

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL PARA SURDOS: MASSACRE DE PORONGOS

REGIONAL HISTORY TEACHING FOR THE DEAF: MASSACRE OF PORGOUS

LAIONEL MATTOS DA SILVA

Universidade Federal de Santa Maria

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD**

Universidade Federal de Santa Maria

PALAVRA-CHAVE: Ensino de história; Educação de surdos; Jogos no ensino de história; História regional

RESUMO: A proposta do presente trabalho é debater o ensino de história para surdos através de um recorte espacial ligado à história regional, mais precisamente sobre o Massacre de Porongos, ocorrido durante a Guerra dos Farrapos (1835 - 1845). O ensino de história para os surdos é um tema recente nas pesquisas acadêmicas, por isso elegemos esse estímulo para a construção dessa investigação pelo interior de um tema regional ligado ao estado do Rio Grande do Sul. Apresentaremos o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos através de um jogo analógico didático bilíngue - com ênfase na cultura surda, mas destacando a possibilidade de um passatempo como aprendizagem para os alunos ouvintes também. Desse modo a construção do jogo versará sobre o Massacre de Porongos, com o objetivo de trazer as informações sobre esse evento, mas também, como forma de oportunizar a possibilidade de ressignificar a compreensão dessa história por meio de um jogo didático bilíngue. Essa investigação é fruto de uma pesquisa que está sendo realizada no mestrado de ensino de história da UFSM, orientada pela segunda autora.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to debate the teaching of history for the deaf through a spatial approach linked to regional history, more precisely about the Porongos Massacre, which occurred during the Farrapos War (1835 - 1845). Teaching history to the deaf is a recent topic in academic research, so we have chosen this stimulus to build this investigation from within a regional theme linked to the state of Rio Grande do Sul. We will present the teaching and learning process of deaf students through a bilingual didactic analogue game - with an emphasis on deaf culture, but highlighting the possibility of a hobby as learning for hearing students as well. In this way, the construction of the game will deal with the Porongos Massacre, with the objective of bringing information about this event, but also as a way to provide the possibility of re-signifying the understanding of this story through a bilingual didactic game. fruit of a research that is being carried out in the history teaching master's degree at UFSM, guided by the second author.

KEYWORDS: History teaching; Deaf education; Games in the teaching of history; Regional history

1. INTRODUÇÃO

A história da educação de surdos no Brasil tem início quando, conforme dados históricos, D. Pedro II, durante o Brasil Império, oficializa uma instituição voltada para a educação da comunidade surda. Entretanto, é importante ressaltar que, segundo Strobel (2008), o povo surdo existe desde os primórdios da humanidade. Por isso, a comunidade surda brasileira sempre existiu, inclusive durante o período anterior à criação do Instituto educacional de surdos. O seu desconhecimento se dá pela segregação acometida a eles, o que os invisibiliza em nossa linha histórica, pois eram associados a aberrações. “O processo educacional dos surdos apresenta as diversas faces de uma educação excludente, desde que estes deveriam ser obrigados a falar e suas especificidades negadas.” (Alves et al, 2015, p.30)

Acredito que o tema deste trabalho - o Ensino de História para surdos - é de relevância social e para o campo educacional. No campo social, visualizamos anos de ostracismo e naturalização de práticas segregadoras em relação à comunidade surda. Nesse mesmo sentido, mas no aspecto educacional, a educação de surdos ainda é deficitária em todas as modalidades de ensino do país, entretanto, é ainda mais falho no âmbito da educação básica, não se esquecendo do ensino superior – que é a esfera formadora dos nossos profissionais no Brasil.

A partir deste cenário, temos como proposta de pesquisa o Ensino de História para surdos, buscando através de um recorte espacial, no caso a história regional, a elaboração de um jogo didático bilíngüe, entende-se a língua de sinais (Libras) e a língua portuguesa. Na prática, iremos elaborar um jogo didático, usando como tema do desafio um recorte da História do Rio Grande do Sul, mais precisamente o Massacre de Porongos, durante a Guerra dos Farrapos (1835 - 1845).

Em uma geração que nasceu em meio às novas tecnologias, o uso do jogo analógico deve gerar algumas dúvidas, entretanto, nossa experiência em sala de aula evidencia que o jogo didático na versão tabuleiro ainda tem grande apelo no espaço escolar. O jogo é uma atividade que perpassa diversas gerações; é em torno dele que se reúnem familiares, amigos e simpatizantes de uma boa partida, pois de acordo com

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Especial de Ensino Fundamental Keli Meise Machado, que está situada na cidade de Novo Hamburgo. O jogo será destinado aos alunos do sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental Cabe salientar, que propomos esse trabalho buscando compreender como ensinar história na Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas a partir do bilingüismo. Neste sentido, entendemos como fundamental o respeito à cultura surda, sobretudo no que tange à sua língua, a Língua Brasileira de Sinais

Esse artigo é produto de uma defesa de uma pesquisa de mestrado. A proposta do artigo é debater o ensino de história para surdos, de modo preciso, por meio de um recurso pedagógico e de entretenimento que o é jogo, salientando que esse recurso será analógico, didático e bilíngue.

2. ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História vem se constituindo progressivamente como um campo de pesquisa no Brasil, portanto, tem sido agente de grande relevância entre a academia e a educação básica. (MONTEIRO, 2003). É importante lembrar que o tema é bem próximo à prática docente do Professor na educação básica, não que os demais não sejam, mas por se tratar especificamente do ensino e aprendizagem de história é que conseguimos observar a sua aproximação.

Por isso, buscaremos identificar, descrever e problematizar, através de autores do campo, o ensino de história, juntamente com a perspectiva da História escolar. Bittencourt (2004, p. 60) destaca que “O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual”. Portanto, compomos a ideia de que a História escolar sempre fora de interesse dos governantes, cada um a sua época, reforçando a sua preocupação e, principalmente, com a construção de uma identidade nacional.

