

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO
PROFISSIONAL

O JOGO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO E A UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS
NO ENSINO DA HISTÓRIA

CAXIAS DO SUL

2016

LAURA BOSSLE CARISSIMI

**O JOGO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO E A UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS
NO ENSINO DA HISTÓRIA**

Texto de conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul – como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Radünz.

CAXIAS DO SUL

2016

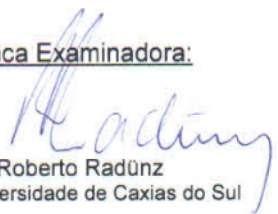
O JOGO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO E A UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS NO ENSINO DA HISTÓRIA

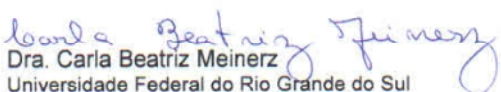
Laura Bossle Carissimi


Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História

Caxias do Sul, 27 de abril de 2016.

Banca Examinadora:


Dr. Roberto Radünz
Universidade de Caxias do Sul


Dra. Carla Beatriz Meinerz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul


Dra. Cristine Fortes Lia
Universidade de Caxias do Sul

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

C277j Carissimi, Laura Bossle, 1985-
O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documentos no ensino de história / Laura Bossle Carissimi. – 2016.
100 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Apresenta anexos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2016.
Orientadora: Prof. Dr. Roberto Radünz.

1. História – Estudo e ensino. 2. Jogos educativos. 3. Ensino. I. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Índice para o catálogo sistemático:

1. História – Estudo e ensino	37.016:94
2. Jogos educativos	37.091.33-027.22:796
3. Ensino	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador que se empenhou em criar e ajudou a resolver os desafios que a atividade lúdica proporcionou para sua criação. Ao meu colega e amigo Daniel Clós Cesar, que desenvolveu toda a parte gráfica do jogo, envolvendo-se muito além da produção, e auxiliou-me a vivenciar e sentir a jogabilidade. Aos meus queridos e amáveis alunos do Ensino Médio, que me ajudaram na aplicação do suporte; que aceitaram o desafio e aprimoraram a atividade com muita ousadia. À minha família que presenciou a dor de me ver perder uma parte do trabalho já produzido. Ao meu namorado, que foi acordado pela angústia das noites não dormidas, buscando resolver os problemas e criar os aprimoramentos do jogo. Muito obrigada a todos vocês, por acreditarem em uma educação libertadora e me permitirem dar o melhor de mim para concretizar o meu sonho de ver essa educação em ação na sala de aula.

RESUMO

Pensar o ensino da História, hoje, como em outras áreas de conhecimento, passa pelo exercício de exploração de novas práticas educativas. A introdução de jogos, nas aulas de História, oportuniza experimentações pedagógicas de construção do conhecimento, além de permitir novas práticas culturais. Na área das Humanas, em especial da História, busca-se desenvolver a capacidade reflexiva e crítica do passado, através da compreensão das relações econômicas, políticas e sociais, em uma interface com o presente. Na busca desse conhecimento significativo, as práticas pedagógicas precisam de uma nova leitura, em que se enquadram os sistemas lúdicos, em especial, os jogos. Essa dissertação objetiva apresentar o jogo de tabuleiro investigativo, que foi desenvolvido como requisito final no Programa de Pós-Graduação em História da UCS. O Arquivo 7.0, que foi produzido como suporte pedagógico, permitirá um estudo mais participativo, aprofundando o lúdico, utilizando-se da leitura e interpretação de documentos ficcionais que compõem o jogo, referentes ao período da Ditadura Civil-Militar, na década de 70. O objetivo deste suporte é denunciar as agressões e o ataque aos direitos humanos, no qual o educando terá de desvendar os casos de desaparecimentos, ocultações de cadáveres e mecanismos de repressão do Estado. Acompanha essa proposta o *Manual do educador*, que auxilia na aplicação do Arquivo 7.0, em sala de aula, com sugestões de leituras e atividades complementares, elaboradas após a análise da aplicabilidade do jogo em sala de aula, para alunos do Ensino Médio. O jogo oportuniza a interação social, a “emoção” que a “jogabilidade” permite, a investigação, o levantamento das fontes, a interpretação e a autonomia, buscando o conhecimento significativo.

Palavras-chave: Jogo. Autonomia. Documentos. Ensino de História.

ABSTRACT

Nowadays thinking about teaching History, like in another areas of knowledge, is like thinking about a new educational practices. The introduction of games in History classes gives some pedagogical opportunities, like a better knowledge construction and also allows some new cultural practices. In the Human area, mainly in History, the purpose is develop critical and reflexive habilities about the past by understanding the economic, political and social relations with the present. To get better knowledge about it, it is necessary thinking about new ways of pedagogical practices with recreational systems, especially games. The purpose of this text is introduce an investigative board game that was developed as a final requirement in the Post Graduate Program In History at UCS. The File 7.0, which was produced as an educational support will allow a deep and recreational study, with read and interpretation of fictional documents that make up the game for the period of a civil-military dictatorship in the 1970s. The purpose of this support is denunciate the aggression and attack to the human rights, in which the student will have to discover some cases like disappearances, occultations of dead bodies and State repression actions. This proposition have a Teacher's Guide to support the aplication of the File 7.0 in the classes, including read suggestions and some complementary activities that was created after some analysis of the applicability of this game to a high school students. The game provides an opportunity to create a social interaction and some "emotion" that the game could allows, the investigation, the oportunity to looking for some information, interpretation and autonomy, to get a great knowledge.

Keywords: game, autonomy, documents, history teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Soltland Yard, Tabuleiro Grow, 2014.....	31
Figura 2 – Tabuleiro do jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	34
Figura 3 – Carta Inicial do jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	36
Figura 4 – Ficha Investigativa do jogo, Arquivo 7.0, (2016).....	37
Figura 5 – Envelopes dos documentos do jogo, Arquivo 7.0, (2016).....	38
Figura 6 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015 – A.....	47
Figura 7 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015 – B.....	47
Figura 8 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015.....	48
Figura 9 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015.....	49
Figura 10 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	50
Figura 11 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	51
Figura 12 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	52
Figura 13 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	53
Figura 14 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	54
Figura 15 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	55
Figura 16 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	56
Figura 17 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	57
Figura 18 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	58
Figura 19 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	59
Figura 20 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	60
Figura 21 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	61
Figura 22 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	62
Figura 23 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	63
Figura 24 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	63
Figura 25 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	64
Figura 26 – Documentos que compõem o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	65
Figura 27 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	66
Figura 28 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015.....	67
Figura 29 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	68
Figura 30 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	71
Figura 31 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	72
Figura 32 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	73
Figura 33 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016.....	74

LISTA DE SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
UCS	Universidade de Caxias do Sul
RS	Rio Grande do Sul
ESPM	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
RPG	Rolly Play Game
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
EaD	Estudo a Distância
p.	Página
PBNM	Projeto: Brasil Nunca Mais
IML	Instituto Médico Legal
CIE	Centro Integrado de Estudantes
AMB	Associação dos Moradores de Bairro
RH/UFR	Recursos Humanos da Universidade Federal de Flores
AFPDDM	Associação de familiares de presos políticos da Ditadura Civil Militar
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
UNE	União Nacional dos Estudantes
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
UFF	Universidade Federal de Flores
DA	Diretório Acadêmico
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
DCDP	Divisão de Censura de Diversão Pública
MCE	Movimento Comunista Revolucionário
DOI-CODI	DOI – Departamento Operações Internas CODI – Centro de Operações e Defesas Internas
Sra.	Senhora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 TEORIA E JOGO.....	12
2.1 A PRODUÇÃO HISTÓRICA E O CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO	12
2.2 O JOGAR E O BRINCAR NO ENSINO DE HISTÓRIA	16
2.3 O JOGAR E O BRINCAR NA SALA DE AULA: UMA PRÁTICA	19
2.4 O PAPEL DO EDUCADOR NA ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA	22
2.5 O JOGAR PELO JOGAR: A BUSCA POR AUTONOMIA	24
3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	27
3.1 DITADURA CIVIL MILITAR DO BRASIL: DO TABULEIRO PARA A PRÁTICA DO JOGO	27
3.2 “DOCUMENTOS SENSÍVEIS” E OS LIMITES NA PRODUÇÃO DO JOGO	28
4 O JOGO	31
4.1 A CONSTRUÇÃO DO JOGO E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA	31
4.2 INÍCIO DO JOGO/INSTRUÇÕES INICIAIS PARA EDUCADOR E EDUCANDO.....	35
4.3 O ANDAMENTO DO JOGO E SUAS REGRAS	36
4.4 OS DOCUMENTOS: E AS RESOLUÇÕES DE CASOS	41
4.5 OS PERSONAGENS	46
4.5.1 Estudante	46
4.5.2 Professora	53
4.5.3 Músico	62
4.5.4 Faxineiro/garçom	68
5 MANUAL DO EDUCADOR	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	85
ANEXO	88

1 INTRODUÇÃO

Discutir o ensino da História hoje, como o de outras áreas de conhecimento, passa pelo exercício de se pensar em novas práticas educativas. A Pedagogia explana acerca da importância de uma boa relação entre professores e alunos, 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 da sala de aula, o aprendizado se torna algo sem aplicação, sem vivência. Cabe, então, aos professores apresentarem novas práticas utilizando o lúdico no ensino da História. Freire (2006) acredita que o educador deve buscar a chamada “curiosidade epistemológica”, isto é, aguçar a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, limitá-la; impor fronteiras; torná-la mais crítica. 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 a busca de meios que visem à autonomia do aluno. Nessa influência freiriana, muitos intelectuais propõem a superação das formas tradicionais de ensino. Tal debate vem sistematizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), garantindo ao professor autonomia para as 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 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 uma nova leitura das culturas juvenis, nas quais se enquadram os sistemas lúdicos, em especial, os jogos.

De forma significativa, o jogo desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de História permitiu um estudo mais participativo, aprofundado e lúdico do período apresentado e contemplou-se, nessa proposta, o resgate das produções acadêmicas, unindo-as e transformando-as para os educandos, respeitando e valorizando as potencialidades cognitivas de cada indivíduo.

Sabe-se que as produções acadêmicas, dentro do campo educacional, têm o objetivo de aprimorar as atividades dentro das salas 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, frente às análises e às estratégias de estendê-las ao público, transformando as produções acadêmicas em outras formas de aquisições inovadoras e significativas.

Dentro desse debate, a presente dissertação procurou “dialogar” com a bibliografia a respeito do tema, além de apresentar o produto final: o jogo.

Nesse conjunto de ações para uma aprendizagem significativa (SEFFNER, 2013), a utilização do jogo na sala de aula oportuniza ao aluno a interação social, a “emoção” que o jogo permite, a investigação, o levantamento das fontes, a interpretação e a autonomia na produção da narrativa histórica, oportunizando o conhecimento significativo e a construção da consciência histórica. Nessa análise das práticas pedagógicas, com a utilização das 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 da época, auxiliando o educando na construção de narrativas históricas.

O presente texto é o requisito final para o título de mestre, no Programa de Pós-Graduação em História. Paralelamente à revisão teórico-metodológica presente neste escrito, a pesquisa avançou em sentidos: a produção do jogo, a análise da aplicação e as potencialidades pedagógicas. Na elaboração do jogo, que seguiu na produção dos documentos recriados (elaborados a partir de similares reais), que compõem a trajetória das personagens na década de 70 do século XX, estão tabuleiro, cartas, fotografias, manual do educador, que fazem parte do acervo documental da atividade lúdica.

Após a produção do jogo, seguiu-se a etapa de validação, aplicabilidade e “jogabilidade” da atividade lúdica, dividida em três momentos, que contou com a participação dos alunos do terceiro ano da Escola Estadual de Ensino Médio João Triches e acadêmicos bolsistas dos cursos de licenciatura de História e Sociologia, projeto interdisciplinar – Pibid/UCS. Na validação, foi oportunizada a análise das experiências dentro de um projeto inicial do jogo, buscando validar a proposta a cada aplicação, no sentido de aprimorar cada vez mais a atividade lúdica.

A etapa de validação que oportunizou a análise qualitativa do jogo, como suporte pedagógico, foi analisada através da produção de um diário de campo, que instigou a produção do manual do educador; proporcionou a utilização de análise de outros mecanismos de aprendizado e aprimorou a rotina em sala de aula. Na produção do *Manual do educador*, pôde-se analisar e, em seguida, desenvolver as atividades complementares, recortes da análise bibliográfica, objetivando a autonomia do aluno e sua criticidade, reforçada nos Planos de

Diretrizes e Bases (MEC; SEB; DICEI, 2013) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (MEC; SEB; DICEI, 1997).

Em busca da autonomia, o jogo Arquivo 7.0 apresenta-se como suporte pedagógico para os professores de História, podendo ser utilizado como fechamento das aulas sobre a repressão na Ditadura Civil-Militar, nos anos de 1970. O jogo, que segue como denúncia aos direitos humanos, também possui em sua temática a investigação, no qual o educando, sob o olhar crítico, terá de desvendar um processo-crime, no qual as famílias de desaparecidos e mortos na Ditadura Civil-Militar solicitam o desfecho de certos acontecimentos.

Para isso foi necessária a leitura de cartas, narrativas e fontes orais de sujeitos que, de algum modo, sofreram as repressões do Estado, naquela década. Esta vasta leitura oportunizou a produção das narrativas dos quatro personagens que compõem o jogo. Após a elaboração das histórias, foram criados diferentes tipos de documentos (cartas que compõem o jogo), nos quais o educando interpreta estes documentos para desenvolver os objetivos do jogo e os pedagógicos.

A presente proposta teve, como objetivo pedagógico, desenvolver a autonomia tirando a centralidade do educador, como portador do conhecimento, dividindo com o educando a tarefa do aprender. Segue-se o debate entre o próprio grupo, buscando desvendar às famílias dos desaparecidos e torturados as respostas solicitadas no início do jogo (carta inicial), desenvolvendo uma interpretação crítica dos fatos que deve ser relatada à família que solicitou a investigação.

O *layout* do jogo foi produzido na temática de papel, pardo utilizando diferentes tipos de fontes e cores de papéis envelhecidos na impressão do jogo, buscando trazer ao educando a sensação de abertura dos documentos da década de 1970. Cabe ressaltar que foi feito investimento na construção desse *layout* do tabuleiro, de peças, do manual do educador e de outros acessórios necessários ao jogo. As imagens foram retiradas da internet e trabalhadas no *photoshop* e *illustrator*, para não revelar a identidade dos sujeitos das imagens.

2 TEORIA E JOGO

2.1 A PRODUÇÃO HISTÓRICA E O CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE).

A educação tem se debatido com as funções do ensino da História, de maneira mais ampla, instigada pela leitura freiriana, entre outras, na qual se destaca a autonomia do aluno. Esse debate busca novas propostas pedagógicas que venham a superar as formas tradicionais de ensino, para alcançar tal objetivo. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) também apresentam um “projeto transformador e libertador”. (MEC; SEB; DICEI, 2013, p. 18).

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, seguindo as diversas áreas do conhecimento. Esses campos do saber buscam desenvolver a capacidade crítica, analisando diversos contextos, por meio da reflexão sobre as relações sociais, políticas e econômicas; sobre a produção cultural, além das ideias e valores, em suas dimensões espacotemporais. 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 este espaço, ao mesmo tempo em que exercita sua criticidade e leitura de mundo. Essas são as finalidades do ensino da História, que englobem as diversas áreas de conhecimento, a partir de práticas pedagógicas que inovem com a utilização de sistemas lúdicos. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013). Para Cerri (1999), é fundamental que o ensino da 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. (CERRI, 1999, p. 140-141).

Essa responsabilidade não pesa apenas nos ombros de professores; de acordo com a História, a produção desse segmento esteve nas mãos de determinados interesses políticos, que se vocacionaram em historiar o passado. 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.¹

Além disso, as pessoas fora da academia, pouco ou nada tinham a ver com a produção do 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 Marx, Cerri (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”.

Neste sentido, é possível afirmar que todas as pessoas, não só têm historicidade, como também podem ser produtoras de conhecimento significativo. Essa produção histórica, em que sujeitos não acadêmicos são artífices, está ligada à concepção subjetiva de tempo, de memória e das experiências no processo do aprendizado. Ao analisar a obra de Rüsen (2011), Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 81) pontuam que as experiências do passado geram a 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 como 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, “é apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto,

¹ 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: 31 jul. 2015.

não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem”. Sendo assim, nem sempre os conhecimentos históricos trazem significação para o 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).

Além das experiências do sujeito, o tempo é analisado em três dimensões: passado, presente e futuro, nos quais, a consequência histórica se dá por meio da 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 da 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. (CERRI, 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 das experiências alcançadas ao longo do tempo, tais como: a política, a cultura, a identidade, entre outras (subjetivação do objeto); em segundo, é o processo que o sujeito realiza frente à sua experiência (objetivação do sujeito). Seguindo na construção do conhecimento, cabe ao

sujeito a análise por si mesmo da narrativa, a fim de argumentar, com a “função de auto compreensão histórica”. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 83). Rüsen, citado por essas autoras, propõe a articulação da consciência histórica, como superação dos dados prévios do sujeito, e partida para um conhecimento significativo.

Esta interseção da subjetividade e da objetividade atinge os processos de aquisição do conhecimento histórico e passa por meio da experiência do sujeito e da autorrealização que se processa por meio dos alicerces pedagógicos do ensino da História. Na busca pelo conhecimento, Rüsen arquiteta três pilares: a experiência, a interpretação e a orientação.

A aprendizagem histórica parte do crescimento da experiência, que se processa com o passado do sujeito, e pode enriquecer ao utilizar a crítica e o debate frente ao legado humano deixado por outras gerações. Portanto, a experiência histórica cabe na diferenciação entre o passado e o presente. Rüsen exemplifica: “Uma antiga igreja ao lado do edifício de um banco moderno, uma oficina ao lado de um casebre tem o seu encanto, um fascínio que é um dos mais importantes estímulos para a aprendizagem histórica”. (Apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 85).

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 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).

A busca por significados históricos utilizando-se a interpretação integra diferentes tipos de experiência histórica, “eles estabelecem significados e fazem possíveis diferenciações de acordo com os pontos de vista sobre o que é importante”. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 68). São essas interpretações que oportunizam liberdade e autonomia ao educando, nas quais a história do professor não passa a ser a única e verdadeira. Portanto,

cabe a orientação de Rüsen, Cerri e Seffner, que permite a todos produzirem narrativas históricas. Para Rüsen “o conhecimento histórico pode ser transformado por meio da argumentação”. (Apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 87). É nesse processo de interpretações que a diversidade cultural é relacionada com as narrativas históricas: “A situação de vida e a própria identidade são preenchidas com o poder de estabelecer empiricamente significados históricos”. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 89).

Seguindo as narrativas históricas, 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”. Nesta 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 frente ao 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).

2.2 O JOGAR E O BRINCAR NO ENSINO DE HISTÓRIA

Jogar é um convite muito bem-aceito na cultura dos adolescentes. A inclusão digital de maneira genérica permitiu que o jogo se difundisse nas diversas idades, principalmente, entre jovens. Segundo pesquisa feita pelo Núcleo de Estudos e Negócios em Marketing Digital da ESPM, em conjunto com a desenvolvedora de *games* *Sioux* e a *Blend New Research* (2013) ² 81% da população utiliza jogos em seu *smartphone*, *tablet*, computador, entre outros dispositivos, jogos que são gratuitos e disponibilizados na internet. Esses dados mostram como a dimensão da cultura de jogar está difundida na sociedade.

O debate a respeito da cultura do jogo é bastante antigo. Um dos expoentes desse debate é Johan Huizinga (1993, p. 17) que, na década de 30, do século passado, publicou o livro que é referência nessa discussão. Em *Homo ludens*, o autor analisa o “espírito do jogo no domínio da cultura”. Afirmava ainda, no campo da expressão cultural, que jogar e brincar eram facetas da mesma moeda.

² MOBILETIME. **Celular é 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: 22 abr. 2014.

O jogar tem representações significativas em diferentes épocas; porém, o brincar e o jogar ainda seguem da mesma forma: a responsabilidade de interagir com a realidade estabelece relações com o mundo em que se vive. Na obra *Homo ludens*, Huizinga (1993) acrescenta que o jogo faz parte das primeiras manifestações culturais da humanidade, situando-se fora da satisfação imediata das necessidades; é, portanto, uma realização pela representação. É uma atividade livre em que os integrantes entram espontaneamente, considerada por vezes “não séria”, efetua serenidade, uma vez que as regras estabelecidas devem ser seguidas. (HUIZINGA, 1993, p. 17).

Seguindo essa linha, Caillois (1990, p. 86) entende que o “que revela os jogos não é diferente do que revela uma cultura”. No mesmo sentido, Winnicott (1975, p. 15), ao analisar as atividades lúdicas, acrescenta que “essa é uma raiz natural do agrupamento entre os seres humanos”.

A teoria de Caillois está subdividida em duas categorias na realização do ato de jogar: a *paidia* e o *ludus*. A *paidia* corresponde ao barulho e à fantasia, e o *ludus* concentra-se nas regras, ordens, na organização. Esses dois conceitos utilizados pelo autor são antagônicos, porém, em diversos momentos se cruzam no ato de jogar. Seguindo *ludus* e *paidia*, Caillois classifica os jogos em outros quatro segmentos: *Agôn* (jogos de competição), *Alea* (jogos de azar X sorte), *Mimicry* (representação) e *Ilinix* (vertigem).

O primeiro e segundo segmento da classificação é *Agôn* e *Alea*. *Agôn* “apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal e serve para o manifestar”. (CAILLOIS, 1990, p. 33). São os jogos de competição podendo ser de caráter muscular (corrida, futebol, esgrima) ou do tipo cerebral (xadrez, damas, bilhar [...]). No caso dos jogos classificados de tipo cerebral, como o xadrez, que inicia com peças da mesma posição, a “igualdade de oportunidade é criada artificialmente para que os adversários se defrontem”. (CAILLOIS, 1990, p. 34). A continuidade do jogo depende da forma como os jogadores preveem suas jogadas: Cria-se “uma desigualdade secundária, por proporcionar uma suposta força dos participantes”. Para os jogos de caráter muscular, apresentam-se desafios entre os adversários “que tentam provar a maior capacidade de resistência”. (CAILLOIS, 1990, p. 36). O autor cita também os desafios espontâneos entre as crianças como: ficar mais tempo sem respirar, resistir às cosquinhas, aos beliscões, entre outros.

Alea, que no latim designa um jogo de dados, caracteriza-se pelas decisões que não dependem do jogador, sendo o oposto do *Agôn*. O autor utiliza para *Alea* a ideia de sorte como o futuro da jogada, tendo este resultado como ponto de partida. Os jogos que seguem

essa característica são: cara ou coroa, loteria, bingo, entre outros. Nesta categoria, o adversário e o jogador ficam à mercê da “sorte cega”. (CAILLOIS, 1990, p. 37).

A terceira classificação: *Mimicry*, em inglês significa mimetismo, parte da imaginação, da ilusão temporária. “O prazer é o de ser o outro ou de se fazer passar pelo outro”. (CAILLOIS, 1990, p. 41). Pode partir de um jogo de universo imaginário, de personagens ilusórios, de lugares fictícios. Aqui o tema central é a ficção, na qual as regras são flexíveis. Tem-se como exemplo maior o *Rolly Play Game* (RPG), além de manifestações mais simples como mímica, imitação, fantasia e faz-de-conta.

Por último, *Ilinux*, que classifica jogos que alteram a percepção e que geram uma espécie de pânico. Nesse, enquadram-se as brincadeiras de girar, nas quais a criança perde o equilíbrio, mudando a sua percepção de ambiente, por um determinado período de tempo. Nessa tipologia, estão os brinquedos de um parque de diversão (montanha russa, barco *viking*, roda gigante, etc.).

Outra discussão relativa ao tema remete à dicotomia e/ou conexão entre jogar e brincar, ou seja, as relações de intersecção entre os dois verbos. Kishimoto (1996) afirma que o brincar é o suporte lúdico em ação, é nesse ato que a criança desempenha e concretiza as regras dos jogos. Para a autora, o brinquedo e a brincadeira não podem ser confundidos com o jogo. O jogar aprimora a capacidade do *escolher*, demonstrando e representando a vivência diária de uma forma lúdica. Por meio do lúdico, é possível errar e arriscar, porém não se podem contrariar as regras dispostas.

