



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

BRUNO DOS ANJOS FREITAS

RASTROS DE SOL E LUZ:
JOGO DE TABULEIRO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE UMA
HISTÓRIA DE FORTALEZA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fortaleza
2026

BRUNO DOS ANJOS FREITAS

RASTROS DE SOL E LUZ:
JOGO DE TABULEIRO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE
UMA HISTÓRIA DE FORTALEZA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Camurça Correia.

FORTALEZA

2026

BRUNO DOS ANJOS FREITAS

RASTROS DE SOL E LUZ:
JOGO DE TABULEIRO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE
UMA HISTÓRIA DE FORTALEZA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 26/05/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Camurça Correia (Orientador)
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof.^a. Dr.^a. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Eduardo Oliveira Parente
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

À minha mãe, Norma, que no jogo da vida,
sempre esteve ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muito esforço, e sozinho dificilmente conseguiria concluí-lo. Jogar acompanhado é sempre melhor do que jogar sozinho e compartilhar a felicidade deste momento faz parte da experiência.

Inicio agradecendo a Universidade Federal do Ceará (UFC), que me acolheu de maneira extremamente gentil e afetuosa. Sempre me senti confortável em seus espaços e poder estudar nesta universidade de referência era um desejo antigo e que agora está realizado.

Ao ProfHistória UFC, que me transformou em um novo professor, renovando minha prática na sala de aula e desafiando-me a buscar sempre a evolução. O mestrado profissional muda vidas.

Aos professores do programa com os quais tive aula e que me ensinaram que uma prática acolhedora, crítica e transformadora no ensino de história é possível. Prof^a. Ana Carla, sempre a frente do debate e estimulando a todos a não desistir, suas palavras ecoam nesta dissertação. Ao Prof. Jailson Pereira, que todo sábado pela manhã estimulava os pensamentos mais profundos com suas reflexões sobre a vida e a história. Ao Prof. Antonio Gilberto, pela paciência e estímulo intelectual que nos permitiu pensar em uma cidade de Fortaleza que abrace a todos. Muito obrigado, o que seria da vida e desta dissertação sem nossos professores.

Agradeço ainda ao Prof. Marcello Giacomoni da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cursar sua disciplina eletiva sobre jogos e ensino de História foi fundamental para este trabalho, que surpresa foi ligar o *Meet* e descobrir sobre a temática ministrada.

Aos meus alunos que contribuíram com a construção deste trabalho e me incentivam todos os dias a melhorar enquanto profissional. Agradeço àqueles que sempre se preocupavam e perguntavam como andava a escrita do “livro”. Está feito e é para vocês.

Ao meu professor e orientador Daniel Camurça Correia, que no primeiro semestre deste curso de mestrado mostrou um grande interesse neste trabalho, aceitando de prontidão me orientar. Sempre solicito em ouvir minhas preocupações com a pesquisa, estando próximo para me direcionar na escrita deste trabalho.

Agradeço à Professora Ana Amélia Rodrigues pelos ensinamentos na disciplina de Ensino de História e por integrar a banca de qualificação e de defesa final deste trabalho, sempre enfática e certa em suas colocações. Ao Professor Eduardo Parente, que também esteve na qualificação e retornou para a avaliação final, sua visão sobre a temática e a

presença na educação básica deram novas perspectivas a este trabalho. Meus mais sinceros agradecimentos.

Aos amigos da Turma 2024 do ProfHistória UFC, com quem pude viajar e compartilhar das alegrias e desafios que englobam cursar um mestrado ao mesmo tempo que enfrentamos a sala de aula, a batalha é grande, mas seguimos em frente. Obrigado Luís, Francisca (Fran), Fábio, Diego, Jéssica, Elisa, Lydia, Karcélia, Lene, Robson, Felipes Teles, Felipe Martins, Aline Mendes e Aline Alves. Todos fizeram parte de um momento único em minha vida e estarão juntos em minha memória.

A todos aqueles que passaram pela EMTI José Aroldo Cavalcante Mota e com quem compartilho cotidianamente o trabalho docente: Andresa, Aliny, Jullyana, Rita, Dafane, Letícia e Kassiano. Aos meus amigos e companheiros da área de Ciências Humanas, com os quais tenho conversas maravilhosas e desenvolvo um trabalho de grande parceria: Breno Araújo, Isabella Sousa, Luciana Mendes e Victória Ferreira, vocês são a melhor equipe que um professor poderia ter e aprendo diariamente com vocês. Muito obrigado por tudo.

Um agradecimento especial às gestões que passaram pela escola e facilitaram minha liberação para os estudos, permitindo assistir as aulas durante a semana. Sem esse apoio este trabalho não seria possível.

Um agradecimento mais que especial aos meus maravilhosos amigos, que nos momentos mais difíceis, mesmo que não soubessem, estavam ali do lado perguntando como as coisas estavam, me fazendo rir, viajando juntos e saindo para fazer qualquer coisa que fosse, sem vocês não teria suportado todo esse peso, obrigado à Larissa Gondim, Suellem Barbosa, Mateus Oliveira e Maurício Lima. Gente, vocês são tudo.

Às minhas amigadas de longa data, que nem o tempo nem a distância conseguiram arruinar. Obrigado, Estefany Sales e Giovani Cássio, por terem permanecido ao meu lado desde a graduação.

À minha família, que sempre esteve ali por mim desde o início de tudo, torcendo em cada momento e comemorando cada vitória: minha mãe, Norma, por quem faço tudo que posso; meu pai, João e meus irmãos, Ranya e João Miguel. Amo vocês.

Também quero agradecer aos meus gatinhos, Pretinho, Ana Catarina e Clarêncio (*in memoriam*), pelo suporte emocional e alegria que me oferecem diariamente.

“A sala de aula continua sendo o espaço de possibilidade mais radical na academia” (hooks, 2017, p. 23).

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo apresentar um jogo de tabuleiro como ferramenta para o ensino de história local da cidade de Fortaleza, no período conhecido como *Belle Époque*. O trabalho surge a partir das deficiências identificadas entre os alunos quanto ao conhecimento da história da cidade, às quais buscamos minimizar por meio de uma abordagem lúdica. Nesse sentido, questionamo-nos sobre a possibilidade de um jogo de tabuleiro constituir um material viável para a construção de conhecimentos sobre a história de Fortaleza no referido período. A experiência foi aplicada em uma escola pública da rede municipal, localizada na periferia de Fortaleza/CE, e contou com a participação de alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, com idades entre 13 e 14 anos. Para atingir os objetivos propostos, utilizamos os conceitos de jogo a partir dos autores Johan Huizinga (2007) e Roger Caillois (1990), bem como o conceito de ludicidade a partir de Kishimoto (1993) e Luckesi (2022). Além disso, realizamos uma análise documental dos currículos nacionais (PCNs e BNCC) e do currículo municipal (DCRFor), no que se refere à temática da História Local e às suas possibilidades como fonte para a transformação das aulas de História. Em seguida, no que diz respeito ao jogo, relatamos todo o processo metodológico de criação e aplicação do material em sala de aula, destacando os desafios, as dificuldades e os benefícios observados a partir do uso desse recurso didático. Por fim, após a aplicação, os alunos participantes passaram por um processo avaliativo por meio do Google Formulários, com o objetivo de verificar as aprendizagens relacionadas à temática e ao jogo, o que contribuiu para o aprimoramento do jogo.

Palavras-chave: jogos; ensino de história local; Fortaleza.

ABSTRACT

This dissertation aims to present a board game as a tool for teaching the local history of the city of Fortaleza during the period known as the *Belle Époque*. This work stems from deficiencies identified among our students regarding their knowledge of the city's history, which we sought to reduce through the use of a playful tool. Therefore, we questioned the possibility of a board game serving as a viable tool for constructing knowledge about the history of Fortaleza during the aforementioned period. Implemented in a public school within the municipal education system located in the outskirts of Fortaleza, Ceará, the experience involved the participation of students from the 8th and 9th grades of elementary education, aged between 13 and 14 years. In order to achieve the proposed objectives, we adopted the concept of game based on the authors Johan Huizinga (2007) and Roger Caillois (1990), as well as the concept of playfulness based on Kishimoto (1993) and Luckesi (2022). This was followed by a documentary analysis of the national curriculum (PCNs and BNCC) and the municipal curriculum (DCRFor) with regard to the theme of Local History and how it can serve as an important source for transforming History classes. Subsequently, regarding the game, we reported the entire methodological process of creating and applying the material in the classroom, describing the challenges, difficulties, and benefits identified through the use of this didactic tool. After the experience, the participating students underwent an evaluative process through Google Forms to verify learning related to the theme and the tool, assisting in the improvement of the game.

Keywords: games; local history education; Fortaleza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Classificação dos jogos por Roger Caillois	31
Figura 2	-	<i>Print</i> do jogo que simula uma fazenda de escravizados	39
Figura 3	-	Alunos da Prefeitura de Fortaleza jogam jogo de tabuleiro sobre a cidade de Fortaleza	58
Figura 4	-	Carta de pergunta do jogo <i>Nas Trilhas da História</i>	65
Figura 5	-	Aplicação do jogo <i>Nas Trilhas da História</i> pela professora Tatiane Ritter .	66
Figura 6	-	Pergunta dissertativa no jogo Passa ou Repassa sobre a história da Cidade de Duque de Caxias	69
Figura 7	-	Pergunta objetiva do jogo Passa ou Repassa sobre a história da Cidade de Duque de Caxias	70
Figura 8	-	Tabuleiro do jogo sobre gênero na escola	72
Figura 9	-	Questionário sobre a temática gênero	73
Figura 10	-	Cartas da primeira versão do jogo Rastros de Sol e Luz	111
Figura 11	-	Cartas de Rastros de Sol e Luz. Respectivamente temos as cartas de eventos históricos, sujeitos e espaços	113
Figura 12	-	Cartas especiais Rastros de Sol e Luz	118
Figura 13	-	Tabuleiro do jogo Rastros de Sol e Luz, turma 8º ano C	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-	Objetivos do jogo	134
Gráfico 2	-	Tipos de cartas	135
Gráfico 3	-	Identificação de cartas	136
Gráfico 4	-	Envolvimento com o objetivo do jogo	137
Gráfico 5	-	Vontade de jogar novamente	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perguntas avaliativas do jogo Rastros de Sol e Luz	133
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
SAEBE	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	QUE JOGO É ESSE? JOGOS, LUDICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA	23
2.1	Jogo e ludicidade: fundamentos teóricos e aproximações conceituais	23
2.2	Jogos e educação: um diálogo possível	39
2.3	Jogando com a História: o uso de jogos no ensino de história	50
3	HISTÓRIA LOCAL: ENTRE CONCEITOS E ENSINO NA CIDADE DE FORTALEZA	75
3.1	História Local, Memória e Identidade: compreensões conceituais	76
3.2	Ensinar história e aprender sobre a cidade: possibilidades para o ensino de História Local	84
3.3	Uma <i>Belle Époque</i> para Fortaleza: transformações urbanas e abismos sociais	100
4	É HORA DE JOGAR! RASTROS DE SOL E LUZ	109
4.1	O jogo Rastros de Sol e Luz	110
4.2	Com quais elementos se faz uma história? Aprendendo a jogar Rastros de Sol e Luz	119
4.3	Hora de jogar! experimentado Rastros de Sol e Luz com os estudantes	123
4.4	Avaliação final! O jogo e as aprendizagens	132
5	CONCLUSÃO	141
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE A – QUADRO DE APOIO AO ESTUDO DA <i>BELLE ÉPOQUE</i> E DO JOGO RASTROS DE SOL E LUZ	152
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PERGUNTAS AVALIATIVAS	162
	APÊNDICE C – JOGO RASTROS DE SOL E LUZ (VERSÃO FEIRA DE CIÊNCIAS)	166
	APÊNDICE D – JOGO RASTROS DE SOL E LUZ (PROFHISTÓRIA) ..	183

1 INTRODUÇÃO

Os jogos voltados para o ensino não são uma novidade em si, pedagogos e outros profissionais da educação infantil utilizam essa ferramenta há tempos e reconhecem o papel que tais métodos possuem na aquisição da aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas não podemos afirmar o mesmo sobre jogos voltados para o ensino de História. É verdade que existem experiências que remontam a uma década ou mais do uso de jogos como alternativa ao método expositivo. No entanto, a questão que levanto é que o uso de jogos no ensino de História ainda não constitui a realidade majoritária de alunos e professores. Rememorando o tempo como estudante da educação básica, não me recordo de ter vivenciado práticas semelhantes em sala de aula.

“Qual o sentido disso?” e “Para que eu tenho que ver isso?” são apenas duas das inúmeras perguntas que recebo diariamente em sala de aula e que, sem dúvidas, acredito que vocês, demais colegas de profissão, também recebam. Tais dilemas sofridos por nossos alunos não são novos e por vezes nos questionamos sobre tais colocações, se a disciplina de História “perdeu” o sentido ou se a crise no sistema educacional é tamanha que os estudantes já não veem futuro na mesma.

É a partir da visão de perda, sentida pelos alunos, que este trabalho nasceu e desenvolveu-se no ProfHistória UFC, trabalho este que se realizava de forma experimental nas salas de aula da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Enquanto professor de História e inserido em um contexto de desvalorização da disciplina e do trabalho docente, é necessário encontrar formas de contornar tais situações e reconectar-se aos estudantes que já não querem estar presentes na sala de aula. É assim, que a utilização de jogos voltados para o ensino de História surgiu.

Em momentos de conversa com os estudantes ou durante alguma intervenção pedagógica qualquer, percebia que os alunos não conheciam ou nunca frequentaram determinados espaços da cidade que julgo como fundamentais na história de Fortaleza, principalmente no que se refere ao Centro da cidade, espaço dinâmico e rico em histórias.

Uma crítica que cabe e me coloco, é quanto à negligência dos temas ligados à história local. Com um tempo de planejamento curto e um currículo rígido, na busca por cumprir cronogramas e metas externas, acabo por afastar os capítulos de nossa história local em detrimento dos grandes temas nacionais, excluindo as possibilidades de enriquecimento cultural e social dos estudantes a respeito de nossa cidade. Assim, o trabalho aqui apresentado se propõe a construir um jogo de tabuleiro capaz de auxiliar no processo de ensino da história

de Fortaleza, sobre o período que ficou conhecido como Fortaleza *Belle Époque*, momento de efervescência cultural e de grande dinâmica social na história da cidade.

Cada vez mais percebe-se o afastamento da cultura juvenil dos espaços escolares, assim, todo o processo de aprendizagem se esvai quando os alunos já não enxergam a educação como um caminho possível. Mas, e as aulas de História? Percebo nos alunos que o entendimento e conhecimento sobre a história de sua própria cidade é pouco, além de ouvir recorrentemente que Fortaleza “não tem nada” de história. Infelizmente, essa é uma visão comum que acomete os estudantes, partindo do ponto que não conseguem encontrar nos livros didáticos nenhuma referência ao local em que vivem.

A Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) José Aroldo Cavalcante Mota, escola que leciono há 4 anos, está localizada no Barroso, bairro da periferia de Fortaleza e que integra uma das regiões mais pobres da cidade, a do grande Jangurussu. Inaugurada no ano de 2022, com uma história bem recente, a escola nasce a partir da alta demanda que o bairro possuía e da pouca quantidade de instituições formais de ensino na localidade.

Localizado na nona região da cidade, o Barroso ocupa a posição de número 105 dentre os 121 bairros no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), reflexo das inúmeras dificuldades que o bairro enfrenta e do baixo valor de investimento que recebe (Fortaleza, 2022).

Marcado por diversos episódios de violência, algumas das situações mais difíceis que atravessam o cotidiano do bairro e da escola são os conflitos entre facções criminosas, que paralisam aulas e mergulham os estudantes em uma forte onda de pânico, fazendo-os refém de um cotidiano cíclico e sem alternativas no bairro que residem. Sem praças equipadas ou equipamentos culturais, o que resta são as areninhas, campos de futebol construídos pela prefeitura em que ocorrem projetos sociais e os “rachas” entre os membros da comunidade. Diante de um cotidiano adverso, a escola acaba por se tornar um refúgio, um abrigo contra os problemas do mundo e, ao mesmo tempo, um lugar de construção de possibilidades.

Em um universo de 468 estudantes, a EMTI José Aroldo vê os problemas do bairro refletirem no aprendizado e no perfil de seus alunos. As dificuldades enfrentadas se refletem no nível de leitura, da escrita e na compreensão do mundo, agravando-se a partir do isolamento que os estudantes sofrem por viverem em uma área periférica, o que influencia no não-pertencimento à cidade. São vivências diversas, muitas delas excluídas ou minimizadas, mas que constroem suas próprias narrativas a partir da realidade que vivem. Mesmo em ambientes adversos, é possível identificar estudantes com perfis sociais e personalidades

muito distintas umas das outras, mas que, no fundo, compartilham experiências de exclusão e desinformação semelhantes.

Como estudantes de uma escola em tempo integral, não sobra tempo para realização de atividades extracurriculares, entrando às 7:30 da manhã e saindo já próximo das 17h, o que resta é a ida à areninha de futebol ou mesmo ficar em casa e fazer uso do celular, que embora seja uma rica fonte de informação e possibilidades para nossos estudantes, me parece mais contribuir para um mau desempenho escolar, além de parecer uma forma pouco proveitosa de lazer. Dessa forma, a escola de tempo integral aparenta servir mais como um meio de tirar crianças e adolescentes da rua do que oferecer uma ampla formação com programas artísticos e esportivos.

No contexto em que o aluno tem todo o seu tempo preenchido apenas por aulas dentro de sala, a escola acaba tornando-se um elemento negativo para grande parte dos estudantes, pois não é raro encontrar reclamações e insatisfações com as atividades propostas pelos professores. “A escola não é legal”, “a escola não serve para nada” ou “só venho para a escola porque sou obrigado” são frases ouvidas diariamente que colocam a educação e a escola em um difícil campo de disputa, pois do outro lado existe o sonho de jogar futebol profissionalmente ou de viver apenas da internet.

Embora tais desejos e sonhos não sejam impossíveis de se concretizarem, é possível compreender tais aspirações a partir do local em que vivem e da falta de condição material que afeta muitos dos estudantes dali. É esse mesmo local que por vezes impede que crianças e adolescentes conheçam ou imaginem a cidade e o mundo lá fora, assim, para eles, o Barroso é o mundo.

Foi na EMTI José Aroldo Cavalcante Mota que pude me desenvolver enquanto professor de História após a conclusão do curso de licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará, no fim do ano de 2019. É nesta escola que aprendo diariamente o exercício da profissão após minha formação inicial e o hiato de dois anos na profissão durante a pandemia do COVID - 19, sendo minha primeira experiência docente duradoura. Na escola, pude ver ciclos terminarem ao receber alunos no sexto ano do ensino fundamental e testemunhar toda a transformação que os alunos passaram durante os quatro anos de funcionamento da escola, sendo professor de História desde sua inauguração no ano de 2022.

É nesse contexto que a presente pesquisa se voltou para o estudo da História Local e para a cidade de Fortaleza. Durante as aulas, ao questioná-los sobre a cidade — se já haviam visitado determinados locais, se conheciam um pouco da história da cidade ou se costumavam frequentar o Centro, por exemplo — os estudantes geralmente davam respostas semelhantes

quando perguntados sobre algum lugar ou quando lhes era mostrada uma fotografia. “Nunca fui”, “não sei onde fica” e “é muito longe daqui” eram as respostas mais comuns. Junto a isso, surgiam questionamentos sobre a própria história de Fortaleza, pois muitos perguntavam se a cidade realmente tinha história, já que pouco ou nada aparecia nos livros didáticos.

Perceber a cidade e apresentá-la aos alunos revelou-se uma necessidade urgente, um problema que precisava ser enfrentado — ao menos em parte — por meio da criação de estratégias que preenchessem essa lacuna. Assim, escolhi o jogo como um recurso para apresentar alguns personagens e locais da história de nossa cidade e, nesse processo, levá-los a pensar e aprender um pouco dos processos e dinâmicas que existiam por aqui.

Diante do que foi exposto pelos alunos, passei a me questionar sobre o ensino de História Local nas escolas: por que eu não dedicava mais tempo a apresentar essas narrativas aos estudantes? Em que momento deixei de abordar, de forma mais organizada a história da cidade ou mesmo do bairro onde eles estudam? É fato que costumo trazer para o diálogo em sala de aula as questões e os problemas que afetam o bairro e a cidade, mas não apresento, de maneira sistemática, a história de Fortaleza e suas especificidades. Seria esse um problema de formação acadêmica ou uma consequência da rigidez curricular, que acaba limitando um aprofundamento maior nesses temas? Assim, me propus a compreender melhor o que constitui o estudo da História Local e como ele se desdobra no campo do ensino, contribuindo para a formação e para a construção do material didático desta dissertação.

Partindo de tais situações vivenciadas na escola, como um jogo de tabuleiro pode ser uma ferramenta viável e acessível para gerar aprendizagens sobre a cidade de Fortaleza e o período conhecido como *Belle Époque*? Essa é a questão que move esta pesquisa.

O principal motivo pelo qual optei por desenvolver um jogo com esta proposta reside no fato de parte de meus alunos nunca terem visitado ou vivenciado o centro da cidade. Diante de tais situações, fica claro que somente o jogo não sanará todos os problemas apresentados, mas se torna uma rica fonte pedagógica para utilizar nas aulas de história ou em outro momento que se julgar necessário.

Mas, por que a escolha do jogo como meio de aprendizagem histórica ao invés de outros meios ou metodologias? Escolher o jogo como elemento didático é fazer a escolha do lúdico e do brincar na sala de aula. Tais palavras parecem terem sido abolidas do vocabulário de muitos professores, como se as atividades lúdicas e os jogos fossem elementos restritos apenas ao ensino de crianças. A professora Tânia Fortuna (2018) defende o brincar como uma ação que gera aprendizagem, pois

é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa (Fortuna, 2018, p. 54).

Quando optamos pela brincadeira e pela ludicidade no ensino, não estamos tentando enganar os estudantes para que aprendam sem perceber, mas sim para que ele desenvolva “a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo” (Fortuna, 2018, p. 59).

A opção pela utilização de um recurso analógico é acompanhada de um contexto em que os alunos estão expostos a telas por longos períodos, assim, o concreto aparece como uma solução para contrabalancear essa realidade. No espaço da educação pública, o analógico é a opção mais viável financeiramente, pois os recursos são escassos e as formas de financiamento são limitadas ou inexistentes. Para mediar tais situações, pensou-se na utilização de jogos analógicos que pudessem ser produzidos e ou impressos diretamente na escola, essa opção se dá principalmente pelo fácil acesso aos materiais e pelo baixo custo para a sua produção, sendo os jogos de tabuleiro a melhor opção encontrada para desenvolver nas escolas, visto os altos preços dos jogos no mercado brasileiro e a inacessibilidade de meios digitais. Somado a este contexto, a lei 15.100/2025 veta o uso de aparelhos eletrônicos (celulares) em ambientes escolares, sejam públicos ou privados, na tentativa de melhorar o aprendizado e outros males causados pelo uso prolongado dos aparelhos (Brasil, 2025).

Para responder a tais inquietações da sala de aula, o objetivo geral deste trabalho é compreender como a produção de um jogo de tabuleiro pode auxiliar no aprendizado da história local da cidade de Fortaleza, mobilizando habilidades próprias do trabalho do historiador, como crítica, interpretação, comparação, antecipação e capacidade de justificativa, entre outras. Ao jogar, espera-se que os estudantes possam tecer relações e construir bases para uma formação de memórias, identidades e pertencimento à cidade, além de compreendê-la como um espaço vivo.

Especificamente, buscamos compreender o conceito de jogo e ludicidade em diálogo com a educação e a aquisição da aprendizagem no ensino de História; analisar como o ensino de história local se manifesta na escola e seus benefícios para os estudantes, além de perceber como a disciplina pode contribuir para que os alunos se apropriem da história da cidade e busquem seu pertencimento e elaborar um jogo de tabuleiro para o ensino da história local nas turmas finais do ensino fundamental com objetivo de estudar sobre o período conhecido como Fortaleza *Belle Époque*, para que no jogo, os alunos possam perceber os

diferentes locais da cidade, suas contradições e a diferença entre os sujeitos que a habitam, para que no processo, sejam capazes de construir um aprendizado mais significativo e envolvente.

O trabalho aqui apresentado, que tem o jogo como base, é construído a partir das ideias de Johan Huizinga (2007) e Roger Caillois (1990), dois autores fundamentais para a compreensão do que chamamos de jogo. A partir dos autores, compreendemos o jogo como uma atividade livre, regrada, que ocorre em um espaço e momento que não é a “vida real”, além de ser um forte instrumento capaz de gerar comunidades, ou seja, capaz de formar vínculos entre seus participantes. Ancorado aos autores citados e ao conceito de jogo, temos Tizuko Morchida Kishimoto (1995; 2003) e Carlos Cipriano Luckesi (2022) que auxiliam no entendimento do conceito de ludicidade, elemento importante para compreender o conceito de jogo ligado à educação e como o mesmo pode ser uma capaz de gerar sentimentos, ligados ao processo de aquisição do conhecimento.

Sobre o jogo e o ensino de História, Marcello Giacomoni e Nilton Mullet Pereira (2018), na obra *Jogo e Ensino de História*, apresentam um longo debate sobre o uso dos jogos no ensino de História, discutindo aspectos teóricos e práticos, além de fornecer importantes contribuições metodológicas sobre a implantação na sala de aula.

A discussão em torno da História Local parte de autores como José D’Assunção Barros (2009), José Italo Bezerra Viana (2016) e alunos egressos do ProfHistória UFC como André Rodrigues (2025), Tayná Silva (2024) e Rodrigo Ferreira (2024). Sebastião Rogério Ponte (2014) e Bruno e Farias (2015) são algumas das referências para o estudo da *Belle Époque*.

O produto didático deste trabalho consiste na criação de um jogo de tabuleiro voltado para o ensino da história local da cidade de Fortaleza, especialmente o período conhecido como Belle Époque, servindo como recurso didático para professores que pretendam apresentar a temática para seus alunos. Para a realização deste trabalho optou-se por utilizar uma abordagem lúdica, para que os alunos possam encontrar no divertimento, uma rica fonte de aprendizado. O produto final desta dissertação foi elaborado por mim, para ser aplicado por outros professores em suas aulas e projetos.

Para a construção e desenvolvimento do jogo, Giacomoni (2018), elabora uma lista com importantes passos para aqueles que pretendem desenvolver um jogo com temática histórica, que me serviu como guia no momento de elaboração do produto. São eles:

- a) temática do jogo (período histórico ou conteúdo a qual o jogo se refere);
- b) objetivos (objetivo pedagógico e objetivo do jogo em si mesmo);

- c) superfície (em que local o jogo se desenvolve – lousa, tabuleiro, cartas, peças ou o local fictício ou verídico em que a narrativa do jogo ocorre);
- d) dinâmica (o jogo será por turnos, rodadas, livre, etc.);
- e) regras (forma de funcionamento do jogo);
- f) layout (aparência do jogo e formato).

O trabalho se desenvolve a partir de pesquisas bibliográficas qualitativas com os estudantes e ativa para a construção do jogo, em que o processo de aprendizado é protagonizado pelos estudantes, estimulando a autonomia e substituindo práticas obsoletas como a memorização e a exposição não dialogada da história. Por meio da manipulação dos materiais, associações, construções de narrativas e interpretações, o estudante construirá o seu aprendizado, assim, o professor aparece como um mediador e auxiliador da prática educativa no momento de utilização dos jogos educacionais. Realizado com alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental, o jogo pode servir como instrumento de aprendizagem nas aulas de história, disciplinas eletivas e outros projetos educacionais.

As fontes utilizadas na construção da pesquisa foram: Os Parâmetros Curriculares de História – PCNs (1997), A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor (2024) e dissertações do ProfHistória que possuem jogos como produto final da dissertação, além do jogo Rastros de Sol e Luz, material final desta dissertação.

O jogo Rastros de Sol e Luz, consiste em um jogo de tabuleiro no qual os estudantes assumem os papéis dos sujeitos que habitavam o período da chamada Fortaleza *Belle Époque*, para assim, explorar a cidade, seus locais e conhecer sua história. O jogo, produzido pelo professor, estará disponível ao final do trabalho, podendo ser impresso e aplicado em diversas escolas da cidade, permitindo que a experiência seja compartilhada com os demais.

No primeiro capítulo, trato do conceito de jogo e de ludicidade, relacionando-os com o contexto educacional e da sala de aula sempre que possível, além de problematizar o uso dos jogos na educação de uma forma mais ampla e sua aplicação no ensino de história, na busca de compreender suas especificidades e desafios que a própria disciplina impõe.

O segundo capítulo tem como objetivo central o conceito de História Local e de alguns desdobramentos deste. Oposição entre História Local e História Nacional, os conceitos de memória e identidade, questões curriculares ligadas ao tema da História Local, sua aplicação e importância na sala de aula, dentre outros. Para encerrar o capítulo, apresento uma

visão sobre a Fortaleza do fim do século XIX e início do XX, a Fortaleza *Belle Époque*, este tópico tem o objetivo de situar o professor que aplicará o jogo em suas aulas e ambientá-lo de forma introdutória no período.

Para encerrar a dissertação, apresentamos no terceiro capítulo o processo de produção do jogo Rastros de Sol e Luz, suas regras, a experiência de aplicação em sala de aula e o processo avaliativo com o jogo nas turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental. No final, o jogo está à disposição de todos aqueles que quiserem imprimir e reproduzir a experiência em suas escolas e salas de aula.

Disponibilizo no Apêndice C, a primeira versão do jogo Rastros de Sol e Luz desenvolvida no ano de 2025, esta primeira versão foi elaborada em conjunto com os alunos da EMTI José Aroldo Cavalcante Mota para o trabalho da Feira de Ciências 2025. Acredito que o jogo possa servir tanto como material didático para ser aplicado nas escolas quanto objeto de análise dos saberes produzidos na escola.

A estrutura desta dissertação foi planejada para que o leitor cada vez mais fosse adentrando na proposta e temática do trabalho, iniciando com a compreensão do que é o Jogo, aprofundando noções sobre a temática da História Local, para no fim, conhecer a experiência didática com um jogo voltado para o ensino da história de Fortaleza.

2 QUE JOGO É ESSE? JOGOS, LUDICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA

Estamos habituados a encarar jogos como um passatempo, hobby ou um mero divertimento sem um propósito maior, em que a principal finalidade é o entretenimento. Neste capítulo, buscou-se discutir e aprofundar alguns elementos e características de um conceito extremamente naturalizado e vivenciado pela sociedade: o jogo. Procurou-se entender o jogo a partir de dois pontos principais: o jogo enquanto conceito socialmente construído e o do jogo aplicado ao contexto educacional, especialmente no ensino de História.

O capítulo divide-se em três tópicos. No primeiro deles, intitulado de *Jogo e ludicidade: fundamentos teóricos e aproximações conceituais*, é discutido o conceito de jogo, sempre que possível, articulando com o contexto educacional. Ainda no primeiro tópico, não podemos nos esquecer de um conceito que caminha com o jogo, a ludicidade, embora sempre atrelados um ao outro, percebo que ambos não necessariamente se correlacionam de maneira direta.

Continuando no segundo tópico - *Jogos e Educação: um diálogo possível* – uma discussão em torno do uso dos jogos e sua relação com a educação a partir de uma abordagem mais ampla, discutindo a forma como é visto, potencialidades e desafios no ambiente escolar e, embora não trate do ensino de História aqui, a discussão se aplica como base para o tópico seguinte.

Em *Jogando com a História: o uso de jogos no ensino de História*, último tópico, construo os possíveis usos dos jogos no ensino de história e como o mesmo se comporta diante de dilemas que são próprios da disciplina, como o uso dos conceitos, as questões envolvendo as diferentes temporalidades e outros problemas pertinentes ao fazer historiográfico, além de pensar sobre a atuação do professor de História na educação básica.

2.1 Jogo e ludicidade: fundamentos teóricos e aproximações conceituais

Conceituar o que seria jogo pode não ser uma tarefa das mais fáceis, pois a multiplicidade de sentidos que a própria palavra possui tende a dificultar na escolha de um caminho a ser seguido. Jogo de cartas, jogo de palavras, jogos esportivos, jogo de objetos como panelas, xícaras, entre outros, a variedade de sentidos que a palavra pode assumir é grande e seus significados os mais diversos possíveis. Neste trabalho, o tipo de jogo a qual

nos referimos são os jogos de cartas, tabuleiro, dados ou *RPGs*¹, jogos em que a diversão se faz presente de alguma forma.

Para compreender o que significa o jogo e o ato de jogar recorreu-se a autores fundamentais e importantes no processo de construção e entendimento desta categoria. Johan Huizinga (2007), historiador e linguista holandês, base fundamental para os estudos do *ludens* (jogos) e Roger Caillois (1990), sociólogo e crítico literário francês. Seguimos então na busca de compreender o porquê de o jogo ser algo tão divertido, que envolve pessoas e desperta inúmeros sentimentos.

Um dos primeiros estudos acerca do jogo foi realizado pelo holandês Johan Huizinga no ano de 1938, com a obra *Homo Ludens*, marco para os estudos dos jogos. Em sua obra, Huizinga (2007) inicia com uma afirmação bastante controversa entre os estudiosos da área: a de que os jogos são anteriores à cultura humana e que, por esse motivo, deveríamos nos chamar de *Homo Ludens* ao invés de *Homo Sapiens*. Esse é o tamanho da importância que o historiador e linguista dá aos jogos no processo do desenvolvimento humano, colocando-o como um dos marcos fundamentais das sociedades humanas e sua cultura. Particularmente discordo de tal colocação, pois entendo que o jogo é um traço da cultura humana e não algo anterior à mesma.

Para compreender melhor a importância que Huizinga dá aos jogos, podemos citar o exemplo das brincadeiras entre cachorros e outros animais, pois jogar não é um fenômeno exclusivo dos seres humanos e está presente em outras espécies. Os cachorros, por exemplo, se convidam para brincar, respeitam as regras de não se morderem com tamanha violência, conseguem fingir chateação e possuem a capacidade de se anteciparem em certas ocasiões, como aquelas em que preparam um ataque surpresa aos seus pares ou donos (Huizinga, 2007). Tais características são parte daquilo que o autor entende como jogo. Mesmo que de uma forma mais simples e rudimentar, é possível perceber a anterioridade do jogo à cultura humana, que revelaria um aspecto significativo do jogo e um possível status fundador da cultura humana.

Mas o que de fato seria o jogo, esse elemento tão importante e anterior à cultura humana? O “jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (Huizinga, 2007, p. 3), logo, afirmar com certeza um aspecto tido como universal para toda a humanidade seria um grande sacrifício. Mesmo diante dessa

¹ *Role Playing Game* ou RPG é um gênero de jogo em que jogadores assumem o papel de personagens em uma história fictícia ou não. Os jogadores interpretam papéis a partir da narrativa desenvolvida pelo mestre, aquele que comanda o jogo.

incapacidade de afirmar com exatidão o que é o jogo, é possível esboçar uma definição para esse fenômeno, na qual podemos considerar o jogo como

uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada dentro de limites espaciais e temporais próprias, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros mais semelhantes (Huizinga, 2007, p. 16).

Nessa definição do que é o jogo, podemos extrair alguns pontos que são importantes e fundamentais para uma melhor compreensão, principalmente quando pensamos em termos mais práticos, aqueles em que de fato nos reunimos e sentamos com os amigos para jogar.

O primeiro ponto de destaque é o de que o jogo é uma atividade livre. Jogar deveria ser uma atividade voluntária, ou seja, os jogadores deveriam participar da ação sem nenhum tipo de pressão ou cobrança e, caso haja qualquer forma de imposição, o jogo deixa de ser jogo ou torna-se uma imitação barata ou de baixo nível (Huizinga, 2007). Uma coisa interessante de se pontuar sobre o caráter livre do jogo e a condição de ser uma atividade voluntária, é a capacidade da criança escolher participar ou não. Em um contexto educacional, de sala de aula, o qual este trabalho se inclui, qual seria a capacidade de uma criança ou adolescente escolher participar de uma atividade em que o material principal seja um jogo? No capítulo 3, relato a experiência com o jogo produzido em sala de aula e a relação com a liberdade de participar ou não.

No contexto escolar, a capacidade de escolha é reduzida devido às obrigações existentes, além do fato da relação hierárquica entre professor e aluno presente na estrutura e cotidiano escolar. Huizinga (2007) pontua que a obrigatoriedade faz com que o jogo deixe de ser jogo, mas para nós, inseridos em um contexto educacional, tal atributo não é capaz de descaracterizar a atividade do jogar.

Seguindo no aprofundamento da noção de jogo, temos a questão de que o momento do jogo não ocorre dentro da “vida real”, mas sim dentro de um momento especial em que os jogadores são transportados temporariamente, é uma realidade própria criada pelo jogo. Essa realidade momentânea que o jogo produz é caracterizada como círculo mágico e é dentro desse círculo que os elementos propiciados pelo jogo se desenvolvem, no qual as regras do mundo externo são postas de lado e jogadores são absorvidos por um novo mundo temporário. O círculo mágico acaba por isolar os jogadores do mundo externo, conectando-os

ao que o jogo propõe. Pensando na disciplina de História, é como se os estudantes que participam da atividade fossem absorvidos e transportados para outro momento no tempo.

Dentro desse mundo temporário que é o círculo mágico, uma ideia que ganha força e se sobressai é a de ordem. Jogar implica obedecer a ordens e regras postas que não existem na vida real ou no mundo corrente. O jogo é capaz de trazer ordem para o caos que existe no mundo exterior, pois “cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada” (Huizinga, 2007, p. 13).

A ordem que o jogo promove é isolada, limitada e guiada por regras. As regras são parte fundamental de qualquer jogo, pois elas estabelecem limites para os participantes, colocando-os em situação de igualdade, tais limites atribuem um sentido próprio ao jogo, diferenciando-o dos demais e o tornando algo único (Huizinga, 2007). A existência de regras é uma característica que vai aparecer em inúmeras definições do que é o jogo, pois é a partir das regras que conhecemos os objetos, sistemas, relações, dinâmicas e outros elementos que possam vir compor a partida.

Todo jogo é marcado por um espaço (tabuleiro, campo, cartas, sala de aula, mesas, etc.) e tempo, com objetivos claros e que possuem início, meio e fim, ou seja, mesmo transportados para um momento exterior a vida cotidiana, os alunos devem saber que haverá um fim. Outra característica marcante que aparece no jogo, é a existência da formação de comunidades, pois mesmo ao fim de uma partida, quando o jogo se encerra, ele possui a capacidade de se fixar na memória daqueles que jogaram. Os clubes são grupos que se formam a partir de experiências compartilhadas entre os jogadores, pois a “sensação de estar “separadamente juntos”, numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo” (Huizinga, 2007, p. 15). A comunidade de jogadores e os laços que o jogo forma se estendem para o mundo exterior, uma ótima maneira de criar e estreitar laços com e entre alunos.

Para concluir o entendimento do que é o fenômeno do jogo a partir de Huizinga (2007), se faz necessário pontuar que o jogo deve ser incerto, imprevisível e tenso. É a partir dessa incerteza e imprevisibilidade que o mesmo propicia um estado lúdico que julgo como fundamental para o seu sucesso. Quando os jogadores já sabem como uma partida termina, ela perde todo o brilho e interesse daqueles que participam, sendo capaz de desfazer o círculo mágico e perder o elemento da diversão, pois se já sabemos como tudo acaba, qual o sentido em continuar com a atividade.

Outro elemento importante para Huizinga é a capacidade do jogo de criar imagens e se colocar no lugar do real, criando representações de uma dada realidade (Huizinga, 2007). Representar significa mostrar, criar imagens do que é real e nada melhor do que ter o jogo como um ótimo produtor de imagens. Mas, enquanto historiadores, sabemos que as imagens não representam a realidade como tal, mas que atuam como uma possível interpretação do que é real, carregada de intenções, significados e que não devem servir apenas como ilustração, mas serem problematizadas e questionadas. No jogo, as imagens criadas podem ser simplesmente a exibição do que existe, dando vida a um cenário, enfatizando características ou formas de existir, mas sempre passíveis de análise.

Homo Ludens (1938) lançou o que seriam as bases para o entendimento do que é o jogo. Desde então, a obra tem servido como guia para pesquisadores e estudiosos do tema, sempre sendo revisitada e revisada. Continuando com o estudo do *ludens*, Roger Caillois (1990), embora crítico das ideias de Huizinga, trouxe significativas contribuições para o entendimento dos jogos.

Em 1958, Roger Caillois, um crítico literário e sociólogo francês, escreveu *Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem*, obra que acrescentaria em muito o entendimento que temos sobre os jogos, principalmente no que se refere às categorias e grupos de análise dos mesmos, conteúdo que Huizinga deixou de fora de sua análise, a qual Caillois vai chamar de “demasiada ampla e demasiado restrita” (Caillois, 1990, p. 24).

Antes de partirmos para as categorias de jogos criados por Caillois (1990), voltemos para o que existe de semelhante entre as obras. Assim como na obra do holandês, Caillois escreve que o jogo é uma “atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento”. Assim como seu antecessor, ele ressalta a importância da liberdade de escolha de entrar ou não no jogo, pois “só existe jogo quando os jogadores querem jogar e jogam” (Caillois, 1990, p. 26).

Embora use termos diferentes e não nomeie de forma explícita uma dada realidade, Caillois (1990) traduz o que seria o círculo mágico de Huizinga (2007), uma “ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência e, realizada, em geral, dentro dos limites precisos de tempo e de lugar” (Caillois, 1990, p. 26). O jogo precisa de um espaço para acontecer, seja um tabuleiro ou um campo de futebol, todo jogo precisa de limites e de tempo para iniciar e encerrar e, caso algum jogador abandone a partida, corre o risco de prejudicar toda a estrutura do jogo. Essa é a mesma estrutura de regras citada por Huizinga (2007), pois são as regras que trazem ordem para o jogo e dão todo suporte e estrutura para que ele ocorra.

Uma diferença que existe entre os dois autores é que Caillois leva em consideração múltiplas formas de jogo, cada qual com suas especificidades, não se limitando à existência de regras ou não, mas compreendendo que existem múltiplas formas de aplicação. Em seus jogos, as regras são substituídas pelo *como*, exercendo a exata mesma função, como o brincar de bonecas, polícia e ladrão ou jogos que permitem uma livre interpretação (Caillois, 1990).

Para concluir as semelhanças com Huizinga (2007) e partirmos para a classificação dos jogos, podemos dizer que o jogo para Roger Caillois (1990) é uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva (não geradora de bens), regulamentada (existência de regras) e fictícia (uma nova realidade que não é vida comum).

Caillois classifica os jogos em quatro categorias distintas, mas que se complementam em determinados momentos a depender do estilo e tipo de jogo. *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx* foram as formas denominadas para jogos de competição, sorte, simulação e vertigem respectivamente (Caillois, 1990). As classificações buscam não somente categorizar os diferentes tipos de jogos, mas com elas, ser capaz de compreender que existem jogos que demandam mais de um atributo.

Embora esta dissertação se concentre e tenha como objetivo final a apresentação de um jogo de tabuleiro para ser utilizado nas aulas de História, julgamos como importante apresentar as demais categorias e classificações desenvolvidas por Caillois (1990), pois a partir delas conseguimos compreender de forma mais ampla a diversidade existente de jogos e o quão complexos podem se apresentar.

A primeira categoria a ser desenvolvida é *Agôn*, nesta categoria temos jogos que necessitam e dependem de uma maior habilidade de seus jogadores, são jogos de competição em que se sobressai quem sabe mais e tem maior competência. Neste tipo de jogo, os competidores disputam a partir de oportunidades iguais, mesmo que tais oportunidades sejam criadas artificialmente. No *Agôn*, vão existir dois tipos de jogos e cada um deles demanda habilidades diferentes: os que exigem capacidade cerebral, como jogos de xadrez, damas, cartas, quiz, etc.; e aqueles que exigem esforço muscular, como as competições esportivas, lutas, corridas (Caillois, 1990, p. 34).

Quando os jogadores estão em disputa, destaca-se e é avaliada apenas uma de suas habilidades — aquela que o jogo exige com maior intensidade, como a rapidez, a resistência, o vigor, a memória, a destreza ou o engenho, entre outras (Caillois, 1990). Uma questão que se mostra importante sobre o *Agôn* é que mesmo que se idealize condições de igualdade para os competidores, poderá ocorrer casos em que ela de fato não exista, pois a própria natureza

do jogo ou competição pode criar cenários em que a igualdade não ocorra de maneira justa para os competidores. Seja um jogador que movimenta uma peça primeiro e a posiciona de maneira mais estratégica ou um competidor que parte de determinado local da pista de corrida, sempre haverá obstáculos para que se alcance o maior nível de igualdade entre os jogadores. Até mesmo a posição do sol poderia implicar o nível de sucesso de um competidor em uma corrida (Caillois, 1990, p. 34).

Embora sirva como forma de medir a capacidade de cada competidor em determinados tipos de jogos, essa batalha que se trava “apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal e serve para o manifestar” (Caillois, 1990, p. 35). Os jogos de *Agôn* servem como uma forma de celebrar os atributos e vitória daqueles que se destacam e saem como vitoriosos das disputas travadas.

Seguindo com as categorias, *Alea* é a segunda delas e “assinala e revela a benevolência do destino. O jogador, face a ele, é inteiramente passivo, não faz uso das suas qualidades ou disposições, dos seus recursos de habilidade, de força e de inteligência” (Caillois, 1990, p. 37). *Alea* trata principalmente sobre a sorte e a impossibilidade de controlar os elementos de que o jogo dispõe. Não importa as habilidades do jogador ou seus atributos físicos e intelectuais, todos, de maneira igualitária, dependem do elemento surpresa para vencer. Vence aquele que melhor foi agraciado com a sorte e não o que possui mais habilidades, assim, tem-se como jogos da *Alea* “os dados, a roleta, o cara ou coroa, o bacará², a loteria, etc. (Caillois, 1990, p. 37). Os famosos jogos de azar.

Em um jogo que impera a sorte, o jogador é quase que totalmente passivo, ele não é capaz de desenvolver habilidades ou controlar de maneira precisa e prever as futuras ações que o jogo trará. Nesse aspecto, podemos colocar os jogadores como espectadores do destino, já que não possuem a capacidade de controlar e agir com precisão e antecedência em grande parte dos casos, pois de que forma seria possível prever a soma dos números dos dados em uma jogada? Difícil controlar a realidade quando o principal aspecto é o acaso.

Alea e *Agôn* são partes completamente opostas uma à outra. Enquanto *Agôn* preza pelo esforço e pela habilidade dos competidores, a *Alea* não se preocupa com tais elementos, na verdade, para ela, é indiferente se o jogador possui habilidades ou determinado tipo de inteligência e conhecimento, as únicas condições que imperam são o mero acaso e a sorte a ser lançada. O que existe é a aposta de se vencer o jogo ou não. Para ambos, o que os iguala é a falsa aparência de igualdade entre os jogadores (Caillois, 1990).

² Bacará é um jogo de cartas de origem francesa, em que o objetivo é prever em qual mão, a do jogador ou a do banqueiro, terá um valor mais próximo de nove.

Mimicry é uma categoria de jogo interessante de ser pensada, pois diferente das demais categorias, esta não se submete às regras precisas e definidas. *Mimicry* é uma categoria que joga com o disfarce, com a ilusão e com as cópias. É tornar o jogador, por um momento, aquilo que ele não é, encarnando um personagem ou papel ilusório (Caillois, 1990, p. 39).

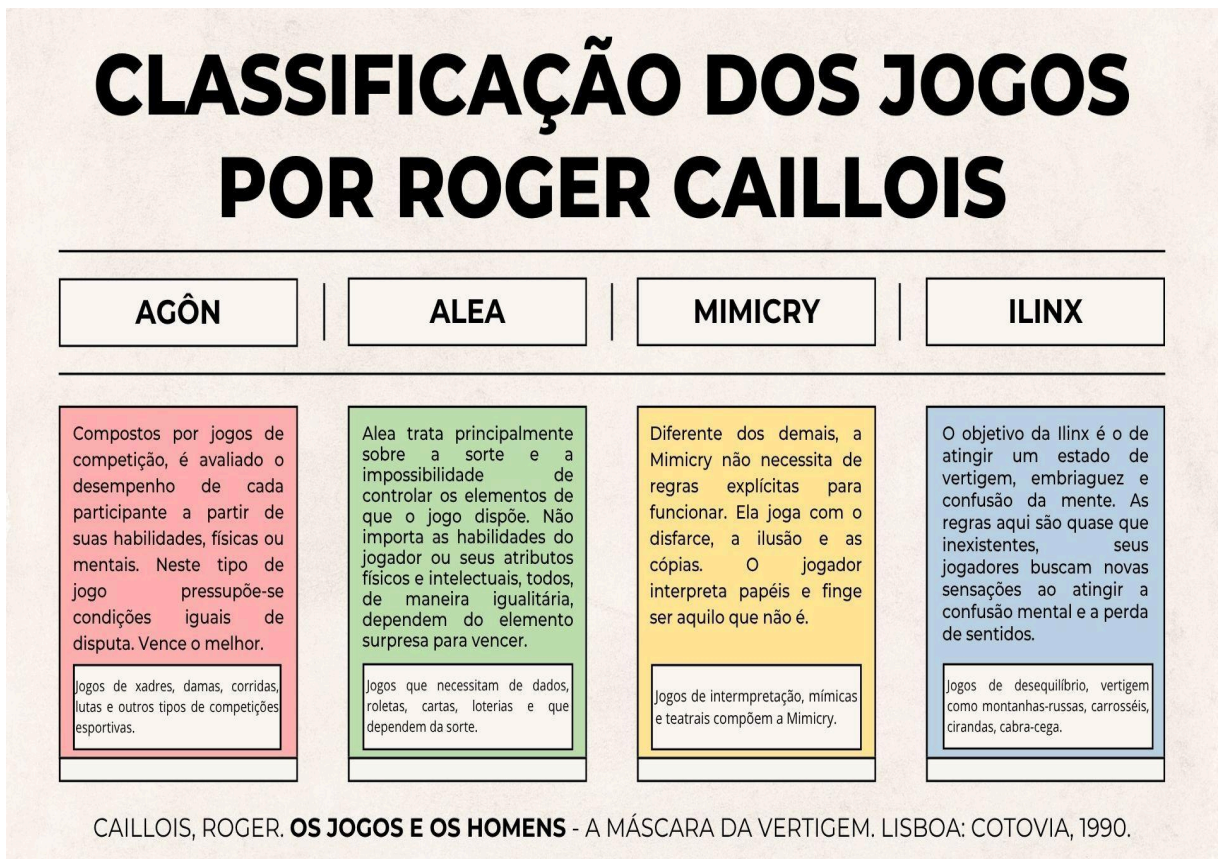
Por ser um jogo de interpretação, a definição de regras e imposição das mesmas pode acabar como um limitador das ações dos jogadores. Não é que as mesmas não existam, elas apenas não são base e nem guia absoluto para as ações deles. *Mimicry* tem como fundamento a liberdade, liberdade do jogador agir como o elemento que o mesmo interpreta, sendo o personagem interpretado seu único possível limitante. Se o jogador interpreta um rei que vive no século XVII, um dos seus limitadores seria o não uso do celular, já que é uma tecnologia que não pertence ao período em que o personagem interpretado vive, mas até esse ponto é passível de mudança, a depender das formas que os jogadores escolhem por interpretar seus papéis e o tipo de jogo que jogam. No disfarce incorporado pela *Mimicry*, o prazer da interpretação consiste em se fazer por outro, não com o objetivo de enganar aqueles que assistem ao jogo, mas sim com a ideia de provocar reações e sentimentos (Caillois, 1990, p. 41). Os jogos de RPGs são um excelente exemplo desta categoria, pois sua base é a interpretação de papéis.

Comparando a *Mimicry* com as demais categorias, podemos colocá-la em oposição a *Alea*, pois o nervosismo que existe empregado nesta última não se faz presente de forma substancial na *Mimicry*. A interpretação não necessita da ajuda do destino ou de qualquer elemento que envolve o lance de dados e a sorte. No aspecto de semelhança, *Mimicry* pode assimilar-se muito mais com *Agôn*, pois o espectador de uma competição, em determinados momentos, pode assumir e se ver no papel do competidor que marca um ponto ou vence uma partida, pois o ato de torcer em uma competição nos coloca em um papel que não é de nosso costume (Caillois, 1990).

Ilinx é a última categoria de jogos desenvolvida, dentre todas, a que julgamos mais destoante e distante do que seria um jogo. O objetivo da *Ilinx* é o de atingir um estado de vertigem, embriaguez e confusão da mente. Colocamos como uma categoria distinta das demais por acreditarmos que suas práticas não se enquadram na definição de jogo que trouxemos, principalmente no que se refere a existência de regras, coisa não observada aqui. Girar até perder o controle da própria mente e corpo é a base dos jogos que se enquadram na *Ilinx*. Dar as mãos e girar, andar de carrossel ou em outro brinquedo que tenha o giro como fundamento, são os meios mais comuns de atingir a vertigem da mente, mas não os únicos.

Para atingir níveis de tontura que modifiquem a capacidade de compreensão da realidade, os homens construíram e aperfeiçoaram máquinas que levassem tais sensações e desenvolveram práticas culturais que tivessem em sua gênese tal sensação, como os Voladores de Papantla, no México³ (Caillois, 1990). A *Ilinx*, mais que um jogo, com regras e uma estrutura organizada, se assemelha bem mais com as brincadeiras que com os jogos regrados.

Figura 01 - Classificação dos jogos por Roger Caillois.



Fonte: Acervo do Autor, 2026.

Estas quatro categorias nos ajudam a compreender melhor os tipos de jogos existentes e assim, poder identificá-los de maneiras mais precisas e objetivas, diferenciando-os para um melhor entendimento.