Dando seguimento a tal raciocínio, o ensino de história nacional parece ultrapassado, visto que na era da mundialização, ou seja, novas perspectivas mundiais no campo da história façam com que ele caia no esquecimento, entretanto, não podemos preterir o conhecimento sobre “as coisas e as gentes brasileiras”.

A historiadora e educadora Ana Maria Monteiro (2007) em sua obra *Professores de História - Entre Saberes e Práticas*, no qual estuda o papel do Professor na sociedade contemporânea como intermediário na idealização dos saberes escolares, espalhando esse campo que é tão rico. Do mesmo modo, e não menos relevante, ela também valoriza o trabalho do Professor, que em tempos tão sombrios fica cada vez mais necessário essa reafirmação do saber.

Assim, os professores de história são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da história, na constituição dos saberes edificados no espaço escolar como também fora da Escola. A partir disso, entende-se que “com saberes que nela são produzidos e circulam, e onde os professores desempenham um papel estratégico” (MONTEIRO, 2007, p. 227), ou seja, que os educadores são fundamentais nesse processo do saber escolar - dentro da referência que lhe cabe.

Portanto, a investigação da prática docente no quesito educacional, mas, ligada ao campo do ensino de história, nos diz:

A partir dessa perspectiva recente no campo da pesquisa educacional, a escola passa a ser identificada como um espaço onde se constroem saberes próprios e que possui uma cultura escolar ao mesmo tempo em que esta cultura também faz da escola um ambiente vivo. Os sujeitos do processo educativo - estudantes e, no caso específico deste trabalho, docentes - não são apenas reprodutores, mas também criadores. (CUNHA; LIMA, 2017, p. 235).

É nesse entendimento do espaço escolar e com esses atores, alunas e professoras, que acredito que o ensino de história possa adentrar. É importante deixar cristalino que o nosso projeto falará sobre o ensino de história para surdas, em vista disso, mais adiante versaremos sobre esse conceito associadamente.

Diante disso, o ensino e aprendizagem de história são entendimentos distintos, visto que a aprendizagem lida com a assimilação do aluno sobre o conhecimento histórico e o ensino de história é mais direcionado à prática da formação docente. Todavia, entendemos que ambos atuam paralelamente.

É comum a afirmação de que o ensino e a aprendizagem de História acontecem por intermédio do domínio de conceitos, de modo que não basta, evidentemente, o aluno saber os nomes de pessoas famosas ou fatos ocorridos em determinados tempo e espaço que podem ser comprovados pelos documentos. (BITTENCOURT, 2004, p. 183).

Assim, o *lugar de fronteira* que Monteiro (2002) apresenta em sua obra, esse lugar de construção e de transmissão de saberes, ou seja, a geração de saberes a partir de conversas, de permutas e da reconhecimento das diferenças. Por isso, compreendemos que a aprendizagem e o ensino de história devem constituir, no espaço escolar ou fora dele, o saber.

Jogos no Ensino de História

O contexto escolar vem sentindo com urgência a necessidade de superar o modelo tradicional de ensino e as suas estruturas ultrapassadas esse sistema indiferente com a diversidade. Urge a busca por um ambiente escolar que trabalhe por aprendizagens mais significativas através do uso de métodos de ensino pertinentes aos novos discursos e técnicas. Neste caso, o ensino de história não pode ser apenas uma prática de leitura e cópia. É preciso ampliar as técnicas junto ao ensino para que tenhamos uma aprendizagem relevante.

À vista disso, a discussão sobre o uso do jogo no ensino de História é pertinente. Buscando romper com práticas ultrapassadas, o jogo ainda é um recurso recente na edu-

cação básica, mas que vem tomando força nos últimos anos. Para entendermos mais a sua significativa importância.

Huizinga nos argumenta:

A função do jogo (...) pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Essas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a 'representar' uma luta, ou se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa. (2000, p. 14)

Por meio do processo lúdico, perseguiremos a construção do conhecimento histórico na Escola. Logo, o ensino de história através do jogo, exige um planejamento. O jogo deve ser uma via de estabilidade. O momento de brincar e o de seriedade, tal equilíbrio é necessário para o bom andamento do jogo. Creio que sem essa harmonia, não conseguiríamos atingir os objetivos pedagógicos propostos. (GIACOMONI, 2013)

Os autores, Giacomoni e Mullet, apresentam a seguinte afirmação:

[...] que brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas do conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quando da aprendizagem. (2013, p. 79).

Diante de todos esses benefícios que o uso do jogo nos apresenta, é que idealizamos a proposta da nossa pesquisa. Um jogo analógico bilíngue como recurso pedagógico, para auxiliar professores e alunos surdos no processo de aprendizagem do ensino de história. O tema a ser utilizado para o jogo é o Massacre de Porongos com intuito de localizar o aluno surdo no tempo e espaço e, principalmente, instigar a construir uma perspectiva diferente daquela habitual que fora aprendido. Na proposta de rever tal tema, “[...] o jogo pode atender a distintos objetivos, desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticado de conceitos [...]” (MEINERZ, 2013, p. 107)

Nesse método, o papel do Professor é de suma importância, pois é ele que irá fazer o recorte a ser trabalhado através do jogo, é ele que tem o diagnóstico cultural e social de suas turmas e é, também, ele que irá planejar e provavelmente irá empregar a proposta. O professor, precisa orientar caminhos, por esse ângulo, justificamos com os autores “Nesse processo o professor faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente”. (MEINERZ, 2013, p. 105).