É neste circuito que as potencialidades do jogo se desenvolvem, estimulando as várias inteligências e permitindo que o aluno se envolva de forma significativa. Quando utiliza o lúdico, o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que, sobretudo, ensinem e oportunizem aos alunos o desenvolvimento de um raciocínio lógico.

Os jogos possuem um papel relevante no processo de aprendizagem, fazem com que os estudantes alcancem iniciativa e autoconfiança. Para Vygotsky (1989), por meio do brinquedo, a criança aprende a agir em uma esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. O brinquedo estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, bem como proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Vygotsky (1989) afirma que a criança, ao brincar, cria uma situação imaginária com regras próprias, ou seja, esse ato cria uma “zona de desenvolvimento proximal”. (VYGOTSKY, 1989, p. 89). Faz com que a criança supere diariamente a sua condição real, uma vez que o recrear é considerado em si uma fonte de desenvolvimento. A criança, ao chegar à escola, traz consigo uma “bagagem” de conhecimentos adquirida em suas

experiências vividas, no contexto em que se insere. Certamente, esse conteúdo será exteriorizado por meio do jogo, o que possibilita uma troca de experiências entre os iguais e que resultará em maior desenvolvimento. Nesse, a atividade lúdica está relacionada ao aspecto afetivo, manifestando-se na liberdade de sua prática, que está limitada por um conjunto de regras, aceito pelo grupo antes de começar a atividade lúdica. Inicia-se o jogo com um desafio e a resolução de um problema passa a ser a meta.

2.3 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.”³ A cultura⁴ do jogar não é muito bem difundida entre os professores do Ensino Médio, devido à falta de experiência e do interesse de jogar. Essa falta de cultura lúdica é percebida na dificuldade de criar ou aplicar um jogo na sala de aula. Portanto, grande parte dos educadores se distancia de jogos investigativos ou de estratégias e não adota os mecanismos de jogo 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 das 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 Grow⁵ produziu o jogo *Viagem pela História*, que apresenta algumas semelhanças com a descrição anterior. Ele tem como objetivo central seguir o tabuleiro que forma uma linha histórica, na qual o jogador continuará, se acertar as perguntas de 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 Game* (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

³ 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.

⁴ Thompson se volta ao conceito cultura, problematizando sua utilização polissêmica. Afirma ser possível utilizar também a “palavra cultura como um termo descritivo vago”. (THOMPSON, 1998, p. 22). É nesse sentido que o termo está sendo usado nesse texto.

⁵ GROW. **Produto: viagem pela história**. Disponível em: <<http://www.grow.com.br/produto/viagem-pela-historia>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

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), Ricon utiliza imagens como cenário descontextualizado historicamente, ou seja, são representações do século XIX. Além disso, há pouco destaque na presença indígena nesse cenário histórico.

Essa produção de Ricon, a tentativa de utilizar como instrumento pedagógico o jogo, é criticada por Pereira que 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 para aqueles 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. Pereira diz frente às representações das imagens:

E é a partir de algumas delas que podemos perceber nossas posturas sobre a condição do “vilão nativo bárbaro” e do “herói europeu civilizado”, e a dificuldade de lidar com o fato de que esta oposição não é naturalizada, mas um discurso que foi construído através destes discursos desenvolvidos pela historiografia, pela arte, pela mídia, ou pelo próprio jogo. (PEREIRA, 2010, p. 93).

Pereira acrescenta que, na tentativa de descrever a história de cunho tradicional “de caráter bastante reduzido, representada por uma historiografia que revela datas, nomes e fatos vagos” (PEREIRA, 2010, p. 95), no desenvolvimento da trama, o autor elevou o europeu como herói, representando os índios como personagens secundários com pouca importância, em que “a figura do nativo aparece constantemente no RPG, envolta dos olhares estranhos dos europeus diante daqueles que foram batizados de índios”. (PEREIRA, 2010, p. 73). Uma das críticas de Pereira se volta à utilização deste material como artefato didático:

A relação que o jogo estabelece com esta narrativa pode ser considerada semelhante aquilo que Morettin identificou com a produção cinematográfica do Descobrimento do Brasil, inserindo-se em uma tradição há muito já estabelecida, considerada e apresentada pelos gestores de um projeto. E para que possamos percebê-la de maneira mais crítica devemos observar as opções que tal produção tem ao seu alcance para dar continuidade ao tema, e desta maneira possamos criar subsídios que contemplem as especificidades dos materiais que lhe foram utilizados enquanto referência. É observável que o jogo se detém em uma visão romântica do contexto

histórico. Evidentemente, o RPG parece se valer melhor deste aspecto, assim como um filme ou qualquer outra narrativa literária de cunho ficcional. A maneira pela qual ela se utiliza das fontes é meramente ilustrativa – um apêndice, elemento secundário e colaborador da trama que desenvolve. (PEREIRA, 2010, p. 79).

Vasques 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”. (VASQUES, 2008, p. 122).

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, cita a análise de Benjamin (apud VASQUES, 2008, p. 124), “que preocupa-se em combater a visão da história que privilegie apenas as figuras dos vitoriosos, ignorando os oprimidos”. Por meio do jogo RPG, é possível “experienciar o passado, compreender a materialização das contradições históricas de determinada sociedade. Com isso, os jogadores poderão adotar a ‘visão dos ancestrais escravizados’”. (VASQUES, 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 a “dificuldade de expressão verbal e da fragilizada habilidade de trabalhar em grupo”. (MARTINS, 2000, p. 10). O estímulo à pesquisa do RPG não é aprofundado pelo autor.

Atualmente, pesquisas relacionando aos jogos, no ensino de História, estão sendo objeto de discussão também na academia. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), por exemplo, tem um programa chamado “ateliê de jogos”, que objetiva positivar o uso da atividade lúdica em sala de aula. Além da produção acadêmica, o corpo docente preocupou-se em ampliar suas 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 para os professores

da rede estadual e municipal, em diversas cidades que ampliam os polos da Universidade. Nesse curso, foi disponibilizado material para a pesquisa, oportunizando diversos debates e tendo como objetivo aprimorar ideias frente aos jogos no ensino da História. Diversos artigos foram apresentados, tendo como foco as potencialidades dos jogos no ensino dessa disciplina, além proporcionar aos educadores a união da prática educacional com a teoria (GIACOMONI; PEREIRA, 2013).

2.4 O PAPEL DO EDUCADOR NA ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA

Observa-se que uma certa resistência, em relação aos jogos no ensino da História parte do paradigma tradicional educacional. No momento em que outra proposta é apresentada, pode trazer certo desconforto inicial. Nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC), 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. (MEC; SEB; DICEI, 2013, p. 366-367).

Portanto, o brincar e o jogar aprimoram as relações sociais, além 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 para a 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 todo mundo para brincar. É preciso pensar na ferramenta como recurso possível dentro de um planejamento maior e fazer a sua escolha, com base no desafio que pode gerar.

Buscando resolver o medo e a insegurança dos educadores, Meinerz 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”. (MEINERZ, 2013, p. 114). No planejamento do jogo, Meinerz destaca cinco estratégias para criar a 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. (MEINERZ, 2013, p. 115).

Nesse mesmo eixo de planejamento pedagógico, Giacomoni (2013, p. 140) acrescenta 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, seguem em duas propostas: *Objetivo Pedagógico*, no qual, o professor vai oportunizar o desenvolvimento das habilidades, como “compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdo, dentre outros” (GIACOMONI, 2013, p.141); os *Objetivos do Jogo*, que conduzem acontecimentos ou narrativas.

A *superfície* do jogo é a definição “de ação onde o jogo se desenvolverá (cartas, tabuleiro, classes dos alunos, quadro negro), caracterizando o centro da narrativa do jogo (navio, um pedaço de terra, um espaço geográfico)”. (GIACOMONI, 2013, p. 142). A *dinâmica* parte de “um variado campo de possibilidades”, no qual incluem-se o tempo da atividade, sequências das jogadas, complexidade, etc. As *regras* neste 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, 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.

É neste planejamento do jogo que o professor-pesquisador busca a construção das aprendizagens significativas no ensino da História. 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, combinando 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 ao 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).

2.5 O JOGAR PELO JOGAR: A BUSCA POR AUTONOMIA

A base da proposta do jogo segue nos moldes sociointeracionistas, isto é, nas relações sociais que permitem uma compreensão dos aspectos dinâmicos da sociedade e da cultura e que interferem o curso do desenvolvimento do sujeito. Vygotsky, em sua teoria, apresenta dois tipos de conceitos: por primeiro, o científico, baseado nas produções acadêmicas que refletem a construção teórica e trazem uma visão cumulativa de informações que os educandos recebem, como um conhecimento inquestionável, acabado. Por segundo, o sujeito social e histórico, que traz a identidade do sujeito, o meio em que está inserido, o tempo, as relações sociais, que refletem seus valores culturais, e como de ilustração a experiência vivida do sujeito. (VYGOTSKY, 1989, p. 57-72).

Estes dois conceitos estabelecem uma unidade dinâmica na construção do conhecimento. A aprendizagem se dá por meio da linguagem que oportuniza a concepção de seu mundo com a leitura científica. Essa leitura formal, que a escola e a academia oportunizam faz com que o educando consiga fazer as relações do cotidiano, tendo como resultado uma leitura de mundo. Essas relações estabelecidas entre a ciência e a bagagem cultural do sujeito oportunizam um novo comportamento ou uma nova forma de pensar, estabelecendo assim a formação do conhecimento.

Dentro das relações sociointeracionistas, em que o indivíduo aprende nas relações com o sujeito e o meio, a linguagem aparece como um poderoso instrumento de sociabilização, em que as civilizações tiveram o poder de se comunicar, de comandar e de aprender. O processo da criação da fala auxiliou e fez com que o homem distinguisse as coisas. Tal mudança deu-se em uma nova de expressão humana, que Vygotsky (1989, p. 86) chama de “jogo de palavras”, em que as civilizações desenvolveram as atividades econômicas, sociais e religiosas.

A apropriação do pensamento, em Vygotsky, neste texto se resume à interação do indivíduo em relação ao jogo, ou seja, a atividade lúdica propicia ao indivíduo o

desenvolvimento proximal que auxilia o educando a desenvolver mecanismos para que o conhecimento seja consolidado, e no qual, o jogo disponibiliza o desafio e desenvolve habilidades de raciocínios mais avançados.

Além do desenvolvimento intelectual, há também relações sociais em jogos, as quais o autor (HUIZINGA, 2000, p. 8) complementa: “A estreita ligação entre o jogo e a cultura não era observada nem expressa, ao passo que a nós importa apenas mostrar que o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização”. O filósofo apresenta o conceito de jogo também como um elemento de cultura.

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum”. [...] De qualquer modo, o que importa é justamente aquela qualidade que é característica da forma de vida a que chamamos “jogo”. Não procuraremos analisar os impulsos e hábitos naturais que condicionam o jogo em geral, tomando-o em suas múltiplas formas concretas, enquanto estrutura propriamente social. Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. (HUIZINGA, 2000, p. 7).

O jogo faz parte da cultura, das relações sociais, políticas e religiosas da humanidade, porém, a liberdade do jogar perdeu-se nessa trajetória histórica, quando algumas imposições sobre o jogo descaracterizaram o ato e tornaram-se uma ação involuntária, determinista.

Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. É um elemento a esta acrescentado, que a recobre como um ornamento ou uma roupagem. É evidente que, aqui, se entende liberdade em seu sentido mais lato, sem referência ao problema filosófico do determinismo. Poder-se-ia objetar que esta liberdade não existe para o animal e a criança, por serem estes levados ao jogo pela força de seu instinto e pela necessidade de desenvolverem suas faculdades físicas e seletivas. Todavia, o termo “instinto” levanta uma incógnita e, além disso, a pressuposição inicial da utilidade do jogo constitui uma petição de princípio. As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade. (HUIZINGA, 2000, p. 9-10).

Essa liberdade não pode ser esquecida quando o educador utilizar o jogo como suporte pedagógico. O jogar pelo jogar parte quando o educador não interfere nas jogadas dando a liberdade de ação aos educandos. A atividade lúdica oportuniza a autonomia do aluno, porque o jogador depende unicamente do seu raciocínio, para efetuar as jogadas seguintes, que formam um raciocínio conforme o andamento do jogo e, devido a elas, o professor só poderá mediar, se o educando solicitar. Mesmo assim, cabe ao educador não dar

a resposta, mas ajudar o educando a rever as jogadas efetuadas, para que pense qual será a estratégia traçada, analisando os documentos coletados na sala.

Salienta-se novamente que a mediação do educador no jogo só deverá ser intermediada se o aluno solicitar ou tiver dificuldades de efetuar as futuras jogadas. Tais intervenções devem sempre colocar o educando a indagar-se, quando busca uma opção e a intromissão do educador no jogo, com o objetivo de levar o aluno a buscar uma resposta exata, o que desqualifica o ato do jogar. Conforme Huizinga (2000, p. 7), a ciência tentou reduzir a importância do jogo, tentando “até agora a ciência conseguiu reduzir esta qualidade a fatores quantitativos. Em minha opinião não o conseguiu”.

Essa liberdade caracteriza o primeiro ato do jogar: “O fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. (HUIZINGA, 2000, p. 10). A segunda caracteriza a mudança do jogo utilizando fontes reais para fictícias já “que o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida “real”. (HUIZINGA, 2000, p. 10). O jogo é uma atividade temporária, podendo ou não trazer aspectos cotidianos, problemáticas, que nesse contexto, é desprendimento com o dia a dia. Trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando”. (HUIZINGA, 2000, p. 10).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

3.1 DITADURA CIVIL MILITAR NO BRASIL: DO TABULEIRO PARA A PRÁTICA

Na produção dos documentos que compõem o jogo, deparou-se com o primeiro obstáculo: o tempo. O período da década de 70 exigiu a produção dos documentos que compõem a trama, dentro dos termos: linguagens e mecanismos utilizados no período. Os tipos de documentos relatam a época trabalhada, já que o jogo busca investigar os casos da década de 70, por ser um dos períodos de maior repressão por parte do Estado, após o AI-5. Porém, o jogador (investigador) busca estes documentos da década de 70 na atualidade. O lugar de onde o educando joga situa-se na atualidade, com o olhar retrospectivo para o período da Ditadura Civil-Militar.

Dentro desta perspectiva, atualmente no Brasil vêm a público os resultados da Comissão Nacional da Verdade (CNV), que, em dezembro de 2014, disponibilizou aos historiadores e, principalmente, às famílias, a abertura de documentos da Ditadura Civil Militar. A recente entrega do relatório final da Comissão Nacional da Verdade é resultado de dois anos de debate, assegurado pela Lei 12.528/2011, que foi criada para

apurar e esclarecer, indicando as circunstâncias e a autoria, as graves violações de direitos humanos praticadas entre 1946 e 1988 (o período entre as duas últimas constituições democráticas brasileiras) com o objetivo de efetivar o direito à memória e a verdade histórica e promover a reconciliação nacional. (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014).⁶

As violações contra os direitos humanos que se seguiram, principalmente no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), acobertaram prisões sem base legal, a tortura, mortes, violências sexuais, execuções, ocultações de cadáveres e desaparecimentos forçados. Praticadas de forma violenta e sistemática contra parcelas da população, essas violações tornam-se objeto de investigação. Muitas famílias, atingidas por este lado arbitrário do regime, continuam sem informações sobre seus desaparecidos.

A abertura dos documentos, conhecidos como arquivos secretos ou “arquivos sensíveis” (FICO, 2002), faz pensar a Ditadura Civil-Militar como um ontem mais próximo, no qual ainda sem solução a sociedade busca a compreensão dos fatos, ou seja, “a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade, isto é, a possibilidade desse conhecimento

⁶ COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Conheça e acesse o relatório final da CNV.** Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/index.php/outros-destaques/574-conheca-e-acesse-o-relatorio-final-da-cnv>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca narrar e/ou explicar”. (FICO, 2012, p. 44).

A busca por informações movimentou diversas famílias, que tentam encontrar mortos, desaparecidos e ex-presos políticos no período. A frustração diante da impunidade e da ausência de uma verdadeira ruptura, mantém a Ditadura Civil-Militar brasileira como um processo ainda não resolvido. Portanto, “o tema envolve questões que ultrapassam o campo de atuação do historiador” (FICO, 2012, p. 45), pela abertura de documentos sigilosos que possam encontrar respostas.

3.2 “DOCUMENTOS SENSÍVEIS” E OS LIMITES NA PRODUÇÃO DO JOGO

Na produção do jogo, houve o cuidado de criar a trama baseadas em documentos disponibilizados atualmente sobre período e na historiografia produzida a respeito, como os de Ferreira (2002), Padrós (2009) e Fico (2002). Conforme Fico (2002, p. 251), a memória da Ditadura Civil-Militar, no Brasil, compôs uma narrativa sobre a tortura, as perseguições reveladas pelos militantes e pelos “próprios militares que experimentaram os desacertos da luta armada”.

Porém, a abertura de novas fontes para Padrós (2009) e Fico (2002), como cartas enviadas por pessoas comuns à censura, documentos rotineiros, jornais da época, documentos oficiais que apresentam ações específicas dos setores repressivos, narra novas descobertas, transformando o conhecimento histórico do período.

A base empírica do jogo está baseada nos documentos disponibilizados pela Comissão Nacional da Verdade. Os relatos disponibilizados no capítulo quatro da CNV⁷ serviram de base para a apropriação da linguagem da época, para a compreensão dos mecanismos, dos setores repressivos e de suas respectivas funções.

O livro *Brasil nunca mais* foi usado com cautela, já que, no período em que foi escrito, meados da década de 80, o Brasil vivia sob a sombra da Ditadura Civil-Militar. O *Brasil nunca mais* foi um projeto criado por setores da Igreja progressista, e tinha como objetivo denunciar os abusos cometidos pelos órgãos de opressão:

⁷ COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Conheça e acesse o relatório final da CNV.** Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/index.php/outros-destaques/574-conheca-e-acesse-o-relatorio-final-da-cnv>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

O PBNM foi organizado com objetivos claros de fazer referência as mais variadas formas de violência praticadas pelos militares, trazendo ao público, em forma de denúncia, os inquéritos da polícia militar que deram veracidade à agressão praticada pelo regime. Nesse sentido, foi buscada uma descrição mais apurada dos casos de tortura, descrevendo todas as formas de sevícias que foram utilizadas pelos torturadores durante a ditadura militar. (VILLANOVA et al., 2008, p. 1).

As fontes orais, que o livro *Brasil nunca mais* disponibiliza, seguem nas discussões acadêmicas relativas à metodologia utilizada frente à documentação, no que se refere à Ditadura Civil-Militar. Representam grupos que sofreram as agressões frente as ações do Estado. Nesse sentido, “há uma memória da esquerda, de grande impacto editorial, sobretudo a dos militares que experimentam os desacertos da luta armada e que compuseram pungente narrativa sobre a tortura [...]”. (FICO, 2002, p. 251). Sem tratar diretamente daquele período, Ferreira afirma:

Ainda que objeto de poucos estudos metodológicos mais consistentes, a história oral, não como uma disciplina, mas como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades. (2002, p. 330).

Esses documentos sensíveis “podem ser portadores de informações delicadas em função da possibilidade da exposição das vítimas”. (PADRÓS, 2009, p. 41). Para Fico (2012, p. 44), “documentos sensíveis, expressão mais comum em outros países que viveram graves violações dos direitos humanos”, esses documentos trazem detalhes e carregam uma historicidade de arbitrariedade, “que envolveu grande dose de violência, sobretudo a prisão arbitrária de pessoas, seguida quase sempre de tortura e, várias vezes, de morte”. (p. 44). Frente aos “documentos sensíveis”, a expressão também é analisada por “documentos traumáticos” (PADRÓS, 2009), que tratam os processos históricos. Ambos os autores analisam as discussões metodológicas na utilização desses documentos carregados de sentimentos e que trazem as vivências da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Essa timidez ou o medo em trabalhar com tais documentos sensíveis prosseguem nas análises e discussões metodológicas, com esse tipo de fonte. Fico (2002) e Padrós (2009) acreditam que a história do tempo presente deve ser objeto de análise dos historiadores, e que a insegurança em utilizar estes tipos de fonte não pode limitar os debates e a produção histórica do período.

Padrós reforça a rigorismo metodológica na utilização desses documentos, visando à compreensão do contexto como um todo, não apenas parte de uma produção fragmentada:

Deve-se ressaltar o papel que cumpre a utilização de uma perspectiva global e lógica da história; tal perspectiva enfatiza a necessária vinculação entre o acontecimento e o processo histórico que torna inteligíveis os marcos balizadores da “história mais contemporânea”. Isto é fundamental, pois é a partir de uma base analítica que se pode apreender a história como processo, e não como fragmentação desarticulada, ligando o presente aberto, com todas as suas possibilidades, com o passado mais recente. Aponta para essa “história em aberto”, uma história cuja dinâmica parece dificultar a apreensão de movimentos de mudança ou de persistência de permanências. [...] para que as análises do presente, mesmo parciais e provisórias, não se restrinjam às interpretações desconexas, fragmentadas, desarticuladas e superficiais da “cena contemporânea”, devem identificar e avaliar tendências e esclarecer as mudanças básicas de estrutura que funcionam como sedimento do contexto analisado. (PADRÓS, 2009, p. 31).

Trata-se de um tema sensível, pois as pesquisas da atualidade têm a verdade como denúncia patrocinada sobretudo pelo documento da Comissão da Verdade, que tem como efeito emergir novos debates e interpretações frente aos casos, principalmente, a violação aos direitos humanos, a falta de justiça frente aos casos.

Tenta-se acrescentar essa dinâmica na produção de um dos documentos que compõem o jogo, um bilhete de um militar, amigo de infância de um dos personagens. Esse militar, sabendo que seu amigo de infância foi torturado e assassinado, dentro da sua corporação, busca alertar a mãe de seu amigo; escreve esse bilhete que compõe uma das tramas, porém os documentos oficiais de sua morte colocam como se ele tivesse cometido suicídio. O cenário da foto, que compõe o documento, é parecido com a foto do jornalista Vladimir Herzog, justamente para fazer com que o educando reflita e relacione os documentos. Na produção desse documento, tenta-se manter o sentimento, as memórias de infância do amigo e da mãe, que complementa a narrativa, trazendo termos como “Tia” e apelidos de infância como “Chupeta”. Ele oportuniza ao educando a análise das duas faces possíveis da narrativa a respeito dos militares.

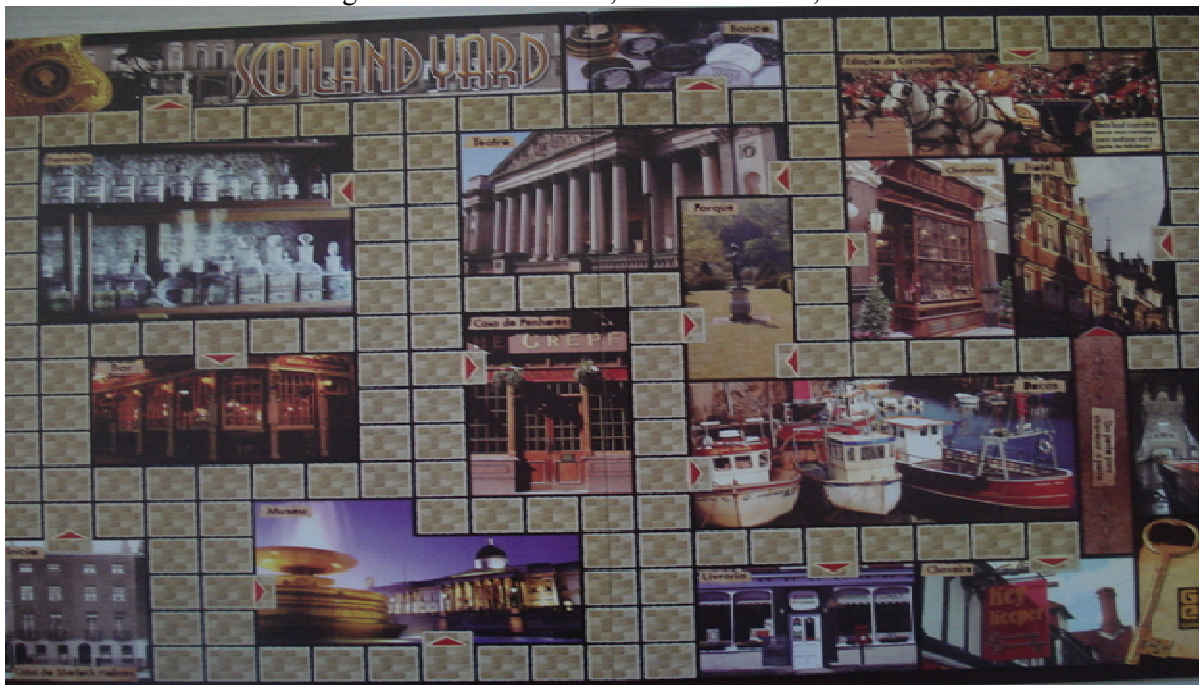
4 O JOGO

4.1 A CONSTRUÇÃO DO JOGO E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA

Seguindo as propostas de planejamento lúdico, conforme pesquisas realizadas pela UFRGS (GIACOMONI, 2013; MEINERZ, 2013), o jogo produzido tem como *temática* o período da Ditadura Civil-Militar da década na 70, tendo como *superfície* o sistema de tabuleiro, no qual a aplicabilidade em salas de aulas será mais ampla, dando maior autonomia ao aluno e professor.

