

---

## *Arquivo 7.0: jogos e o ensino de História*

7.0 Archive: games and History teaching

*Laura Bossle Carissimi\**  
*Roberto Radünz\*\**

---

**Resumo:** A utilização de jogos em sala de aula, no ensino de História, tem sido objeto de discussão nos Mestrados Profissionais vinculados a área, no Brasil. Partindo da constatação de que esse recurso pedagógico é usado de forma muito limitada, os pesquisadores têm procurado não só debater o tema como propor jogos para o ensino de História. O objetivo deste artigo é apresentar essa discussão associada a uma proposta concreta do jogo – o *Arquivo 7.0*. Trata-se de um jogo investigativo de tabuleiro, ambientado no período do Regime Civil-Militar, no Brasil. São situações de desaparecidos políticos do regime que serão objeto de investigação patrocinada por uma associação de familiares. O conjunto de pistas disponibilizadas pelo jogo permite aos educandos percorrer a trajetória de cada um desses sujeitos desaparecidos com o objetivo de produzir uma narrativa a respeito do período. A validação do jogo foi feita numa escola pública de Caxias do Sul –RS e registrada

**Abstract:** The use of games in classroom in History teaching has been object of discussion in Professional Masters' degrees linked to the field in Brazil. In view of the finding that this pedagogical resource is used in a very limited way, researchers have sought not only to discuss the theme but also to propose games for History teaching. The objective of this paper is to present this discussion associated to a concrete proposal of the game 7.0 Archive. This is an investigative board game acquainted in the Military Civilian Rule period in Brazil. There are situations of missing politicians of the rule that will be object of investigation sponsored by a familiars' association. The set of clues available by the game allows the students to cover each of these missing people's path with the objective of producing a narrative regarding the period. The game's validation was made in a public school from Caxias do Sul – RS and registered in a logbook with the objective of qualifying the proposal.

---

\* Mestre em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora na Rede Pública Estadual do RS.

\*\* Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor do curso de História e no PPGHIS/UCS. Professor e pesquisador na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) – RS.

num diário de bordo com o objetivo de qualificar a proposta.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Jogos. Fontes e acervos.

**Keywords:** History teaching. Games. Resources and collections.

---

## Considerações iniciais

Discutir o ensino de História hoje, como o de outras áreas do conhecimento, passa pelo exercício de se pensar em novas práticas educativas. Os debatedores da pedagogia discutem a importância de uma boa relação entre professores e alunos/educandos,<sup>1</sup> bem como a necessidade de conduzir o discente a pensar e a agir em seu meio. Sabe-se que, muitas vezes, quando os alunos não são estimulados no contexto de sala de aula, o aprendizado se torna algo sem aplicação, sem vivência. Cabe, então, aos professores apresentar novas práticas, potencializando o lúdico no ensino de História. Esse intento pode ser, em parte, atingido com a introdução de jogos nas aulas de História, pois essa atividade oportuniza experimentações pedagógicas de construção do conhecimento, além de permitir novas práticas culturais.

Atualmente, o ensino de História tem sido objeto de grandes debates, que apontam à busca de meios que visem à autonomia do aluno. Nessa influência, muitos intelectuais propõem a superação das formas tradicionais de ensino. Tal debate vem sistematizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), garantindo ao professor autonomia às práticas pedagógicas. Segundo as mesmas diretrizes, a Educação Básica tem como compromisso a formação de um sujeito capaz de conduzir seu processo sócio-histórico com autonomia.

Na área das ciências humanas, em especial na História, busca-se desenvolver a capacidade reflexiva e crítica acerca do passado, por meio da compreensão das relações econômicas, políticas e sociais, em uma interface com o presente. Dessa maneira, o educando se sente parte do conhecimento produzido em sala de aula. Na busca de um conhecimento significativo, também as práticas pedagógicas precisam de nova leitura das culturas juvenis, nas quais se enquadram os sistemas lúdicos, em especial, os jogos.

Sabe-se que as produções acadêmicas, dentro do campo educacional, têm o objetivo de aprimorar as atividades em sala de aula. A mesma

produção, porém, nem sempre contempla todas as camadas da sociedade, por utilizar uma linguagem não apropriada ao grande público. Ferreira (2002) já alertava sobre tal realidade, no começo do século XXI, diante das análises e estratégias de estendê-las ao público, transformando as produções acadêmicas em outras formas de aquisição inovadoras e significativas.

Nesse conjunto de ações para uma aprendizagem significativa (SEFFNER, 2013), a utilização do jogo em sala de aula oportuniza ao aluno a interação social, a *emoção* que o jogo permite, a investigação, o levantamento de fontes, a interpretação e a autonomia na produção da narrativa histórica, oportunizando-lhe o conhecimento significativo e a construção de consciência histórica. Nessa análise das práticas pedagógicas, com a utilização de fontes documentais (ABUD; SILVA; ALVES, 2010), no ensino de História, busca-se a valorização da pesquisa, com o objetivo de proporcionar as interpretações e a análise do contexto do período estudado, auxiliando o educando na construção de narrativas históricas.

