

Jogos e Ensino de História: aprendendo sobre o Feudalismo e o Medieval no Estágio Supervisionado

Juegos y Enseñanza de Historia: aprendiendo sobre el Feudalismo y el Medieval en la Etapa Supervisada

Games and History Teaching: Learning about Feudalism and the Middle Ages in the Supervised Internship

Rafael Barbosa de Jesus Santana¹

Jônatas Marques Caratti²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de um graduando em História no processo de regência, através do Estágio Supervisionado, etapa obrigatória para a formação deste como licenciado. Tal relato terá como enfoque uma das atividades avaliativas que o graduando aplicou nas duas turmas em que lecionou: o 6º ano A e B, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias, localizada na cidade de Jaguarão/RS. Pensando em como apresentar aos alunos o tema feudalismo, no espaço-tempo da Idade Média e Europa Ocidental, o estagiário propôs um jogo de cartas para fixação dos conteúdos trabalhados durante o período de sua regência. Acreditando que os jogos podem e devem ser um instrumento pedagógico de auxílio ao professor em sua aula, o jogo de cartas proposto trabalhou especificamente as relações entre as três ordens (grupos sociais) do modo de vida feudal: nobreza, clero e camponeses. Mais que memorizar quem faziam parte desses grupos, o jogo propunha identificar as relações sociais entre as três ordens. Como referencial teórico para refletir sobre jogos e Ensino de História, utilizo Nilton Mullet Pereira; Paulo Freire para pensar o conceito de educação transformadora, Danilo Gandin para refletir sobre o planejamento de aula, e Circe Bittecourt no intuito de fundamentar os vários tipos de materiais didáticos.

Palavras-Chave: História; Jogos de Cartas; Material Didático; Estágio Supervisionado.

Resumen

A continuación se presenta una experiencia de aprendizaje de un curso en Historia, proceso de supervisión, Estado de supervisión supervisado, etapa de cumplimiento de las normas para la licenciatura. Esto se debe a un enfoque en las actividades y las actividades que se imparten en las ciudades de la ciudad, así como en el 6º año de la Escuela Municipal de Ensayos Fundamental Marcílio Dias, localizada en la ciudad de Jaguarão / RS. Pensar en cómo se presenta en el tema Feudalismo, no en el calendario de la Escuela y Europa Ocupacional, o el estado de la letra del libro para la fijación de los conteos de trabajo durante el período de su regência. Acreditando que los juegos pueden e deben ser un instrumento pedagógico de auxilio ao profesor em sua aula, o jogo de cartas proposal trabalhou especificamente como relaciones entre três ordens (grupos sociales) do modo de vida feudal: nobreza, clero e camponeses. Puede memorizar qu faziam parte desses groups, o jogo propunha identificar as relações sociais entre as três ordens. Como referencial teórico para reflexionar sobre ensayos y ensayos de historia, uso de Nilton Mullet Pereira; Paulo Freire para pensar o concebir la educación

¹ Graduando do curso de Licenciatura em História; Universidade Federal do Pampa; Jaguarão/RS - Brasil; rafael.santana.001@hotmail.com;

² Doutor em História pela UFRGS; Universidade Federal do Pampa; Jaguarão/RS – Brasil; jonatascaratti@gmail.com.

transformadora, Danilo Gandin para reflexionar sobre el plan de acción, y Circe Bittecourt no intuito de fundamentar os vários tipos de materia didáctica.

Palabras clave: la historia; Juegos de Cartas; Material didáctico; Etapa Supervisada.

Abstract

The present work aims to present the experience of a graduated in History in the process of regency, through the Supervised Internship, obligatory stage for the formation of this as a graduate. This report will focus on one of the evaluation activities that the graduate applied in the two classes in which he taught: the 6th year A and B, Marcílio Dias Municipal School of Education, located in the city of Jaguarão / RS. Thinking about how to introduce students to feudalism in the space-time of the Middle Ages and Western Europe, the trainee proposed a set of letters to fix the contents worked during the period of his regency. Believing that games can and should be a pedagogical tool of aid to the teacher in his class, the proposed card game specifically worked out the relations between the three orders (social groups) of the feudal way of life: nobility, clergy and peasants. Rather than memorizing those who were part of these groups, the game proposed to identify the social relations between the three orders. As a theoretical reference to reflect on games and Teaching History, I use Nilton Mullet Pereira; Paulo Freire to think about the concept of transformative education, Danilo Gandin to reflect on lesson planning, and Circe Bittecourt in order to base the various types of didactic material.