Nos jogos de tabuleiro, o aluno toma as suas decisões, investiga e pesquisa em busca do objetivo, sem deixar de lado a aventura. O sistema utilizado para a construção do jogo segue o modelo da empresa Grow,⁸ *Scotland Yard*, na qual a investigação de um crime deve ser revelada em diversos locais denominados salas. Essas estão disponibilizadas em seu tabuleiro, representando locais da cidade de Londres, nos quais o jogador, ao entrar, coleta e interpreta as pistas, a fim de desvendar os objetivos indicados em cada caso (carta inicial). Hipóteses, relações, pesquisa e associações de informações fazem parte do processo do jogo.

Figura 1 – Soltland Yard, Tabuleiro Grow, 2014



Fonte: Grow (2014).

⁸ GROW. **Produto:** viagem pela história. Disponível em: <<http://www.grow.com.br/produto/viagem-pela-historia>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

Esse processo compõe semelhantes etapas de uma pesquisa científica: a busca por um objetivo (resultado final da pesquisa) parte de um percurso, um processo. O levantamento das hipóteses, as indagações, o levantamento de fontes de diversas sequências, as relações construídas, o certo e o duvidoso fazem parte da investigação. O tabuleiro anterior serve apenas como ilustração, assim como os mecanismos descritos anteriormente.

Na proposta do jogo *Arquivo 7.0*, que foi produzido, há um tabuleiro próprio, o local da ambientação do jogo é ficcional – trata-se de uma cidade que genericamente se chama de Flores. As salas, nesse jogo, que o compõem são nove: Biblioteca, Instituto Médico-Legal (IML), Centro Integrado de Estudantes (CIE), Associação dos Moradores de Bairro (AMB), Recursos Humanos da Universidade Federal das Flores (RH/UFF), Polícia, Arquivo Público e Arquivo da Polícia, Associação de Famílias de Presos e Desaparecidos Políticos da Ditadura Civil-Militar (AFPDDM). Estes locais que formam o tabuleiro foram escolhidos conforme a possibilidade de o jogador (tempo presente) buscar documentos da década de 70.

Optou-se pelos jogos de tabuleiro pela proximidade e pela utilização em sala de aula. Meinerz (2013) acrescenta que a maioria dos jogos encontrados no mercado educativo referem-se ao campo da matemática, alfabetização e, em segundo plano, propostas da área das ciências naturais. Fala que esses jogos seguem mecanismos tradicionais, que não trazem uma dinâmica mais complexa e de experimentação:

É possível adaptar jogos tradicionais como memória, trilha, baralho, dominó, entre outros. Tais adaptações são menos complexas do ponto de vista da finalização da experiência, pois em geral há caminhos e objetivos únicos a seguir e a alcançar, geralmente vinculados à sorte e ao invés. Quando lidamos com uma forma mais complexa com as diversas formas do jogar, podemos também nos aventurar através da criação de regramentos e formatação vinculadas à indeterminação, e às surpresas do caminho que o lúdico proporciona. Nesse caso a experimentação pode levar a trajetórias diversas e nem sempre o final é previsível ou vinculado ao caso. (MEINERZ, 2013, p. 108).

Tentando desvincular-se dos jogos tradicionais menos complexos em sua dinâmica, o jogo produzido dispõe de experimentações, surpresas e indeterminações, no final da aventura. O suporte pedagógico apresentado oportuniza ao educando as etapas de uma pesquisa científica, de forma lúdica, e busca a consciência histórica na leitura e interpretação dos documentos, além de facilitar a autonomia do aluno, em produzir seu próprio conhecimento.

Interligando a autonomia e a consciência histórica, objetivos pedagógicos e objetivos do jogo se entrelaçam, buscam desenvolver as competências do educando e o tema proposto para a série. Portanto, o jogo investigativo tende a desvendar as questões indagadas atualmente pelas famílias de presos políticos ou desaparecidos que, de alguma forma, tiveram

familiares envolvidos nos sistemas de repressão. Essas famílias fictícias solicitam à Associação não governamental – Associação de Famílias de Presos e Desaparecidos Políticos da Ditadura Civil-Militar (AFPDDM), investigações sobre seus desaparecidos e a investigação das trajetórias que os sujeitos que vivenciaram a década de 70 tiveram. O *objetivo do jogo* segue nas investigações frente aos motivos de prisões, mortes, ocultações de cadáveres, locais e ações cotidianas, que levaram esses personagens fictícios a serem investigados pelos órgãos repressivos.

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. Nessa dinâmica construtivista, 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 para a 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.

Figura 2 – Tabuleiro do jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaborada pela autora

4.2 INÍCIO DO JOGO: INSTRUÇÕES INICIAIS PARA EDUCADOR E EDUCANDO

Seguindo a proposta do jogo, o educando-investigador passa a ser pesquisador que trabalha em uma Associação no presente; busca documentos para desvendar as trajetórias de personagens da década de 70. É necessário que o educador relate aos educandos que esse suporte oportuniza o debate frente às famílias fictícias no jogo, mas que, na realidade, buscaram respostas de seus filhos desaparecidos, trajetórias de pessoas que sofreram de algum modo as pressões e perseguições da Ditadura Civil-Militar. Essa orientação segue: o jogo busca ambientar, por meio de documentos, o período de 1970; sujeitos que têm a sua vida implicada na estrutura da repressão militar. Esses personagens representam diversos segmentos profissionais: o músico, o faxineiro, a professora e o estudante. Os documentos que compõem esses personagens narram de diversos ângulos suas trajetórias.

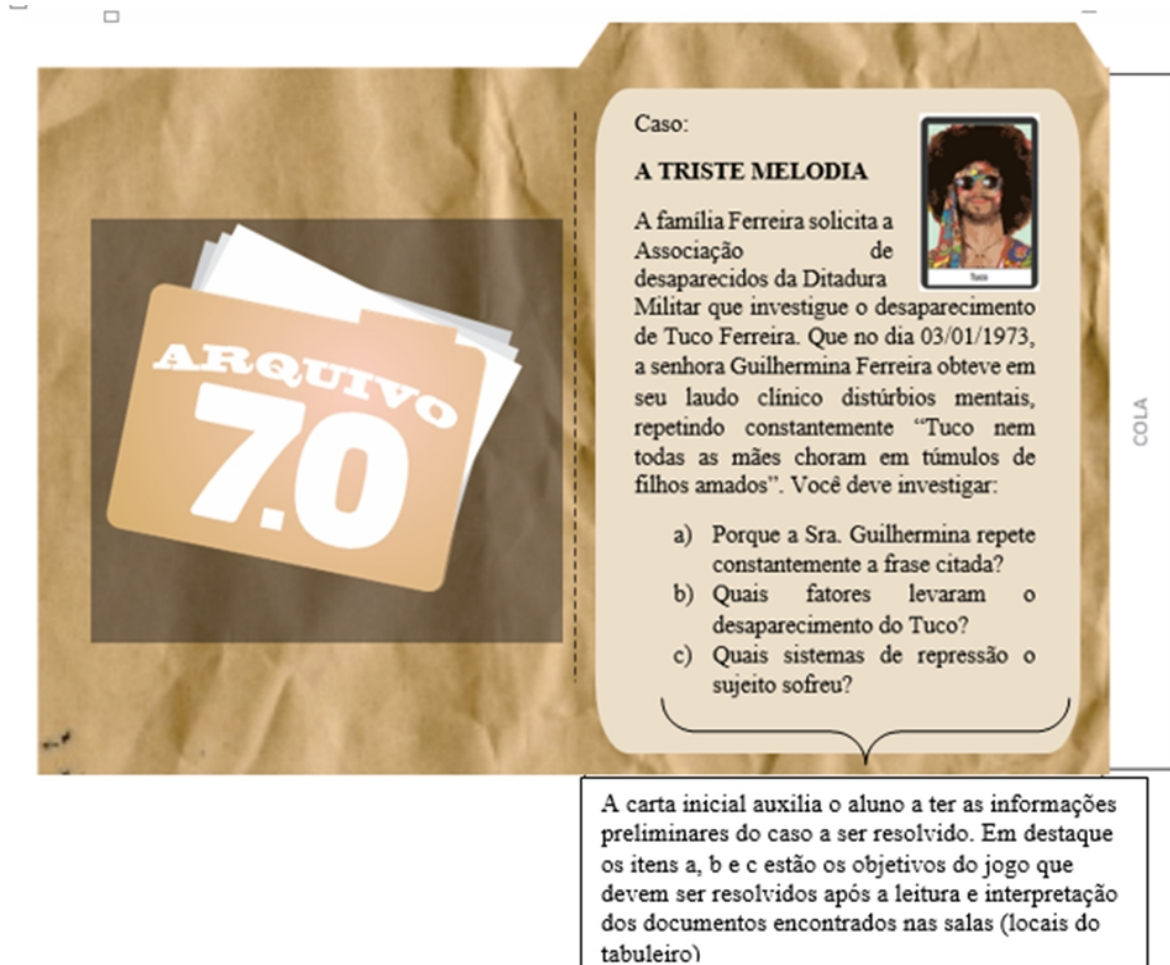
As narrativas dos personagens, a cidade e todo o contexto que integra o jogo são fictícios. Optou-se por elaborar o presente suporte, para manter uma liberdade maior na confecção do jogo, além de preservar a identidade dos sujeitos e os direitos de imagem. As histórias dos personagens estão baseadas em narrativas construídas, a partir de fontes primárias e secundárias, as quais compõem a história de quatro personagens e tiveram como fonte de inspiração o contexto da década de 70.

Antes de iniciar o jogo, o educador precisa passar instruções para os educandos. Esse esclarecimento é necessário porque perceberam-se, nas validações do jogo, lacunas que prejudicaram diretamente a busca dos objetivos do jogo e, principalmente, os objetivos pedagógicos. Na primeira aplicação feita com os acadêmicos e bolsistas do Projeto Interdisciplinar História e Sociologia Pibid/UCS, não foram feitas as orientações iniciais, tais como: regras, objetivos do jogo, orientações frente às cartinhas, entre outras. A ansiedade em jogar e chegar ao fim da atividade fez com que etapas fossem puladas e a interpretação dos documentos, comprometidas. Após essa análise, percebeu-se a necessidade da produção de um manual para o educador, para auxiliar e dar suporte para o professor iniciar as atividades. Essas análises fizeram com que a produção do manual do educador fosse editada, para que a atividade contemplasse o maior número de objetivos propostos.

4.3 O ANDAMENTO DO JOGO E SUAS REGRAS

O jogo, ambientado no tempo atual, apresenta familiares de desaparecidos e presos políticos da Ditadura Civil-Militar, que estão em busca de respostas sobre a trajetória de seus parentes que, de algum modo, sofreram ações dos órgãos de repressão. A sala da Associação de Familiares de Presos e Desaparecidos Políticos da Ditadura Civil-Militar (AFPDDM) marca a saída do jogo. O educando recebe inicialmente o pedido de investigação da família, tendo de revelar três objetivos, citados como a, b, c, na carta inicial. Segue exemplo ilustrativo:

Figura 3 – Carta inicial do jogo, Arquivo 7.0, 2016



dos educandos, que apresentaram dificuldades na organização das informações. Isso ocorreu devido à ansiedade que os participantes apresentaram em resolver o caso, e o tempo para ler os documentos, regra que faz parte do jogo. Após a aplicação feita com os alunos, a ficha investigativa chegou a um modelo mais completo e com uma dinâmica em sua organização. Ela pode ser alterada, já que o jogo ainda está em processo de aplicação, podendo ser aprimorado. Optou-se pelo tamanho de folha A4, para que o espaço fosse

suficiente para o educando repassar suas informações, pois o próprio tamanho ajuda o educador a solicitar a cópia para a sua distribuição antes de o jogo começar.

Figura 4 – Ficha investigativa do jogo, Arquivo 7.0, (2016)

FICHA INVESTIGATIVA

Nome(s) do(s) investigador(es): _____ Nome do sujeito investigado: _____ Profissão: _____ Idade: _____

Local = Salas	Tipo de documento	Pistas do Documento	Itens a serem investigados
AFDPM- Associação de familiares de desaparecidos e presos políticos da Ditadura Civil Militar	Carta inicial do jogo Dados gerais do caso investigativo	→	A) _____ B) _____ C) _____
Polícia			Breve resolução do caso: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
UFF-RH Universidade Federal da Cidade das Flores			
IML Instituto Médico Legal			
Arquivo da Polícia			
CIE Centro Integrado dos Estudantes da UFF			
AMB- Flores Associação dos moradores de bairros da Cidade de Flores			
Arquivo Público			

O educando investigador percorre o tabuleiro por meio do lance de dois dados. A soma dos dois dados informa o número de casas a ser percorrido, o objetivo é entrar nas salas (locais do tabuleiro). Nelas, o jogador encontrará sob a mesa envelopes que denominam o nome de cada sala, como a Biblioteca, o Arquivo Público, o IML, entre outras.

Figura 5 – Envelopes dos documentos do jogo, Arquivo 7.0, (2016)



Fonte: Elaboração da autora.

Esses envelopes estarão disponíveis na mesa, virados com o nome do local (sala) para cima. Dentro do envelope, está o documento que compõe as pistas, objetivando interpretar o caso conforme a carta inicial.

Após rolar os dados e somá-los, o educando movimentar-se no tabuleiro. Conforme já disponibilizado nesse material, pode-se perceber que não há numerações no tabuleiro. Optou-se por não numerar a planície, para dar maior autonomia ao educando, deixando livre o acesso às salas disponibilizadas. Essa mobilidade no tabuleiro segue a regra fundamental de seguir na vertical ou na horizontal, não é permitido mover-se na diagonal.

Há entradas e saídas especificadas em todas as salas, e o educando deve respeitá-las. O jogador só poderá entrar na sala se nenhum integrante estiver dentro do ambiente. Caso haja algum outro investigador, ele deverá seguir até a próxima, aguardando posteriormente a entrada nela. Ao entrar na sala, o educando recebe em mãos o documento, conforme o tempo estipulado pelos integrantes. Ele não fica com o educando, que deverá ler, interpretar e anotar na ficha investigativa correspondente ao local do tabuleiro, na ficha estão os elementos que auxiliam na futura narrativa. Em seguida, deverá devolver o envelope à mesa. Caso o aluno não consiga interpretar ou entender o documento no tempo determinado, o jogador deverá voltar na mesma sala, em outro momento.

No presente 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 vão compondo a Ficha Investigativa, o educando 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 casos, 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 à busca dos documentos seguintes, traçando uma estratégia de jogo.

Os educandos, na quarta jogada, já haviam adquirido experiência, melhoraram suas estratégias, tiveram maior facilidade de interpretar os documentos que compõem o jogo, porque as experiências adquiridas anteriormente auxiliaram a leitura do contexto da época. A construção das narrativas, frente à interpretação dos documentos, após o jogo e o debate orientado pelo educador, oportunizou ao educando a análise dos documentos de forma crítica, já que esses, em vários momentos do jogo, se contradiziam.

E nesta contraposição dos documentos, houve diferentes narrativas, que, após o debate e a problematização do contexto, trajetórias de vidas, mecanismos de repressão do Estado, trouxeram a reconstrução das histórias e permitiram melhorias, em cada resolução, dos argumentos frente à construção dos casos. Percebeu-se que o jogo, *Arquivo 7.0*, após a resolução dos quatro casos, desenvolveu no educando a interpretação, a criticidade, a argumentação, porque o aluno traz consigo experiências de jogadas passadas e habilidades desenvolvidas após o debate; além disso a socialização das ideias ajudou o educando a fazer a leitura dos documentos.

A leitura dos documentos, na primeira jogada, foi um dos maiores desafios, porque os educandos retiravam as informações dos documentos, sem analisar o contexto da época, tais como: quem produziu o documento, se ele apresentava rasuras, e havia se contradição nos documentos disponibilizados. Inicialmente, os jogadores tiveram dificuldades em contrapor os documentos, porque não tinham certeza se a narrativa que estavam produzindo era a correta, por acreditarem em histórias deterministas sem variáveis. Essa insegurança foi resolvida após a resolução do primeiro caso, quando os jogadores expuseram suas análises e o

educador, junto com os educandos, após o término do jogo, tiveram espaço para o debate e perceberam que há diferentes ângulos e interpretações para construir uma narrativa. Porém, o que fez a diferença foi o trabalho em equipe, para resolver as questões do jogo, a interpretação e as leituras prévias, que o educando tinha frente à temática.

Nessa aleatoriedade, as estratégias, as incertezas que surgiram no jogo fizeram com que essa atividade se tornasse emocionante, dificultando ao educando a busca por respostas rápidas. Cuidou-se, nessa produção, distanciar os documentos para que a história dos personagens não fosse revelada rapidamente. Em alguns casos, o aluno encontrou um documento extra, que poderia complementar ou não outros documentos. A título de ilustração, temos a carta escrita em espanhol pela mãe da professora, o que exige do aluno o conhecimento da língua espanhola. Tendo este conhecimento, o documento será útil ao jogador; caso contrário, ele terá de pegar a tradução em outro local, o que dificulta ou agiliza o levantamento das fontes para a resolução do caso, disponibilizando uma dinâmica lúdica.

Em alguns documentos, os educandos deparam-se com as mesmas dificuldades que os historiadores encontram com a leitura dos documentos; a veracidade das fontes, produzidas no período trabalhado; as condições em que eles se encontram; a fonte legível e os sujeitos interligados, entre outras. Buscou-se em seu *layout* a produção dos elementos citados, e no qual as fontes são diferentes umas das outras, a cor do papel não segue os mesmos moldes. Portanto, os documentos não seguem um padrão de edição, devido aos objetivos envolvidos para a proposta.

Após a leitura desses documentos com fontes e gráficos diferentes, a narrativa se completa quando *os educandos* constroem as respostas solicitadas pela família, o que não impede de *eles* revelarem a trajetória, antes da coleta de todos os documentos, mas que podem deixar a narrativa incompleta, ao mudarem a trajetória por faltarem elementos, já que os mesmos se contradizem em fatos, datas e personagens.

As equipes que conseguirem a leitura dos documentos se reúnem para debater as evidências coletadas para a produção do dossiê da família. Esse não precisa ser descrito, já que o debate irá oportunizar a análise do educando frente aos documentos. O fato de o dossiê fazer parte da temática do jogo é um objetivo da atividade lúdica, e os educandos devem se organizar para apresentarem a sua narrativa. Optou-se por não colocar a primeira equipe que finalizou, como vencedoras no jogo, porque percebeu-se, nas aplicações, que a ansiedade produzida pela atividade prejudicou a concentração e a interpretação dos documentos, dificultando os objetivos pedagógicos planejados.

Portanto, o critério de término do jogo partirá do poder de argumentação das equipes de investigação, utilizando-se os documentos como base de fundamentação. A equipe que conseguir interligar os documentos, por meio dos diversos acontecimentos, problematizando o período, será a vencedora. Mesmo assim, o educador terá que dialogar para que o próprio grupo consiga reconhecer a equipe que conseguiu contemplar grande parte dos objetivos, fato que será democratizado no debate com os educandos.

4.4 OS DOCUMENTOS: E A RESOLUÇÃO DE CASOS

O jogo é composto por diversos documentos que compõem as pistas, as evidências, que formam as bases para desvendar o processo, conforme a solicitação de investigação da família (carta inicial). Esses documentos a serem utilizados no jogo possuem historicidade, baseada em informações buscadas no período denominado Ditadura Civil-Militar brasileira, as quais permitiram a reflexão frente ao período. O educando deverá interpretar as pistas presentes nos documentos, a fim de resolver o processo investigativo. Em alguns momentos, o aluno não o encontrará na sala ou, dependendo do caso, terá um documento extra, o secreto, obtendo informações complementares que compõem o jogo ou uma nova pista.

Dentro dessa proposta lúdica de levantamento de dados, investigação e pesquisa, o educando será o personagem principal, o investigador (pesquisador), que percorrerá diversos locais da cidade das Flores, seguindo a lógica do jogo de tabuleiro. Essa trajetória liberará pistas, que são os documentos do período, para desvendar a trama que envolve diversos sujeitos/personagens, com suas diferentes características, personalidades e classes sociais (músico, estudante, professora, faxineiro, garçom).

A proposta do jogo trará a inclusão de documentos, a investigação e a produção histórica dos personagens produzidos, após o levantamento de dados e fontes primárias. Sendo assim, um dos objetivos pedagógicos não é seguir traços deterministas da história do sujeito/personagem. Cada jogador produzirá uma narrativa, conforme as interpretações feitas a partir da coleta de diversas pistas, proporcionadas nos locais da cidade das Flores.

A construção da narrativa histórica segue na estrutura de planejamento de Seffner (2013, p. 38). Para quem, “toda a atividade deve gerar uma produção autoral pessoal”. Oportunizando ao aluno a argumentação de sua história, baseado em fontes e interpretações da trajetória lúdica.

Para propiciar o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno e fazê-lo distanciar-se do senso comum, a Didática da História propõe procedimentos críticos em relação às fontes, analisadas como recursos para a aprendizagem do aluno; promove a utilização do raciocínio comparativo, da periodização do tempo histórico, distinto de um tempo subjetivo, da maestria do grau de generalização dos conceitos, distinguindo completamente a História de seus usos. Para tanto, mobiliza metodologias clássicas das ciências humanas e sociais: questionamentos e observações, coleta de dados, exame e descrição e coloca em perspectiva os deslocamentos entre noções comuns e conceitos históricos. (ABUD; ALVES; SILVA, 2010, p. 13).

Nesse jogo, o aluno se depara com uma realidade ficcional associada a uma base empírica e documental e o professor tem um papel fundamental para que os elementos coletados na atividade tenham significados para ele:

Uma boa proposta de aprendizagem em história de articular o ensino de informações históricas com as discussões das categorias teóricas que fundamentam o saber histórico, assim como os conceitos que estruturam o raciocínio histórico. O professor deve organizar atividades que abordem de modo teórico/prático conceitos como: diferença entre História e história; relações entre história e ficção, questões relativas à memória, memória social e individual, construção da memória nacional, patrimônio histórico, patrimônio cultural, necessidades de diferentes modalidades de tempo, o conceito de ideologia, representação. (SEFFNER, 2013, p. 34).

Essa mistura de História e ficção que o jogo vai disponibilizar pode causar certa insegurança, frente à construção do conhecimento. Nesse sentido, Fortuna usa o termo *ludiforme*,⁹ utilizando-se da produção ou da improdutividade que o ato lúdico pode gerar. Fortuna (2013, p. 86) complementa que “a propósito da improdutividade do ludismo, pode ser considerado um emblema dos pós-modernidade, ao livre-curso das paixões e a exploração sem finalidade”. Porém, o ato lúdico nem sempre é levado pelo jogador como “faz de conta”. Huizinga (1993, p. 11) acrescenta que o jogar “não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chega ao arrebatamento. Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador”.

Portanto, jogar na sala de aula oportuniza ao aluno imaginar, criar, pensar e refletir em diferentes contextos e épocas. O ato lúdico envolve diferentes dimensões de aprendizado, no qual, “o contexto da brincadeira potencializa a aquisição de conhecimentos devido à prática da intersubjetividade, das interações partilhadas com o adulto e da reflexão sobre o próprio pensamento, levando à descoberta”. (FORTUNA, 2013, p. 83). Nessa análise, é possível reconhecer como se processam os mecanismos da mente pelas narrativas do jogo, construindo o conhecimento com as mediações do educador, ou seja, “o caráter ludiforme das

⁹ Atividade lúdica como “consequência do exercício do pensamento complexo, tal como preconizado por Morin, que é capaz de integrar, simultaneamente, as múltiplas dimensões de uma mesma situação”. (FORTUNA, 2013, p. 87).

atividades depende do modo pelo qual são conduzidas, sobretudo da capacidade do adulto de valorizar os processos mais que os produtos”. (p. 87).