O presente texto apresenta um recorte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS) que tem como título *O Jogo Como Suporte Pedagógico E A Utilização De Documentos No Ensino De História*. Trata-se de um jogo de tabuleiro, que tem como nome *Arquivo 7.0*, ambientando o período da Ditadura Civil Militar no Brasil, quando vários personagens desaparecem no calor do regime de exceção. Objetivamente, esse trabalho está em consonância com o que prevê os documentos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em especial, a Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009, que normatiza os Mestrados Profissionais.<sup>2</sup>

Figura 1 – Tabuleiro do jogo *Arquivo 7.0*



Fonte: Carrissimi (2016).

O artigo inicia com uma discussão relativa aos jogos e à sua potencialidade pedagógica no ensino de História. Num segundo momento, apresenta os elementos constitutivos do jogo *Arquivo 7.0* e como ele pode ser usado em sala de aula.

### A produção histórica e o conhecimento significativo

O ensino da História, interligado à área das ciências humanas, tem como compromisso a formação do sujeito autônomo, capaz de conduzir seu processo formativo global, ou seja, um “projeto transformador e libertador”. (BRASIL, 2013, p. 18). Esses campos do saber buscam desenvolver a capacidade crítica, analisando diversos contextos, por meio de reflexão sobre as relações sociais, políticas e econômicas; sobre a produção cultural, além das ideias e dos valores, em suas dimensões espaço-temporais. Todos esses aspectos visam a contribuir para que o educando compreenda sua função como membro do grupo, da sociedade e de sua própria cultura e busque interagir com esse espaço, ao mesmo tempo que exercita sua criticidade e leitura de mundo. Para Cerri, é fundamental que o ensino de História e sua didática iniciem na formação de professores:

Perante essa enorme responsabilidade, é preciso que os professores, ainda no seu processo inicial de formação, sejam integrados na discussão dos papéis da didática da história: empírico, reflexivo e normativo. O papel empírico do estudo da disciplina é a verificação do que ela de fato ensina hoje, ou seja, a coleta de dados que permite construir o perfil da sua situação atual. Pela importância do resultado do ensino de história sobre a população, é necessário que nos detenhamos no papel reflexivo que deve ter a discussão sobre a prática de ensino: perante o que é ensinado, o que poderia e deveria ser ensinado? Essa reflexão conduz tanto à crítica da situação quanto às propostas diante das carências verificadas. O resultado desse ver e desse avaliar constitui o papel normativo da prática de ensino, ou seja, o estabelecimento do que, perante o real e o ideal, efetivamente deve ser ensinado para que possamos alcançar a melhor relação possível entre a prática que forma a consciência histórica e os princípios para a ação na história que beneficiem a maioria da sociedade brasileira. (1999, p. 140-141).

Essa responsabilidade sobre o tipo de conhecimento histórico não pesa apenas nos ombros de professores. Esse saber sobre o passado se debate com um conjunto de interesses que encontra, na escola, seu espaço pulsante de conflitos e negociação. Essa discussão fica explícita na apresentação da linha de pesquisa *Fontes e Acervos* na Pesquisa e Docência em História do Programa de Pós-Graduação em História da UCS – RS:

A escola, como lugar de produção e transmissão de saberes, atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico. O currículo é um conhecimento historicamente formado, uma forma de regulação social, ou seja, os currículos são partes constitutivas das práticas escolares e como tais (re)produzem distinções. (POPKEWITZ, 1994, p. 190-194). Os currículos de História apresentam seguidamente concepções cristalizadas do passado e o uso de fontes como forma de legitimação de “verdades”, ou como mera ilustração de conteúdos previamente formatados.<sup>3</sup>

Além disso, as pessoas fora da academia, pouco ou nada, tem a ver com a produção de conhecimento histórico. Cerri (2011, p. 97) utiliza o conceito de “senso histórico” de Gadamer, no qual “é possível ao indivíduo considerar o passado sem julgá-lo, tendo a nossa vida atual como parâmetro”. Porém, essa produção estaria apenas no campo

acadêmico, sendo um modelo de conhecimento especializado. Citando o postulado marxista, Cerri (2011, p. 84) acrescenta que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”.

Nesse sentido, é possível afirmar que todas as pessoas, não só têm historicidade, como também podem ser produtoras de conhecimento significativo. (RÜSEN, 2011). Essa produção histórica, em que sujeitos não acadêmicos são artífices, está ligada à concepção subjetiva de tempo, de memória e de experiências no processo de aprendizado. Ao analisar a obra de Rüsen, Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 81) pontuam que as experiências do passado geram memória, que se transforma em uma interpretação ou em uma orientação, que pode ser (ou não) categorizada como um aprendizado histórico. Portanto, nem tudo pode servir de aprendizado histórico, tudo depende da bagagem de experiência ou da interpretação que o sujeito faz após a narrativa histórica. Nem sempre o processo de aprendizado se dá adquirindo algumas informações; a interpretação é feita a partir das relações históricas com a experiência e o tempo. Para o aluno pode ser “apenas a repetição daquilo que já sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem”. Sendo assim, nem sempre os conhecimentos históricos trazem significação ao sujeito.

O conceito de consciência histórica também reforça o objetivo da disciplina em retirar os jovens da perspectiva de um presente fora do tempo em que se encontram imersos. Segundo Eric Hobsbawm: “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado da época em que vivem”. (CERRI, 2010, p. 272, grifo do autor).