Independente da categoria à qual o jogo pertença, todos eles possuem dois elementos que são de suma importância para a sua composição, a *paidia* e o *ludus*. Coloco estes dois elementos como estrutura fundadora dos jogos e que ajudam a desenhar o que eles

³ Os Voladores de Papantla fazem parte de uma tradição cultural e religiosa mexicana em que um grupo de homens, em determinado momento do ritual, se penduram com cordas em um grande mastro e se jogam, descendo e girando em forma de espiral. Os Voladores de Papantla foram considerados patrimônio cultural imaterial da humanidade pela Unesco no ano de 2009.

se tornarão. Tais elementos, ao se encontrarem nos jogos, podem ser opostos e complementares.

A *paidia* está mais próxima da brincadeira do que do jogo, nela o objetivo é a busca por sensações, a alegria e o estado de euforia. Lidando com os elementos de alegria, liberdade e diversão, a *paidia* não se deixa limitar por regras, mas as flexibilizam se necessário para alcançar seus objetivos finais e é encontrada de forma expressiva na infância, momento em que as crianças estão conhecendo o mundo e descobrindo novas formas de existir.

Ao crescer e encontrar novos desafios, a criança se depara com novas formas de experiências e sujeitos que a desafiam a viver de uma nova maneira. A *paidia*, passa então, por um processo de transformação até tornar-se *ludus*, em que a superação de um problema ou dificuldade se torna necessária. Nesta fase, a existência de regras já é uma realidade e se aproxima muito mais da noção que possuímos de jogo (Caillois, 1990).

Apesar da existência das regras e da busca por um objetivo, a *paidia* não deixa de existir no jogo, ela é elemento anterior e presente ao mesmo tempo, coexistindo juntamente com o *ludus* e este, culminando nas categorias *Agôn*, *Alea* e *Mimicry* e *Ilinx*.

O jogo Rastros de Sol e Luz, por exemplo, combina as categorias *Agôn* e *Mimicry*, pois os estudantes no jogo assumem o papel de sujeitos históricos que viveram o período conhecido como *Belle Époque* e devem solucionar o caso do desaparecimento do bode Ioiô. Mais à frente, retornamos sobre o jogo didático desenvolvido.

No Brasil, a professora e pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto (1995) trouxe importantes reflexões e contribuições para o campo da ludicidade e educação ao refletir sobre o papel do jogo, do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, além de propor reflexões sobre a natureza destas categorias. A autora pontua que no Brasil, tais categorias são utilizadas de formas indistintas, revelando o baixo grau de discussões que ocorriam no país até então sobre a temática (Kishimoto, 1995).

Como mostrado mais acima, uma característica marcante dos jogos é a existência de regras, sendo uma das condições que tornam o jogo o que ele é. Diferentemente, o brinquedo não encontra sentido em sua utilização, pois há nele uma indeterminação, uma completa ausência de regras, indeterminando seus usos. O brinquedo está intimamente ligado à criança, pois diferente dos jogos, ele “enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira” (Kishimoto, 1995, p. 51). A autora conclui que a brincadeira é a concretização das ações do jogo, colocando o lúdico em ação, assim, brinquedo e brincadeira fazem parte do universo e

correlacionam-se com a criança, mas diferenciam-se do jogo por conta das regras mais explícitas que este apresenta (Kishimoto, 1995).

Jogar é algo bem mais complexo do que um simples rolar de dados, andar de casas ou tirar e distribuir cartas. O jogo mobiliza uma série de áreas e conhecimentos que propiciam o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades. Ao jogar, o estudante é colocado em um novo estado de sentimentos, mas qual estado é este? De que forma o jogo pode manifestar sensações? A ludicidade é a forma pela qual nomeiam tais sensações, mas o que é a ludicidade e o que a mesma tem haver com os jogos?

Me parece, cada vez mais, que estamos correndo atrás de formas que sejam capazes de cativar o interesse e atenção de nossos alunos durante as aulas. O método de aula expositivo-dialogado, usado de forma ampla por professores do Brasil, já não parece ter o mesmo efeito que possuía antes, principalmente após o período pandêmico (2020-2021) com o *Tik Tok*⁴ e outras redes sociais. Nas escolas e formações oferecidas pelas redes de ensino, o que nos é cobrado enquanto professores é que tornemos nossas aulas mais lúdicas e envolventes para os alunos, mas o que é tornar uma aula lúdica, o que é o lúdico ou a ludicidade, os jogos se encaixam dentro desse conceito? Vamos buscar uma melhor compreensão do que se trata.

Comumente, em nosso cotidiano, seja ele escolar ou não, o termo lúdico se refere a uma série de atividades que, por mais diferentes que sejam, se relacionam a partir de uma característica: a não seriedade. O lúdico é encarado como um momento de lazer, uma forma de divertimento ou até mesmo um escape da rotina e da forma pela qual realizamos determinadas atividades, ou seja, é fazer o que fazemos, mas de forma mais divertida e leve.

Na escola, é a brincadeira no horário do intervalo, a partida de futebol entre os amigos, a ida à biblioteca ou ver um filme na aula de História, por exemplo. Todas essas atividades são encaradas como lúdicas por propiciar, no senso comum, divertimento aos estudantes (Luckesi, 2022, p. 15). Mas a questão sobre o lúdico e a ludicidade pode ser bem mais complexa do que apenas assumir um mero divertimento ou brincadeira e é essa questão que pretendo abordar um pouco mais.

Diante das ideias geradas pelo senso comum e difundidas até mesmo em ambientes formais de educação, se faz necessário iniciar pela diferenciação entre o que é atividade lúdica e o que é ludicidade.

⁴ *Tik Tok* é um aplicativo de compartilhamento de vídeos no qual os usuários podem criar e postar vídeos curtos — em média de 15 segundos a três minutos — com conteúdo de música, dança, dublagem e muito mais.

Compreendemos atividades lúdicas como aquelas capazes de despertar no sujeito algum sentimento ou reação, mas neste aspecto emocional, não somos capazes de descrever ou quantificar o sentimento do outro que participa da atividade. Assim, a atividade lúdica pode ser qualquer atividade, se assim pretendermos chamá-la de lúdica ou não. O que comumente se observa é a atribuição de atividades lúdicas como algo infantil, atrelado a brincadeiras (Luckesi, 2022).

Podemos, então, colocar as atividades lúdicas como: capazes de serem descritas, observáveis e exteriores ao sujeito. Essas atividades podem ser descritas em seus detalhes, quais são as regras, o que os participantes fazem ou deixam de fazer, mas não é capaz de descrever sua ludicidade. De forma simplista, são atividades diferenciadas que geram prazer e divertimento.

Um equívoco que presencio nas leituras sobre a utilização de jogos no ensino de história é a de que este é lúdica por si só, como se fosse algo natural e próprio da identidade dos jogos, seja ele qual for. Esse fato é aparente a partir do momento que muitos assumem o lúdico como uma atividade divertida, que gere entretenimento ou simplesmente como algo diferente do que costumamos fazer no cotidiano escolar, principalmente das aulas expositivas.

Os jogos ou qualquer outra atividade podem ser lúdicos ou não pelo motivo de a ludicidade ser um estado interno, afetivo e emocional do sujeito que experimenta a atividade. Assim, a ludicidade é uma experiência emocional que ocorre internamente dentro de uma pessoa (Luckesi, 2022, p. 17).

Como a ludicidade depende de quem a experimenta, as atividades podem ser classificadas como lúdicas ou não lúdicas, ou seja, quem determina se existe ludicidade ou não, é o sujeito que a executa.

Praticar uma atividade física, como uma corrida por exemplo, pode ser uma atividade extremamente prazerosa para alguns e, conseqüentemente, um grande gerador de estado lúdico para estes sujeitos, contudo, para outros tal atividade se mostrará como um grande tormento, gerando um efeito contrário. Podemos repetir a experiência com uma série de outras atividades chamadas de lúdicas como assistir um filme, colorir um desenho, fazer uma excursão escolar ou jogar um jogo.

Esse fator individual que a ludicidade adquire está relacionado a fatores pessoais ou situacionais, a depender do caráter biográfico de cada indivíduo. Experiências passadas podem comprometer o fator lúdico e o sentimento gerado ser o oposto ao pretendido. Nesta perspectiva da não geração de um estado lúdico outro fator que pode comprometê-lo é a obrigatoriedade de participação, pois o sujeito gera sentimentos negativos quando forçado a

participar de atividades que não gosta ou não compreende (Luckesi, 2022). Tal elemento conecta-se com uma importante característica dos jogos, citada anteriormente, a da não obrigatoriedade, pois o jogo deve ser uma atividade voluntária e quando não o é, deixa de ser jogo.

Diferente das atividades tidas como lúdicas, na ludicidade não somos capazes de descrever o que ocorre, pois a experiência ocorre internamente aos sujeitos. A partir desse pressuposto, podemos definir a ludicidade como uma experiência interna, individual, presente em todas as fases da vida e que pode ser obtida a partir de qualquer atividade, já que somos nós que qualificamos as atividades como lúdicas ou não (Luckesi, 2022, p. 21).

A atividade lúdica pode ser descrita de forma objetiva em seus detalhes por se tratar de uma atividade externa, pois estas são simplesmente atividades em que esperamos, enquanto educadores, gerar sentimentos plenos em nossos estudantes, como alegria, satisfação e prazer.

Pelo motivo de a ludicidade ser gerada a partir de qualquer atividade que traga satisfação ao indivíduo que a pratica, temos uma infinidade de possibilidades que levam o indivíduo a atingir o estado lúdico. Prática de atividades físicas, a leitura de um livro, escutar música, conhecer um lugar novo ou uma caminhada no parque podem desencadear um estado de plenitude, assim, podemos concluir que o estado lúdico ou ludicidade não é uma experiência universalizada, mas que pode ser experienciada de forma coletiva.

A partir do momento em que compreendemos que a ludicidade é uma experiência interna do sujeito e que as diversas atividades podem ou não ser lúdicas a depender de quem as vivencia, surge uma questão central: que elementos ou características dessas atividades podem contribuir para uma maior geração de ludicidade? Quais aspectos auxiliam na construção de experiências com um maior grau de ludicidade? Essas são perguntas que emergem quando nos interessamos por novas abordagens e buscamos despertar nos alunos sentimentos distintos, vinculados ao envolvimento com as atividades propostas. Mas seria possível, de fato, construir experiências capazes de suscitar os bons sentimentos que a ludicidade promove?

Designers de jogos, como Salen e Zimmerman (2012), argumentam que certos elementos presentes nos jogos são capazes de desencadear reações nos jogadores — reações que são fundamentais para o bom funcionamento e engajamento em uma experiência lúdica.

Os designers vão denominar tais reações como interação lúdica significativa, uma experiência emocional e psicológica desencadeada a partir dos jogos (Salen; Zimmerman, 2012, p. 50). A interação lúdica significativa é a forma pela qual os jogadores interagem com

o jogo, ações que devem gerar resultados. Criar boas experiências deve ser uma das principais metas de todos aqueles que se propõem a criar e desenvolver um jogo, seja este com finalidades educacionais ou não. A meta é gerar bons sentimentos ao experimentarem uma partida ou uma rodada.

A interação não ocorre somente dentro do jogo, mas sim em um conjunto de ações que se completam mutuamente, transformando a experiência em algo mais significativo. A interação com o jogo ocorre em diferentes níveis, sendo: com o contexto, que é o meio no qual os jogadores estão inseridos e suas condições de existência; interagem também com o sistema do próprio jogo (suas regras e dinâmicas próprias, que tendem a ser permanentes); interação entre os próprios jogadores, sendo a forma pela qual lidam com as ações e sentimentos uns dos outros (Salen; Zimmerman, 2012).

Partindo do princípio que a ludicidade é algo interno ao sujeito e que as diversas atividades não nos atingem da mesma forma, porque parece que alguns jogos são mais capazes de despertar sentimentos e serem mais significativos do que outros? Para compreender o porquê de alguns jogos serem mais atrativos e bem sucedidos em despertar sentimentos felizes em seus jogadores, se faz necessário a compreensão de dois elementos chave nesse processo: o de jogo discernível e o de jogo integrado.

Por jogo discernível, temos os jogos que entregam uma resposta imediata ao jogador. Existe um feedback de forma perceptível às suas ações, seja ao mover uma peça do tabuleiro, perder energia de vida após ser atacado ou descobrir um novo ponto no mapa. As ações sempre trazem resposta, o que faz com que a experiência de jogar seja recompensadora. É a recompensa que torna o jogo uma experiência plena e significativa, pois caso não houvesse resposta às suas ações, logo o jogador se frustraria por não saber se está na direção correta ou não. Esta é uma realidade que se aplica a todos os jogos, sejam eles digitais ou analógicos (Salen; Zimmerman, 2012).

Seguindo a ideia de um jogo ser discernível no resultado de suas ações e impactar de forma imediata o jogo, tem-se a categoria da integralização do jogo. A resposta à ação do jogador não deve ser somente imediata, mas também ser capaz de impactar o futuro da jogatina. As ações presentes devem ser capazes de desencadear uma série de acontecimentos que trazem sentido à narrativa ou a alguma satisfação pessoal ao jogar o jogo. O movimento de uma peça deve impactar o futuro do jogo de alguma forma, para que no fim, exista a sensação de movimento e de causa e efeito (Salen; Zimmerman, 2012, p. 50).

Para exemplificar de forma prática as informações acima, apresento de forma inicial um pouco do jogo Rastros de Sol e Luz. O produto final desta dissertação, apresentado

em maiores detalhes no capítulo 3, coloca o aluno no papel de um sujeito que viveu entre o final do século XIX e primeira metade do século XX (*Belle Époque*). No jogo, o aluno deve solucionar o seguinte mistério: em qual local foi parar o bode Ioiô; com quem ele estava e qual evento histórico o bode pretendia bagunçar.

A cada rodada, os jogadores são convidados a andar pela cidade de Fortaleza com o intuito de desvendar o mistério do desaparecimento, assim, eles questionam, interrogam, blefam uns para os outros e tomam notas de todos os movimentos que seus adversários fazem.

Rastros de Sol e Luz é um jogo discernível na medida em que a cada rodada e ação dos jogadores, os mesmos obtêm respostas para solucionar o mistério. Exemplo: O jogador que está com o sujeito do Ferroviário quer saber se o bode estava nos abarracamentos, na companhia do Coronel e tentavam intervir no evento histórico que foram as epidemias de varíola.

Todas as ações ajudam os jogadores a obterem respostas que são registradas em um bloco de anotações, assim, a cada turno, os jogadores avançam e se aproximam cada vez mais da solução. Nem sempre um palpite ou acusação são corretos, mas mesmo nestas situações, o jogador é capaz de obter respostas que o levarão à vitória, isso é ser um jogo integrado, no qual as ações do agora impactam no futuro do jogo.

Estes dois elementos são importantes na medida em que se pretende construir atividades que gerem ludicidade ou se proponham a tal, neste trabalho, no uso dos jogos. Gerar sentimentos positivos deve ser a meta de todos aqueles que pretendem criar jogos, sejam eles com fins didáticos ou não.

Alguns jogos possuem tanta capacidade de promover a ludicidade que falamos em uma experiência lúdica transformadora, quando a experiência interna de cada jogador é capaz de provocar mudanças na própria estrutura interna de um jogo, como quando um grupo de cyberfeminismo modificou o jogo Tomb Raider e criaram versões transexuais da protagonista Lara Croft, transformando a experiência que teriam com o jogo (Salen; Zimmerman, 2012, p. 27). Este tipo de modificação, chamado de *MODS*, extremamente comum em jogos eletrônicos, ocorre na medida em que os jogadores estão insatisfeitos com algum elemento original do jogo e o modificam para satisfazer uma preferência e melhorar a experiência individual.

A interação lúdica pode ser compreendida como um estado de prazer, euforia e até autossuficiência ao participar do jogo, assim, ela se torna um dos componentes essenciais do jogo, em que um complementa o outro. A interação lúdica pode se manifestar por meio da jogabilidade, que é quando os jogadores interagem com as regras formais do jogo; das

atividades lúdicas, que envolvem tanto os jogos como variados tipos de brincadeiras e por terceiro, o ser lúdico, um estado de alegria e divertimento que extrapola o campo do jogo e se expande para outros tipos de atividades do cotidiano, sejam brincadeiras ou não (Salen; Zimmerman, 2012, p. 51). Assim, todos estes elementos são parte integrante dos jogos.

Quando comparamos a ludicidade e a interação lúdica, podemos notar que ambas parecem semelhantes, mas a compreendemos como coisas distintas, mas não completamente opostas. A ludicidade em si é um fenômeno que não pode ser compreendido de forma objetiva, pois a experiência é individual e interna ao sujeito, logo, é difícil e até mesmo impossível compreender quais elementos são necessários acessar nos indivíduos para gerar esse fenômeno. Se cada sujeito é único e possui uma história própria, como poderia dizer de forma objetiva quais recursos ou atividades seriam capazes de despertar um estado de euforia, excitação e alegria em diferentes tipos de indivíduos? Essa tarefa se torna impossível, uma vez que só podemos falar sobre as características das atividades lúdicas.

Sobre a interação lúdica, percebo uma aproximação muito maior com os diferentes tipos de atividades lúdicas do que com a própria ludicidade. Parto dessa ideia por perceber que, de alguma forma, é possível falar de forma objetiva o que é capaz de gerá-la, neste caso existe uma receita a ser seguida para que um jogo crie esse fenômeno, são as formas de despertar reações nos jogadores que fazem a interação lúdica ser também um elemento do jogo, como citado acima. O que as aproxima é a característica de gerar estados de alegria ou divertimento nos sujeitos que as experienciam, cada uma à sua maneira.

A ludicidade pode vir a qualquer momento e ser gerada por meio de qualquer atividade. Optar por atividades que gerem sentimentos positivos nos estudantes é uma tentativa de transformar o método tradicional da simples exposição dos conteúdos, esclarecendo que a história ensinada de forma expositiva e dialogada junto aos estudantes é algo imprescindível e deve ser realizada sempre que o planejamento e o momento forem prioritários.

No contexto da sala de aula, somente sentimentos positivos são capazes de gerar uma maior transformação nos estudantes e gerar uma aprendizagem mais significativa ou outras formas também contam? Em uma aula de História na Universidade Federal do Paraná, uma professora apresentou aos alunos de sua turma um jogo de temática histórica, no qual o jogador assumia o papel de um senhor de engenho que açoitava pessoas escravizadas. Tal escolha gerou críticas e intensos debates entre os estudantes.

Figura 02 - Print do jogo que simula uma fazenda de escravizados.



Fonte: Geledés, 2014.

Parte dos alunos argumentou que o jogo banalizava a dor e a história do povo negro brasileiro, enquanto a professora defendeu o recurso como um instrumento capaz de provocar reflexões e estimular o debate em sala de aula. Obviamente que os sentimentos gerados não foram positivos, pois os alunos se sensibilizaram com a cruel situação que viviam as pessoas escravizadas que o jogo retrata, mas que de fato, o jogo proporcionou compreensões sobre a situação.

Jogar pode ser uma ótima forma de abordar diversos conteúdos na escola, mas de quais formas se manifestam no ambiente escolar, como são vistos e quais benefícios podem trazer para um bom aprendizado?

2.2 Jogos e educação: um diálogo possível

A escola tem se tornado cada vez mais um espaço extremamente desafiador para professores, à medida que cobranças institucionais e sociais recaem sobre o ambiente e seus profissionais, responsabilizados principalmente pelo fracasso escolar. Nossos estudantes, em uma era marcada pelo uso exagerado da tecnologia no cotidiano, principalmente pelos

smartphones, parecem cada vez mais distantes do ambiente escolar, sendo este, aparentemente, desprovido de sentido e utilidade para muitos jovens, que veem a internet como o caminho a ser trilhado na busca pelo sucesso.

Esse distanciamento entre os estudantes e as instituições formais de ensino pode ser percebido cotidianamente em sala de aula quando os inúmeros métodos e fontes já não os cativam como antes. Filmes, músicas, quadrinhos, jornais e outras gamas de materiais não possuem o mesmo sentido que outrora, pois, como nossos estudantes, vivemos em um tempo marcado pela alta velocidade de informações e enorme quantidade de estímulos visuais. Obviamente que tais fontes históricas possuem grande valor educacional e são capazes de propiciar debates entre os estudantes, mas refletindo a partir da observação cotidiana, percebo que o interesse coletivo é pouco ou quase nenhum, na verdade, cativar estes jovens tem se tornado uma tarefa quase impossível.

Muitos conteúdos escolares carecem de sentido aos olhos e vivências dos alunos, principalmente após a pandemia do COVID-19, período em que muitas deficiências foram agravadas, principalmente nos estudantes de escolas públicas e áreas periféricas, como o público para quem leciono. Como professor, quais elementos possuo para que o ensino de história seja algo mais significativo e até mesmo proveitoso para estudantes que muitas das vezes não querem frequentar a escola? De que forma podemos contribuir para uma ressignificação do ensino, principalmente quando esta tarefa é colocada como nossa responsabilidade única e quase que exclusiva, eximindo a sociedade da contribuição no processo de formação e aprendizagem? É a partir de tais questionamentos que busco no uso de jogos um meio possível para contornar ou diminuir um pouco dos problemas enfrentados em sala de aula com os estudantes, tendo ciência que está não é uma tarefa simples.

À medida que os anos escolares passam, se nota cada vez mais o abandono das atividades lúdicas e dos elementos que para muitos são típicos da infância, como as brincadeiras e os jogos. Essa mudança é acompanhada da visão que a sociedade possui sobre qual o papel da escola, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, no qual buscamos uma maior racionalidade dos processos, obtenção de habilidades e conhecimentos para a vida adulta e para o mercado de trabalho. O abandono das atividades lúdicas e conseqüentemente do jogo, ocorrem devido às inúmeras concepções que a sociedade elaborou sobre tais atividades em seus diferentes contextos.

Existem concepções que colocam os jogos como atividades secundárias em uma escala hierárquica na produção e difusão de conhecimentos. Nossas instituições educacionais, principalmente aquelas responsáveis pela formação dos anos finais do ensino fundamental,

priorizam o uso da escrita e da leitura como os principais meios no processo de aprendizagem, mesmo que vivamos em um contexto de múltiplas formas e métodos de comunicação (Alves; Bianchin, 2010). Ao hierarquizar as formas de aprendizagem nas instituições, acaba-se por excluir e secundarizar formas que poderiam propiciar aprendizagens diferentes ou até mesmo mais significativas. Essa visão é corroborada pela aplicação e importância dada às avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado nacionalmente a cada dois anos e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) que ocorre anualmente no Ceará. Ambos os exames priorizam a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa secundarização ocorre a partir do momento em que nossa sociedade desenvolve uma visão preconceituosa sobre o jogo, o brincar e os brinquedos, na medida em que estes são vistos como meros passatempos sem finalidades ou apenas recreativos, desvinculados das funções pedagógicas. Ainda temos a visão conservadora que coloca a sala de aula como o *locus* da aprendizagem, ignorando toda uma série de possibilidades existentes para o ensino. Essa visão persiste pelo motivo de que, por muito tempo, os jogos eram apenas elementos de diversão, desvinculados totalmente de uma função pedagógica (Brougère, 1998).

A utilização do jogo na aprendizagem ocorre aos poucos, mas antes disso, Brougère (1998) coloca três situações nas quais podia-se encontrar os jogos inseridos em um contexto escolar. A primeira delas é em um contexto que a sociedade está habituada a ver o jogo como recreação e como uma pausa nas atividades sérias desenvolvidas na escola; na segunda forma, o jogo aparece como um revelador de habilidades, sendo observado quais aptidões os estudantes possuíam e quais poderiam desenvolver e por último, o jogo como suporte para as atividades físicas escolares (Ramos; Knul; Rocha, 2020).

Essa secundarização dos jogos no ambiente escolar é posta pelo fato de existirem discursos que os colocam em um lugar de depravação, libertinagem, desregramento, etc. Tais discursos visam a demonização do jogo, pondo-o como um elemento de não produtividade e vadiagem, logo, não teriam espaço no ambiente escolar como função pedagógica. Essa visão é construída a partir de uma sociedade que tem o jogo como um elemento não-sério e de oposição ao trabalho (Avanço; Lima, 2020). Por serem vistos como elementos secundários e de menor importância, os jogos eram reservados aos momentos de lazer e recreação estudantil, prática observada ainda hoje, principalmente entre os estudantes de maior idade, que encaram o jogo como passatempo ou como costumam chamar, as “aulas-livres”.

Nos anos finais do ensino fundamental e principalmente durante o ensino médio, a cobrança por um desempenho de excelência, pelo sucesso nas avaliações institucionais, vestibulares e vigilância de grupos de pais podem colocar o jogo como um instrumento inferior e menos prioritário frente a outros materiais e métodos de ensino. A sociedade pautada no neoliberalismo ainda possui uma visão bastante utilitária sobre a vida, tendendo a menosprezar e descartar tudo aquilo que não parece ser útil. No ambiente escolar, esse tipo de discurso é visto ser direcionado principalmente para as disciplinas que propõem uma formação humana e artística, como Arte, História, Filosofia, Sociologia, etc.

Embora seja capaz de observar algumas práticas e percepções das acima elencadas no que diz respeito ao tratamento dos jogos nas escolas e a continuidade de determinados discursos que os desqualificam enquanto instrumento pedagógico, é possível identificar práticas e ações que caminham na contramão do tradicionalismo e conservadorismo educacional.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento que normatiza os conteúdos escolares e orienta as instituições de ensino, traz em seu escopo orientações e pontuações sobre a importância dos jogos e das atividades lúdicas para a formação da criança, embora tal discussão se restrinja e muito à educação infantil e ao anos iniciais do ensino fundamental, é um importante marco legal para a inserção de tais atividades nas unidades escolares do Brasil, valorizando as experiências lúdicas de aprendizagem como parte estruturante do anos iniciais do ensino fundamental brasileiro (Brasil, 2017, p. 57).

A educação infantil é o período da etapa escolar em que mais encontramos produções acadêmicas que discutem e refletem sobre os usos da ludicidade e dos jogos como elemento de aprendizagem, principalmente pelo motivo de este ser um momento de formação e desenvolvimento da criança. A BNCC coloca que crianças devem

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 38).

Embora exista uma diferença conceitual entre o brincar e o jogar, é possível perceber como a prática lúdica na sala de aula e em outros espaços é importante para a criança e seu processo formativo, ganhando espaço e valorização no currículo nacional mesmo que de forma modesta.

A utilização de jogos aparece como parte fundamental em nosso desenvolvimento, especialmente no infantil, etapa em que a criança adquire uma série de

habilidades que as ajudam a navegar pela vida à medida que crescem. É a partir do jogo que experimentam, inventam, aprendem e constroem habilidades, desenvolvendo-se em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural (Alves; Bianchin, 2010, p. 283). O jogo nesta perspectiva, aparece como elemento basilar da cultura humana, como pensado por Huizinga (2007) e discutido anteriormente.

Os estudos que relacionam o desenvolvimento infantil e a utilização de jogos e brinquedos não é algo relativamente novo, essa relação já era um importante objeto de estudo de psicólogos que discutiam o processo de formação da criança e as etapas de seu desenvolvimento, como Jean Piaget⁵ e Lev Vygotsky⁶.

Piaget (2010) coloca que as atividades lúdicas são fundamentais para um bom desenvolvimento da criança, seja ela no ambiente escolar ou não, pois desenvolve o intelecto da criança a partir da brincadeira, assim

“O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil” (Piaget *apud* Alves; Bianchin, 2010, p. 284).

Por meio do jogo, as crianças conseguem assimilar a realidade e construir um repertório próprio, potencializando o seu desenvolvimento intelectual e a aquisição de novas habilidades. Na escola, o professor ao utilizar jogos no processo de ensino, potencializa os saberes ao apresentar novos elementos às crianças que estão em formação, contribuindo para o processo de aprendizagem.

Vygotsky (1989), seguindo a ideia da utilização do lúdico como elemento formador e potencializador da aprendizagem infantil, pontua que é na brincadeira que a criança aprende para além do seu habitual e cotidiano, pois o brinquedo tem o papel de transgredir sua realidade, fornecendo elementos que modificam a consciência da criança (Vygotsky *apud* Alves; Bianchin, 2010, p. 285). O ambiente e os estímulos que cercam a criança são inúmeros, logo, a interação com os mesmos fornecem elementos capazes de provocar mudanças cognitivas nas primeiras fases da infância. Dessa forma

⁵ Jean Piaget foi um importante psicólogo e pesquisador suíço que estudou o processo de aprendizagem das crianças e que criou as quatro etapas do desenvolvimento infantil. As etapas sensório-motora, pré-operacional, operações concretas e operações formais funcionam como estágios de habilidades e desenvolvimento das crianças.

⁶ Lev Vygotsky, também psicólogo, desenvolveu a teoria do sociointeracionismo, em que a aprendizagem é mediada por um processo social. A interação com o meio social é fundamental para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito, sendo continuamente influenciado pelo meio.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1989, p. 69).

O brinquedo, e porque não os jogos, são capazes de transportar a criança para uma dimensão que não é própria dela, permitindo-a por meio do faz de conta, experimentar realidades e adquirir experiências não próprias do seu cotidiano, pois “o ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem” (Vygotsky, 1989, p. 176).

As atividades lúdicas ocupam um importante papel em nossa vida, especialmente na infância, na qual exerce papel fundamental no desenvolvimento e nas questões de sociabilidade e interação com os demais. O brinquedo, seja ele qual for, é um instrumento pertencente à cultura humana, presente desde tempos antigos e que ultrapassa as barreiras de classe, gênero e étnicas, validando o lugar das atividades lúdicas na história da humanidade (Teixeira, 2012). Introduzir a criança no mundo dos jogos se faz necessário na medida que é imprescindível para a criança a adaptação e boa convivência em sociedade, além de se adaptar a seguir certos ritos e regras, aprendendo a lidar com perdas e vitórias ao longo de sua vida (Grübel; Bez, 2006, p. 1).

As atividades lúdicas atuam como instrumentos de observação e estímulo ao desenvolvimento de habilidades nos estudantes. Autonomia, raciocínio lógico, comunicação, trabalho em equipe e empoderamento, entre outras competências, podem ser promovidas por meio do uso de jogos. Essas atividades podem servir tanto como recurso principal para desenvolver determinada habilidade quanto como recurso complementar a outras estratégias de ensino.

Na educação infantil existe uma vasta literatura sobre a utilização de jogos e da capacidade da ludicidade de gerar resultados positivos no desenvolvimento da criança, embora não exista na mesma quantidade, podemos sim encontrar trabalhos que pensem o uso dos jogos como instrumento didático nos anos finais da educação básica. Como citado antes, é percebido um abandono de tais atividades e experiências a partir do momento em que os alunos começam a crescer e avançar nos estudos, essa percepção aparece de forma mais clara quando a BNCC não consolida de forma direta tais práticas nas orientações dos anos finais do ensino fundamental e médio.

A exceção que existe a isso é a unidade temática do componente da disciplina de Educação Física, única entre as oito disciplinas obrigatórias desta etapa da educação básica. Dentre as unidades do componente de Educação Física, a unidade temática

Brincadeiras e jogos exploram aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (Brasil, 2018, 2014).

As atividades lúdicas aparecem de forma bem mais explícitas no componente, o que me faz acreditar, em partes, que a visão dos jogos como recreação ainda persiste na educação. Uma distinção importante que o documento aborda é sobre a diferença entre o jogo enquanto uma prática ou conteúdo a ser ensinado e o jogo como material auxiliar para o ensino (Brasil, 2018, p. 2014). Tal colocação mostra, mesmo que de forma mínima, uma preocupação com as aplicações dos jogos e de seus usos no espaço escolar.

Embora a BNCC normatize os conteúdos a serem aplicados em todo o país, Estados, Municípios e a própria instituição de ensino tem autonomia para incorporar a partir de suas necessidades, práticas e instrumentos que visem a melhora da qualidade de seu ensino e do aprendizado dos estudantes. No final, muitas vezes, cabe à escola adotar e apoiar práticas inovadoras, implementadas por professores que utilizam os jogos como uma ferramenta possível para o ensino.

Na virada do século passado, as reformas educacionais que surgiram junto das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, trouxeram novas demandas para os profissionais da educação, que tiveram que adequar suas práticas e metodologias às novas necessidades que surgiam (Caimi, 2015, p. 109). Os Parâmetros Curriculares para o ensino de História (PCNs) de 1997 trouxeram novas perspectivas que deveriam ser abraçadas pelos professores de História de todo o país, comprometendo-se a estudar sobre os diversos sujeitos que compunham a realidade social brasileira, além de diversificar as temáticas e correntes históricas, abordando aspectos culturais, sociais e do cotidiano com o intuito de contribuir na construção de uma noção de cidadania e identidade alinhadas às novas necessidades surgidas no cenário brasileiro, decorridas da Constituição Federal de 1988 (Macedo Neto, 2009). Outras orientações dizem respeito a variedade de fontes que o ensino de História deve adotar na medida em que os temas de estudo se expandiram e que as fontes escritas já não conseguem dar conta, assim

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido

igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (BRASIL, 2000).

O professor, nesta perspectiva, deve atualizar seus métodos e buscar novas abordagens ao adotar diferentes fontes históricas, diversificando sua aula ao buscar novas formas de interpretar a história e ensiná-la a seus alunos. Tais mudanças ocorrem a partir da expansão dos ideais da Nova História, que dominou o pensamento do período ao buscar alternativas ao pensamento marxista (Macedo Neto, 2009).

No decorrer dos anos, foi visto surgir uma série de tentativas metodológicas que tentasse de alguma forma produzir efeitos mais duradouros e rápidos na aquisição de aprendizagem dos alunos.

As metodologias ativas, como chamam os métodos em que o aluno assume o protagonismo do processo de aprendizagem, passaram a aumentar sua presença nas salas de aula e principalmente no discurso de gestores e de secretárias de educação. Sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação são alguns dos métodos que chegam para tornar as aulas mais dinâmicas e os aprendizados mais eficientes, exigindo dos professores que se adequem a um novo papel, mesmo sem formação e incentivo profissional por parte do Estado.

A utilização de jogos na sala de aula como objeto principal ou auxiliar para ensinar determinado tipo de conteúdo se revela como algo positivo, mas se faz necessário compreender o que são e quais os tipos existentes. No primeiro tópico deste capítulo discutimos o conceito de jogo a partir de teóricos clássicos, apresentando uma visão ampla e de cunho teórico/filosófico, mas todo jogo é igual ou se diferenciam a partir de sua finalidade? É importante conhecer não somente suas formas de classificação como Caillois (1990) propôs, mas também suas finalidades, principalmente a partir do campo da educação, não recorrendo somente a discussões filosóficas.

A utilização do jogo na escola deve atender a uma finalidade muito específica: a da aprendizagem. O professor, quando opta pelo jogo como instrumento didático, não deve ter em mente única e exclusivamente propiciar divertimento aos seus alunos, mas sim, a geração de aprendizagens que podem ser facilitadas pelo uso dos jogos, tendo o professor o dever de garantir o equilíbrio entre o divertimento que o jogo proporciona e sua função pedagógica (Kishimoto, 2003).

Os jogos educativos são utilizados dentro das instituições de ensino e que visam possibilitar aprendizados escolares, transformando-os em dispositivos para ensinar conteúdos curriculares ou determinadas habilidades, mas sempre com o objetivo pedagógico em vista, transformando sua finalidade inicial (diversão) e atribuindo a seu caráter lúdico aspectos também pedagógicos (Avanço; Lima, 2020).

O professor que opta pelos jogos didáticos em sua prática pedagógica, abdica em partes do caráter livre que o jogo possui, pois agora o jogo passa de mero divertimento a instrumento pedagógico, exigindo planejamento, finalidades e conclusões desejadas ao final de cada partida ou rodada, encerrando-se no processo avaliativo. Diferentemente do jogo convencional e livre, o didático ocorre a partir do acompanhamento de professores e proposto pelos mesmo em sala de aula ou contexto similar.

No contexto da sala de aula, os jogos didáticos surgem com a finalidade de motivar os estudantes e despertar o sentimento e interesse em conteúdos que muitas vezes não dialogam com a vida dos mesmos, sendo um recurso motivacional e engajador utilizado pelo professor que tenta fugir do demasiado método expositivo, portanto, o jogo deve ser desafiante e em alguma medida ser capaz de captar a atenção do aluno (Gil; Paraíso, 2022). Nesse contexto, os jogos também servem como meio de aproximação entre o estudante e a escola, quando a escola e o professor abraçam elementos da cultura juvenil.

Cleophas, Cavalcanti e Soares (2023) fazem uma divisão e classificação na tentativa de compreender as formas com as quais os jogos se manifestam na escola. O jogo educativo pode apresentar-se de maneira formal e informal, a depender de sua forma. O jogo educativo informal surge sem estar relacionado com o currículo escolar ou ligado diretamente a um conteúdo ou disciplina em específico, ou seja, com este tipo de jogo não pretende ensinar ao aluno temas ligados a determinada disciplina, mas sim habilidades de liderança, cooperação, competências socioemocionais, etc. Já no jogo formal, existe uma intencionalidade e pretensão de ensinar conteúdos atrelados a alguma disciplina pertencente ao currículo escolar, como a Revolução Francesa estudada na disciplina de História (Cleophas; Cavalcanti e Soares *apud* Silva, 2023, p. 3). Ainda para os autores, o jogo didático é aquele em que o professor transformou um jogo já existente em um jogo para ser aplicado em sala de aula, como *War*, *Carcassonne* ou *Assassin's Creed*. O jogo pedagógico é uma produção inédita com o objetivo de desenvolver e ensinar conteúdos específicos, produzidos pelo professor.

Minha análise é a de que a distinção entre os tipos de jogos acabam sendo pouca ou quase nada significativas, já que ambos os tipos de jogos nascem com o intuito de serem

aplicados em um contexto educacional e surgem a partir da adaptação de jogos já clássicos ou comerciais. Até mesmo jogos produzidos por professores acabam por adaptar ou até copiar mecânicas de jogos comerciais e bastante populares com o intuito de facilitar o processo de criação.

Para Kishimoto (2003), todo jogo tem o potencial de ser educativo, não importando a forma que o mesmo possui, se é um jogo livre ou didático. O que importa e aproxima-os é a característica da liberdade, sendo papel do professor estimular os alunos a jogarem de maneira espontânea. Antunes (1998), não exclui o quanto é importante o fator da espontaneidade na adesão dos alunos aos jogos e acrescenta que estes só devem ser utilizados quando o contexto da sala de aula permitir (Avanço; Lima, 2020, p. 12).

O jogo educativo tem o objetivo de cumprir duas funções: a lúdica e a educativa. Com a lúdica espera-se proporcionar ao aluno o divertimento e o prazer; a educativa tem o objetivo de ensinar, instruir e preencher lacunas que faltam ao estudante (Ramos; Knaul; Rocha, 2020, p. 332), sendo papel do professor encontrar o equilíbrio entre essas duas funções.

Como Huizinga (2007) elencou, os jogos nos permitem experimentar uma realidade que é própria deles no contexto educacional, pois permitem aos alunos vivenciarem e interagirem de forma prática com conteúdos abstratos e distantes de sua realidade, transportando-os para um tempo que é próprio do jogo e permitindo a construção do conhecimento de forma prática e lúdica.

Os benefícios da utilização de jogos em sala de aula podem ser observados a partir de diversos pontos, sendo o principal deles, a participação dos estudantes nas atividades. Mas quais os outros benefícios que a utilização dos jogos didáticos podem propiciar aos estudantes? Tais benefícios passam a ser percebidos na escola a partir do momento em que o mesmo é deixado de ser encarado como mera atividade recreativa e secundária e passa a ter um maior protagonismo no processo de ensino quando necessário (Avanço; Lima, 2020).

Para além da transformação interna e mudanças de atitudes que os jogos proporcionam aos estudantes, como o aumento da autoestima (Alves; Bianchin, 2010) o jogo também confere o desenvolvimento de habilidades essenciais para um bom aproveitamento escolar e uma boa convivência em sociedade, vide a existência de regras que governam o jogo e nossas vidas.

O jogo proporciona aos estudantes diversos estímulos na memória, na orientação espacial e temporal (fundamentais para a disciplina de história), coordenação motora viso-manual, percepções auditivas e visuais, desenvolvimento de raciocínio lógico

matemático, expressão linguística, planejamento e organização (Passerino, 1998 *apud* Sousa, 2021). Estas habilidades podem ser desenvolvidas ou aprimoradas a partir do uso dos jogos durante as aulas, servindo como base para as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar e para além da escola, úteis e necessárias para a vida cotidiana (Alves, 2008). O jogo se torna um elemento que proporciona desenvolvimento integral para o aluno, pois trabalha e desenvolve tanto habilidades intelectuais quanto emocionais, essenciais para a formação de um bom estudante.

Embora os jogos possam ser um excelente material pedagógico, não podemos esquecer de sua contraparte que é o caráter lúdico dessa ferramenta, pois tal fator é crucial para um bom aproveitamento do jogo enquanto instrumento didático. Como atividade lúdica, o jogo promove o divertimento, o prazer e a interação entre aqueles que a experienciam, sendo tais fatores a chave para um processo de ensino e aprendizagem. O “jogo é o vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade e o ensino utilizando meios lúdicos permite criar ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral dos usuários” (Souza, 2021, p. 40). É a educação com o prazer propiciado pelos jogos que torna este um material educacional envolvente, ainda mais se levarmos em consideração o desgaste das formas tradicionais de ensino e os desafios enfrentados em um mundo dominado pela internet.

A aplicação de jogos no contexto educacional exige cuidados metodológicos que podem tornar esta ferramenta uma questão complicada, pois o trabalho educativo não pode ser substituído por jogos ou ser encarado como recreação ou trivial divertimento (Avanço; Lima, 2020). Os jogos não são meros entretenimentos que prometem deixar as aulas mais interessantes ou aproximar os alunos do professor, ele deve ser encarado, primeiramente, como uma instrumento pedagógico e que sua utilização possui um propósito.

O jogo, tal qual outro método, necessita de intencionalidade, sendo necessário analisar se o conteúdo abordado ou a habilidade estudada em sala suporta o tipo de material e metodologia que o mesmo pode proporcionar, avaliando ainda, se este é de fato o meio mais adequado. Objetivos, metodologia e avaliação são elementos do planejamento que devem estar bem claros ao professor que desenvolve atividades por meio dos jogos, caso contrário, alunos podem encarar apenas como um momento de diversão.

Antes de iniciar a atividade com os alunos, o professor deve ter pleno domínio e habilidade sobre o jogo com o qual deseja trabalhar. É necessário compreender quais são as regras, a mecânica do jogo (formato no qual o jogo funciona), buscar críticas e comentários sobre seu funcionamento e, não menos importante, ter experimentado o jogo antes de levá-lo

aos alunos (Alves, 2008). Tais procedimentos são fundamentais em qualquer tipo de jogo, principalmente naqueles que não foram desenvolvidos pelo professor, mas sim para o mercado de jogos, compreendendo que, como qualquer outra fonte histórica (filmes, jornais, músicas, livros, etc.), necessariamente, não foram produzidas com a finalidade pedagógica, mas sim transformadas pelo professor.

Outro cuidado importante que pode comprometer o desenvolvimento das atividades é a quantidade de jogos disponíveis em sala de aula. O professor deve avaliar a disponibilidade do material para sua turma e observar se a quantidade é suficiente para todos, pois caso não haja, o trabalho pode ser comprometido e os alunos desencorajados a participar da atividade. Este problema costuma ser frequente ao se utilizar jogos comerciais devido aos seus altos preços e dificuldade de acesso, sendo inacessível muitas vezes para os alunos e para o próprio professor, que retira dos próprios recursos para realizar a atividade, sendo este problema maior entre aqueles que optam pelos jogos analógicos, tipo de jogo que este trabalho analisa (Gil; Paraíso, 2022).

Para contornar a situação referente aos altos preços e da quantidade de exemplares disponíveis, é feita a produção dos próprios jogos educativos. Produzidos pelos próprios professores, os jogos analógicos, desde sua concepção, possuem objetivos claros de aprendizagem e uma forma de aplicação, este tipo de material produzido é mais viável devido ao baixo custo de impressão e facilidade na aquisição dos materiais, já que podem ser encontrados na própria escola.

Foram apresentados de maneira ampla os benefícios que os jogos propiciam aos estudantes que os vivenciam, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades internas essenciais para um melhor aproveitamento estudantil, mas de que forma os jogos podem contribuir com o ensino de História e de que forma o professor pode desenvolver atividades dentro de sua disciplina, já que a História, assim como as demais disciplinas, possui suas particularidades?

2.3 Jogando com a História: o uso de jogos no ensino de história

Ensinar História tem se tornado cada vez mais um desafio, não somente pelo contexto de desinformação, *fake news* e ataques desferidos à disciplina na última década, como o movimento Escola Sem Partido e a perseguição aos professores, mas também por um forte contexto de precarização da educação, especialmente a pública, e desvalorização do

profissional docente. A esse cenário, acrescentamos as dificuldades enfrentadas por nossos estudantes decorridos da pandemia do COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, o que intensificou defasagens e escancarou uma enorme desigualdade entre alunos da rede pública e privada de ensino, mas esse abismo não é o foco da discussão – embora seja uma interessante questão a se pensar – mas sim os meios e tentativas de saná-los. Sem dúvidas, percebe-se que a pandemia prejudicou uma série de habilidades que julgo essenciais para um bom aprendizado histórico e recuperá-lo, de alguma forma ou mesmo que minimamente, é um dos porquês deste trabalho existir.

Na tentativa de gerar novas aprendizagens, o jogo apresenta-se como um objeto e fonte para o ensino de História, partindo da ideia de que é uma linguagem acessível e convidativa aos estudantes, proporcionando maior interesse, participação e diversão, sempre alinhada aos objetivos pedagógicos.

No ambiente educacional, muitas das preocupações recaem sobre o aprendizado dos estudantes, principalmente se estes conseguem entregar resultados a partir de exames externos, mas em relação ao professor, quais elementos de sua prática pedagógica podem o tornar um bom profissional, capaz de desencadear e gerar aprendizagens mais significativas em seus estudantes? Um professor de História necessita de quais elementos para desencadear uma boa aprendizagem?

Flávia Eloisa Caimi (2015), reflete sobre as competências que cabem a um professor de História e nos faz refletir sobre quais habilidades um docente preocupado com a aprendizagem histórica de seus alunos deveria possuir e, conseqüentemente, desencadear em seus estudantes. Partindo de um contexto desfavorável e desafiador, a autora pontua alguns saberes e habilidades pertinentes ao trabalho de historiador e fundamentais no ensino de história.

Esclarecer para o aluno qual a corrente historiográfica em que a temática estudada se insere, discutir conceitos fundamentais da História (tempo, sujeito, fontes, etc.), além de debater sobre a responsabilidade social que a disciplina possui e seu papel na defesa e discussão de temas pertinentes ao debate político e social, tão caros à nossa sociedade (Caimi, 2015), entre outros, são fundamentais para fugir de uma concepção tradicionalista que coloca a História como uma mera reprodutora de fatos, baseada na repetição e memorização destes, mas sim como um saber político e crítico para pensar a escola, a sociedade e situar nossos estudantes no mundo.

Enxergando a História a partir de um sentido político e com um importante papel social, Circe Bittencourt (2008) coloca que um dos papéis da História enquanto disciplina

escolar seria o da construção de uma noção de cidadania, formando cidadãos com visão crítica, capazes de discutir sobre o mundo, preparando-o política e intelectualmente para a vida, afastando-se de uma História positivista que visava a construção de um ideal de nação.

Trabalhar com a História a partir de uma visão crítica, investigativa e engajada politicamente com o meio social, parte não somente de uma visão curricular, mas depende, prioritariamente, de uma postura ativa por parte do professor. Mesmo com diretrizes curriculares, como a BNCC e o Documento Referencial de Fortaleza (DCRFor), o professor é aquele que maneja e dispõe dos saberes a serem passados ao aluno, tendo o dever de fornecer uma educação ampla e crítica da sociedade, pois o trabalho do professor é tensionado por questões externas a ele e à escola, não devendo se ausentar de inúmeras discussões que chegam até a sala de aula (Alves, 2024).

O professor de História deve ser capaz, entre outras coisas, de

adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados; considerar os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a auxiliar os jovens a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas; colocar os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente (Caimi, 2015, p. 120).

Tais habilidades são fundamentais para um bom aproveitamento da História, pois a partir delas nossos estudantes se tornam capazes de compreendê-la de maneira mais ampla e significativa, gerando aprendizados capazes de extrapolar o espaço da sala de aula ou dos testes padronizados. Mas de que forma e com quais meios podemos desencadear estes possíveis saberes em nossos alunos? Enquanto professores de História, sabemos das inúmeras possibilidades que as fontes históricas proporcionam ao aprendizado de nossos alunos, mas que algumas delas já não possuem o mesmo impacto de outrora, como os filmes, as músicas, fotografias ou jornais, tão cotidianos em um passado recente, mas que hoje já não se fazem mais presentes com a mesma intensidade, dessa forma, diversificar se torna um ato indispensável no trabalho docente.

O uso de jogos analógicos (tabuleiro, cartas, dados e que não necessitam de suportes tecnológicos) se tornaram instrumentos excepcionais na tentativa de desenvolver habilidades historiadoras, na medida em que construímos jogos com intuito de contribuir com a formação intelectual, crítica, política e emancipatória de nossos estudantes (Alves, 2024).

Embora os primeiros estudos que colocam os jogos como uma ferramenta ligada à educação e ao desenvolvimento infantil tenham surgido em meados do século passado, no Brasil o desenvolvimento destes não surgiram, principalmente, com Tizuko Morchida Kishimoto e Tânia Ramos Fortuna entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, analisando o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento escolar das crianças (Silva; Giacomoni; Oliveira; Cunha, 2020).

No Brasil, as discussões em torno do uso de jogos no ensino de História demoraram um pouco mais, sendo bem mais recente o expressivo interesse pelo jogo aplicado no ensino. Essa “demora” pode ser compreendida a partir da perda e abandono que as práticas lúdicas sofreram e ainda sofrem nos ensinos fundamental e médio. Os primeiros trabalhos e pesquisas que pensavam os jogos como uma forma alternativa ao ensino de História podem ser encontrados nos artigos de Maria A. Belintane Fermiano – *O jogo como um instrumento de trabalho no Ensino de História?* (2005) e em *Experiências com jogos no Ensino de História* (2007) de Débora El-Jaick Andrade (Silva; Giacomoni; Oliveira; Cunha, 2020). As produções de artigos e pesquisas sobre a temática sempre foram muito escassas, com pequenas produções ao longo dos anos, mas é a partir da criação do ProfHistória e da formação de suas primeiras turmas que percebemos um aumento no número de produções que pensam a relação do jogo com o ensino.

Romulo Ohlweiler (2022), em sua dissertação de mestrado, trouxe um levantamento sobre os trabalhos desenvolvidos na rede nacional do ProfHistória que, de alguma forma, discutem a relação entre o uso de jogos e o ensino de História, seja na produção do material didático final ou no estudo com o próprio material. Em seu levantamento foram catalogados até a presente data 23 dissertações que pensavam a temática dos jogos em alguma esfera educacional, número superior no ano de 2026. Entre jogos digitais e analógicos, podemos encontrar os mais variados temas que discutem algum aspecto da História, desde jogos para o ensino de História Local até temas mais tradicionais e consagrados, como o da Segunda Guerra Mundial. Jogos sobre povos e comunidades indígenas, comunismo, guerras, relações étnico-raciais, história do feminismo e das mulheres, história local e de outros conceitos históricos aparecem dentre as pesquisas realizadas pelos discentes em todo o Brasil. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), local de produção deste trabalho, tivemos em 2024 o trabalho de Sávyo Enrico Rodrigues Alves, intitulado de *Em defesa da história ensinada: usos e abusos dos jogos no ensino de História*, que discute sobre o uso de jogos nas salas de aula a partir de uma visão política e sobre os cuidados ao utilizá-los no trabalho docente.

Em 2022, a professora Denise Aparecida Ribeiro da Cruz foi a vencedora do Prêmio ProfHistória de Melhor Dissertação - Turma 2020. Defendendo o trabalho *O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX-XXI)*, Denise construiu quatro jogos para pensar questões relacionadas ao feminismo brasileiro e a história das mulheres como forma complementar ao debate em sala de aula e ao livro didático. Sobre a construção dos jogos, a professora Denise esclarece que ao optar pelo “uso pedagógico dos jogos de cartas e de tabuleiro, para que, ao unir o lúdico com o conhecimento histórico, os estudantes conheçam e reelaborem seus conhecimentos sobre o feminismo no Brasil” (Lima, 2024).

O crescente interesse pelo uso de jogos aplicado à educação por parte dos professores se dá pelo fato de muitas produções se apropriarem do contexto histórico, ou parte dele, e guardando relações com elementos e conhecimentos históricos (Silva; Giacomoni; Oliveira; Cunha, 2020). Partindo do fato de que jogos comerciais nasçam com o intuito de gerar lucro e entretenimento, professores e historiadores encontraram valor pedagógico em suas narrativas e os transformaram em excelentes fontes históricas, antes mesmo da produção de seus próprios jogos didáticos.

Muitos dos jogos com temáticas históricas exploram os temas da guerra, da construção de civilizações e sua decorrente transformação, em que há a existência de conflitos com outros povos na busca de recursos e outros materiais necessários para sua expansão e desenvolvimento. É o caso das franquias *Sid Meier's Civilization* (1991), *Age of Empires* (1997) e *Rise of Nations* (2003) em que a busca por desenvolvimento de reinos e civilizações é um dos objetivos dos jogos. Com suas ressalvas, é possível observar nos jogos o desenvolvimento e transformações nas tecnologias, modos de fazer, política, economia, sociedade, entre outros, temas pertinentes e presentes na história da humanidade. Recentemente, a franquia de jogos *Assassin's Creed* (2007) permitiu aos jogadores explorar diversas características das sociedades em que os jogos se passam, modificando diversos elementos para construir sua narrativa e sem uma preocupação com a verdade histórica dos fatos, tornando popular entre os jovens períodos históricos em que o compromisso com a verdade não é o objetivo principal, mas sim a diversão (Araújo, 2019).