Portanto, o objetivo do jogo não é construir mini-historiadores, mas investigar o passado e construir narrativas próprias. A História como ciência e a disciplina de História, no contexto escolar, possuem elementos próprios. A academia oferece para a educação as bases empíricas, a fim de transmitir as produções científicas, nas quais o educador, em sua leitura, compreende a essência da ciência aos seus educandos, que promovem o mesmo processo de compreensão. Frente a este processo de aprendizagem,

a adaptação depende da capacidade de apreensão dos destinatários, que não são historiadores, e talvez nem pretendam ser. A didática da História leva em conta, sistematicamente, a autonomia e independência disciplinares, relativas às diferenças entre o trabalho da História científica e a atividade em sala de aula. Para Rüsen (1987), a Teoria da História e a Didática da História possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e têm interesses cognitivos diversos, fundamentados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica. Convergem para este tema, mas elaboram de modo distinto: a Teoria da História pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico, a Didática da História, pelas chances de aprendizado, estão ligadas, mas não são a mesma coisa. (ABUD; ALVES; SILVA, 2010, p. 10).

A respeito do debate do campo da História e do ficcional na atividade lúdica, a utilização das fontes, em uma análise temporal, diferenciará o ficcional da narrativa histórica:

O conceito de História como campo de conhecimento é fundamentalmente relacionado ao conceito de fontes históricas. O uso das fontes e da sua análise temporal são propriedades do conhecimento histórico. Elementos componentes do conceito História Científica, o tempo e o documento diferenciam a narrativa histórica da narrativa ficcional e das narrativas científicas de modo geral. (ABUD; ALVES; SILVA, 2010, p. 10).

Nesse jogo, o educando terá contato com as diferentes fontes históricas, tais como: documentos oficiais, bilhetes, cartas, jornais, cartazes, fotografias. Esse rol de documentos disponibiliza o poder de escolha das fontes, de acordo com a interpretação do educando. Para Seffner, esse processo autônomo das fontes e a construção do aprendizado não se processam apenas no educando, pois o educador também se envolve no processo lúdico:

Diversas são as motivações para construir jogos no Ensino de História. Aqui destacamos o aprimoramento da capacidade de escolha, tanto no caso do docente criador de jogos, quanto no feito de propostas, em que os alunos são coautores dos objetos lúdicos de aprendizagem. (SEFFNER, 2013, p. 106).

Cabe, nessa perspectiva, destacar a utilização do jogo como ferramenta pedagógica, não sendo a única, muito menos excluindo outras práticas já existentes, mas apresentando as

potencialidades que oportunizará na construção do conhecimento para os educandos, e que auxilia nas etapas das aulas. O ensino da História proporciona ao aluno a investigação, a interpretação, a pesquisa, as relações sociais, as estratégias para resolver, enfim, a construção do conhecimento, sendo assim,

convém explicitar que entendemos por ações intelectuais as atividades que proporcionem pensamento: classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, imaginar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar, discutir. Essas atividades podem ser consideradas como possibilidades para “ensinar a pensar”. (FERMIANO, 2005, p. 5).

É nesse circuito de potencialidades que a dinâmica do jogo permite que se desenvolvam e se estimulem as várias inteligências, e que o aluno se envolva de forma significativa. Por meio do lúdico, o educador pode promover atividades que sejam divertidas e que, sobretudo, ensinem e proporcionem aos alunos o surgimento de um raciocínio histórico. Ao aluno de Ensino Médio devem ser oportunizadas atividades que promovam o exercício da autonomia intelectual, conforme garantem as Diretrizes Curriculares Nacionais:

A preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (MEC; SEB; DICEI, 2013, p. 39).

Sendo assim, todo desenvolvimento que o jogo promoverá, nas salas de aula ou nas propostas de atividades presentes no manual do educador, pode ser observado pelo educador, durante o acompanhamento avaliativo frente ao processo de ensino e aprendizagem do educando. A avaliação passa pelo processo construtivista e sociointeracionista, no qual todas as etapas da construção do conhecimento cognitivo do educando são consideradas, levando em conta as experiências pessoais do sujeito. Essas etapas identificam as formas e os mecanismos de aprendizagem que o educando processa e faz, as relações frente ao tema problematizado, tanto na estrutura do jogo quando na seleção de fontes para a construção da narrativa. É pertinente analisar o pensamento de Carvalho frente à avaliação:

O que interessa ao professor, numa resposta, não é estar “certa” ou “errada” e, sim, como o aluno chegou a “tal” resposta. O “erro” é parte importante da aprendizagem, já que expressa uma hipótese de elaboração de conhecimento, consistindo-se, portanto, em “erro construtivo”. (1993, p. 28).

Desse modo, o erro passa pelo processo construtivo do conhecimento do educando, no qual o educador pode fazer uso do caminho percorrido por aquele, para chegar a um determinado objetivo. Assim, o professor traça um novo plano de trabalho para que o educando vença esta etapa e busque o processo de aprendizagem. O erro sempre deve ser bem-vindo nas atividades escolares, tanto nas atividades no espaço escolar quanto nas propostas em outro contexto, pois, por meio da análise desse equívoco, o professor criará novas formas de trabalho, novas alternativas, incentivando-o a buscar melhor desempenho, vencendo, assim, suas barreiras e/ou dificuldades.

Nesse processo do conhecimento, Antoni e Zalla (2013) acrescentam sugestões no livro *Ensaio construtivistas*, apresentando os caminhos de construção do aprendizado, que podem ser aplicados na atividade lúdica. Como base nesta trajetória, em busca do conhecimento significativo, os autores apresentam a *observação*, a *reconstituição* a *comparação*, a *antecipação* e a *justificativa* durante e depois do jogo.

A *observação* cabe no cumprimento das regras, na dinâmica do grupo, nas estratégias e nas manobras que o jogo oportuniza, bem como nas habilidades desenvolvidas no ato lúdico. Na *reconstituição* o “aluno precisará reconstituir os conceitos” (ANTONI; ZALLA, 2013, p. 153) já trabalhados em sala de aula. Cabe salientar que não se espera que o aluno memorize o conteúdo, mas que ele consiga utilizar as informações do jogo, relacionar os acontecimentos, os conceitos da área, os fatos, tendo maior autonomia para construir o conhecimento. O lúdico promove a liberdade de expressão com a qual o jovem construirá este conhecimento.

A *comparação* parte em “dar conta dos desafios” e propostas elaboradas durante o jogo, salientando que dar conta dos desafios cabe aos objetivos do jogo e aos objetivos pedagógicos. O educando/jogador precisa comparar as informações disponíveis durante as jogadas e articulá-las a outros saberes já construídos. A comparação de situações do jogo disponibilizados nos documentos ajuda o aluno/jogador a reforçar conceitos já construídos, estabelecendo relações entre a realidade e as representações. “A comparação impõe, o confronto de dados e a síntese das informações”. (ANTONI; ZALLA, 2013, p. 153).

A *antecipação* ocorre na articulação e na interação, quando o educando é estimulado a antecipar as jogadas ou, até mesmo, a quebrar as regras acordadas. A antecipação oportuniza ao aluno pesquisar e relacionar as hipóteses e comparações com conceitos ou análise feita nos documentos nas jogadas anteriores. O jogo oportuniza as decisões, o exercício por meio da

História e da sua realidade social, buscando compreender o passado e relacioná-lo com a sua realidade.

A *justificativa* proporciona ao aluno a apresentação de suas análises, a argumentação do seu ponto de vista, em uma determinada jogada para a sua equipe, durante o jogo ou na construção da sua narrativa. Com isso, o aluno/jogador desenvolve a argumentação e o raciocínio lógico entre a trama do jogo, com os conceitos já trabalhados, em busca da construção do conhecimento, da consciência histórica, da autonomia.

Nessa construção do conhecimento, visando à obtenção de uma consciência histórica e aprendizagens significativas, o jogo apresenta-se com capacidades exploratórias, tais como: a descoberta de regras, dos limites entre o real e a ficção; o aumento da autoestima do educando; a interpretação e a autonomia. O jogo oportuniza problemáticas e indagações do tempo presente, ao utilizar-se de documentos desse determinado período, os quais trazem em seu contexto marcas do tempo.

4.5 OS PERSONAGENS

4.5.1 Estudante

O estudante representado pelo caso, “Às vezes José, às vezes João”, traz uma trama com uma riqueza de detalhes nos documentos. Procurou-se buscar a luta estudantil com um jovem discreto, que leva o nome de João da Silva, o qual é editor e responsável pelas impressões de um jornal clandestino. Em seus pertences, o educando encontrará uma carteirinha estudantil com seu nome verdadeiro João da Silva e seu nome falso, José Romero. Essa dupla identidade já se inicia com o próprio nome do caso “Às vezes José às vezes João”, que é a pista inicial para ajudar a resolução do caso.

Figura 6 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015 – A



Fonte: Elaboração da autora.

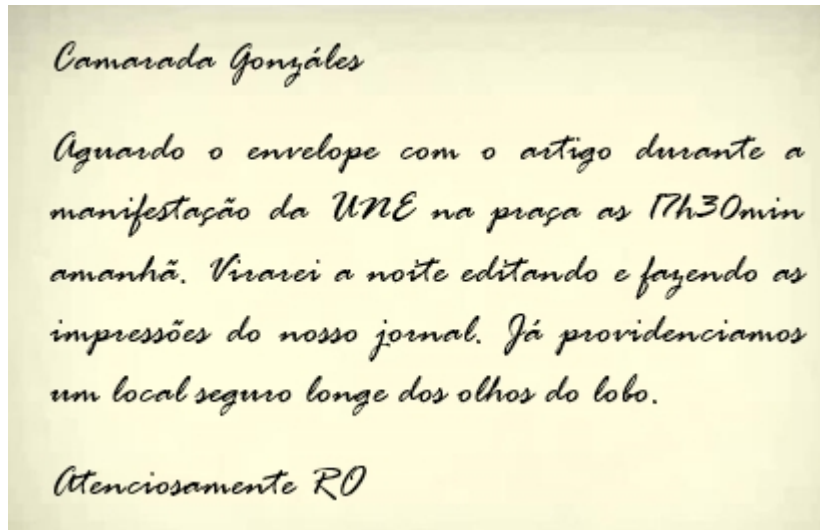
Figura 7 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015 – B

<p>Universidade Federal Flores- UFF Diretório Acadêmico de Economia</p> <p>Aluno: <i>João da Silva</i></p> <p>Curso: <i>Ciências Econômicas</i></p> <p>Data de nascimento: <i>12/12/1952</i></p> <p>Nacionalidade: Brasileiro</p> <p>Ano Emissão: 11/11/1970.</p>	 	<p>Universidade Federal Flores- UFF Diretório Acadêmico de Direito</p> <p>Aluno: <i>José Romero</i></p> <p>Curso: <i>Direito</i></p> <p>Data de nascimento: <i>21/01/1954</i></p> <p>Nacionalidade: Brasileiro</p> <p>Ano Emissão: 11/01/1970.</p>	 
---	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora.

Outro documento encontrado foi um bilhete para a Sra. Gonzáles (personagem que compõe outra trama do jogo), que solicita a produção de um artigo para compor o jornal clandestino. Nesse bilhete, o estudante marca um horário para buscar a futura reportagem, que segue em uma manifestação na praça da cidade, promovida pela UNE, da qual ele faz parte. No bilhete, o jovem se assina Ro, que pode ser relacionado com o seu codinome José Romero. Esse fato os educandos do terceiro ano do Ensino Médio conseguiram desvendar, após perceberem que as carteirinhas eram iguais, porém portavam informações diferentes.

Figura 8 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015



Camarada Gonzáles

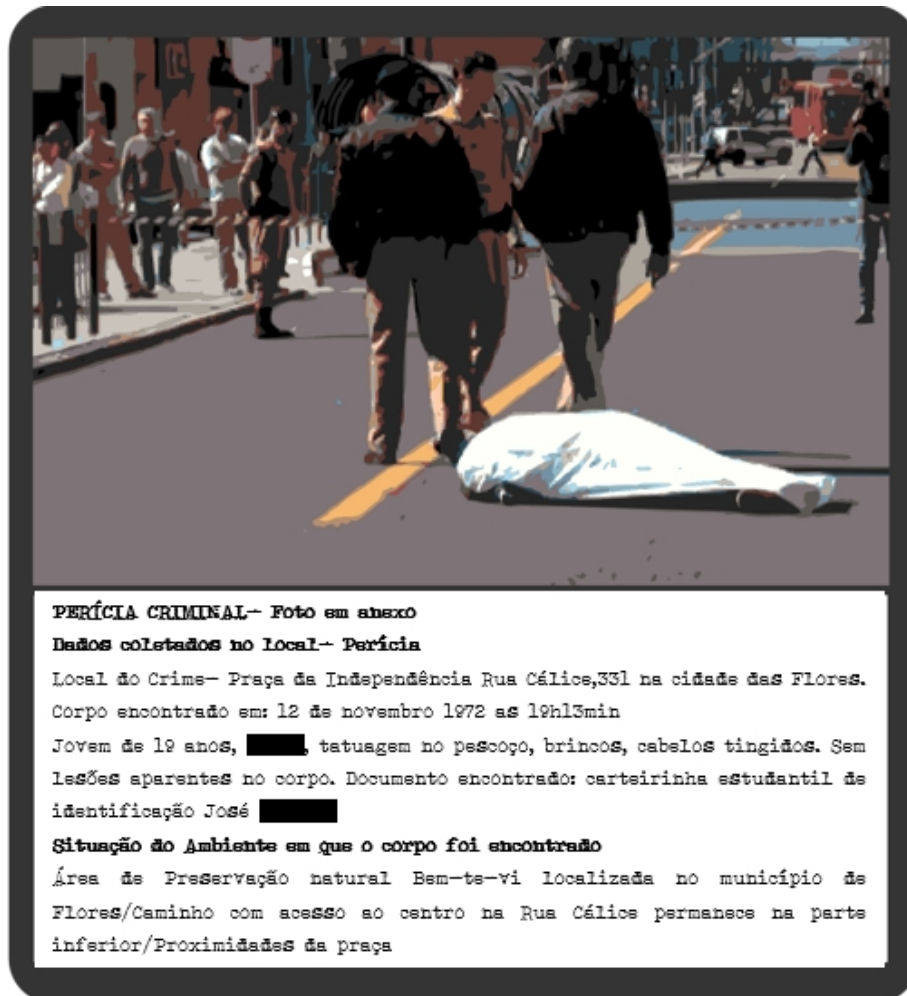
Aguardo o envelope com o artigo durante a manifestação da UNE na praça as 17h30min amanhã. Virarei a noite editando e fazendo as impressões do nosso jornal. Já providenciamos um local seguro longe dos olhos do lobo.

Atenciosamente RO

Fonte: Elaboração da autora.

Neste encontro na praça, em uma manifestação em busca do artigo, a narrativa desencadeia os objetivos que o aluno deverá interpretar na leitura dos documentos, buscando compreender o envolvimento dos fatos ligados à repressão, às formas de torturas que levaram à morte do estudante e as divergências entre os documentos que induziram a família a procurar associação para a investigação. Nessa narrativa, há diversos vestígios que se contradizem, tais como: datas, descrições das características físicas, nomes nas carteirinhas estudantis (dupla identidade), laudo da morte, rasuras nos documentos, que buscam esconder as informações. A seguir, o documento da perícia criminal desvenda outro sujeito morto, que se contrapõe às características do personagem, às datas dos fatos.

Figura 9 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015



Fonte: Elaboração da autora.

A imagem ilustrativa buscou enriquecer a interpretação do educando, além de enriquecer o gráfico do jogo. Na aplicação, alguns alunos fizeram a leitura da imagem e, em suas narrativas, concluíram que a imagem não era do jovem porque a mesma não representava uma praça.

Em seguida, o documento mais extenso, rico em detalhes, e que contradiz a imagem e as informações anteriores. O documento interno enviado por um professor da universidade relata que um jovem (no caso o estudante), foi encontrado morto em uma antiga sala da universidade. Esse documento traz as características do personagem, além de diversas formas de tortura nas marcas do seu corpo. Ele estabelece relações com outro personagem do jogo, oportunizando ao educador ampliação da atividade, conforme as orientações do manual do educador.

Figura 10 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016

Formato de circunferência, rosto e ponta dos dedos também se apresentavam queimados. Uma barra de ferro colocada na diagonal compunha o ambiente. O jovem não era tatuado nem portava brincos conforme as fotos em anexo retiradas do ambiente do crime nas folhas 03-09.

Uma hora depois Ricardo e eu voltamos ao local, enquanto aguardávamos a chegada dos legistas. Quando chegamos na sala desativada nos deparamos com 3 militares, os quais se assustaram com nossa presença. Cumprimentei os presentes também surpresos, e em seguida fui segurado por um dos militares cujo nome em seu uniforme era CARDOZO. Com brutalidade fui indagação sobre o que estava fazendo ali. Relatei a eles que aguardávamos os legistas e um dos militares decretou a minha soltura, afirmando que estavam ali para averiguar o caso e que a polícia de Flores já havia solicitado a presença dos mesmo. Os militares não entraram pela universidade porque vimos a porta de acesso da delegacia entre aberta. Ricardo e eu estamos com medo. Caso os dois funcionários desta intuição desapareçam afirmamos que há ligação com este fato.

Aguardo o retorno da vossa senhoria.

Atenciosamente

Diretor Acadêmico do Curso de Matemática

Professor DR. Gilberto Tavares

Cidade das Flores, 10 de novembro de 1972.

p02

Fonte: Elaboração da autora.

Outro fator importante para os educandos ligarem as evidências seguem na segunda página, quando citam: “O jovem não era tatuado nem portava brincos, as fotos em anexo retiradas do ambiente do crime nas folhas 03-09”. Essas informações auxiliaram os educandos a confiarem no documento, porque conseguiram comparar nas validações feitas, com a fotografia 3x4. O número das folhas citado fez com que os jogadores procurassem em outras salas as páginas que faltavam, porém não foram encontradas, exceto o documento a seguir, que compõe uma das salas de tortura.

Figura 11 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



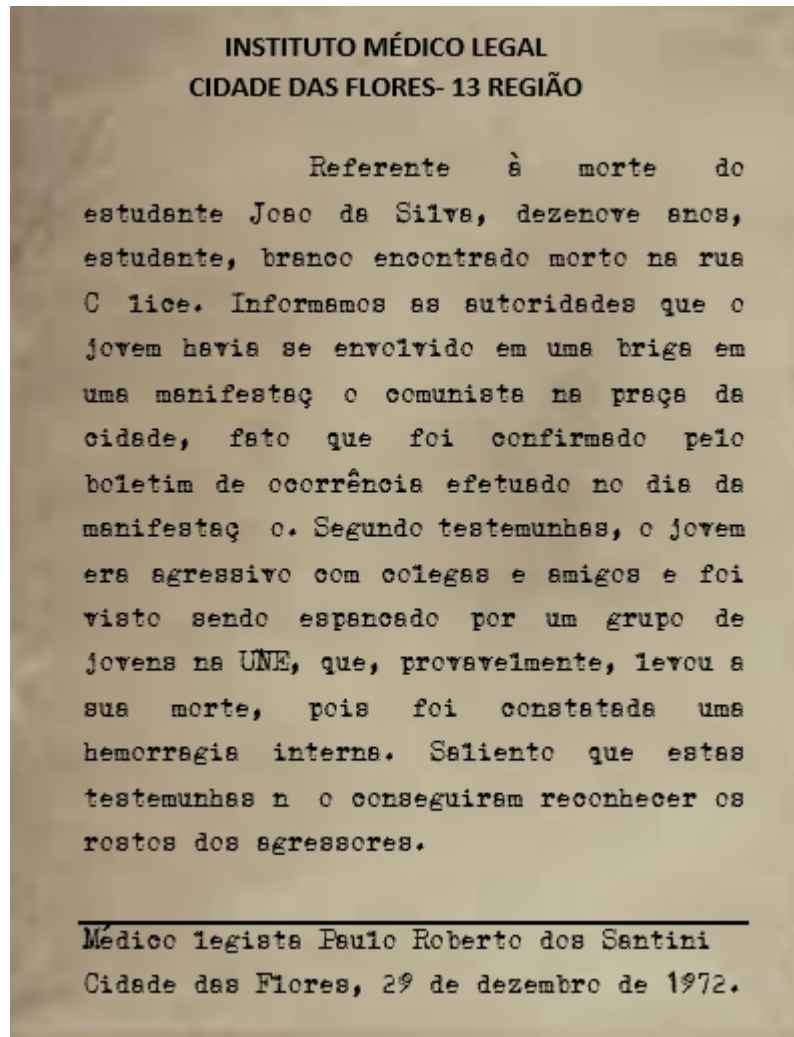
Fonte: Elaboração da autora.

A falta de páginas no documento promoveu um debate enriquecedor sobre a conservação dos documentos. Essas páginas podem ter sido queimadas ou destruídas por outras formas, por conterem informações do período, e que servem de indícios para incriminar envolvidos que ainda estão vivos, caso os envolvidos nesses atos sejam futuramente incriminados por lei. O que não se torna um fato por serem integrantes que, por sua vez, eram funcionários e obedeciam ordens, seguindo o estatuto e regimento do sistema político da época. (FICO, 2012).

Outra evidência estava no nome do militar envolvido no documento da universidade e no boletim de ocorrência. No boletim de ocorrência, feito no mesmo dia da morte, a leitura e interpretação levaram os educandos a observarem que o boletim de ocorrência foi feito para evidenciar a informação falsa de que a morte do jovem estava ligada diretamente com a manifestação da praça, pois o mesmo militar é identificado nos dois documentos, o documento oficial (boletim de ocorrência) e o documento interno da universidade.

Na validação do caso, uma das equipes voltou à sala dos documentos para rever esta afirmativa, ajudando a coletar mais informações, o que deixou a narrativa mais completa.

Figura 12 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

O documento do IML se contrapõe a todos os outros documentos, por tentar maquiagem do assassinato do estudante, após sucessivas torturas. Nesse, os educandos não tiveram maiores dificuldades, por concluírem que ele tentava afirmar elementos construídos pelos opressores, buscando justificar a morte do estudante, retirando a responsabilidade do crime presenciado na universidade.

Uma das equipes fez a análise utilizando o Boletim de Ocorrência, o documento do IML e o da universidade, interligando o nome do militar envolvido nos dois documentos, como já relatado. E o documento interno da universidade que contempla muitos detalhes e características do personagem, se contradiz nas características descritas do corpo e da

fotografia 3x4. O debate seguiu sobre a veracidade dos documentos da época, produzidos pelo Estado, as manipulações desse e as justificativas produzidas em alguns casos, que buscavam incriminar outros sujeitos.

4.5.2 Professora

A professora representada no caso “O aniversário na praça”, apresenta-se com dupla personalidade. Anna Gonzáles, educadora universitária, mostra, no decorrer da trama, uma dupla personalidade, pois a personagem auxilia os militares, fato descrito em um jornal da época. Na abertura de outros documentos, apresenta uma militância contra o sistema político da época. A personagem trabalha na Universidade Federal das Flores (UFF), onde ministra a Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), uma matéria conservadora com discursos a favor do regime.

Figura 13 – Documento que compõe o jogo Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Em um dos documentos, a instituição em que trabalhava foi cercada por militares, que ameaçaram invadi-la. Fato que se torna matéria do jornal *O Dia*, que traz como título “UFF sofre a ameaça de comunistas”. O jornal denuncia uma reunião de estudantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), envolvendo diretórios acadêmicos da Universidade que, na linguagem da época, ameaçavam a segurança da população. Por ser diretora acadêmica do curso de Filosofia, a senhora Gonzáles encaminhou os militares para as salas e respondeu às perguntas, auxiliando-os na averiguação de uma suposta reunião de estudantes. A personagem

é elogiada pelo próprio jornal, por ser atenciosa e prestativa, fato que o educando terá de contrapor com outros documentos, nos quais a educadora milita contra o regime.

Nesse jornal, o documento traz ao educando um panorama geral de como eram os dias de tensão para professores, alunos, funcionários e militantes estudantis. Ao produzir este documento, cuidou-se para manter a linguagem característica da década; para isso, foram consultados diferentes jornais da época de 1970-1979, para auxiliar a produção do material, a fim de preservar as características daquele tempo.