Além das experiências do sujeito, o tempo é analisado em três dimensões: passado, presente e futuro, nas quais, a consequência histórica se dá por meio de memória, além das “exigências e desejos dos sujeitos”. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 80). Assim, a consciência histórica está determinada pela memória, que está ligada às expectativas futuras, em que o presente pode ser interpretado, ao entrar em relação com a memória, criando uma expectativa de futuro. Ao se retomarem as experiências, por meio da memória, é possível dar sentido ao tempo,

numa consciência histórica. A consciência histórica funciona por meio de memória, que dá uma interpretação, um significado ao tempo. Para Cerri, a consciência histórica faz parte do ser humano:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (CERRI, 2011, p. 100).

No que se refere à relação entre consciência e aplicação, Cerri afirma:

Com esse conceito, a Didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino. (2010, p. 268).

Portanto, o desafio é tornar o aprender dinâmico, no qual, o que se aprende é transformado e traz significado ao sujeito. A aprendizagem histórica é a construção mental de um sujeito colocado em movimento entre dois polos: em primeiro lugar, seria a aquisição de experiências alcançadas ao longo do tempo, tais como: a política, a cultura, a identidade, entre outras (subjativização do objeto); em segundo, é o processo que o sujeito realiza ante a sua experiência (objetivação do sujeito). Seguindo na construção de conhecimento, cabe ao sujeito a análise, por si mesmo, da narrativa, a fim de argumentar, com a “função de autocompreensão histórica”. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 83). Nesse sentido, se propõe a articulação da consciência histórica como superação dos dados prévios do sujeito, e e partida para um conhecimento significativo.

Para Seffner (2013, p. 14), o “pensar historicamente” inicia nos processos de aprendizagem, sem disponibilizar conceitos ou fatos

históricos, mas “estar inserido num tempo no qual o conceito pode ser criado”. Para grande parte dos estudantes, o ensino de História parte somente do resgate de fatos:

O estudo da História como um modo de propiciar aprendizagens e provocar acontecimentos é o que pode permitir, como resultado, o pensar historicamente. Uma vez que pensar historicamente não consiste em dispor fatos numa linha do tempo, ou mesmo em ser capaz de reconhecer os riscos de uma decisão, sem uma pesquisa das injunções do passado que determinam o presente. Pensar historicamente é dispor [de] uma abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como absoluto e aberto, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro” na estreita imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a História é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento. (SEFFNER, 2013, p. 16-17).

Refletindo sobre o “pensar historicamente”, Seffner (2013, p. 30) acrescenta a definição de ensinar e aprender sobre si mesmos ou sobre a humanidade: “É mergulhado nas narrativas da história da humanidade que pode o homem conhecer-se a si mesmo e aos outros, entendendo melhor a sociedade em que vive”. Nessa busca pela compreensão da sociedade em que vivemos, a atividade lúdica cria “produtos da mente” (FORTUNA, 2013, p. 85), que se utilizam da linguagem para compreender as ações humanas produzindo, assim, uma análise subsequente a uma análise do meio:

Em sua busca de compreensão sobre como os seres humanos constroem seus mundos (e seus castelos), reconhece na narrativa uma forma de dar sentido ao mundo e à experiência; o autor a concebe como uma modalidade de pensamento, ao lado do pensamento paradigmático ou lógico-matemático. (FORTUNA, 2013, p. 85).



É nessa perspectiva de os sujeitos serem capazes de construir seus mundos que é pensada a utilização de jogos no ensino de História, quando o educando tem, na atividade lúdico-pedagógica, a possibilidade de dar sentido ao mundo e à sua experiência.

### **O jogar e o brincar na sala de aula: uma prática**

No ambiente escolar, ainda se percebe que a busca por suportes pedagógicos acontece de forma muito tímida: “Apesar da incessante busca por alternativas à prática pedagógica tradicional, a resistência de professores à inovações ainda é acentuada.” (ALVES; SOMMERHALDER; EMERIQUE, s/d., p. 1). A cultura do jogar não está muito bem-difundida entre os professores do Ensino Médio, devido à falta de experiência e de interesse de jogar. Essa falta de cultura lúdica é percebida na dificuldade de criar ou aplicar um jogo em sala de aula. Portanto, grande parte dos educadores se distancia de jogos investigativos ou de estratégias e não adota mecanismos dessa natureza com regras aprimoradas. São exemplos triviais disso na escola: a transformação de exercícios de perguntas e respostas em um jogo, ou a descaracterização do jogo, no que se refere ao seu aspecto lúdico, com a utilização de práticas rotineiras de quadro e giz.

Para além das práticas cotidianas comuns em sala de aula, existem jogos mais elaborados e editados por empresas especializadas, que podem ser usados pelo professor. A empresa *Grow*<sup>4</sup> produziu o jogo *Viagem pela História*, que tem como objetivo central seguir o tabuleiro que forma uma linha histórica, na qual o jogador continuará se acertar perguntas relativas a diferentes períodos da história do Brasil. Nesse caso, percebe-se uma postura pouco interativa, sem explorar a aventura, a interpretação e a investigação.