Keywords: History; Card games; Courseware; Supervised internship.

1.Introdução

Quando o momento do estágio chega para o graduando, tal experiência com o mundo escolar pode ser frustrante. Entre os fatores que podem causar esse descontentamento é o choque com a realidade da escola e a incapacidade de criar vínculos com as turmas e com os atores do ambiente escolar. Tendo como objetivo apresentar a experiência de um graduando em História no processo de regência, através do Estágio Supervisionado, o trabalho que escrevo é um relato da vivência do estagiário na aplicação de uma atividade avaliativa. O exercício foi aplicado nas duas turmas em que lecionou: o 6º ano A e B, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias, localizada na cidade de Jaguarão/RS.

Pensando em como revisar os conteúdos da temática feudalismo, no espaço-tempo da Idade Média e Europa Ocidental, o estagiário propôs um jogo de cartas para fixação de ideias, quais foram trabalhadas durante o período de sua regência. O processo de criação do material didático, a aplicação do jogo e os resultados serão divulgados teoricamente neste trabalho. Nas próximas páginas procurarei conceituar História, Idade Média e Feudalismo, pontuarei a importância do planejamento de aula, apresentarei uma breve reflexão sobre possíveis relações entre História e Jogos; por fim, relatarei a experiência de aplicação do jogo e as conclusões.

2.O começo pelos conceitos: História, Idade Média e Feudalismo

História, “a ciência que estuda o homem no tempo e no espaço”, esta é a concepção de José D’Assunção Barros (2005), qual compactuo. Mas porque estudar os feitos dos homens (das mulheres e daqueles não binários) na história? Conforme Todorov (1995), a história é exemplar, ela pode ser encarada como lição para os sobreviventes do passado, que no presente, não repetem os erros pretéritos. Relacionado aos eventos históricos, Jacques Le Goff (2008) afirma que os recortes e fatos históricos são construídos pelo historiador. Mesmo com a queda do Império Romano Oriental, muitas características do modo de vida da antiguidade continuaram na sociedade europeia ocidental, pois não houve fortes rupturas entre a passagem dos dois períodos (Idade Média e Idade Moderna).

Durante a obra *Uma longa Idade Média*, Le Goff problematiza o modo como concebemos a passagem de períodos históricos, pontuando que só há mudança de período se os fatores econômicos, culturais, políticos e científicos mudarem juntos, o que ocorreu na passagem da Antiguidade para o Medievo. A grande defesa de Le Goff é que características como as técnicas militares e econômicas perduraram até as revoluções francesa e inglesa. No entanto, mesmo com todo esse estudo do autor, neste trabalho, para a produção do jogo, consideraremos a perspectiva tradicional de Idade Média, qual encontramos nos livros didáticos, em que o período começa em 476 d.C. e termina em 1453.

Conforme Perry Anderson (2016), a soberania política nunca estava em um único indivíduo, devido as relações entre os vários suseranos e vassalos. Mas existia sim soberania de ordens sociais que detinham mais poderes que outras, mais acesso à terras e mais liberdade. Exemplificando tal afirmação, podemos nos basear em Anderson (2016), qual afirmar que os camponeses cultivavam a terra, mas não eram donos da mesma, já que as propriedades eram controladas e administradas pelos senhores feudais. Vale resgatar que a Igreja Católica se tornou bastante autônoma do Estado no Medievo, tornando-se autoridade máxima, com forte influência sobre as outras ordens sociais.

Os grupos sociais, como afirma Anderson (2016), estavam organizados de forma hierárquica, tendo neste espaço-tempo, posições sociais bem delimitadas e inalteráveis. Sendo uma sociedade baseada na hierarquia, senhores feudais e a Igreja Católica cobravam tributos dos camponeses sobre a produção agrícola e a sobrevivência de servos nas terras. Podemos afirmar assim que, o poder feudal estava ligado ao solo, à terra.