Embora os jogos acima sejam ambientados em contextos históricos, é possível a utilização de outros tipos de jogos para ensinar habilidades essenciais para uma melhor compreensão da disciplina. *Dixit* (2008), por exemplo, é um jogo misto de cartas e tabuleiro que testa a capacidade narrativa, interpretativa e de julgamento de seus participantes.

Uma das características da História é a capacidade de criar narrativas, assim, colocamos *Dixit* como um excelente jogo para desenvolver tais habilidades nos estudantes. Ao entrar em uma partida, o jogador é confrontado com suas habilidades de criar histórias a partir de cartas, isto, em partes, poderia se assemelhar com o trabalho do historiador, que ao analisar as fontes históricas e ter acesso a outros dados, é capaz de criar um determinado tipo de narrativa. Com *Dixit*, os alunos podem desenvolver de forma lúdica a capacidade de analisar fontes históricas, interpretar e tecer opiniões sobre aquilo que observam e o que os rodeia, ampliando o debate e fugindo de uma análise mais superficial de documentos e outros materiais propostos pelo professor. Esta é uma das formas de utilizar diferentes tipos de jogos para ensinar outras habilidades pertinentes à História que não sejam o estudo de períodos históricos.

A utilização de materiais lúdicos no ensino de história, e mais precisamente o uso de jogos, deve ser encarada como uma renovação metodológica e alternativa ao método tradicional de exposição oral e a simples cópia do conteúdo do quadro ou a leitura do livro didático, mas sem abandoná-las totalmente, pois a leitura e escrita são partes fundamentais para uma boa compreensão da disciplina e formação dos estudantes.

A História enquanto disciplina escolar tem o papel desafiador de conciliar tempos distintos e distantes para gerar aprendizados, enquanto lida com inúmeras questões do tempo presente que não podem ser abandonadas, mas inseridas nas discussões e colocadas como ponto de partida. Mais que aprender narrativas sobre um passado escolhido, a História serve como instrumento de compreensão de uma dada realidade, sempre dialogando com o local de produção de seus saberes a partir de diversos conceitos, postos para um melhor entendimento das dinâmicas do tempo e espaço, tão caros a nós historiadores e estudantes.

Memorizar narrativas ou compreender a construção e aplicação de conceitos e fenômenos? Mais do que tirar cópia do quadro, os estudantes, com os jogos, podem vivenciar a criação e percepção de conceitos históricos, pois no “ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes” (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 15), a partida de um jogo passa a ser experiência vivida, a simulação de um tempo e momento histórico em que estudantes criam e experimentam de forma ativa o processo e produção de um saber.

Mais que compreender o passado a partir do presente, as aulas de História poderiam tornar-se um local de criticidade, criatividade, ilimitado em formas de leitura e de experiências em que várias possibilidades estão postas na mesa e as narrativas se tornam

plurais a partir da colocação dos alunos e dos entendimentos dos processos, partindo obviamente das fontes e fatos históricos, assim, o jogo seria local de criação e de liberdade, em que o aluno brinca com a historicidade (Pereira; Torely, 2015). Assim,

não quer dizer que o jogo permita modificar a verdade histórica ou mesmo que o jogo ofereça falsidades como objetos de ensino. Ao contrário, o jogo trabalha sim com a verdade histórica, mas se permite brincar com ela, jogar com outras possibilidades, sempre hipotéticas de finais, de injunções, de vitórias ou de derrotas (Pereira; Torely, 2015, p. 98).

Ao brincar com a verdade histórica, o jogo transforma o fato em diversas possibilidades, fazendo com que os estudantes imaginem diversos cenários diferentes do concreto e real, dessa forma, são capazes de perceber o caminho e mecanismos presentes na construção do conhecimento e na apropriação do momento histórico.

Diego S. Devincenzi e Rafael V. Kunst (2013) relatam a experiência sobre a produção e aplicação de um jogo de tabuleiro para ensinar Revolução Francesa, particularmente sobre o processo de invasão do Palácio de Versalhes, o *Marselhesa*. No jogo desenvolvido e aplicado em diferentes escolas – públicas e privadas – os alunos assumem o papel dos principais grupos envolvidos no processo revolucionário que levou ao fim do Antigo Regime – o Povo (trabalhadores), a Burguesia, o Clero e a Nobreza. Ao assumirem diferentes papéis dentro da narrativa, os alunos são convidados a vivenciar de maneira direta e ativa a experiência de invasão do Palácio de Versalhes, percebendo as diferentes intenções que cada grupo social possui, as possibilidades de ação dentro do processo revolucionário e os diversos desfechos que tal processo poderia ter tomado, tudo isso, sem esquecer da verdade histórica e das discussões ocorridas em sala de aula juntamente do professor. Dessa forma, o aluno consegue perceber as transformações ocorridas na História, deixando de ser uma mera narrativa do passado e focando na construção de análise de causas e motivações e, para além de estudar sobre os processos ocorridos, também aprendem sobre conceitos empregados no estudo, como Revolução, Burguesia, Clero, Nobreza, Absolutismo, etc.

O jogo trabalha não somente com a inteligência do estudante, em que ele aprende e sabe qual função social seu personagem desempenha na sociedade, mas também cria oportunidades para esse estudante imaginar e exteriorizar o passado por meio da imaginação e criatividade, no qual cria novas narrativas a partir de experiências já conhecidas (Pereira; Torely, 2015). Huizinga (2007) aponta, entre as características do jogo, a capacidade de construir representações, criar e revelar imagens do que é real. Essa característica reforça a ideia de que o jogo tem o poder de tornar as experiências mais ativas para aqueles que o

vivenciam, transportando-os para a situação com toda a tensão e incertezas que ela envolve (Huizinga, 2007).

Existe um elemento que julgamos ser muito importante para nós historiadores e também uma competência a ser desenvolvida e trabalhada com nossos alunos: a imaginação. Os jogos, aliados à imaginação, podem contribuir para o aprendizado do estudante à medida que ela é

a faculdade que permite supor que toda a narrativa que criamos como história que expressa o passado, pode ser diferente; que o futuro pode se construir não como continuidade em relação ao presente, mas como alternativa. Por isso, a imaginação se torna elemento vital da aprendizagem histórica (Pereira, 2020, p. 61).

A utilização dos jogos como recurso pedagógico nas aulas de história pode ser um facilitador da aprendizagem histórica, uma vez que este instrumento permite construir a realidade a partir de outra lógica, não pautada em uma noção cronológica ou ancorada em fatos consolidados da história mundial, assim como os jogos, a imaginação nos permite aprender enquanto brincamos, assim,

quando a aula de História abre suas portas para um outro modo de pensar a verdade, a História e a aprendizagem, tendo como elemento central não um desprezo pela narrativa ou pelo tempo cronológico, mas a possibilidade de suspender a narrativa explicativa e a temporalidade de cronos para deixar abater-se pela imaginação e pelo tempo puro/duração. (Pereira, 2020, p. 58).

Os jogos educativos aplicados ao ensino de História podem atender a uma gama variada de possibilidades e dialogar com o planejamento do professor a partir de suas necessidades e das demandas estudantis, “desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticado de conceitos, a visualização concreta de processos complexos ou abstratos, e ainda o diagnóstico avaliativo do conhecimento dos alunos” (Meinerz, 2018, p. 78).

Ampliando a possibilidade de utilizações dentro de sala de aula, não podemos fugir de uma questão que percebo de forma muito aparente nos jogos educativos, principalmente em jogos voltados para a disciplina de História, que é o fator memorização e repetição. Jogos de perguntas e respostas, os famosos *Quizzes*, tendem a privilegiar o aluno que de fato sabe o conteúdo e a excluir os que não conseguiram aprender, frustrando tais alunos e retirando do jogo um de seus elementos essenciais, a diversão. Bastante utilizado para revisar conteúdos, os jogos do tipo *Quiz* favorecem alunos que conseguem memorizar determinadas informações, sem que necessariamente tenham aprendido o conteúdo ou conseguido compreender os processos que o envolvem, dessa forma, gerando uma aprendizagem menos significativa e tornando a atividade menos envolvente e excludente para

aqueles que não sabem, podendo até mesmo atrapalhar o planejamento do professor, pois não existe garantia de participação dos estudantes, na medida que não sabemos com total certeza se o conteúdo foi assimilado ou não.

Mais do que memorizar fatos e descobrir quem consegue responder primeiro, o professor que trabalha com jogos em sala de aula pode diversificar sua produção e ampliar as propostas para turma, mesmo que em pouca complexidade, jogos como dominós históricos, baralhos, jogos de trilha e etc. são opções bem mais envolventes que a simples memorização de datas, locais e outros fatos históricos (Meinerz, 2018). Pontuamos que a habilidade da memorização é um importante fator na compreensão da disciplina, mas não deve ser o objetivo final da mesma.

Uma forma de construção mais significativa do conhecimento histórico é envolver os alunos na criação de jogos. Sempre que o planejamento demandar ou possibilitar, construir juntamente dos alunos e direcionar as demandas pode ser um processo poderoso de aprendizagem tão efetivo quanto o próprio ato de jogar, pois dessa forma, os estudantes atuam diretamente na produção de um conhecimento escolar.

Figura 03 - Alunos da Prefeitura de Fortaleza jogam jogo de tabuleiro sobre a cidade de Fortaleza.



Fonte: Acervo do autor, 2025.

A figura 3 mostra uma partida do jogo de trilha Rastros de Sol e Luz, uma primeira versão construída junto dos alunos para a feira de ciências 2025 da EMTI José Aroldo. Esta primeira versão, embora leve o mesmo nome, é bem diferente da versão apresentada aqui como produto final. O jogo de trilha normalmente possui um objetivo bem simples, que é o de chegar ao final do percurso primeiro que seus adversários. Na versão desenvolvida junto dos alunos, além de percorrer a trilha, os estudantes contavam com cartas especiais que lhes garantiam poderes e vantagens sobre os demais, como cartas de sujeitos que habitam Fortaleza e de locais significativos para nossa história. Para vencer, o estudante tem que coletar cartas de eventos históricos e chegar ao final primeiro que seus adversários. No capítulo 3, retomamos um pouco sobre a produção deste jogo, aprofundando algumas questões sobre o mesmo.

O jogo de trilha pode ser útil no processo de construção do conhecimento, desde que seu funcionamento não se resuma a conhecimentos prévios dos alunos, mas que durante o processo eles possam se deparar com o novo e gerar novas aprendizagens a partir das partidas.

Jogar com a História torna-se um poderoso ato na medida que percebemos que

Narrativo ou não, todo jogo é uma ficção, encenada em tempo real e, portanto, irreproduzível em suas especificidades. Mas é uma possibilidade de expressão mimética da realidade, o que implica seleção, recomposição e ressignificação de elementos do cotidiano – presente ou histórico –, em um ato acordado de fingir. Reconhecer e compreender os sentidos que se encontram presentes na ficção é, portanto, tarefa do participante que, mesmo engajado na fabulação, precisa analisar aspectos do mundo real (Antoni; Zala, 2018, p. 115).

Penso no jogo como um objeto que permite, em maior intensidade, uma experiência e compreensão mais plenas das realidades históricas, obviamente respeitando suas especificidades e a natureza da própria disciplina, principalmente quanto à questão da reprodutibilidade da mesma, visto não ser possível e também quanto aos perigos de cair em um possível caráter ilustrativo que o jogo possa representar. Sobre experiências, colocamos o jogo em um patamar diferente das fontes escritas e imagéticas, uma vez que essas exigem maior grau de abstração para uma maior e melhor compreensão dos processos históricos.

A experiência que o jogo proporciona

possibilita a coordenação de pontos de vista e para estabelecer estratégias e ganhar a partida, é necessário colocar-se na posição do adversário, entendemos que estas mesmas habilidades são objeto do ensino de História, como já colocamos, é necessário discutir um fato, um conteúdo destacando-se a problematização, a construção de conceitos, o contexto espaço-temporal, isto é, adotar uma outra perspectiva para compreender (Fermiano, 2005, p. 2).

Na História, as habilidades que a disciplina demanda são as mais diversas possíveis, tendo o jogo o poder de trabalhá-las em diferentes graus e situações. “Classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, imaginar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar e discutir” (Fermiano, 2005, p. 5) são habilidades do historiador que podem ser desenvolvidas de maneiras conjuntas ou isoladas, cabendo ao professor avaliar qual habilidade o jogo requer ou proporciona o desenvolvimento.

Encarar o jogo como uma linguagem diferente das demais possibilita para o professor encontrar novas formas de encarar a disciplina e a construção do conhecimento histórico, Fermiano pontua benefícios que o jogo traz e mostra toda sua potencialidade que pode desenvolver nos estudantes, “buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações, atentar-se às permanências e mudanças que ocorrem à sua volta, buscar coerência nas respostas considerando o que já ocorreu, antecipar ações, estabelecer estratégias” (Fermiano, 2005, p. 9), são ações e um trabalho intelectual que ocorrem quase que de maneira espontânea na medida em que a partida desenvolve-se, pois o ato de jogar demanda por si só tais competências, assim, o professor que opta por desenvolver um jogo como instrumento pedagógico deve ter em mente que um jogo de *quiz* ou da memória não desenvolvem tais habilidades em sua plenitude, sendo necessário um maior esforço em seu desenvolvimento, estudando mecânicas variadas, estruturas, narrativas, regras, acessórios e outros componentes para seu integral funcionamento.

A História e a escola não podem se esquivar dos novos temas que surgem na sociedade e dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, ela deve estar aberta, “especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero” (Caimi, 2015, p. 110). Atentando aos novos temas que discutem e competem à vida dos estudantes, o jogo é capaz de desenvolvê-los por meio da sensibilidade e abordagem lúdica, despertando o estudante para debates que fazem parte de seu cotidiano.

Os jogos são uma oportunidade para desenvolver temáticas que muitas vezes são pouco desenvolvidas pelos livros didáticos, os chamados sujeitos comuns, revoltas de escravizados, camponeses, trabalhadores operários, mulheres, população LGBTQIA+, povos indígenas e outros grupos minoritários antigamente deixados de lado e negligenciados pela História (Devincenzi; Kunst, 2013). Jogando, os alunos são capazes de relacionar-se com o conhecimento histórico, imaginando, colocando-se no lugar do outro e representando

determinados embates históricos e construindo saberes que dialogam com o real e o vivido (Arruda *apud* Giacomoni; Silva, 2021, 173).

Na perspectiva de sensibilizar os estudantes quanto às temáticas mais sensíveis e até urgentes da disciplina de História, jogar pode ser uma atividade eficaz para trabalhar com os estudantes a Lei 10.639 de 2003 e desenvolver a temática da cultura afro-brasileira e africana nas escolas. O professor Lucas Victor Silva (2018), relata o processo de aplicação e desenvolvimento do jogo *Terras do Sol: entre tambores e lanças*, que simula a construção de sociedades africanas em diversos estágios diferentes de desenvolvimento, trabalhando conceitos relacionados aos sujeitos históricos, diversidade cultural e religiosa e o desenvolvimento de habilidades ligadas à liderança, cooperação e planejamento, gerando resultados importantes no combate ao racismo, na visão crítica da História da África e em uma reflexão rica e plural.

Em *Jogos e Ensino de História* (2018), Marcelo Giacomoni traça uma metodologia para os professores que pretendem desenvolver seus próprios jogos e aplicá-los na sala de aula. Na construção dos jogos, tudo se inicia a partir da temática a ser estudada, inserida sempre em um contexto histórico maior. Mais fácil que produzir um jogo sobre todo o período imperial do Brasil, é produzir um jogo sobre as revoltas que ocorreram, como o jogo *Sociedade Nagô* (2018) que retrata a Revolta dos Malês⁷. Assim como em outras produções historiográficas, trabalhar com contextos mais específicos permite ao professor um maior aprofundamento da temática e mais qualidade na produção do trabalho proposto, sendo capaz de gerar experiências mais satisfatórias para seus alunos.

Todo jogo educativo deve pautar sua existência em dois objetivos: os objetivos próprios do jogo e os objetivos pedagógicos da disciplina de História. O objetivo do jogo deve ser claro aos estudantes, para que saibam o que devem fazer e desenvolver a cada rodada, para no fim vencer a partida ou completar uma missão. Os objetivos pedagógicos têm a ver com a “fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos trabalhados” (Giacomoni, 2018, p. 108). Os objetivos pedagógicos são aqueles que nos informam que essa é uma atividade da disciplina de história e não de outro componente curricular qualquer.

⁷ Sociedade Nagô - O Início é um aplicativo gamificado sobre a revolta dos malês, que alterna entre o jogo virtual e tarefas no mundo real. É financiado pela Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, por meio do edital App para cultura 2017. O projeto também conta com parceria da Strike Games e Labrasoft (grupo de pesquisa do IFBA). STRIKEGAMES. **Sociedade Nagô** - O Início. Salvador, 2017. Disponível em: <https://strikegames.itch.io/sociedadengenago>. Acesso em: 27 jul. 2025.

Na fase de montagem do jogo, é importante definir também em qual superfície o jogo ocorrerá (cartas de baralho, tabuleiros, a própria sala dos alunos, suas carteiras, lousa, computadores, etc.) e em qual ambientação a narrativa se desenvolve (uma fazenda de escravizados, um palácio, uma fábrica, as ruas de uma cidade, etc.). Essa construção é importante para que o trabalho de imaginação dos alunos e construção do pensamento histórico possam se concretizar de forma mais efetiva, amparados por imagens visuais que ajudem a enriquecer o ambiente. Além dos aspectos físicos do jogo é necessário também pensar nos elementos de: tempo (duração de uma partida e em até quantas aulas é possível aplicar o material, além do funcionamento do jogo, se é em turnos, partidas em grupos ou individuais), a mecânica do jogo (sua forma de funcionar – trilha, dominó, quiz, mecânicas mais avançadas em que existe a relação e combinação de cartas e itens). Todos esses elementos são imprescindíveis no momento em que se decide desenvolver um jogo educativo (Giacomoni, 2018).

Na construção dos jogos existem elementos que são externos à sua produção e sua natureza. É necessário atentar-se sobre as condições de sua produção e aplicação, percebendo situações de ordens técnicas e de organização que podem surgir. O professor deve estar atento à produção dos jogos quanto o material a ser utilizado, será impresso na escola ou em gráfica, é necessário adquirir materiais como dados, peões e outros componentes, ele está confortável financeiramente para subsidiar o material, a escola apoia a produção e aplicação dos jogos, a turma tem alto nível de alunos que não sabem ler ou escrever, a quantidade de jogos produzidos é suficiente para toda a turma? Tais questões podem surgir durante o momento de produção do jogo e o professor tem de estar preparado para lidar com situações adversas que venham impactar na produção e sua aplicação.

A utilização de jogos enquanto uma nova ferramenta pedagógica requer cuidados e atenção, principalmente na disciplina de História. O primeiro ponto a se destacar é o de encarar e enfatizar aos estudantes que o jogo não é uma ilustração da história, ele não existe como forma de recontar os acontecimentos, mas sim como meio próprio de desenvolver o conteúdo. O segundo ponto a ser considerado é o de que os jogos não podem e não devem ser vistos como meio de salvação das práticas docentes e que sua existência não invalida ou substitui outras formas de ensinar e do uso de fontes históricas, seu uso deve ser equilibrado e de acordo com a demanda e planejamento, atentando-se à pluralidade de fontes e métodos que a História dispõe, principalmente em meio a contextos de desvalorização do conhecimento histórico, assim, nos cabe enquanto professores e historiadores pontuar que a História não é apenas uma disciplina que coloca em ordem cronológica uma série de acontecimentos, mas

também uma disciplina que articula-se com a história pessoal de cada um, age nos bairros, cidade e dialoga com o mundo (Fermiano, 2005).

Carla Beatriz Meinerz (2018) sintetiza de forma bastante clara e lúcida o porquê da opção de ter os jogos como instrumento didático no Ensino de História, pois a capacidade de

escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História (Meinerz, 2018, p. 76).

O jogo é um instrumento capaz de gerar aprendizados que talvez nenhuma ou poucas fontes históricas consigam, que é a aprendizagem a partir do prazer e diversão. É certo que não podemos afirmar se o jogo por si só pode trazer tal resultado, visto que a ludicidade, estado de prazer ao participar de uma atividade, é uma sensação individual e não pode ser medido de forma objetiva por meios externos. Esse prazer que o jogo pode proporcionar aos estudantes se associa ao fato de o jogo estar associado a uma atividade extraescolar que conecta diferentes aprendizados no ambiente escolar.

Devincenzi e Kunst (2013) defendem que o papel do jogo na construção do conhecimento histórico é proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar, de inserir em seu “arcabouço de experiências” o aprendizado adquirido de forma lúdica. Tal experiência é mais significativa a partir do momento que são compartilhadas entre os alunos da turma, tornando o processo envolvente e integrado com os demais. A partir do emprego do jogo em sala de aula, o professor deve ter em mente que o principal objetivo é ensinar e que a aprendizagem ocorre por meio da experiência da partida, ou seja, só se aprende jogando, enquanto a partida não tiver terminado (Devincenzi; Kunst, 2013), mas não se deve esquecer também que o elemento da diversão deve estar presente, além da liberdade, característica fundamental dos jogos.

Os jogos educacionais podem servir a diversos propósitos, como os relatados ao longo do capítulo e para a História, um importante instrumento no auxílio da compreensão do tempo, das ações e intenções humanas e dos resultados que geraram no passado e em nossa presente realidade. Utilizar os jogos no ensino de história é ampliar o leque de fontes e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, esquivar dos caminhos que levem à exposição dos métodos tradicionais requer cuidados, principalmente no que se refere à construção de cronologias já cristalizadas e a mera repetição e memorização de fatos.

A seguir, apresento algumas dissertações do ProfHistória que desenvolveram trabalhos com jogos no Ensino de História, sendo este o critério inicial para a escolha dos trabalhos. No decorrer das leituras foram analisados alguns pontos que julguei importante em um trabalho que envolva o uso de jogos no ensino, foram eles:

- a) quais os objetivos do jogo?
- b) qual a temática?
- c) o jogo foi disponibilizado no final do trabalho?
- d) é possível reproduzir a experiência de forma facilitada?
- e) foi possível aplicar o material didático junto aos alunos?

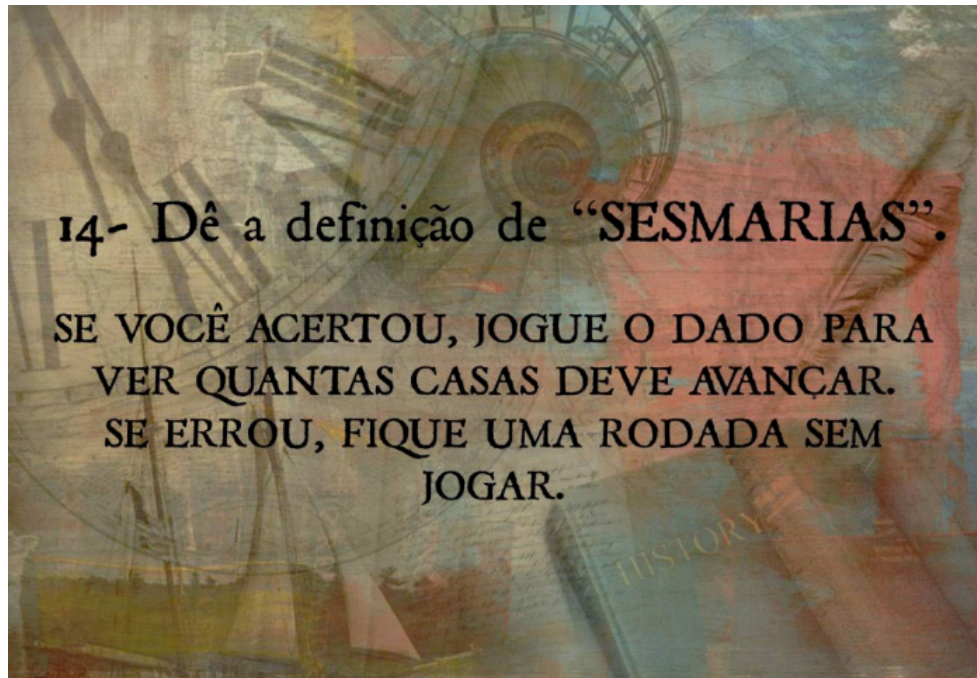
Para analisar os pontos acima listados, foi consultada a seção que aborda a aplicação do jogo e seu desenvolvimento, com o objetivo de verificar se o trabalho dissertativo necessitava de uma leitura integral ou se o produto didático era autossuficiente. Busquei selecionar dissertações que contemplem temáticas diversas para mostrar as possibilidades que os jogos podem proporcionar ao ensino.

No trabalho *Jogo analógico para o ensino de história agrária em uma escola do campo* (2016), Tatiane Ritter nos apresenta uma proposta de jogo para aprender sobre a história agrária do Brasil. Desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria, a professora de uma escola do campo relata os processos e dificuldades enfrentadas na construção do material didático.

O jogo foi pensado para ser aplicado em três fases distintas, cada fase representando um nível de dificuldade, sendo as fases do Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República. Por questões explicadas ao longo do texto, Ritter só conseguiu aplicar uma das fases junto de seus alunos, ficando a promessa de terminar a aplicação ao longo do ano.

Idealizado para ser um jogo de trilha, os estudantes deveriam percorrer um total de 40 casas para vencer a partida e para avançar deveriam responder questões ligadas à terra que ocorreram no período do Brasil Colonial. No jogo, os alunos representam os peões e devem responder cerca de 15 a 20 questões para vencer. Divididos em grupos, a turma da professora Tatiane era composta por 8 alunos.

Figura 04 - Carta de pergunta no jogo *Nas Trilhas da História*.



Fonte: Ritter, 2016.

As perguntas do jogo foram baseadas no material didático mais acessível presente na escola, o livro. Pelo pouco que foi mostrado na dissertação (só foram mostradas duas perguntas), as perguntas referentes às questões agrárias colocadas no jogo são aquelas comuns estudadas em todo o território nacional a partir da BNCC. Ao iniciar a leitura do trabalho, acreditava que encontraria questões ligadas à história local e aos conflitos de terra na localidade, caso existissem, mas não foi o caso, o que possivelmente não é ruim, já que a expectativa era somente minha.

A outra pergunta, de número 10, disponibilizada para os leitores é: “Quais elementos caracterizam o plantation? R: Grande extensão de terras (latifúndio); monocultura; voltado para o mercado externo; mão de obra escrava” (Ritter, 2016, p. 73). A partir destas duas perguntas podemos criar uma visão geral sobre o jogo e algumas dificuldades possíveis que os alunos possam a vir enfrentar no momento de sua aplicação.

Como citado anteriormente, é necessário ter cuidado com jogos de trilhas e jogos de perguntas e respostas, pois ao aplicar tal forma de jogo, estamos contando com a sorte e preparação dos alunos, coisa que nem sempre acontece. No caso da professora Ritter, as questões já vinham sendo trabalhadas previamente, uma vez que o conteúdo do jogo acompanha os conteúdos ministrados em sala de aula. As questões utilizadas no jogo apareceram em outro momento, como uma forma prévia de preparar os alunos para a

experiência, uma vez que as questões haviam sido aplicadas em um questionário anterior. A professora continua nos apresentando toda a preparação necessária até chegar à aplicação do produto, em que ocorreram trabalhos com múltiplos livros didáticos, videoaulas e vídeos da internet.

Podemos indagar que, uma vez que os alunos já conhecem as questões que serão aplicadas durante a experiência com o jogo, a eficácia e os objetivos de gerar um aprendizado podem se perder a depender do objetivo que se deseja alcançar. Ao meu ver, a atividade desenvolvida pela professora mais parece uma forma de consolidar aprendizagens previamente construídas, um tipo de revisão, do que gerar novas aprendizagens. Outro ponto que chama atenção na forma em que o jogo foi construído é a de que ele preza, em sua totalidade, pela memorização de informações, uma vez que basta acertar a resposta como aparece no cartão para poder avançar. Não entendamos mal, a memorização é uma importante competência a ser desenvolvida, mas não pode ser o fim almejado na História.

Figura 05 - Aplicação do jogo *Nas Trilhas da História* pela professora Tatiane Ritter.



Fonte: Ritter, 2016.

Em seu diário de campo, Ritter justifica algumas das escolhas que influenciaram na elaboração do jogo, uma delas foi a de construir uma trilha sem vínculo temático com

nenhum conteúdo escolar específico, justificando que o tabuleiro poderia servir para ser aplicado em outras temáticas e disciplinas. A ideia final é que o jogo, feito em uma lona de 6m de comprimento x 3m de largura, seja destinado à sala conjunta das disciplinas de História e Geografia e, por estes motivos, o layout do jogo foi feito da maneira mais neutra possível. Enquanto professor de escola pública é possível compreender tais escolhas, uma vez que os recursos financeiros são escassos e o salário não é compatível com a carga de trabalho e função social que a profissão exerce.

Embora imagens não devam servir como meras ilustrações da história, em um jogo, a ambientação é um elemento fundamental para a inserção dos alunos na proposta maior que os jogos podem oferecer, o já citado círculo mágico proposto por Huizinga (2007). Quanto mais cores, imagens e outros elementos visuais, mais podemos contar com o aumento de interesse dos estudantes, sendo que estes elementos são totalmente passíveis de problematização.

O material apresentado pela professora em sua dissertação é curto e incompleto, já que a experiência não foi concluída por fatores que fugiam de seu controle, mesmo assim, é possível analisar alguns aspectos e elaborar pontos como os listados acima por mim. Ao observar seu relato, podemos concluir que o jogo foi aplicado de maneira tranquila junto dos alunos e que é capaz de ser facilmente reproduzido por outros professores mesmo que as perguntas não tenham sido disponibilizadas junto da dissertação.

Tatiane Ritter ressalta o quanto a atividade foi significativa para seus alunos, pois os mesmos estavam cansados do modelo tradicional de aula, focado na exposição, e comentavam da possibilidade de aplicação do jogo em outros temas, pois poderiam “jogar com outros conteúdos como Iluminismo ou economia mineradora” (Ritter, 2016, p. 74). O jogo de trilha mostrou eficácia ao aproximar os alunos da disciplina, desenvolver o de coletividade e trabalho em equipe e facilitar a aprendizagem de um conteúdo de maneira leve e divertida, assim, a professora Tatiane Ritter une dois importantes elementos que qualquer professor deve se preocupar ao utilizar jogos em sala de aula, a diversão e o aprendizado.

Seguindo na análise de mais uma dissertação do ProfHistória, o professor Ronaldo Sant’ana elaborou um jogo no formato *Quizz* como produto didático final de sua dissertação. No trabalho *A história da cidade de Duque de Caxias: entre oficinas e jogos didáticos* (2020), o professor constrói seu jogo a partir de uma série de oficinas sobre a cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, com o objetivo de desenvolver o tema da História Local e problematizar a história da cidade juntamente com os alunos do 9º ano do ensino

fundamental, série que estuda o século XX e que coincide com o período de formação da cidade.

As oficinas foram construídas e ministradas ao longo de todo ano, para que no fim o jogo Passa ou Repassa Sobre a História da Cidade de Duque de Caxias pudesse ser aplicado. A partir das oficinas migração, indústria e trabalho; arte, cultura e lazer e a oficina de movimentos sociais e resistência, o professor Sant'ana busca superar os métodos tradicionais de ensino pautados na memorização de datas, fatos e personagens ao buscar trabalhar a partir de uma abordagem lúdica da História. As temáticas foram pensadas para trabalhar a partir de 5 fontes e desenvolver o tema da História Local, são elas: fontes iconográficas, orais, jornalísticas, documentais e fontes cartográficas que conversem sobre a história de Duque de Caxias.

O foco principal da análise aqui é o jogo didático, mas não posso deixar de destacar alguns pontos interessantes sobre as oficinas-temáticas aplicadas no trabalho. Ao analisar a seção destinada ao jogo final, não encontramos no capítulo nenhuma fala que abordasse o processo de aplicação do material didático final junto aos alunos, buscamos então, nos outros capítulos, algo que desse pista sobre este processo, mas não foi encontrado. Assim como o capítulo dedicado ao jogo, os capítulos dedicados às oficinas-temáticas não apresentavam o relato de aplicação junto dos alunos, um ponto pertinente para concluir se a experiência do professor foi positiva ou não. Nos apêndices da dissertação é disponibilizado os slides utilizados durante as oficinas com as fontes históricas utilizadas.

Como já citado, o jogo desenvolvido é um clássico jogo de perguntas e respostas, o Quiz. Na versão construída pelo professor Ronaldo Sant'ana o jogo conta com 45 perguntas e respostas que foram elaboradas a partir das aulas-oficinas e 20 desafios para aqueles que não souberem responder as perguntas. As questões são baseadas em níveis de dificuldade, partindo das mais fáceis para as questões mais difíceis, uma forma encontrada para balancear o jogo e adequar o nível para os diferentes perfis de aluno que existem na sala de aula. O jogo ainda serve como instrumento de avaliação das oficinas e conta com perguntas de múltipla-escolha e com questões discursivas, sempre a partir da leitura de fontes históricas sobre a cidade de Duque de Caxias.

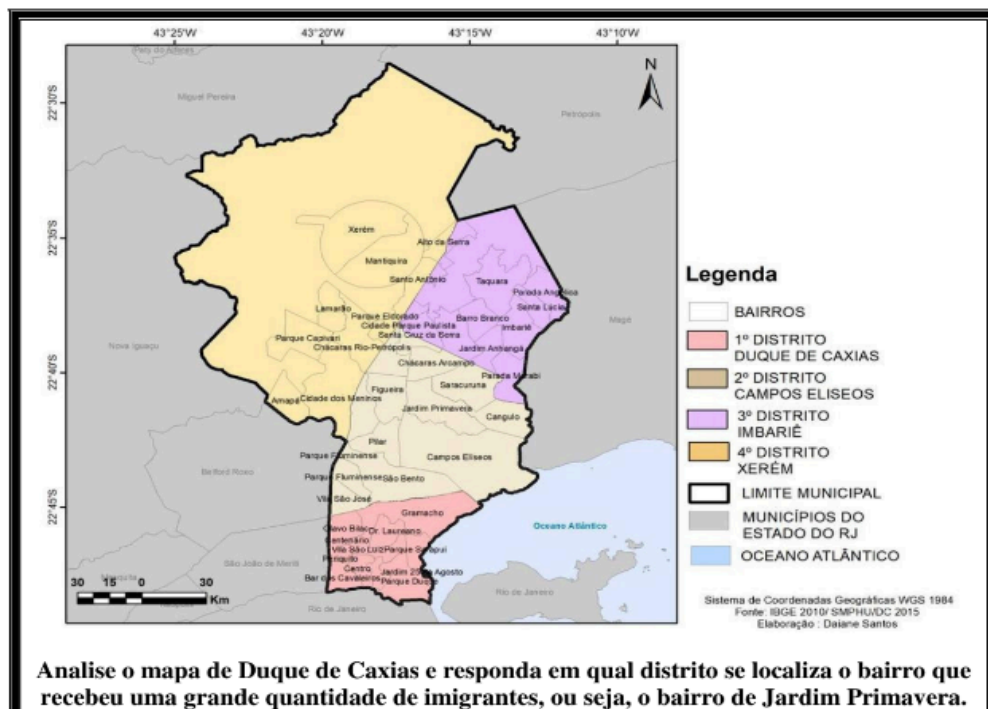
Analisando a forma como o jogo foi construído, observo alguns detalhes que podem impactar no andamento da atividade, uma vez que a experiência do professor não foi relatada no trabalho, levanto apenas algumas hipóteses de situações que possam ter ocorrido. Como o jogo foi construído a partir das oficinas ministradas, como fica a participação no jogo dos alunos que faltaram às aulas ou mesmo entraram na escola em um momento posterior às

oficinas? Em caso de alunos que por algum motivo não conseguem ler ou escrever, houve algum suporte para estes alunos? Estas perguntas surgem a partir da ausência de mais informações.

A dinâmica da atividade é de fácil compreensão. Divididos em dois grandes grupos, em que cada grupo sorteia um integrante para participar da rodada da vez, as perguntas são sorteadas e somente uma pessoa entre os dois responde à pergunta, caso não saiba, o adversário tem a chance de responder a perguntar ou repassar mais uma vez, sendo da está a última chance de responder corretamente ou pagar um dos desafios.

Dentre os desafios criados pelo professor, percebe-se uma vontade muito maior de quebrar o gelo e gerar descontração entre os alunos do que avaliar alguma habilidade ou competência dos mesmos. “Imitar o Silvio Santos, Imitar a voz de uma pessoa famosa ou um gatinho, fazer uma careta, cantar um pagode” dentre outros, são os desafios propostos pelo professor para o aluno que não sabe responder à pergunta corretamente. Relacionado a história, é proposto apenas um desafio, que é o de fazer um comentário sobre o que você aprendeu na última aula de História (Sant’ana, 2020, p. 69).

Figura 06 - Questão dissertativa do jogo *Passa ou Repassa sobre a história da Cidade de Duque de Caxias*.



Fonte: Sant’ana, 2020.

Figura 07 - Questão objetiva do jogo *Passa ou Repassa sobre a história da Cidade de Duque de Caxias*.



Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/cem-anos-de-um-rei-negro-pai-de-santo-derrubou-preconceitos-popularizou-candomble-14884003>

Morador de Caxias, João Alves Torres Filho, o Joãozinho da Golméia, desfilava frequentemente como destaque na Escola de Samba Império Serrano e na Imperatriz Leopoldinense. Além disso, ele também se destacava por ser:

A) um importante pai-de-santo do Candomblé.
 B) um grande cavaquinista do Império Serrano.
 C) um professor de História.

Fonte: Sant'ana, 2020.

Um fator importante e que pode impactar negativamente o desenvolvimento de um jogo no formato *Quiz* é a incapacidade dos alunos em responderem às questões corretamente. O próprio professor Ronaldo Sant'ana, prevendo a possibilidade de algum aluno não responder, criou um mecanismo para que a pergunta não ficasse sem resposta, que é ele mesmo responder para os alunos e assim conseguir prosseguir com o jogo.

Embora este tipo de jogo seja uma ótima forma de revisar conteúdos, entregar o planejamento da aula para os alunos põe em risco o andamento das atividades, já que a participação não é garantida. Eu mesmo, ao propor um jogo de trilha sobre a chegada da Família Real no Brasil, fui deixado na mão pelos alunos, pois não sabiam o conteúdo para responder às questões corretamente ou tinham vergonha de participar e acabar passando vergonha na frente da turma. O professor que opta por esta metodologia deve estar seguro da turma de alunos que possui e ter um segundo planejamento para a aula em caso de insucesso no momento da aplicação.

Na dissertação, não temos o relato da experiência em si, apenas o conjunto de regras e perguntas. O professor não relata as dificuldades enfrentadas, as impressões de seus alunos sobre o jogo, suas reações as perguntas e desafios e nem sobre as aprendizagens que foram geradas após a aplicação. Tais situações comprometem em parte a análise e futura aplicação por parte de outros professores, uma vez que não temos relatado toda a experiência, pois o jogo deveria ser a culminância de um trabalho realizado ao longo do ano.

Após a leitura do trabalho, fica claro que a força do mesmo está na produção das oficinas sobre a história da cidade de Duque de Caxias. Ao utilizar uma série de fontes distintas, o professor abraça inúmeras possibilidades de construir um conhecimento histórico que valoriza a história local e os diversos sujeitos que a compõem, dando voz a minorias e a temas marginalizados. Como jogo, acredito que o *Quiz* não seja a forma mais efetiva de firmar aprendizagens e avaliar o resultado das oficinas.

Para concluir a leitura e análise das dissertações do ProfHistória que se utilizam de jogos para ensinar História, temos a dissertação *Femina Ludens: Analisando conflitos de gênero em espaços escolares através do uso de um jogo de tabuleiro no Ensino de História*, da professora Morgana Silva (2025) na Universidade Federal da Paraíba.

No trabalho, a professora Silva discorre sobre as questões de gênero no ambiente escolar e os conflitos que decorrem dessa problemática ao envolver estudantes e funcionários da escola. A professora, de forma bem clara e direta, esclarece que o recorte social do seu trabalho são as alunas que se identificam como mulheres, sejam elas mulheres cis ou trans e as funcionárias da escola. Sua pesquisa ainda faz o recorte de raça e classe, acreditando em uma leitura interseccional da sociedade, uma vez que estas questões atravessam as duas escolas em que leciona, uma da rede privada e a outra da rede pública estadual de ensino (Silva, 2025).

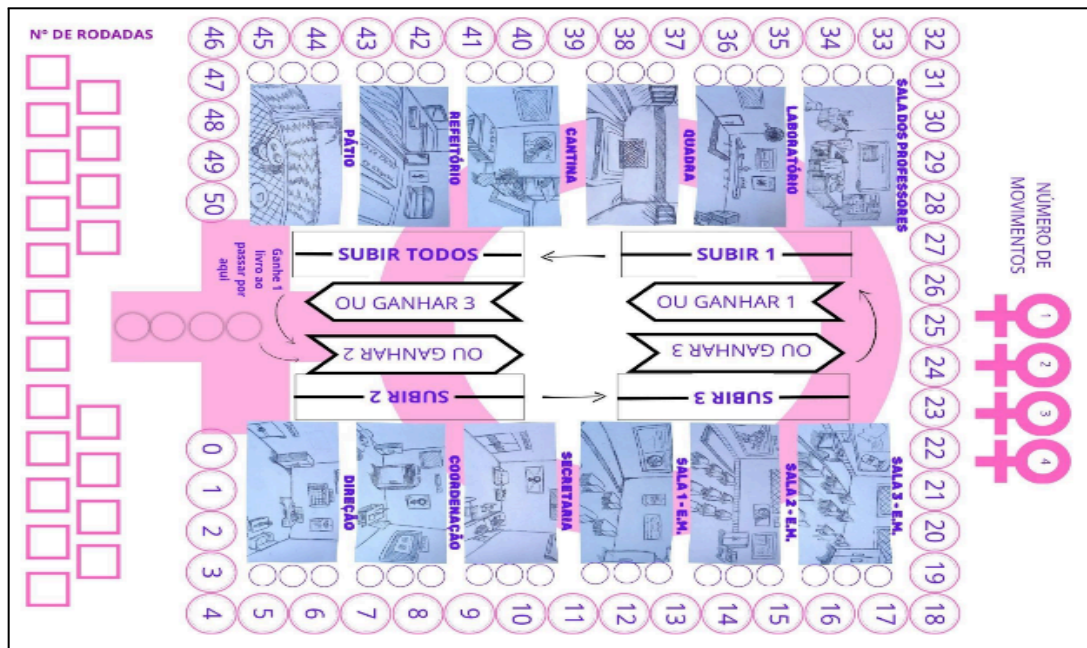
A escolha por um jogo como produto final de seu trabalho perpassa sua vida pessoal. A professora Morgana coloca que o jogo foi escolhido por dois motivos: o primeiro é pelo fato do público dos jogos ser majoritariamente masculino, fato que a autora gostaria de desconstruir e o segundo, reside no fato de o jogo ser uma ferramenta que pode ser aplicada sem distinção de público, servindo como material didático tanto para a escola pública quanto para a particular.

Concordo com a questão de o jogo não fazer distinção de público, ainda mais se este for produzido pelo professor, mas no geral os jogos de tabuleiro são pouco ou quase nada democráticos. No mercado, os jogos de tabuleiro podem ultrapassar a faixa dos R\$500,00 e dificultar o acesso para uma grande parcela do público.

Voltando ao trabalho da professora Morgana Silva, o título do seu trabalho *Femina Ludens* faz alusão ao *Homo Ludens* de Huizinga (2007) ao inverter a ordem dos gêneros e colocar a mulher como figura central dos jogos e não o homem, como o autor holandês concebe originalmente. Seu trabalho tem como objetivo propor um jogo de tabuleiro como recurso para o ensino de história tendo como pano de fundo as percepções de gênero na

escola, investigando os conflitos a partir da leitura e olhar dos sujeitos entrevistados, suas alunas (Silva, 2025).

Figura 08 - Tabuleiro do jogo sobre gênero na escola.



Fonte: Silva, 2025.

Embora baseado em um jogo de trilha, a autora deixa claro que pretende fugir da fórmula convencional e construir um jogo que fuja do modelo padrão baseado no jogo da memória ou das trilhas com início e fim bem estabelecidos. O jogo de trilha produzido por Silva aprimora o estilo padrão de trilha ao adotar casas extras, fichas de pontuação e perguntas que exigem o posicionamento do jogador frente aos problemas levantados. Ao percorrer o tabuleiro, os alunos passam por situações que os colocam em debate com questões de gênero, devendo solucionar as questões enquanto percorrem casas que representam locais da escola. O tabuleiro, mesmo que com o símbolo do feminino foi elaborado pela autora para ser utilizado também em outras temáticas, não limitando o trabalho realizado a um único conteúdo específico.

As questões apresentadas no jogo foram elaboradas a partir das respostas apresentadas no formulário elaborado pela autora. Participaram da pesquisa alunas do 3º ano do ensino médio de ambas as escolas em que a professora leciona e de suas funcionárias. As perguntas presentes no jogo e que auxiliam no desenvolvimento do jogo versam sobre temas básicos relacionados a questões de gênero na escola e sociedade, forma encontrada para levantar o debate no espaço escolar.

Figura 09 - Questionário sobre a temática gênero.

O que é gênero?
O que são conflitos de gênero?
Por que atividades de cuidado, como serviços gerais são geralmente ocupadas por mulheres?
Por que muitas pessoas ainda oferecem resistência ao tratar sobre o feminismo?
Professoras e professores parecem estar preparadas e preparados para lidar com os conflitos de gênero?
A escola parece estar preparada para lidar com os conflitos de gênero?
Você considera que as mulheres trans são mulheres e merecem o mesmo tratamento?
Você considera que as mulheres e os homens têm as mesmas oportunidades?

Fonte: Silva, 2025.

Nos trabalhos anteriores, ressaltai os cuidados que devemos ter ao desenvolver e aplicar jogos baseados em perguntas e respostas e que o jogo de trilha estava inserido nessa situação, uma que grande parte dos jogos elaborados por professores seguem essa proposta. Silva encontra uma forma bastante inteligente de desenvolver a temática utilizando o jogo de trilha. Aqui, o aluno não é obrigado a ter conhecimentos prévios e definidos sobre o tema para poder avançar, mas possui a oportunidade de construir o conhecimento junto de seus colegas a elaborar pensamentos sobre as situações vivenciadas por todos ali. O jogo trabalha a construção do conhecimento por meio do debate e diálogo entre professor e aluno.

Para o aluno que não tem propriedade sobre o conceito de gênero, a professora Morgana Silva concebe a experiência com o jogo a partir de um conjunto de aulas, 3 ou 4 para que o aluno tome conhecimento da proposta e dos objetivos didáticos da atividade, dividindo a experiência em momentos anteriores ao jogo, para explicar de forma paciente as regras, a experiência com o jogo em si e por fim o momento posterior para debates, sanar dúvidas e avaliar possíveis aprendizagens.

Silva constrói seu jogo de maneira muito didática, mas o mesmo parece bem complexo para ser entendido em uma única aula, por isso a necessidade de desenvolvê-lo em mais dias e aplicá-lo junto de um grupo mais velho, recomendando alunos do 3º ano do ensino médio, mas que ao meu ver, nada impede de ser aplicado em outras séries, mas desde de que haja o cuidado para desenvolver a temática e o jogo em si. Seu jogo ainda revela o caráter dinâmico que os jogos possuem, capazes de serem construídos a partir de qualquer temática e aplicados para ensinar os mais diversos assuntos, sem ficar preso em conceitos fechados ou temáticas tradicionais do currículo escolar.

A professora conclui o trabalho com um rápido relato sobre a aplicação do jogo, mas não elabora sobre possíveis aprendizados gerados com o mesmo. Em seu relato, é possível enxergar as dificuldades sofridas pela professora ao relatar casos de alunos indisciplinados, que se recusaram a participar ou trataram com desrespeito a temática, refletindo o cenário cotidiano que enfrentamos em sala de aula quando aplicamos qualquer tipo de atividade. Seu relato honesto revela algo que devemos sempre ter ciência, que o jogo não é um meio de salvação do ensino e que o mesmo está sujeito a falhas e críticas, assim como qualquer método de ensino.

Portanto, jogar com a História é muito mais que apenas divertimento. Tirar cartas, rolar dados e andar casas em um tabuleiro é apenas parte da experiência que o jogo pode construir, jogar com as possibilidades, com o e “se” dos fatos, construir narrativas e experimentar os diferentes processos históricos que levaram ao que somos hoje é a grande graça de toda a coisa. Um aprendizado ativo que coloca o estudante como centro do processo histórico e o permite, mais que memorizar, imaginar e fabular com as diversas verdades históricas que nos cercam diariamente.

3 HISTÓRIA LOCAL: ENTRE CONCEITOS E ENSINO NA CIDADE DE FORTALEZA

Enquanto professores de História, sabemos que não podemos escapar de certas armadilhas que muitas vezes lutamos para não cair, como a de colocar cronologicamente narrativas europeias acima do conhecimento produzido nacionalmente e de nossas histórias locais. Essa questão é permeada por diversos fatores que não competem somente a nós professores, mas que são impostas de forma unilateral e verticalizada por secretárias e órgãos educacionais, direcionando a prática e saberes dos profissionais docentes do Brasil, como a BNCC em âmbito nacional e o DCRFor na cidade de Fortaleza, além das avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM.

Tendo em vista o cenário de escolhas e imposições curriculares do ensino de história, além das demandas externas e sociais que nós professores sofremos, é necessário pensar em formas para contornar tais demandas e construir um ensino de história alternativo, assim, penso o ensino de história local como forma e método de ensino para a construção de narrativas inclusivas e participativas, capaz de acolher os estudantes e valorizar os conhecimentos e momentos produzidos localmente.

A construção do segundo capítulo se divide em três momentos. No primeiro deles - *História Local, Memória e Identidade: compreensões conceituais* - trabalho na construção do conceito de História Local e suas variações, buscando compreender a relação que o mesmo estabelece com História Nacional/Geral e as possíveis conexões entre Memória, Identidade e História Local.

Continuando com *Ensinar história e aprender sobre a cidade: possibilidades para o ensino de história local*, levo o debate para a sala de aula, discutindo como a história local aparece no ensino de história, suas práticas, métodos, potencialidades e benefícios que a mesma oferece aos estudantes e ao letramento histórico. Nesta seção, analiso as fontes documentais - PCNs, BNCC e DCRFor - quanto ao trato da História Local.

Para encerrar – *Uma Belle Époque para a cidade de Fortaleza* – tem por objetivo discorrer sobre o referido período na cidade, discutindo seu impacto na história e analisando suas diversas contradições e especificidades. Embora ostentasse o símbolo de modernidade, a cidade vivia um grande contraste social, pois de um lado tínhamos o surgimento e fortalecimento das elites e do outro uma grande camada da população vivia em miséria. A

discussão presente aqui serve como meio de situar o professor na temática e prepará-lo para a aplicação do jogo.

3.1 História Local, Memória e Identidade: compreensões conceituais

Início conceituando o que compreendo por História Local, conceito este que às vezes aparece como sinônimo de uma História Regional e outrora como algo mais específico, ainda menor se colocarmos em uma escala geográfica.

Conceituo História Local como algo que “diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum” (Goubert, 1992, p. 70). Essa definição proposta por Goubert (1992) aparece em inúmeros trabalhos que se propõem a compreender o que de fato é essa história local, que tem como ponto de partida inicial o estudo de um local limitado geograficamente em seu tamanho, ou seja, locais de pequenas ou médias dimensões e que não sejam formados por grandes quantidades populacionais. Nesta perspectiva, poderíamos classificar como história local aquela feita a partir da história das pequenas cidades interioranas, das vilas, bairros e ruas que compõem o território de um país, assim, o objetivo da história local seria o de aprofundar-se em espaços menores, fugindo das histórias generalistas que estamos acostumados a ver. Mas em cidades como Fortaleza, também seria história local? Uma cidade com mais de 2,5 milhões de habitantes não parece atender ao critério estabelecido por Goubert (1992).

As questões relativas à História Local são bem mais complexas que o tamanho de uma cidade ou o seu contingente populacional, obviamente que deve-se ter em mente tais fatores no momento de construir qualquer análise, afinal, a História passou por uma verdadeira revolução ao adotar a interdisciplinaridade como um meio possível de análise e construção de sua própria ciência, assim, conceitos como espaço, lugar, paisagem, região e território, tão caros à geografia, são essenciais no processo de compreensão neste campo da História que a é História Local (Bittencourt, 2008; Costa, 2019).

Seguindo na construção do conceito de História Local e tendo como entendimento inicial os limites geográficos e administrativos de um país, a História Local tem sua atenção voltada para os acontecimentos que desenvolvem-se nos limites das “cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas” (Barros, 2009, p. 12), dessa forma, a História Local não ultrapassa grandes limites geográficos, sendo sempre condicionada a pequenos espaços, tendo sua construção sempre relacionada a outros locais (Cavalcanti, 2018).

Com a História Local não excedendo o espaço das cidades e tendo sua atividade restrita a locais menores e bem delimitados (Oliveira; Braga; Martinho; Santos, 2023), podemos colocar a História Local como produtora de pequenas histórias? (Cavalcanti, 2018). O autor pondera sobre o lugar da História Local na historiografia e apresenta uma série de argumentos sobre este campo da História e suas possibilidades de aplicação. Ele questiona o leitor sobre o tamanho da história que é produzida a partir destes pequenos locais em oposição à história tradicional e generalista dos fatos, aquela construída a partir de uma visão positivista da história, assim, nos questiona se é possível falar em histórias pequenas, devido ao tamanho do local em que é produzida. Levando em conta este questionamento, as narrativas seriam pequenas devido ao grau de importância e impacto que produzem em seus locais, em que as consequências não são capazes de exceder as dimensões geográficas do lugar (Cavalcanti, 2018).