Com um grau de refinamento maior, existem vários *Rolly Play Games* (RPGs) conhecidos como jogos de interpretação de personagens que, em algumas edições, problematizam temas da História. A título de ilustração, o consultor de aplicações educativas Eduardo Ricon, que cursou Comunicação Social na PUC do Rio de Janeiro, é autor e coautor de diversos livros de RPG, tendo temas históricos em seus títulos: *O descobrimento do Brasil*, *O Quilombo de Palmares*, *Entradas e Bandeiras e Cruzadas*, lançados pela Devir Livraria. Por ser um dos pioneiros em incluir temas históricos nas aventuras, sob um sistema de RPG, Ricon foi criticado na academia. Conforme a dissertação *RPG e descobrimento*

*do Brasil* (PEREIRA, 2002), Rincon utiliza imagens como cenário descontextualizado historicamente, ou seja, são representações do século XIX. Além disso, há pouco destaque à presença indígena nesse cenário histórico.

Essa produção de Rincon, criticada por Pereira, acrescenta que não há uma diferenciação da literatura produzida no RPG com os fatos históricos que compõem a trama: a diferenciação entre o saber histórico e a literatura não tem definições distintas àqueles que se propõem a escrever RPGs baseados em fatos históricos. (PEREIRA, 2010, p. 11). Tentando ilustrar o período histórico no jogo, é proposto um cenário baseado em pinturas do século XIX. Esse cenário retrata o período das grandes navegações, com ilustrações de telas que reproduzem um imaginário coletivo do cotidiano da história do Brasil na percepção imperial.

Vasques (2008, p. 122) também discute as possibilidades de se utilizar o jogo como ferramenta metodológica de ensino e acrescenta que, “ao explorar um cenário histórico, um RPG permite que os jogadores compreendam as potencialidades do momento histórico utilizado”. Procura superar a história determinista, na qual a “possibilidade de a história tomar um outro rumo através das ações dos personagens” é disponibilizada entre os jogadores.

Com efeito, para o RPG, nenhuma hipótese deve ser considerada descartável. Nem a História e tampouco a narrativa seguem um evolucionismo determinista, pois sempre há espaço para as ações de transformação da sociedade pelo homem. Pode-se simular e brincar com as possíveis alterações históricas que as ações individuais e sociais poderiam causar. (VASQUES, 2008, p. 123).

O autor, em sua revisão bibliográfica, trabalhando com Walter Benjamin (VASQUES, 2008, p. 124), “que preocupa-se em combater a visão da história que privilegia apenas as figuras dos vitoriosos, ignorando os oprimidos”, entende que por meio do jogo RPG, é possível “experenciar o passado, compreender a materialização das contradições históricas de determinada sociedade. Com isso, os jogadores poderão adotar a ‘visão dos ancestrais escravizados’”. (2008, p. 108).

Merece destaque também a dissertação defendida em 2000, na Unicamp, por Luís Antônio Martins, que tem como referencial teórico o construtivismo de Jean Piaget. Ele busca apresentar o RPG como instrumento de sociabilização e de autonomia. O autor compreende o jogo como um “estímulo da expressão verbal e da capacidade de trabalho em grupo”, além de apontar, no universo escolar, à “dificuldade de expressão verbal e da fragilizada habilidade de trabalhar em grupo”. (MARTINS, 2000, p. 10). O estímulo à pesquisa de RPG não é aprofundado pelo autor.

Atualmente, pesquisas relacionando aos jogos o ensino de História, estão sendo objeto de discussão também na academia. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, tem um programa chamado “Ateliê de Jogos”, que objetiva positivar o uso de atividade lúdica em sala de aula. Além da produção acadêmica, o corpo docente preocupou-se em ampliar práticas e conhecimentos disponibilizados na modalidade EAD. O curso de aperfeiçoamento, *Ensino de História: modos de pensar, modos de fazer, modos de avaliar – Jogos e Ensino de História*, ministrado em 2013, foi oferecido aos professores das Redes Estadual e Municipal de Ensino, em diversas cidades que ampliam os polos da universidade. Nesse curso, foi disponibilizado material à pesquisa, oportunizando diversos debates e tendo como objetivo aprimorar ideias sobre jogos no ensino de História. Diversos artigos foram apresentados, tendo como foco as potencialidades dos jogos no ensino dessa disciplina, além de proporcionar aos educadores a união da prática educacional com a teoria. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013).

## **O papel do educador na elaboração da atividade lúdica**

Observa-se que certa resistência, em relação aos jogos no ensino de História, parte do paradigma tradicional-educacional. No momento em que outra proposta é apresentada, pode trazer um desconforto inicial. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o ato lúdico é garantido como ferramenta pedagógica, na qual se constrói o aprendizado significativo em diferentes áreas do conhecimento:

A ludicidade como estratégia pedagógica, por exemplo, não deve restringir-se ao universo da Educação Infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino aprendizagem nas escolas. De acordo com esta orientação, as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos

tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes. (BRASIL, p. 366-367).

Portanto, o brincar e o jogar aprimoram as relações sociais, além de desenvolver argumentos e relações interpessoais. Assim, é no caráter ao mesmo tempo lúdico e educativo que reside o “paradoxo do jogo”. Suas qualidades o tornam um recurso eficaz para o educador criar e organizar as condições à aprendizagem ou maximizar a construção de saberes e noções anteriormente trabalhados. (KISHIMOTO, 1996, p. 37).

Essas atividades lúdicas, que podem expandir o conhecimento, exigem extremo planejamento e cuidado na sua execução, ou seja, o educador deve ter seus objetivos bem-traçados. Se o objetivo é trabalhar com um tema do currículo, não basta distribuir os jogos e colocar todos para brincar. É preciso pensar na ferramenta como um recurso possível dentro de um planejamento maior e fazer sua escolha com base no desafio que pode gerar.