3.Planejando a aula: reflexões sobre a docência

O distanciamento do historiador em formação e o ambiente escolar, colabora para a má formação pedagógica do formando. Muitas vezes, o primeiro contato do discente com o

ambiente escolar é no final do curso, quando o mesmo realiza o estágio supervisionado obrigatório para a diplomação de licenciado. Tendo esse contato de forma tardia, o docente em formação necessita aproveitar da melhor forma possível a experiência da regência. O primeiro passo para isso, baseado em Queiroz (2012), é entender que tanto docentes, quanto discentes são sujeitos da ação pedagógica, que ambos estão no processo permanente de investigação e descobertas, individuais e coletivas.

Se ensinar não é uma mera reprodução de saberes, ideias e valores, planejar a aula torna-se essencial para a procura de novos métodos de aulas e avaliações, o que requer preparação do docente. Não apenas reproduzindo saberes, ideias e valores, o professor foge da aula expositiva dissertadora que tanto Paulo Freire (2005) critica, pois essas aulas entregam aos alunos, “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram” (p.66). Caso cometa esse erro, o educador, consciente ou inconscientemente, preza apenas pela repetição, memorização e passividade do educando, sendo este um repositório de informações depositadas pelos educadores.

Ao chegar no ambiente escolar, via de regra, o estagiário imediatamente é levado a elaborar aulas tradicionais, avaliações tradicionais e manter a relação professor-aluno na forma tradicional. Fugir desse trem que leva todos a um mesmo lugar, a ignorância, é bastante difícil, mas a tentativa deve ser executada. O plano de aula é uma das possibilidades para fugir dessa trilha. Na década de 1960, o planejamento de aula se consagrou. Entretanto, a devoção ao plano de aula se impôs como uma obrigatoriedade no ambiente escolar, tendo modelos de planos educacionais baseados nos planos empresariais. Conforme Gandin (2009), muitos desses planos foram e continuam sendo ineficientes, pois estão preocupados no como fazer, não para que fazer.

Gandin (2009) nos alerta para algo importante: “só há sentido em falar de plano de sala de aula se os professores tiverem aspirações maiores que transmitir conteúdos pré-estabelecidos”. Destarte, o autor define plano de ensino como um conjunto de ideias escritas que fundamentam a ação, promovendo o debate, valores, habilidades e a atenção ao contexto escolar. No caso do estagiário que lecionou em duas turmas do 6º ano de uma mesma escola, os planos de aula foram diferentes, pois cada turma tem suas características e envolvem-se de formas diferentes com as aulas.

Para além do plano de aula e da própria aula em si, uma análise dos métodos avaliativos também é essencial para fugir das trilhas da ignorância e reprodução. Conforme Cucolo (2018), o ambiente educacional está repleto de examinadores, quando o que é mais necessário são avaliadores. Nesse sentido, os examinadores seleciona e classifica, enquanto o

avaliador realiza diagnóstico. De acordo com a autora, a avaliação tradicional “se retroalimenta a partir da seleção e se reproduz no decorrer da história”. A autora define dois tipos de avaliação: a classificatória e a alternativa. A primeira visa, a princípio, a pontuação, a padronização e a decoração de conteúdos; a segunda, por sua vez, busca identificar as dificuldades dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e os incentiva a refletir criticamente suas ações no referido processo. Para instalar este novo método de avaliação, é necessária uma cooperação entre educador e educando, numa relação de respeito e sem distanciamento.

Conforme Cucolo (2018, p. 01), a avaliação é parte integrante do processo de mediação pedagógica do professor: “o processo de avaliação da aprendizagem em sala de aula é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e os objetos do conhecimento”. Ainda em concordância com a médica Cucolo (2018, p. 01), as atividades examinadoras, como a prova escrita, tem como resultado a “memorização sem sentido; medo e ansiedade; sentimento de incapacidade, revolta e punição; desmotivação para estudar; frustração, exclusão e preconceito”. Nesse sentido é que encontramos a importância de se embasar e propor novas metodologias de ensino-aprendizagem, para que o ensino não continue maçante e desprazeroso.