Como exemplo de evento com impacto restrito e de relevância para os moradores locais, cito o evento conhecido como o Dia dos Mil Mortos, no qual Fortaleza registrou o sepultamento de cerca de 1000 cadáveres em um único dia. O evento em si, embora tenha impactado a dinâmica e a história da cidade, não gera repercussão nacional ou ocasiona maiores desdobramentos na história do Brasil, mas podemos tê-lo como um marco da história de Fortaleza e que, de uma forma ou de outra, pode relacionar-se com problemas e ser advindo de situações externas (Firmo, 2019).

Mais que definir os limites físicos que a História Local pode ou não ultrapassar, neste campo da História, um lugar torna-se o centro de análise e atenção do historiador (Barros, 2009), assim, é possível estender o objeto de estudo e compreender o lugar não somente como um espaço físico delimitado, mas como um lugar de sociabilidades e experiências no qual os diversos indivíduos relacionam-se entre si, construindo relações entre o passado, o presente e de imaginação do futuro (Gonçalves, 2007 *apud* Viana, 2016, p. 23). Quando percebemos que a História Local é principalmente sobre pessoas e experiências delimitadas a determinados espaços, é possível compreender a riqueza de possibilidades que a História Local permite para o estudo da História, riqueza esta proporcionada pelas transformações trazidas pela *Escola dos Annales* no início do século XX e pelos estudos da Nova História na segunda metade do referido século, período este em que o interesse pela História Local reacende (Bittencourt, 2008).

Essa renovação ocorre a partir de um novo olhar para a história tradicional e global, em que as macros abordagens já não davam conta de explicar a sociedade de maneira satisfatória, era preciso um novo olhar, um que valorizasse narrativas que fugissem do velho

padrão positivista de exaltação dos grandes homens e dos grandes momentos históricos, um olhar que enxergasse os pequenos sujeitos invisibilizados por esta antiga tradição.

É encontrar na história local, a cultura, a política, a economia e o social a partir de experiências locais que olhem para minorias como as mulheres, as crianças, as comunidades indígenas, os trabalhadores do campo e da cidade e os outros grupos comumente esquecidos ao longo da história (Ferreira, 2024; Rodrigues, 2024), evitando que a história acabe como mais uma reprodutora de histórias da elite local.

Antes de ser um espaço físico, o lugar é uma construção social e política, sendo ao mesmo tempo palco de experiências e agente ativo da história (Cavalcanti, 2018). Longe de ser passivo, ele é marcado pela sociabilidade entre os sujeitos e o ambiente (Bourdin, 2001). Enquanto espaço vivo, o lugar está em constante transformação, uma vez que sua construção também se constitui como objeto de análise do historiador, ou seja, dentro de um determinado contexto, o historiador seleciona e produz aquilo que define como local entre uma série de possibilidades, tendo influência também neste espaço.

Diante do que foi exposto até o momento e ampliando as noções que temos sobre História Local, compreendo que não é apenas o espaço em si que a constitui, mas também a vida cotidiana e os diferentes lugares pelos quais circulamos e nos relacionamos (Viana, 2016). Ao pensar em História Local, muitas vezes limitamos a visão às divisões administrativas tradicionais de um Estado, o que não é incorreto, mas é possível ir além dessa perspectiva. Márcia Gonçalves (2007) destaca que “o local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição — escolas, universidades, hospitais” (Gonçalves, 2007, p. 177), assim como ao estudo de “grupos religiosos, de saneamento, saúde, moradia, lazer; de atividades como feiras, comércios, ocupação do solo, práticas agrícolas” (Costa, 2019, p. 135). Ao reduzir a escala de análise e passar a observar os acontecimentos por outra ótica, compreendemos que todo evento pode ser considerado local quando produz impactos em determinado espaço, ainda que se dê em escalas menores e fora dos modelos tradicionais de uma história centrada no âmbito “institucional, biográfico, masculino, político e elitista” (Costa, 2019, p. 133).

Embora opere em uma escala menor, o estudo da História Local não deve ser compreendido como algo menos relevante ou de impacto reduzido. Pode ser comum a existência de um discurso que oponha a História Local à História Nacional/Geral, no entanto, tais categorias não devem ser entendidas como campos necessariamente antagônicos. A História Local atua como complemento daquilo que a História Nacional não conseguiu — ou não quis — registrar e, ao mesmo tempo, possui autonomia e completude própria.

Quando produzimos História Local, produzimos questionamentos sobre os grandes centros de produção de conhecimento e da produção historiográfica, os quais se colocam como eixos centrais e difusores da história nacional (Viana, 2016). Nesse processo de questionamento, compreendemos que a história geral propicia um maior afastamento do sujeito para com sua história, em que as experiências locais são anuladas e invisibilizadas (Costa, 2019). Como citado mais acima, mesmo que existam objetivos e formas diferentes de se pensar a história, as mesmas não devem ser tomadas como completos opostos, mas como complementares e faces de uma mesma moeda, em que a história local foca nas experiências dos sujeitos comuns, conectando as pequenas histórias ao nacional (Viana, 2016; (Oliveira *et al.*, 2023).

Enquanto a história nacional busca no todo criar uma identidade e semelhança para todos, a local tem como interesse fundamental a compreensão das diferenças e multiplicidades de narrativas, pois a mesma permite maior criticidade e aproximação com o local (Circe, 2008; Paim; Picolli, 2007; Oliveira *et al.*, 2023). Ao estudar o local, não queremos produzir narrativas isolacionistas que tenham por objetivo explicar e compreender o local para e a partir de si mesmo, mas sim compreendendo-o como parte integrante de algo maior e que pode ser relacionado e explicado a partir de meios externos a ele, além de perceber suas dinâmicas e transformações internas (Schmidt, 2003; Bittencourt, 2008).

Embora possam ser usadas de maneira similares, a História Local e a Regional possuem diferenças que podem ser consideráveis no momento de realizar um recorte para estudo e eleger um objeto para análise. Essa diferença pode ocorrer principalmente no Brasil devido ao seu território de expressões continentais, o que dificulta a análise se levarmos em consideração as dimensões territoriais de países europeus e tomarmos como exemplo suas divisões administrativas (Barros, 2009). Uma diferença que colocamos, em termos simples, entre o local e o regional é a de que a História Regional se volta para “regiões mais amplas como (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o estado do Piauí, e assim por diante)” (Barros, 2009, p. 12). Obviamente que uma região, se tratando da realidade brasileira, é um espaço menor que preenche e completa um todo, assim como no local, o historiador é aquele que nomeia e classifica o que ele está considerando como região, pois a mesma é uma construção e faz-se necessária delimitá-la (Barros, 2009).

Uma distinção que é digna de ser mencionada e que pode causar confusão devido ao seu reduzido nível de análise é entre a História Local e a Micro-história. José D’Assunção Barros (2009) coloca de forma muito direta que não podemos confundir as duas por conta da natureza de seus objetos, pois

a Micro-História não se relaciona necessariamente ao estudo de um espaço físico reduzido, embora isto possa até ocorrer. O que a Micro-História pretende é uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que de outro modo passariam despercebidos. Quando um micro-historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade (Barros, 2009, p. 9).

O historiador que escolhe a Micro-história como método de observação dos fenômenos históricos e sociais opta, não por pequenos espaços, mas sim por práticas que normalmente tendem a escapar dos olhos da maioria e que podem explicar fenômenos mais complexos sem necessariamente estar ligado a espaços de análise menores, assim, o espaço torna-se um meio para alcançar seu objeto de estudo.

Diante do que foi colocado até então, podemos compreender a História Local como o ramo da História que se preocupa com as experiências históricas em um determinado espaço geográfico, mas não somente a este, uma vez que a compreensão de espaço pode ser ampla e uma construção do próprio historiador, assim, o lugar se torna um objeto possível de análise. Já a Micro-história tem como objeto de estudo pequenas experiências que ocorrem em determinados locais e que ajudam no entendimento de tramas maiores, deste modo, o historiador busca detalhar ao máximo práticas que explicam determinadas situações que possam ocorrer independente de um lugar específico, são as práticas que chamam sua atenção e não o lugar em si.

Ao aprofundar os estudos, outros dois outros conceitos aparecem de forma intimamente ligados ao conceito de História Local, sendo a memória e a identidade. A memória por si só é um conceito a muito tempo discutido entre os historiadores, no qual o debate gira em torno do seu alcance e utilidade no momento da produção historiográfica, além de buscarem compreender a própria natureza do conceito. A memória pode ser compreendida como sendo uma “faculdade humana capaz de preservar e conservar acontecimentos passados, as experiências vividas, configurando um conjunto de atividades psicológicas ou mentais, que permitem aos indivíduos a atualização de impressões sobre o passado” (Souza, 2014; Le Goff, 2003 *apud* Oliveira *et al.*, 2023, p. 17654). Embora seja um acontecimento passado, a memória é vivida e reconstruída diariamente no presente, sofrendo influências do meio e da coletividade, já que a mesma nunca é uma construção totalmente individual (Gil, 2019).

Nesse sentido, “a memória é uma construção que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social e nacional” (Barros, 2013, p. 312). Na constituição da memória, para além dos círculos sociais, existe a interferência até mesmo da

historiografia, uma vez que as forças produzidas acabam por ditar determinados fenômenos e como um determinado tipo de memória se constituiu.

Ainda que a memória possa sofrer influência da História, ambas não podem ser confundidas, pois as memórias, antes de qualquer coisa, se configuram como um vestígio, uma fonte que precisa ser evocada por historiadores para, aí sim, ser parte integrante desta. Gil (2019) pontua que

A memória histórica pode contribuir para a construção da memória coletiva, embora não resulte de lembrança de ninguém, mas da operação do historiador, que interroga os documentos à luz de hipóteses para, então, designar os acontecimentos que irão compor a memória histórica (Gil, 2019, p. 157).

A memória que é resgatada pelo historiador, fruto de seu trabalho e da operação histórica, precisa ser confrontada e contextualizada, como outra fonte histórica qualquer, respeitando seus processos teóricos e métodos de análise e pesquisa. Uma vez que não são estáticas, se transformam com o tempo e são entendidas a partir de uma lógica coletiva.

Embora as memórias não sejam um elemento estático e que são capazes de sofrer alterações com o tempo, podem existir determinados tipos de memórias que se fixam e encontram na coletividade a imutabilidade, são marcos que persistem em existir apesar do avanço do tempo, marcas fortes o suficiente para fincar raízes nas memórias de um grupo ou comunidade, como as memórias traumáticas, resistentes o suficiente para serem transmitidas ao longo do tempo (Pollak, 1992). Guerras, desastres naturais e crises econômicas que impactam no cotidiano podem perpetuar e resistir ao longo de gerações, tornando marcos para um grupo e sempre lembrados pela comunidade.

Elas podem ser acessadas das mais variadas formas, uma vez que suas manifestações ocorrem de maneira diversa e derivam a partir de inúmeros movimentos. Dentre as formas de acesso à memória, podemos buscar não somente os relatos orais, mas encontrar outros suportes que a preservem, como a escrita, as tradições, feriados, manifestações culturais, monumentos e estátuas e outros elementos da cultura material, além dos lugares de memória (Bittencourt, 2008; Viana, 2016).

Os lugares de memória são expressões de parte da cultura material podendo “serem expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico” (Bittencourt, 2008, p. 169).

Tais lugares são capazes de despertar memórias, mesmo que estes não estejam necessariamente ancorados em um tempo cronológico, mas em um momento pessoal de vida, como um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, a

igreja que frequentou ou uma rua, tão familiar, mas ao mesmo tempo distante, memórias que persistem independentemente da data real em que a vivência se deu (Pollak, 1992, p. 202).

Quando voltamos para os “locais de memória”, nos deparamos com espaços que foram construídos e constituídos ao longo do tempo com um propósito bem definido, o de preservar um tipo específico de memória, geralmente pautada pelas elites e para as elites, que acabam por excluir do debate público uma gama de sujeitos, em um processo marcado por uma forte violência simbólica.

O debate em torno da memória não pode ser pautado única e exclusivamente por homens brancos e heterossexuais que formam uma pequena elite que controla narrativas oficiais. Esse espaço deve ser articulado em conjunto, reivindicado e até mesmo tomado por grupos minoritários e marginalizados como as mulheres, idosos, crianças, comunidades indígenas e quilombolas, grupos LGBTQIA+ e os demais grupos minoritários que precisam batalhar cotidianamente para existir e serem ouvidos neste país (Pollak, 1992; Gil, 2019). Dessa forma, as memórias dos excluídos (Pollak, 1992) atuam como forma de resistência e são contrárias às memórias oficiais produzidas e reproduzidas a partir de visões e discursos conservadores, contribuindo para a construção de uma memória histórica.

O ensino de História Local oportuniza analisar e discutir com nossos estudantes as disputas existentes entre as memórias oficiais, produzidas pelas elites e que circulam com maior força em nosso meio, e as memórias dos excluídos, construídas a partir da recuperação de discursos e vivências por muito tempo silenciados, uma vez que a memória nacional é construída a partir de um discurso civilizador e elitizado (Paim; Picolli, 2007).

Embora memória e história não possam ser confundidas, é importante compreender que ambas se preocupam com o passado e com suas representações, cada uma à sua maneira, para “romper as hierarquizações que classificam a história como um saber mais legítimo do que a memória” (Gil, 2019, p. 158). A noção existente era a de que a memória necessitava de um suporte, os sujeitos, que a conduzissem enquanto permanecessem vivos, tendo a história o dever de continuar o trabalho a partir do momento em que memória acabava. Esse entendimento se esvai a partir das contribuições de Halbwachs e Pierre Nora, quando discutem que a memória “seria um processo vivo conduzido por grupos, e aquela (história), um registro, uma operação intelectual, uma problematização e crítica do passado” (Gil, 2019, p. 158). O que fica dessa falsa oposição é a ideia de que ambas não devem ser hierarquizadas e colocadas em lados opostos, como campos totalmente distintos do saber, mas sim como formas de buscar o passado e que devem ser complementares um ao outro.

A conexão entre história e memória se dá para além do vínculo que possuem com o passado, pelo fato desta ser objeto de estudo da história, uma vez que a mesma serve como fonte e método para compreender o passado a partir de um tipo específico de narrativa e construir uma das áreas da história que se beneficia e muito da memória, o campo da História Local (Cavalcanti, 2018). A memória, aplicada à História Local, surge como forma de lutar contra as memórias oficiais e também de construir uma história que valorize os diversos sujeitos que constroem a sociedade e seus modos de existir no mundo.

Outro importante conceito que está relacionado à História Local e que contribui de forma significativa no seu entendimento e compreensão é o de identidade. Na construção desse conceito, a memória surge como parte fundamental para o seu entendimento, uma vez que a partir da memória nos relacionamos com o passado e criamos vínculos com as gerações passadas (Barros, 2013). Esse vínculo é produzido a partir da construção da história do lugar, em que existe a geração de uma autoimagem coletiva que pode ser referenciada (Viana, 2016), dessa forma, memória e história são importantes elementos que ajudam na construção de uma identidade, seja coletiva ou individual.

Viana (2016) coloca que toda identidade está atrelada às questões de tempo, lugar e memória, uma vez que as experiências humanas são construídas socialmente e assim como a memória, as identidades não podem ser tidas como uma construção unicamente individual. Mas afinal o que pode ser uma identidade, elemento tão caro à História Local?

Pollak (1992) conceitua identidade como

o sentido da imagem de si, para si é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (Pollak, 1992, p. 204).

Para Pollak, a identidade é uma construção que o indivíduo faz de si para si e também para os outros ao longo de toda de sua vida, em um jogo de representação que se faz necessário acreditar no que construiu e que o outros também o vejam da forma que se concebeu sua autoimagem. A construção da identidade deve ser coerente com o que se é, tendo em consideração as memórias coletivas e individuais (Pollak, 1992). Como não é algo construído individualmente, a identidade deve ser aceita pela comunidade e está sempre em transformação, nunca estática, assim como a memória.

As identidades, ao serem construídas, nos conectam ao passado e fazem com que sejamos capazes de compreender de maneira mais significativa o mundo, principalmente aquele universo que nos rodeia (Rodrigues, 2026) e quando temos plena convicção e conexão

forte com o passado, as mudanças externas e estruturas tendem a não modificar ou abalar fortemente a identidade que foi construída (Pollak, 1992).

Na construção das identidades, os lugares exercem forte influência na autoimagem dos indivíduos por meio da memória que os mesmos construíram acerca do lugar em que vivem, pois as memórias construídas fazem com que se reconheçam de uma forma específica e não de outra (Viana, 2016).

Memória e identidade são elementos importantes e até mesmo integrantes do que compreendemos como História Local. No ensino de história, ao trabalhar este campo da História, tais elementos se tornam indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, pois somente a escolha de desenvolver o tema da História Local já dá indício de uma abordagem alternativa a história centrada nos grandes fatos nacionais, o que em tese deveria ocorrer.

3.2 Ensinar história e aprender sobre a cidade: possibilidades para o ensino de História Local

A sala de aula é o ambiente mais desafiador para os professores de nosso país. Lidar com turmas que podem chegar a 40 e às vezes até mais alunos por sala é fatigante. A questão nesse cenário é conseguir proporcionar um bom aproveitamento e um processo satisfatório relativo à aprendizagem dos estudantes. São diversas histórias, origens, meios de se viver e se expressar que colidem em um pequeno espaço que é a sala de aula e no meio de tudo isso, o professor.

Ao nos voltarmos para a temática da História Local, quais elementos são possíveis identificar e desenvolver em nossos estudantes que lhes garantam, de forma minimamente consistente, conhecimentos sobre a cidade de Fortaleza? Pois, como citado na introdução deste trabalho, esta pesquisa surge em partes da necessidade de meus estudantes conhecerem a cidade, sua história e até mesmo construírem uma noção de pertencimento a cidade de Fortaleza, uma vez que vivem em uma área periférica, distante do centro e esquecida pelo poder público.

Tais necessidades são observadas e colocadas como essenciais por mim, mas até que ponto essa é uma necessidade e demanda real dos estudantes uma vez que, aparentemente, essa não é uma questão importante para os mesmos? Uma certeza que tenho enquanto profissional da educação e principalmente enquanto professor de história, é a de mostrar o mundo e as infinitas possibilidades que existem para além dos muros da escola,

assim, acredito que conhecer melhor sua cidade é um importante ponto de partida para a construção de uma visão mais crítica sobre o meio que os cerca.

Ao pensar neste trabalho e nos desafios de ensinar sobre História Local, deparo-me com uma situação que a princípio me inquietou bastante, pois grande parte dos trabalhos lidos narram experiências bem específicas sobre o ensino de História Local, o que difere um tanto do caminho seguido neste trabalho. Os trabalhos lidos focam em experiências contemporâneas para desenvolver a temática local, buscando principalmente, experiências próximas dos estudantes para construir aprendizagens sobre memória, identidade e o ensino de história, privilegiando muitas vezes o bairro e o entorno da escola.

Para além do desenvolvimento dos conceitos ditos anteriormente, essa aproximação do estudante com o local que reside objetiva também na quebra do paradigma de que a História é uma disciplina que se ocupa apenas do estudo do passado, assim, com a aproximação do presente, o ensino de História Local permite que os alunos e sua comunidade se enxerguem como agentes construtores e ativos da história, rompendo com uma visão positivista que por muitas vezes persiste em continuar.

Esta dissertação não trabalha com o entorno dos estudantes, os arredores da escola são apenas um meio de contextualizar suas vivências e justificar em partes a existência deste trabalho. Suas experiências são postas de lado ao recuarmos 100 anos no tempo para buscar uma Fortaleza completamente diferente da atual, mas que de alguma forma ainda preserva tipos e comportamentos que possam dar explicações ou esclarecimentos sobre situações do nosso cotidiano. Essa é a questão que me trouxe incômodo quando me deparei com trabalhos de História Local que tinham como objetivo tornar o estudante protagonista de sua própria história ao valorizar o meio em que vive, aplicando formas e métodos da História para fazê-los compreender o processo do fazer historiográfico.

Embora diferente, este recuo no tempo não faz o trabalho ser menos História Local, pois objetiva fazer um estudo do período e apresentá-lo a estudantes que desconhecem parte da própria história, para que no processo possam reconhecer e compreender melhor o espaço em que vivem. Ainda sobre estes pensamentos, me questiono se essa história faz algum tipo de sentido para meus estudantes ou se esta é também história deles. Enfim, os questionamentos são diversos e não posso me afastar dos mesmos, mas sim encontrar meios para saná-los ou ao menos diminuí-los.

Como já citado em passagens anteriores, as aulas de História Local são relegadas em prol de conteúdos generalistas e até clássicos da historiografia brasileira. Os temas locais costumam aparecer, quando podem, como formas de curiosidades em um contexto mais

amplo que sempre privilegia a história nacional e os grandes fatos da história mundial. Embora a historiografia tenha se transformado com os Annales e todos os movimentos posteriores (Bittencourt, 2008), a história na sala de aula muitas vezes termina em um positivismo culposo, repetindo formas obsoletas de compreender o processo histórico.

Falta de material didático adequado, ausência de tempo para planejamento das atividades, cobranças externas e um currículo não flexível podem contribuir para a ausência dos temas locais nas salas de aulas, mas, obviamente, está não é uma realidade absoluta, uma vez que vemos e criamos uma série de alternativas para o desenvolvimento do tema nas escolas.

O ProfHistória UFC vem construindo uma série de trabalhos para sanar a escassez de material e experiências na área, dissertações como *Para além da história local: o protagonismo estudantil na criação do museu das relações étnico-raciais* de André Rodrigues (2025), *O terreiro, a cidade e a escola: encruzilhando saberes para o ensino de história* de Maria Disney Alves Souza (2025), *A gente nasceu nessa terra, é onde está nossa raiz”. Ensino de história em vista da luta camponesa em Itaitinga, Ceará (1980-1990)* de Antônio Regiano de Lima Machado (2025) e *Fortaleza, uma cidade negra na “Terra da Luz”: ensino de história e memórias do pós-abolição no enfrentamento à invisibilização afrocearense* de Héctor Cândido Oliveira Barreto (2023) são alguns dos trabalhos desenvolvidos que abordam temáticas ligadas ao lugar dos alunos.

Observo que muitas das temáticas que envolvem o estudo da história local aparecem em forma de projetos culturais, disciplinas eletivas ou outros formatos que muitas vezes não cabem no currículo formal da sala de aula. Tais colocações não são críticas a estas práticas, afinal sabemos das dificuldades cotidianas de se ensinar História em um país que não valoriza a disciplina e a profissão docente, mas são apenas reflexões sobre as dificuldades de desenvolvê-las em conjunto com os demais conteúdos.

A BNCC, ao estabelecer um currículo nacional para a educação básica, normatiza os conteúdos escolares obrigatórios para todo o país, igualando as diferentes regiões quanto às aprendizagens necessárias para crianças e adolescentes.

Uma crítica bastante recorrente sobre BNCC é a da homogeneização dos conteúdos, a exclusão dos temas regionais e da diversidade de gêneros e de sujeitos, além de direcionar o conhecimento e aprendizado voltados para a realização de avaliações externas (Calazans; Silva; Nunes; 2021). Além da supressão da diversidade e heterogeneidade de histórias excluídas pela base, não podemos deixar de lado as críticas à educação bancária e neoliberal que a base propicia, dialogando com formas centradas na exclusão e alienação.

Diante dessa supressão curricular, qual o papel e lugar da história local na educação brasileira? Quais momentos estão reservados para temática nas salas de aula?

Hoje, com a atual base curricular nacional, o ensino de História Local está majoritariamente restrito ao ensino fundamental 1, que compreende as séries do 1ª ao 5º ano, mas essa não é uma temática que se inicia no atual currículo, para compreender melhor está questão, é necessário retroceder um pouco e voltar aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCNs (1997), lançados originalmente nos anos de 1990 e que perduraram até a década de 2010, serviam como guia para nortear a educação brasileira até então, sendo modelo para nossa atual base curricular nacional e demais documentos referenciais na educação de estados e municípios, como o DCRFor no município de Fortaleza.

Nos PCNs (1997), a História Local aparece como uma forma de compreender os “diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço” (Brasil, 1997, p. 40). Ela aparece de forma mais expressiva no primeiro ciclo de ensino, que compreende aos anos iniciais do ensino fundamental, no qual o aluno, a partir de sua realidade local deve buscar formas de compreender o espaço ao seu redor para daí iniciar a construção do pensamento histórico e tecer relações de causa e efeito, além de observar as diferentes temporalidades e suas singularidades a partir do que é próximo a ele.

O estudo da História Local nos primeiros ciclos é o pontapé inicial para compreensão do que é História. O documento prioriza as relações sociais locais que abrangem a família e a escola do estudante, utilizando fontes visuais, orais e materiais, uma vez que os estudantes ainda se encontram em processo de alfabetização. A compreensão da realidade surge a partir dos relatos dos familiares e colegas de escola, dos edifícios presentes no bairro e dos objetos que compõem suas casas e escolas. É a partir da história do próprio bairro, que a noção do que é mundo vai se desenhando. Na sua localidade o aluno deve ser capaz, ao final do ciclo, de compreender as diferenças e semelhanças de

idade, sexo, origem, costumes, trabalho, religião, etnia, organização, familiar, lazer, jogos, interação com meios de comunicação (televisão, rádio, jornal), atividade dos pais, participação ou conhecimento artístico, preferências em relação à música, à dança ou à arte em geral, acesso a serviços públicos de água e esgoto, hábitos de higiene e de alimentação (Brasil, 1997, p. 41).

Na busca de levar tais compreensões aos estudantes que estão iniciando no estudo da História, cabe ao professor fazer recortes e escolher as temáticas que melhor dialogam com seus alunos e suas distintas realidades (Brasil, 1997). Os PCNs, enquanto documentos norteadores, abordam de forma bem mais específica o trabalho da História Local com os estudantes do ciclo 1, enquanto no ciclo 2 (5ª a 8ª série) temos uma maior complexidade nos

temas e nas formas com a qual são abordados, mas sem uma sessão ou tópico específico para a mesma. Portanto, o primeiro ciclo tem a História Local como ponto fundamental para compreensão da História e do mundo, enquanto no segundo ciclo a mesma não recebe o devido destaque, aparecendo apenas nos objetivos e inserida nas temáticas e na forma de trabalhar a História junto dos alunos. Nos objetivos para o segundo ciclo, o PCN de História objetiva, dentre outros:

identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais; identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos (Brasil, 1997, p. 45).

A partir desses objetivos, podemos perceber uma maior complexidade na forma de estudar História à medida que os estudantes crescem, adquirem maior habilidade de leitura e escrita, além do aumento no número de fontes com as quais é possível trabalhar. Portanto, ao analisar outros locais e histórias, os estudantes passam a perceber seu local de origem com muito mais diversidade e profundidade de sentidos. Este trabalho tem como principal grupo focal alunos que fazem parte dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), não discutiremos a seção que aborda o ensino médio, já que não dialogamos diretamente com o público. Para compreender melhor o que os PCNs falam sobre o ensino médio, indico a leitura do trabalho *O ensino de história local no ensino médio como estratégia de educação histórica: mapas afetivos e uso de fontes históricas* (2024), de autoria de Rodrigo Sousa Ferreira, egresso do ProfHistória UFC.

Enquanto os PCNs foram construídos para orientar o currículo do ensino e das escolas brasileiras, servindo como base para o desenvolvimento da educação no Brasil, a BNCC (2017) vinha normatizar os conteúdos a serem ensinados em todo o Brasil, obrigando as entidades educacionais de cada esfera do país a oferecerem os conteúdos considerados essenciais a todos os estudantes, assim, de norte a sul do país todos deveriam estudar os mesmos conteúdos para que não houvesse desigualdades no sistema educacional brasileiro.

Uma questão interessante que permeia a construção da BNCC e que pode refletir sobre seus objetivos, é sobre o interesse e participação de determinado grupos durante sua construção, motivo que reflete um caráter mais centrado e pouco aberto para a pluralidade que o Brasil representa. Ferreira (2024) pontua sobre tais questões e como elas refletem no currículo final que chega à sociedade, uma vez que a proposta da BNCC foi pensada de

maneira verticalizada, acelerada e abrupta, atendendo a interesses econômicos de elites locais, alinhadas ao modelo educacional concebido politicamente no norte global, em um “um processo impositivo, estruturalmente agendado com base em interesses socioeconômicos do desenvolvimento do capitalismo global” (Hypólito, 2019, p.191 *apud* Ferreira, 2024).

Enquanto documento norteador, a BNCC pode acabar por sufocar experiências ao priorizar uma narrativa que abrace e contemple todo o território brasileiro, uma vez que sua construção está inserida em um processo de políticas neoliberais que possuem como pauta a homogeneização e simplificação dos processos, o que torna a educação um braço desse sistema.

Assim como em seu antecessor, a BNCC prioriza a temática da História Local nos anos iniciais do ensino fundamental, entre o 1º e 5º ano, idade de formação dos estudantes em que o mundo imediato ao seu redor é o ponto de partida para compreensão da realidade, construindo noções ao longo da infância que serviram como alicerce para a compreensão da História mais tarde.

De início, para se inserirem no estudo da História, as aprendizagens recaem sobre o estudo da própria identidade, ainda que em noções iniciais, a criança é inserida no estudo do “Eu” e do “Outro” em que a criança se reconhece como indivíduo e toma consciência de si, “desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social” (Brasil, 2017, p. 403).

Estas primeiras habilidades que a disciplina desenvolve permitem que os estudantes sejam capazes de reconhecer, ao longo do tempo, os sujeitos que habitam ao seu redor e compreender o papel que desenvolvem em seu mundo, para, aos poucos, expandirem essa noção e perceberem as diferentes formas de existir ao seu redor. Enquanto crescem e avançam seus estudos, as problemáticas em torno da disciplina vão tornando-se mais complexas e exigindo que o estudante seja capaz de identificar tramas mais intrincadas.

O 3º e 4º ano do ensino fundamental é reservado para a compressão do local em que vivem e para o entendimento das dinâmicas da cidade, enfatizando as “diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos” (Brasil, 2017, p. 404). Os estudantes passam a perceber as dinâmicas do tempo aplicadas ao espaço em que vivem, percebendo as mudanças e permanências ao longo do tempo, reconhecendo a formação e importância do patrimônio local, além de reconhecerem sua própria historicidade ao estudarem sobre as primeiras formações humanas.

No 5º ano, a noção se amplia e a preocupação recai sobre o aprendizado e compreensão da existência de uma diversidade de povos e culturas, enfatizando o respeito e a pluralidade de histórias e origens. Embora exista uma real preocupação curricular com a heterogeneidade de povos e culturas, a BNCC sofre com críticas atreladas à sua construção, na qual o discurso presente é a de que o documento possui a capacidade de minar a pluralidade existente no país (Calazans *et al*, 2021).

Ao analisar o documento é possível perceber que a História Local ficou restrita aos anos iniciais do ensino fundamental, assim como nos PCNs, uma marca na história dos currículos escolares do Brasil que inicia os estudos com estados bem elementares e cresce quanto à sua complexidade no decorrer dos anos escolares (Bittencourt, 2008; Pereira, 2019). Para os anos finais do ensino fundamental, ficou reservado o estudo das narrativas históricas que enfatizam o desenvolvimento das sociedades humanas, em que ocorre a priorização das narrativas ocorridas na Europa e de todos os desdobramentos que dali saíram, elemento que enfatiza mais uma predileção do currículo e um forte caráter ideológico pautado no norte global e no eurocentrismo.

Embora seja possível perceber o estudo da História Local nos anos finais do ensino fundamental, compreendo, em partes, que a mesma é posta nos anos iniciais como forma de facilitar a compreensão da História, pondo-a como um campo inferior, pouco complexo e de pouca importância. Essa observação faz com que se questione se a História Local está mesmo garantida em lei e posta para todos, uma vez que a mesma é colocada de escanteio no avançar do ensino brasileiro.

Nesse avançar e complexificação do ensino de História à medida que os estudantes crescem, fica nítido que o ensino de História Local perde espaço no currículo, cabendo ao professor desenvolver práticas que supram tais necessidades, uma vez que o currículo optou pelo desenvolvimento de uma narrativa nacional e generalista, coube aos professores desenvolverem e preocuparem-se com a questão local (Bittencourt, 2008).

Outra questão que fica atrelada a esse esvaziamento da História Local no currículo dos anos finais do ensino fundamental é a escassez de materiais didáticos voltados para essa temática. Uma vez que o currículo prioriza a história geral, a local acaba sem assistência alguma, dificultando o processo de estudos do professor, do aluno e dos planejamentos das aulas. Seguindo esse direcionamento, os professores acabam por serem os responsáveis pela produção dos próprios materiais didáticos e materiais de estudos, no qual priorizam a pluralidade de sujeitos e histórias, rompendo com o tradicionalismo e hegemonia muitas vezes imposta pelo currículo (Rodrigues, 2025).

Diante do exposto sobre os dois currículos, fica o cuidado ao priorizar apenas a história curricular, uma vez que

é preciso dar vez a uma história local comprometida com reconhecimento da pluralidade cultural, entendendo que ela não obedece apenas às elaborações teóricas propostas nas normativas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois também pode contribuir para eliminar as visões distorcidas acerca dos diferentes grupos sociais que compõem a localidade, considerando justamente essa diversidade como demarcadora das particularidades locais (Viana, 2016, p. 30).

O professor, ao priorizar o ensino centrado apenas no currículo oficial pode acabar por arruinar diversas experiências que não se encontram nos livros didáticos e nem nos currículos oficiais, impedindo os estudantes de conhecerem e interagirem com conhecimentos e formas de se viver que divergem do padrão historiográfico estabelecido.

Em 2024, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, na gestão do então prefeito José Sarto, lançou o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), que seria a base para educação do município. Com a participação de inúmeros professores da rede, o documento tinha a promessa de ser uma construção plural e coletiva, debatido em audiências públicas e que se tornaria um marco na história da educação pública de Fortaleza. Nas falas do secretário adjunto Jefferson Maia, o DCRFor seria um "documento que tem como foco uma educação eficaz, centrada na redução das desigualdades. Esse será um instrumento para práticas pedagógicas inovadoras, voltadas ao desenvolvimento integral dos nossos estudantes" (Fortaleza, 2024).

A BNCC, enquanto documento norteador do ensino em todo o Brasil, normatiza os conhecimentos a serem ensinados nas escolas, tornando obrigatórios os conteúdos ali presentes. Dividida entre as disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso, de que forma Fortaleza, em seu próprio documento referencial de ensino, poderia inovar e fornecer a seus professores um material de apoio que os auxiliasse nas aulas de História?

À medida que os conteúdos apresentados são os mesmos propostos pela BNCC, o DCRFor foca na formação e visão de uma História que seja plural e que abrace as diferenças e perspectivas de conhecimentos e visões de mundo, rompendo com a construção de uma identidade pautada nas grandes figuras e identidade nacional (Fortaleza, 2024). Assim, pluralidade e respeito à diversidade são chaves fundamentais no documento municipal.

Problematizando as diversas formas de produção da História ao longo do tempo, desde a antiguidade, passando pelos filósofos iluministas até as Escola dos Annales, o documento visa construir uma visão da História menos colonizada e menos eurocêntrica, que

problematize as demandas do cotidiano e que seja capaz de responder à algumas demandas do mundo contemporâneo (Fortaleza, 2024).

Na perspectiva de uma história decolonial, o documento, diferente dos demais, traz um grande enfoque na História crítica, que é problematizada e problematizadora, apoiando-se em diversos autores para construir uma nova História. Pautados em teóricos como Paulo Freire, Circe Bittencourt, Boaventura de Sousa Santos e Peter Lee dentre outros, o documento referencial de Fortaleza assume o compromisso de abraçar a diversidade de histórias, de locais e de sujeitos, como no trecho destacado de Boaventura de Sousa Santos (2022)

Se juntarmos povos indígenas e quilombolas, camponeses e trabalhadores rurais sem-terra, trabalhadores sem direitos ou em condições análogas às de trabalho escravo, populações de favelas urbanas, populações sem abrigo, populações vítimas de múltiplas discriminações (porque são pobres, porque são negras, porque são mulheres, em suma, porque são corpos racializados e sexualizados), estamos a falar da maioria do povo brasileiro (Santos, 2022, p. 11 *apud* Fortaleza, 2024, p. 26).

O documento reconhece que as pessoas citadas por Santos (2022), são aquelas que constroem a cidade, é o retrato de seus estudantes e do grupo que compõem, em grande parte, seu sistema de ensino. É para estas pessoas, que dou aulas diariamente.

Ao reconhecer estes sujeitos e abraçar a diversidade, o DCRFor dialoga diretamente com os princípios da História Local, o de dar voz a sujeitos que por muito tempo foram silenciados e esquecidos pelo tempo. Dando continuidade e aproximando-se mais ainda da noção de História Local que construímos, o documento pontua a necessidade de inter-relacionar os

aspectos gerais, nacionais e locais, para tornar o saber histórico mais significativo para os estudantes. Conhecer sua cidade, a história dela, seus usos, suas vivências e suas resistências é fundamental para a formação integral e o desenvolvimento da criticidade acerca da realidade concreta na qual está inserido (Fortaleza, 2024, p.27).

Esta necessidade de conhecer a cidade e sua história para a construção de uma visão crítica acerca da realidade que se vive é uma das metas que tenho com esta dissertação, fazer com que o estudante se perceba enquanto cidadão de Fortaleza e que, de uma forma ou de outra, compartilhe vivências, histórias e lutas com uma grande parcela da cidade, mesmo habitando uma região periférica. O jogo Rastros de Sol e Luz objetiva que nossos estudantes possam aprender mais sobre a cidade e suas dinâmicas no passado.

Ainda na busca pela diversidade que a História Local propaga, o documento não nos deixa esquecer daqueles que são excluídos da história/sociedade, reconhecendo que Fortaleza é uma cidade desigual e repleta de contradições, mas que os sujeitos que habitam e habitaram aqui são marcados pela luta e pela força.

Basta lembrar dos povos indígenas dizimados pelos colonizadores e que tiveram suas histórias silenciadas, não esqueçamos dos bairros de periferia, de pessoas trabalhadoras, de pais e mães que lutam para garantir a sobrevivência da família, nem sempre conseguida, e quase sempre desconsiderados nas práticas escolares. Lembremos dos que destinam parte de seu tempo em transportes coletivos, que enfrentam horas e horas para chegar ao trabalho e não conseguem se identificar na história da cidade, seus prédios, patrimônio cultural e manifestações artísticas (Fortaleza, 2024, p. 27).

É um convite para não nos esquecermos de quem, de fato, movimenta a cidade e constrói sua história diariamente. O caderno de História, ainda em suas primeiras páginas, rompe com a tradição hegemônica e desafia as formas de se produzir história que dominam muito dos discursos que chegam na sala de aula. Essa forma de enxergar a sociedade, está alinhada com uma prática decolonial, posta de forma explícita em seu documento.

O DCRFor não mede palavras para ressaltar a importância de um ensino de história que valorize o local e que parta da problematização deste para se alcançar um ensino significativo de História, em que possam refletir “sobre seu lugar, sua família, classe social, cultura, etnia etc” (Fortaleza, 2024, p. 28).

Entre as diretrizes postas para o ensino de história na cidade de Fortaleza, se busca a articulação e conexão entre as práticas passadas de colonialismo, opressões e resistências articulando-as com questões contemporâneas que buscam a justiça, a formação da identidade e garantia de direitos (Fortaleza, 2024). Para alcançar um ensino que alcance tais demandas, é necessário

valorizar as histórias locais do Município de Fortaleza sem perder as conexões com a história nacional em seus contextos globais, o que implica envolver o estudo de redes diaspóricas, impérios, sistemas comerciais e outros temas que transcendem as fronteiras municipais e nacionais (Fortaleza, 2024, p. 29).

Atrelando ao ensino de História a temática da História Local, o DCRFor orienta sobre a utilização de conceitos considerados fundamentais para uma boa aprendizagem histórica, como Memória, Identidade(s) individual(is) e coletivas, História Local, dentre outros conceitos.

Partindo da relação entre lembrança e esquecimento e do que é lembrado ou apagado da história, a memória é revelada a partir de dois polos opostos: o das comunidades originárias do Brasil, em que a memória aparece como um importante elemento coletivo, fundamental na transmissão de tradições e saberes e também aparece a partir da visão colonial eurocêntrica, em que a presença da memória social invade a memória individual (Fortaleza, 2024). Para compreender a memória, o documento orienta a utilização de diversas fontes, como

Textos, monumentos, rituais, festas, comemorações, efemérides, as ruas, as escolas etc., são lugares de memória. Podem-se destacar também as memórias de homens e de mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, estudantes, militantes, migrantes, os sem-terra e sem-teto, consideradas as memórias subalternizadas (Fortaleza, 2024, p. 31).

Para a compreensão e ensino do conceito de identidade, parte-se da ideia já posta no tópico anterior a este de que a identidade é uma construção social e coletiva, construída a partir do contato com o outro. Para a sua formação, não se pode falar em identidade sem atrelá-la à memória, uma vez que esta é matéria-prima fundamental para sua constituição, assim, “a memória é a identidade em ação, mas ela pode, ao contrário, ameaçar, perturbar e mesmo arruinar o sentimento de identidade, tal como mostram os trabalhos sobre as lembranças de traumas e tragédias como, por exemplo, o Holocausto” (Candau, 2012, p. 18 *apud* Fortaleza, 2024, p. 33). Ao colocar a memória como elemento formador de identidades, o documento construído pela prefeitura de Fortaleza mostra conhecimento ao se apropriar do debate em torno do conceito, fruto, acredito eu, do envolvimento de professores da rede e da comunidade nos debates e elaboração do documento.

Para completar a tríade de conceitos que dialoga com este trabalho, o DCRFor dedica um espaço para o conceito de História Local, mesmo que já apresentado de forma indireta na introdução do caderno de História. As temáticas que envolvem o estudo da História Local são uma ótima forma de aproximar os conteúdos históricos da realidade dos estudantes, ao mesmo tempo que desmistifica a ideia de que a história é algo ligado apenas ao passado e que se concentra em grandes fatos e personagens. Dessa forma, o ensino da história local pode ser sobre “a cidade de Fortaleza, o bairro onde moram, ou mesmo a escola municipal na qual todos partilham o fazer do conhecimento histórico” (Fortaleza, 2024, p. 37). O ensino focado no que é próximo ao aluno permite ainda que o aluno se enxergue enquanto sujeito histórico e produtor de conhecimento, ao estudar sobre o homem comum, suas práticas, saberes e a forma que interage com o mundo, no qual deixa seus rastros para serem estudados pela História.

No acervo de fontes disponíveis para o estudo da História Local, o documento traz a experiência de trabalho do professor Iranilson Buriti (2014), que ao utilizar materiais do cotidiano, oferece um novo significado para a toda a experiência em sala de aula, são

cabides, cores, brilhos, lantejoulas, babados, cortes e recortes, anatomias em cena, desfiles de modos e modas no vestir, no calçar, no seu homem ou ser mulher, O que parece apenas apresentação de uma coleção de moda antiga, ganha cartografias de um saber e de um ensinar nas aulas sobre história local (Buriti, 2014, p. 24 *apud* Fortaleza, 2024, p. 37).

As possibilidades e fontes para o trabalho com a história local são diversas, ainda mais quando envolvemos os alunos nesse processo, mas que, com a ausência de materiais didáticos, o trabalho recai com muita intensidade sobre o professor, exigindo uma maior mobilização de recursos, criação de materiais didáticos e outros elementos que fazem parte da prática pedagógica.

Para além dos conceitos citados acima, o DCRFor ainda apresenta uma série de conceitos que não serão discutidos aqui por não se encaixarem diretamente na temática proposta por este trabalho, como os conceitos de Escravidão, Revolução, Interseccionalidade, Continuidade e Ruptura, Acontecimento e muitos outros que ajudam na compreensão da História e que podem ser trabalhados em sala de aula.

Como na BNCC, o DCRFor segue apresentando as habilidades e conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes, organizando os conteúdos que vão do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Um pequeno diferencial e acréscimo proposto pelo documento é de integrar as habilidades da disciplina de Geografia as de História, propondo uma relação interdisciplinar entre as disciplinas, o que facilita o planejamento do professor que objetiva trabalhar desta forma. Ao final de cada unidade temática, o documento sugere estratégias didático-pedagógicas, como estas

Atividade de pesquisa sobre as profissões dos familiares dos estudantes. Após a pesquisa, os estudantes podem fazer um relato sobre o resultado da pesquisa. Nesse momento, o(a) professor(a) pode convidar alguns dos familiares para uma roda de conversa (EF02HI01) (EF02HI02). Trabalhar com imagens da comunidade em que a escola está inserida, mudanças das paisagens, transformações arquitetônicas, meios de transporte etc. (EF02HI03). Utilização de fotos históricas de seus familiares, onde os estudantes apresentem a seus colegas o que eles sabem sobre aquelas imagens (EF02HI04) (EF02HI05). Construção da sua linha do tempo por meio de palavras ou desenhos, contando um pouco da sua história e da sua família, ressaltando momentos importantes da sua família e sua comunidade (EF02HI06) (EF02HI07) (Fortaleza, 2024, p. 49).

Atividade de exposição oral, apresentando imagens dos grupos étnicos, e suas influências na formação da população brasileira (EF03HI01). Trabalhar com imagens da comunidade em que a escola está inserida, mudanças das paisagens, transformações arquitetônicas, meios de transporte etc. (EF03HI02) (EF03HI03). Apresentar aos estudantes o patrimônio histórico material da cidade de Fortaleza, através de vídeos ou imagens, mostrando aos estudantes a importância dessas construções para a história da cidade e de sua população (EF03HI04). Fazer, se possível, um passeio pela cidade identificando pontos históricos e de memórias da cidade, notadamente (Praça do Ferreira, Praça e Teatro José de Alencar, Passeio Público, Forte de Nossa Senhora Aparecida, Ponte Metálica, Mercados Central, da Aerolândia, dos Peões, dentre outros) (Fortaleza, 2024, p. 54).

As estratégias se apresentam como um recurso valioso, permitindo ao professor articular diferentes habilidades em projetos e atividades. Pelo fato de a família estar mais próxima da escola na educação infantil e ensino fundamental 1, é possível realizar atividades

como as sugeridas acima, como a realização de rodas de conversa entre alunos e familiares. A construção de linhas do tempo são uma excelente forma de compreender a passagem do tempo e a sucessão de acontecimentos, permitindo que o aluno enxergue tais mudanças a partir da própria família e das transformações no bairro em que reside e estuda. Este tipo de atividade ainda permite que o estudante inicie a compreensão dos fenômenos de transformação e permanência, fundamentais para o entendimento da sociedade como um todo.

O documento ainda sugere visitas à locais de importância para a cidade como forma de valorização da mesma e de seu patrimônio histórico. As visitas surgem como um importante elemento ao unir estudantes à história da cidade e gerar sentimentos de pertencimento e criação de uma identidade local a partir de locais de referência.

As visitas virtuais podem ser uma alternativa à presença física nos espaços, permitindo um maior alcance para aqueles que não conseguem frequentar, mas tal método pode escancarar as desigualdades sociais, principalmente na escola pública, e revelar a falta de investimento e sucateamento de atividades que ocorrem fora do espaço escolar tradicional. Como professor de escola pública, sei bem das dificuldades para conseguir transporte e realizar as atividades em campo, o que pode precarizar o trabalho docente.

No fim da apresentação das unidades temáticas e seus objetos de conhecimento, o documento encerra a sessão de História apresentando uma série de filmes que podem ser utilizados nas aulas de História, no qual cada um dialoga com alguma temática da disciplina.

Nas referências bibliográficas do DCRFor é possível encontrar indicações de leituras sobre a história de Fortaleza que auxiliam na formação e planejamento de aulas do professor que se propõe a desenvolver, de alguma forma, a temática da história local. A leitura do documento revela uma preocupação real com o desenvolvimento de uma prática que leve à criticidade dos professores e dos estudantes, levantando pautas importantes e que dialoguem com o tempo que vivemos, preocupando-se com os sujeitos subalternos e marginalizados que foram esquecidos por muito tempo pela História.

O ensino de História Local está assegurado nos documentos oficiais da educação brasileira, mesmo que não universalizado de forma explícita, podemos encontrá-lo em diversos temas e encaixá-lo nos conteúdos programados quando possível. Diante da análise do que foi exposto acima, compreende-se que o ensino de História Local não está a serviço dos discursos tradicionais e hegemônicos, pautados em uma educação histórica positivista, mas sim, comprometido a abraçar espaços e sujeitos divergentes, pouco pautados pela história (Rodrigues, 2025).

Ao ensinar sobre História Local, o professor não deve ter de se preocupar somente com o passado do local ou focar somente no estudo do tempo presente, mas buscar a compreensão de que existem conexões, continuidades e rupturas entre o local que se estuda e outros (Bittencourt, 2008). Vos lembro que a localidade não está isolada do mundo e que sua realidade não se explica por si só e que história local e história geral/nacional não são completos opostos, assim como a história dos grandes heróis não pode ser completamente abandonada.

Diante do que foi dito até então, reafirmamos que o compromisso do ensino de história local é com a

construção de um universo plural que evidencia a necessidade do ensino e aprendizagem histórica reconhecadora do valor de todos os sujeitos sociais, sejam eles o “herói” nacional (Tiradentes, D. Pedro I ou II, Princesa Isabel) ou o pipoqueiro da esquina, a lavadeira da rua em que moramos ou a professora do grupo escolar daquela comunidade rural onde passamos a infância (Viana, 2016, p. 24).

Ao reconhecer os diferentes tipos de sujeitos que constroem a história, o estudante é capaz de perceber que mesmo não pertencendo a uma família tradicional ou da elite local, o estudo da História Local e de seu cotidiano faz com que ele enxergue que sua família, seus amigos e sua comunidade fazem parte de uma longa tradição e que podem, sim, ser valorizados pela História (Rodrigues, 2025).

O ensino da temática é um bom ponto de partida para a compreensão da história por permitir que o aluno enxergue realidades mais concretas e próximas de sua vivência, estabelecendo conexões entre “educador / educando / sociedade e o meio em que vivem e atuam” (Barros, 2013, p. 302). Ao ensinar sobre as especificidades da localidade, os estudantes compreendem o papel que o cotidiano assume na construção da história, em que os acontecimentos locais também refletem nos aspectos globais e vice-versa, enxergando a história como uma grande teia de conexões (Paim; Picolli, 2007). Esta aproximação entre o cotidiano local e os aspectos globais permite que os discentes construam uma visão crítica do mundo e dos fatos históricos.

Enfrentar décadas de tradição e discursos hegemônicos em sala de aula pode não ser uma tarefa fácil, é necessário esforço do profissional docente que se compromete com um estilo de ensino alternativo, pautado na inclusão social e diversidade. Priori (1999) coloca que

devemos acabar com aquela história homogênea, unificadora, construtora de uma memória única para todo o Brasil, como se este fosse isento de diferenças entre regiões, entre estados e, inclusive, as diferenças entre regiões dentro do mesmo estado devem ser ressaltadas e estudado (Priori, 1999, p. 608 *apud* Paim; Picolli, 2007, p. 112).

A história nacional não deve ser abandonada, o trabalho com sua memória deve ser uma atividade contínua e habitual, mas não deve sufocar as histórias que ocorrem em pequenos espaços e que são valiosas para o município e comunidade escolar na qual o estudante está inserido. Compreender e valorizar o entorno do aluno é um ótimo meio para identificar o passado que persiste em existir no presente dos alunos, nos mais variados espaços de convivência, como sua casa, rua, escola, igreja, areninha de futebol, praças e demais locais (Bittencourt, 2008).

É na diversidade de sujeitos e grupos que o ensino de história local ganha espaço para brilhar. Ao fugir dos grandes nomes políticos, econômicos e administrativos da história brasileira, a história local encontra uma diversidade de memórias fundamentais para a construção de identidades (Oliveira *et al.*, 2023). O estudo dessa memória local atua como base para construção e redefinição de identidades, uma vez que o senso de pertencimento ao local aumenta. Sejam elas identidades individuais ou coletivas, o ensino de história possui um forte compromisso na construção destas, até mesmo nas nacionais (Barros, 2013). Pois é “a partir do local que o aluno começa a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, sejam eles materiais ou não materiais” (Barros, 2013, p. 314).

Dentre os benefícios que o ensino de história local proporciona aos estudantes, podemos destacar o potencial que esse campo possui para iniciar o desenvolvimento do pensamento científico e histórico. Essa iniciação do pensamento histórico no ensino fundamental é importante para a formação de um cidadão crítico, capaz de perceber no mundo os discursos e intenções dos mais variados segmentos, compreendendo que o agora é fruto de longas transformações e dinâmicas ao longo do tempo (Viana, 2016; Barros, 2013). Esta é, inclusive, uma forma de trabalhar o protagonismo e aprendizagem ativa nos estudantes, uma vez que os mesmos passam a perceberem-se como sujeitos ativos e produtores de um conhecimento que é próprio de sua realidade, o conhecimento escolar (Costa, 2019; Oliveira *et al.*, 2023).

Um dos pontos fortes da utilização da História Local no ensino é a valorização de práticas que reconhecem os alunos e sua comunidade como sujeitos presentes no tempo, portadores de direitos e protagonistas de histórias únicas, que podem ser reconhecidas como merecedoras de serem contadas. A História Local valoriza os sujeitos e dá voz àqueles que foram silenciados e negados por muito tempo. (Barros, 2013; Silva, 2024).

Para além deste reconhecimento dos sujeitos, o ensino de História Local ajuda a responder uma pergunta frequente dos alunos e que foi posta anteriormente, que é a de se

Fortaleza possui história e sim porque não aparecem nos livros? Ao ensinar sobre História Local colocamos para os estudantes a ideia de que não existem lugares isolados e dissociados do mundo, permitindo que os mesmos compreendam aproximar e distanciar a história local da nacional (Costa, 2019; Viana, 2016).