Figura 14 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Seguindo a trama do jogo, o educando encontrará um documento, o bilhete, que contrapõe as informações do jornal, e mostra que a professora ajudou a fuga dos estudantes, no dia em que a Universidade foi invadida. O bilhete é um agradecimento para a professora

enviado pelos jovens, além de um convite para a publicação de um artigo, em um jornal clandestino. Ele revela ideias contrárias à disciplina que ela ministra, fazendo com que o aluno avalie essas informações para a produção de sua narrativa. Segue o documento na íntegra:

Figura 15 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016

Camarada Gonzáles

Agradeço em nome da Une e Da's por ter desviado a atenção dos milicos no dia em que o cerco fechou na UFF. Conseguimos sair ilesos pelo portão dos fundos abaixo DO D. A de economia.

Aguardamos a confirmação para a publicação do artigo em nosso jornal.

José Romero

30/10/1972

Fonte: Elaboração da autora.

Na aplicação do jogo, as equipes conseguiram interpretar os dois documentos, concluindo que a educadora auxiliou os jovens na fuga e que auxilia o movimento estudantil contra o sistema de repressão. Frente à leitura de outros documentos, uma denúncia relata a vinculação direta da mestra com integrantes da UNE, o que vem reforçar este vínculo, por meio da leitura do documento, que denunciará os atos da educadora:

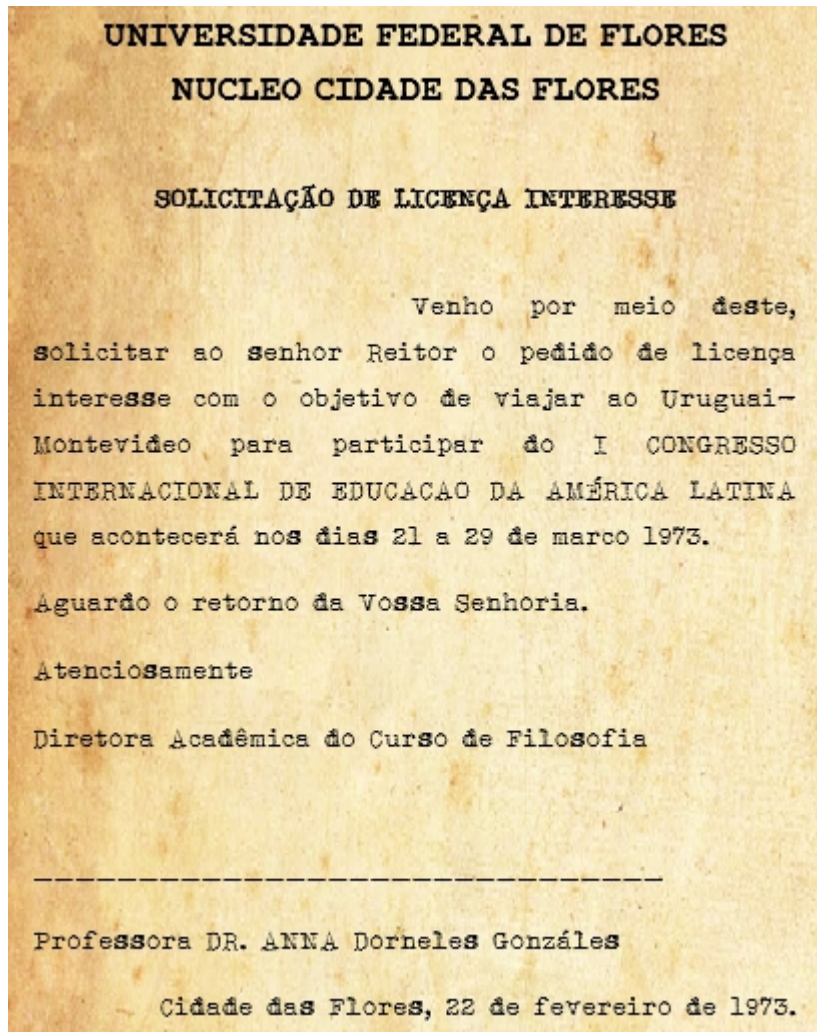
Em 06/04/1973 consta em relato do denunciante que a Sra. Gonzáles estava fazendo política pró-comunista em seu local de trabalho junto aos integrantes do DA e UNE no dia 13, 14 e 15 de março de 1973, agitando os estudantes para se reunirem, pois poderia disponibilizar as salas.

Essa denúncia que compõe uma das cartas do jogo desencadeia uma série de investigações dos atos da professora, que apresentam características de conduta comunista e, conseqüentemente, há a suspeita face ao seu pedido de licença para viajar ao Uruguai. Esse fato alerta o governo brasileiro, podendo ser interpretado como uma suposta fuga ou movimentações contra o regime, sendo complementado pelo documento de denúncia, que

chama a atenção que a Sra. Gonzáles tinha naturalidade uruguaia. Ela pedia licença à UFF para realizar atos comunistas no Uruguai. O documento cita: “Solicitou à Universidade Federal de Flores (UFF), em que trabalha, licença de uma semana para visitar a família, cujo(a) denunciante acredita que Gonzáles participou de manifestações contra a Ditadura Civil-Militar ocorrida no Uruguai.”

Para chamar a atenção à denúncia de que a professora iria ao Uruguai realizar atividades contra o regime, procurou-se produzir um documento interno da Universidade, o pedido de licença para viajar, complementando ou afirmando as informações do denunciante. Segue à esquerda o documento de licença-interesse, e à direita o documento de denúncia:

Figura 16 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 17 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016

**SERVICO PUBLICO ESESPECIAIS ESTADUAL
SECRETARIA DO ESTADO DE SEGURANCA PÚBLICA
DEPARTAMENTO GERAL DE INVESTIGACOES ESPECIAIS (DGIE)**

CIDADE DAS FLORES, 06 DE ABRIL DE 1973.

ASSUNTO: POSSÍVEL INFILTRACAO COMUNISTA
SETOR: ENSINO SUPERIOR- PÚBLICO
CLASSIFICACAO: ---
DIFUSAO: ASI/DR-3/MEC
REFERENCIAS: PERIODO DE 1973 AO PRESENTE

DEPARTAMENTO GERAL, em atenção solicitada de denúncia anônima registrada no DIE sob o n° 759.185, solicita a investigação da professora ANNA DORNELES GONZALES, que mora com o Sr. ZAGO Soares. Em 1959 Gonzales concluiu o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Morros Altos- FFMA.

Solicitou à Universidade Federal de Flores- UFF, em que trabalha, licença de uma semana para visitar a família, que mora no Uruguai e o(a) denunciante acredita que Sra. Gonzáles participou de manifestações contra a ditadura militar ocorrida nesse país.

Em 14/03/1973, consta, em relato do denunciante, que a Sra. Gonzáles estava fazendo política pro comunismo em seu local de trabalho junto aos integrantes do DA e UNE no dia 13, 14 e 15 de março de 1973, agitando os estudantes para se reunirem, e que poderia disponibilizar as salas para essa reunião.

Além de lecionar na Universidade Federal de Flores-UFF, a investigada leciona na Universidade Federal de Morros Altos- UFMA, possui ligações com universidades do Uruguai as quais o (a) denunciante não soube informar.

Mantém ou manteve relações com: JOÃO DA SILVA, TUO FERREIRA, Gilberto Giz.

DIGIE- CIDADE DAS FLORES Coronel Amorim Pereira

O DESDTINATARIO É RESPONSÁVEL PELA MANUTENCAO DOSIGILO DESTE DOCUMENTO.
ART. 62-DEC N 60.417/67. REGULAMENTO PELA SALVAGUARDA DE ASSUNTOS SIGILOSOS.

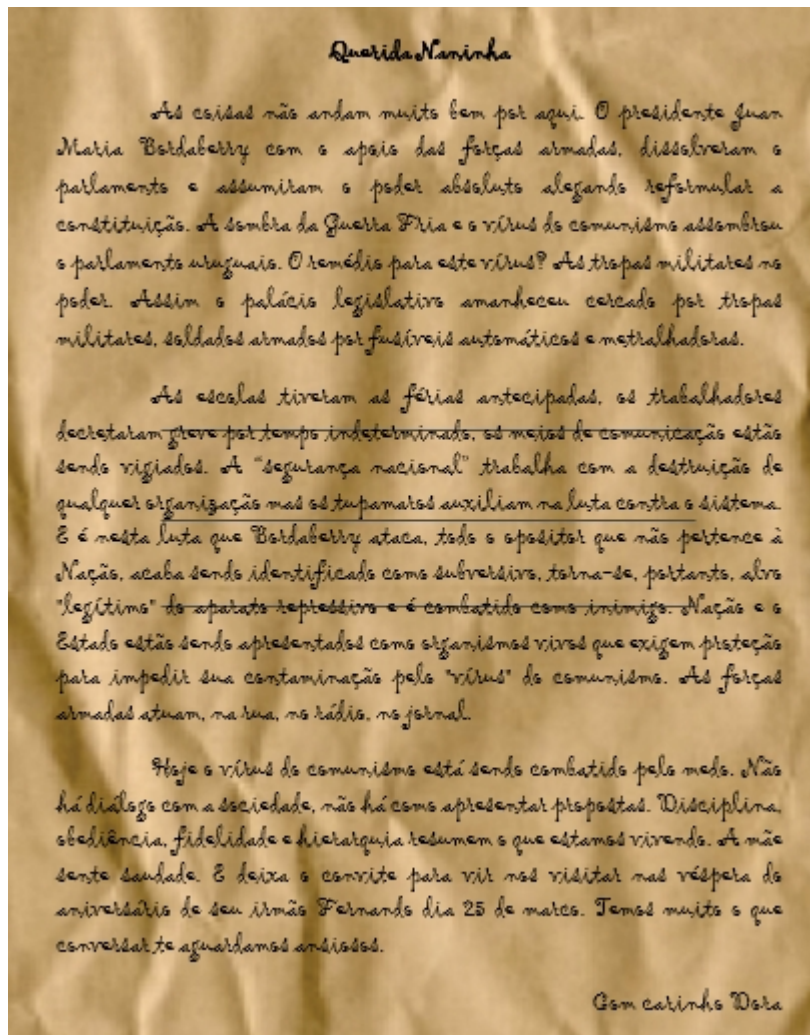
Fonte: Elaboração da autora.

Dentro da trama, visitando outras salas que compõem o jogo, o educador encontrou uma carta da mãe da personagem, que relata a realidade uruguaia, após a Ditadura Civil-Militar naquele país. Esse documento, que faz a leitura da situação dos países vizinhos, revela o contexto político-social do Uruguai. A leitura dessa carta traz ao educador a interpretação de que a Sra. Gonzáles estava apenas visitando a família, ou que a análise e interpretação dos outros documentos pode fazer com que o educando perceba o contexto por outro viés. A carta podem ser analisada como um convite para um aniversário, mas também pode ser interpretada como um convite para uma manifestação, quando a mãe da personagem relata que seu irmão está envolvido em atividades contra o sistema e, após, convida-a para o aniversário do jovem.

Portanto, pode haver variações na interpretação, conforme as salas em que o educando for coletando informações dos documentos. Estes podem mudar as narrativas, de acordo com as informações que foram coletadas e analisadas. Na produção da carta, cuidou-se

manter um tipo de letra que desse a impressão de ser escrita à mão, para deixar o documento com aparência real, além dos amassados do papel. A carta da família Gonzáles, no Uruguai, está escrita em espanhol, e o aluno que souber interpretar poderá seguir mais rapidamente nas salas ainda não visitadas. Porém, o aluno que não tiver o domínio da língua espanhola, terá de buscar a interpretação em um outro local, dando uma movimentação diferenciada ao jogo. A seguir a carta em português:

Figura 18 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016

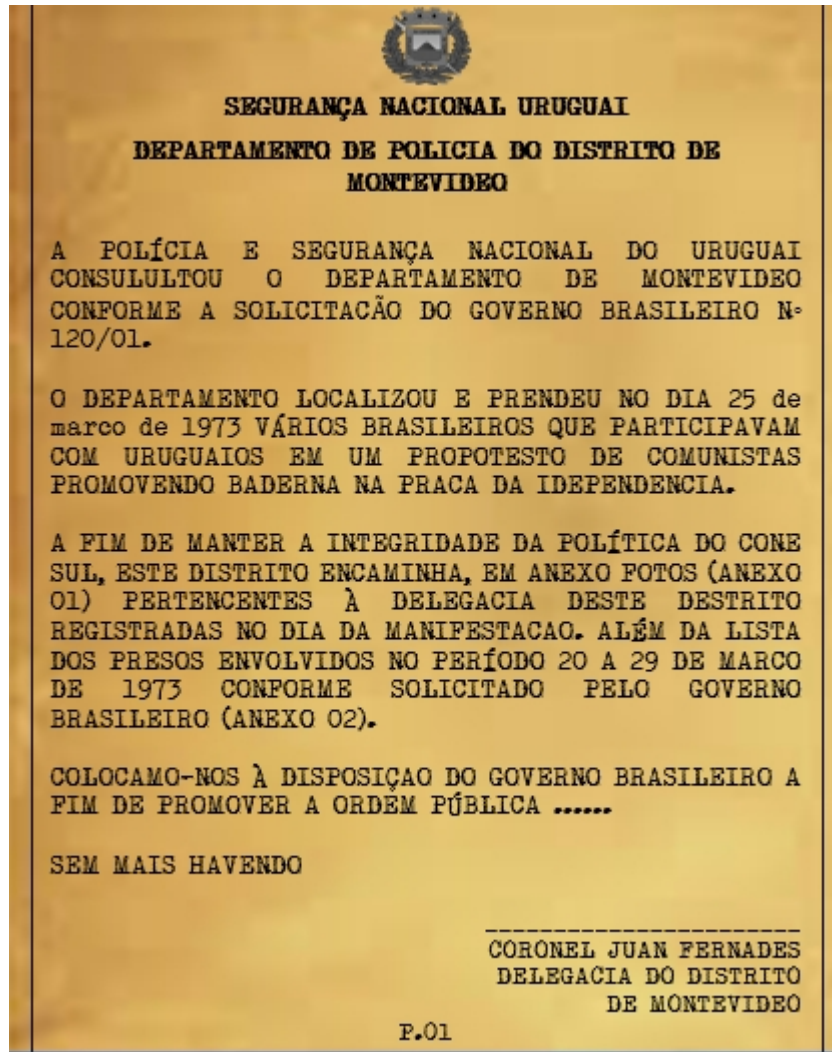


Fonte: Elaboração da autora.

Seguindo os documentos que compõem o rol das interpretações, o educando encontrou o pedido de averiguação do governo brasileiro ao governo uruguaio, para encaminhar informações sobre qualquer manifestação realizada em Montevideo, no Uruguai. O documento de resposta do Uruguai segue nas datas em que a educadora estava no Uruguai; relata que houve uma manifestação numa determinada praça. Nesse documento oficial, é

possível encontrar a lista de nomes de presos brasileiros e uruguaios, no período solicitado, além de fotografias. Isso auxilia o educando a analisar a operação Condor e a amplitude de investigações dos sujeitos envolvidos. Segue como ilustração as três partes do documento:

Figura 19 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016

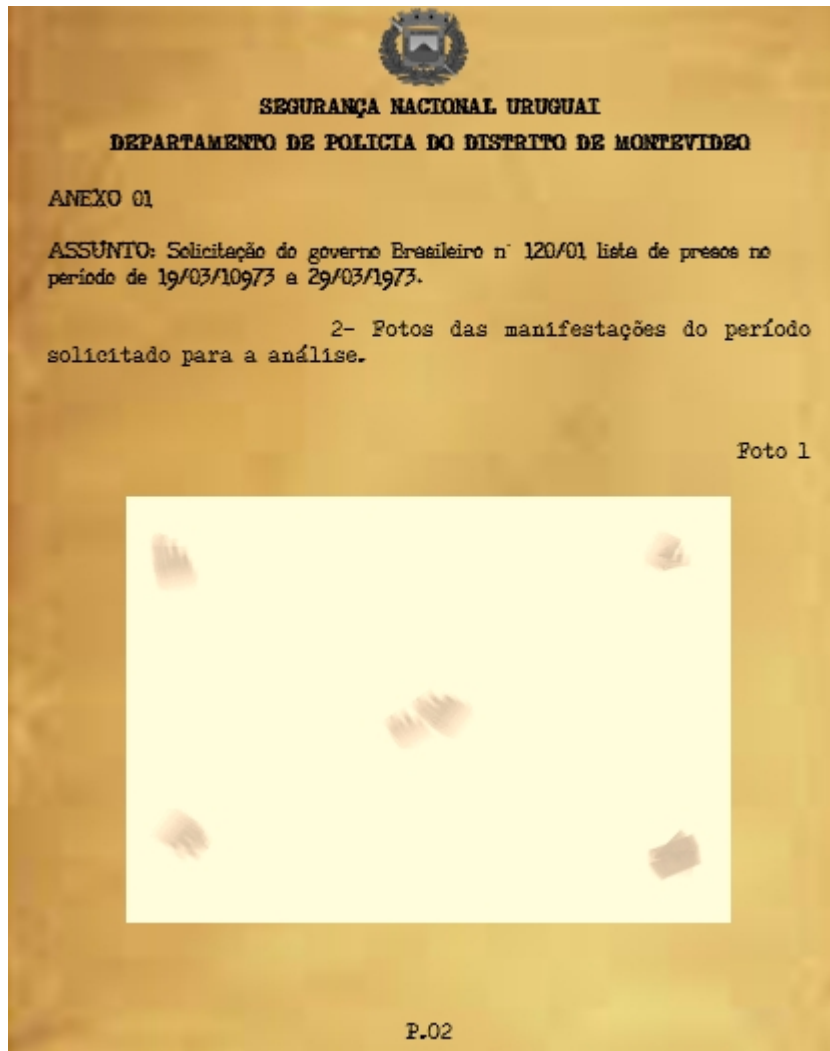


Fonte: Elaboração da autora.

Na primeira página do documento oficial, seguem as informações do pedido do governo brasileiro; nas páginas 2 e 3, seguem os anexos com fotografias e uma lista de presos. No decorrer do documento, tentou-se criar um *layout* que desse a impressão de uma fotografia arrancada. Na última parte do documento, na lista de presos, é possível ver o nome do irmão da Sra. Gonzáles, que seguirá adulterado com uma rasura, dificultando a leitura ou desviando a atenção, quando da apreciação do documento para ler outros nomes. Esse detalhe pode ajudar ou atrapalhar o educando na análise do documento, trazendo maior emoção ao jogo. A

fotografia que compõe esse caso auxiliará a interpretação, porque compõe o cenário da cidade e a manifestação relatada pelo denunciante, em documento já descrito.

Figura 20 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 21 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Nesse conjunto de informações, o educando tem três objetivos para alcançar no decorrer do jogo: mostrar o interesse da família em procurar a Associação para investigar os motivos que levaram a professora Gonzáles a sair do país; revelar o envolvimento do governo brasileiro e uruguaio nas operações Condor, e analisar a real posição política da professora, dentro do contexto da época. Esses objetivos do jogo auxiliam as trajetórias na construção do conhecimento do educando.

4.5.3 Músico

O artista, Gilberto Tuco Ferreira, conhecido por Tuco, é personagem do caso “A triste melodia”. Revela um jovem casado, músico e compositor que trabalhava no Bar Caul, local conhecido por ser ponto de encontro de integrantes ligados a União Nacional dos Estudantes (UNE), reuniões do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) e ao Movimento Comunista Revolucionário (MCE). Os militares, representantes da Divisão de Censura de Diversão Pública (DCDP), visitaram o local à paisana e analisaram as apresentações culturais do bar, com o objetivo de buscar nomes para serem entregues ao DOI/CODI.

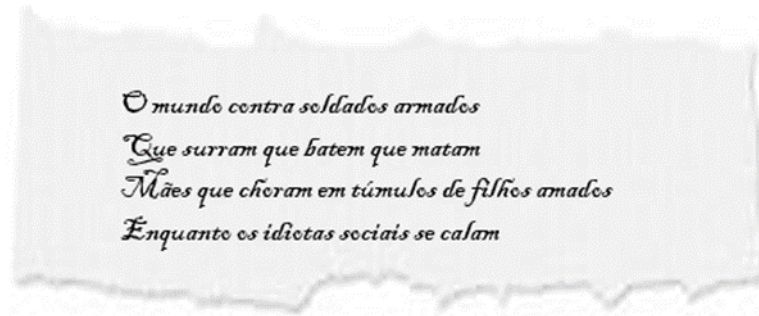
Figura 22 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Em uma dessas noites, os militares confiscaram o rascunho de uma música (documento que compõe o jogo), que estava sendo composta, em uma mesa, pelo artista Tuco Ferreira. Nela, o compositor criticava diretamente o regime, e essa música seguia os elementos da Tropicália, estilo vigente na época de 70. Esse documento complementa o nome do caso: “A triste melodia”. Abaixo segue o rascunho da produção do personagem.

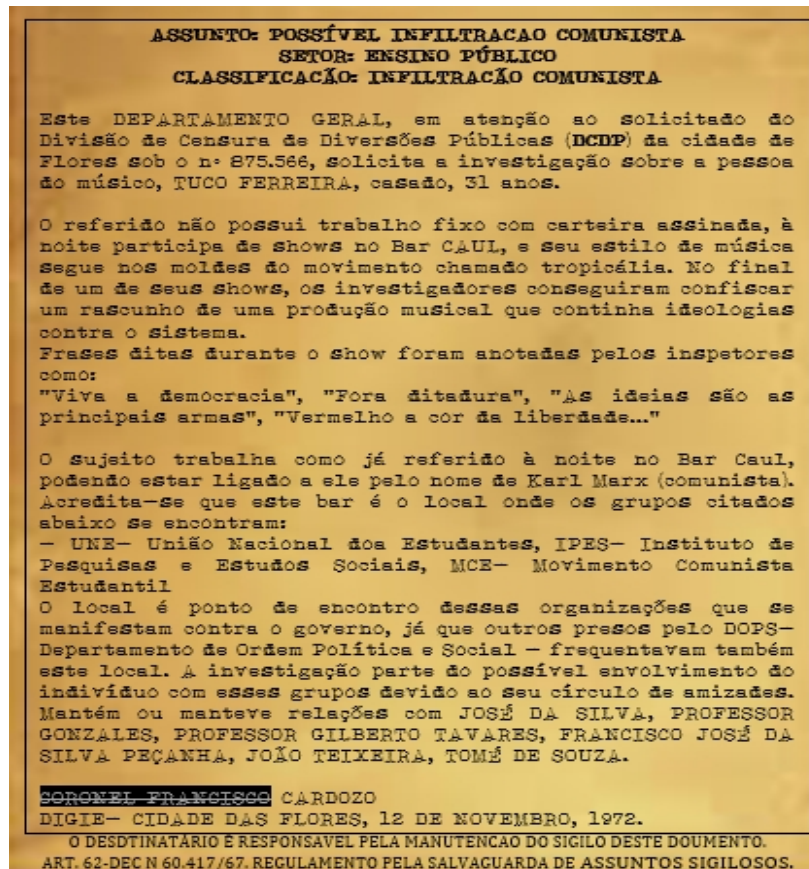
Figura 23 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

No relatório dos agentes do estado, documento oficial que compõe o jogo, o músico, além da composição, em diversos momentos de uma apresentação, citou frases que afrontavam a integridade do regime, como: Viva a democracia! Fora à ditadura! As ideias são as principais armas. Vermelho a cor da liberdade. Cantar liberta. Viva Karl Marx! Essas frases, em seu contexto histórico, eram vistas como ataque ao sistema.