Quando tematizamos o valor do jogo no Ensino de História pensamos que não se trata apenas de criar e depois aplicar uma boa estratégia pedagógica, ou ainda aplicar algum recurso melhor do que os tantos já experimentados nas últimas décadas. Importa o fato de que, através da opção metodológica que inclui o jogo,

decidimos acerca de como pensar e agir em determinados contextos que nos desafiam no Ensino de História. (MEINERZ, 2013, p. 114).

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino de história, seja qual for a temática escolhida, tem um vasto campo de possibilidades de ensino e aprendizagem através dos jogos. Podemos problematizar, desmistificar, construir e reconstruir. Entretanto, salientamos a necessidade de inclusão, também, no mundo dos tabuleiros, por isso, a proposta de jogos no ensino de história que sejam bilíngues, para que alunos ouvintes e surdos, possam compartilhar suas dúvidas e construções que o jogo pode permitir.

3. CULTURA SURDA

O entendimento da cultura surda é decisivo no que se compreende como igualdade e desigualdade para com as minorias, mesmo que, por vezes, tal força não pareça pública ou resolutive. Antes de adentrar especificamente no entendimento da cultura da comunidade surda, iremos falar sobre a percepção da cultura na contemporaneidade.

Como pondera Hall (1997, p.17):

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores.

Para além da educação de surdos, pesquisadores dessa temática têm otimizado os debates, conduzindo as questões culturais como espaço de análise e problematização (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011). Ou seja, o uso da cultura na contemporaneidade como aliada do campo educacional.

Em respeito às particularidades de cada cultura Skiliar (1998, p. 28) nos argumenta que:

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem - ou podem surgir - processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da 'cultura surda', trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura sem sua própria lógica, sem sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica.

Portanto, a cultura surda não é antagônica em relação à cultura do ouvinte, mas é preciso demarcar as suas diferenças, pois no entendimento do autor, a cultura surda é uma construção, a qual contém particularidades, perspectivas e na qual não existem determinismos para seu entendimento. Ela não é obstruída, ou seja, é plural. Entretanto, a cultura surda do estado do Rio Grande do Sul é diferente de um estado da região nordeste. Em destaque a essas diferenças, Karnopp, Klein, Lunardi-Lazzarin (2011, p. 19) nos dizem o seguinte: “Esses grupo usam línguas de sinais diferentes e possuem diferentes experiências de vida; no entanto, independentemente do local onde vivem, um dos fatores que os identifica é a experiência visual”. Isto posto, é de extrema importância o reconhecimento para as minorias linguísticas, em nosso caso os surdos, que aspiram fortalecer as suas origens, pois por muito tempo esses costumes foram fortemente reprimidos.

A concepção da identidade da pessoa surda também é um momento de construção diferenciada, pois parte de uma perspectiva diferente da que nós, ouvintes, estamos acostumados a perceber. O surdo vive num ambiente que, por vezes, é majoritariamente do ouvinte. Nesse local ele absorve diversas culturas - um ambiente pluricultural, mas também convive em espaços de convívio dos surdos, tais como: escolas de surdos, associações, grupos religiosos, associações culturais, ensino superior.

Em vista disso:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país (QUADROS; SUTTON-SPENCE, 2006, p. 111).

Diante disso, trouxemos para aprimorar a nossa proposta, o conceito da cultura surda, para entendermos e respeitarmos as diferenças em todas as suas etapas de aprendizagem. Os surdos existem em todos os tempos da história da humanidade e com eles, as línguas sinalizadas, deixando seus traços visuais; marcas acerca da diferença surda, do seu modo de enxergar, discutir e descrever o mundo (STROBEL, 2008).

4. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Na metade do século XIX, mais precisamente em 1857, o Império do Brasil estava sob o comando do imperador Dom Pedro II. Neste ano, o Imperador instituiu uma política educacional voltada para a comunidade surda. Cabe lembrar que antes dessa oficialização em 1857 não se tem registro da existência de uma educação específica para essa população. Segundo Strobel (2008), o interesse de Dom Pedro II com a educação de surdos surge devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, marido da princesa Isabel, que

era parcialmente surdo. No entanto, não há informações aprofundadas sobre esse fato. Todavia, independente da motivação inicial, Dom Pedro II fica marcado na história por instituir uma política educacional específica para a comunidade surda.

Dom Pedro II faz um convite a Ernest Huet, um professor surdo francês, que prontamente aceita a convocação do imperador. Huet desembarcou no Rio de Janeiro, juntamente com a sua esposa, em 1855, com o claro objetivo de fundar uma escola para surdos. Assim, em 26 de setembro de 1857 é fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, dando início ao processo de educação oficial dos surdos no Brasil. Tal escola teve o importante papel de educar e oportunizar a criação de uma Língua de Sinais para a comunicação entre o povo surdo, além de servir de asilo para meninos surdos de todo o país, segundo Strobel (2008).

Entretanto, nem todo o processo foi benéfico, visto que em seu início a Instituição priorizou os meninos, conforme Alves (2015, p.29), “Vale salientar, entretanto, que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX quando surgiu o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo”. Portanto, quase cinquenta anos de atraso para que as meninas tivessem o direito à educação voltada para o povo surdo.