Agora que entendemos um pouco dos benefícios que obtemos ao trabalhar com nossos estudantes sobre História Local, quais as melhores formas e caminhos para alcançá-la? De que forma podemos produzir aulas e aprendizados acerca da temática? Nesta dissertação, a forma para ensinar sobre a história de Fortaleza foi por meio de um jogo, Rastros de Sol e Luz, mas a partir de quais mais é possível trabalhar?

O jogo Rastro de Sol e Luz trabalha com um tempo mais distante, focando na ideia de que Fortaleza foi (ainda é) habitada por diversos sujeitos e que as histórias vividas e contadas aqui são inúmeras e diversas. Sabemos que os desafios educacionais são os mais diversos possíveis e que a responsabilidade da mesma não deve recair somente sobre os ombros dos professores, mas que na prática do cotidiano escolar é o que de fato ocorre.

O professor, em grande parte das vezes, é o responsável pelo sucesso ou fracasso escolar de seus discentes, comumente ficando com os créditos da segunda opção. Trago este assunto porque o professor é colocado como aquele que deve atrair a atenção do aluno e despertar seu interesse pelos estudos. Diante dessa obrigação imposta, o professor que leciona História pode encontrar na História Local uma oportunidade para trabalhar com o aluno e despertar seu interesse pela disciplina ao abordar temas que partem de seu cotidiano e de elementos que ele conhece ou com os quais se identifica.

Para desenvolver a temática, o professor pode se utilizar de diversas fontes e, para atrair o aluno para o debate, iniciar com os relatos de experiência de seus estudantes sobre a escola ou o bairro e, aos poucos, conectar com a cidade e tecer uma teia de conexões maiores. Nesse processo, cartas, fotografias, diários, discos, álbuns de família, páginas na internet dedicadas ao bairro, relatos orais, objetos do lar, e equipamentos urbanos da cidade e do bairro podem abrir as portas para o desenvolvimento da história local nas escolas (Cavalcanti, 2018).

Ao adotar a vida dos estudantes como possíveis fontes históricas, o professor articula uma memória individual com outras para construir uma narrativa sobre determinado assunto junto de seus alunos (Bittencourt, 2008). No currículo, principalmente a partir dos anos finais do ensino fundamental, muitas vezes não é possível encontrar brechas na grade curricular para encaixar os conteúdos, mas ao tratar da História Local, não devemos ter como

foco somente o conteúdo ensinado, é necessário pensar em uma metodologia que desenvolva os conteúdos a partir da realidade local (Barros, 2013).

O professor deve ter em mente que ao ensinar sobre História Local, não terá como dar conta de tudo, afinal estamos lidando com realidades particulares e assim, como a história geral/nacional, não é possível explicar uma realidade por inteira (Costa, 2019). Para concluir a reflexão, devemos considerar algo extremamente importante e qual devemos evitar, a História Local não deve focar em reproduzir discursos dominantes e preocupar-se apenas com nomes políticos e de outras autoridades locais, reproduzindo, assim como na história geral, narrativas excludentes e focadas em personalidades.

Para esta última seção, foi reservado o espaço para discutir sobre o período da *Belle Époque* e adentrar na História Local de Fortaleza, preparando o professor para a aplicação do jogo e o ambientado à temática.

3.3 Uma *Belle Époque* para Fortaleza: transformações urbanas e abismos sociais

Professores, esta seção não tem o objetivo de narrar cronologicamente os acontecimentos que se sucederam durante o período conhecido como *Belle Époque* na cidade de Fortaleza, mas sim construir uma apresentação de forma crítica, contextualizada e que proporcione a desconstrução de ideias e revele a complexidade que existiu ali. O intuito é promover bases para que o jogo possa ser aplicado sem maiores complicações na seção seguinte.

Fortaleza agora tem o Passeio Público, praças arborizadas, templos majestosos, edifícios elegantes, tantas ruas alinhadas (...), iluminação à gás, [sic] linhas de bondes, quiosques (...) e mais novidades, umas úteis, outras inúteis e muitas prejudiciais à saúde, à algibeira e mesmo aos costumes. Porque a civilização traz muita máscara de hipocrisia (...) (Paulino Nogueira, Epitáfio na calçada, 1900 *apud* Ponte, 2014, p. 25).

O trecho acima consegue medir em poucas palavras parte do que foi Fortaleza entre os anos de 1860 e 1930, um espaço que ao mesmo tempo que almejava pelo progresso, construía estruturas que insistiam em deixá-lo preso ao passado. De um lado novas tecnologias, que transformaram o cotidiano e permitiram novas formas de viver como os bondes e a iluminação à gás, do outro, a velha memória da miséria e de práticas que os colocam mais próximo de tudo aquilo que gostariam de evitar, a miséria.

A partir de 1860 iniciou em Fortaleza um longo ciclo de transformações urbanas que almejavam transformar a pequena cidade em uma grande metrópole, aos moldes das existentes na Europa, como Páris e Londres, os grandes centros irradiadores de cultura do

período. Devido à guerra civil norte-americana (1861-1865), Fortaleza beneficiou-se do conflito e pôde assumir como um dos grandes centros exportadores de algodão para as metrópoles no mundo, aumentando o número de investimentos na região e assumindo um posto de liderança dentro da Província (Ponte, 2014).

Com o aumento de investimentos advindos da cotonicultura e outras formas econômicas, se fez necessário construir uma nova imagem para a capital, que acompanhasse os novos tempos e estivesse conectada com o mundo exterior, para acabar com a imagem colonial e interiorana que a cidade possuía. Esse período de transformações urbanas e sociais, que perduram até os anos de 1930 em Fortaleza, vai ser cunhado de *Belle Époque*, a bela época francesa da capital. O termo surge como uma ideia saudosista de um período marcado por contradições ligadas à ideia de modernidade e civilização.

As transformações urbanas que culminaram nessa *Belle Époque* foram um projeto das elites brasileiras a partir das metrópoles estrangeiras, notadamente a francesa. O projeto de modernização das capitais brasileiras não foi uma experiência vivenciada unicamente por Fortaleza, sendo aplicada em outras cidades do Brasil, como Rio de Janeiro, Recife e Belém. Na virada do século XIX para o XX, Fortaleza viu surgir uma série de novos atores sociais que não faziam parte do cotidiano de forma expressiva, aumentando o fluxo de pessoas e ideias circulando pelo centro da cidade. Eram comerciantes estrangeiros, pequenos comerciantes locais, profissionais liberais, intelectuais, funcionários públicos e principalmente uma camada popular vinda do interior altamente indesejada na cidade, os retirantes da seca.

A cidade que se almejava construir deveria ser moderna, ordenada, higiênica e disciplinada, para que não restasse nenhum vestígio de atraso ou imoralidade. Para alcançar tais objetivos, uma série de reformas foram colocadas em prática, iniciadas e intensificadas a partir do plano urbanístico de Adolfo Herbster datado de 1875, mas que já eram postas em prática desde a década de 1860 (Ponte, 2014).

Tais reformas, a princípio, almejavam transformar a cidade a partir do embelezamento e aformoseamento, tornando-a única e distinta das demais na província cearense. A modificação do traçado e ruas da cidade foi intensificado a partir do aumento e presença de sujeitos indesejados no espaço urbano, com o objetivo de facilitar o escoamento urbano, disciplinar a expansão da cidade a partir de um tracejado em formato xadrez (inspirado na cidade parisiense) e aumentar a vigilância das ruas, uma vez que o número de sujeitos fugidos das secas no interior aumentava cada vez mais, assim, o discurso progressista ligado à modernidade, foi acompanhado de uma prática de vigilância fiscalizadora e higienista

(Bruno; Farias, 2015).

Com o objetivo de alcançar o padrão europeu de modernidade, as elites locais, sejam elas parte da esfera pública ou privada, procuraram organizar a cidade partindo do controle social e urbano dos corpos dissidentes que chegavam a Fortaleza, afinal, não poderia existir beleza que resistisse aos inúmeros corpos que sofriam com a fome, sede e inúmeras doenças, em especial a varíola.

Existiam espaços para cada tipo de sujeito, pois as classes dominantes não poderiam coexistir e frequentar os mesmos espaços que as camadas mais pobres da cidade, mas a grande proporção de pessoas que chegavam em Fortaleza devido às secas ao longo dos anos impedia que os desejos se concretizassem de forma definitiva.

Dentre as obras realizadas pelo poder público e privado para atingir o objetivo de modernizar a cidade e torná-la uma “Páris do trópicos” estavam a construção de diversos espaços que pudessem acomodar a elite e construir uma vida pautada no luxo e aquisição de bens, estes, advindos do comércio exterior e que tornava-se elementos de distinção social. Para as elites e camadas mais abastadas da cidade, espaços como praças, cafés, boutiques, cinemas e clubes foram construídos ou reformados para alcançar o padrão francês. Tais espaços foram fundamentais para a criação de uma nova forma de sociabilidade e cultura na cidade, mesmo que reservado exclusivamente para as camadas mais abastadas (Ponte, 2014).

Dentre os espaços, um que recebeu grande destaque e alta frequência da população de Fortaleza foi o Passeio Público (1880), onde se localizava a Praça dos Mártires. O Passeio, “deveria ser um espaço florido, arejado, reservado apenas para a fruição daqueles “belos tempos”, onde o *footing* (passeio a pé), o *meeting* (encontro entre pessoas) e o *flert* (flerte e paquera) pudessem ser aprazivelmente praticados” (Ponte, 2007, p. 170). O espaço contava com estátuas inspiradas na mitologia grega, canteiros de flores, espaço para músicos e apresentações, cafés e muito espaço livre para circulação, assim, o local se tornava um ponto de trocas entre a elite local em que podiam exibir as últimas modas diretamente de Páris.

Dividido em três pavimentos, o Passeio Público contava com segmentos para os diferentes grupos que compunham a cidade de Fortaleza. O primeiro plano era destinado para as elites, enquanto o segundo e terceiro eram de uso das camadas médias e mais populares. Embora não houvesse documentos que formalizaram a divisão do espaço em classes, a ideia ficou tão marcada na mente dos sujeitos que naturalizou-se a segregação (Ponte, 2007).

O Passeio Público perderia sua força no decorrer dos anos, principalmente a partir dos anos de 1910 com o surgimento dos cinemas Cine Majestic (1917) e o Cine Moderno

(1922), localizados na Praça do Ferreira e os clubes sociais destinados às classes altas e médias da cidade.

Na Praça do Ferreira, outro elemento que se destacou entre as camadas mais abastadas da cidade foram os cafés inspirados nos modelos parisienses. Neles, reuniam-se intelectuais, políticos e boêmios que ao final da tarde sentavam-se ao ar livre para discutir sobre política, literatura e outros assuntos que não faziam parte do cotidiano das classes mais pobres da cidade, além de observar o intenso movimento que ocorria na praça. No Café Java, o mais proeminente, reuniam-se jovens intelectuais para discutir os rumos que o Brasil tomava e as últimas novidades vindas da Europa. No Java, foi fundada a agremiação literária Padaria Espiritual, em que seus membros discutiam sobre literatura, artes, sobre política local e a sociedade fortalezense, utilizando-se de bom humor e irreverência para pensar o cotidiano da cidade.

Algumas experiências, como os clubes, eram privilégio apenas das elites locais, que formavam círculos exclusivos e confraternizaram entre si. O Clube Cearense (1867 - 1901), primeiro clube da cidade,

oferecia festas suntuosas, jogos de recreação, novas danças e atividades culturais para um seleto grupo de associados, compostos pelos mais notáveis homens de negócios locais e estrangeiros. Apresentava um caráter elitista e exclusivista, negando o acesso a estranhos, mesmo os que tivessem algum prestígio na cidade (Bruno; Farias, 2015, p. 69).

Composto por uma gama de sujeitos altamente selecionados e influentes na província, o Clube Cearense despertava a inveja daqueles que, mesmo com posses, não pertenciam aos círculos mais exclusivos da cidade, fato que influenciou na criação de outros clubes recreativos que pudessem abraçar essa camada média fortalezense, como o Clube Iracema (1884).

Inspirado na Iracema do escritor José de Alencar, O Clube Iracema oferecia mais que festas e um espaço de recreação, tornou-se um local de irradiação de cultura, debates sociais e participações políticas que influenciam os rumos da cidade e da Província, contribuindo na discussão pelo fim da escravidão no Ceará e nos debates pela instauração da República brasileira (Ponte, 2014). A ideia de progresso e modernidade estava tão imbuída na sociedade do período que até mesmo a libertação dos escravos é atribuída ou se faz ser a este momento, conferindo título de Terra da Luz pelo feito histórico. Os Clubes, nos aspectos políticos e culturais, representaram um novo momento de sociabilidade na cidade de Fortaleza ao fortalecer laços e estender a presença dessa população na noite da cidade.

Dos símbolos de modernidade que chegaram à Fortaleza, o Theatro José de Alencar (1910) representou uma das maiores novidades para o período. Com uma estrutura de ferro escocês importado, o teatro “foi logo considerado um dos mais belos teatros do Brasil e tido como um elemento decisivo para alavancar o “progresso” em Fortaleza, como símbolo de “civilidade e cultura” (Bruno; Farias, 2015, p. 69).

Mais que um elemento estético da cidade, as praças, clubes, cafés, teatros e outras formas de edificações feitas no período serviram como marcas do progresso e marcadores sociais que a cidade almejava consolidar, rejeitando tudo aquilo que não ornasse com a estética pretendida. A cidade progredia para oferecer o melhor que podia para aqueles que pudessem pagar, o progresso não existia para todos, principalmente para as camadas que fugiam da seca no interior.

Simultâneo a este cenário de beleza e modernidade, Fortaleza convivia com um grande contingente de pessoas em extrema pobreza, vítimas das diversas secas que assolavam o Ceará de tempos em tempos. No período que demarca a *Belle Époque* na cidade, diversos foram os períodos de seca que trouxeram milhares de retirantes, como as secas de 1877-1879, 1900 e 1915. Acompanhados de secas longas e históricas, as epidemias completavam o quadro da morte em Fortaleza, acometendo majoritariamente os novos residentes que não paravam de chegar.

Entre as secas de 1877 e 1879, estima-se que cerca de 114 mil retirantes tenham chegado a Fortaleza em busca de ajuda e socorro. Como o centro administrativo da Província estava localizado na capital, era natural que buscassem socorro junto ao poder público na cidade. A chegada desse imenso contingente populacional gerou muita desordem urbana e social, alterando os costumes e comportamentos cotidianos daqueles que viviam aqui, principalmente das altas camadas, além de modificar o uso dos espaços e equipamentos públicos (Neves, 2005).

A partir das referidas secas, Fortaleza começa a estabelecer novos tipos de relações entre os sujeitos que habitam o espaço urbano da cidade, no qual o belo e o feio devem conviver de maneira forçada, mas não desordenada, pois os aparelhos de vigilância do estado logo começam a agir para impedir a proliferação de doenças físicas e “morais” que acompanhavam o pobre.

Para conter o avanço da doença e dos corpos indesejados, o espírito da modernidade passou a colocar em prática os mais diversos meios, estratégias e tecnologias para disciplinar os corpos e conter as doenças, afastando-os do Centro da cidade. A varíola,

durante os períodos de secas prolongadas, vitimou milhares de pessoas que já viviam em situação de extrema miséria, levando caos e terror para as ruas da cidade e silenciando as movimentadas ruas de uma cidade que parecia não parar de crescer.

Para conter os indesejados, o poder público construiu e elaborou diversos equipamentos para as diversas realidades que assolavam a cidade. A Santa Casa de Misericórdia (1861), atendia pacientes enfermos desde de que não tivessem doenças contagiosas. O mesmo foi o único hospital público a atender a população pobre em Fortaleza até os anos de 1930.

Outros equipamentos vieram para auxiliar na contenção e vigilância destes corpos, como o Asilo de Mendicidade, o Lazareto da Lagoa Funda, Asilo da Paranga, a Cadeia Pública e o Cemitério São João Batista, este último desempenhando papel fundamental na forma como a cidade passou a lidar com a morte.

O Cemitério São João Batista (1866) foi construído com o objetivo de substituir o antigo cemitério da cidade, o São Cacimiro, em mais uma forma de regular o espaço, afinal, o progresso não estava somente nas ruas, lazer e equipamentos urbanos, mas também nos saberes científicos, na moral e nos costumes, tudo poderia ser alvo da vigilância. O antigo cemitério, localizado próximo ao centro da cidade e das residências, fazia com os que os sujeitos convivessem diariamente com a morte e respirassem os miasmas que saiam do lugar, além de ser uma fonte grande de contágio das doenças que se pretendiam combater.

Por esta razão, o cemitério foi transferido para uma localidade mais distante e erguido contra a direção do vento, evitando com que doenças contagiantes se espalhassem pelo ar (Ponte, 2014). O São João Batista ainda contava com uma divisão de classes, no qual a parte posterior do cemitério era reservado para as camadas populares da cidade e a superior, com seus enormes jazigos e esculturas, era destinada para as elites.

A relação do cemitério com a sociedade era atravessada pelos Códigos de Postura que existiam na cidade, na qual regulavam diversas práticas sanitárias para evitar a propagação de doenças, regulando a alimentação, cuidados com o ar e água e também nos hábitos de higiene pessoal. Tudo para deixar a cidade o mais limpa possível.

A elite da cidade passou a disputar os espaços públicos com essa massa de retirantes que cada vez mais parecia aumentar, diminuindo apenas quando se tornavam vítimas da varíola e da fome. Para civilizar esse povo que chegava cada vez mais, o governo local passou a utilizá-los como mão de obra na construção de prédios, praças, ruas e outros equipamentos. Esta foi a forma de tornar úteis aqueles que eram altamente indesejados na

cidade (Neves, 2007).

Trabalhando em troca de comida e pequenas quantidades de dinheiro, os retirantes da seca desempenhavam os mais diversos serviços, sendo o de carregar e enterrar os mortos um dos mais degradantes. Estes sujeitos caminhavam longas distâncias para enterrar os mortos em outros locais, já que o enterro de pessoas doentes nos cemitérios comuns havia sido proibido. No período, para aproveitar a abundância de mão de obra barata na cidade, diversos lazaretos foram levantados para abrigar e enterrar as vítimas acometidas pela doença. Em um único dia, o Lazareto da Lagoa Funda, no ano de 1878, registrou o enterro de cerca de 1004 cadáveres em suas dependências, marcando a história do Ceará como um dia altamente trágico, conhecido como o “Dia dos Mil Mortos” (Ponte, 2014, p. 92).

O cenário de morte e desolação se tornou comum em meio à beleza dos prédios e das novas edificações que surgiam, marcando o cotidiano da população e afetando até mesmo aqueles que estavam seguros e seguiam os protocolos sanitários, revelando que ninguém estava a salvo da contaminação por varíola. Rodolfo Teófilo, pai da vacinação no Ceará, registrou em seus inúmeros escritos o cotidiano da cidade e as condições de vida precárias da população. Em um dos seus relatos, Teófilo narra a atmosfera que vivenciavam os moradores da cidade

Tinha Fortaleza o aspecto de sombria desolação. A tristeza e o luto entravam em todos os lares. O comércio completamente paralisado [sic] dava às ruas mais públicas a feição de uma terra abandonada. Os transeuntes que se viam eram vestidos de preto ou eram mendigos saídos dos lazaretos com sinais [sic] recentes de bexiga confluyente que lhes esburacou a cara e deformou o nariz (Nogueira, 1981, p. 141 *apud* Ponte, 2014, p. 91).

As tentativas para limpar a vista da cidade não foram poucas. Nos abarracamentos, espaços construídos nas imediações da cidade ou em áreas mais distantes do centro urbano, os retirantes eram alojados de forma compulsória para evitar a vadiagem no centro da cidade e superlotação dos espaços, na tentativa de afastá-los dos olhares da elite fortalezense. No local, recebiam abrigo, alimentação e tratamento médico inicial, todos, da forma mais precária possível. Os homens poderiam ser convocados para trabalhar em obras públicas e outros serviços mais insalubres, como carregar os corpos daqueles acometidos pela varíola ou a fome, já as mulheres, trabalhavam no serviço interno, reparando tendas e cuidando das crianças no local (Ponte, 2014).

Dar uma função para estas pessoas também era uma forma de disciplinar seus corpos, pois acreditavam que a ocupação em um trabalho poderia livrá-los de vícios e outros atos imorais, como a bebida e a prostituição. Nesse sentido, acreditavam que tais desvios

comportamentais eram fabricados a partir das condições com as quais tais sujeitos tinham de viver, atrelando todo tipo de desvio à condição de pobreza (Neves, 2007).

A pobreza tornou-se uma preocupação real para as autoridades devido às táticas encontradas pelos retirantes para conseguir alimentos e sustentação, uma vez que a quantidade de refugiados era bastante expressiva. Com a falta de alimento e más condições nos abarracamentos, tornou-se comum o saque e o furto de mercadorias para saciar a fome na cidade. Além de realizarem saques em armazéns como forma de sobrevivência, era comum participarem de protestos por melhores condições de tratamento e assistencialismo por parte do governo, sendo suas práticas amplamente noticiadas em jornais.

A elite encontrou na caridade uma forma de ajudar aqueles que necessitavam, mobilizando outros membros do seu círculo social em um exercício de promoção de suas figuras frente ao desastre da seca na cidade. A filantropia tornou-se uma especialidade das classes dominantes como meio paliativo de auxiliar no combate à fome, único momento em que a elite se encontra com a pobreza.

Diante de todo o cenário de beleza e modernidade, a pobreza, a fome e a morte acompanharam as transformações da cidade. Os retirantes, tão desprezados pelo poder público e elite fortalezense, contribuíram intensamente na edificação dessa cidade que se pretendia se chamar de moderna. Quantas ruas, casas e edifícios não continham o suor desses infelizes e indesejados sujeitos? Inúmeras. Quantos shows e espetáculos puderam assistir? Nenhum. A bela época de Fortaleza, mais que qualquer coisa, deve ser lembrada pelas contradições e injustiças que aconteceram ali e não somente pelos nomes em francês ou dos passeios no fim de tarde para aproveitar o tempo ocioso que o dinheiro podia fornecer.

Como coloquei no início desta seção, o objetivo nunca foi o de narrar cronologicamente as situações que ocorriam na cidade, mas sim, apresentar aspectos que se destacavam no referido período, sem menosprezar ou minimizar situações desenvolvidas aqui. Muitos foram os momentos e processos que ficaram de fora, como as greves operárias, a migração para o norte, a molecagem cearense, o desenvolvimento tecnológico a partir das empresas estrangeiras, as ferrovias que aceleraram processos, as revoltas populares frente às injustiças políticas e sociais e outros casos, como o nosso bode Ioiô, protagonista do jogo que apresento.

A história da cidade é vasta e não se esgota aqui, muitos são os usos que podemos fazer delas, principalmente no campo da educação. No Apêndice A, apresento as cartas de sujeitos, locais e eventos históricos que estão presentes no jogo Rastros de Sol e Luz, no qual

há uma pequena descrição da carta e uma sugestão bibliográfica para aqueles que quiserem aprender um pouco mais sobre os elementos que compõem esse trabalho.

Na próxima seção, explico o processo de criação, aplicação e avaliação do material didático produzido. Espero que tenha ficado clara a proposta da dissertação e que o jogo seja a culminância de tudo que foi abordado até o presente momento.

4 É HORA DE JOGAR! RASTROS DE SOL E LUZ

Chegamos ao último capítulo da dissertação, e o que se segue nos tópicos a seguir, mais que um apanhado de reflexões e análises bibliográficas, são os relatos acerca do processo de construção do jogo e de todos os outros elementos que estão envolvidos na produção, execução junto aos alunos e no processo avaliativo final. Usando o linguajar dos jogos, diria que está é a fase final e o último chefe nos aguarda, pronto para nos desafiar uma última vez.

Para iniciar, relato todo o sobre o processo de criação do jogo e de algumas outras etapas que julgamos como importantes durante todo esse processo. Este é o momento de conhecer o jogo, como ele nasceu e o que o torna único à sua maneira, além de explicar de forma concisa os processos envolvidos na sua produção. Em suma, trata-se de uma apresentação geral do material didático final produzido nesta dissertação.

No segundo tópico, intitulado *Com quais elementos se faz uma história? Aprendendo a jogar Rastros de Sol e Luz*, apresento as regras aos jogadores e a forma como rodar uma partida, desde o processo de montagem da mesa, passando pela distribuição das cartas, escolha dos peões e os primeiros passos no tabuleiro. É neste momento em que vocês, professores e estudantes, aprendem sobre as mecânicas e regras que fazem o jogo ser o que ele é.

O terceiro tópico continua a jornada em torno da experiência vivenciada com Rastros de Sol e Luz no qual o foco recai sobre as tentativas de aplicar o jogo em salas de aula com 39 alunos. Elementos como público, duração da partida, problemas vivenciados, modificações necessárias, entre outros são postos para apreciação, além da percepção que tivemos ao jogar pela primeira vez junto dos estudantes, um material elaborado com carinho e atenção que merece.

Para encerrar o capítulo, discuto sobre os resultados alcançados sobre as percepções dos estudantes quanto à aplicação do jogo. É o momento de avaliar o propósito pedagógico da atividade, afinal, o jogo em sala de aula não pode ser somente diversão e os objetivos educacionais devem estar alinhados e bem definidos desde o início do projeto. A avaliação é realizada a partir das respostas dos estudantes no formulário, minhas observações e comentários dos estudantes.

É isso, espero que a partida que foi ler este trabalho tenha sido proveitosa e divertida em alguma medida, as tentativas para levar a uma aprendizagem mais dinâmica e por que não mais leve, são sempre bem-vindas.

4.1 O jogo Rastros de Sol e Luz

A experiência com jogos didáticos já se desenvolvia a algum tempo nas aulas de História, desde 2022, de forma experimental e mais simplificada as atividades ocorriam de forma esporádica nas salas de aula da Prefeitura de Fortaleza, no qual já se insistia em outras metodologias na tentativa de tornar as aulas mais envolventes. Jogos de dominó com temáticas históricas, baralhos, jogos de trilha e principalmente *quizzes* dominavam o tempo de aula de maneira bem intensa, tudo para atrair a atenção dos estudantes para a aula.

Ao passar do tempo e à medida que os estudos avançavam, percebi que tais materiais, por mais que preenchessem o tempo da aula e chamassem a atenção dos alunos, não eram capazes de propiciar um aprendizado mais expressivo, focavam apenas na habilidade de memorização, o que não é de todo ruim, mas acreditava ser insuficiente para o que a disciplina de História pode ser e se propõe. Vez ou outra, me deparo com jogos que tem como base apenas decorar questionários e responder perguntas em uma ordem determinada, em tais jogos, as habilidades de interpretação, crítica, antecipação, contextualização, etc., acabam por ficar em segundo plano, isso quando existem. Quem quer participar de um jogo que já se sabe a ordem exata dos fatos e como ele termina? Ninguém. Dessa forma, não existe o elemento da surpresa e da diversão, essenciais para uma experiência completa, afinal, não se deve levar em consideração somente os fatores pedagógicos dos jogos.

Rastros de Sol e Luz nasce a partir de uma melhor compreensão do que é ou deveria ser o jogo, como uma atividade livre, com regras, que ocorre dentro de um espaço e momento e que é capaz de gerar laços entre seus jogadores (Huizinga, 2007; Caillois 1990). Essa transformação na perspectiva e entendimento sobre o jogo mudou após o ingresso no ProfHistória da UFC, com o aprofundamento de estudos e acesso aos professores, ações fundamentais para um maior desenvolvimento do conceito e das práticas realizadas em sala de aula, sempre sendo transformadas após os encontros com professores e amigos de turma.

No meio de tantas possibilidades, Rastros de Sol e Luz nascia como objeto e material didático final desta dissertação, sendo lapidado ao longo dos anos de 2024 e 2025, até chegarmos na versão final que encontramos aqui. No início de 2025, com o mesmo nome, criei junto dos estudantes da EMTI José Aroldo um jogo de trilha sobre a cidade de Fortaleza

e seus habitantes ilustres. Naquele momento, tinha certeza que Rastros de Sol e Luz continuaria a existir como material didático final desta dissertação.

A primeira versão de Rastros de Sol e Luz tinha uma mecânica simples e não exigia muita habilidade dos jogadores. Com o objetivo de chegar ao final da trilha, o jogo percorreria pela história de Fortaleza enquanto os alunos conheciam locais importantes ou turísticos, colecionavam eventos históricos e contavam com a ajuda de personalidades da cidade, que iam desde figuras históricas a personalidades contemporâneas que se destacaram por algum motivo na cidade. Tanto os locais quanto as personalidades foram baseadas na pesquisa dos próprios alunos, meio encontrado para engajar os estudantes na produção do jogo e na pesquisa histórica.

Figura 10 - Cartas da primeira versão do jogo Rastros de Sol e Luz.



Fonte: Acervo do autor, 2025.

As cartas acima representam, respectivamente, sujeito, local e evento histórico no qual cada carta era representada por uma cor específica, sempre acompanhada de uma habilidade. Esta primeira versão de Rastros de Sol e Luz foi desenvolvida como trabalho final da Feira de Ciências escolar e convidava os alunos a conhecerem sua cidade e desenvolver uma maior curiosidade pela mesma e durante o processo, aprenderem de forma divertida.⁸

Diferente desta primeira versão desenvolvida juntamente dos estudantes, a versão apresentada neste trabalho não contou com a participação dos mesmos, uma vez que os objetivos de cada jogo são diferentes. Na primeira versão, um dos objetivos era o de engajar os estudantes na pesquisa sobre a cidade de Fortaleza e conseqüentemente gerar

⁸Ao final da dissertação, disponibilizamos a primeira versão de Rastros de Sol e Luz para os professores que quiserem analisar e/ou utilizá-lo em sala de aula. Acreditamos que, para além da diversão, o jogo é uma oportunidade para compreender as formas que os alunos pensam e constroem a história.

aprendizagens mais básicas sobre a cidade ao jogar. No jogo apresentado aqui, o objetivo consiste na criação de um material didático para o aprendizado do período conhecido como *Belle Époque* em Fortaleza, mobilizando mais habilidades durante o ato de jogar.

Na nova versão de Rastro de Sol e Luz, os estudantes assumem a personalidade de sujeitos que viveram durante o período conhecido como *Belle Époque* em Fortaleza, período que compreende a segunda metade do século XIX e início do século XX. Diferentemente da primeira versão criada no início de 2025, a versão final da dissertação tem a capacidade de mobilizar muito mais habilidades que competem ao exercício do historiador e que podem contribuir para a geração de aprendizagens mais significativas, na qual o estudante mobiliza competências diversas como as interpretação, crítica, raciocínio lógico, dedução, antecipação e comparação entre os diversos elementos que compõem o jogo, mas sem mais digressões, vamos ao que de fato se tornou Rastros de Sol e Luz.

Nesta nova versão, os estudantes devem desvendar o mistério que envolve o sumiço do Bode Ioiô das dependências do Museu do Ceará. Cansado de não fazer nada, nosso famoso bode decidiu cair na boemia mais uma vez e perambular pela cidade, agora, acompanhado de um sujeito que viveu durante o período da *Belle Époque* em Fortaleza.

Rastros de Sol e Luz é um jogo de raciocínio e dedução a partir de pistas postas no tabuleiro, enquanto isso, o aluno percorre por locais que existiram e ainda existem, compreendendo sobre as dinâmicas da cidade e dos tipos que a habitam por meio de suas cartas. Com o jogo, não pretendo recontar a história por meio de uma nova mídia, seria algo ambicioso e até mesmo redundante, uma vez que apenas recontar a história em ordem cronológica dos acontecimentos não é algo interessante, pois poderíamos cair mais uma vez em um jogo de trilha e na velha ordenação cronológica dos fatos tão amada pela história positivista.

No tópico seguinte, explico de forma mais detalhada a forma como jogar Rastros de Sol e Luz, por hora, focarei nos objetivos gerais do jogo e das metas pedagógicas que sua produção almeja junto aos estudantes. Já coloquei que um dos objetivos do jogo é o de descobrir com quem o danado do Bode estava junto e além deste, temos mais dois objetivos que o jogo pede para coroar um vencedor, o de descobrir o local em que o Ioiô estava escondido e qual, dos eventos históricos ocorridos no período, o bode tentava bagunçar.

Ao trazer a bagunça dos eventos históricos, adicionando elementos fantasiosos e mágicos que podem ser próprios do universo dos jogos, adicionando elementos tidos como lúdicos para uma maior ambientação e imersão do jogador no cenário que se pretende criar.

Esses objetivos, embora simples, permitem com que os estudantes possam associar sujeitos, locais e eventos históricos a partir de elementos lúdicos. Na tentativa de desvendar o mistério, os alunos se divertem sem deixar de exercitar o pensamento crítico, a interpretação, análise, observação e antecipação de eventos, habilidades utilizadas por nós historiadores no momento da pesquisa histórica. É fazer com que o aluno possa aprender sobre um período histórico sem ficar preso em armadilhas narrativas e da linearidade histórica. Por narrativa, coloco a forma que comumente vemos em sala de aula na qual vemos os fatos um após o outro, sem espaço para desvios. É uma forma alternativa de aprender sobre um período sem que necessariamente exista um início, meio e fim.

No jogo, existem três principais elementos que conectam o jogo ao período da *Belle Époque*, são eles os sujeitos, locais e eventos históricos. São cartas que caracterizam o jogo e definem o contexto histórico em que é ambientado.

Figura 11 - Cartas de Rastros de Sol e Luz. Respectivamente temos as cartas de eventos históricos, sujeitos e locais.



Fonte: Acervo do autor, 2026.

A seleção dos tipos de sujeitos, espaços e eventos históricos foi baseada, em parte, na diversidade de histórias que existiam em Fortaleza no início do século passado. A *Belle Époque* era vivenciada por uma série de diferentes tipos de sujeitos, não tendo espaço para uma narrativa única e exclusiva pautada nas experiências da elite alencarina, como o nome *Belle Époque* tenta transparecer. Embora o jogo não se proponha a contar ou narrar a história da referida época, busquei na seleção abraçar o máximo de diversidade ao construir o jogo, para que assim, os alunos possam conhecer a diversidade de histórias que Fortaleza possui. É importante pontuar junto dos estudantes que tais imagens são apenas representações do

período e que não buscam ilustrar de forma fidedigna sujeitos, locais e eventos históricos. As imagens são apenas elementos visuais do jogo, mas que podem ser analisadas e problematizadas.

Buscar a diversidade de sujeitos, mostra o compromisso que a História possui com os grupos que foram marginalizados ao longo do tempo e da exclusão arbitrária que sofreram no decorrer da história, revelando inclusive o papel social e de denúncia que as aulas de História possuem, em que o professor desempenha o papel de articulador das diferentes realidades em sala de aula.

Rastros de Sol e Luz tem como base o jogo Detetive (1943), desenvolvido por Anthony Ernest Pratt na Inglaterra, no Brasil foi lançado em 1977 pela empresa Estrela (Duarte, 2021). O jogo de mistério tornou-se rapidamente um sucesso, vendendo cerca de 150 milhões de cópias no mundo todo.

Adaptar um jogo que já possui uma estrutura existente é o caminho mais comum na produção de jogos de tabuleiro, sendo essa inclusive, uma prática recorrente até mesmo dos jogos comerciais, modificando temáticas e usando estruturas de diversos jogos existentes.

Para adaptar o tema para as aulas de história, a metodologia desenvolvida por Giacomoni (2018) serviu como base. Em cinco passos, são estabelecidos os princípios básicos para a criação de jogos com temática histórica, sendo eles:

1. Temática do jogo (período histórico ou conteúdo a qual o jogo se refere):

O jogo está ambientado no período conhecido como Fortaleza *Belle Époque*, que compreende a segunda metade do século XIX e o início do século XX, por volta dos anos de 1930.

2. Objetivos (objetivo pedagógico e objetivo do jogo em si mesmo):

O objetivo pedagógico do jogo é o de ensinar sobre as histórias que existiam em Fortaleza no referido período, buscando não recontar uma história linear do momento, mas que os alunos possam reconhecer a diversidade de pessoas, locais e histórias que existiam ali, para que no fim, aprendam que Fortaleza possui uma rica história e que merece ser reconhecida em face ou complemento da chamada história geral/nacional.

O objetivo do jogo, como já colocado, é o de solucionar o mistério do desaparecimento do Bode Ioiô e responder às três perguntas: 1. Quem estava com o bode? 2. Em qual local da cidade estava o bode Ioiô? 3. Qual evento histórico ele tentava bagunçar? O vencedor será aquele que solucionar o mistério e responder corretamente às três perguntas.

3. Superfície (em que local o jogo se desenvolve – lousa, tabuleiro, cartas, peças ou o local fictício ou verídico em que a narrativa do jogo ocorre):

Rastros de Sol e Luz é jogado sobre um tabuleiro. O tabuleiro móvel permite que o jogo seja levado e vivenciado em diferentes espaços da escola, permitindo uma maior mobilidade e alcançando diferentes locais e públicos. O tabuleiro representa os diferentes espaços que existiam na cidade de Fortaleza, sendo eles: Santa Casa de Misericórdia, Mercado de Ferro, Abarracamentos, Cemitério São João Batista, Praça do Ferreira, Estação Central, Praia do Peixe, Theatro José de Alencar, Passeio Público, Clube Iracema e Café Java.

Como o jogo não tem o compromisso de narrar linearmente os acontecimentos ocorridos em Fortaleza, tive a liberdade de selecionar diversos locais da cidade que tiveram alguma relevância para a mesma, diversificando o máximo possível para que conheçam um pouco da história da cidade.

4. Dinâmica (o jogo será por turnos, rodadas, livre, etc.) e Regras (forma de funcionamento do jogo):

Deixei um espaço separado para estes dois assuntos, vista a complexidade das regras e da quantidade de informações. No próximo tópico, detalho de forma clara o que é necessário possuir e como rodar o jogo.

5. Layout (aparência do jogo e componentes):

O jogo segue o formato de tabuleiro quadrangular, no qual indico ser impresso em um tamanho A3, o que demandaria impressão em uma gráfica, mas o professor também pode dividir a impressão em duas ou mais folhas A4 e uni-las posteriormente. Além do tabuleiro, o jogo acompanha 11 cartas do tipo sujeito, 11 cartas de locais e 6 cartas de eventos históricos. Para completar a experiência do jogo, 15 cartas de efeitos especiais oferecem bônus aos jogadores para tornar mais complexa a experiência, elemento não existente na versão original do jogo Detetive. Dados, peões, folhas de anotação e envelope confidencial completam os componentes do jogo.

No desenvolvimento de um jogo educacional, assim como em um comercial, é de suma importância investir na estética do jogo, utilizando cores, desenhos e demais elementos que trazem vida para a experiência e permita maior imersão dos alunos na proposta educacional que utiliza o jogo como ferramenta pedagógica.

Ao seguir esses cinco passos, é possível desenhar um jogo com temática histórica, uma vez que os elementos citados acima são essenciais em qualquer tipo de jogo, mas algo mais complexo precisa ser definido na hora de desenvolver um jogo, as mecânicas.

A mecânica de um jogo é essencial para que o mesmo funcione de maneira eficiente e tenha um sentido completo em si mesmo, além de possuir um sentido a partir do uso que os jogadores dão. São as mecânicas que dizem como um jogo funciona e como ele deve operar, nesta parte existe o controle completo dos desenvolvedores e dos designers de jogos, pois estamos tratando de dados, estatísticas, regras e outros funcionamentos, essa parte é determinada unicamente pelos desenvolvedores na hora de conceber um jogo. Um exemplo desse controle é saber quando um jogador deverá puxar uma carta ou em quais condições ele moverá um peão pelo tabuleiro (Kritz *et al*, 2017).

As possibilidades para o funcionamento de um jogo e suas mecânicas são diversas, tendo seus desenvolvedores múltiplas opções e caminhos a seguir, tudo de acordo com o jogo que querem criar. É possível citar mais de 50 tipos de mecânicas que explicam de alguma forma como os jogos funcionam, mas aqui vamos nos concentrar em compreender de forma simplificada as mecânicas que explicam o funcionamento de Rastros de Sol e Luz. Para aprender mais sobre estas especificidades que todo jogo possui, indico a leitura de *Building an Ontology of Boardgame Mechanics based on the BoardGameGeek Database and the MDA Framework* de Joshua Kritz, Eduardo Mangeli e Geraldo Xexéo (2017). Coloco abaixo as principais mecânicas percebidas em Rastros de Sol e Luz a partir do estudo e catalogação de Kritz, Mangeli e Xexéo (2017):

- **(Role Playing) Os jogos de interpretação:** Os jogadores assumem papéis dentro do jogo, interpretando sujeitos que habitam a *Belle Époque* fortalezense;
- **(Paper-and-Pencil) Jogos com papel e caneta:** Os jogadores se utilizam de materiais como caneta e papel para anotar sua movimentação e avançar no jogo, com o objetivo de facilitar o controle das informações que são lançadas pelos demais jogadores;
- **(Partnerships) Jogos de parceria:** Os jogadores formam alianças para avançar e/ou atrapalhar seus adversários. Mesmo que só um jogador vença, é comum que adversários se auxiliem para barrar outro jogador que está próximo de resolver o mistério e vencer a partida;
- **(Movement) Jogo de movimento:** Os jogadores deslocam suas peças pelo tabuleiro a fim de avançar e chegar a um determinado espaço do jogo, movimentando-se através de hexágonos ou espaços contínuos quadriculados, sempre na horizontal ou vertical;

- **(Take-That) Jogo de Vantagem:** Os jogadores são capazes de modificar e atrapalhar o jogo de seus adversários ao utilizar cartas especiais, impedindo a passagem, roubando cartas e revelando os segredos de seus adversários. Um exemplo comum e bastante conhecido desta mecânica é o jogo de cartas UNO, em que os jogadores podem atrapalhar seus adversários por meio de cartas;
- **(Trading) Troca de itens:** Derivada da mecânica anterior, os jogadores aqui são capazes de trocar itens entre si (cartas) de forma forçada para atrapalhar o jogo do adversário ou modificar o andamento da partida;
- **(Goal) Jogo de objetivo:** O jogo possui objetivos claros desde o início da partida, não se modificando na medida que a partida avança;
- **(Memory) Memória:** Os jogadores se utilizam da memória e de anotações para reter informações e avançar na partida;
- **(Player Elimination) Eliminação dos jogadores:** Os jogadores podem ser eliminados da partida se não cumprirem as regras ou darem uma resposta final incorreta. A eliminação de jogadores em um jogo é uma forma de aumentar a tensão entre eles (Kritz; Mangeli; Xexéo, 2017).

Dois elementos acompanham as mecânicas do jogo que são de suma importância para completar a experiência e compreensão que podemos tirar de um jogo, que são a dinâmica e a estética. Ambos os elementos não podem ser controlados por aqueles que desenvolvem o jogo e se assemelham a outros conceitos citados anteriormente, como a ludicidade, pensada por Luckesi (2022). A dinâmica ocorre posteriormente ao funcionamento da mecânica, ela é a forma que os jogadores encontram de interagir com o jogo e interagirem entre si, ou seja, são os comportamentos dos jogadores diante da experiência fornecida pelo criador do jogo. Após a dinâmica, temos o surgimento da estética, bem semelhante à ludicidade, a estética é o estado de animosidade que afeta o jogador após interagir e gerar uma dinâmica com o jogo. Por ser um estado individual de emoção, a estética, assim como a ludicidade, não pode ser medida (Kritz *et al.* 2017).

Para concluir o pensamento em torno da criação de Rastros de Sol e Luz, voltemos rapidamente a um ponto anterior, necessário para uma maior compreensão do papel que acreditamos que o jogo possui. Além das cartas de sujeitos, locais e eventos históricos, o jogo também possui algumas cartas de uso especial que, para além de modificar o rumo do jogo e o destino dos jogadores (*Take-That*), também contam mais sobre o período da Fortaleza Belle Époque.

Figura 12 - Cartas especiais Rastros de Sol e Luz



Fonte: Acervo do autor, 2026.

Compostas por um total de 15 cartas, as cartas especiais foram pensadas como forma de complementar e enriquecer o ambiente da *Belle Époque* fortalezense. Diferentemente das outras cartas, as especiais contam com fontes históricas que ditam o efeito da carta, em que imagem e texto dialogam diretamente e influenciam no rumo do jogo. Retiradas principalmente de acervos *online* como o Fortaleza Nobre (Nobre, 2026) e Fortaleza em Fotos e Fatos (Garcia, 2026), as fontes conectam os alunos diretamente a um passado concreto e um cotidiano mais próximo de suas realidades.

No tópico a seguir, aprenderemos mais sobre Rastros de Sol e Luz e as regras para a sua aplicação em sala de aula, explicando cada detalhe para seu perfeito funcionamento. A partir das regras do jogo, podemos perceber as mecânicas rodando e se encaixando uma a uma, fazendo com o que o jogo funcione sem nenhum problema.

O nome do jogo, faz referência aos vestígios (rastros) que o historiador busca para construir sua narrativa e à Fortaleza como terra do sol e Ceará como terra da luz, nome em alusão ao pioneirismo no processo de abolição da escravatura no Brasil.

4.2 Com quais elementos se faz uma história? Aprendendo a jogar Rastros de Sol e Luz

Em Rastros de Sol e Luz, cada estudante assume o papel de um sujeito que viveu no período conhecido como *Belle Époque*, na cidade de Fortaleza, entre os anos de 1860 e 1930. Durante o jogo, os estudantes devem solucionar o mistério do desaparecimento do Bode Ioiô do Museu do Ceará, pois seu sumiço pode alterar a ordem e os fatos de muitos eventos históricos da cidade de Fortaleza.

O bode, que herdou toda a gaiatice e molecagem do povo de Fortaleza, resolveu voltar para vida de boemia e caminhar por lugares que marcaram a cidade e, não satisfeito apenas com as andanças, resolveu bagunçar com a História.

Seus objetivos são descobrir: 1. Com que estava o Ioiô; 2. Em qual lugar da cidade ele estava; 3. Qual evento histórico ele tentava bagunçar. Vence a partida aquele que solucionar primeiro o mistério e responder corretamente às três perguntas.

A seguir, enumeramos de forma didática os passos para rodar Rastros de Sol e Luz, assim como ilustrar cartas e demais componentes para uma melhor visualização de todo o processo.

Antes de iniciar o jogo propriamente dito, vamos preparar o tabuleiro e todo o resto que vamos precisar.

1. Comece o jogo organizando os 11 peões de sujeito ao redor do tabuleiro. Mesmo que o número de jogadores seja menor, os 11 peões participam da partida. (Lembre-se, um dos objetivos é descobrir quem estava de gracinha pela cidade junto com o Bode Ioiô);
2. Cada jogador escolhe um sujeito para representar. A escolha pode ser livre ou a partir de sorteio com os dados, sendo que aquele que tirar o maior número nos dados tem preferência de escolha;
3. Após todos escolherem seus sujeitos, reúna-os na Praça do Ferreira, o coração da cidade. Coloque os sujeitos não escolhidos ao redor do tabuleiro;
4. Agora que todos escolheram seus sujeitos, é hora de organizar as cartas. Separe e organize em grupos as cartas de sujeito, local e evento histórico;
5. Após a separação, embaralhe cada grupo separadamente e, de maneira aleatória, retire uma carta de cada grupo e coloque-as no envelope confidencial, pois são estas cartas que guardam a solução do problema. (Não esqueça: é um segredo, você e os outros jogadores não podem saber quais cartas estão no envelope);

6. Embaralhe de forma conjunta os três grupos de cartas e entregue uma a uma para cada jogador até não restar nenhuma. (É normal que algum jogador fique com mais cartas que outro, faz parte do jogo);
7. Organize ao lado do tabuleiro as peças de eventos históricos, os bloqueadores e as liberações de caminhos e estaremos prontos para começar a jogar;

Agora que sabemos o que fazer inicialmente e estamos com as cartas em mãos, peças no tabuleiro e segredo no envelope, vamos entender o que fazer a cada rodada.


8. O primeiro jogador será aquele que escolheu o Coronel ou Governante. Caso não tenham sido escolhidos, começa aquele que tirar o maior número nos dados, seguindo a ordem a partir de sua esquerda;
9. O jogador deve lançar os dados e andar a quantidade de casas indicadas nos números. Os jogadores não podem dar um palpite no primeiro lugar que iniciam o jogo (Praça do Ferreira) e nem retornar para o ponto de partida na primeira rodada;
10. Quando estiverem se movimentando pelo tabuleiro, os jogadores são impedidos de passar por cima de outro peão e parar em uma casa que já esteja ocupada. O jogador é obrigado a desviar o caminho;
11. Ao chegar em um local, siga os seguintes passos:
 - Entre no local somente pela porta, a entrada está indicada de amarelo;
 - Se um peão ocupa a porta de entrada do lugar, você fica impedido de adentrar. (Uma boa estratégia para impedir o avanço dos demais jogadores);
 - Dentro de cada lugar, pode ter outros peões;
 - Ao entrar em um local, o jogador é obrigado a dar um palpite imediatamente.

Pronto, já sabemos como iniciar a partida, nos movimentar pelo tabuleiro e entrar nos diferentes espaços que fazem e fizeram parte da cidade de Fortaleza, agora, é hora de descobrirmos a forma de dar palpites. Palpite é uma tentativa prévia de solucionar o problema e é a partir dele que a investigação avança e as respostas vão ficando mais claras.

12. O local que você quer chegar e entrar, deve ser aquele no qual você acredita que o Bode Ioiô está. Ex: acredito que Ioiô está no Clube Iracema, logo, devo me movimentar até o local para fazer o palpite;

13. Para fazer o palpite, o jogador deve: estar no local que acredita ser o correto, colocar o peão do acusado dentro do local e, também, pegar a peça de evento histórico que o bode tenta bagunçar.
 - No momento do palpite, o jogador desloca o peão do adversário de lugar e o transporta para o lugar que acredita ser a resposta do problema. Essa também é uma estratégia para atrapalhar aquele jogador que pode está próximo de solucionar o problema do desaparecimento do bode.
14. Como verificar um palpite? Após o palpite, o jogador à sua esquerda deve mostrar uma das suas cartas que foi dada no palpite, se ele não tiver nenhuma das três cartas, o próximo jogador deve mostrar uma das cartas e assim segue até alguém ter uma das três cartas e descartar o palpite dado pelo primeiro jogador;
 - Quando o jogador à esquerda tem uma carta que prova a falsidade do palpite e não o faz, ele atrapalha o jogo e pode ser desclassificado por desonestidade. Assim, sempre que puder fazer, os jogadores devem provar a veracidade do crime.
15. Quem teve o peão deslocado pelo palpite anterior pode fazer duas coisas: dar um palpite no lugar em que está ou rolar os dados e deslocar-se para outro lugar. (Não é possível retornar de maneira automática para o lugar em que estava anteriormente);
16. Na folha de anotações, o jogador deve registrar as cartas que já conhece para encontrar a solução do mistério. Ao receber as cartas no início da partida o jogador já tem pistas das cartas que não estão no envelope, siga anotando até sobrar somente a resposta final para o problema.
 - Não é necessário preencher toda a folha de anotações para resolver o problema, em alguns casos e a depender da habilidade do jogador, é possível encontrar a solução final para o problema de maneira rápida.
17. Ao desvendar o mistério que envolve o Bode Ioiô, o jogador deve falar que quer dar sua Resposta Final. Cada jogador só tem direito a uma resposta final por partida, tenha atenção e cuidado no momento de fazê-la.
18. Após dar a resposta final, o jogador olha o envelope confidencial e verifica se sua resposta está correta sem revelá-la aos demais. Se a resposta estiver incorreta, devolva as cartas para o envelope e retire-se do jogo, caso contrário, você venceu a partida.

Aprendemos de forma simples e direta como jogar Rastros de Sol e Luz, mas existem algumas peculiaridades e cartas especiais que podem tornar nosso jogo mais caótico e imprevisível, da forma como Huizinga e Caillois pregavam.

No tabuleiro existem casas que possuem cores especiais, representadas pelo desenho . Ao parar em uma das casas com o símbolo especial, o jogador tem o direito de puxar uma carta especial e utilizar seu efeito de acordo com o comando da carta. As cartas especiais tem o fundo colorido e não devem ser misturadas às demais cartas.

- As cartas só podem ser utilizadas a partir da segunda rodada, ou seja, depois que todos já tiverem jogado uma vez;
- Ao utilizar a carta especial, ela é retirada de jogo imediatamente e não pode ser mais utilizada;
- O portal fica inutilizado após um dos jogadores parar sob ele. Devendo ser usado com cautela e de forma estratégica.
 - Bloqueie o portal com uma das peças de bloqueio do portal.



Peça bloqueio de portal.

Algumas cartas especiais possuem a habilidade de alterar o caminho dos jogadores. As cartas de bloqueio de caminho devem ser utilizadas apenas se o jogador quiser bloquear alguma parte do caminho. Sempre que utilizada, deve retornar para a pilha de cartas especiais. Estas cartas não são descartadas e sempre retornam ao baralho. As entradas dos locais não podem ser bloqueadas.



Peça bloqueio de caminho

Agora que já sabemos como jogar Rastros de Sol e Luz, é o momento de descrever a experiência que tive com o jogo em sala de aula e os desafios de aplicá-lo nas turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. No anexo desta dissertação também constam as regras do jogo, assim como seus componentes, essenciais para a partida rodar.

4.3 Hora de jogar! experimentado Rastros de Sol e Luz com os estudantes.

Chegamos na parte empírica do trabalho, o momento de relatar a experiência e impressões sobre a aplicação do material didático produzido. Espero que a construção desta dissertação tenha feito sentido na forma em que foi realizada, uma vez que foi idealizada para que todos os caminhos levassem à aplicação do jogo junto dos alunos.