Buscando resolver o medo e a insegurança dos educadores, Meinerz (2013, p. 114) acrescenta que planejar a atividade é fundamental, ou seja, “pensar o jogo numa perspectiva metodológica educativa, pressupondo que o fundamental está no processo de criação de situações pedagógicas”. No planejamento do jogo, Meinerz (2013, p. 115) destaca cinco estratégias para criar uma atividade lúdica: criação de ambientes de estudo individuais e grupais; organização propositiva de ambientes interativos com previsão do exercício do escutar/compreender e do falar/argumentar, com o desenvolvimento de lideranças e de argumentos; desenvolvimento dos espaços à criatividade e imaginação, educação, ética e estética; preposição de recortes temáticos e conceituais.

Nesse mesmo eixo de planejamento pedagógico, Giacomoni e Pereira (2013, p. 140) acrescentam que deve haver “equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos”. Tal mediação do sério e da brincadeira compõe os elementos necessários à criação da atividade lúdica, quais sejam: a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras e o *layout*.

A *temática* é o primeiro passo para a construção do jogo, da qual o professor-pesquisador fará a escolha do período histórico. Os objetivos, segundo Giacomoni e Pereira (2013, p. 141), seguem duas propostas: *Objetivo Pedagógico* – o professor vai oportunizar o desenvolvimento das habilidades, como “compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdo, dentre outros”, os *Objetivos do Jogo* – conduzem acontecimentos ou narrativas.

A *superfície* do jogo é a definição “de ação onde o jogo se desenvolverá (cartas, tabuleiros, classe dos alunos, quadro-negro), caracterizando o centro da narrativa do jogo (navio, um pedaço de terra, um espaço geográfico)”. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 142). A *dinâmica* parte de “um variado campo de possibilidades”, no qual se incluem o tempo da atividade, as sequência das jogadas, a complexidade, etc. As *regras*, nesse planejamento, seguem com as limitações ou a liberdade, as quais devem ser respeitadas porque “uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo”, que o aluno terá na atividade. Por fim, o *layout*, que prima pela qualidade visual do jogo, porque “na medida em que queremos ‘transportar’ nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante”. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 143). Portanto, na construção das cartas, o tabuleiro e o ambiente devem ser produzidos de forma que retratem um ambiente da época que será trabalhada.

A atividade lúdica partirá do raciocínio histórico em contato com diferentes fontes. Segundo Seffner:

Formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente, bem como de fazer um raciocínio histórico sobre as situações da atualidade, pressupõe um trabalho que envolva riqueza de informações sobre o passado, combinado com uma discussão densa de conceitos que estruturam o campo da História e que devem ser entendidos como ferramentas para melhor compreender o social. Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade à qual pertence, o país, o estado, etc. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória. (SEFFNER, 2013, p. 32).

É nesse planejamento do jogo, que o professor-pesquisador busca a construção das aprendizagens significativas no ensino de História.

### ***Arquivo 7.0: o jogo***

O *Arquivo 7.0* está ambientado no contexto da Ditadura Civil-Militar e propõe uma jogabilidade através de diferentes documentos produzidos a partir de similares reais. O objetivo geral do jogo é desenvolver a autonomia do aluno de forma lúdica, por meio de investigação, interpretação e produção histórica, utilizando documentos de diversos segmentos. A proposta cria possibilidades para que o aluno perceba o passado através da leitura desses documentos e analise o sentimento de famílias que ainda buscam respostas relativas a seus mortos e desaparecidos.

A proposta inicia em uma associação de familiares de presos ou desaparecidos políticos desse período (1970-1979). Essas famílias procuram a associação para buscar respostas. O educador será o investigador e tem como objetivo resolver três enfoques do jogo. Interpretando e resolvendo tais questões, o jogador entra no contexto da época, com elementos característicos do tema, e busca construir sua própria narrativa. A narrativa é apresentada à turma, contrapondo os documentos à leitura feita. A mediação do educador é fundamental à construção do conhecimento significativo.

O jogo pressupõe que o professor prepare a turma para a jogabilidade antes de entregar o primeiro suporte da atividade: a ficha investigativa. Nesse momento, os alunos já tiveram acesso ao tabuleiro e aos demais elementos que compõem a atividade.

Figura 2 – Ficha investigativa

**FICHA INVESTIGATIVA**

Nome(x) do(s) investigador(es): \_\_\_\_\_ Nome do sujeito investigado: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

| Local = Salas   | Tipo de documento  | Faixas do Documento | Itens a serem investigados   |
|---|--|---------------------|--|
| AFDPM-<br>Assessoria de<br>fornecedores e presta<br>serviços ao Conselho<br>Cível Militar | Carta inicial do jogo<br>Dados gerais da fase<br>investigativa |                     | A) _____<br>B) _____<br>C) _____   |
| Polícia   |  |                     |  |
| UFF-RH<br>Universidade<br>Federal da Cidade<br>das Flores                                 |  |                     | Breve resolução do caso:<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____ |
| IML<br>Instituto Médico<br>Legal  |  |                     |  |
| Arquivo da<br>Polícia   |  |                     |  |
| CIE<br>Centro<br>Integrado dos<br>Estudantes da<br>UFF                                    |  |                     |  |
| AMB- Flores<br>Associação dos<br>moradores de<br>bairro da Cidade<br>de Flores            |  |                     |  |
| Arquivo<br>Público  |  |                     |  |