A oficialização da política educacional veio através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, que deu nome ao instituto que, entretanto, seria modificado pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, para “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, apelidado de INES, tal alteração reflete o pensamento ideário contemporâneo. Sua sede permanece até hoje na capital do estado do Rio de Janeiro. Porém, apesar do avanço através da criação de uma Instituição voltada para a educação do povo surdo, o processo educacional não foi e não é fácil, conforme o relato:

Surdos foram obrigados a rejeitar sua língua natural e aprender outra língua de modalidade diferente da sua, a língua oral de seu país, e isto lhes trouxe e traz um grande prejuízo no que diz respeito ao processo de comunicação, tanto na Língua de Sinais como na própria oralização destes indivíduos. (ALVES *et al*, 2015, p.30)

Nesse contexto, os autores nos remetem a outra discussão acerca do método de ensino a ser utilizado na educação de surdos no Brasil: a necessidade do fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais. Em todo o processo histórico mundial surgiram os mais variados posicionamentos acerca do uso da língua de sinais e da oralidade, boa parte das escolas estava com a oralidade enraizada em seus currículos e negando todos os aspectos socioculturais da comunidade surda.

Por isto, entendemos que D. Pedro II teve um papel fundamental na educação de surdos no Brasil, sendo seu precursor. Contudo, teve o auxílio e gerenciamento do professor Ernest Huet no comando da INES. Tal resgate trouxe novamente o debate da língua de sinais. Ademais, o estímulo e fim da negligência ajudaram no processo de oficialização da Língua Brasileira de Sinais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; STHEPANOU, Maria. Ensino de História e Educação Patrimonial: memória açoriana. In: CORSETTI, Berenice; PADRÓS, Enrique; RODRIGUES, Gabriela; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; BARROSO, Vera Lucia Maciel (Orgs.). **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: Ed. EST, 2002. P.92-101.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Daniela Vallandro de. **Fronteiras da Liberdade: “Experiências Negras de Recrutamento, Guerra e Escravidão”** (Rio Grande de São Pedro, c.1835-1850) Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

GASPAROTTO, Alessandra; FRAGA, Adriana; Al aram, Cauiá; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). **Ensino de História no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, Porto Alegre: UFRGS/Faced, v.22, n.2, jul./dez. 1997, p. 15-46

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, 2002. Tese (Doutorado em Educação)

MORI, N., SANDER, R. **História da educação de surdos no Brasil**. In. SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE., Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015, p. 01-16.

MOURA, M. C., Atendimento Educacional Especializado: Estudante Surdo – Reflexões sobre a Identidade, Cultura e Comunidade. In: GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A.P (Orgs.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo, Cultura Acadêmica; Universitária, 2012. Cap. 5, p. 97 - 118.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000, 120 p.

PINSKY, Carla (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.

QUADROS, R. M.; SUTTON-SPENCE, R. **Poesia em língua de sinais**. Traços da identidade surda. In: QUADROS, R. M. (Org). Estudos Surdos I: Série de Pesquisas. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006. p. 110-165.

RIBEIRO, José Iran. **Quando o serviço os chamava: Milicianos e Guardas-Nacionais** no Rio Grande do Sul. Santa Maria: ED. da UFSM, 2005.

_____. **“De tão longe para sustentar a honra nacional”**: brasileiros na Guerra dos Farrapos (1835-1850). Texto de qualificação de Doutorado em História, UFRJ, 2009.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes: **Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990. ALVES, F.C., SOUZA, J.C.T., LIMA, M. E., CASTANHO, M. Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados no espaço acadêmico. IN: ALMEIDA, W.G (Org). Educação de surdos: formação, estratégia e prática docente. Ilhéus, Editus, 2015. Cap. 2, p. 27-48.

SKLIAR, Carlos. “Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade”. In: _____ (org.). **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 3. ed, 2005.

SOARES, Maria Aparecida L. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

STROBEL, Karin L. **História dos Surdos**: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas. In: QUADROS, Ronice M. e PERLIN, Gladis. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p.18 – 38.

STROBEL, Karin L. Surdos: **Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

CAPÍTULO 3

O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NA MEDIÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GAME AS A TEACHING RESOURCE IN MEDIATION OF TEACHING AND LEARNING HISTORY IN THE INITIAL SERIES OF FUNDAMENTAL EDUCATION

**MÁRCIA CRISTINA CABREIRA
RODRIGUES**

Universidade Federal de Santa Maria

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD**

Universidade Federal de Santa Maria

<http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

RESUMO: O presente texto visa apresentar reflexões sobre como se deve utilizar jogos como recurso pedagógico para mediar o ensino e aprendizagem de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente no quarto ano. Por isso, em um primeiro momento devemos refletir a maturidade para quem está sendo direcionado este jogo e, quem nos dará base será a teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget; depois direcionaremos para a discussão teórica sobre o uso do lúdico em sala de aula: regras a serem seguidas, cuidados em seu uso, desafios e dificuldades, relacionando todos estes elementos ao uso do jogo no ensino de História. Para concluir, exporemos a importância do uso de jogos, já vendidos no mercado ou mesmo confeccionar um jogo específico que direcione o educando para o conteúdo que queremos mediar.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de História ; Jogos; aprendizagem histórica.

ABSTRACT: This text aims to present reflections on how to use games as a pedagogical resource to mediate the teaching and learning of History in the Initial Series of Elementary Education, more precisely in the fourth year. Therefore, in a first moment we must reflect the maturity for who is being directed this game and, who will give us base will be the theory of Genetic Epistemology of Jean Piaget; then we will direct to the theoretical discussion about the use of playfulness in the classroom: rules to be followed, care in its use, challenges and difficulties, relating all these elements to the use of the game in the teaching of History. To conclude, we will expose the importance of using games, already sold on the market or even making a specific game that directs the student to the content we want to mediate.

KEYWORDS: History teaching; Games; historical learning.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto visa realizar uma reflexão sobre como podemos utilizar o jogo como um recurso didático, na mediação do ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente na etapa de ensino do quarto ano. Por que acreditamos que o espaço da sala de aula é um local onde o educador e

os educandos têm para trocar experiências, vivências e conhecimentos. A partir destas premissas, o educador tem como compromisso fazer com que essas trocas sejam significativas para seus educandos. Esta significação pode vir em forma de inúmeras metodologias diferenciadas para que a aula, o conteúdo e o conhecimento que este traz faça sentido para o educando e que ele também possa utilizá-lo fora do espaço da escola e, desenvolver, a partir daí, seu próprio conhecimento.