Nesta seção o objetivo é simples, relatar o máximo de informações pertinentes à prática pedagógica que foi vivenciada junto dos alunos em sala de aula, cobrindo o máximo de elementos para que a visão daqueles que lerem este trabalho seja a mais completa possível, logo, elementos como a série dos estudantes, faixa etária, quantidade de alunos, tempo, dificuldades enfrentadas e outros elementos serão registrados aqui.

Antes de iniciar o relato da experiência, se faz necessário pontuar, mesmo que de forma rápida, algumas escolhas que tive no momento de aplicação do material didático. A experiência foi conduzida em uma aula comum de História, sem que houvesse a necessidade de existir um projeto ou evento apropriado para a aplicação, dessa forma, apenas escolhi a melhor aula para utilizar Rastros de Sol e Luz e explicar aos alunos que se tratava de uma experiência com um jogo para aprender história.

Diante dos alunos foi explicado que se tratava de uma etapa importante para a conclusão do curso de Mestrado e que observaria as partidas que se desenvolveram ali, e que mesmo diante disso, deveriam se comportar de maneira natural, como se estivessem em aula qualquer de História e que aquela fosse mais uma atividade. Para aplicar o jogo, pensei em uma abordagem metodológica diferenciada, a de não abordar ou apresentar previamente para os alunos a temática da *Belle Époque* em Fortaleza, partindo da ideia de que o próprio jogo é uma fonte histórica e de que o mesmo é capaz de desencadear reflexões a partir de sua leitura.

Agora sim, voltando para a sala de aula, a expectativa para a aplicação do jogo é a mais alta possível. Afinal, tempo e dedicação foram investidos na produção do material didático e espero que ele cumpra seu objetivo pedagógico, permitindo que os estudantes aprendam mais sobre Fortaleza, ao mesmo tempo que sejam capazes de se divertir e gerar um momento de aprendizado prazeroso. Em outras palavras, espero que o jogo possa despertar o sentimento de ludicidade em nossos estudantes e desenvolver um pleno estado de alegria e satisfação ao encararem uma rodada de Rastros de Sol e Luz.

Rastros de Sol e Luz foi aplicado em dois grupos distintos, em cada grupo, a partir de suas especificidades, pretendia testar a reação ao jogo, a forma como os estudantes o

percebia e também a forma como se apropriaram do material, tanto quanto às suas regras e também a aprendizagem gerada em cada um deles.

Como citado no segundo capítulo desta dissertação, a escola na qual a atividade foi desenvolvida é uma Escola de Tempo Integral (ETI), localizada na periferia de Fortaleza e atravessada por dilemas comuns a muitas periferias das grandes metrópoles brasileiras. Os dois grupos seguiram a seguinte divisão: O grupo de número um é a turma do 8º ano C, composta por 39 alunos com idade entre 12 e 13 anos. Pelo fato de o jogo ter sido aplicado ainda no início do ano, percebo que muitos dos estudantes ainda possuem uma mentalidade um tanto infantilizada, resquícios do 7º ano, série que cursaram no ano interior. Já o grupo dois é composto pelos alunos do 9º ano C. Com 39 alunos na turma, sua faixa etária varia entre os 13 e 15 anos de idade, está também é uma turma que já está mais próxima de completar o ensino fundamental, tendo estudado na escola desde o 6º ano e terem sido meus alunos em anos anteriores.

A escolha de aplicar o material didático em duas turmas se deu por uma questão de logística e por uma escolha estratégica, uma vez que estas são as duas únicas turmas que possuem aulas conjugadas (2 aulas seguidas) e por serem turmas em que o comportamento normalmente é mais tranquilo. Além destes dois fatores, tais turmas são consideradas como boas pelo conjunto de professores da escola.

O objetivo ao dividir os grupos em duas séries distintas era analisar, no momento da aplicação, a forma como ambos se comportam e se a série que cursam influencia em algum ponto na experiência. Fica claro desde o início que os níveis são diferentes, ao menos esperamos que sejam, pois o 9º ano deveria ter uma maior capacidade intelectual e habilidades para compreender o jogo, além de uma maior maturidade. Veremos mais à frente durante o relato da experiência.

Toda a experiência com os alunos teve duração de 2h/a, cerca de 1h 50min. Esse tempo foi utilizado para contabilizar toda a experiência com Rastros de Sol e Luz, desde a apresentação para a turma, passando pela leitura das regras e finalização da partida. O processo avaliativo do jogo foi feito em momento posterior, pois gostaríamos que os estudantes desenvolvessem suas ideias sobre o mesmo e aquilo que consideravam como aprendido. Os elementos que avaleiei enquanto a partida rolava e imediatamente após o seu fim foram as interações entre alunos, falas, dúvidas e outros elementos mais espontâneos que os alunos demonstraram.

Na sala de aula, os alunos foram divididos em grupos de até seis estudantes. Embora o jogo comporte um número maior de participantes em uma mesma partida,

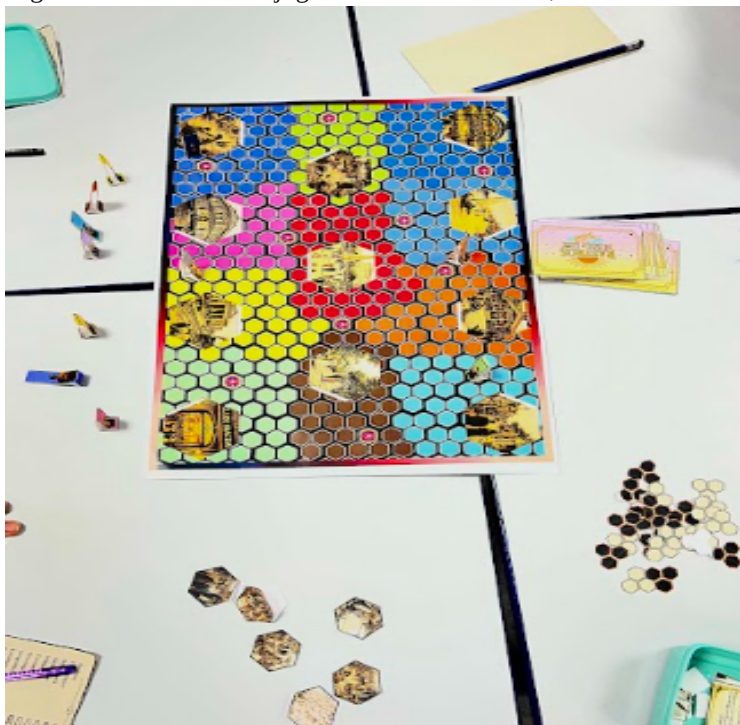
acreditamos que até sete jogadores por partida seja o número ideal, de modo a garantir maior dinamismo e interação entre todos que estão na mesa.

Organizados em cinco grupos de seis alunos, eles organizaram as mesas da sala e se sentaram formando um grande quadrado. O formato retangular/quadrangular garante que os jogadores possam manipular suas cartas e fichas de maneira mais discreta, uma vez que guardar segredo é essencial para o sucesso da partida. Em seguida, foram distribuídos os componentes do jogo, como o tabuleiro, os peões, os dados, fichas de anotação, cartas e o manual de regras.

Acompanhando o material do jogo, pedimos para que os alunos tivessem em mãos caneta e algum material para dar apoio às fichas de anotações, como um livro ou caderno, após a entrega dos componentes, seguimos com a leitura das regras. A leitura das regras foi um momento mais complicado e demorado do que imaginava, principalmente na turma do 8º ano C. O que no planejamento deveria durar cerca de 20 a 30 minutos, levou mais de 60 minutos, o que consequentemente atrapalha o desenvolvimento das atividades. A turma do 8º ano C, pela idade ou temperamento dos alunos, estava bastante agitada, o que dificultou a leitura das regras e compreensão do jogo. Os próprios estudantes, neste momento, discutiam entre si na tentativa de silenciar os colegas mais agitados da turma. A leitura das regras do 9º ano C foi mais tranquila, nesta turma, a leitura durou cerca de 30 minutos e a compreensão inicial foi bem mais rápida.

A leitura das regras compreendeu a etapa de preparação para todo o jogo, lemos a história do jogo, expliquei sobre rapidamente sobre o bode, separamos as cartas, distribuimos as mesmas e montamos o tabuleiro. O grupo do 8º ano C teve maior dificuldade para separar os componentes, parte dos estudantes não conseguiam executar o comando e seguir no tempo em que as informações eram lidas. Parte dos alunos queriam organizar o tabuleiro à sua maneira, além de brincar com as cartas, utilizando-as como se fossem cédulas de dinheiro. Por mais simples que parecesse, este foi o momento mais demorado junto da turma.

Figura 13 - Tabuleiro do jogo Rastros de Sol e Luz, turma 8º ano C



Fonte: Acervo do autor, 2026.

Todo o jogo foi pensado para ser compreendido e aplicado de maneira facilitada e esta etapa da organização, tão difícil para alguns alunos, foi uma verdadeira surpresa. De forma geral, meu papel enquanto professor foi o de observar e responder dúvidas quanto ao funcionamento do jogo para aqueles que não estavam conseguindo compreender as regras e as mecânicas. Para facilitar a compreensão das experiências aqui relatadas, dividirei o relato dos dois grupos para um melhor entendimento e ver a forma como funcionou em cada série. A observação das partidas também serviu como aprendizado para melhorar elementos que passaram despercebidos ou que para mim não eram um problema até então.

O grupo do 8º ano C foi o mais difícil de aplicar, toda a experiência na turma foi bastante caótica e confesso que um tanto frustrante, pois depositava na turma uma alta expectativa quanto à sua aplicação. Assim como citado acima, iniciei a aula explicando sobre o que a atividade se tratava. Dividimos os grupos e todos os estudantes que estavam presentes na sala de aula participaram, diferentemente do Huizinga, aqui a participação era obrigatória para todos e não tinha oportunidade de escolha.

Barulho, conversa alta e muita discussão no momento de formar os grupos dificultou todo o processo, a alta indisciplina dificultou a experiência com a turma e antes de terminar o relato e análise, adianto que não foi desenvolvido de forma plena.

Após as dificuldades iniciais em separar os componentes do jogo e organizar tudo para o início da partida, que durou um pouco mais de 60 minutos, 3 dos 5 grupos acabaram

por desistir do jogo, o que para mim foi uma enorme tristeza. Minha percepção sobre o porquê da desistência dos alunos não parte da dificuldade que o jogo tenha, até porque é algo simples, mas sim sobre questões ligadas às próprias personalidades, interesses e rendimentos dos estudantes.

O grupo 1 do 8º ano C, composto por meninos e meninas, desde o início apresentava baixo interesse em participar da atividade, mas foram seguindo com as instruções para a montagem e organização do jogo, mas não passou disso. Notadamente, este é um grupo de alunos com baixo rendimento escolar, minha observação e de demais professores é que são alunos com muitas faltas, baixas notas e pouco ou nenhum interesse em participar das atividades, mas que apesar disso, durante as aulas são alunos que não costumam “dar trabalho” aos professores. Como não estavam se esforçando na atividade e não queriam ajuda, pedi gentilmente que recolhessem o material para evitar o desgaste dos mesmos.

Ao falar do desgaste dos componentes do jogo, me surpreendi com o grupo de número 2, formado apenas por meninos. A turma de alunos que todo professor enfrenta e quer evitar em suas aulas, muita conversa, alta indisciplina e zero vontade de estudar, este era o perfil majoritário dos seis estudantes. A bagunça e o desinteresse levaram os estudantes a atirarem as cartas uns nos outros, amassarem os componentes e derrubá-los no chão, enquanto o único aluno que tentava, de alguma forma, se interessar pelo jogo era impedido pelos demais.

As meninas do grupo 3, desde o início da aula, não demonstraram nenhum interesse na atividade. Formar o grupo e juntar suas mesas já foi um grande sacrifício. Das 6 alunas presentes na equipe, somente uma demonstrou interesse em organizar o tabuleiro e participar da atividade, as demais dormiram ou ficaram penteando os cabelos e usando maquiagem, coisa bastante frequente na escola. O grupo também recolheu o material do jogo.

Não poderia estar mais decepcionado com as atitudes dos estudantes citados acima, mas qual professor nunca precisou adaptar seu planejamento ou mesmo foi impedido de aplicá-lo por má vontade de seus alunos em participar das atividades? Por sorte, a aula não estava 100% arruinada e os dois últimos grupos abraçaram a ideia e participaram com bastante entusiasmo. Não sei se por estarem na frente da sala ou por ser formado por alunos que normalmente engajam nas aulas, os grupos de número 4 e 5 estavam bastante engajados com a atividade desde o momento que me viram chegar com o jogo em mãos.

O quarto grupo foi o que mais conseguiu desenvolver a partida e jogar de forma mais autônoma, compreendendo as regras desde o início e até mesmo tomando a frente quanto à organização dos elementos e forma de jogar. De forma amigável, os alunos discutiam para

ver quem seria o responsável por organizar tudo, distribuir cartas e ler o manual junto do professor. No grupo, foi possível perceber a cooperação entre os estudantes, a discussão sobre as cartas, suas imagens, o texto e principalmente sobre os locais que apareciam no tabuleiro, tirando dúvidas sempre que necessário. Apesar da desistência de um estudante, o único com baixa frequência, a experiência com o grupo foi bem positiva e o jogo se mostrou um bom instrumento para se utilizar nas aulas de História.

As meninas do grupo 5 mostraram um desempenho e envolvimento muito semelhante ao dos alunos do quarto grupo, sendo a interação entre si um dos seus maiores destaques. A todo momento, elas procuravam tirar dúvidas, perguntar sobre a produção do jogo e sobre seus elementos, mas para mim, o maior ponto de destaque do grupo foi poder perceber a participação e integração de estudantes que normalmente possuem dificuldade para compreender os conteúdos. Foi engraçado ouvir as alunas rirem, apontarem uma para as outras pronunciarem o nome das cartas. “O bode está nos Abarracamentos, com o Jangadeiro e tentou bagunçar a Padaria Espiritual” dizia uma das alunas ao dar um palpite na tentativa de solucionar o mistério do desaparecimento do bode Ioiô.

Confesso que saí da aplicação no 8º ano C um tanto frustrado, experiência que compartilhei com os demais colegas na sala dos professores. Por ser uma turma que normalmente apresenta um bom comportamento e participa das atividades propostas, esperava mais envolvimento com a atividade e minha análise pessoal sobre o porquê do baixo rendimento da turma com o jogo reside em dois pontos. O primeiro deles reside no fato de os mesmos terem escolhido de quais grupos fariam parte, pois em nenhum momento opinei ou questioneei sobre sua formação; o segundo ponto foi sobre a obrigatoriedade de participar da atividade, sendo que todos que estavam na sala foram obrigados, não tendo o poder de escolha.

Apesar das intercorrências, fiquei satisfeito com a forma que os grupos 4 e 5 participaram da atividade. Pude perceber que os estudantes ali envolvidos, de alguma forma, conseguiram desenvolver habilidade ou aprendizado a partir do Rastros de Sol e Luz, o que me deixa feliz, mas decepcionado pelos outros alunos que não alcançaram o mesmo que seus colegas de turma. Infelizmente, no oitavo ano C nenhuma equipe conseguiu concluir o jogo a tempo.

A aplicação do jogo com o 9º ano C ocorreu logo após a aplicação do 8º ano C e a experiência com a primeira turma gerou algum aprendizado que pode ser aplicado na turma do nono ano. Assim como na sala anterior, iniciei explicando o que era a atividade que iríamos fazer e de sua importância para mim, de que era o produto didático final do meu curso

de Mestrado e que ali iria aplicar e observar o andamento da atividade. Além desses informes iniciais, também expliquei que se tratava de um jogo para aprender sobre a Cidade de Fortaleza no período conhecido como Fortaleza *Belle Époque*.

Diferentemente da turma anterior, nessa não obriguei a participação dos estudantes, estes eram livres para decidir ou não a adesão a atividade. 19 alunos decidiram participar e 15 optaram por não. Para os que não topavam participar, uma atividade comum foi passada, a de responder um questionário sobre a Primeira Guerra Mundial.

A não obrigatoriedade da participação dos estudantes surgiu com a má experiência na turma anterior. Está foi a solução encontrada para controlar a indisciplina daqueles estudantes que não estavam dispostos em participar e preservar o ânimo daqueles que estavam. Normalmente, esta não seria uma decisão que tomaria em outras aulas, pois acredito que o aluno não pode ser recompensado ou acreditar que pode decidir sobre determinados assuntos só por ser indisciplinado ou por não querer participar de determinada atividade.

Na turma do nono ano, a leitura das regras, organização do tabuleiro e separação das cartas ocorreu de forma totalmente oposta à da turma anterior e em cerca de 30 minutos todos os grupos já estavam prontos para jogar. Um elemento que impactou o andamento da experiência foi o atraso no início da aula, muitos alunos chegaram atrasados e ainda foi necessário explicar a situação sobre aderir ao jogo ou não para a turma.

Dentre os alunos que formaram grupos para participar da aplicação do jogo, havia um que a princípio não gostaria de participar, mas no momento em que foi informado que deveriam realizar outra atividade, optaram por participar da experiência junto dos demais. Os outros três grupos aderiram desde o início, mesmo antes de não terem conhecimento da atividade extra.

O grupo 1, dentre as duas salas, foi o que apresentou maior especificidade e para o qual eu não estava preparado para lidar, pois era composto por alunos que contavam com atendimento educacional especializado – AEE. O grupo conseguiu até de forma rápida organizar e separar todas as cartas, mas jogar não foi uma experiência fácil, pois o jogo demanda leitura, raciocínio e articulação de ideias, habilidades não tão desenvolvidas neste grupo. Os meninos também tinham dificuldade de identificar cartas, peões e determinar onde era cada local no tabuleiro, mesmo que eu estivesse a todo momento os ajudando no decorrer do jogo. Lançar um palpite na tentativa de solucionar o mistério também foi um elemento do jogo de grande dificuldade para os alunos do grupo e só conseguiram quanto me propus a sentar com eles. De longe, percebi que estavam desistindo, pois o jogo estava em uma

dificuldade muito acima de suas habilidades, até mesmo segurar as cartas era uma dificuldade para os membros da equipe.

O grupo de número 2 foi o grupo de alunos que decidiu participar após saberem que receberiam uma outra atividade, curiosamente este foi um dos melhores grupos que participaram da atividade. No início, parecia bem evidente que as meninas nunca tinham jogado um jogo de tabuleiro e se impressionaram facilmente com as cartas, peões e outros acessórios do jogo. Quando perguntei se haviam jogado algum jogo parecido me responderam que somente UNO, famoso jogo de cartas e muito presente nas escolas como um passatempo. As meninas entenderam rapidamente as regras do jogo, organizaram bem os acessórios e jogaram sozinha sem grandes dificuldades. Depois que expliquei como funcionam os palpites, tomaram o jogo para si e de forma muito rápida avançaram na partida, mostrando entusiasmo ao fazer novas descobertas, enganar as amigas e fazer acusações sobre quem estava mais próximo de descobrir o mistério do desaparecimento do bode. De longe, era possível ver que se divertiam com o jogo e rapidamente pareciam que jogavam Rastros de Sol e Luz a tempos. Para não falar que não houve dificuldades, as meninas estavam com problema para identificar alguns locais e as peças de eventos históricos que não estavam identificadas com o nome.

As alunas do terceiro grupo também mostraram um bom desempenho com o jogo e a atividade como um todo. Com elas, era possível perceber também que não possuíam familiaridade com a linguagem dos jogos de tabuleiro, mas que por conta de suas habilidades escolares, contornaram essa situação de forma rápida. É interessante perceber que, assim como neste grupo, os demais alunos que conseguiram aprender a jogar e se envolveram com a atividade são estudantes que possuem um bom rendimento escolar, não somente em História, mas também nos demais componentes curriculares, colocando-os na frente em diversas situações da vida. Por serem boas alunas, o grupo 3 não costumava pedir ajuda, mesmo quando claramente estavam com algum tipo de dificuldade e nestas horas, ia até o grupo ajudá-las a esclarecer o problema.

O quarto e último grupo é uma equipe bem peculiar. Conhecidos na escola por começarem e não terminarem as atividades, levaram a experiência com o jogo como uma grande brincadeira, utilizando as cartas e peças da maneira que queriam. Me parece, que encontraram no jogo uma grande oportunidade para se reunirem e colocar a conversa em dia, pois as risadas e conversa eram tantas que chamavam a atenção da sala para o grupo. Assim como outras equipes, pedi para que recolhessem os componentes, pois estava nítido que não estavam interessados na atividade e formaram um grupo para brincar e não para jogar.

A experiência com o 9º ano C foi bem mais tranquila que a turma anterior, mesmo com as dificuldades colocadas por alguns alunos, a leitura das regras e explicações gerais fluíram de maneira satisfatória. A não obrigatoriedade em participar da atividade é um elemento que coloco de forma positiva para o bom aproveitamento do jogo em sala de aula, mas está é uma situação que não podemos nos permitir cotidianamente enquanto educadores, uma vez que fornecer uma educação de qualidade para todos é um dever nosso.

A turma do nono ano me permitiu enxergar alguns elementos no jogo que não estão tão otimizados para a faixa etária dos estudantes, além de colocarem o desafio de incluir aqueles alunos que possuem algum tipo de necessidade especial, que no momento, para este tipo de jogo, não encontrei nenhuma forma de adaptação, mas que continuarei trabalhando em ideias que também possam incluí-los.

Em ambas as turmas, cada uma a seu nível, tiveram dificuldades que de alguma forma impactaram no andamento do jogo, impossibilitando que experimentassem de forma plena o jogo como foi concebido.

Dentre as dificuldades observadas, a que considero mais crítica foi a capacidade de localizar e diferenciar as cartas de local e de evento histórico. Como as cartas de sujeito possuem ilustrações de pessoas, esse tipo de carta foi facilmente reconhecido, mas, ao passarmos para os peões, os alunos não conseguiram identificar facilmente cada um deles. Como foi a primeira experiência com o jogo, acredito que o tempo destinado à familiarização foi insuficiente e que, para sanar essas dificuldades, seriam necessárias mais partidas.

Andar pelo mapa e a forma de entrar nos locais foi facilmente reconhecido, mas elaborar um palpite e validar junto aos colegas confundiu boa parte dos estudantes. Esta etapa do jogo foi bem assimilada quando parei para sentar com eles e explicar como proceder passo a passo para que não houvessem mais equívocos. Essa questão está ligada à indisciplina na sala de aula, problema que não faz parte do jogo, mas o influencia fortemente. O jogo entraria como uma possível resposta para sanar tal questão, mas entende-se que o jogo ou outro método qualquer não solucionará tal problema por completo.

De modo geral, classifico a experiência em sala de aula como satisfatória, por ser o material final da dissertação de mestrado havia muita expectativa para que ocorresse da melhor forma possível, afinal se trata de um trabalho para auxiliar na aprendizagem dos estudantes, mas o relato mostra as adversidades que enfrentamos diariamente em sala de aula.

Sobre a participação dos alunos, houve maior interesse por parte dos alunos que gostam, nem que minimamente, do ambiente escolar e de estudar de uma forma geral e, que mesmo assim, tiveram algumas dificuldades para compreender as regras e o funcionamento

do jogo. Essa dificuldade, somada à indisciplina de parte dos alunos fez com que houvesse atraso no andamento da atividade, impedindo que nenhum dos grupos que participaram da experiência conseguisse concluir o jogo a tempo.

Os grupos pareciam bem felizes ao jogar, era perceptível o entusiasmo deles ao descobrir uma nova pista e ficar mais próximo da solução final. Ficaram espantados pelo fato de o jogo ter sido produzido por mim e pela beleza e cuidado que as cartas possuíam. Mesmo com dificuldades, estavam felizes em participar da atividade.

Ao observar as partidas em si, não pude perceber tantos questionamentos sobre a parte histórica do jogo, mas ao ler as cartas os alunos podiam interagir com o conhecimento. Falavam sobre o Theatro José de Alencar, Cemitério São João Batista, Passeio Público, Praça do Ferreira e outros locais. No próximo tópico, partimos para a avaliação dos alunos sobre o jogo, em que verifico suas percepções de forma mais objetiva a partir de um questionário sobre a atividade.

4.4 Avaliação final! O jogo e as aprendizagens.

A experiência, como relatada acima, não foi a mais positiva de todas e, como em qualquer atividade, ou quase todas, temos de estar preparados para os inúmeros conflitos que podem surgir entre os alunos e a atividade planejada. Para encerrar esta dissertação, apresento agora a visão dos alunos sobre o jogo e se aprenderam algo novo com a experiência pedagógica.

Os dados aqui relatados foram coletados por meio de formulário online, respondidos em um momento posterior à aplicação do jogo por motivos logísticos, pois as aulas nas respectivas turmas eram as últimas do dia e no dia seguinte houve paralisação de professores na rede municipal de Fortaleza. Participaram desta etapa da pesquisa somente os alunos que concluíram ou levaram com seriedade a aplicação do jogo em sala de aula, portanto, excluindo os faltosos, obtive a resposta de 23 alunos ao somar as duas turmas participantes, número expressivamente baixo, uma vez que a soma dos alunos das turmas do 8º ano C e 9º ano C são de 76 alunos.

Contendo 17 perguntas, entre questões objetivas (7) e discursivas (10), os alunos responderam sobre questões ligadas ao funcionamento do jogo e sobre seu entendimento ou não e se aprenderam algo com o mesmo sobre a cidade de Fortaleza. No formulário, todas as

perguntas eram obrigatórias, meio encontrado para evitar que os alunos não fugissem das perguntas.

Tabela 01 - Perguntas avaliativas do jogo Rastros de Sol e Luz

1	Você conseguiu entender o objetivo do jogo logo no início?
2	Você lembra quais eram os objetivos do jogo?
3	Quando você estava jogando, conseguia identificar os tipos de cartas: sujeito, local e evento?
4	Sobre a identificação das cartas e peças do jogo, o que mais dificultou na identificação?
5	Qual foi a coisa mais difícil de entender no jogo?
6	Durante o jogo, você se sentiu interessado(a) em resolver o mistério do desaparecimento do bode Ioiô?
7	Qual foi o momento mais divertido ou interessante do jogo?
8	O jogo ajudou você a aprender mais sobre a história da cidade?
9	Você consegue lembrar de alguns sujeitos históricos que aparecem nas cartas?
10	E dos locais, você lembra o nome deles?
11	Cite uma coisa nova que você aprendeu jogando.
12	Você conseguiu entender como descobrir com quem o bode Ioiô estava?
13	Você consegue lembrar o período da história de Fortaleza em que se passa o jogo?
14	Se lembrar, cite o nome de um ou mais eventos históricos que aparecem no jogo.
15	Pelo jogo, você acha que Fortaleza era uma cidade justa ou desigual? Todos os sujeitos e locais eram semelhantes? Justifique sua resposta e tente dar exemplos.
16	Você gostaria de jogar novamente o jogo?
17	Escreva uma mensagem final para o professor. Diga o que achou do jogo, o que pode melhorar, o que não gostou, etc. Pode falar sobre qualquer coisa.

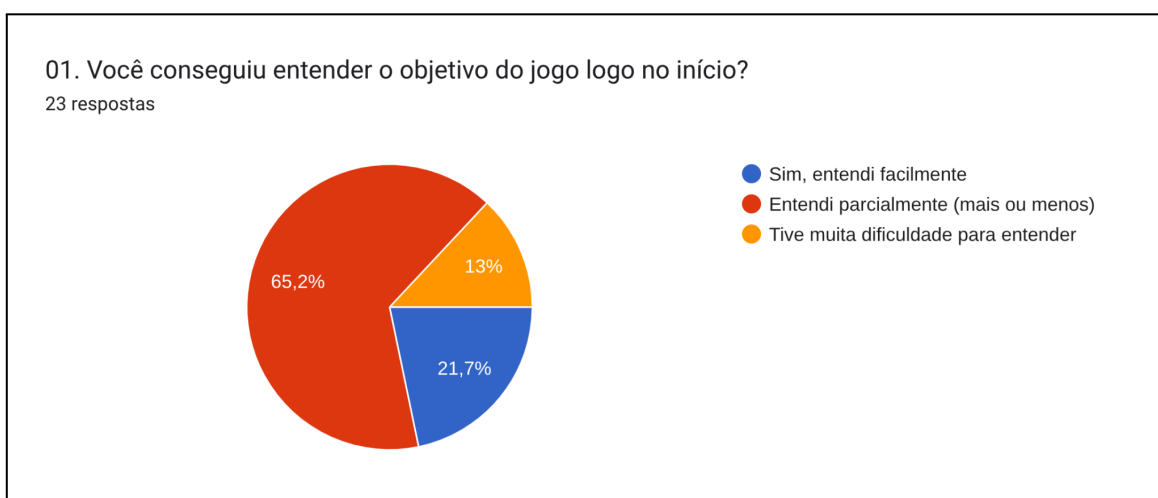
Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

É importante frisar que os alunos participaram da atividade sem nenhuma preparação prévia quanto ao conteúdo ligado à história de Fortaleza no referido período. Essa decisão, tomada por mim, com certeza impactou no aproveitamento da atividade pelos alunos e na qualidade das respostas aqui apresentadas. Essa decisão metodológica tinha o objetivo de

testar o poder pedagógico do jogo e a capacidade do mesmo em auxiliar na construção de aprendizagens por si só, pois gostaria que os alunos fossem capazes de ler as imagens, os textos das cartas, conhecessem os locais e sua história ao explorar a cidade. Assim, tão quanto aprender jogando, esperava e espero que o jogo possa ajudar no despertar da capacidade dos alunos de buscarem a pesquisa e a curiosidade.

Para respeitar a privacidade dos estudantes que responderam às perguntas, os identificamos como Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2), Aluno 3 (A3), etc.

Gráfico 1 - Objetivos do jogo.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

O entendimento sobre a primeira questão relaciona-se com as questões comportamentais enfrentadas em sala de aula. Devido ao alto grau de indisciplina por parte dos alunos, o entendimento sobre as regras, mas principalmente do objetivo do jogo pode ter sido comprometido, pois o objetivo do jogo foi construído para ser assimilado de maneira fácil e imediata pelos estudantes. Nesse cenário, 62,5% dos estudantes (15) tiveram dificuldades de compreender imediatamente o objetivo de Rastros de Sol e Luz e 13% (3) tiveram muita dificuldade para compreender qual era o objetivo. Ao pedir para que escrevessem sobre quais eram os objetivos do jogo, na pergunta de número dois, as respostas obtidas foram bem semelhantes, mas não exatamente corretas.

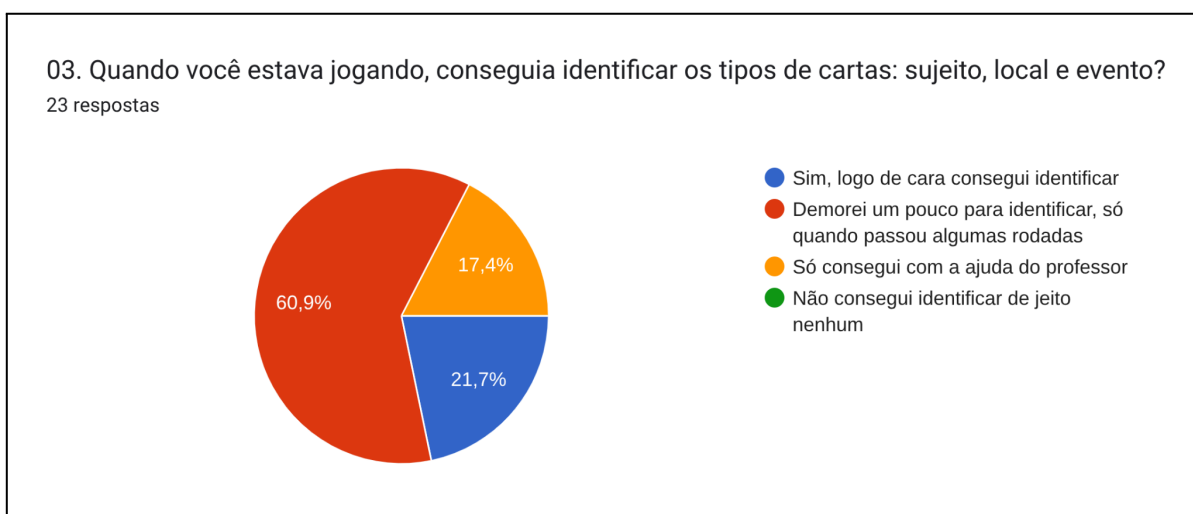
Entre as respostas dadas pelos estudantes temos: “Descobrir quem levou o bode e qual lugar ele estava bagunçando” (A1, 2026); “Descobrir quem roubou o bode, uma estátua, de um museu e também descobrir as cartas” (A2, 2026); “Sim. Tentar encontrar as cartas que estavam dentro do envelope, com as dicas e com as ajudas do grupo que está jogando” (A3, 2026); “Achar o bode” (A4, 2026); “Adivinhar onde o bode estava, com quem estava e qual

evento ele estava tentando atrapalhar” (A5, 2026); “Era descobrir onde estava o bode e descobrir as cartas secretas que estavam no envelope que diziam em que local ele era quem o pegou e o que ele causou” (A6, 2026); “Sim, você tem que encontrar o bode ioiô, você tem que pegar três cartas de pessoa, lugar e evento e você vai procurar as pistas para achar” (A7, 2026).

Por meio da amostra das respostas, percebe-se que boa parte dos estudantes possui noção sobre os objetivos do jogo, mas que nem todos conseguiram explicar corretamente os objetivos, com exceção dos alunos 5 e 6. Isso pode revelar não somente a questão do aluno em seguir comandos e ouvir corretamente, mas também sua capacidade de construir ideias acerca daquilo que ele conhece, pois no momento do jogo em si, todos que estavam ali sabiam quais elementos deveriam buscar solucionar.

Seguindo com as observações, a terceira questão do formulário discorre sobre a identificação dos tipos de cartas presentes no jogo, componentes ligados ao objetivo final que parte dos alunos relataram sentir dificuldades.

Gráfico 2 - Tipos de cartas.

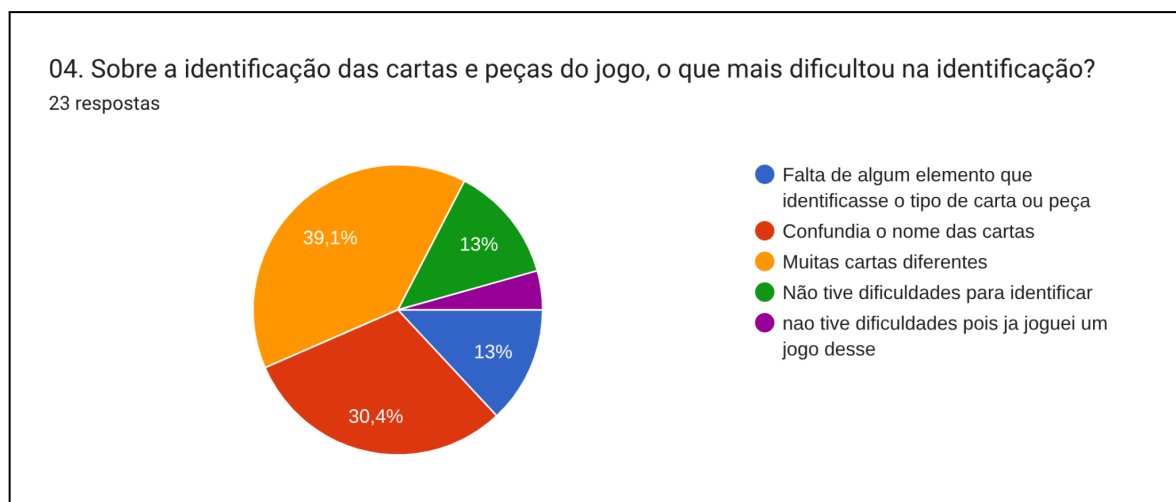


Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Mais uma vez, temos uma grande parte dos estudantes com dificuldades de diferenciar os tipos de cartas existentes no jogo, elemento este que havia percebido enquanto observava o jogo. Desta vez, tivemos 4 alunos que só conseguiram identificar as cartas com minha ajuda, principalmente para diferenciar as cartas de local das cartas de evento histórico, revelando o desconhecimento dos locais e de parte da história da cidade. A maioria dos

estudantes habituou as diferenças ao decorrer da partida, construindo familiaridade com os diferentes espaços e eventos.

Gráfico 3 - Identificação das cartas.



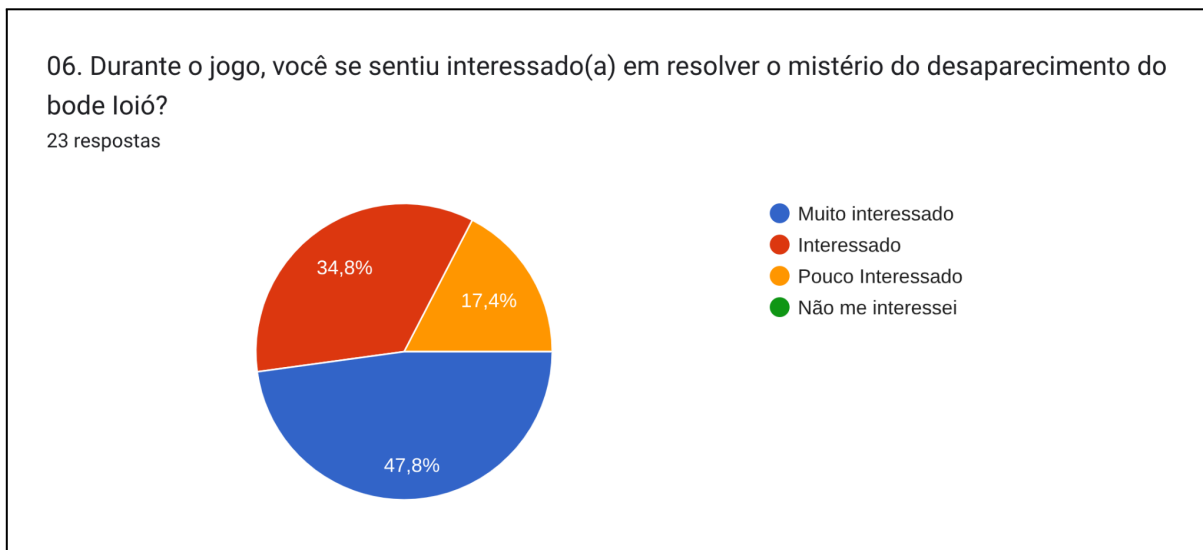
Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Ligada ao problema anterior, a quarta pergunta os questiona sobre o que dificultava a identificação das cartas. 39,1% (9) dos alunos relatam que a quantidade de cartas é grande, o que de fato é verdade, pois temos 11 cartas do tipo sujeito, 11 cartas de locais e 6 cartas de eventos históricos. Somadas a estas três categorias principais, temos mais 15 cartas bônus que concedem habilidades temporárias aos jogadores. Embora a maioria dos alunos tenham relatado que o jogo tem uma grande quantidade de cartas e que isso dificulte a identificação, todas as cartas possuem nome e texto para auxiliar nessa compreensão, fato que me faz voltar na questão abordada acima, a de que os estudantes possuem dificuldades cognitivas para organizar seus pensamentos, assimilar informações e desenvolver raciocínio analítico. Três estudantes gostariam que as cartas tivessem identificação a mais para o jogo.

Nas dificuldades questionadas pela pergunta de número 5, um tipo de resposta se sobressai, a maioria coloca que a parte mais difícil do jogo é de construir um palpite sobre o desaparecimento do bode Ioiô. O palpite é a principal forma de solucionar o mistério do jogo, sem essa compreensão o jogador não consegue avançar, travando totalmente a partida. Na observação da experiência, pude perceber que alguns alunos, como aqueles que fazem parte do AEE, encontraram nessa etapa do jogo seu maior obstáculo, o que conseqüentemente decepcionou muitos deles, pois é uma etapa que necessita de raciocínio, dedução e leitura do jogo como um todo, além de construir estratégias para evitar que seus adversários saiam na

sua frente. A identificação dos locais no mapa foi outro problema relatado pelos alunos, pois o mapa conta apenas com a imagem, sem nenhuma descrição.

Gráfico 4 - Envolvimento com o objetivo do jogo.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

As perguntas de número 6 e 7 convergem ao questionar os estudantes sobre o mistério do desaparecimento do bode e o que mais gostaram no jogo. 11 alunos estavam muito interessados em resolver o mistério do desaparecimento, 8 interessados e 4 pouco interessados, quantidades que dialogam com minha visão da atividade. 20 alunos responderam que a parte mais divertida do jogo era o momento de construir um palpite e adivinhar quais eram as cartas escondidas no envelope confidencial, o que é curioso sendo que este foi o momento em que mais tiveram dificuldade. Na pergunta de número 12, as respostas mostram que os alunos estão bem divididos sobre o entendimento de como realizar um palpite, em que 11 alunos conseguiram entender, 8 entenderam parcialmente e 4 não entenderam o funcionamento da mecânica.

Prosseguindo com as questões, 18 alunos responderam que aprenderam alguma coisa com o jogo sobre a história da cidade, enquanto 2 alunos aprenderam muito e 3 aprenderam pouco, sendo que não houve respostas quanto a aprender nada. Sobre os aprendizados, os estudantes partiram das cartas para dar suas respostas. A nona questão pergunta sobre os sujeitos que aparecem nas cartas e se os alunos conseguem citá-los, em que 10 alunos relataram não lembrar de nenhum sujeito histórico ou escreveram respostas sem relação com a pergunta, como o estudante que colocou “fonte histórica” como resposta. O restante citou de um a três exemplos e dois alunos citaram cinco sujeitos históricos. Senhora,

militar, liberto, governante e lavadeira são os que mais aparecem nas respostas, enquanto retirantes e ferroviário não são citados uma única vez. Optei por não dar nomes aos sujeitos históricos presentes no jogo para não criar uma história baseada em personalidades, assim, no meu entendimento, os alunos perceberiam a cidade como uma construção de distintos sujeitos e teriam mais facilidade em perceber as pessoas que habitavam ali.

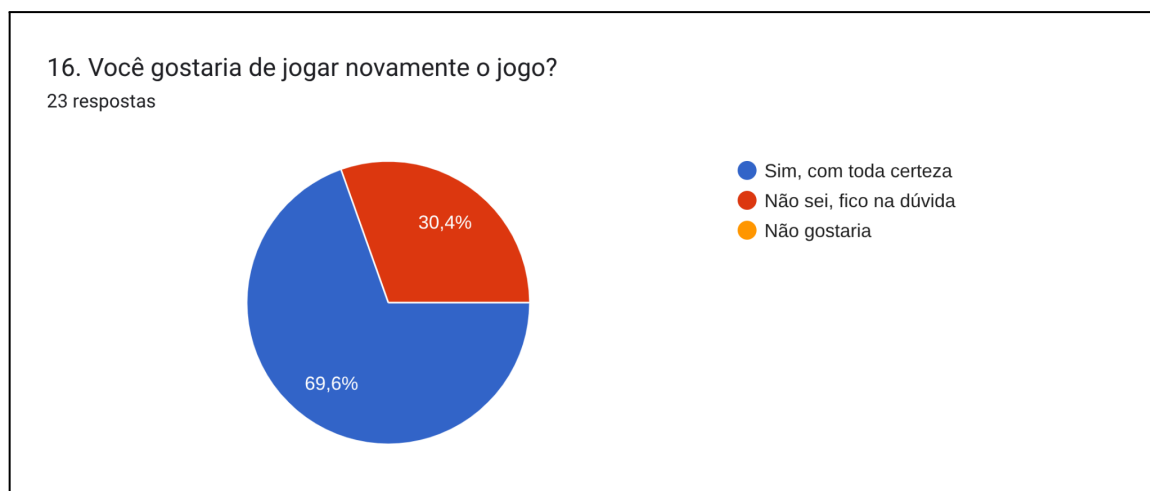
Praça do Ferreira e Theatro José de Alencar foram os espaços da cidade mais citados pelos estudantes, seguidos pelo Café Java, Clube Iracema e a Santa Casa de Misericórdia. Diferente dos sujeitos, aqui os alunos não conseguiram pensar ou lembrar de nenhum dos locais frequentados pela camada mais pobre da cidade, o que pode colaborar para um entendimento que não pretendo produzir, o de uma Fortaleza imaginada a partir dos espaços das elites. Alguns poucos alunos responderam que não lembram ou não colocaram nada.

A pergunta de número 13 os questiona se eles sabem em qual período da história de Fortaleza se passa o jogo e somente dois alunos responderam *Belle Époque*. Lembro que esta informação foi dada antes mesmo de iniciar o jogo, no momento de apresentação em que lemos as regras conjuntamente, mas que devido à dispersão da primeira turma (8^oC) não pode ser muito bem assimilada. Para mim, sem dúvida alguma, este é um elemento que precisa ser ressaltado no jogo, pois até então esta informação não passava de um detalhe durante a apresentação do jogo. Na mesma linha de questionamento, a passeata das crianças durante o governo de Nogueira Accioly, a seca de 1915 e a eleição do bode Ooiô foram os eventos históricos mais citados pelos estudantes. As greves operárias, o movimento da Padaria Espiritual e as Epidemias de varíola ficaram de fora da resposta dos estudantes.

Partindo das questões sobre os sujeitos, locais e eventos históricos, todos os estudantes responderam que Fortaleza era uma cidade desigual, percebendo, nem que minimamente, as diferenças entre aqueles que habitavam ali e seus espaços. Uma das alunas relata que “Não, não, um exemplo é o Governante e o liberto, o Governante tinha o poder de mandar na cidade, o liberto parecia que ele era uma pessoa com más condições de vida” (A18, 2026). Outro aluno comenta “eles eram diferentes até pelos empregos, tipo alguns tinham empregos mais justos” (A7, 2026). Nas respostas, os alunos citam pontuam as desigualdades entre sujeitos e os locais da cidade, mas não conseguem associar de forma escrita esses contrastes com os eventos históricos apresentados. A questão da escrita, inclusive, é um dos elementos mais desafiadores, pois os alunos parecem cada vez mais apresentar deficiências nessa habilidade, apresentando dificuldade de expressarem sentimentos, opiniões e elaborar

respostas mais longas. No ensino fundamental, esse é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores.

Gráfico 5 - Vontade de jogar novamente.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Para finalizar a análise do questionário, 16 alunos expressaram vontade de jogar Rastros de Sol e Luz mais vezes, corroborando com o que foi dito no dia da aplicação do produto didático. Sete deles não possuem certeza do mesmo, pois o jogo pode ter sido uma experiência desafiadora para alguns, pois é exigido um grau de habilidades maior para ter um bom aproveitamento.

Na última questão, dei liberdade para que os alunos escrevessem suas impressões sobre o jogo. Entre elogios ao formato e beleza das cartas, críticas quanto à dificuldade, pois alguns colegas não conseguiram acompanhar e sugestões de melhoria, os alunos destacam o fator diversão, como o aluno 15: “Eu gostei muito do jogo, por que ao mesmo tempo que a gente se divertia a gente aprendia um pouco da história de Fortaleza, eu acho que as cartas de lugar deveriam ser mais claras e as de pessoas também por que não tinha nenhuma forma de identificação” (A15, 2026). Outra aluna complementa: “Prof bruno, eu achei maravilhoso, se o senhor fizesse uma continuação do jogo, eu com certeza iria jogar novamente, achei muitoooo massa, só q pra mim foi muito rápido, por isso não lembro de muitas coisas, eu acho o senhor foi bastante criativo, e eu amei, parabéns” (A17, 2026).

Embora os estudantes não tenham participado de forma totalmente engajada, termino esta experiência com Rastros de Sol e Luz de forma satisfatória, pois acredito que o jogo pode sim ser uma ferramenta possível para a educação, ao mesmo tempo que une diversão e aprendizado. A experiência com os alunos também me serviu de aprendizado para

as próximas atividades e também para aprimoramento do jogo, a partir de suas observações e respostas ao formulário, pontuou alguns itens que podem ser aprimorados em sua versão final.

Especificar quais são as cartas de local, sujeito e evento histórico, etiquetando-as para um melhor reconhecimento por parte dos estudantes; em cada peão, colocar no verso, o nome do sujeito, para que não haja confusão no momento do palpite; as fichas de eventos históricos precisam ser maiores e também identificadas com nome; nomear, no tabuleiro do jogo, todos os locais presentes.

Observei durante o jogo que as cartas especiais foram pouco utilizadas pelos estudantes. Cada carta oferece uma habilidade especial que os deixa mais próximos de revelar o mistério do desaparecimento do Bode Ioiô, mas não foram utilizadas de forma consistente pelos estudantes, pois dar ênfase a estas cartas permite que os alunos conheçam mais sobre Fortaleza. Para além da imagem, as cartas em si não possuem maiores informações históricas, mas foram pensadas para gerar questionamentos sobre a cidade e sobre seus assuntos.

Tais modificações já constam na versão final deste trabalho, contribuição dos alunos que participaram da atividade. As imagens constantes no primeiro tópico deste capítulo, são imagens das cartas que os alunos jogam e tiveram acesso.

Seguindo para as conclusões finais, toda a atividade e processo avaliativo dos estudantes geraram algumas necessidades que se fazem necessárias para as próximas aplicações. A primeira delas é a de aumentar a duração da atividade, pois 2 horas/aulas não foram suficientes para o grau de complexidade que a atividade possui. A segunda necessidade surge a partir das respostas dos estudantes e da leitura de outros trabalhos do ProfHistória, a de desenvolver previamente a história de Fortaleza junto aos estudantes, a fim de consolidar algumas ideias junto aos mesmos. Para o ensino fundamental público, acredito que seja necessária uma abordagem mais prolongada do assunto, a fim de evitar a dispersão da sala. Para suprir esta necessidade, oficinas temáticas, como as apresentadas do trabalho do professor Ronaldo Sant'ana (2020) podem ser uma boa solução.

Depois de toda a experiência e percalços sofridos, concluo que o jogo pode ser um instrumento que engaja os estudantes em sala de aula, permite a aprendizagem de conteúdos históricos, pode aproximar os estudantes da História local de forma leve e descontraída, além permitir o desenvolvimento de habilidades como argumentação, interpretação, raciocínio lógico e outras mais. Assim, não podemos permitir que contratempos da sala de aula, comum a todos nós, nos façam desanimar de inovar e oferecer novos recursos para uma aprendizagem mais significativa. No fim, a razão de tudo são os nossos estudantes.

5 CONCLUSÃO

Finalizar este trabalho, até pouco tempo atrás, parecia impossível. Muitas vezes me questionei se seria possível cursar um Mestrado e ao mesmo tempo dar conta das aulas na prefeitura de Fortaleza, afinal, lidar com o ensino fundamental exige um fôlego a mais, pois estes jovens parecem ter energia infinita, escolhendo a sala de aula como ambiente para descarregá-la. Mas aqui estou, concluindo esta jornada que desde o início tinha o objetivo de modificar a realidade destes mesmos alunos com tanta energia.

Produzir um material didático que ambiciona transformar o estado de animosidade dos alunos, ao mesmo tempo conquistá-los e mudar suas visões acerca do conhecimento histórico é uma tarefa extremamente custosa. Ao chegar no fim deste trabalho, está é uma certeza que levo comigo, pois não existe fonte ou metodologia milagrosa que transforme completamente o estado e mentalidade de nossos estudantes, uma vez que a educação é atravessada por questões que fogem do nosso controle e lá fora, o mundo parece bem mais interessante que a sala de aula.

Ao escrever isso, faz parecer que não acredito no material didático produzido neste trabalho, mas pelo contrário, termino este trabalho acreditando cada vez mais no poder transformador que o material pode produzir nos estudantes. Seja o jogo, uma sequência didática ou uma aula de campo, tudo é questão de tempo e aperfeiçoamento, afinal não podemos desistir.

Pude perceber, dias depois, que a atividade com o jogo ainda rendia discussões entre os alunos que participaram da experiência. Foi interessante notar que eles discutiam sobre as estratégias, as cartas que estavam no envelope secreto e os sujeitos e lugares que davam vida ao jogo Rastros de Sol e Luz. Se gabavam até mesmo das respostas dadas no formulário avaliativo, em que se orgulhavam de ter lembrado que o jogo era ambientado na *Belle Époque* e de que o Bode Ioiô foi uma figura icônica da cultura fortalezense.

Diante dessas percepções, acredito sim que o jogo pode se apresentar como alternativa ao ensino pautado na exposição oral e não-dialogada da história, sendo reservado para momentos oportunos e sempre que o planejamento demandar ou permitir.

Jogar pode ser imprevisível, pode ser caótico. Em uma sala de aula podemos considerar o caos em dobro, mas é um caos controlado por regras, pela vontade de se divertir e experimentar o novo. É dar chance à criatividade de tentar novas abordagens, mesmo que

falhas em um primeiro momento, mas estamos em uma escola, errar e continuar tentando faz parte do processo.

Rastros de Sol e Luz pôde unir dois elementos que ao meu ver estavam em falta na escola: a temática da História Local e a diversão fomentada pelo uso do jogo. Conversar sobre a cidade, seus espaços, moradores e histórias de uma forma lúdica faz com que o ensino se torne mais significativo, ligando a aprendizagem a sentimentos positivos e valorizando o espaço mais próximo dos estudantes.

Espero que o jogo desenvolvido seja um material útil para todos aqueles que quiserem aplicar em suas salas de aulas. A versão que consta nos apêndices foi revisada e ajustada após a aplicação e contribuição dos estudantes, para que a experiência seja a mais plena possível e que você, professor, possa desenvolver os mesmos sentimentos e percepções que observei em meus alunos.

Após aplicação e conclusão do trabalho, volto ao objetivo principal da pesquisa ao constatar que o jogo Rastros de Sol e Luz cumpriu seu papel pedagógico ao propiciar a construção de habilidades e saberes utilizados por nós historiadores. Ao jogar, os estudantes mobilizaram saberes como observação, interpretação, capacidade de comparar informações, justificativa de informações e argumentação, dentre outros. Além destas habilidades, a paciência e tolerância também puderam ser observadas durante o jogo.