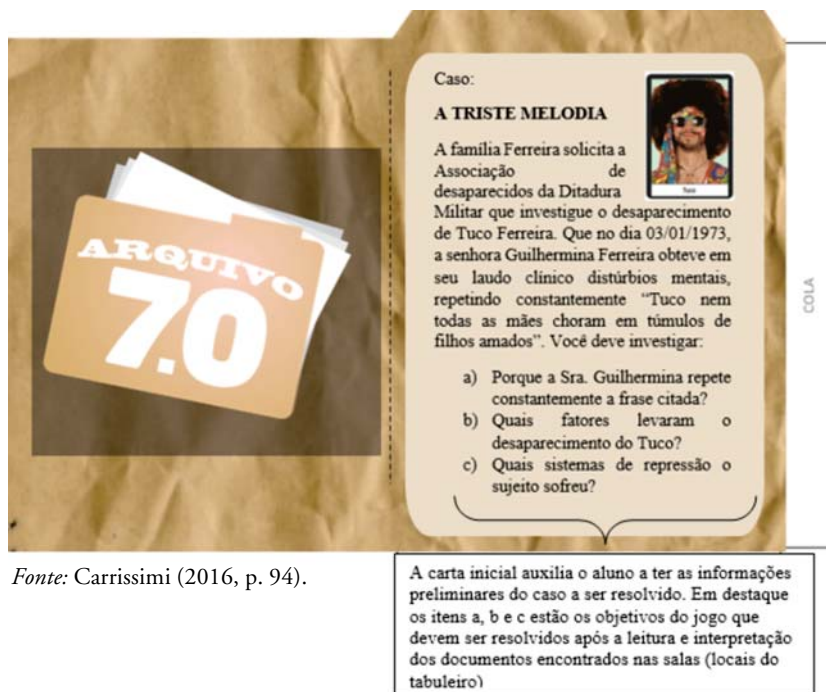
Fonte: Carrissimi (2016, p. 37).

A partir dessa ficha, o jogo inicia numa relação dialógica entre a atividade lúdica e os documentos que estão dispostos nas diversas salas do tabuleiro. A respeito disso,

os documentos que compõem o jogo fazem parte dos vestígios investigativos que o educando terá de revelar. Seguindo os três objetivos da carta inicial, a leitura e interpretação dos documentos irão compor as estratégias do jogo, na construção da narrativa. Diversos documentos foram criados para que o aluno tenha sempre uma visão, sendo mudada a cada interpretação e análise do caso. Documentos estarão forjados, rasurados, fotografias descoladas ou rasgadas e que podem levar o aluno para uma interpretação mais aprofundada, indagando-se sobre o porquê se encontram desta forma. Bilhetes, cartas estão carregadas de sentimentos e relações sociais; histórias pessoais irão compor as ações dos sujeitos envolvidos, para que o educando escolha os documentos para a construção da sua narrativa. (CARÍSSIMI, 2016, p. 95).

Como se trata de um jogo de tabuleiro com movimentos das peças (investigador) sendo conduzidas pelo resultado dos dados, o tempo para acessar cada uma das salas pode variar. A propósito, são dez salas que compõem o tabuleiro (ver Figura 1). Em cada uma delas, o investigador poderá ter acesso a algum tipo de documentação.

**Figura 3** – Documento do jogo



Fonte: Carrissimi (2016, p. 94).

No jogo, não há uma sequência de documentos nem uma ordem, e o educando-investigador irá buscá-los aleatoriamente. Conforme os documentos vão sendo interpretados, e as observações compõem a ficha investigativa, o jogador cria estratégias para atingir os objetivos da carta inicial.

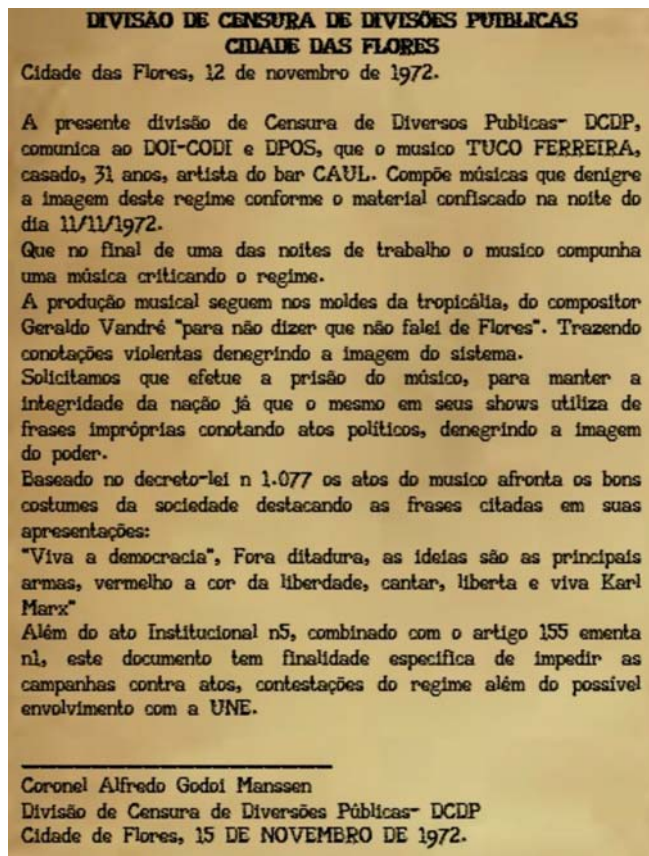
Nas estratégias traçadas, percebeu-se nas aplicações (validação), que alguns educandos conseguiram relacionar os documentos conforme os locais do tabuleiro. A título de ilustração, se o aluno precisava de uma fotografia ele planejava como ir até a sala "arquivo municipal", para buscar algum documento específico. Portanto, após a resolução do