Assim, entre várias metodologias, escolheu-se o jogo para realizar a mediação do ensino e aprendizagem de História no quarto ano do ensino fundamental. O uso deste recurso didático auxiliará estas crianças, que têm entre 9 e 10 anos de idade, a apreender de modo mais efetivo os complexos conhecimentos da Ciência Histórica.

Mas para realizar um jogo como recurso didático, temos de conhecer sobre o desenvolvimento desta criança: na idade em que ela se encontra como direcionar a aprendizagem? Como ela absorve melhor um conteúdo? Estas questões e muitas outras serão respondidas com o auxílio da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Sabemos que existem outras teorias que refletem sobre as fases de desenvolvimento de aprendizagem, mas para esse texto a de Jean Piaget é a que apresenta a melhor base para reflexão.

Também não poderemos deixar de lado como o lúdico, principalmente direcionado para o ensino de História pode contribuir para uma aprendizagem mais efetiva; que desafios nós temos de tentar vencer para que este direcionamento realmente atinja os objetivos que nos propomos ao utilizá-lo e, também mostrar ao educando que jogo não é só para lazer ou brincadeira, mas, que também pode ajudar na aprendizagem de conteúdos na sala de aula.

Por fim, realizaremos uma reflexão sobre a importância do uso de recursos didáticos diferenciados em sala de aula, para mediar seja qual forem os conteúdos e, que também podemos utilizar jogos já lançados no mercado ou mesmo nos desafiar a criar um jogo do zero, para mediar conhecimentos e empoderar nossos educandos de saber, que eles poderão utilizar em sua vida cotidiana.

2. DESENVOLVIMENTO

Jean Piaget e a Teoria da Epistemologia Genética

Jean Piaget (1896 – 1980) nasceu na Suíça, era psicólogo, e se destacou no campo da educação por sua teoria da Epistemologia genética sobre o desenvolvimento humano, que se baseia no estudo das origens da construção do conhecimento humano ao longo de seu desenvolvimento.

Conforme Fontana e Cruz (1997), Piaget considerava a infância o período essencial para a formação do pensamento que só se completa na idade adulta. Por isso, para expor

suas ideias sobre a formação do conhecimento no ser humano, a infância seria o ponto de partida para realizar uma reflexão de como o conhecimento evoluía e amadurecia ao longo do desenvolvimento dos sujeitos. As autoras continuam suas reflexões, quando colocam que:

A formação de Piaget em Ciências Naturais levou-o a buscar compreender o conhecimento com base na biologia. Em sua concepção conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivência nas experiências com os objetos do conhecimento (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 53).

Conforme Silveira (2009), Piaget dividiu o desenvolvimento humano de acordo com as mudanças nas formas de pensar, que ocorrem à medida que o indivíduo constrói novas estruturas mentais para enfrentar os desafios. Sendo elas as seguintes: **Período sensório-motor** (entre 0 e 2 anos); **Período pré-operacional** (de 2 a 7 anos); **Período das operações concretas** (de 7 a 12 anos) e **Período das operações formais** (a partir dos 12 anos). [grifo da autora do texto]

Para a elaboração das reflexões deste texto o foco do nosso estudo é o Período das Operações Concretas, que abarcam segundos os estudos de Piaget no desenvolvimento de crianças entre 7 a 12 anos. O porquê da ênfase nesses períodos: por ser neles que se encontram os educandos 4º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, aos quais são os sujeitos chaves para o desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, Silveira (2009) descreve e caracteriza este período deste modo:

Período de operações concretas (de 7 a 12 anos) – neste período, a criança deixa de confiar nas informações sensoriais e passa utilizar o raciocínio lógico. Resolve problemas no plano do pensamento, o que anteriormente tinha de fazer na prática. Aqui a criança consegue contar mentalmente e sua capacidade de **categorizar** e **classificar** objetos se expande. [...]. Nesta fase consolidam-se as conservações de número, substância, volume e peso. O que caracteriza este período é a *reversibilidade do pensamento*, que é importante para a realização das operações matemáticas: soma, subtração, multiplicação e divisão. (SILVEIRA, 2009, p. 105 – 106).

Outro destaque da teoria de Piaget se encontra no fato de que, conforme Silveira (2009), “o ser humano nasce com a capacidade de adaptação ao meio ambiente em que vive, e que no caso humano a **adaptação** (ajustamento ao ambiente) é realizada por meio da inteligência, aqui entendida como a *capacidade de construir conhecimentos*, que se realiza ela criação contínua de estruturas mentais cada vez mais complexas e em progressivo equilíbrio, com o meio à medida que o organismo interage com esse meio” (p.100).

No desenrolar deste processo de troca de conhecimentos com o meio, o sujeito se confronta com o que já aprendeu e com que aprende, então, busca equilíbrio ou equilibração para adaptar este novo conhecimento com a realidade em que vive. Sendo assim, ao tentar equilibrar esta nova gama de saberes, o sujeito passa por dois subprocessos, a saber:

a) assimilação: encaixe de novas informações em esquemas cognitivos já existentes ocorre quando o indivíduo ao receber uma informação nova a categoriza em termos do que já conhece, por exemplo, um bebê que apenas mama (por meio de reflexo de sucção) no seio da mãe, ao receber leite em uma mamadeira, até então desconhecida para ele, e também a suga, está transformando a mamadeira (e a situação) no que já conhece; e

b) acomodação: alteração dos esquemas cognitivos existentes, ou seja, surgimento de novos esquemas em resposta às informações novas, o que ocorre quando as pessoas buscam soluções para situações que não “cabem” nas categorias já construídas do que já conhecem. Nos casos em que é preciso acomodar, categorias e estratégias são criadas, portanto, é preciso alterar as antigas categorias para lidar com o desafio. [...]. Assim, os desafios bem como os conflitos cognitivos também contribuem para que surjam no sujeito os diferentes esquemas, portanto. Para que suas estruturas mentais se modifiquem¹ (SILVEIRA, 2009, p. 100-101).