Já especificamente, podemos concluir que:

a) o jogo e a ludicidade possuem relações estreitas, mas que ambos não necessariamente caminham juntos. Para a educação, buscar a ludicidade em nossas atividades pode ser o caminho para engajar os alunos nas diversas atividades propostas pelo professor, sendo o jogo um meio possível para tal;

b) a História local é um tema que pode se beneficiar bastante do uso de jogos e da ludicidade. Por ser uma facilitadora das compreensões acerca do conhecimento histórico, a História local, junto dos jogos, tem a capacidade de trabalhar a partir de elementos que são próprios da cultura juvenil e do meio dos estudantes, valorizando o entorno e elementos que são familiares.

c) o jogo elaborado cumpriu seu papel ao apresentar para os alunos o período da *Belle Époque* em Fortaleza, no qual foi possível aprender sobre locais que existiam no período, os diferentes sujeitos que habitavam Fortaleza e parte de sua história. As aprendizagens foram avaliadas a partir da observação da partida com o jogo e das respostas ao formulário eletrônico.

A problemática da pesquisa partia de como seria possível um jogo de tabuleiro ser uma ferramenta viável e acessível para construir conhecimentos sobre a cidade de Fortaleza no período conhecido como *Belle Époque*. Ao finalizar o trabalho, concluo que os jogos são excelentes para construir conhecimentos históricos, pois o conhecimento é construído a partir de outra percepção ou lógica, ele é construído de forma desconstruída, pois sua aplicação foge da rotina e da forma como os estamos habituados a produzir conhecimento.

Com o jogo, o aluno passa a assumir o controle sobre o seu processo de aprendizagem, uma faz de conta que não deixa de ser verdade, pois é prático e é vivenciado. O jogo faz com que enxerguemos a sala de aula com novos olhos, abre espaço para uma infinidade de possibilidades que não cabem no modelo tradicional de ensino. Essa nova orientação que me fez encarar o novo só foi possível graças ao ProfHistória UFC, que de maneira lúdica, mesmo sem intenção, permitiu que os melhores sentimentos em relação à educação e ao ensino de História florescessem em mim. Um obrigado a todos que por lá passaram.

Para aqueles que pretendem encarar o mundo dos jogos, existe um mar de possibilidades, pois o mesmo está em constante transformação. Jogos eletrônicos, online, de computador, celular ou de papel são algumas das possibilidades para aqueles que querem pesquisar sobre a temática. Explorando jogos comerciais ou produzindo seus próprios materiais, o jogo existe como uma rica possibilidade pedagógica por se adequar aos inúmeros temas existentes na História ou outro assunto qualquer. Gênero, relações étnico-raciais, povos indígenas e quilombolas e outras questões ligadas ao mundo contemporâneo merecem ganhar espaço entre cartas e tabuleiros nas salas de aula.

Por meio de leituras, percebo que a confecção de jogos a partir do trabalho dos alunos ainda é um tema pouco explorado, o que abre espaço para compreender como estes constroem o conhecimento histórico por meio dos jogos, tornando-se mais uma opção de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2025.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Games e educação “a construção de novos significados”. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], n. 42-2, p. p. 225–236, 2008. DOI: 10.14195/1647-8614_42-2_12. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_42-2_12. Acesso em: 21 abr. 2026.
- ALVES, Maria Disney Souza. **A cidade, o terreiro e a escola: encruzilhando saberes para o ensino de história**. 2025. Dissertação (Mestrado em História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/82145>. Acesso em: 18 abr. 2026.
- ALVES, Sávyo Enrico Rodrigues. **Em defesa da história ensinada: usos e abusos dos jogos no ensino de História**. 2024. Dissertação (Mestrado em História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78258>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 113-125. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- ARAÚJO, R. C. S. de. “Nunca foi tão divertido descascar batatas”: os jogos como possibilidade a ser explorada no ensino de história. **História, histórias**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 78–94, 2019. DOI: [10.26512/hh.v7i13.19351](https://doi.org/10.26512/hh.v7i13.19351). Disponível em: <https://periodicostestes.bce.unb.br/index.php/hh/article/view/19351>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- AVANÇO, Leonardo Dias; LIMA, José Milton de. Diversidade de discursos sobre jogo e educação: delineamento de um quadro contemporâneo de tendências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046215597>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ktjhTPSSRWjSys3P87KBJVG/?format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- BBC NEWS BRASIL. Quem foi Jean Piaget, psicólogo que propôs 4 etapas do desenvolvimento infantil. **BBC News Brasil**, Londres, 28 out. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0rgnwkr12lo>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- BARRETO, Héctor Cândido Oliveira. **Fortaleza, uma cidade negra na “Terra da Luz”**: ensino de história e memórias do pós-abolição no enfrentamento à invisibilização afrocearense. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/72014>. Acesso em: 18 abr. 2026.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 301–321, 2013. Disponível em: www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451. Acesso em: 18 set. 2025.

BARROS, José D' Assunção. **O Campo da História**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 23, 1 de outubro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no-processo-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIN, Alain. A questão do local. Trad. Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 18 abr. 2026.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNO, Artur; FARIAS, Airton de. **Fortaleza: uma breve história**. Fortaleza. INESP, 2015.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens - A máscara da vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão.

Revista e-Curriculum, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 1650–1675, 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i4p1650-1675. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50874>. Acesso em: 1 mar. 2026.

CAVALCANTI, E. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 272–292, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.393. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393>. Acesso em: 26 out. 2025.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-137.

DEVINCENZI, Diego Speggiorin; KUNST, Rafael Vicente. A revolução francesa no tabuleiro: o jogo como estratégia de aprendizagem. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 615-629, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/220>. Acesso em: 8 jul. 2025.

DUARTE, Marcelo. **Quem inventou o jogo de tabuleiro Detetive**. Guia dos Curiosos, 2021. Disponível em: <https://www.guiadoscuriosos.com.br/geek-mundo-nerd/quem-inventou-o-jogo-detetive/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

FERREIRA, Rodrigo Sousa. **O ensino de história local no ensino médio como estratégia de educação histórica: mapas afetivos e uso de fontes históricas**. 2024. Dissertação (Mestrado em História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78261>. Acesso em: 9 mar. 2025.

FERMIANO, Maria A. Belintane. O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? **História Hoje**. ANPUH. vol. 3. n 07, julho 2005. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historiahoje/vol3n7/maria.htm>. Acesso em: 6 nov. 2025.

FIRMO, Érico. O Dia dos Mil Mortos. Fortaleza: **O POVO Online**, 2019. Disponível em: <https://especiais.opovo.com.br/odiadosmilmortos/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Desenvolvimento Humano por Bairro de Fortaleza: IDH por Bairro de Fortaleza**. Fortaleza: Portal de Dados Abertos, 2022. Disponível em: https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/desenvolvimento_humano_bairro/resource/f7cf7081-b0e3-4c9c-b89e-0ee1b3755437. Acesso em: 25 fev. 2025.

FORTALEZA, Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor): Ciências Humanas (anos iniciais e anos finais)**. Fortaleza: SME, 2024. Acesso em: 24 fev. 2026.

FORTALEZA. **Secretaria Municipal da Educação**. Educação municipal realiza seminário para avançar na construção do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor). Fortaleza, 3 abr. 2024. Disponível em: https://dcrfor.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8:educacao-municipal-realiza-seminario-para-avancar-na-construcao-do-documento-curricular-referencial-de-fortaleza-dcrfor&catid=10&Itemid=105. Acesso em: 1 abr. 2026.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 47-72. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra, **Jogo em que escravos são açoitados é usado em aula de história na UFPR**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/jogo-em-que-escravos-sao-acoitados-e-usado-em-aula-de-historia-na-ufpr/>. Publicado em 27 nov. 2014. Acesso em: 3 ago. 2025.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 dez. 2024.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 9-18. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GIACOMONI, Marcello Paniz; SILVA, Lucas Victor. O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <https://s11nk.com/e7UXc>. Acesso em: 2 jul. 2025.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 87-112 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 mar. 2025.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. "Memória". In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 155-162.

GIL, H.; PARAÍSO, D. L. A utilização de um ambiente lúdico «Jogos Digitais vs Jogos Analógicos» nas aprendizagens dos alunos: contributos de um estudo comparativo no 1.º ciclo do ensino básico: The use of a playful environment «Digital Games vs. Analog Games» in students' learning: contributions of a comparative study in the 1st cycle of basic education. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 60695–60707, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n9-020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/51723>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GOUBERT, Pierre. História local. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 6, p. 45-47, Jan-jun/1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413889345/GOUBERT-Pierre-Historia-Local>. Acesso em: 10

nov. 2024.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. Jogos Educativos. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, 2006. DOI: 10.22456/1679-1916.14270. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14270>. Acesso em: 25 abr. 2026.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme**: o docente na pós-modernidade. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://artedeinventaropassado.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/durval-muniz-de-albuquerque-jc3banior-por-um-ensino-que-deforme.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 46–63, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269>. Acesso em: 25 abr. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KRITZ, Joshua; MANGELI, Eduardo; XEXÉO, Geraldo. Building an Ontology of Boardgame Mechanics based on the BoardGameGeek Database and the MDA Framework. SBC – **Proceedings of SBGames 2017** | ISSN: 2179-2259. Disponível em: https://ludes.cos.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/11/Game_Mechanics_Ontology.pdf. Acesso em: 3 mar. 2026.

LIMA, Bruno. Professora de História desenvolve jogos sobre feministas brasileiras para uso em sala de aula. In: **Café História**. 7 de março de 2024. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/jogos-brasileiras-feministas-em-sala-de-aula/>. ISSN: 2674-5917.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: compreensões conceituais e proposições. São Paulo: Cortez, 2022.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 3, n. 6, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/487>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MACHADO, Antonio Regiano de Lima. **“A gente nasceu nessa terra, é onde está nossa raiz”**: ensino de história em vista da luta camponesa em Itaitinga, Ceará (1980-1990). 2025. Dissertação (Mestrado em História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/81143>. Acesso em: 19 abr. 2026.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello

Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 73–86. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 mar. 2025.

NEVES, Frederico de Castro. Estranhos na belle époque: a multidão como sujeito político (Fortaleza, 1877-1915). **Trajeto Revista de História UFC**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 113-138, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/19993>. Acesso em: 22 abr. 2026.

OHLWEILER, Rômulo. **TEMPOS DE DIFERENÇA**: Ludicidade e tolerância no ensino de história através de jogos sobre mitos de origem. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/246546>. Acesso em: 10 mai. 2025.

OLIVEIRA JUNIOR, B. A.; BRAGA, C. M.; MARTINHO, M.; DOS SANTOS, S. R. R. A história local, memória e identidade: aspectos fundantes no processo identitário dos estudantes. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 9, p. 17652–17666, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.9-229. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2262>. Acesso em: 5 out. 2025.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 107–126, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11647>. Acesso em: 15 set. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, v. 38, n. 1, p. 48–67, 29 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243163>. Acesso em: 8 abr. 2026,

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 30-43.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 9-18 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 mar. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História DOI10.5216/o.v15i1.34727. **OP SIS**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 88–100, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i1.34727. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/34727>. Acesso em: 24 out. 2024.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941>. Acesso em: 21 out. 2025.

PONTE, Sebastião Rogério. A Belle Époque em Fortaleza: remodelação e controle. In: SOUSA, Simone de; GONÇALVES, Adelaide. Uma nova história do Ceará. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007. p. 162-191.

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza Belle Époque** – reforma urbana e controle social (1860 – 1930). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 4ª edição, 2014.

RAMOS, Daniela Karine; KNAUL, Ana Paula; ROCHA, Aline. Jogos analógicos e digitais na escola: uma análise comparativa da atenção, interação social e diversão. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 328–354, 2020. DOI: 10.5965/1984723821472020328. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/13209>. Acesso em: 5 jul. 2025.

RITTER, Tatiane de Souza. **Jogo analógico para o ensino de história agrária em uma escola do campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História em Rede Nacional – PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12730>. Acesso em: 1 abr. 2026.

RODRIGUES, André Luiz Henrique Tavares de Melo. **Para além da história local: o protagonismo estudantil na criação do museu das relações étnico-raciais**. 2025. 191 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/81474>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: Principais conceitos: Volume 1**. São Paulo: Blucher, 2012.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: Principais conceitos: Volume 3**. São Paulo: Blucher, 2012.

SANT’ANA, Ronaldo Elói da Silva. **A história da cidade de Duque de Caxias: entre oficinas e jogos didáticos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História em Rede Nacional – PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572704>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SILVA; FLORA, H. Estudo bibliográfico sobre conceito de jogo, cultura lúdica e abordagem de pesquisa em um periódico científico de Ensino de Química. **Ciência & Educação**, v. 29, 1, <https://doi.org/10.1590/1516-731320230003>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SILVA, Isayane Karinne de Oliveira; MORAIS II, Marçal José de Oliveira. DESENVOLVIMENTO DE JOGOS EDUCACIONAIS NO APOIO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 153–164, 2011. DOI: 10.15628/holos.2011.705. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/705>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, Lucas Victor; GIACOMONI, Marcello Paniz; OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de; CUNHA, Maurício Clipes. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, [S.

l.], v. 26, n. 2, p. 374–399, 2020. DOI: 10.5433/2238-3018.2020v26n2p374. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/38781>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA, Lucas Victor. Jogos de tabuleiro no ensino de História da África: possibilidades e limites pedagógicos da obra “Terras do Sol: entre tambores e lanças”. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento/** Coordenação de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. – Rio de Janeiro: UFRJ. Faculdade de Educação; ABEH, 2018.

SILVA, Morgana Maria Cardoso de Souza. **Femina Ludens**: analisando conflitos de gênero em espaços escolares através do uso de um jogo de tabuleiro no ensino de História. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/35714>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, Tayná Moreira da. “**Minhas (z)áreas são históricas?**” memória, história local e educação patrimonial: usos e possibilidades para o ensino de história. 2024. 160 f. Dissertação (Mestrado em História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78985>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SOUZA, A. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI. **Pensar Além**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/revistapensaralem/article/view/49>. Acesso em: 26 abr. 2026.

STRIKEGAMES. **Sociedade Nagô** - O Início. Salvador, 2017. Disponível em: <https://strikegames.itch.io/sociedadenegro>. Acesso em: 27 jul. 2025.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Vygotsky**: biografia. Porto Alegre: UFRGS, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/biografia-vygotsky.htm>. Acesso em: 10 jul. 2025.


VIANA, José Italo Bezerra. **História Local**. 1a ed. Sobral, CE: INTA, 2016.


VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989. 168p. p.106-118.


**APÊNDICE A - QUADRO DE APOIO AO ESTUDO DA BELLE ÉPOQUE E DO
JOGO RASTROS DE SOL E LUZ**



RASTROS DE SOL E LUZ	
Senhora	DESCRIÇÃO
	<p>Frequentedora de boutiques, cafés e bailes, tais mulheres se dedicavam ao cuidado da casa, filhos e marido. Sua riqueza era advinda do trabalho do mesmo.</p>
	REFERÊNCIA
	<p>MEDEIROS, Nathássia Matias de; GERMANO, Idilva Maria Pires. <i>Jornal O Bond e subjetividade feminina na Fortaleza Belle Époque. Gerais, Rev. Interinst. Psicol.</i> Belo Horizonte, v. 16, n. 1, e18793, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v16n1/1983-8220-gerais-16-1-e18793.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.</p>
Comerciante	DESCRIÇÃO
	<p>Homem de origem estrangeira, ganhou posses ao fazer negócios a partir da exportação do algodão, aproveitando a alta demanda internacional.</p>
	REFERÊNCIA
	<p>NASCIMENTO, Marcos Vinícius Vieira do; AGUIAR, Carlos Wellyson dos Santos. A geohistória no centro da capital cearense: o papel da Casa Boris-Frères na economia e na sociedade de Fortaleza na Belle Époque. <i>Revista Caribeña de Ciencias Sociales (RCCS)</i>, [S. l.], v. 13, n. 8, 2024. Disponível em: https://revistacaribena.com/ojs/index.php/rccs/article/view/4226. Acesso em: 29 abr. 2026.</p>




Pres. Provincial	DESCRIÇÃO
	<p>Governava o Ceará e a cidade de Fortaleza por meios corruptos. Utilizava força física e violência como meio de calar adversários e opositores.</p>
REFERÊNCIA	
<p>TEOPHILO, Rodolfo. Libertação do Ceará: queda da oligarquia. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001. Disponível em: https://www.fwa.org.br/books/libertacao-do-ceara-queda-da-oligarquia-acioly/. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>	


Intelectual	DESCRIÇÃO
	<p>Frequentador de cafés e clubes, estudou fora e trouxe consigo ideias que criticavam o ambiente social. Amante das artes e da literatura.</p>
REFERÊNCIA	
<p>CARDOSO, Gleudson Passos. Padaria Espiritual: biscoito fino e travoso. 2. ed. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006. Disponível em: https://www.uece.br/ppghce/wp-content/uploads/sites/64/2022/08/padaria.pdf. Acesso em: 01 mai. 2026.</p>	

Policial	DESCRIÇÃO
	<p>Responsável pela segurança e ordem local, estava a serviço dos governantes e da elite para disciplinar os diversos corpos dissidentes.</p>
REFERÊNCIA	
<p>BARBOSA, Carlos Henrique Moura. Organização, formação e atuação policial durante a “oligarquia Accioly” em Fortaleza-CE (1896-1912). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. Anais. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300370080_ARQUIVO_TextoANPUH-CarlosHenriqueBarbosa.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.</p>	

Coronel	DESCRIÇÃO
	<p>Apoiador dos políticos locais e detentor de muitas posses, exercia uma forte influência política, econômica e social.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p>
	<p>COSTA, Gláucio Pinheiro da . "Ciclo dos coronéis" X "Ciclo da geração Cambéba": uma análise comparativa das oligarquias políticas do Ceará. 2002. 113 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) - Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/66878. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>
Jangadeiro	DESCRIÇÃO
	<p>Trabalhador carente, habitava as regiões litorâneas e sobrevivia da pesca e de outras pequenas atividades ligadas ao mar.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p>
	<p>Xavier, Patrícia Pereira. O Dragão do Mar na Terra da Luz: a construção do herói jangadeiro (1934-1958). 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13206. Acesso em 30 abr. 2026.</p>
Ferroviário	DESCRIÇÃO
	<p>Os ferroviários estavam diretamente ligados à expansão de Fortaleza. Formavam uma nova classe de trabalhadores na cidade.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p>
	<p>ALMEIDA, Nilton Melo. Os ferroviários na cartografia de Fortaleza: rebeldes pelos caminhos de ferro. 2009. 307 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza-CE, 2009. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3001. Acesso em 29 abr. 2026.</p>

Lavadeira	DESCRIÇÃO
	<p>Diferente das mulheres mais ricas, mulheres pobres eram obrigadas a trabalhar para sobreviver, vivendo de forma precária e em condições nada fáceis.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p> <p>RODRIGUES, Eylo Fagner Silva. Mulheres pobres em Fortaleza: Habitus de viver e “polícia da família” no mundo do trabalho urbano, nas últimas décadas do século XIX. In: SOUSA RIOS, Kênia. Experiência atlântica e História Ambiental. Coleção História e Historiografia Volume 6 (Coleção História e Historiografia). SertãoCult, 2020. DOI: https://doi.org/10.35260/87429595-2020 Disponível em: repositorio.editorasertaocult.com.br/index.php/omp/catalog/book/80. Acesso em 29 abr. 2026.</p>
Retirantes	DESCRIÇÃO
	<p>Vindos do interior do Ceará, famílias fugiam da seca e das severas condições de vida. Em Fortaleza, a vida não estava garantida, além de fome e desemprego, sofriam com inúmeras doenças.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p> <p>NEVES, Frederico de Castro. Estranhos na belle époque: a multidão como sujeito político (Fortaleza, 1877-1915). Trajeto Revista de História UFC, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 113-138, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19993. Acesso em 30 abr. 2026.</p>
Liberto	DESCRIÇÃO
	<p>Em 1884, o Ceará foi a primeira província a abolir a escravidão, mas o que estaria reservado para essa parcela da população?</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p> <p>BARRETO, Héctor Cândido Oliveira. Fortaleza, uma cidade negra na “Terra da Luz”: ensino de história e memórias do pós-abolição no enfrentamento à invisibilização afrocearense. Orientador: Franck Pierre Gilbert Ribard. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em História) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/72014. Acesso em: 29 abr. 2026.</p>



Santa Casa de Misericórdia	DESCRIÇÃO
	<p>Único hospital público da capital até a década de 1930, foi o principal espaço para tratamento e cura da população pobre.</p>
REFERÊNCIA	
<p>FERREIRA, Luciana de Moura. Estado, Santa Casa de Misericórdia e assistência em Fortaleza- CE. In: Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil / organizador Márcio Ananias Ferreira Vilela. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/site/anais#L. Acesso em: 29 abr. 2026</p>	
Mercado de Ferro	DESCRIÇÃO
	<p>Pré-fabricado na França, tinha o objetivo de resolver de forma controlável e higiênica o problema de abastecimento de carnes e verduras da municipalidade.</p>
REFERÊNCIA	
<p>SILVA, Maria Claudia Vidal Lima. Arquitetura do Ferro – uma trajetória da inovação: da Europa para a cidade de Fortaleza (1880-1910). In: Embormal - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UECE, Fortaleza, v. 6, n. 11, jul. 2015. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/embormal/article/view/3329. Acesso em: 29 abr. 2026.</p>	
Abarracamentos	DESCRIÇÃO
	<p>Abrigavam migrantes que chegavam do sertão, retirando-os das ruas e alocando-os em espaços sem estrutura ou qualquer tipo de conforto. Também servia como um local de recrutamento de mão de obra barata para construção de obras públicas.</p>
REFERÊNCIA	
<p>Garcia, Ana Karine Martins. A sombra da pobreza na cidade do sol: O ordenamento dos retirantes em Fortaleza na segunda metade do século XIX. 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/12974. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>	

Cemitério São João Batista	DESCRIÇÃO
	<p>O novo cemitério da cidade acompanhava a noção de progresso e reservava espaços para cada tipo de sujeito. Atrás, estavam enterradas as pessoas das camadas médias e populares, enquanto na parte superior encontram-se os belos jazigos das classes dominantes.</p>
REFERÊNCIA	
<p>BATISTA, Henrique Sérgio de Araújo. Assim na morte como na vida: arte e sociedade no Cemitério São João Batista (1866-1915). 2003. 206f. - Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História. Fortaleza (CE), 2003. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47934. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>	
Praça do Ferreira	DESCRIÇÃO
	<p>O coração da cidade, no qual se encontravam as principais boutiques, cafés e os mais variados tipos de comércio. A circulação de pessoas era intensa e o passeio de bonde não podia faltar.</p>
REFERÊNCIA	
<p>SILVA, Elizete Américo. As praças do Ferreira, José de Alencar e o Passeio Público, Fortaleza-Ce. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7790. Acesso em 30 abr. 2026</p>	
Estação Ferroviária Central	DESCRIÇÃO
	<p>Incrementou a posição da capital como grande centro coletor e exportador da produção interiorana (sobretudo de algodão). Conectava a capital ao interior de forma rápida.</p>
REFERÊNCIA	
<p>REIS, Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez. O espaço a serviço do tempo: a estrada de ferro de Baturité e a invenção do Ceará. 2015. 402f. – Tese (Doutorado) –Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em História, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/25274. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>	

Praia do Peixe	DESCRIÇÃO
	<p>Antigo nome da atual Praia de Iracema, o espaço passa aos poucos de habitações precárias e local de trabalho dos pescadores a espaço de lazer e casas de veraneio. Local em que estava localizado o porto marítimo da capital.</p>
REFERÊNCIA	
<p>SCHRAMM, Solange Maria de Oliveira. Território livre de Iracema: só o nome ficou? memórias coletivas e a produção do espaço na Praia de Iracema. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/66439. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>	
Teatro José de Alencar	DESCRIÇÃO
	<p>Com estrutura metálica importada da Escócia, foi considerado um dos teatros mais belos do Brasil e tido como elemento decisivo para alavancar o progresso de Fortaleza, como símbolo de civilidade e cultura.</p>
REFERÊNCIA	
<p>LIMA, Camila Imaculada Silveira. Nos palcos de Fortaleza: o teatro em seus aspectos culturais, sociais e políticos na capital cearense no início do século XX. Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP-Franca, 2010. Disponível em: http://legacy.anpuh.org/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Camila%20Imaculada%20Silveira%20Lima.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>	
Passeio Público	DESCRIÇÃO
	<p>Era o verdadeiro cartão de visita da cidade e possuía três avenidas. A primeira para o gozo das elites; a segunda, para as classes médias; e uma terceira para os populares.</p>
REFERÊNCIA	
<p>CHAVES, Gilmar. O passeio tem suas histórias. 5. ed. Fortaleza: Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza, 2025. Disponível em: https://cultura.fortaleza.ce.gov.br/patrimonio-cultural/?id=28:publicacoes. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>	

Clube Iracema	DESCRIÇÃO
	<p>Nos clubes, havia diversos tipos de bailes, que se iniciavam em torno das 20h. Serviam chá à meia-noite e uma mesa farta e refinada a uma da madrugada. Local de encontro no qual discutiam sobre diversos assuntos.</p>
REFERÊNCIA	
<p>Vieira, Carla Manuela da Silva. Sociabilidade e modernidade nos espaços de lazer da capital cearense do início do século XX (1901 a 1910). 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/12738. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>	
Café Java	DESCRIÇÃO
	<p>Local de reunião da elite intelectual e letrada de Fortaleza. Foi onde nasceu a Padaria Espiritual, entidade letrada que discutia de forma crítica e bem humorada o cotidiano da cidade e do país.</p>
REFERÊNCIA	
<p>CARDOSO, Gleudson Passos. Padaria Espiritual: biscoito fino e travoso. 2. ed. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006. Disponível em: https://www.uece.br/ppghce/wp-content/uploads/sites/64/2022/08/padaria.pdf. Acesso em: 01 mai. 2026.</p>	
Passeata das Crianças	DESCRIÇÃO
	<p>Um protesto que terminou de forma violenta. Com a violência das forças de segurança, crianças foram pisoteadas pela multidão e por cavalos. Populares se armaram e percorreram a cidade, atacando prédios públicos e destruindo o que viam pela frente.</p>
REFERÊNCIA	
<p>TEOPHILO, Rodolfo. Libertação do Ceará: queda da oligarquia. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001. Disponível em: https://www.fwa.org.br/books/libertacao-do-ceara-queda-da-oligarquia-acioly/. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>	

Seca de 1915	DESCRIÇÃO
	<p>Famílias do interior do Ceará foram obrigadas mais uma vez a migrar para Fortaleza em busca de salvação. Os flagelados, como eram chamados, foram mandados para abarracamento e campos de concentração.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p>
	<p>CÂMARA, Yzy Maria Rabelo. Campos de concentração no Ceará: uma realidade retratada por Rachel de Queiroz em O Quinze (1930). Revista Entrelaces, Fortaleza, ano 5, n. 6, p. 171-182, jul./dez. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23403. Acesso em: 29 abr. 2026.</p>
Padaria Espiritual	DESCRIÇÃO
	<p>A Padaria Espiritual foi uma entidade literária existente em Fortaleza. Ficou famosa pela ironia e irreverência, criticando instituições e valores da época.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p>
	<p>CARDOSO, Gleudson Passos. Padaria Espiritual: biscoito fino e travoso. 2. ed. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006. Disponível em: https://www.uece.br/ppghce/wp-content/uploads/sites/64/2022/08/padaria.pdf. Acesso em: 01 mai. 2026.</p>
Greve Operária	DESCRIÇÃO
	<p>A insatisfação com os serviços e empresas estrangeiras na cidade de Fortaleza espalhou-se entre os trabalhadores. Diversas foram as greves organizadas pelos trabalhadores no período.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p>
	<p>PARENTE, Eduardo Oliveira. Operários em movimento: a trajetória de luta dos trabalhadores da Ceará Light (Fortaleza, 1917 - 1932). 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza-CE, 2008. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2866. Acesso em: 29 abr. 2026.</p>

Epidemias de Varíola	DESCRIÇÃO
	<p>Aglomerações, fome e más condições sanitárias criaram um ambiente propício para a proliferação de doenças. Em 1878, foram registrados cerca de 1000 óbitos em um único dia.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p>
	<p>TEOPHILO, Rodolfo. Varíola e vacinação do Ceará. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 1997. Disponível em: https://www.fwa.org.br/livros/variola-e-vacinacao.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>
Eleição do Bode Ioiô	DESCRIÇÃO
	<p>Em um período no qual as eleições não eram fiscalizadas, parte da população elegia o bode ioiô como vereador da cidade, em um ato de protesto e de molecagem tipicamente fortalezense.</p>
	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIA</p>
	<p>SOUSA, Natália Maia. Memórias da cidade: representações de Fortaleza no Museu do Ceará. 2011. 155f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2011. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6376. Acesso em: 30 abr. 2026.</p>

APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE PERGUNTAS AVALIATIVAS



Avaliando a experiência com o jogo Rastros de Sol e Luz

Depois da experiência com o jogo, gostaria que você respondesse sobre a experiência com o jogo. Do que gostou, o que pode melhorar, se aprendeu alguma coisa nova, etc.

* Indica uma pergunta obrigatória

NOME *

Sua resposta _____

Turma *

8º ano C

9º ano C

01. Você conseguiu entender o objetivo do jogo logo no início? *

Sim, entendi facilmente

Entendi parcialmente (mais ou menos)

Tive muita dificuldade para entender

02. Você lembra quais eram os objetivos do jogo? *

Sua resposta _____

03. Quando você estava jogando, conseguia identificar os tipos de cartas: sujeito, local e evento? *

- Sim, logo de cara consegui identificar
- Demorei um pouco para identificar, só quando passou algumas rodadas
- Só consegui com a ajuda do professor
- Não consegui identificar de jeito nenhum

04. Sobre a identificação das cartas e peças do jogo, o que mais dificultou na identificação? *

- Falta de algum elemento que identificasse o tipo de carta ou peça
- Confundia o nome das cartas
- Muitas cartas diferentes
- Não tive dificuldades para identificar
- Outro: _____

05. Qual foi a coisa mais difícil de entender no jogo? *

Sua resposta _____

06. Durante o jogo, você se sentiu interessado(a) em resolver o mistério do desaparecimento do bode loió? *

- Muito interessado
- Interessado
- Pouco Interessado
- Não me interessei

12. Você conseguiu entender como descobrir com quem o bode loió estava? *

- Sim, consegui entender
- Mais ou menos
- Não entendi muito bem

07. Qual foi o momento mais divertido ou interessante do jogo? *

Sua resposta _____

08. O jogo ajudou você a aprender mais sobre a história da cidade? *

- Sim, aprendi muito.
- Aprendi algumas coisas
- Aprendi bem pouco
- Não consegui aprender nada

09. Você consegue lembrar de alguns sujeitos históricos que aparecem nas cartas? *

Sua resposta _____

10. E dos locais, você lembra o nome deles? *

Sua resposta _____

11. Cite uma coisa nova que você aprendeu jogando. *

Sua resposta _____

13. Você consegue lembrar o período da história de Fortaleza em que se passa o jogo? *

Sua resposta _____

14. Se lembrar, cite o nome de 1 ou mais evento histórico que aparece no jogo. *

Sua resposta _____

15. Pelo jogo, você acha que Fortaleza era uma cidade justa ou desigual? Todos os sujeitos e locais eram semelhantes? Justifique sua resposta e tente dar exemplos. *

Sua resposta _____

16. Você gostaria de jogar novamente o jogo? *

- Sim, com toda certeza
- Não sei, fico na dúvida
- Não gostaria

17. Escreva na mensagem final para o professor. Diga o que achou do jogo, o que pode melhorar, o que não gostou, etc. Pode falar sobre qualquer coisa. *

Sua resposta _____

APÊNDICE C - JOGO RASTROS DE SOL E LUZ (VERSÃO FEIRA DE CIÊNCIAS 2025)





RASTROS DE SOL E LUZ



Este material foi produzido por Bruno dos Anjos Freitas. Sua utilização é estritamente para fins educacionais, sendo proibido sua comercialização, reprodução com fins lucrativos ou alteração sem autorização prévia. Contato: brunodaf96@gmail.com

Número de Jogadores - O jogo é destinado a 2 a 4 jogadores por partida.

Quem Começa? - O jogador mais novo na mesa inicia a partida.

Saída - Para sair do início, o jogador precisa tirar 1 ou 6 no dado.

Objetivo - O objetivo é chegar ao final do percurso tendo vivenciado o maior número de eventos históricos. Os eventos são representados pelas cartas pretas, que devem ser coletadas ao cair nos espaços indicados no tabuleiro.

Movimentação - O jogador decide se anda para frente ou para trás, usando a melhor estratégia para vencer.

Distribuição de cartas - No início do jogo, as cartas de sujeito (laranja) são distribuídas de forma aleatória entre os jogadores. Existem 16 cartas no total; se houver 4 jogadores, cada um recebe 4 cartas. Em caso de sobrarem cartas, estas devem ser colocadas na pilha de descarte.

Efeitos das cartas - As cartas de sujeito possuem efeitos especiais e imediatos, como avançar casas, obrigar outros jogadores a recuar ou ganhar uma carta adicional. Todas as cartas devem ser lidas em voz alta. Após o uso, as cartas devem ser colocadas na pilha de descarte.



Espaço cartas de sujeito

Cartas de Patrimônio - Ao parar em um campo de patrimônio, o jogador deve puxar uma carta, lê-la e realizar a ação indicada.



Espaço patrimônio cultural

Eventos históricos - Para ganhar uma carta de evento, o jogador deve: entrar em uma casa com o símbolo da ampulheta e tirar um número ímpar ou par nos dados. O jogador diz em voz alta qual opção ele deseja.



Espaço de evento histórico

Vence quem chegar ao final e possuir mais cartas de eventos históricos.

José de Alencar



José de Alencar, mestre do romance indianista e urbano, retratou o Brasil com poesia, cultura e identidade singular

Escolha um jogador para recuar
1 casa

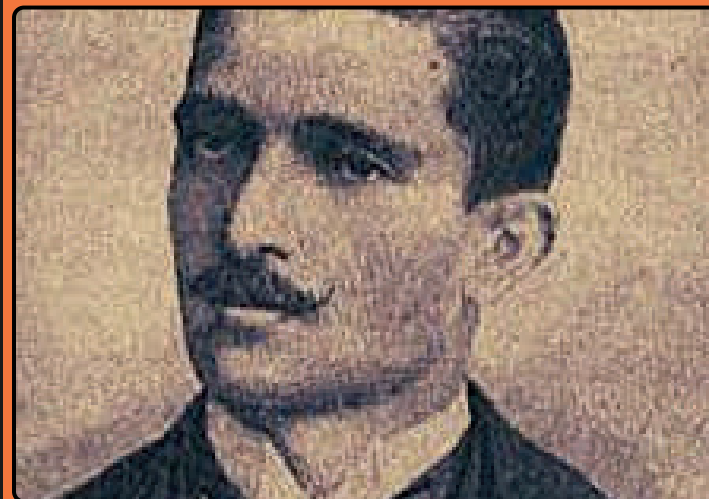
Dragão do Mar



No porto do Ceará não se embarcam mais escravos

Avance 2 casas

Adolfo Caminha



Não se escreve a história de um país sem demorar-se em largo e paciente estudo sobre as suas origens

Você ganhou uma jogada extra

Rachel de Queiroz



*Doer, dói sempre. Só não dói depois de morto.
Porque a vida toda é um doer*

Você ganhou uma carta extra do
seu jogador da direita



Chico Anysio



Sorrir é, e sempre será, o melhor remédio

Avance 1 casa

Taty Girl



*Dizem que sou louca, fora de controle
Que você controla todos meus sentidos*

Dois jogadores decidem no par
ou ímpar quem perde a vez

Patativa do Assaré



*Sou filho do Nordeste, não nego meu naturá, mas
uma seca medonha me tangeu de lá prá cá*

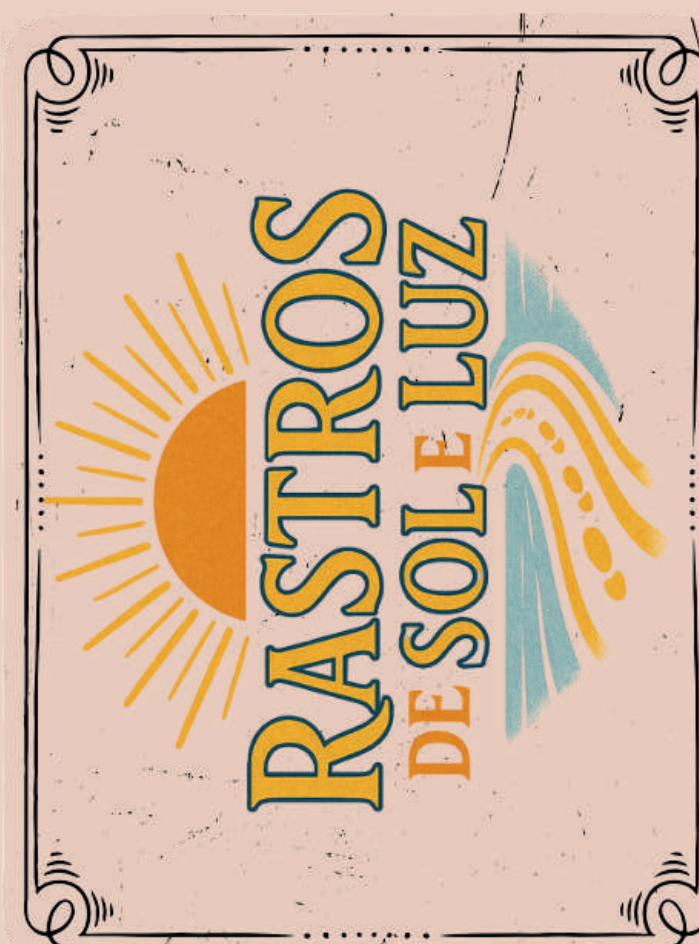
O jogador a sua frente perde a
vez de jogar

Bode Ioiô

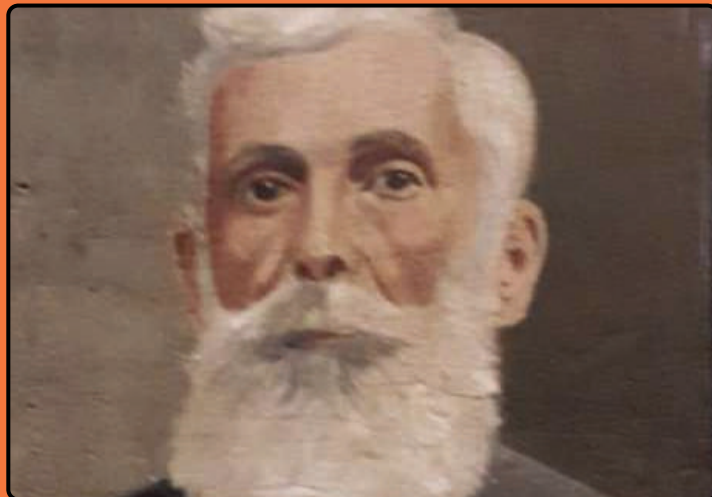


"bééé"

Você pode trocar de lugar com
outro jogador



Rodolfo Teófilo



"Sou cearense, porque quero". "Nasci baiano por um acidente; mas de coração sou todo cearense, como nenhum será mais do que eu"

Resgate uma carta aleatória do cemitério

Raimundinha



Eu sou palhaço sem querer

Você e outro jogador recuam duas casas

Maria Luiza



"Eu fui lá (para a manifestação) e era bala, era pedra"

Todos os jogadores trocam de lugar. Escolha a nova ordem

Manuel Jacaré



Quatro Homens numa Jangada

Escolha um jogador para descartar uma carta



Preta Simoa



Pelo fim da escravidão no Ceará

*Todos os jogadores trocam suas
mãos*

Maria da Penha



A vida começa quando a violência termina

*Você e mais um jogador avançam
duas casas*

Lúcia Simão



*Eu espero que se levantem e que vocês
encontrem outras mulheres negras
que continuem essa história*

*Todos lançam um dado. Quem
tirar o valor mais alto anda duas
casas*

Falcão



*Eu sei que a burguesia fede, mas tem
dinheiro pra comprar perfume*

*Ganhe uma jogada extra. Você
escolhe o melhor momento para
jogar*

RASTROS
DE SOLE LUZ

RASTROS
DE SOLE LUZ

RASTROS
DE SOLE LUZ

RASTROS
DE SOLE LUZ

Praça do Ferreira



O coração histórico da cidade, conhecido por seu relógio icônico e por ser um local de encontros e eventos culturais

Perca a vez admirando o relógio icônico

Museu do Ceará



Um espaço que preserva e exibe peças importantes da história e cultura cearense, como documentos, artefatos indígenas e objetos da escravidão

Ganhe uma carta de evento e aprenda algo novo

Dragão do Mar



Um centro cultural vibrante que abriga museus, teatros, planetário e espaços para eventos artísticos, além de uma arquitetura marcante

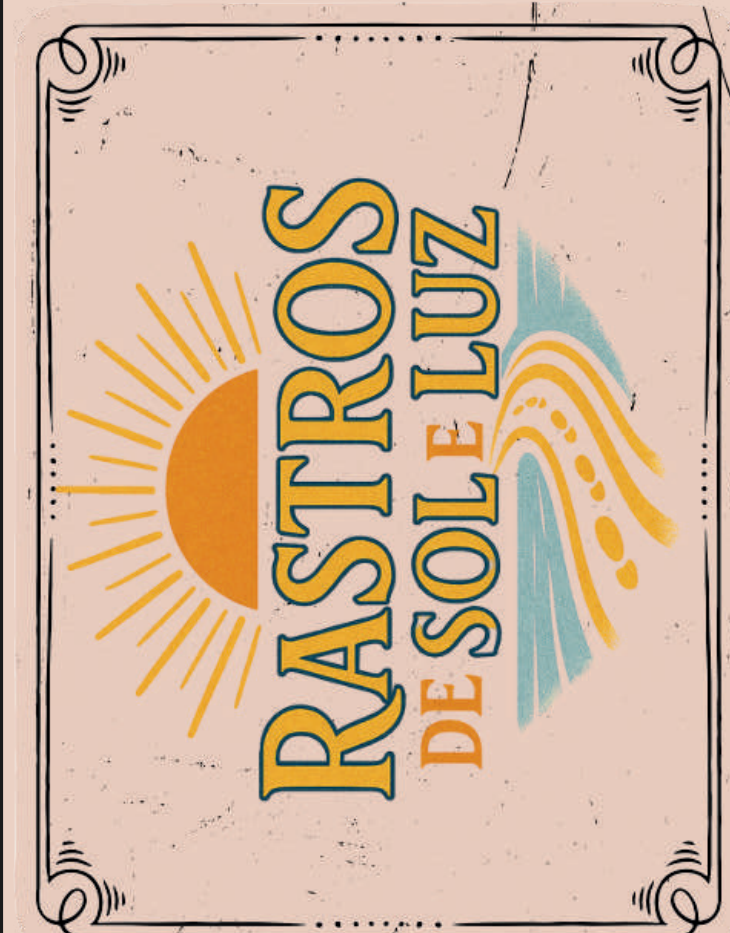
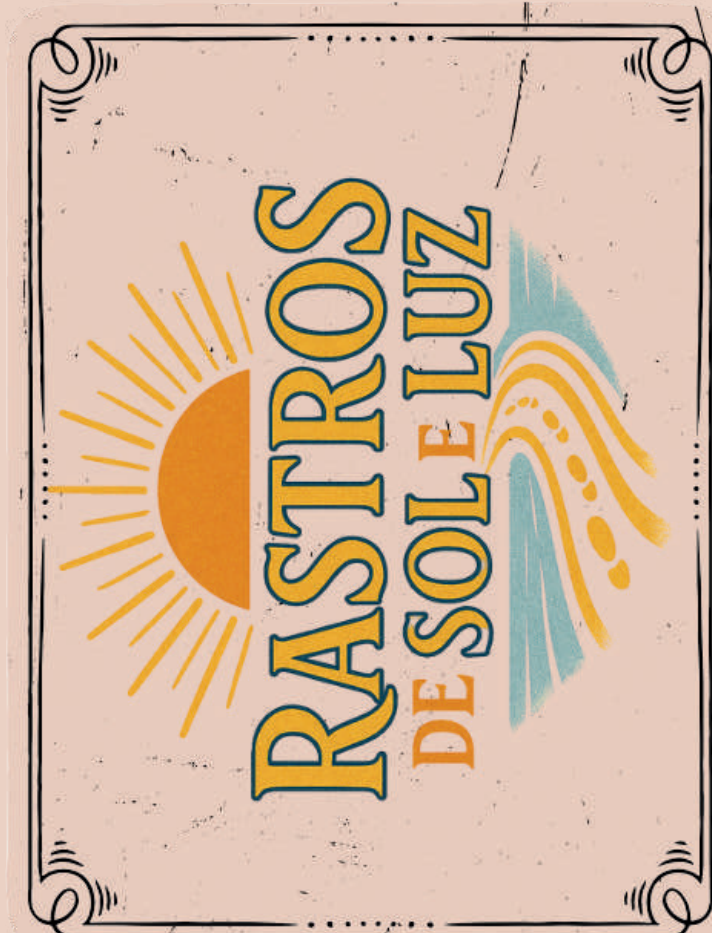
Escolha um jogador para trocar uma carta de sujeito aleatória com você

Mercado Central



Um ponto ideal para encontrar artesanatos, produtos típicos e iguarias locais, representando a cultura e a economia da região

Vamos as compras. Pegue uma carta de sujeito da pilha de descarte



Forte N. Sra. da Assunção



Um marco das origens de Fortaleza, construído no século XVII, que hoje abriga a 10ª Região Militar e é aberto a visitas

Avance 3 casas, aproveitando a proteção do forte

Teatro José de Alencar



Um ícone arquitetônico com fachada de ferro fundido e vitrais coloridos, dedicado às artes cênicas e à cultura.

Conte uma curiosidade sobre Fortaleza e avance 2 casas. O professor valida a resposta

Igr. do Rosário dos Pretos



Construída por escravizados, é um símbolo de resistência e fé afrodescendente no centro da cidade

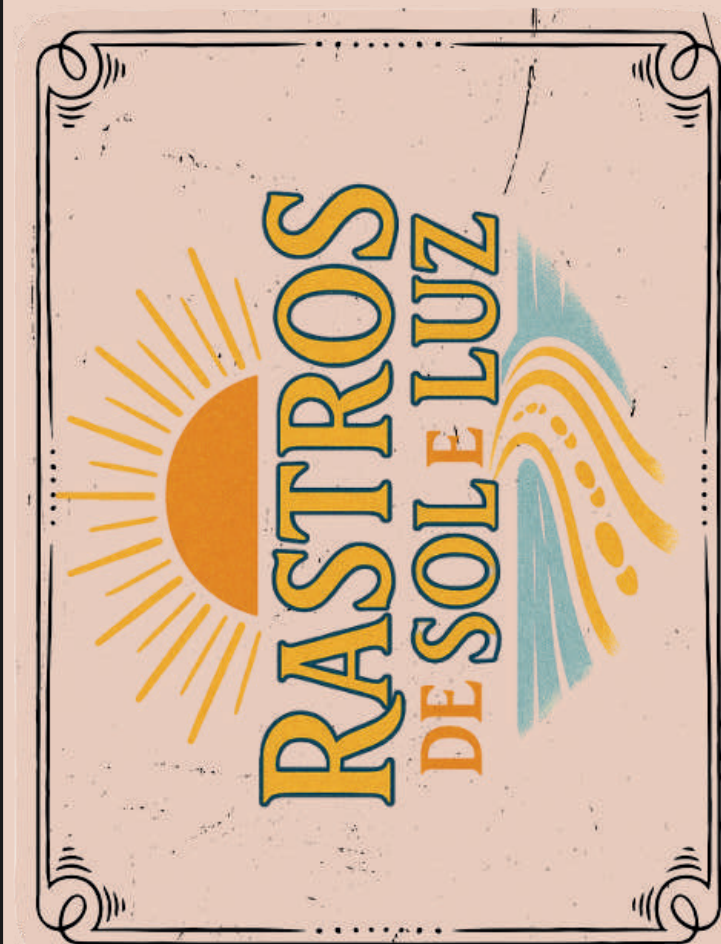
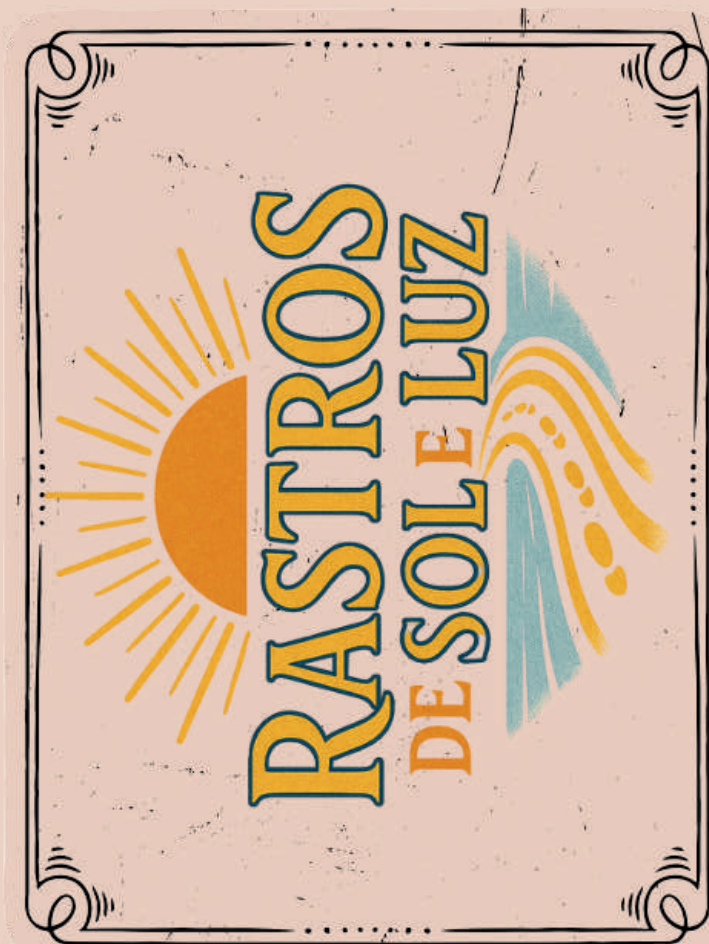
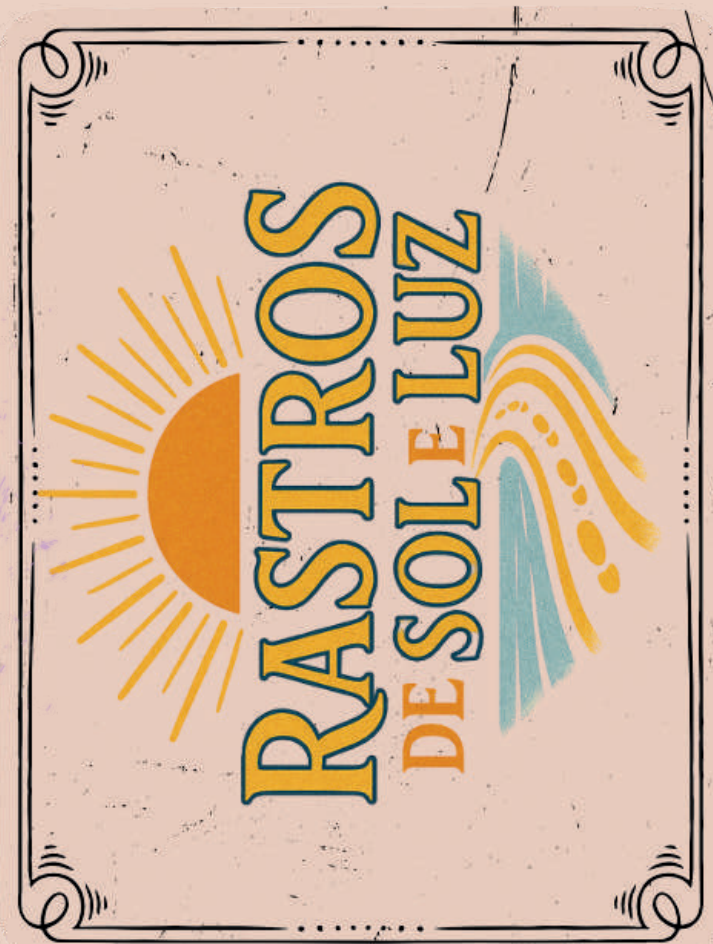
Refleta - perca uma carta de sujeito para ajudar outro jogador a avançar

Passeio Público



O primeiro parque de Fortaleza, com árvores centenárias e vista para o mar, ideal para relaxar e apreciar a história da cidade

Ganhe um turno adicional ao relaxar e recuperar energias



Abolição da Escravatura



O Ceará destacou-se como o primeiro estado brasileiro a abolir a escravidão, quatro anos antes da Lei Áurea. Movimentos abolicionistas, como a Sociedade Cearense Libertadora, e figuras como Dragão do Mar foram fundamentais para a conquista, tornando o estado um símbolo de liberdade e pioneirismo

Passeata das Crianças



Durante a crise do governo Nogueira Accyoli, crianças marcharam pelas ruas de Fortaleza pedindo mudanças e denunciando a corrupção. O ato, organizado por opositores políticos, chamou atenção nacional, simbolizando a insatisfação popular e o desejo de renovação na política local

Invasão holandesa

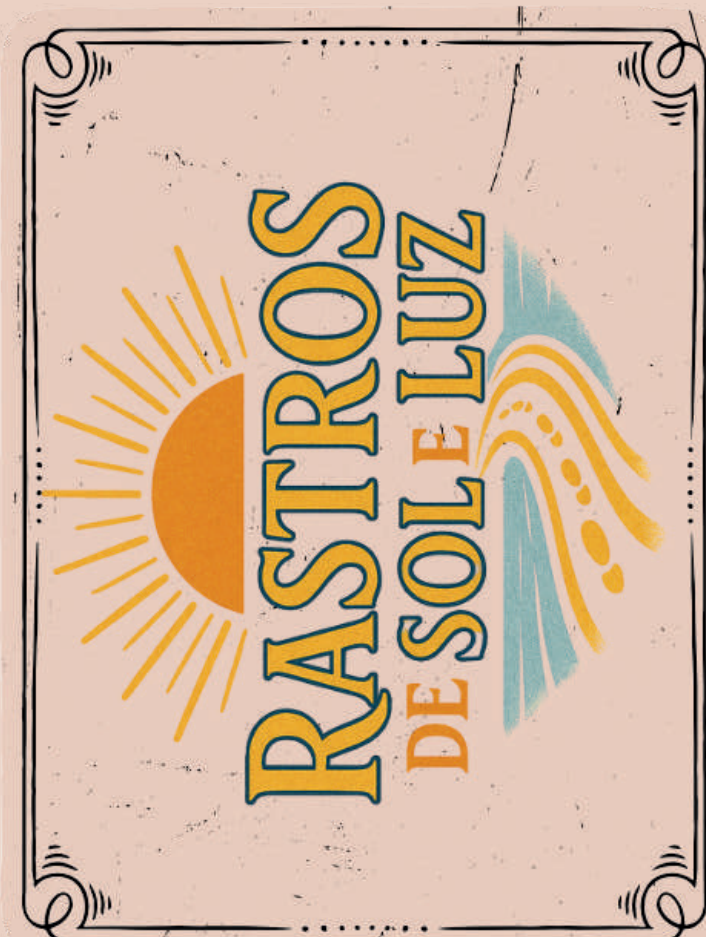


Os holandeses ocuparam o Forte Schoonenborch, na área onde hoje é Fortaleza, como parte de sua tentativa de controlar o Nordeste brasileiro. Durante a ocupação, reorganizaram a defesa da região e influenciaram temporariamente aspectos da economia, mas foram expulsos pelos portugueses

Vaia ao Sol



Em meio a um céu nublado que prometia chuva em um Ceará marcado pelo calor, o sol resolveu reaparecer no céu de Fortaleza, motivo suficiente para um grupo de pessoas que se encontrava na Praça do Ferreira, em protesto contra o clima quente, resolver vaia o astro rei



Americanos em Fortaleza



Durante a Segunda Guerra, Fortaleza foi um ponto estratégico para as tropas americanas, que estabeleceram bases militares na cidade. Sua presença trouxe influências culturais, como o jazz e o cinema, e melhorias em infraestrutura, mas também gerou tensões sociais e adaptações locais

Abarracamentos



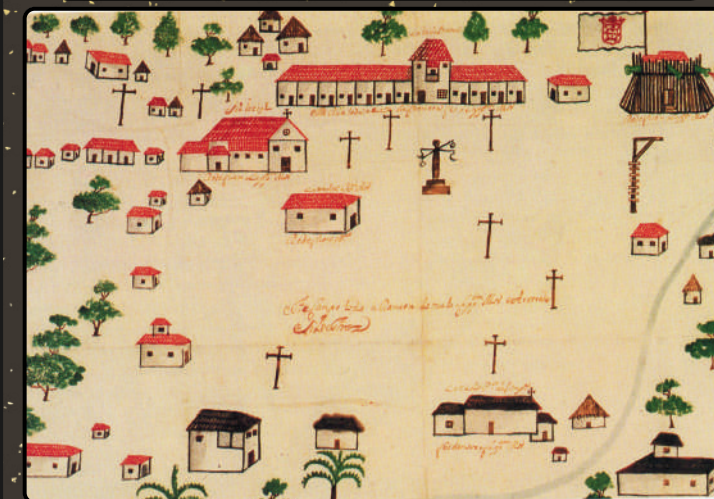
Os abarracamentos eram instalações construídas durante a seca de 1877 para abrigar os migrantes que chegavam à cidade, buscando ajuda e moradia. Eram, em essência, alojamentos temporários que serviam para abrigar e isolar os "flagelados da seca", evitando o contato com a população local

Confederação do Equador

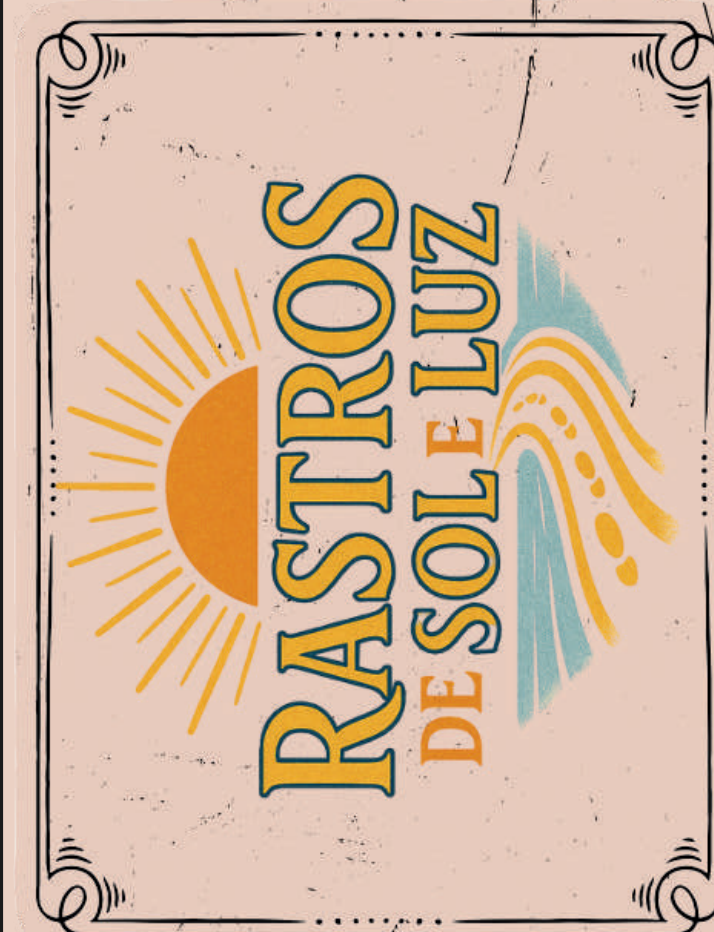


Este movimento republicano e separatista, liderado por estados do Nordeste, incluindo o Ceará, opôs-se ao centralismo do imperador D. Pedro I. Apesar de duramente reprimido, foi um marco de resistência e luta por maior autonomia política e social na história brasileira

Fortaleza de N Sra. da Assunção



Fortaleza começou a se consolidar oficialmente como vila em 1726, quando o Forte de Nossa Senhora da Assunção se tornou um ponto administrativo e econômico importante. Esse evento marcou o início do desenvolvimento urbano e político da cidade que viria a se tornar a capital do Ceará



Dia dos 1000 mortos



No décimo dia de dezembro de 1878, há 140 anos, Fortaleza viveu o dia mais trágico de sua história. Era o segundo dos três anos da pior estiagem sobre a qual há registros. Flagelados perambulavam pela Capital da então província. A aglomeração, a fome, as condições sanitárias criaram ambiente para a proliferação de doenças. Instaurou-se a epidemia de varíola. Em um só dia, 1.004 cadáveres foram sepultados.