4. Jogos e Ensino de História

Por qual razão utilizar jogos em sala de aula pode ser útil para refletir e debater sobre o feudalismo? Acreditando que os alunos podem se envolver mais com os conteúdos, com a própria história e até construir uma consciência histórica através de outros materiais didáticos sem ser o livro, que a proposta de jogo de cartas se justifica. Segundo pesquisa publicada no site O Globo em 2017, o Brasil é o maior consumidor de games, jogos online e de tabuleiro na América Latina. Então, porque não utilizar esse consumo, principalmente dos jovens, em prol do ensino de História e da criação de novas realidades? Conforme Huizinga (2000, p.14), a representação criada pelo jogo é a “realização de uma aparência”: imaginação, no sentido original do termo, tendo como função “dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa”. Para além disso, o jogo “transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 2017, p.04).

Pereira (2013, p.19) afirma que, 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”. No livro *Juego, figuración, símbolo: El Tablero de la*

Oca, Vázquez de Parga estuda a representação dos jogos nas artes plásticas. Segundo a autora, os jogos estão intrinsecamente relacionados à história, pois estes seguem algumas premissas:

1) Produce algún tipo de disfrute a quienes en él participan. 2) Se desarrolla en un espacio y un tiempo ficticios y paralelos a la vida real. 3) Cuenta con unas normas o reglas de actuación delimitadas y aceptadas por convenio. 4) Se establece un orden absoluto en el transcurso de la partida. 5) crea cierta tensión y tiende a una resolución. (VÁZQUEZ DE PARGA, 2008, p. 35).

Para Queiroz (2012), ensinar história requer um diálogo permanente com diferentes saberes. Ainda conforme o autor, a história reconstrói, explica e compreende o seu objeto. Desta forma, propondo este jogo, o professor se distancia daquela ideia tradicional de ensinar como uma reprodução de ideias, saberes e valores; de ver o aluno como um repositório de informações, causando-lhe a falta de criatividade, de construção e transformação dos saberes. Acredito também nas ideias de Seffner (2010), qual diz que a aula de história tem como objetivo produzir saberes de natureza histórica relevante ao aluno, que sirva como impulsionadora de questionamentos da realidade e de sua vida. Sendo assim, a aula serve para o desenvolvimento da consciência histórica.

O conceito de consciência histórica que me refiro é o apresentado por Cerri (2011), qual diz: “no agir sobre o mundo e ser sujeito da história, o passado e suas projeções de futuro são tudo o que está à disposição do homem, como matéria-prima para a sua criação”. Ou seja, o agir sobre o mundo é uma atribuição de consciência histórica, pois o deixar de agir revela igualmente uma interpretação da realidade. Esse agir sobre a realidade significa interpretar o passado à luz do presente e na expectativa do futuro.

Cabe ressaltar que, seguindo a perspectiva de Circe Bittencourt, considero os materiais didáticos como suporte na mediação entre o ensino e aprendizagem. No caso em questão, o jogo teria o papel de facilitar a apreensão de conceitos, o domínio de informações, favorecer possíveis sistematizações de dados e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Ainda nessa linha, o jogo seria uma ilustração, como Bittencourt (2009) define: instrumento de reforço do que já foi trabalhado. Aprofundando nas ideias de Bittencourt, trago outras reflexões sobre os jogos como material didático. Segundo o dicionário Escolar de Língua Portuguesa Aurélio, jogo significa:

Atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou ganho. Passatempo. Jogo de azar. O vício de jogar. Série de coisas que forma um todo, ou coleção. Conjugação harmoniosa de peças mecânicas com o fim de movimentar um maquinismo. Balanço, oscilação. Manha, astúcia (FERREIRA, 2011, p. 534).