Esses subprocessos vêm em conformidade da formação de Piaget como biólogo, que concebe a inteligência como um caso de adaptação biológica. Este esquema pode ser conceitualizado, em linhas gerais, como o processo em que o ser humano apreende as inúmeras utilidades de determinada ação, como por exemplo, o ato de “sugar”. De início, o bebê liga este ato ao seio materno, mais tarde assimila o mesmo ato para a chupeta, a mamadeira, canudos, etc. Todos os elementos diferentes são conectados ao mesmo ato, ao qual é assimilado, acomodado e por fim equilibrado, quando este ato é ligado a inúmeros outros elementos ao longo da vida dos sujeitos.

Mesmo que Piaget não tenha dado ênfase, em seus estudos, ao desenvolvimento social, histórico e emocional das crianças, sua teoria é importante para analisarmos como o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos acontece e como ele poderá ser utilizado para o desenvolvimento das habilidades e competências ao longo de sua vida escolar. Pois, Fontana e Cruz (1997) colocam que a “apreensão de conhecimentos deve ser de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças, porque tudo que for transmitido fora de sua fase somente será uma aprendizagem mecânica, onde a criança somente imitará o que o adulto demonstrou, sem conhecer ou compreender o ato” (p.62).

A Criança e o Jogo

Tendo em vista as ideias de Piaget sobre a fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças para quem direcionaremos o jogo, se faz importante analisar como o lúdico² pode vir a ser um componente importante no desenvolvimento cognitivo das crianças, já que este promoverá uma aprendizagem onde a criança deverá ser independente, seguro de seus conhecimentos além de respeitar o colega que jogará com ele, sempre tendo em vistas as regras que este jogo trará.

¹ As estruturas mentais, que para Piaget constituem os elementos básicos do pensamento (Ibid, p.101).

² Segundo Massa (2015) o conceito de Lúdico, perpassa a história: os gregos utilizavam o ter *paídia*, relacionando-a às brincadeiras das crianças e as formas lúdicas gerais. Já os romanos utilizavam o termo *Lu-dus*, que abrangia todas as formas de jogos: desde brincadeiras infantis até jogos de azares (MASSA, 2015, p. 114).

Porém, um compromisso do educador é mostrar ao educando que o jogo não é somente um elemento competitivo. Ele deve ser também cooperativo e solidário. Mesmo prevendo que possa haver discriminação, devido a dificuldades de alguns colegas não entenderem ou mesmo não conseguirem avançar no jogo como previsto, o educador deve ter em mente, para evitar que isto aconteça, os pontos positivos e negativos da competição.

Neste sentido, o educador através do uso do jogo em sala de aula pode vir a amenizar sentimentos tão valorizados pela sociedade capitalista que é a competitividade e a individualidade. Pois, cada vez que entramos na sala de aula, além dos conteúdos que queremos que o educando tenha conhecimento, também levamos a esperança de que, quando a aula terminar, nós (os educadores) e eles (nossos educandos) saiam melhores como seres humanos.

O Ensino de História e o Jogo

Nesta contextualização o jogo, para ensinar história pode vir a ser uma proposta metodológica coerente e mesmo atraente para os educandos, pois, estaremos tentando reverter a grande influência que os jogos eletrônicos têm em nossas crianças na atualidade. Dambrós e Mourad (2017) refletem por meio da obra *Homo ludens* e Johan Huizinga (1872 – 1945), sobre a importância que o jogo tem na nossa vida.

Para Huizinga a importância do jogo e da dimensão lúdica das práticas sociais, ainda que possa modificar-se em diferentes contextos, pode ser identificada como uma marca identitária do desenvolvimento das crianças reportando-se ao mundo da fantasia, do faz de conta e do encantamento próprio do desenvolvimento infantil, sendo concebido como uma dimensão genuinamente primária da vida, sendo, pois, nas palavras de Huizinga, tão necessária quanto o raciocínio (*homo sapiens*) e o trabalho (*homo faber*) (DAMBRÓS; MOURAD, 2017, p. 120).

As autoras continuam referindo que Huizinga defende que “esta dimensão fantasiosa da brincadeira, do jogo desenvolve a criatividade e a imaginação, uma vez que tem um limite de tempo, regras consentidas, mas que são obrigatórias e têm um fim em si mesmas, o que cria um tensão alegre e espontânea, muito diferente da vida cotidiana” (DAMBRÓS; MOURAD apud HUIZINGA, 2017, p. 121).

Assim o “jogar”, o seguir regras e realizar uma interação com adversários dá uma conotação competitiva que é inerente ao ser humano, fato que é valorizado desde o início do surgimento do homem. Mesmo que nos tempos atuais, o ambiente da sala de aula deva amenizar o espírito competitivo que se transformou em algo bastante desumano com o surgimento das grandes sociedades.

Uma das respostas pode ser a inovação da metodologia ao criar jogos, mesmo que analógicos para enfatizar a importância de determinado conteúdo. É neste contexto que Arruda e Espírito Santo (2014) colocam que “a importância de se ensinar a história por meio

do lúdico, pode vir a proporcionar aos alunos condições de construir o saber, desenvolver a criticidade, entendendo que todo aquele que ensina também aprende” (p.4).