segundo ou terceiro caso, os educandos já se locomovem pelo tabuleiro à procura de documentos em locais que poderiam ajudá-los. As relações feitas nas jogadas anteriores levaram os alunos a perceberem que os documentos estavam relacionados com os locais. A interpretação e a análise crítica das cartas levou [sic] à busca dos documentos seguintes, traçando uma estratégia de jogo. (CARÍSSIMI, 2016, p. 39).

Os documentos aos quais o investigador poderá ter acesso são de naturezas diferentes. Segue um documento enquadrando um dos sujeitos envolvidos na trama do jogo. Tuco Ferreira foi acusado de estar compondo uma música que apresentava uma crítica ao regime.

Figura 4 – Documento



Fonte: Carrissimi (2016, p. 96).

Além do músico Tuco, compõe a trama outros desaparecidos: um estudante, uma professora e um faxineiro da universidade que também trabalhava como garçom. Apesar de se movimentarem no mesmo ambiente do tabuleiro, as razões do desaparecimento dos personagens remonta a circunstâncias particulares. Para cada um desses desaparecidos o jogo disponibiliza um conjunto de documentos que só têm sentido individual, ou seja, os documentos são elucidativos ou para o estudante, ou para a professora, ou para o músico ou para o faxineiro.

Dentro desta articulação, os objetivos pedagógicos do jogo seguem nos moldes de objetivos de pesquisa (carta inicial). O levantamento das fontes, em busca de revelar as respostas das famílias, está interligada diretamente com a leitura e interpretação dos documentos que compõem o jogo. Conforme o educando vai entrando nas salas do tabuleiro, ele recebe um documento referente ao personagem investigado, buscando evidências, pistas e contrapontos nos documentos que, em algum momento, irão se contradizer. No final do jogo, os participantes devem reler os objetivos, interligar os documentos e argumentar sua narrativa frente ao caso analisado. Em todos os casos, o educando irá analisar o contexto da época em que o personagem, que irá investigar, está inserido. (CARÍSSIMI, 2016, p. 33).

Nessa dinâmica, o aluno desenvolve sua própria narrativa; busca descentralizar o educador como o centro do conhecimento ou depositário do saber, ou seja, “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. (FREIRE, 1998, p. 52). Isso faz com que o estudante torne-se integrante do conhecimento. Além de incluir o aluno no processo de construção do aprendizado, o jogo, como suporte pedagógico, fornece um mecanismo à construção do conhecimento, por meio da interpretação das fontes, do contexto histórico, da sua própria produção. Essa trajetória que o jogo fornece auxilia o educando a criar sua própria narrativa. Ao realizar sua análise, é possível problematizar com os jogadores que não há histórias deterministas, e que o conhecimento histórico precisa ser significativo, o que pode se operar através da atividade lúdica.

## Algumas conclusões

O jogo e o diálogo entre educador e educando devem ser valorizados, para que o confronto de ideias seja estimulado pela argumentação, durante o qual sempre devem ser respeitadas as vivências do aluno, disponibilizando a participação ativa dos jogadores. Conforme surjam as problematizações ou uma situação do jogo se apresente, deve-se trabalhar a complexidade de acordo com a idade dos educandos. Diante do debate, é fundamental ouvir e respeitar a construção da narrativa da equipe, no geral, compreendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. (FREIRE, 1998, p. 52). Isso fará com que o educando se torne integrante do conhecimento. Esse respeito não cabe somente ao educador, os educandos também devem manter postura semelhante. Em seguida, é preciso ouvir a construção da narrativa, a formulação do pensamento crítico e oportunizar ao educando a liberdade de utilizar o quadro para construir um mapa interligando os documentos ou fatos que deram evidência, explicando e argumentando sua narrativa.

Percebeu-se, na validação do *Arquivo 7.0* que o jogo desenvolve e aprimora o poder da argumentação, oportuniza a autonomia do educando e permite também que ele se interrogue a respeito do mundo que o cerca e da sua própria historicidade. Nesse sentido, o jogo deve oportunizar diferentes informações em determinada situação/caso para que o jogador tenha opções de escolha, conseguindo, posteriormente, desenvolver o processo de argumentação. Esta etapa é fundamental à busca da autonomia tão desejada.

Observou-se, nessa validação, que foi registrada no “diário de bordo” desse processo, que a curiosidade provocada no ato lúdico reúne as equipes para trabalharem em conjunto, envolvendo-se emocionalmente nas tramas fictícias, na resolução de casos e/ou na reestruturação de conceitos. Grande parte dos alunos atinge os critérios avaliativos no processo de jogar e aprender, seguindo conceitos de observação, reconstituição, comparação, antecipação e justificativa. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013). Os alunos desenvolvem maior compreensão dos conceitos utilizados na sala de aula; elaboram uma análise globalizada do contexto histórico; desenvolvem técnicas próprias para a expressão de conceitos; elaboram estratégias de jogo respeitando os limites das regras; elaboram mapas conceituais para criar estratégias; debatem suas ideias com liberdade e

autonomia, justificam e argumentam suas escolhas, buscando atingir os objetivos do jogo.