Figura 24 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016

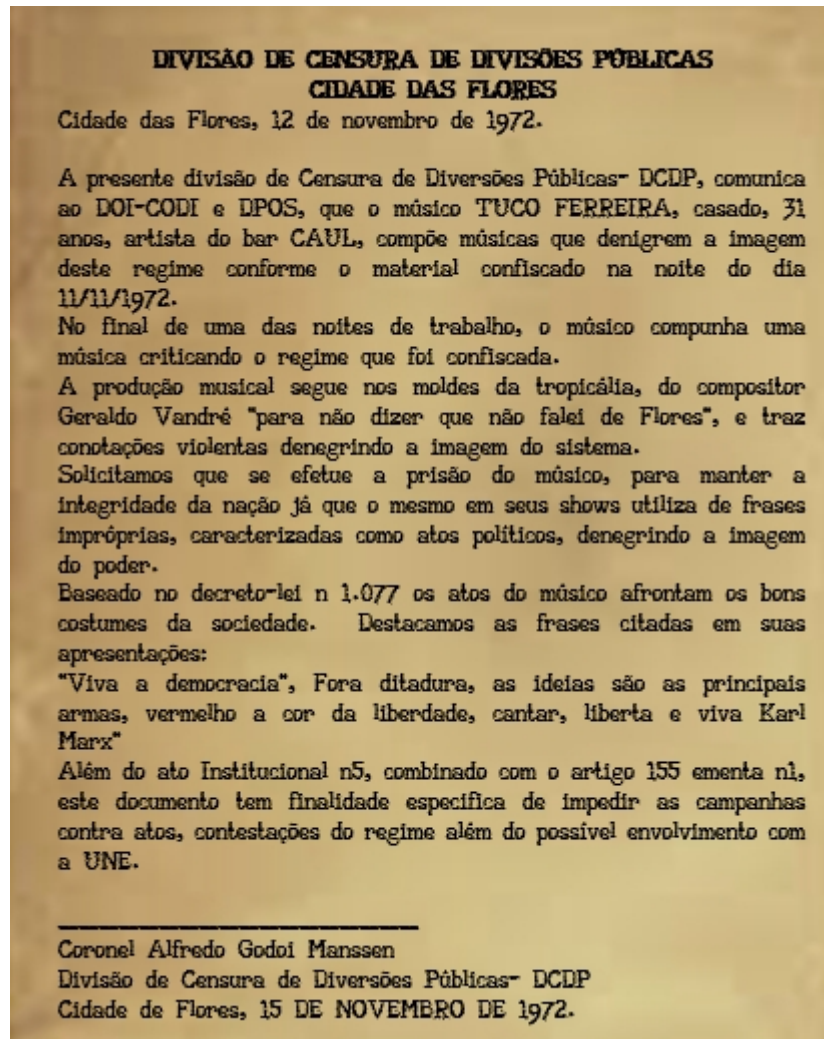


Fonte: Elaboração da autora.

A produção desse documento foi baseada no levantamento bibliográfico realizado na elaboração deste trabalho. O Ato Institucional n. 5, combinado com o art. 155, Ementa n. 1, tinha como finalidade específica impedir as campanhas contra atos de contestações do regime em público, além do possível envolvimento com as militâncias contra o poder. (FICO, 2002, p. 257).

A repressão apresentada nos documentos descritos pelo órgão de Censura de Diversão Pública (DCDP), auxilia o educando-investigador, na busca pela trajetória do sujeito. O presente documento descrito pelo DOI/CODI afirma que o músico não possui carteira de trabalho assinada, frequenta o Bar Caul, local utilizado por movimentos de oposição ao regime. O órgão repressor solicita investigação aprofundada do músico, já que ele, em seu círculo de amigos, inclui sujeitos, que fazem parte do jogo, também investigados pelo DOPS.

Figura 25 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Neste contexto em que o personagem está inserido, dois documentos auxiliam o educando-jogador a investigar o desaparecimento do músico. O cartaz que anunciava o show de Tuco Ferreira, em um ato público da União Nacional de Estudantes (UNE), contém uma tarja anunciando que o músico encontrava-se "desaparecido". E, na lista de visitantes do DOI/CODI, aparecia o nome da mãe do músico, que dava ao jogador a hipótese de que ela estava ciente de que seu filho encontrava-se preso. A análise destes três documentos auxilia a investigação do desaparecimento do personagem, ligando o contexto com outros documentos que evidenciam os objetivos do jogo. Frente a essa continuidade histórica, a produção do jogo investigativo busca introduzir o educando, como sujeito investigativo, no desaparecimento de/ou nas trajetórias de sujeitos da Ditadura Civil-Militar, que sofreram a repressão de órgãos do Estado.

Figura 26 – Documentos que compõem o jogo, Arquivo 7.0, 2016

**SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES
CIDADE DE FLORES**

INFORME N 132/72

DATA: 20/11 A 27/11/1972
 ASSUNTO: GILBERTO TUÇO FERREIRA
 REFERÊNCIA: --
 AVALIAÇÃO: A1

1- ENTRE OS DIAS OS SEGUINTE ELEMENTOS
 VISITARAM GILBERTO TUÇO FERREIRA NA
 PRISÃO:

- ADALBETO CAMARGO
- JOÃO LUIZ MENEGUEL
- RICARDO PEREIRA
- GUILHERMINA FERREIRA
- IGNACIO BELJAMIN
- MARTA MIRIAN DE SOUZA
- DOMINGAS DA SILVA
- JOSÉ MARIA KENSZI
- LAURIANA CAMARGO FELJÓ

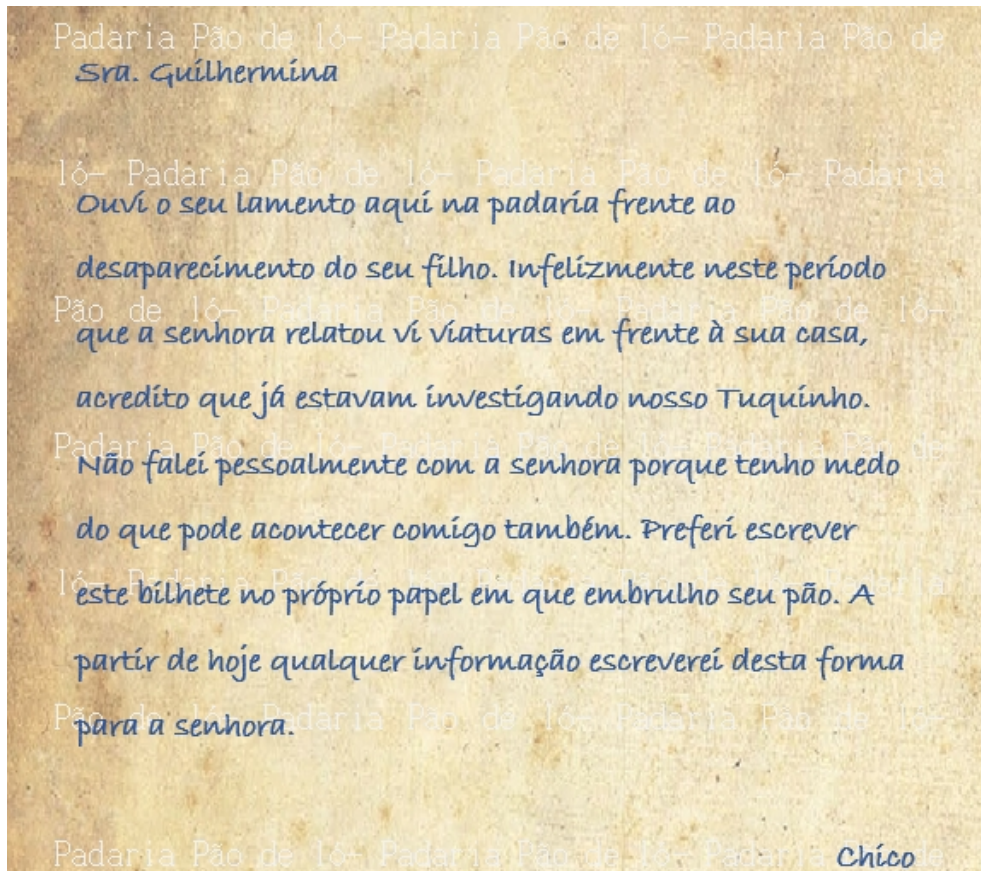
 P.01



Fonte: Elaboração da autora.

Seguindo o rol dos documentos da trama, está abaixo um bilhete do padeiro do bairro, relatando que a mãe de Tuco observou viaturas rondando a região de sua casa. O bilhete, que foi escrito na própria embalagem do pão, relata a preocupação da mãe de Tuco e o medo que a população tinha de falar em público sobre assuntos relacionados à Ditadura Civil-Militar. Os personagens tem esse meio para se comunicar e manter sua integridade.

Figura 27 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Considerando este cenário, o jogador precisa analisar o pedido de investigação da família, relativo ao personagem, tendo três quesitos norteadores. O primeiro deles era compreender o porquê de a Sra. Guilhermina repetir constantemente a frase: “Tuco, nem todas as mães choram em túmulos de filhos amados.” Essa frase está associada à composição do músico, em que relata: “Mães que choram em túmulos de filhos amados.” Além da tristeza que os familiares sofrem por não encontrarem seus parentes desaparecidos, o documento revela a ocultação dos cadáveres nesse período. Portanto, a doença da senhora Guilhermina pode estar associada ao sofrimento frente ao desaparecimento do filho, pois não há corpo para

realizar o funeral e despedir-se do ente querido. O próprio nome do caso “A triste melodia” já é uma das pistas para responder o primeiro objetivo.

No segundo objetivo, o educando deve desvendar os fatores que levaram ao desaparecimento do músico, além da melodia com a qual o jogador desvenda o primeiro objetivo. E, por último, o jogador deve interpretar quais repressões o artista Tuco sofreu. Dentre as quatro narrativas produzidas neste jogo, essa foi a que os alunos tiveram menos dificuldades em desvendar, porque os documentos são ricos em detalhes.

A análise aprofundada dos documentos revela, como já foi dito, que o músico teve aparente envolvimento com outros personagens que compõem o jogo: como o faxineiro e o estudante. Isso permite ao professor mediar, após as análises dos casos, os documentos que ligam a outros personagens, que também sofreram nos Órgãos de Repressão. Pode também promover um painel investigativo, anexando os documentos como uma atividade extraclasse, a fim de desvendar os casos e as ligações entre os sujeitos, conforme Manual do Educador nas atividades complementares.

4.5.4 Faxineiro/garçom

O caso do faxineiro e garçom, Ricardo Pereira, negro que morava na vila do Corfe, contém uma diversidade de documentos. A trama tem ligações diretas com o estudante João da Silva, no caso “Às vezes José, às vezes João”, devido à descoberta de um centro de torturas embaixo da delegacia, em uma sala que fazia divisa com a Universidade. O mesmo documento interno da Universidade, já descrito na trama citada, compõe a trama do faxineiro e garçom, com o nome do caso “O informante”.

Figura 28 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2015



Fonte: Elaboração da autora.

Por ter descoberto informações importantes sobre o centro de tortura, Ricardo passa a ser investigado. Por trabalhar de faxineiro na Universidade e à noite como garçom, no Bar do Caul, os militares acreditam que o personagem tem muitas informações. Um dos locais de trabalho, o bar, era ambiente de encontro de grupos contra da Ditadura Civil-Militar, além de promover apresentações artísticas do músico Tuco Ferreira, que compõe o jogo.

O documento oficial “Inquérito de Averiguação” solicita uma investigação do próprio personagem e do bar do Caul, colocando Ricardo como um possível informante para dismantelar diversos segmentos que se movimentavam contra o sistema político, como estudantes da União Nacional Estudantil (UNE). A seguir o documento que compõe a trama:

Figura 29 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016

SERVICO PUBLICO ESPECIAIS ESTADUAL
SECRETARIA DO ESTADO DE SEGURANCA PUBLICA
DEPARTAMENTO GERAL DE INVESTIGACOES ESPECIAIS (DGIE)

ASSUNTO: POSSIVEL INFILTRACAO COMUNISTA

SETOR: RESERVA PUBLICO

INQUERITO DE AVERIGUACAO- sob o n° 875.565

Este DEPARTAMENTO GERAL, em atengão solicitadão do Destacamento de Operações de Informações- Centro de Operações de Defesa Interna DOI-CODI Flores sob o n° 875.565, envia a resposta de investigação do faxineiro e garçom RICARDO PEREIRA, solteiro, 28 anos, negro, morador da vila do Corfe, de classe operária.

Trabalha durante o dia como faxineiro na Universidade Federal de Flores-UFF, no prédio das aulas de Matemática, o qual foi visto conversando diversas vezes com militantes na UNE- União Nacional dos Estudantes. Em uma destas conversas o faxineiro afirmou "tudo certo pra hoje à noite? Vocês vão né?". Acreditamos que o sujeito que trabalha à noite no Bar Caul, confirmava um dos encontros com os estudantes.

Confirmamos que o local é ponto de encontro para organizações contra o governo, porque há envolvimento dos grupos citados. que neste local vimos o artista TUCO debater com os indivíduos ali presentes sua nova composição, confiscada e também investigada pelos órgãos.

Acreditamos que o garçom não é líder de nenhum movimento, mas, por trabalhar neste meio, sabe as possíveis ligações dos integrantes, podendo citar nomes de outros envolvidos. Salientamos que esse funcionário que pertence também à universidade descobriu um dos centros de tortura entre a delegacia e a universidade em que encontrou o jovem João da Silva. O mesmo não reconheceu o estudante porque o referido já estava com digitais e rosto queimados.

CORONEL FRANCISCO CARDOZO

DIGIE- CIDADE DAS FLORES, 18 DE NOVEMBRO DE 1972.

O DESTINATÁRIO É RESPONSÁVEL PELA MANUTENCAO DO SIGILO DESTE DOCUMENTO.
ART. 62-DEC N 60.417/67. REGULAMENTO PELA SALVAGUARDA DE ASSUNTOS SIGILOSOS

Fonte: Elaboração da autora.

Para atestar o desaparecimento e morte, foram elaborados dois tipos de documentos. Um deles segue no livro de ponto da Universidade e do Bar Caul e o atestado de óbito oficial. O livro de ponto apresenta o corte a partir do dia 18/12/1972 e, a partir do dia 23/12/1972, o falecimento de Ricardo Pereira. Ambos os pontos seguem as mesmas informações, apresentando somente turnos diferentes, o que leva a concluir que o jovem foi capturado na noite do dia 17/12/1972 ou na manhã do dia 18/12/1972, interpretação que os alunos conseguiram observar na leitura e análise dos documentos.

Figura 30 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016

Empresa: UNIVERSIDADE FEDERAL DAS FLORES- NÚCLEO FLORES
 FUNCIONÁRIO: RICARDO PEREIRA Função: FAXINEIRO
 MÊS: NOVEMBRO/1972.

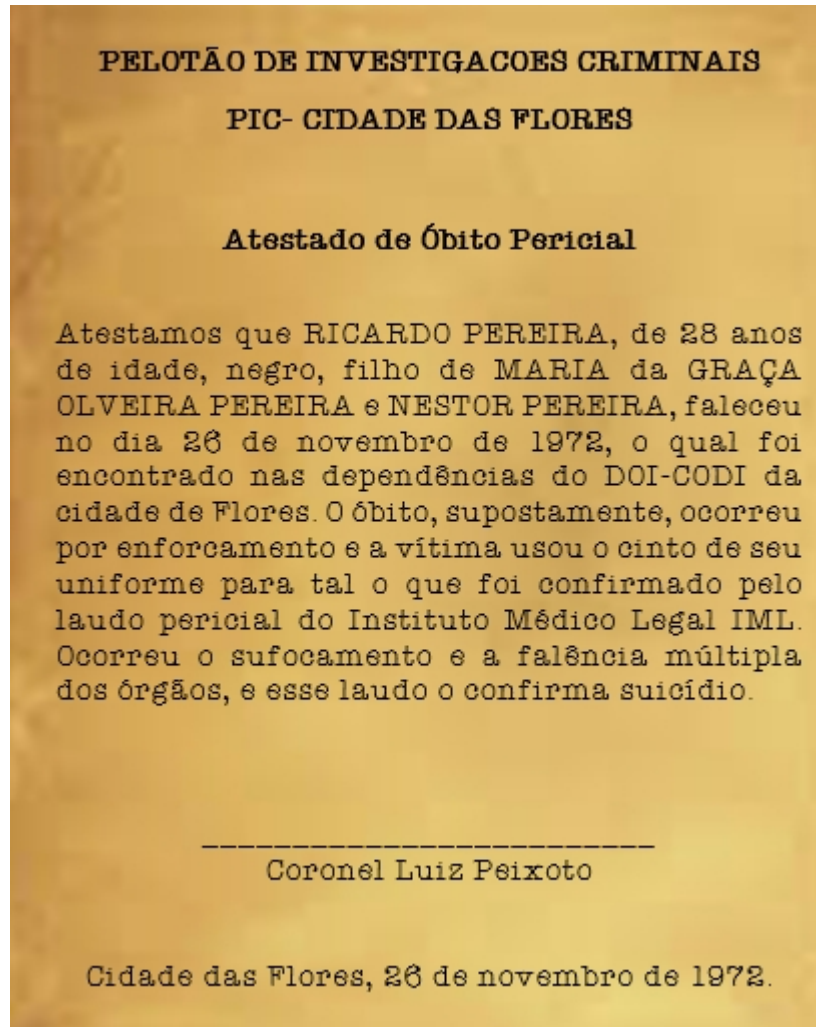
Turno: Manhã

DIA	NOME	ENTRADA	RUBRICA	SAIDA
1	DOMINGO			
2	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
3	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
4	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
5	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
6	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
7	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
8	DOMINGO			
9	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
10	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
11	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
12	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
13	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
14	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
14	DOMINGO			
16	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
17	Ricardo Pereira	07.30	RF	11.30
18				
19				
20				
21				
22	DOMINGO			
23				
24				
25				
26	FALECIDO			
27	FALECIDO			
28	FALECIDO			
29	DOMINGO			
30	FALECIDO			

Turno: Tarde

DIA	NOME	ENTRADA	RUBRICA	SAIDA
1	DOMINGO			
2	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
3	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
4	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
5	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
6	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
7	SÁBADO			
8	DOMINGO			
9	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
10	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
11	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
12	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
13	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
14	SÁBADO			
14	DOMINGO			
16	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
17	Ricardo Pereira	15.30	RF	17.30
18				
19				
20	SÁBADO			
21	DOMINGO			
22				
23				
24				
25				
26	FALECIDO			
27	FALECIDO			
28	FALECIDO			
29	DOMINGO			
30	FALECIDO			

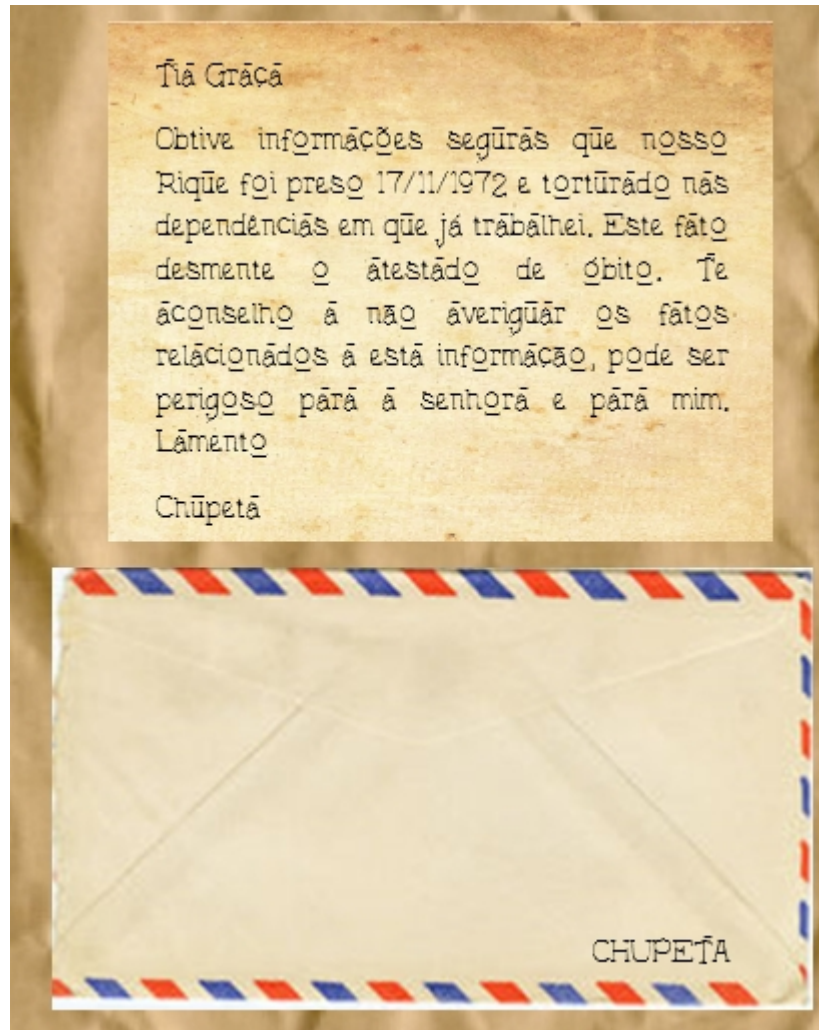
Figura 31 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

A morte será desmentida por um militar que trabalhava no estabelecimento, amigo de infância de Ricardo Pereira, o Chupeta, que obteve informações seguras e encaminhou um bilhete para a mãe do personagem, a Sra. Graça. Esse bilhete desmente os documentos oficiais, e os educandos confiaram na sua veracidade, confirmada pelas relações sociais da trama do jogo. Os riscos em encaminhar a informação, naquela época, também foram levados em conta na produção dos documentos do jogo, que refletiram-se também na análise das equipes; o clima de tensão da época foi percebido pelos educadores, em outras tramas do jogo. Na íntegra, o bilhete do amigo militar Chupeta:

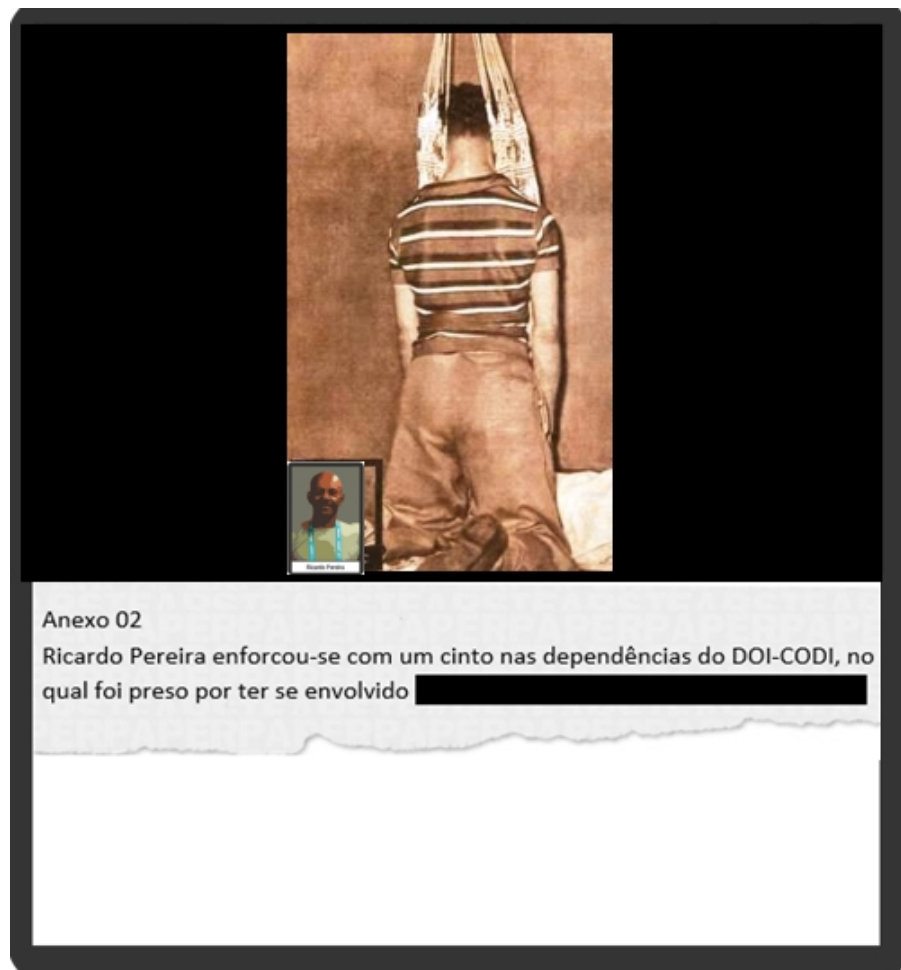
Figura 32 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

A fotografia, outro documento que auxiliou o debate, foi rasgada com informações adulteradas. Os educandos analisaram a imagem e perceberam que, na foto 3x4, o personagem estava de cabelos raspados, e na fotografia que segue, Ricardo estava com cabelos compridos. Uma das equipes argumentou que os cabelos compridos estavam assim porque Ricardo encontrava-se há dias na prisão, outras equipes concordaram que Ricardo já havia tido seus cabelos raspados antes da foto 3x4. O documento segue o anexo de outro que não está na trama, porém encontra-se rasgado com informações rasuradas.