“Revolta das Saias”



O colégio, que era público, começou a cobrar taxas e a Mirtes (Nogueira), presidente do Grêmio, organizou um movimento pela devolução das taxas. Ela foi expulsa pela diretoria e o colégio explodiu. A diretora achou pouco e entregou Mirtes aos órgãos de segurança. Ela entrou na clandestinidade aos 16. Nesse período, a polícia entrava e reprimia as meninas aqui dentro da Escola.

Estrada de Ferro



Na virada do século 19, chega a Fortaleza o maior símbolo da modernidade industrial: a ferrovia. A Estrada de Ferro de Baturité demonstra o poder do café mesmo na terra do algodão, o escoamento da produção no Mucuripe posicionou Fortaleza como a mais importante cidade do Ceará e impulsionou o desenvolvimento industrial da região.

Padaria Espiritual



A Academia Cearense de Letras (ACL) é a mais antiga das Academias de Letras existentes no Brasil, criada três anos antes da Academia Brasileira de Letras. Fortaleza era o centro da revolução nas letras cearenses, da criação da Padaria espiritual, dois anos antes, à ACL, a cidade foi destaque no movimento literário e intelectual nacional.

RASTROS
DE SOLE LUZ

RASTROS
DE SOLE LUZ

RASTROS
DE SOLE LUZ

RASTROS
DE SOLE LUZ

Greve dos Ferroviários



Em 1891, ocorreu a primeira greve de ferroviários do Ceará. Essa greve, que durou cerca de um mês, foi feita pelo pessoal das oficinas localizadas na Estação Central, em Fortaleza. O jornal A Verdade (7/6/1891) relatou os acontecimentos e afirmou que '52 operários das oficinas da estrada de ferro de Baturité depois do almoço, deixaram seus trabalhos e delegaram ao Director da Estrada exigindo a demissão do mestre das oficinas, e aumento de salário

Universidade Federal do Ceará



A Universidade do Ceará foi criada em 1954, fruto da luta de estudantes, intelectuais e políticos com o objetivo de construir uma entidade moderna que agregasse as várias instituições de ensino cearenses existentes no período. No início, era constituída pela união da Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia.

Pessoal do Ceará

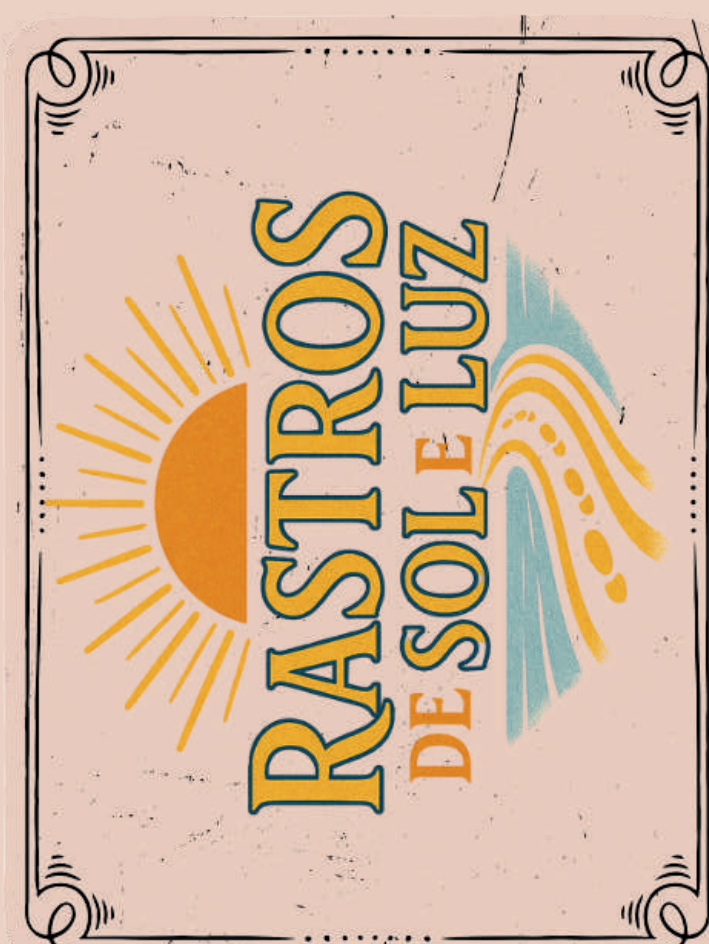


Em Fortaleza surgiu o movimento do Pessoal do Ceará, uma turma de jovens artistas e intelectuais cearenses que – influenciados pelo filósofo Augusto Pontes – despontaram no cenário cultural brasileiro no início dos anos 70, dando origem a um dos mais importantes movimentos da música contemporânea do país.

Ciclo do Algodão



O ciclo do algodão marca o início do processo de industrialização em Fortaleza, no final do século XIX, com a inauguração da Fábrica de Tecidos Progresso. Na segunda metade do século XIX, o algodão representava aproximadamente metade do valor das exportações do Ceará.





RASTROS DE SOL



1

2



4

5



7



11

10



8



13



21

19



17

16



14

ROS E LUZ



45

44



42



23

24



38



40

41



25

26

37



28



35

34

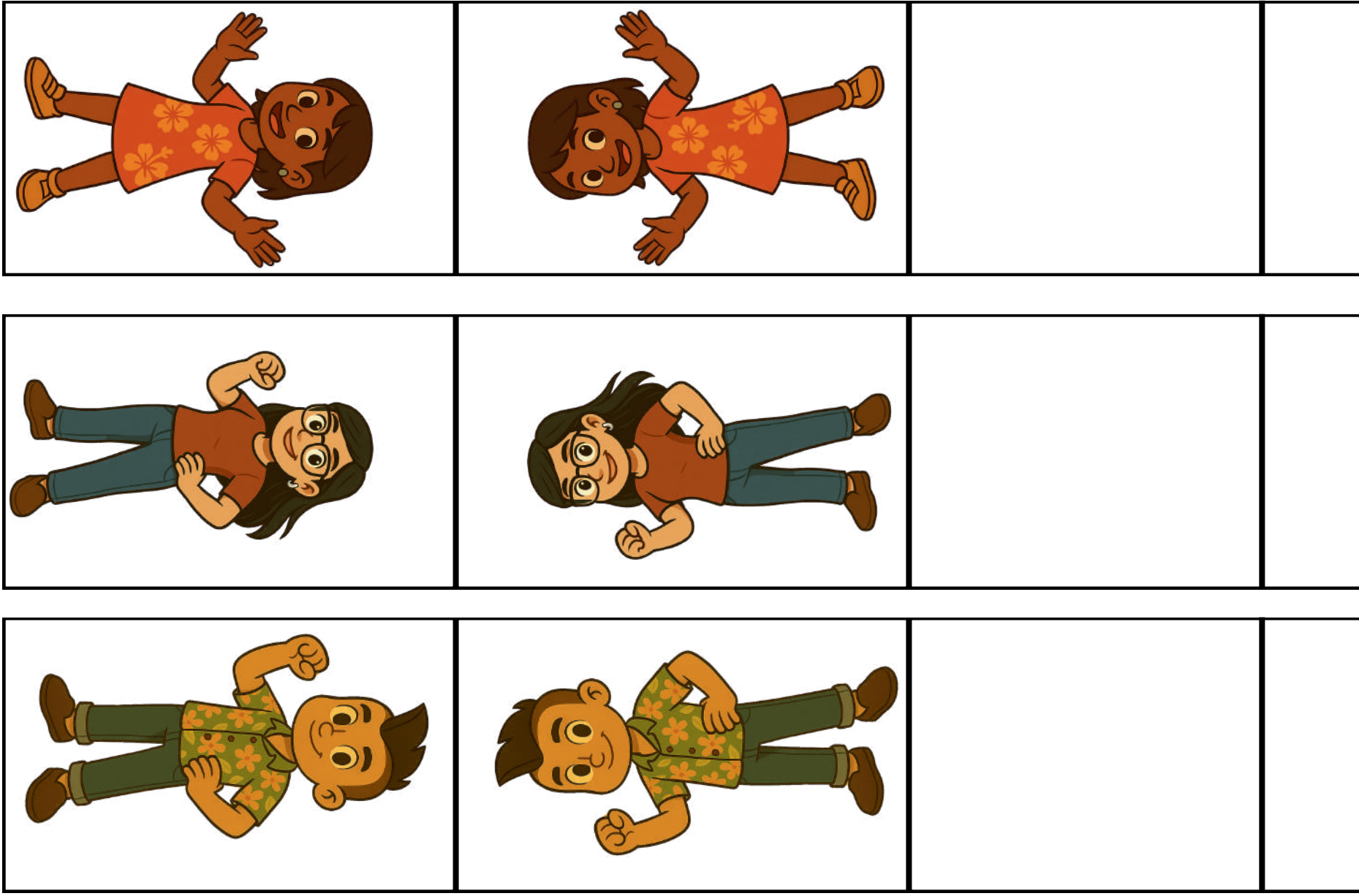
33

29

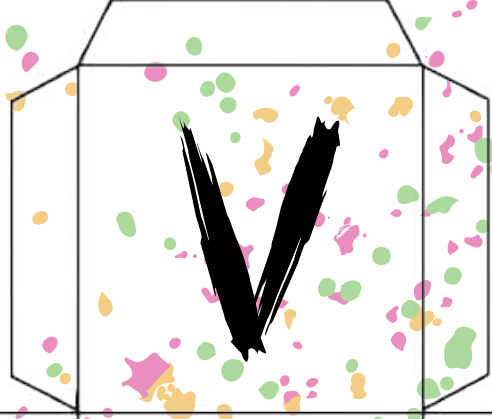
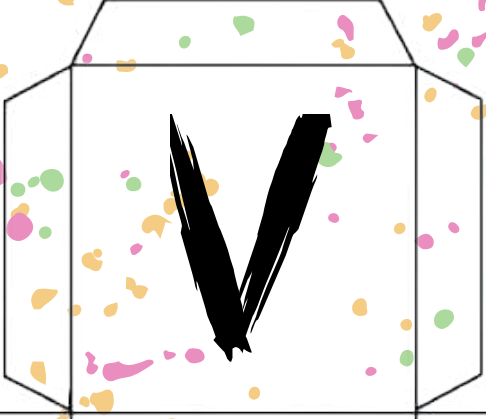


31





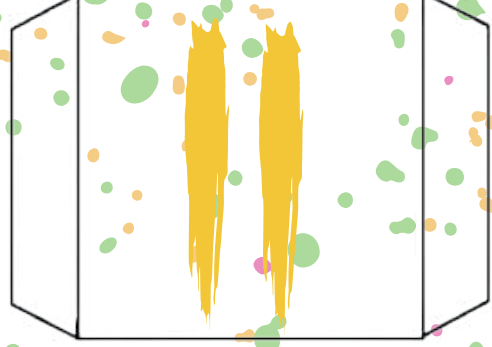
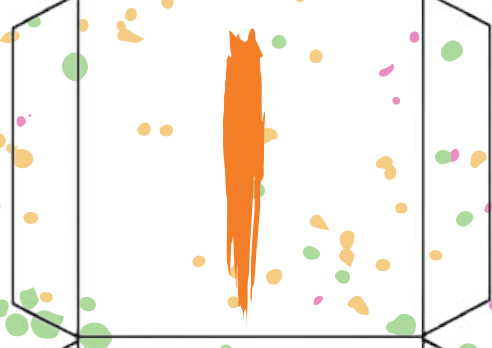
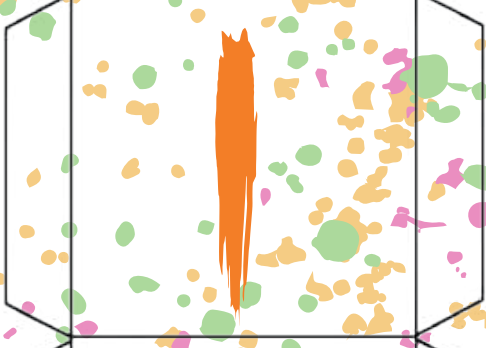
**P
E
O
P
L
E**



5cm



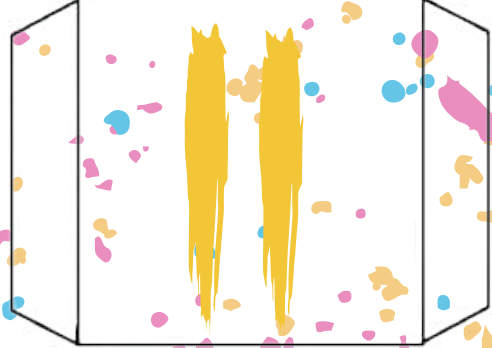
5cm



5cm



5cm



APÊNDICE D - JOGO RASTROS DE SOL E LUZ (PROFHISTÓRIA)



RASTROS DE SOL E LUZ



PROFHISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

Este material foi produzido por Bruno dos Anjos Freitas como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Ceará. Sua utilização é estritamente para fins educacionais, sendo proibido sua comercialização, reprodução com fins lucrativos ou alteração sem autorização prévia.

Para entrar em contato com o autor e acompanhar futuras atualizações, mande mensagem para: brunodaf96@gmail.com

FORTALEZA

2026

O JOGO

Em Rastros de Sol e Luz, cada estudante assume o papel de um sujeito que viveu no período conhecido como Belle Époque, na cidade de Fortaleza, entre os anos de 1860 e 1930. Durante o jogo, os estudantes devem solucionar o mistério do desaparecimento do Bode loiô do Museu do Ceará, pois seu sumiço pode alterar a ordem e os fatos de muitos eventos históricos da cidade de Fortaleza.

O bode, que herdou toda a gaiatice e molecagem do povo de Fortaleza, resolveu voltar para a vida de boêmia e caminhar por lugares que marcaram a cidade e, não satisfeito apenas com as andanças, resolveu bagunçar com a história.

Seus objetivos, estudantes, são os de descobrir: 1. Com que estava o loiô; 2. Em qual lugar da cidade ele está; 3. Qual evento histórico ele tentava bagunçar.

Vence a partida aquele que solucionar primeiro o mistério e responder corretamente as três perguntas.

REGRAS

PREPARANDO A PARTIDA

1. Comece o jogo organizando os 11 peões de sujeito ao redor do tabuleiro. Mesmo que o número de jogadores seja menor, os 11 peões participam da partida. (Lembre, um dos objetivos é descobrir quem estava de gracinha pela cidade junto com o Bode loiô);
2. Cada jogador escolhe um sujeito para representar. A escolha pode ser livre ou a partir de sorteio com os dados, sendo que aquele que tirar o maior número nos dados tem preferência de escolha;
3. Após todos escolherem seus sujeitos, reúna-os na Praça do Ferreira, o coração da cidade. Coloque os sujeitos não escolhidos ao redor do tabuleiro;
4. Agora que todos escolheram seus sujeitos, é hora de organizar as cartas. Separe e organize em grupos as cartas de sujeito, local e evento histórico;

Após a separação, embaralhe cada grupo separadamente e, de maneira aleatória, retire uma carta de cada grupo e coloque-as no envelope confidencial, pois são estas cartas que guardam a solução do problema. (Não esqueça: é um segredo, você e os outros jogadores não podem saber quais cartas estão no envelope);

5. Embaralhe de forma conjunta os três grupos de cartas e entregue uma a uma para cada jogador até não restar nenhuma. (É normal que algum jogador fique com mais cartas que outro, faz parte do jogo);

6. Organize ao lado do tabuleiro as peças de eventos históricos e os bloqueadores e as liberações de caminhos e estaremos prontos para começar a jogar;

HORA DE JOGAR

1. O primeiro jogador será aquele que escolheu o Coronel ou Presidente da Província. Caso não tenham sido escolhidos, começa aquele que tirar o maior número nos dados, seguindo a ordem a partir de sua esquerda;

2. O jogador deve lançar os dados e andar a quantidade de casas indicadas nos números. Os jogadores não podem dar um palpite no primeiro lugar que iniciam o jogo (Praça do Ferreira) e nem retornar para o ponto de partida na primeira rodada;
3. Quando estiverem se movimentando pelo tabuleiro, os jogadores são impedidos de passar por cima de outro peão e parar em uma casa que já esteja ocupada. O jogador é obrigado a desviar o caminho;
4. Ao chegar em um local, siga os seguintes passos:
 - a. Entre no local somente pela porta, a entrada está indicado de branco;
 - b. Se um peão ocupa a porta de entrada do lugar, você fica impedido de adentrar. (Uma boa estratégia para impedir o avanço dos demais jogadores);
 - c. Dentro de cada lugar, pode ter outros peões;
 - d. Ao entrar em um local, o jogador é obrigado a dar um palpite imediatamente.



Palpite é uma tentativa prévia de solucionar o problema. É a partir dele que a investigação avança e as respostas vão ficando mais claras.

ENCONTRANDO A SOLUÇÃO

1. O local que você quer chegar e entrar, deve ser aquele no qual você acredita que o Bode loiô está. Ex: acredito que loiô está no Clube Iracema, logo, devo me movimentar até o local para fazer o palpite;
2. Para fazer o palpite, o jogador deve: estar no local que acredita ser o correto, colocar o peão do acusado dentro do local e, também, pegar a peça de evento histórico que o bode tenta bagunçar.
 - No momento do palpite, o jogador desloca o peão do adversário de lugar e o transporta para o lugar que acredita ser a resposta do problema. Essa também é uma estratégia para atrapalhar aquele jogador que pode estar próximo de solucionar o problema do desaparecimento do bode.

3. Como verificar um palpite? Após o palpite, o jogador a sua esquerda deve mostrar uma das suas cartas que foi dada no palpite, se ele não tiver nenhuma das três cartas, o próximo jogador deve mostrar uma das cartas e assim segue até alguém ter uma das três cartas e descartar o palpite dado pelo primeiro jogador;

- Quando o jogador à esquerda tem uma carta que prova a falsidade do palpite e não o faz, ele atrapalha o jogo e pode ser desclassificado por desonestidade. Assim, sempre que puder fazer, os jogadores devem provar a veracidade do crime.

4. Quem teve o peão deslocado pelo palpite anterior pode fazer duas coisas: dar um palpite no lugar em que está ou rolar os dados e deslocar-se para outro lugar. (Não é possível retornar de maneira automática para o lugar em que estava anteriormente);


5. Na folha de anotações, o jogador deve registrar as cartas que já conhece para encontrar a solução do mistério. Ao receber as cartas no início da partida o jogador já tem pistas das cartas que não estão no envelope, siga anotando até sobrar somente a resposta final para o problema.

- Não é necessário preencher toda a folha de anotações para resolver o problema, em alguns casos e a depender da habilidade do jogador, é possível encontrar a solução final para o problema de maneira rápida.

6. Ao desvendar o mistério que envolve o Bode loiô, o jogador deve falar que quer dar sua Resposta Final. Cada jogador só tem direito a uma resposta final por partida, tenha atenção e cuidado no momento de fazê-la.

7. Após dar a resposta final, o jogador olha o envelope confidencial e verifica se sua resposta está correta sem revelá-la aos demais. Se a resposta estiver incorreta, devolva as cartas para o envelope e retire-se do jogo, caso contrário, você venceu a partida.

CARTAS ESPECIAIS

No tabuleiro existem casas que possuem cores especiais, representadas pelo desenho . Ao parar em uma das casas com o símbolo especial, o jogador tem o direito de puxar uma carta especial e utilizar seu efeito de acordo com o comando da carta.

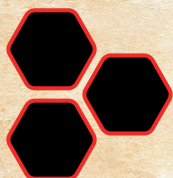
- As cartas só podem ser utilizadas a partir da segunda rodada, ou seja, depois que todos já tiverem jogado uma vez;
- Ao utilizar a carta especial, ela é retirada de jogo imediatamente e não pode ser mais utilizada;
- O portal fica inutilizado após um dos jogadores parar sob ele. Devendo ser usado com cautela e de forma estratégica. Bloqueie o portal com uma das peças de bloqueio do portal.



Peça bloqueio de portal

Algumas cartas especiais possuem a habilidade de alterar o caminho dos jogadores. As cartas de bloqueio de caminho devem ser utilizadas apenas se o jogador quiser bloquear alguma parte do caminho. Sempre que utilizada, deve retornar para a pilha de cartas especiais. Estas cartas não são descartadas, sempre retornam ao baralho.

As entradas dos locais não podem ser bloqueadas.



Peça bloqueio de caminho

OBS: SE O TABULEIRO FOR IMPRESSO EM FOLHA A3, AS PEÇAS DE BLOQUEIO TAMBÉM DEVEM ESTAR EM UMA PROPORÇÃO SEMELHANTE.

COMPONENTES

O jogo Rastros de Sol e Luz é composto pelos seguintes itens:

- 11 cartas do tipo Sujeito;
- 11 cartas do tipo Local;
- 6 cartas de Eventos Históricos;
- 14 cartas Especiais (fundo colorido);
- 1 tabuleiro a ser impresso em A3 ou A4 dividido em duas folhas;
- 2 dados;
- 11 peões de jogadores;
- 6 peças de eventos históricos;
- 12 peças de bloqueio de caminho;
- 11 peças de bloqueio de portal;
- 1 folha de bloco de palpites;
- 1 envelope confidencial.

PARA APROVEITAR O ESPAÇO DA FOLHA E ECONOMIZAR RECURSOS, COLOCO NA MESMA FOLHA MAIS QUANTIDADES DE UM MESMO COMPONENTE, COMO DADOS, PEÇAS DE EVENTOS HISTÓRICOS E BLOQUEIOS DE PORTAL.

CARTAS DE SUJEITOS

SENHORA



S

Frequentadora de boutiques, cafés e bailes, tais mulheres se dedicavam ao cuidado da casa, filhos e marido. Sua riqueza era advinda do trabalho do mesmo.

COMERCIANTE



S

Homem de origem estrangeira, ganhou posses ao fazer negócios a partir da exportação do algodão, aproveitando a alta demanda internacional.

PRES. PROVINCIAL



S

Governava o Ceará e a cidade de Fortaleza por meios corruptos. Utilizava força física e violência como meio de calar adversários e opositores.

INTELECTUAL



S

Frequentador de cafés e clubes, estudou fora e trouxe consigo ideias que criticavam o ambiente social. Amante das artes e da literatura.



POLICIAL



S

Responsável pela segurança e ordem local, estava a serviço dos governantes e da elite para disciplinar os diversos corpos dissidentes.

CORONEL



S

Apoiador dos políticos locais e detentor de muitas posses, exercia uma forte influência política, econômica e social.

JANGADEIRO



S

Trabalhador carente, habitava as regiões litorâneas e sobrevivia da pesca e de outras pequenas atividades ligadas ao mar.

FERROVIÁRIO



S

Os ferroviários estavam diretamente ligados à expansão de Fortaleza. Formavam uma nova classe de trabalhadores na cidade.



LAVADEIRA



S

Diferente das mulheres mais ricas, mulheres pobres eram obrigadas a trabalhar para sobreviver, vivendo de forma precária e em condições nada fáceis.

RETIRANTES



S

Vindos do interior do Ceará, famílias fugiam da seca e das severas condições de vida. Em Fortaleza, a vida não estava garantida, além de fome e desemprego, sofriam com inúmeras doenças.

LIBERTO



S

Em 1884, o Ceará foi a primeira província a abolir a escravidão, mas o que estaria reservado para essa parcela da população?



CARTAS DE LOCAL

S. CASA DE MISERICORDIA



L

Único hospital público da capital até a década de 1930, foi o principal espaço para tratamento e cura da população pobre.

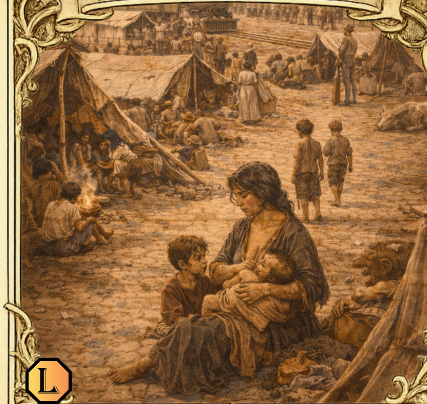
MERCADO DE FERRO



L

Pré-fabricado na França, tinha o objetivo de resolver de forma controlável e higiênica o problema de abastecimento de carnes e verduras da municipalidade.

ABARRACAMENTOS



L

Abrigavam migrantes que chegavam do sertão, retirando-os das ruas e alocando-os em espaços sem estrutura ou qualquer tipo de conforto. Também servia como um local de recrutamento de mão de obra barata para construção de obras públicas.

CEM. SÃO JOÃO BATISTA



L

O novo cemitério da cidade acompanhava a noção de progresso e reservava espaços para cada tipo de sujeito. Atrás, estavam enterradas as pessoas das camadas médias e populares, enquanto na parte superior encontram-se os belos jazigos das classes dominantes.

RASTROS
DE SOLE LUZ

RASTROS
DE SOLE LUZ

RASTROS
DE SOLE LUZ

RASTROS
DE SOLE LUZ

PRAÇA DO FERREIRA



L

O coração da cidade, no qual se encontravam as principais boutiques, cafés e os mais variados tipos de comércio. A circulação de pessoas era intensa e o passeio de bonde não podia faltar.

ESTAÇÃO CENTRAL



L

Incrementou a posição da capital como grande centro coletor e exportador da produção interiorana (sobretudo de algodão). Conectava a capital ao interior de forma rápida.

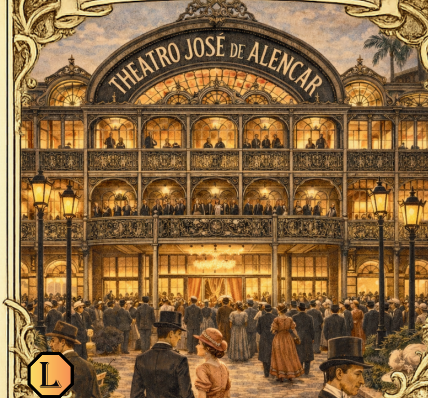
PRAIA DO PEIXE



L

Antigo nome da atual Praia de Iracema, o espaço passa aos poucos de habitações precárias e local de trabalho dos pescadores a espaço de lazer e casas de veraneio. Local em que estava localizado o porto marítimo da capital.

TEATRO JOSÉ DE ALENCAR



L

Com estrutura metálica importada da Escócia, foi considerado um dos teatros mais belos do Brasil e tido como elemento decisivo para alavancar o progresso de Fortaleza, como símbolo de civilidade e cultura.

**RASTROS
DE SOL E LUZ**

**RASTROS
DE SOL E LUZ**

**RASTROS
DE SOL E LUZ**

**RASTROS
DE SOL E LUZ**



CARTAS DE
EVENTOS HISTÓRICOS

PASSEATA DAS CRIANÇAS



E

Um protesto que terminou de forma violenta. Com a violência das forças de segurança, crianças foram pisoteadas pela multidão e por cavalos. Populares se amaram e percorreram a cidade, atacando prédios públicos e destruindo o que viam pela frente.

SECA DE 1915



E

Famílias do interior do Ceará foram obrigadas mais uma vez a migrar para Fortaleza em busca de salvação. Os flagelados, como eram chamados, foram mandados para abarracamento e campos de concentração.

PADARIA ESPIRITUAL



E

A Padaria Espiritual foi uma entidade literária existente em Fortaleza. Ficou famosa pela ironia e irreverência, criticando instituições e valores da época.

**RASTROS
DE SOL E LUZ**

**RASTROS
DE SOL E LUZ**

**RASTROS
DE SOL E LUZ**

GREVE OPERÁRIA



E

A insatisfação com os serviços e empresas estrangeiras na cidade de Fortaleza espalhou-se entre os trabalhadores. Diversas foram as greves organizadas pelos trabalhadores no período.

EPIDEMIAS



E

Aglomerações, fome e más condições sanitárias criaram um ambiente propício para a proliferação de doenças. Em 1878, foram registrados cerca de 1000 óbitos em um único dia.

ELEIÇÃO DO BODE IOIÓ



E

Em um período no qual as eleições não eram fiscalizadas, parte da população elegia o bode ioiô como vereador da cidade, em um ato de protesto e de molecagem tipicamente fortalezense.



CARTAS ESPECIAIS



BOATOS NO CAFÉ JAVA

Pergunte a um jogador quantas cartas de uma categoria ele possui. Você escolhe a categoria.



BONDES ELÉTRICOS

Com esse novo símbolo da modernidade, você pode avançar + 2 casas ou atravessar um caminho que esteja bloqueado.



FOFOCA NA PRAÇA DOS FERREIRA

Você tem o poder de ver uma carta aleatória de seu adversário a direita. Ele escolhe qual carta lhe mostrar.



PROIBIDO BADERNAGEM

Bloqueie parte do caminho e impeça seus adversários de avançar. Esta carta retorna ao baralho imediatamente após o seu uso.





PRIVILÉGIOS DA ELITE

Durante o próximo palpite, você pode escolher não confirmar uma carta caso a possua.

O PÃO

... da Pátria Espiritual

Numero atual 00 rs.
Não se aceita colaboração.

Numero anterior 100 rs.
Não se aceita colaboração.

O PÃO

Fortaleza, 10 de Julho de 1902

O leitor conhece os estatutos da Pátria Espiritual?

Naturalmente.

Então, já devia estar à espera do jornal que prometeu criar, com o nome de O Pão.

Ello, com a mesma somma de direito com que os outros seus collegas percorrem profundamente o mundo inteiro.

O seu programma é muito simples: apresentar ao leitor com a maior exactidão e que pertença a Pátria Espiritual sobre tudo e sobre todos.

Não obedece absolutamente a sugestões estranhas, nem tão pouco, aceita compromissos de agradar; em consequencia de modo algum ameaça honestamente a verdade.

PELO FRADO

Vão em muito bom caminho os preparativos para a proxima inauguração do Prado Cearense.

Entre os animados que se acham inscriptos alguns têm-se revelado excellentes corredores, saltando-lhes apenas a pureza em saber a tempo e a docilidade de ricta para adaptarem-se à curva da rai.

Uma multidão alegre e variagada affluirá para ali nos domingos à tarde além de assistir aos cotizes e corridas de f. se riencia, nas quasi algumas caparas têm feito provas de equitação.

Já apparecem bonitos vestidos de emergência rosinhosos encantados que excitam curiosos para a rai do to da balustrada do Pavilhão.

Pensamos que este divertimento preliberto dos grandes cidadãos vai ter entre nós o maior incremento e cal gontosamente no gôto de nosso paiz, antes de ter noticia das provas de Paris, de Londres e do Rio de Janeiro.



MUDANÇA DE PODER

Mova um sujeito para qualquer lugar da cidade.



ANDARILHO

Você pode fazer um palpite sobre um lugar mesmo que não esteja nele.





CAOS INSTALADO

Até o próximo turno, nenhum dos seus adversários pode dar palpites.



MAPEAMENTO URBANO

Escolha um jogador da mesa. O mesmo deve lhe mostrar uma carta de lugar que possui.



ABUSO DE PODER

Escolha um jogador. Você pode ver a folha de anotações dele por 10 segundos.



ESCÂNDALO PÚBLICO

Veja uma carta do envelope confidencial. Proibido revelar para os outros adversários. Se esta carta for utilizada, você deve dar a sua resposta final imediatamente.

**RASTROS
DE SOLE LUZ**

**RASTROS
DE SOLE LUZ**

**RASTROS
DE SOLE LUZ**

**RASTROS
DE SOLE LUZ**



TABULEIRO

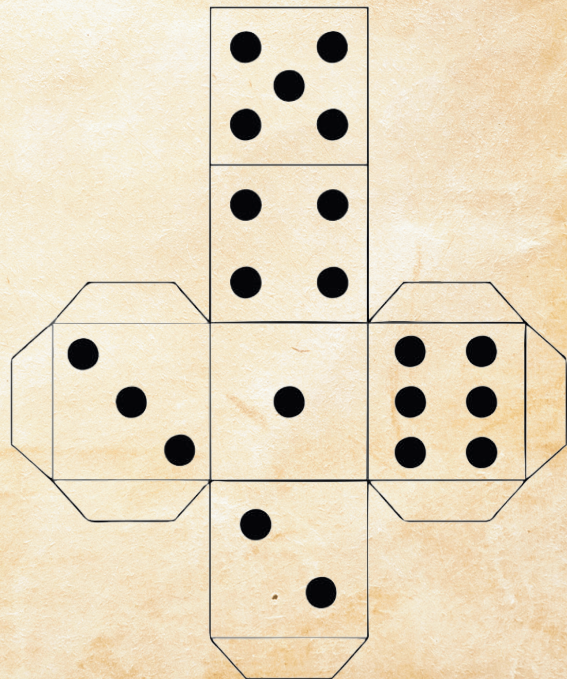
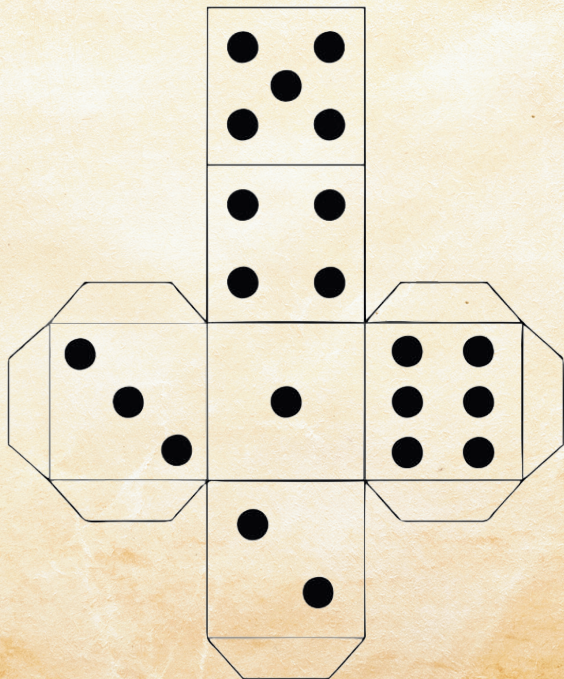
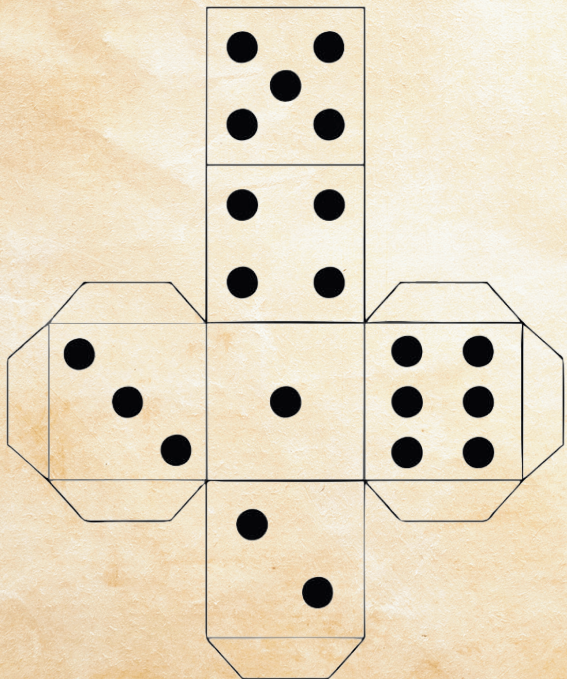
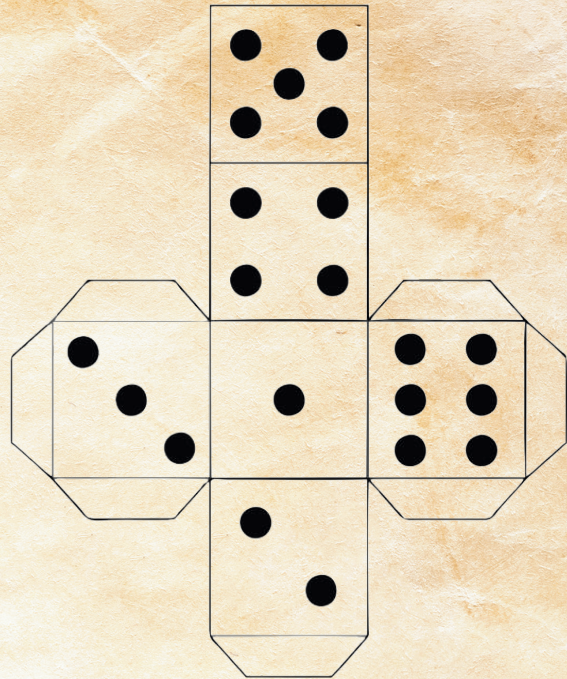
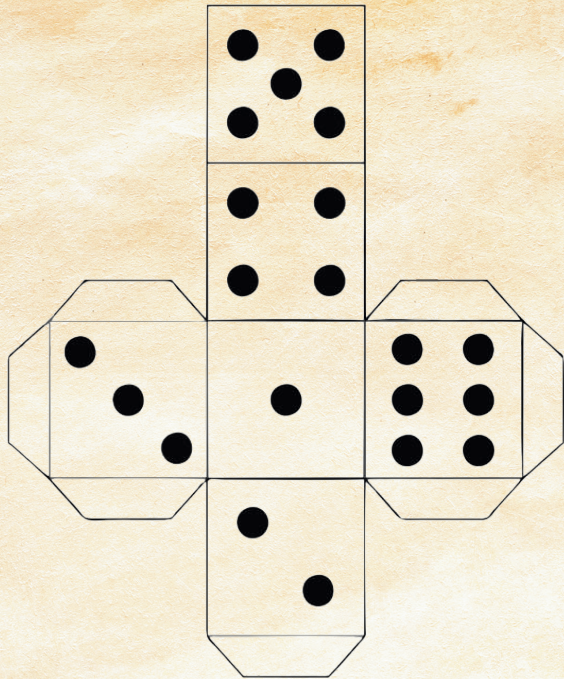
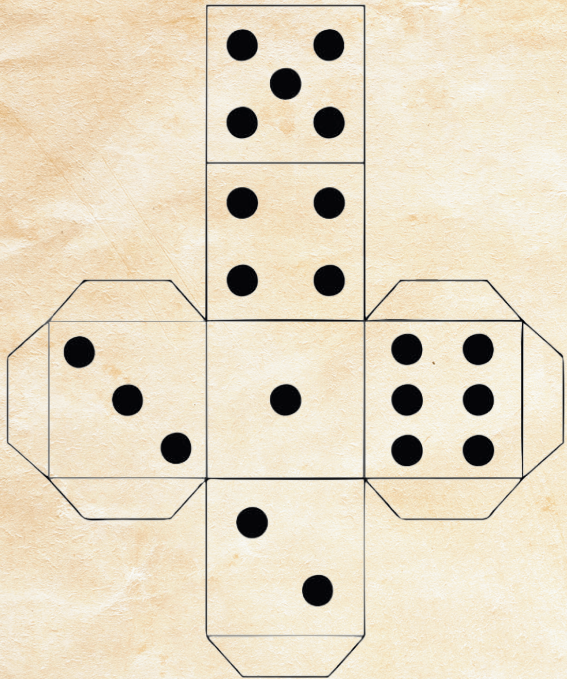
Indicamos a impressão do tabuleiro em folha A3 para um maior aproveitamento e imersão dos jogadores. Caso não seja uma opção viável, opte por imprimir o tabuleiro em mais de uma folha A4, dividindo-o em duas ou mais partes no momento de impressão.



PEÕES



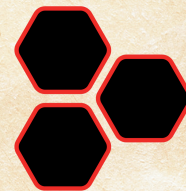
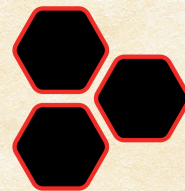
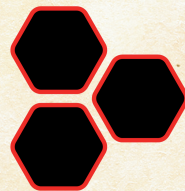
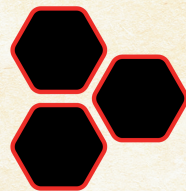
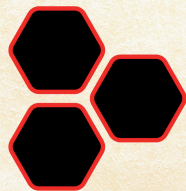
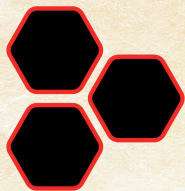
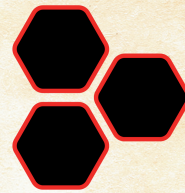
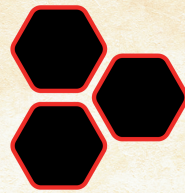
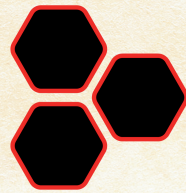
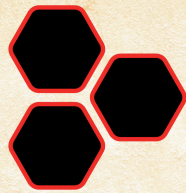
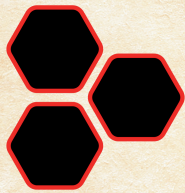
D
A
D
O
S



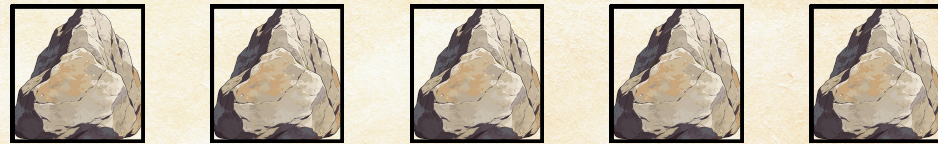
PEÇAS DE EVENTO



BLOQUEADORES



BLOQUEIOS ESPECIAIS



FOLHA DE ANOTAÇÕES

Senhora
Comerciante
Governante
Intelectual
Militar
Coronel
Ferroviário
Jangadeiro
Lavadeira
Retirantes
Liberto

Praça do Ferreira
Passeio Público
Café Java
Cube Iracema
Praia do Peixe
Mercado de Ferro
Teat. José de Alencar
Abarracamentos
Santa Casa de Misericórdia
Estação Central
Cemitério São João Batista

Passeata das Crianças
Greve Operária
Epidêmias
Seca de 1915
Padaria Espiritual
Eleição do bode loiô

Senhora
Comerciante
Governante
Intelectual
Militar
Coronel
Ferroviário
Jangadeiro
Lavadeira
Retirantes
Liberto

Praça do Ferreira
Passeio Público
Café Java
Cube Iracema
Praia do Peixe
Mercado de Ferro
Teat. José de Alencar
Abarracamentos
Santa Casa de Misericórdia
Estação Central
Cemitério São João Batista

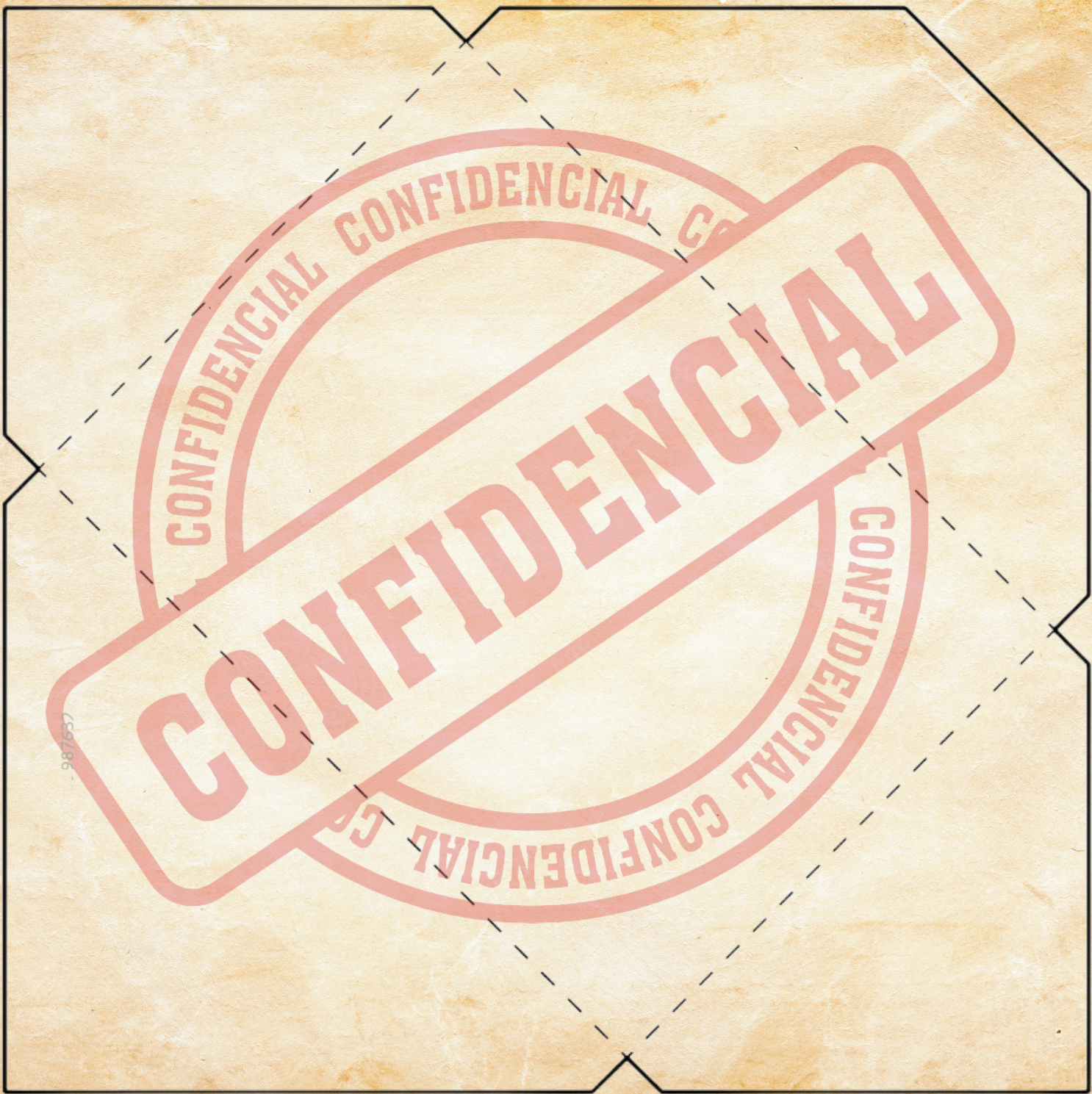
Passeata das Crianças
Greve Operária
Epidêmias
Seca de 1915
Padaria Espiritual
Eleição do bode loiô

Senhora
Comerciante
Governante
Intelectual
Militar
Coronel
Ferroviário
Jangadeiro
Lavadeira
Retirantes
Liberto

Praça do Ferreira
Passeio Público
Café Java
Cube Iracema
Praia do Peixe
Mercado de Ferro
Teat. José de Alencar
Abarracamentos
Santa Casa de Misericórdia
Estação Central
Cemitério São João Batista

Passeata das Crianças
Greve Operária
Epidêmias
Seca de 1915
Padaria Espiritual
Eleição do bode loiô

E
N
V
E
L
O
P
E





PROF**HISTÓRIA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO DE HISTÓRIA