E elas continuam:

[..]. O lúdico aqui, portanto é encarado como potencializador da interatividade no ambiente escolar, especialmente na aula de história. A aplicação de jogos passa a ser tomada como atividade criadora, que possibilita à pesquisa, a reflexão, a criação, a elaboração de situações de aprendizagem que privilegiem seu uso como prática pedagógica, propondo assim, atividade lúdica em sala de aula como estratégia, na tentativa de avanços nas expectativas de aprendizagem do educando. Busca-se uma associação da brincadeira com o processo de aprendizagem (ARRUDA; ESPIRITO SANTO, 2014, p. 4).

Mesmo que a ideia das autoras fosse o resgate da ludicidade nas aulas de História nas Séries Finais do Ensino Fundamental suas fundamentações sobre a ludicidade e o ensino de História nos auxilia a refletir sobre como a importância do jogo, voltado ao ensino de conteúdos específicos pode ajudar no desenvolvimento pleno do educando.

Ainda sobre da ludicidade e o ensino de história Hüther (2016) também nos auxilia nesta reflexão ao destacar que:

O jogo traz para o contexto da sala de aula muito mais do que um estudo oculto do conteúdo. Ele é capaz de expor as habilidades e dificuldades, bem como proporcionar uma diferente metodologia de aprendizagem, que não puderam ser diagnosticadas nas aulas que aconteceram no modelo tradicional. Enfim, o jogo permite que sejam trabalhadas diversas formas de aprendizagem, instigando o aluno a solucionar os desafios que vão surgindo ao longo dos estímulos provocados pelas atividades propostas pelo professor (HÜTHER, 2016, p. 19).

E é este desafio que proponho ao confeccionar um jogo analógico, com aspectos da História do município de São Borja a etapa do quarto ano. Não será somente mais uma metodologia diferenciada, pois, como já foi dito, o lúdico é mais utilizado nas séries iniciais do que nas finais, mas um modo de introduzir o ensino de história, que será uma novidade, de um modo atraente e acessível.

Fazendo com que esta criança seja instigada a desenvolver pensamento crítico e motivador, levando-a a perceber os conceitos principais de um determinado assunto, bem como de significá-lo à sua maneira. “Essa construção permite que o aluno trabalhe sua criatividade, pois ele precisa aprender o conteúdo, e, a partir deste, elaborar o conceito” (HÜTHER, 2014, p. 19)

Deste modo, o lúdico como metodologia para o ensino de história, neste caso, tendo como foco as séries iniciais do Ensino Fundamental, pode abrir um enorme leque de possibilidades para que o educador introduza conceitos que, na maioria das vezes é estranho às crianças, mesmo estes constando em sua grade de conteúdos.

Quanto a isto Hüther (2014), destaca que:

O jogo, como estratégia de ensino, possibilita, além de um olhar mais rigoroso, e ao mesmo tempo, mais criativo e lúdico do professor acerca das aprendizagens dos alunos, momentos de descontração envoltos em e para o ensino. Entre as possibilidades, o jogo desencadeia percepções sobre as capacidades de relacionamento interpessoal dele para com os demais sujeitos, expondo possíveis impasses que possam estar atingindo e inviabilizando a aprendizagem, permitindo, enfim, que ela se torne mais rica e com qualidade pedagógica(HÜTHER, 2014, p. 24).

Complementando as ideias expostas pela autora, acredito também que, ao confeccionar o jogo devem-se tomar alguns cuidados: como a faixa etária, a maturidade e a forma como se abordar o conteúdo, levando em conta os dois primeiros itens. Para isto, Hütther (2014) auxilia o leitor com alguns questionamentos que são necessários para que ao confeccionar e/ou utilizar o jogo nas aulas de História, este apresente atraente e divertido e seja bem aproveitado para o desenvolvimento do conteúdo:

É importante que respondamos algumas perguntas, pois elas irão nortear a construção e a qualidade da atividade, garantindo que o jogo atinja os objetivos propostos ao longo de sua aplicação. As perguntas norteadoras são:

1. Qual o conteúdo/temática/assunto a ser explorado com o jogo?
2. O que eu espero que os alunos expressem (sentimentos/emoções/reações) ao jogar?
3. Quais as habilidades que pretendo que eles desenvolvam?
4. Quais as dificuldades de aprendizagem que pretendo perceber?
5. O que pretendo proporcionar aos alunos durante a aplicação?
6. De que forma eu irei avaliá-los?
7. Qual será a contribuição do jogo como material didático-pedagógico? (HÜTHER, 2014, p. 27).

Estas questões, devidamente respondidas, podem fazer com que a aplicação do jogo seja mais eficiente e seus objetivos possam ser alcançados com maior margem de sucesso. E que também o educador sempre tenha em mente que, por estar tratando com seres humanos e mais especificamente crianças, o sucesso sempre será uma incógnita.

Mas como sempre estamos trabalhando com o fator surpresa, pois, acredito que dificilmente qualquer educador seja ele a etapa em que trabalhe, ao planejar sua aula, consiga desenvolvê-la plenamente e exatamente da maneira que planejou sempre. Assim, a flexibilidade, a criatividade e a paciência são fatores preponderantes no bom andamento das metodologias cotidianas da sala de aula. E mesmo a aula sendo voltada para o lúdico, além de levar em conta os questionamentos que Hütther sugere, também devemos estar prontos para mudar nossas aulas. Em outras palavras, sempre ter um plano B ou C na manga.