Como podemos perceber, há uma miríade de significados, todavia utilizaremos o conceito de jogo trabalhado por Grando (1995). Para a autora, existem seis classificações para os jogos: os de azar, quebra-cabeça, estratégia, computacionais, jogos de fixação de conceitos e pedagógicos. Neste trabalho, utilizaremos as duas últimas classificações. Os jogos de fixação de conceitos são aqueles cujo objetivo é fixar um determinado conceito/conteúdo já aprendido em outras aulas. Este tipo de jogo substitui, muitas vezes, as avaliações tradicionais, como a prova escrita. Os jogos pedagógicos são aqueles que podem ser utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Pensando na utilização dos jogos na aula de matemática, Grando (2000, p.43-45) propõe sete etapas para a utilização de jogos em sala de aula: a familiarização com o material do jogo (no sentido físico do material didático), o reconhecimento das regras (aquelas determinadas pelo produtor do jogo), o “jogo pelo jogo”, a intervenção pedagógica verbal (momento de levantamento de questões referentes à temática do jogo e observação), registro do jogo, intervenção escrita e jogar com competência. Essas etapas também foram aplicadas ao jogo proposto.

Como a própria Bittecourt (2009) pontua, escolher um material didático requer sensibilidade do docente para com a adequação idade/série dos alunos. Pensando nisso, o jogo proposto teve como público alvo, exclusivamente, os alunos do 6º ano do ensino fundamental.

5.O jogo e sua aplicação

Em um ambiente escolar onde métodos de ensinar e avaliar são tradicionais, ideias e proposições de um modelo de ensino e de avaliação diferente podem causar desconfortos:

podem surgir duras críticas e, até mesmo, a negação. Estas reações surgem, principalmente, em decorrência da corresponsabilidade pelo processo de ensino e avaliação da aprendizagem, ou seja, do compartilhamento de responsabilidades entre educadores e educandos sobre o desenvolvimento e a apreensão do conhecimento (CUCOLO, 2018, p.03).

Sabendo das possíveis críticas dos alunos e professores quanto ao método de avaliação (o jogo) e considerando a autonomia enquanto docente em formação, enquanto exercia o papel de estagiário, apliquei a proposta de avaliação alternativa no último dia de regência. O objetivo da atividade foi levantar informações que caracterizassem a capacidade de sintetização e sistematização individuais e coletivos, além de buscar identificar as dificuldades dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e os incentiva a refletir criticamente suas ações no referido processo. Para tal avaliação, o professor indicou o estudo de todos os conteúdos trabalhados em sala. Ao decorrer da aplicação, o educador enfatizou os

assuntos bem assimilados e sistematizado e lembrou conceitos pouco apreendidos pelos educandos. Cabe reforçar que o jogo não se expressa por si só, ou seja, ele é um suporte para o professor utilizá-lo após outras aulas sobre o modo de vida feudal, ou seja, o material didático aqui relatado é um objeto de fixação de conteúdos, como Grando e Bittcourt propõem.

Elaborado no intuito de ser aplicado conforme as sete etapas de utilização do jogo em sala de aula proposto por Grando, tal material didático contém 94 cartas, dividido por cores: 12 cartas vermelhas, 10 brancas, 18 azuis e 54 pretas. No início do jogo, cada jogador teve que pegar uma carta vermelha; essas determinaram a que ordem social o aluno pertencia (clero, nobreza ou campones). Na segunda rodada, os jogadores que foram da nobreza pegaram as cartas azuis; os camponeses e clérigos pegaram as cartas pretas. Já as brancas, cartas coringas que poderiam eliminar jogadores do jogo, seja por causa da Peste Negra ou apenas por vontade de um nobre, poderia ser adquirida por qualquer ordem social. O material pedagógico aqui detalhado, consiste em cartas que contêm frases no imperativo, como por exemplo: “Preste Corvéia – Continue no Jogo”, “Escolha um nobre para te dar uma terra” ou “Escolha um suserano para te dar uma terra”. Vence aquele que ficar por último no jogo.

Para aventurar-se nesse jogo é necessário ter no mínimo 8 e no máximo 12 jogadores. Das doze cartas vermelhas que definem a que grupo social o jogador vai pertencer, apenas 6 são *nobres* e *clero*. Essa escolha por menos cartas da nobreza e do clérigo representa o pequeno número de senhores feudais na Idade Média. Segundo Cotrim (2015), a maior parte da sociedade medieval européia ocidental era composta por camponeses. Entretanto, as chances de um nobre ou clérigo ganhar são maiores, pois as cartas imperativas dessas ordens sociais têm mais poderes e chances de expulsar quem quiser dos seus feudos, o que acaba com o jogo dos camponeses.