Figura 33 – Documento que compõe o jogo, Arquivo 7.0, 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Dentro desse conjunto de documentos, o educando tem três objetivos para investigar: o primeiro, são os elementos que levaram o personagem à prisão; o segundo, os fatores que o levaram à morte, considerando os locais que frequentava. Por último, educando tem que avaliar quais as versões existentes sobre a morte de Ricardo e qual considera a mais próxima dos fatos. No último objetivo, as equipes consideraram a carta do Chupeta, como sendo um documento confiável por envolver as histórias de infância e as relações afetivas entre os amigos. Os educandos conseguiram perceber as duas versões dos militares, funcionários do Estado, que nem sempre concordavam ou eram fiéis ao sistema, além do que tinham sua própria história, que influenciava suas atitudes. (FICO, 2002).

5 MANUAL DO EDUCADOR

Durante as validações do jogo, o conjunto de ações, na aplicabilidade do suporte, surgiram dentro da sala de aula, dados os fatores relevantes para que a atividade seguisse pontuando os objetivos do jogo e os objetivos pedagógicos. Dentre eles, destacam-se: a organização dos alunos, a apresentação da proposta, a mediação das narrativas, as atividades complementares. Conforme os casos foram sendo aplicados, pontos foram analisados na validação, o que levou à produção de um manual para o educador, com o objetivo de orientá-lo frente à aplicação do suporte, aos objetivos pedagógicos, aos objetivos do jogo, à avaliação e às atividades complementares.

Assim, o *Manual do educador*, em sua introdução, disserta sobre a importância da consciência histórica nos planejamentos em sala de aula; o jogo como um suporte pedagógico, para auxiliar a leitura, e o contato com documentos de época, o desenvolvimento da criticidade e a capacidade de interpretação do contexto histórico, além da seleção de sugestões de leitura para o educador. Por fim, descreve a proposta do jogo como tema, debates frente à Ditadura Civil-Militar, na década de 70, e a importância das mediações do professor, em busca da autonomia do aluno.

Em seguida, o manual conta com a temática, o objetivo geral do suporte, o objetivo pedagógico e o objetivo do jogo, já descritos nesta análise. Esses três itens foram colocados em primeiro plano, para auxiliar o planejamento do educador, já que o suporte faz parte de uma das atividades do tema: Ditadura Civil-Militar. Vale a pena salientar que o educador poderá alterar esses objetivos já que o jogo possui flexibilidade e abertura para novos planejamentos e ideias. Foram apresentados esses objetivos porque eles estavam inseridos na proposta do jogo.

Seguindo as orientações do *Manual do educador*, coloca-se a dinâmica, as experiências que a validação do jogo fez para a produção do manual, no qual criaram-se estratégias de aplicação em sala de aula, buscando atingir o maior número possível de objetivos pedagógicos, durante a aplicação do jogo, do projeto interdisciplinar Pibid/UCS, seguindo com um grupo peq, por ter um jogo na sala de aula, atrapalhou as orientações anteriores de como jogar, pois a sala foi organizada e o jogo foi aberto e montado numa mesa, fato que aumentou a ansiedade, a curiosidade e a vontade de competir. Sendo assim, as instruções das regras não tiveram a devida atenção por parte dos educandos.

A segunda aplicação seguiu com a validação de um grupo de alunos, com o qual planejou-se estratégias antes da atividade. Esse planejamento buscou mecanismos para

diminuir a ansiedade, outras maneiras de como apresentar, orientar e aplicar o jogo, seguindo a validação com maior tranquilidade. Dentro desse planejamento, esteve a organização de um ambiente adequado para que a atividade fosse realizada, a organização do jogo entre a turma e o número de alunos que jogaram e o material necessário para os educando e o educador.

Nesse material, o Manual alerta o educador de que ele terá de providenciar cópia da ficha investigativa para cada aluno, porque, durante as aplicações, os educandos, que não tinham esse material, não trabalharam, o que trouxe maior dificuldade para a análise e a construção de um conhecimento significativo. O tempo também foi calculado para facilitar o planejamento do educador, além do número de aulas disponíveis para contemplar seus objetivos.

Junto com as orientações para o professor, de como proceder antes de o jogo iniciar, seguem algumas formas para organizar a sala e as equipes, antes de anunciar a atividade. Um educando entregou a ficha investigativa para cada jogador, enquanto o educador desenhou no quadro a organização das cartas para as equipes (critério de organização do professor). Após a acomodação dos educandos e estes estando atentos, o educador comunicou a atividade abrindo a caixa do jogo, deixando separado o material utilizado, o tabuleiro, a carta inicial, os documentos, para iniciar as orientações do jogo. Em seguida, lembrou os educandos sobre as violações contra os direitos humanos que ocorreram, principalmente, no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1984), frente às prisões sem base legal, as torturas, as mortes, as execuções, as ocultações de cadáveres, os desaparecimentos forçados, os documentos ainda não abertos, que se tornaram práticas violentas e sistemáticas contra os familiares que ainda aguardam por respostas. Por meio debate, o educador levou os educandos a perceberem que essas violações tornaram-se objeto de investigação do jogo, Arquivo 7.0. No *Manual do educador*, na parte anexa ao jogo, estão as orientações gerais sobre o tempo de leitura das cartas, a “ogabilidade” no tabuleiro, a funcionalidade da carta inicial, a ficha investigativa, o objetivo do jogo e as regras, que devem ser claras, bem como o objetivo final, isso porque os educandos estão acostumados a lidarem com jogos que exigem rapidez. O educador terá de salientar que a característica desse jogo não é a rapidez, o que faz a diferença serão os elementos contraditórios ou não nos documentos, que seguem com informações valiosas para resolver o caso.

Outros elementos fundamentais que o Manual traz, além das orientações já citadas, são as regras de como a utilizar o tabuleiro, a carta inicial e as disposições gerais. A conduta do educador, durante o jogo, também foi pontuada, buscando manter os princípios básicos do

jogo, para que a ludicidade não fosse quebrada, tornando-se uma atividade tradicional, desrespeitando o conjunto de objetivos escolhidos para a atividade.

O professor terá como norte o respeito à construção da aprendizagem do aluno, e não cabem suas interferências nas jogadas, interpretações e análises do caso, a não ser que seja solicitada ajuda por parte de algum educando. Caso isso não seja respeitado, a essência do “jogar pelo jogar” (HUIZINGA, 1993) será quebrada, o que invalida a essência do jogo. Buscando contemplar o objetivo geral do suporte, ou seja, a busca pela autonomia e o conhecimento significativo, orienta-se o educador a oportunizar ao educando e à sua equipe a busca de suas análises e hipóteses. O debate, no final da tarefa, melhora competências do aluno, fazendo com que ele mantenha, mude ou aprimore concepções percebidas, no decorrer do jogo.

O debate a respeito do ambiente do jogo também foi pontuado na produção do material, para que se retome brevemente a angústia das famílias que ainda não sabem ao certo a trajetória e o paradeiro de seus familiares que, de alguma forma, sofreram repressão de Órgãos do Estado, na década de 1970. A fim de organizar as ideias das equipes, o educador solicitará que descrevam, no quadro, os documentos que escolheram e que deram evidências para a produção da narrativa do grupo, com a ajuda da ficha investigativa (esse mecanismo ajudará os educandos na organização das ideias para apresentar à turma).

Frente ao 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, ouvir a construção da narrativa, oportunizar ao educando a liberdade de utilizar o quadro, para construir um mapa interligando os documentos que deram evidência, explicando e argumentando frente a sua narrativa. Portanto, o aluno explicará novamente sua história interligando os fatos e de que modo utilizou os documentos.

Após ouvir todas as equipes, seguindo este método, é necessário que o educador utilize de exemplo as equipes, caso seja possível, para alertar os jogadores frente aos documentos manipulados na época. Foi necessário lembrar que o documento não fala por si só, é necessário haver a interpretação inicial de análise do contexto em que foram produzidos e quem os produziu, seguindo para análises mais complexas. Se os educandos perceberem que os documentos são iguais para todas as equipes e, mesmo assim, são apresentadas narrativas diferentes, cabe a mediação do educador; deverá explicar aos educandos que cada historiador

se foca em uma determinada abordagem. Como, por exemplo, história da vida privada, social, da econômica, da política, entre outras. Fazer o fechamento retomando conceitos básicos da época, como contexto geral e manipulação dos documentos, é fundamental para que o educador consiga relacionar pontos e lacunas que ficaram vagos no jogo. No fim dessas orientações, presentes no *Manual do educador*, é lembrado a ele que essa atividade poderá levar mais de uma hora-aula, conforme a participação e o interesse dos educandos frente ao debate. Esse aspecto ajudará o planejamento do profissional.

Por fim, percebeu-se que, na mesma dinâmica que o jogo se integra, foi possível ampliar outras atividades além do prosseguimento na sala de aula. Durante a produção do jogo, foram validadas as atividades complementares como aula no contr turno, períodos de História, atividades extraclasse, gincanas e atividades temáticas fora da sala de aula.

Numa das propostas, a aula contraturno, o educador poderá, em um quadro, imprimir os documentos que compõem o jogo e anexar no quadro, conforme a coleta de documentos na trajetória da atividade. A cada semana, um dos personagens do jogo será investigado, na segunda semana, é possível desafiar os alunos para buscarem as evidências nas quais as tramas se interligam na trajetória dos quatro sujeitos: estudante, professor, garçon/faxineiro e músico. A presente proposta é fazer com que os alunos montem no quadro os vestígios e as descobertas, como se fosse um quadro de investigação policial, interligando sujeitos, fatos, locais e narrativas.

Outra possibilidade, nos períodos de História, é levar os educandos a produzirem uma trama com a ajuda de toda a turma e, a seguir, confeccionar os documentos divididos em grupos (Cada grupo produz um tipo de documento.). Após a revisão do professor, os educandos podem aplicar o jogo em uma outra turma. Seguindo essa mesma temática, a atividade extraclasse pode auxiliar e ser trabalhada com a história oral, para aprimorar a produção das novas narrativas. Caso o educador escolha essa opção, é necessário trabalhar com a turma frente à legalidade (autorizações e uso de imagem) e trabalhar antecipadamente a ética, para não expor a vida do entrevistado. E, após, compor uma trama do jogo.

Para as atividades que desafiam o educando a produzir as narrativas, é necessário utilizar-se os elementos usados para compor o jogo, Arquivo 7.0. Para compor uma trama do jogo, é preciso constituir objetivos; para isso, deve-se perguntar ao aluno o que ele quer apresentar ao educando que for jogar. Com objetivos claros, a segunda etapa foi a confecção das evidências, ao pesquisar em documentos disponibilizados na internet. Para isso, é necessário solicitar ao educando que observe o tipo de linguagem, a letra e disposição das informações. Após o rascunho e a revisão do educador, seguirá a produção do documento

fictício, não expondo o entrevistado em citações ou comentários em sala, pois a ética é fundamental para que o trabalho siga dentro dos objetivos e trâmites legais. Podem ser misturadas as narrativas, para que todos os educandos sintam-se participantes do processo. Por fim, aplicar a atividade em outra turma da mesma série.

Dentro da mesma temática, as gincanas e atividades temáticas da escola podem ampliar o mecanismo do jogo, sendo uma prova de gincana ou atividades temáticas. Em vez de utilizar o tabuleiro, usar locais da escola, como biblioteca, secretaria, personagens caracterizados nos ambientes da instituição, portando documentos; atividades que podem envolver educandos e a comunidade como um todo. Mesmo se a temática não tenha sido trabalhada com as turmas, é possível chegar a uma narrativa conforme as experiências e os conhecimentos prévios de cada série, quando o avaliador deve ter este olhar para resolver a pontuação da prova. Se houver pais participando, a própria comunidade ajudará a desenvolver a investigação, já que os mesmos carregam uma experiência ou conhecimentos mais amplos. Todos se envolvendo podem chegar ao objetivo final da prova da gincana (o objetivo que o educador planejar).

Por fim, a experiência avançou também nos planejamentos das Reuniões Pedagógicas. A escola procurou desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares com seus professores. (FAZENDA, 2010). Buscando introduzir os elementos do jogo, reuniram-se um professor de cada área do conhecimento, os quais construíram uma narrativa dentro de um tema. Os educadores tiveram as ideias iniciais e pensaram em documentos que poderiam compor, dentro de sua área de conhecimento, elementos investigativos, e, assim, manter conceitos, cálculos, reações químicas, reações biológicas do corpo humano, entre outros.

Esses conceitos estavam presentes em laudos técnicos, cálculos de altura e peso do indivíduo, para comprovar suposto suicídio ou assassinato. A proposta foi acolhida por todos os educadores, que criaram a atividade e aplicaram aos demais colegas, compondo todas as áreas do conhecimento. A atividade surpreendeu os educadores que não tiveram maiores dificuldades em resolver os casos investigados. O debate também seguiu nos moldes apresentados neste texto, acrescentando objetivos das outras áreas de conhecimento, validando a atividade em um campo interdisciplinar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de relembrar as marcas do tempo e discutir os 50 anos da Ditadura Civil-Militar brasileira, a proposta do jogo serviu como denúncia aos direitos humanos, para selecionar, da realidade atual, temas e questões relevantes como: um discurso de um dos deputados que homenageia, dentro do Legislativo, o Coronel Carlos Ustra, na votação do *impeachment*. Os debates frente aos resultados da Comissão da Verdade são apontamentos da realidade atual, que buscam, por meio de documentos, experiências e vivências, uma compreensão melhor do período em questão.

A análise do passado recente do Brasil é um desafio para todos os professores, especialmente àqueles que atuam na área das Ciências Humanas. Produzir conhecimento significativo, unindo as aprendizagens científicas com atividades pedagógica, que contemplem o interesse e a realidade do educando, são provocações positivas que o educador deve encarar.

Portanto, para analisar aquele período, não se pode estar preso unicamente ao livro didático. Essa proposta lúdica não é a solução do problema, lembrando que o jogo ainda deve ser aprimorado. As validações passaram por etapas: a primeira aplicação deu-se com os bolsistas do Projeto Interdisciplinar com acadêmicos de História e Sociologia da Universidade de Caxias do Sul – Pibid/UCS. A segunda validação ocorreu com um grupo de alunos do terceiro ano do Ensino Médio interessados pela atividade; por último, em uma das turmas correspondentes ao terceiro ano do Ensino Médio Politécnico. Com conhecimentos prévios frente à Ditadura Civil-Militar no Brasil, a atividade contemplou os objetivos, ampliando a análise das experiências, para as quais foi necessária a produção do *Manual do educador*, que compõe o material do jogo.

O presente jogo problematizou as “feridas” abertas pela Ditadura Civil-Militar, quando houve torturas, prisões, ocultação de cadáveres, mortes, desaparecimentos forçados, fatos do passado que hoje não fazem sentido para algumas famílias, pois muitas delas ainda procuram por respostas e lutam por justiça. Buscando inserir o aluno nesse universo, o jogo, Arquivo 7.0, apresenta a trama de quatro personagens fictícios que, de alguma forma, sofreram sob os sistemas de repressão do período. Essas histórias perdidas no tempo fazem com que as famílias dos envolvidos procurem a Associação de Presos e Desaparecidos Políticos da Ditadura Civil-Militar, órgão que investiga e encontra documentos para buscar as trajetórias de sujeitos que, por algum motivo, desapareceram, morreram ou fugiram.

As tramas produzidas no jogo estão interligadas a documentos, nos quais os educandos vão buscando evidências e informações nas salas do jogo (locais no tabuleiro), com o objetivo de elaborarem suas narrativas, após a interpretação das evidências que o ato lúdico oportuniza. As narrativas produzidas, no final da atividade, seguem no imaginário do jogo, como um dossiê que deverá ser entregue à família que solicitou a investigação. Portanto, as etapas planejadas na construção do jogo oportunizam ao educando o contato direto com diversas fontes, tais como: documentos oficiais, cartas, cartazes, bilhetes, fotografias, listas, jornais, entre outros. Esse caminho, disponibilizado pelo jogo, faz parte da trajetória que o educando fará, para construir seu conhecimento e produzir a narrativa, conforme sua interpretação, a seleção de documentos e as ligações dos fatos e vestígios.

A validação da atividade para alunos do Ensino Médio, da Escola Estadual João Triches do terceiro ano, desenvolveu e aprimorou o poder da argumentação; oportunizou a autonomia do educando; permitiu também que interrogasse a respeito do mundo que o cerca e da sua própria historicidade. O presente suporte desencadeou a compreensão e a organização dos sistemas de repressão. O medo dos personagens, detalhados nos documentos que compunham a trama, revelou os sentimentos presentes dentro do contexto da Ditadura Civil-Militar, na década de 70.

Portanto, a curiosidade provocada para resolver cada caso reuniu as equipes a trabalharem em conjunto, envolvendo-se emocionalmente nas tramas fictícias, o que trouxe maior entendimento da angústia atual das famílias. O contexto da época, detalhado em diversos documentos, muitas vezes, se contradisse, e levou a um desempenho maior das equipes frente à interpretação, à seleção de documentos e à ligação dos fatos.

Grande parte dos alunos conseguiram atingir os critérios avaliativos no processo do jogar e aprender, seguindo os conceitos de observação, reconstituição, comparação, antecipação e justificativa. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013). Desenvolveram maior compreensão dos conceitos utilizados na sala de aula; fizeram uma análise globalizada do contexto histórico; desenvolveram técnicas próprias para a leitura dos documentos; elaboraram estratégias de jogo respeitando os limites das regras; criaram mapas conceituais para apresentar aos colegas após o jogo; debateram suas ideias com liberdade e autonomia, justificando e argumentando suas escolhas e defenderam o conceito de democracia, relacionando-o aos movimentos atuais que pedem a volta da ditadura.

Após a resolução dos casos, com o debate e as apresentações, pôde-se perceber que os educandos sentiram-se valorizados por fazerem parte da construção das narrativas, na construção do conhecimento. A autoestima e a autonomia dos educandos frente ao término da

proposta seguiram-se 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 a sua narrativa. Sendo assim, as validações confirmaram objetivos pedagógicos propostos no jogo, como a busca por autonomia (FREIRE, 2006), e a formulação da consciência histórica. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011; CERRI, 2001; SEFFNER, 2013).

Portanto, além dos objetivos da proposta pedagógica, os educandos conseguiram atingir competências específicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ensino de História (PCN), 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 espaço. Por fim, reconheceram e valorizaram o patrimônio sociocultural, no respeito à diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento essencial da democracia. (MEC; SEB; DICEI, 1997). Esses elementos deram base qualitativa para o suporte pedagógico, por conseguir contemplar os conteúdos curriculares e as competências cognitivas, além dos objetivos específicos do jogo, já descritos. O espaço democrático, oportunizado após o jogo, colocou os educandos no centro do saber, apresentando o jogo, Arquivo 7.0, como um dos suportes pedagógicos para a busca da autonomia.

No entanto, a discussão sobre o uso dos jogos no ensino da História ainda é limitada, e as práticas pedagógicas ainda são muito tímidas por parte dos historiadores. Para os educadores ainda é um desafio construir práticas pedagógicas articulando conteúdos e competências específicas.

O Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade de Caxias do Sul, oportunizou a presente pesquisa e produção do jogo, que dialogou tanto com a linha de pesquisa de Linguagens e Cultura no Ensino de História quanto com as fontes e os acervos na pesquisa em História. Na primeira linha, essa aproximação se deu por meio dos diálogos entre a historiografia e outros artefatos culturais, que compreendem diferentes suportes de linguagens, nos quais está inserida a proposta lúdica do jogo. Na segunda, considera-se que a base empírica do jogo são documentos de pesquisa que dialogaram com a incorporação de fontes e acervos na pesquisa e docência na escola.

Voltando ao jogo em si, quais seriam as limitações para que os educadores o utilizassem, de forma a desenvolver a criticidade e a busca pela autonomia ou consciência histórica? (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011). São pelo menos três grandes desafios

para compor um jogo. O primeiro deles, é a falta de conhecimento dos educadores frente 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 jogo por desconhecimento. O segundo desafio é a falta de tempo para planejar, pois grande parte dos educadores trabalham com o maior número de carga horária possível, para manterem-se 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 anteriormente, a bibliografia de jogos nem sempre está vinculada ao ensino de História, o que dificulta a interpretação e se reflete diretamente na produção de jogos.

A bibliografia levantada para a produção deste texto também aponta para a responsabilidade das instituições acadêmicas na formação ampla do educador, pois, além de utilizarem pesquisas científicas, buscando uma linguagem acessível à comunidade (FERREIRA, 2000), para que o conhecimento se torne palpável e compreendido pela comunidade, cabe às instituições e aos órgãos do Estado promoverem e incentivarem análises científicas, seguindo a produção de novos suportes pedagógicos e materiais didáticos, que contemplem as expectativas dos educadores e educandos. Essas produções devem ir além do material ou suporte pedagógico editado. Deve-se ter um espaço de orientações aos educadores, para que eles façam produções futuras ou aprimorem as atividades do suporte. Foi com esse horizonte que se produziu o *Manual do educador* para o jogo, Arquivo 7.0.

A revisão bibliográfica a respeito dos jogos e do período em questão foi crucial, sobretudo para compreender as “feridas” abertas na Ditadura Civil-Militar, na década de 70, pelo desafio enfrentando, pelo desconforto e pela insegurança de trabalhar com “documentos sensíveis” (FICO; 2012) e “documentos traumáticos”. (PADRÓS, 2009). Todos esses aspectos levaram a uma maior compreensão ao trabalhar os temas da atualidade, buscando produzir uma linguagem acessível aos educandos. (FERREIRA, 2002; CERRI, 2010). As leituras deram a segurança em continuar a proposta e auxiliaram a contemplar os principais objetivos de busca por autonomia (FREIRE, 2006) e a construção da consciência histórica. (CERRI, 2001).

Em seguida, as leituras e releituras frente à produção científica sobre jogos, no ensino de História, fizeram com que se rompessem algumas amarras impostas na própria

academia, que, por diversas vezes, questionava a veracidade dos fatos, de como os educandos aprenderiam jogando. O jogar pelo jogar deu a liberdade para a produção do jogo, além de afirmar que essa prática é milenar por fazer parte da cultura humana.

Portanto, a bibliografia recente que unia o jogo ao ensino de História (GIACOMONI; PEREIRA, 2013), alertava, frente aos processos do educador em sala, para que a atividade seguisse a mesma linha de Huizinga. O professor poderia ser a peça-chave para o bom andamento das atividades, mas poderia ser também o responsável para que o jogar se tornasse mais uma atividade pedagógica, já que a atividade coloca o educando na contramão do seu conhecimento. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013). Esse fato foi cuidadosamente revisto dentro das teorias de Paulo Freire, que a todo momento pontuou a busca da autonomia, que assegurou o processo de elaboração do jogo como um todo, fazendo com que o educador deixasse de ser o centro do saber, colocando o aluno para construir sua própria concepção: a busca pela autonomia, a curiosidade epistemológica frente à atividade. (FREIRE, 2006).

Por fim, é preciso retomar alguns conceitos na sua relação dialógica em sala de aula. “Ensinar ou estudar é simbolicamente jogar com o conhecimento, mesmo que a ludicidade esteja ausente das nossas proposições pedagógicas, uma vez que sempre nos vinculamos epistemologicamente ao escolher a forma e o conteúdo de nossas aulas”. (MEINERZ, 2013, p. 101). A presente proposta jogou e dialogou entre a História e os procedimentos pedagógicos promovidas dentro do jogo, Arquivo 7.0.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALVES, Fernando; SOMMERHALDER, Aline; EMERIQUE, Paulo. **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.
- ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 91-106, set. 2007.
- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagem em História. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARVALHO, Maria de Lurdes. **Construtivismo: fundamentos e práticas**. São Paulo: Lisa, 1993.
- CERRI, Fernando. Objetivos do ensino da história. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146, 1999.
- CERRI, Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, inverno 2001.
- 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, inverno 2010.
- CERRI, Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma dimensão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório**, v. 1, dez. 2014, capítulo 4. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/images/documentos/Capitulo4/Capitulo%204.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.
- COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Conheça e acesse o relatório final da CNV**. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/index.php/outros-destaques/574-conheca-e-acesse-o-relatorio-final-da-cnv>>. Acesso em: 2 jan. 2015.
- FAZENDA, Ivani. **A interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 2010.
- FERMIANO, Maria A. Belintane. O jogo como instrumento de trabalho no ensino da História? In: **História Hoje**, ANPUH, v. 3. n. 7, jul. 2005. Disponível em:

<http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=7>. Acesso em: 30 jul. 2014.

FERREIRA, Marieta. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, 2002.

FICO, Carlos. Prezada censura: cartas ao regime militar. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 251-286, 2002.

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.

FORTUNA, Tania. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mulett (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

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.

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.