Ao resolverem os objetivos do jogo, pôde-se perceber que os educandos sentem-se valorizados por fazerem parte à construção do conhecimento. A autoestima e a autonomia dos educandos ao término da proposta seguiram nas aulas seguintes. O respeito em ouvir as ideias dos colegas foi gradativamente observado nas validações da proposta, quando procuram ouvir o que o colega tinha a dizer, com o objetivo de aprimorar, cada vez mais, sua narrativa.

Além disso, os educandos conseguiram atingir competências específicas preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de História (PCNs), como conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas, e reconhecer diferenças e semelhanças. Gradativamente, após os debates, houve mudanças e permanências nas vivências humanas presentes na sua sociedade, próximas ou distantes no tempo e no espaço. Por fim, reconheceram e valorizaram o patrimônio sociocultural, o respeito à diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento essencial nas organizações sociais. (BRASIL, 1997). Esses elementos dão base qualitativa para o suporte pedagógico, por conseguir contemplar os conteúdos curriculares e as competências cognitivas, além dos objetivos específicos do jogo. O espaço democrático, oportunizado após o jogo, coloca os educandos no centro do saber. Em sendo assim, o jogo segue como suporte pedagógico na busca de autonomia.

Sobre a relevância social do jogo em questão, é importante salientar que o tema *Direitos Humanos*, previstos nos documentos oficiais (BRASIL, 1997), são objeto desta proposta. Os temas sensíveis da “História do Tempo Presente” são abordados sobretudo porque marcam a sociedade contemporânea no Brasil. Através do jogo o educando tem a possibilidade de trabalhar esses eventos traumáticos (PADRÓS, 2009) com bases históricas, rompendo o discurso do senso comum pulverizado muitas vezes pela grande mídia.

Por fim, faz-se uma última observação a respeito da problemática relativa à produção de jogos para o ensino de História em sala de aula. Há, pelo menos, três grandes desafios para compor um jogo: o primeiro deles é a falta de conhecimento dos educadores relativos aos jogos mais elaborados, jogos de estratégia. O desconhecimento faz com que eles,

por não possuírem experiências em jogos ou contato com outros mecanismos de “jogabilidade” mais aprimorados, elaborem atividades mais simples, como: memória, dominó, forca, entre outros.

Portanto, em seu planejamento, esses educadores utilizam tais sistemas de “jogabilidade” porque já os conhecem. Não utilizam formas mais sofisticadas de jogos por desconhecimento. O segundo desafio é a falta de tempo para planejar, pois grande parte dos educadores trabalha com o maior número de carga horária possível, para se manterem economicamente, sobrando pouco ou nada de seu tempo para essa etapa de trabalho. Na terceira linha, há a falta de leitura e levantamento de fontes, para que essa atividade seja produzida como suporte teórico e metodológico. Como já referido, a bibliografia sobre jogos nem sempre está vinculada ao ensino de História, o que dificulta a interpretação e se reflete diretamente na produção de jogos.

## Referências

- ALVES; SOMMERHALDER; EMERIQUE. *Brincar a partir da vivência lúdica*. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd151/jogo-brincar-a-partir-da-vivencia-ludica.htm>>. Acesso em: 14 maio 2014.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARÍSSIMI, Laura B. *O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documentos no ensino de História*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1468>>. Acesso em: 14 maio 2017.
- CERRI, Fernando. Objetivos do ensino de História. *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 137-146, 1999.
- CERRI, Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a história na prática. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.
- CERRI, Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma dimensão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- FICO, Carlos. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 43-59, jan./jun. 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FORTUNA, Tania. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mulett (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mulett (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- GROW. *Produto: viagem pela história*. Disponível em: <<http://www.grow.com.br/produto/viagem-pela-historia>>. Acesso em: 29 jul. 2014.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARTINS, Luis. A. *A porta do encantamento: os jogos de interpretação (RPGs) na perspectiva da socialização e da educação*, 2000. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2000.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a história na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013.
- MOBILETIME. *Celular e a segunda plataforma em que os brasileiros mais jogam*. Disponível em: <<http://www.mobiletime.com.br/22/10/2013/celular-e-a-segunda-plataforma-em-que-os-brasileiros-mais-jogam-diz-estudo/358824/news.aspx>>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- PADRÓS, Enrique. História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos. *Tempo e Argumento*,

- Revista do Programa de Pós-Graduação, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 30-45, jan./jun. 2009.
- PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. *RPG e história: o descobrimento do Brasil*. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SHMIDT, Auxiliadora. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, Curitiba: Ed. da UFPR, 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011.
- SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- SEFFNER, Fernando. Flertando com o caos: os jogos no ensino de História. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- UCS. Universidade de Caxias do Sul. *História: linhas de pesquisa*. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/historia/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- VASQUES, Rafael Carneiro. *As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar*. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.
- VYGOTSKI, Liev Semiónovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1989.
- WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

*Dossîê*