Em relação ao preparo do professor para trabalhar com o lúdico em sala de aula, Alves e Santos (2013) alertam:

Uma aula lúdica desafia tanto aluno, quanto professor, transformando-os em sujeitos ativamente participativos do processo pedagógico que os envolve, influenciando não só na forma como o professor ensina, mas na maneira como o aluno concebe o que está sendo ministrado e qual o seu papel nesse processo. Entretanto, percebe-se que há muitas dificuldades para o professor correlacionar o lúdico aos conteúdos, por razões como a pouca produção de materiais didáticos, o próprio desconhecimento do professor com a utilização do lúdico na sala de aula, a falta de estrutura das escolas públicas e por resistência como aponta (ALVES; SANTOS, 2013, p. 6).

Mesmo havendo estas dificuldades, as autoras colocam que há o que elas chamam de *resistências de personalidade*, onde o professor mesmo sabendo que o lúdico não faz parte do modo geral de se ministrar uma aula, ainda assim ele resiste ao que está posto e planeja uma aula lúdica (ALVES; SANTOS, 2013).

Isto também demonstra que, apesar da Educação, nos últimos tempos ser “a vilã” de todos os problemas encontrados na sociedade atual; e que as políticas e projetos ligadas a ela estão cada vez mais perdendo incentivos monetários para se manterem, são as *resistências de personalidade* do educador que está em sala de aula que ainda mantêm sua estrutura depauperada funcionando.

Ainda assim, todo o cuidado é pouco aos usarmos o jogo como recurso pedagógico. Alves e Santos (2013) advertem:

A falta de qualificação do professor para a utilização do lúdico em sala de aula representa um grande perigo, haja vista que o professor deve se apropriar de conhecimentos profundos a respeito da ludicidade, para proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz. É necessário que os professores entendam o lúdico como uma ferramenta que é totalmente dependente de quem a domina (ALVES e SANTOS, 2013, p. 6).

Deste modo, o uso do jogo em sala de aula, seja para qual disciplina o educador o queira utilizar, este deve sempre ter em mente que este não é somente para complementar o tempo que falta para terminar a aula; ou que vieram poucos alunos na aula o jogo irá evitar que se desenvolva um conteúdo novo. Em outras palavras, o jogo não é somente um “tapa buraco”, ele deve ser visto como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento cognitivo das crianças

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do lúdico em sala de aula e especificamente para mediar o ensino de História nas séries iniciais, apresenta-se como um grande desafio para o educador. Principalmente no que se relaciona ao preparo teórico que o educador deve ter para que o jogo não caia simplesmente como um elemento que irá complementar uma aula que foi encerrada antes do horário previsto.

Com isso em mente, utilizamos da teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, para nos auxiliar no conhecimento de como essas crianças, entre 9 e 10 anos, para qual direcionaremos um jogo, aprendem e de que como podemos mediar conhecimento de História para elas. Esta reflexão foi importante porque, sem este conhecimento, poderíamos incorrer no erro de confeccionar um jogo muito complexo ou mesmo um que não fosse atraente para as crianças.

Também refletimos sobre a importância do lúdico para se ensinar história, principalmente para crianças das séries iniciais. As opiniões se convergem em um ponto: o preparo para usar o jogo como ferramenta didática é tão ou mais importante do que o jogo em si e seu conteúdo. Outro ponto que o educador deve cuidar, é que devido a sua função de refletir sobre fatos com grande distância temporal entre o fato histórico e o educando, principalmente as crianças, o “peso” dos conteúdos históricos muitas vezes deixam as aulas cansativas e entediantes. Neste contexto o jogo é uma forma de torná-los (os conteúdos) mais “leves”, acessíveis (não rasos) e atraentes.

Por fim, apontamos que o jogo é um entre muitos outros recursos didáticos diferenciados que podem auxiliar no processo de aprendizagem de conteúdos. E que não importa se ele já é um produto pronto que está a venda no mercado, o que importa é o direcionamento que o educador dará a ele, por exemplo, pode pegar um jogo de Pega-Varetas³ e direcioná-lo para o ensino de História, mas, também podemos confeccionar um jogo do zero, que é a ideia final, quando criaremos um jogo de tabuleiro que servirá de produto para escrever a dissertação de Mestrado do ProfHistória e adquirir o título de Mestre em Ensino de História.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Hilana de Oliveira; SANTOS, Maele dos. **O lúdico e o ensino de História**. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH: Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal/RN. 22 a 26 de julho de 2013.

ARRUDA, Mariza Cristina Camargo Iliano; ESPÍRITO SANTO, Janaina de Paula do. Atividade lúdica como estratégia no ensino da História. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Versão OnLine, 2014.

DAMBRÓS, Gabriela; MOURAD, Leonice Alves Pereira. Aprendizagem baseada em jogos digitais na infância: contribuições de Huizinga e Prensky. Cap. 6, p. 119 – 134. In: RISCAROLI, Eliseu (org.). **Epistemologias da Infância**. 2ª ed. Curitiba/PR: Appris Editora, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Junior**: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 2ª ed. Curitiba/PR: Positivo, 2011.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Maria Nazaré da. 1. ed. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

3 Ver regras do jogo e histórico em <https://pt.wikihow.com/Jogar-o-Pega-Varetas> acessado em dezembro de 2020.

HÜTHER, Sabrina Fabiola. **Jogando com a História:** diferentes possibilidades de aprendizagem. Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de História, do Centro Universitário Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de licenciada em História. Lajeado/RS, 2014.

MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade:** da Etimologia da palavra à Complexidade do Conceito. APRENDER – Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação. Vitória da Conquista/Bahia, Ano IX, n.15, p. 111 – 130, 2015.

SILVEIRA, Nícia L. Duarte. **Psicologia Educacional:** Desenvolvimento e Aprendizagem. Florianópolis: UFSC, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estrutura de apresentação de Monografias, Dissertações e Teses/ MDT.** 15 ed. rev.ampl. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2015.