JACKSON, Steve. **Mini grupos: regras básicas para jogar**. São Paulo: Devir, 1999.

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. 214f. 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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio de história**. Brasília: MEC, SEB, Dicesi, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, Dicesi, 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: 22 abr. 2014.

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.

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.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre cultura popular tradicional.** São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

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: 31 jul. 2015.

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.

VILLANOVA, Gabriela et al. O regime militar a partir da análise comparativa das obras: projeto Brasil nunca mais e Brasil sempre. **Revista Historiador**, ano 01, n. 01, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador/um/miguel.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 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.

ANEXO

MANUAL DO EDUCADOR

Suporte pedagógico: Jogo 7.0

Objetivos Pedagógicos/Objetivos Específicos/Regras/Mediações/Atividades
Complementares

MANUAL DO EDUCADOR

Jogo: Arquivo 7.0

Introdução

Atualmente, o ensino de história tem sido objeto de grandes debates, que apontam a busca de meios que visem à autonomia do aluno. Nessa influência freiriana, muitos intelectuais propõem a superação das formas tradicionais de ensino. Tal debate vem sistematizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), garantindo ao professor autonomia para as 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 Humanas, em especial da História, busca-se desenvolver a capacidade reflexiva e crítica 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 uma nova leitura das culturas juvenis, nas quais se enquadram os sistemas lúdicos, em especial, os jogos.

O presente suporte pedagógico busca contemplar de forma lúdica aprendizagens significativas (SEFFNER, 2013); a utilização do jogo na sala de aula oportuniza ao

Sugestões de leitura disponíveis na internet

HUIZINGA, John. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993. (Ed. Orig. 1938).

PEREIRA, Nilton M. (Org.) **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

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, inverno, 2010.

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.

PADRÓS, Enrique. História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos. **Tempo e Argumento**; Revista do Programa de Pós-Graduação.

aluno a interação social, a “emoção”, que a “jogabilidade” permite; a investigação, o levantamento das fontes, a interpretação e a autonomia na produção da narrativa histórica, tendo como principal objetivo um conhecimento significativo. Nessa análise das práticas pedagógicas, com a utilização das fontes documentais (ABUD; SILVA; ALVES, 2010) no ensino de História, busca-se a valorização da pesquisa, com o objetivo de proporcionar ao aluno a construção de narrativas históricas.

O jogo, Arquivo 7.0, auxilia o educador e o educando a contemplarem as aprendizagens significativas, presenciando o contexto da Ditadura Civil-Militar (1970-1979), através de diferentes documentos fictícios. O aluno, dentro da proposta, consegue transportar-se ao passado, através da leitura de documentos e analisa as “feridas abertas” nas quais as famílias ainda buscam respostas por seus mortos e desaparecidos.

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

O educador está preparado para embarcar nesta grande aventura?

Para iniciar o jogo, Arquivo 7.0, é necessário seguir os passos deste manual, para que a atividade contemple grande parte dos objetivos pedagógicos, sem perder a essência do Jogar.

TEMÁTICA: Ditadura Civil-Militar (1970-1979)

OBJETIVO GERAL DO SUPORTE

Desenvolver a autonomia do aluno de forma lúdica, por meio da investigação, interpretação e produção histórica, utilizando documentos de diversos segmentos.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

- Compreender o contexto histórico da década de 70;
- oportunizar ao aluno o contato com diversas fontes históricas;
- produzir narrativas históricas, conforme a interpretação e investigação do caso proposto;
- problematizar com os educandos que não há histórias deterministas, que a leitura e interpretação das fontes podem levar a diferentes narrativas (debate no final do jogo).

OBJETIVOS DO JOGO

- Desvendar as questões indagadas pela família de presos políticos ou desaparecidos, que vivenciaram a década de 70, no Brasil (ONG);
- investigar, através de documentos, a trajetória do(a) personagem/desaparecimento/morte/envolvimento com os órgãos repressores/ entre outros (conforme solicitação da carta inicial);
- interpretar as diferentes fontes: jornais, fotografias, documentos oficiais, musicas, livro ponto, cartas, bilhetes, etc.;
- dissertar, após a análise de documentos, a interpretação seguindo as indagações da família (final do jogo).

DINÂMICA – Como jogar

Distribuição dos alunos na sala: É importante que se crie um ambiente próprio para o jogo. As classes devem ser agrupadas para que todos fiquem bem acomodados, ou no chão também, arredando as classes para o maior movimento dos alunos.

Distribuição dos alunos para jogar

O jogo tem suporte para jogar de 10 a 15 jogadores, distribuídos em duplas ou trios (5 duplas ou 5 trios).

Material: Além do jogo, o educador deverá providenciar uma cópia para cada educando da ficha investigativa. Cada aluno deve ter lápis e borracha.

Tempo: aproximadamente 50 minutos no total: 20 min a 30min cada caso, e 30min para a produção das narrativas e o debate. O educador deverá optar para resolver um caso por vez, ou um caso para cada equipe. *Se o educador não tiver experiência em jogos, é aconselhável que primeiramente seja um único caso, para auxiliar no debate, que integrará todos os alunos e, em seguida, resolverá os outros três casos, se o educador determinar.*

Antes do jogo começar

Antes de iniciar a atividade, o educador deverá seguir os passos a seguir, para que a ansiedade dos educandos não atrapalhe os caminhos que levarão a realização dos objetivos pedagógicos:

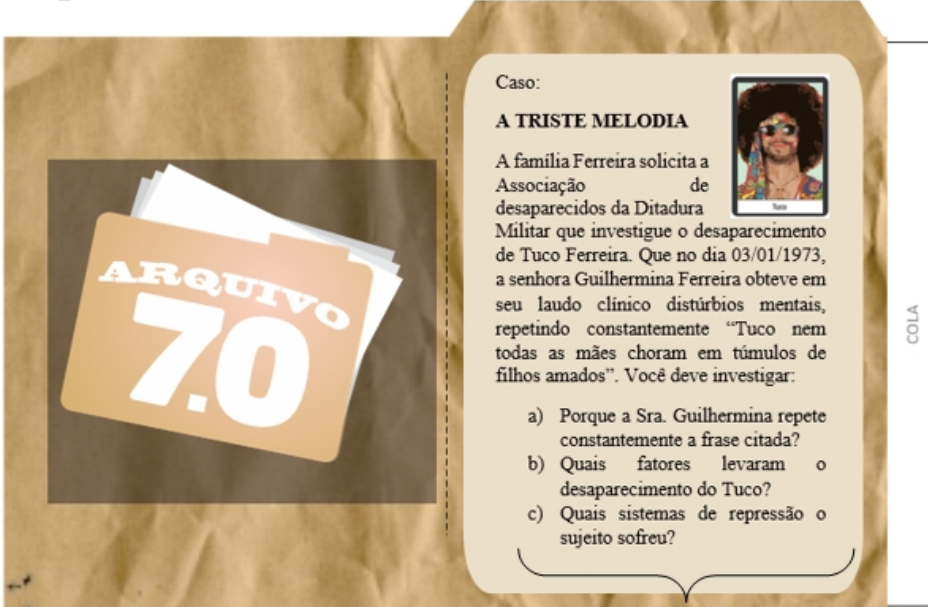
- organizar a sala e as equipes, antes de anunciar a atividade;
- solicitar a um educando que entregue a ficha investigativa para cada colega, enquanto o educador desenha no quadro a organização das cartas para as equipes (o critério de organização é do professor);
- determinar a acomodação e atenção dos educandos e comunicar a atividade abrindo a caixa do jogo;
- deixar separado o material utilizado para iniciar as orientações do jogo, como tabuleiro, carta inicial, documentos;
- **Explicar ou relembrar aos educandos as violações contra os direitos humanos, principalmente, no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1984), em que acobertaram: prisões sem base legal, torturas, mortes, execuções e ocultações de cadáveres e desaparecimentos forçados. Tais violações foram praticadas de forma violenta e sistemática contra parcelas da população; e tornaram-se objeto de investigação deste jogo. Muitas famílias, atingidas por este lado arbitrário do regime, continuam sem informações de seus desaparecidos; será o educando ajudará na busca por respostas muito tempo ocultadas;**
- orientar os educando sobre as regras, o tempo de leitura das cartas, a “jogabilidade” no tabuleiro, a funcionalidade da carta inicial, a ficha investigativa e o objetivo do jogo e regras, conforme este manual;
- deixar bem claras as regras e o objetivo final do jogo, porque os educandos estão acostumados a jogos que exigem rapidez. Salientar que este jogo não parte da ideia de rapidez. **O QUE FARÁ A DIFERENÇA NO JOGO SERÃO OS ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS OU NÃO NOS DOCUMENTOS**, que seguem com informações valiosas para resolver o caso;

FICHA INVESTIGATIVA

Nome(s) do(s) investigador(es): _____ Nome do sujeito investigado: _____ Profissão: _____ Idade: _____

Local = Salas	Tipo de documento	Pistas do Documento	Itens a serem investigados
AFDPM- <small>Associação de famílias de desaparecidos e presas políticas da Diretoria Civil Militar</small>	Carta inicial do jogo Dados gerais do caso investigativo	<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	A) _____ B) _____ C) _____
Polícia			
UFF-RH <small>Universidade Federal da Cidade das Flores</small>			Breve resolução do caso: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
IML <small>Instituto Médico Legal</small>			
Arquivo da Polícia			
CIE <small>Centro Integrado dos Estudantes da UFF</small>			
AMB- Flores <small>Associação dos moradores de bairros da Cidade de Flores</small>			
Arquivo Público			

CARTA INICIAL: é a carta INICIAL DO JOGO escolhida pelo professor (conforme planejamento) ou retirada aleatoriamente por um dos jogadores. A carta é lida para todas as duplas ou trios, antes do jogo iniciar. Após a leitura da ficha investigativa, as equipes devem anotar as questões a serem investigadas e buscar as respostas solicitadas pela família, que procurou a ONG. Alertar os alunos de que a carta inicial pode ou não conter pista para resolver o caso, como o nome do caso, as datas, as características nas fotografias 3x4 (Estas informações poderão auxiliar no decorrer do jogo). Dando sequência: descrever os vestígios verificados na carta de investigação. A seguir carta inicial do jogo.



Caso:

A TRISTE MELODIA

A família Ferreira solicita a Associação de desaparecidos da Ditadura Militar que investigue o desaparecimento de Tuco Ferreira. Que no dia 03/01/1973, a senhora Guilhermina Ferreira obteve em seu laudo clínico distúrbios mentais, repetindo constantemente "Tuco nem todas as mães choram em túmulos de filhos amados". Você deve investigar:

- Porque a Sra. Guilhermina repete constantemente a frase citada?
- Quais fatores levaram o desaparecimento do Tuco?
- Quais sistemas de repressão o sujeito sofreu?

A carta inicial auxilia o aluno a ter as informações preliminares do caso a ser resolvido. Em destaque os itens a, b e c estão os objetivos do jogo que devem ser resolvidos após a leitura e interpretação dos documentos encontrados nas salas (locais do tabuleiro)

Tabuleiro = superfície

- O jogador seguirá o número de casas conforme a soma dos dois dados jogados.
- O educando poderá locomover-se com seu peão na vertical e na horizontal. Não é permitido o movimento na diagonal.
- As entradas e saídas das salas devem seguir as setas verdes.
- O educando só poderá entrar na sala, se não houver outro jogador.



SALAS

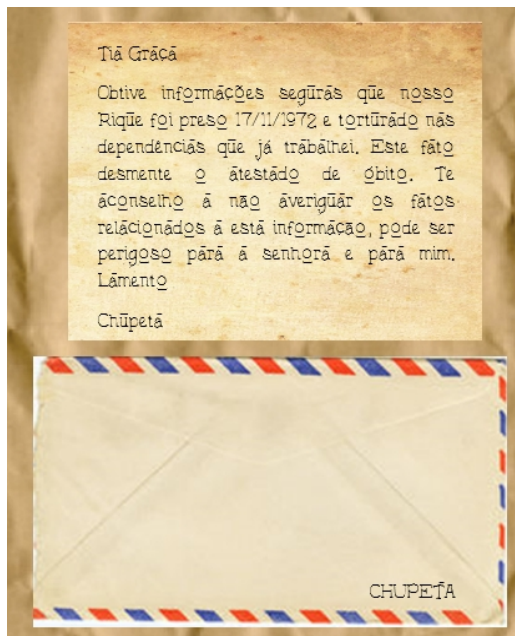
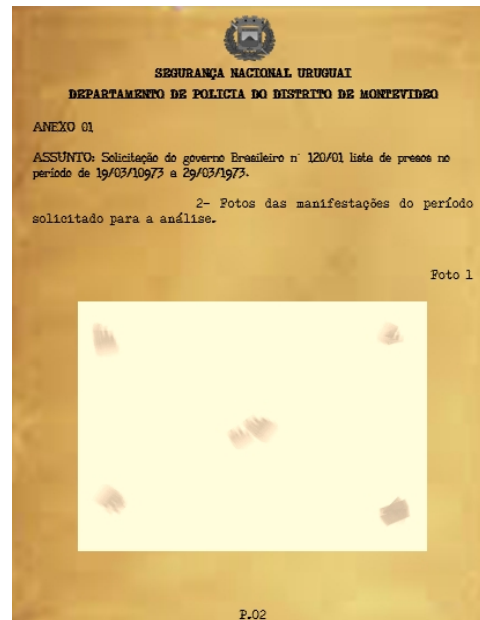
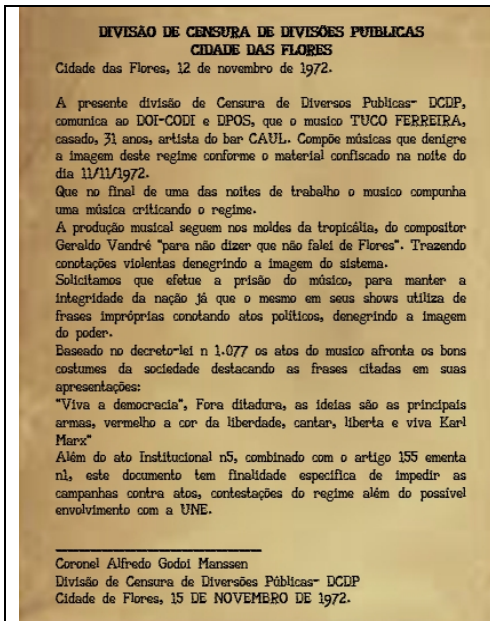
São os locais do tabuleiro, nos quais estarão os documentos do personagem fictício investigado (conforme ilustração a seguir). Nestas salas, o jogador terá em média 1min para fazer a leitura do documento e devolvê-lo ao envelope. Dentro deste tempo de leitura, os educandos deverão anotar a interpretação do documento, em sua *ficha investigativa*. Caso o tempo não seja suficiente, eles deverão voltar para a sala em uma outra jogada. A seguir, em vermelho, a ilustração que corresponde às salas no tabuleiro:



DOCUMENTOS

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 um 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.

Exemplos de documentos:



DURANTE O JOGO O EDUCADOR:

- não deve interferir nas jogadas, interpretações e análises, se não for solicitada ajuda do educando. Caso isso não seja respeitado, a essência do “jogar pelo jogar” (HUIZINGA, 1993) será quebrada, invalidando a sua essência;
- deve deixar o educando construir o conhecimento significativo e buscar suas análises, hipóteses com a equipe. O debate no final do jogo, que mediar, terá maior significado ao aluno, fazendo com que ele mude ou aprimore concepções percebidas no decorrer do jogo;
- deve fazer com que todos os alunos respeitem as regras do jogo.

FIM DE JOGO

Todos os jogadores deverão preencher sua ficha investigativa; ter contato com todos os

documentos disponibilizados; debater com sua dupla as perguntas da família (objetivo do jogo); organizar a sua argumentação, de acordo com a sua interpretação e análise dos documentos. O educador terá de mediar esta etapa, conforme seus objetivos pedagógicos. A título de ilustração, seguem os objetivos utilizados na produção deste jogo.

MEDIAÇÕES DO EDUCADOR, APÓS O TÉRMINO DO JOGO

- Retomar brevemente a angústia das famílias que ainda não sabem ao certo a trajetória e o paradeiro de seus familiares que, de alguma forma, sofreram repressão de Órgãos do Estado, na década de 70.
- No quadro, o educador terá de solicitar que as equipes descrevam os documentos que escolheram e que deram evidências para a produção da narrativa do grupo, com a ajuda da ficha investigativa. Este mecanismo ajudará os educandos na organização das idéias, para apresentarem às turmas.
- 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 faz com que o aluno se torne integrante do conhecimento. Este respeito não cabe somente ao educador; os educandos também devem manter postura de respeito.
- Em seguida, ouvir a construção da narrativa; oportunizar ao educando a liberdade de utilizar o quadro, para construir um mapa interligando os documentos que deram evidência, explicando e argumentando frente a sua narrativa. Portando, o aluno explicará novamente sua narrativa e interligará os fatos dizendo como utilizou os documentos.
- Após ouvir todas as equipes seguindo este método, é necessário que o educando utilize, como exemplo, ligações de alguma equipe, caso seja possível, para alertar os jogadores frente aos documentos manipulados na época. Relembrar que nem todo o documento fala por si só. São necessárias a interpretação e análise do contexto, em que foi produzido e quem produziu.
- Quando os educandos perceberem que os documentos são iguais para todas as equipes e, mesmo assim, saírem narrativas diferentes, o educador deverá trabalhar com os educandos o fato de que cada historiador se foca em um determinado segmento, como, por exemplo: história da vida privada, econômica, política, social, entre outros.
- Fazer o fechamento retomando conceitos básicos da época, como, contexto geral, manipulação dos documentos.

OBS.: A mediação pode levar mais de uma hora-aula, caso a turma se interesse pela proposta do debate. As experiências prévias, promovidas pelo educador, poderão seguir para retomar temas ou atividades anteriores.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DA ATIVIDADE

É necessário que o educador tenha um olhar atento para analisar os caminhos de

construção do aprendizado, aplicados na atividade lúdica. Como base nesta trajetória, em busca do conhecimento significativo, os autores apresentam a *observação*, a *reconstituição*, a *comparação*, a *antecipação* e a *justificativa* durante e depois do jogo. (ANTONI; ZALLA, 2013, p. 153-155).

A *observação* cabe no cumprimento das regras, na dinâmica do grupo, nas estratégias e nas manobras que o jogo oportuniza, bem como nas habilidades desenvolvidas no ato lúdico. Na *reconstituição*, o “aluno precisará reconstituir os conceitos” (ANTONI; ZALLA, 2013, p. 153) já trabalhados em sala de aula. Cabe salientar que não se espera que o aluno memorize o conteúdo, mas que o mesmo consiga utilizar as informações do jogo; relacionar acontecimentos, conceitos da área, fatos, tendo maior autonomia para construir o conhecimento. O lúdico promove a liberdade de expressão, no qual, o jovem construirá este conhecimento.

A *comparação* parte em “dar conta dos desafios e propostas elaboradas durante o jogo”. O educando/jogador precisa comparar as informações disponíveis durante as jogadas e articulá-las a outros saberes já construídos. A comparação de situações do jogo ajuda o aluno/jogador a reforçar conceitos já construídos, comparar a realidade com as representações. “A comparação impõe o confronto de dados e a síntese das informações”. (ANTONI; ZALLA, 2013, p. 153).

A *antecipação* segue na articulação e na interação com as quais o educando é estimulado a antecipar as jogadas, ou até mesmo em quebrar as regras acordadas. A antecipação oportuniza o aluno a pesquisar e relacionar as hipóteses e comparações com conceitos ou até mesmo pelas jogadas anteriores. O jogo oportuniza as decisões, oportuniza o exercício através da história e da sua realidade social.

A *justificativa* oportuniza o aluno a justificar e argumentar seu ponto de vista, em uma determinada jogada ou, até mesmo, na construção da sua narrativa. Com isso, o aluno/jogador desenvolve a argumentação e o raciocínio lógico entre a trama do jogo com os conceitos já trabalhados, em busca da construção do conhecimento.

Nesta construção do conhecimento, em busca de uma aprendizagem significativa, o jogo apresenta-se com capacidades exploratórias, tais como: a descoberta de regras, dos limites entre o real e a ficção; o aumento da autoestima do educando; a interpretação e autonomia. A atividade lúdica problematiza as indagações do tempo presente, utilizando-se de documentos do período, que trazem em seu contexto marcas do tempo.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As atividades complementares foram validadas no período de produção deste jogo, em diversos segmentos da área das Ciências das Humanas; a estruturação do jogo também foi aplicada aos educadores em reuniões de supervisão escolar, no Ensino Médio, baseada nos conceitos de interdisciplinaridade. (FAZENDA, 2002).

Sala de aula no contraturno: O professor no contraturno, poderá em um quadro imprimir os documentos que compõem o jogo e anexar no quadro, conforme a coleta de documentos na trajetória da atividade. A cada semana, um dos personagens do jogo será investigado; na segunda semana, é possível desafiar os alunos para buscarem as evidências em que as tramas se interligam na trajetória dos quatro sujeitos.

Sala de aula nos períodos de História: Solicitar que os educandos escrevam uma trama com a ajuda de toda a turma e, a seguir, produzam os documentos divididos em grupos (cada grupo produz um documento). Após a revisão do professor, os educandos podem aplicar o jogo em uma outra turma.

Atividade extraclasse: A história oral pode ajudar os alunos a produzirem novas narrativas. Caso o educador escolha esta opção, é necessário trabalhar com a turma frente à legalidade (autorizações e uso de imagem) e a ética para não expor a vida do entrevistado. E, após, compor uma trama do jogo.

Gincanas/atividades temáticas da escola: Em uma outra atividade escolar, como, por exemplo, uma gincana, é possível ampliar este jogo como uma das provas. Ao invés de utilizar o tabuleiro, locais da escola como biblioteca, secretaria, personagens caracterizados nos ambientes da escola, portando documentos, podem envolver a comunidade como um todo. Mesmo se a temática não tenha sido trabalhada com as turmas, é possível chegar em uma narrativa conforme as experiências e os conhecimentos prévios de cada série. Se houver pais participando, a própria comunidade ajudará a desenvolver a investigação já que contém uma experiência mais ampla. Todos se envolvendo podem chegar no objetivo final da prova da gincana (objetivo em que o educador planeja).

Reuniões pedagógicas: Caso a equipe diretiva queira trabalhar a interdisciplinaridade, é possível que a supervisão da escola solicite para um educador, de cada área, se reúnam para construir uma narrativa, com o objetivo de produzir documentos utilizando conceitos de sua área. A atividade seguirá nos moldes do jogo, oportunizando aos educadores investigarem a narrativa, em diferentes áreas do conhecimento. Esta proposta irá inserir os educadores para debater futuras propostas interdisciplinares, interligando as diferentes áreas em uma mesma temática.

****Para compor uma trama (atividades na sala de aula, em períodos de História e atividade extraclasse:** Nesta trama do jogo, é necessário haver objetivos. Para isso, deve-se perguntar ao aluno o que ele quer apresentar ao educando que vai jogar. Com objetivos claros, a segunda etapa envolve a confecção dos documentos, disponibilizados na internet. Para isso, é necessário solicitar ao educando que observe o tipo de linguagem, a letra e a disposição das informações. Após o rascunho e a revisão do educador, seguirá na produção do documento fictício, para manter a imagem do entrevistado. Pode-se misturar as narrativas para que todos os educandos sintam-se participantes do processo. Por fim, é aplicar a atividade em uma turma da mesma série.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino da **História**. **HISTÓRIA & E1**\SI1\o, Londrina, v. 13, p. 91-106, set. 2007

CARVALHO, Maria de Lurdes. **Construtivismo: fundamentos e práticas**. São Paulo: Lisa, 1993.

CERRI, F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, inverno 2001.

CERRI, F. Objetivos do ensino da história. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146, 1999.

CERRI, F. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, inverno, 2010.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório**, v. 1, dez. 2014, Capítulo 4. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/images/documentos/Capitulo4/Capitulo%204.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

FERREIRA, Marieta. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, 2002.

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.

FICO, Carlos. Prezada censura: cartas ai regime militar, **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 251-286, 2002.

FORTUNA, Tania. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

FERMIANO, Maria A. Belintane. O jogo como instrumento de trabalho no ensino da História? In: **História Hoje**, ANPUH, v. 3, n. 7, julho 2005. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=7>. Acesso em: 30 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIACOMONI, Marcelo P. PEREIRA, Nilton M. (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

MEINERZ, Carla B. 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.

PEREIRA, Nilton M. (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

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.

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.

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.