No 6º ano A, o jogo fluiu de maneira satisfatória, tendo forte adesão pelos discentes, inclusive os mesmos pedindo mais partidas do jogo, mesmo ao término do horário da aula de História. Posso afirmar, conforme relatório de estágio, que os alunos demonstraram capacidades de sistematização de conteúdos que dificilmente seria perceptível em uma prova escrita de múltipla escolha, como a escola normalmente adota como método avaliativo. Ao contrário das sensações negativas levantadas por Cucolo (2018), como a ansiedade e frustração em relação à avaliação, os discentes demonstraram prazer em realizar a atividade proposta. No 6º B, o jogo falhou, tendo baixa adesão dos alunos, devido as peculiaridades da turma. A classe era composta por discentes silenciosos que, no período de regência e até em outras aulas com professorxs titulares, pouco participavam da aula e não demonstravam

interesse nas aulas, principalmente de História. No período enquanto estive como professor na turma, não consegui motivá-los e o jogo foi só mais uma das tentativas de estabelecer uma relação alternativa com os alunos, mas que não obtive sucesso. O resultado dessas tentativas frustradas foi a permanência de métodos avaliativos tradicionais.

6. Conclusões

O jogo de cartas proposto, como defendido teoricamente, se tornou um instrumento didático riquíssimo de representação da realidade, numa das turmas, corroborando para o processo de sistematização dos conteúdos entre os discentes/jogadores, principalmente pelo fato das informações não estarem completas nas cartas, necessitando de atividades cognitivas de significação por parte dos alunos. Ao significar conteúdos que não estão dados, nem prontos, tornamos o passado em presente e agimos sobre ele. No caso da turma em que o jogo não obteve sucesso, a importância da autoavaliação docente após a tentativa de aplicação da atividade avaliativa é essencial para identificar quais foram os problemas enfrentados que impediram a boa execução do exercício (o jogo) e transformar essas informações em ações para futuras atividades avaliativas.

Referências

ANDERSON, Perry. *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. *Revista de História Regional* 10(1): 95-129, Verão, 2005, pp. 95-129.

BITTECOURT, Circe. Livro didático / Usos didáticos de documentos. In: BITTECOURT, Circe. *Ensino de História – fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CERRI, Luis Fernando. O que é consciência histórica? In: CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.

CUCOLO, Danielle Fabiana. Processos Avaliativos no Ensino Superior – Concepções sobre a Avaliação da Aprendizagem. Disponível em: <http://poca.ufscar.br/cursos/pluginfile.php/4765/mod_resource/content/3/UNIDADE%201%20-%20Material%20para%20Estudo_vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em 25 de Novembro de 2018.

CUCOLO, Danielle Fabiana. Processos Avaliativos no Ensino Superior – Avaliação diagnóstica e autoavaliação. Disponível em: < http://poca.ufscar.br/cursos/pluginfile.php/4766/mod_resource/content/2/UNIDADE%20%20-%20Material%20para%20Estudo_vers%C3%A3o%20final.pdf >. Acesso em 25 de Novembro de 2018.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio Júnior: dicionário escolar de língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2011.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão / Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GARDIN, Danilo. CRUZ, Carlos H. C. Não há planejamento/ Modelo de plano de aula/Funcionamento na prática. In: GARDIN, Danilo. CRUZ, Carlos H. C. *Planejamento na sala de aula*. Petrópolis:Vozes, 2009.

GRANDO, R. C. *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: < <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/10/O-CONHECIMENTOMATEM%C3%81TICO-E-O-USO-DE.pdf> >. Acesso em: 10 de Novembro de 2018.

GRANDO, R. C. *O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática*. Campinas, SP, 1995. 175p. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, UNICAMP. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253786/> >. Acesso em: 10 de Novembro de 2018.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LE GOFF, Jacques. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

O GLOBO. *Jogos online movimentam 49 bilhões e Brasil lidera o setor na América Latina*. Disponível em < <https://oglobo.globo.com/economia/jogos-on-line-movimentam-49-bilhoes-brasil-lidera-setor-na-america-latina-21014736> >. Acesso: 01 de Julho de 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. GIACOMONI, Marcelo. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: PEREIRA, Nilton Mullet. GIACOMONI, Marcelo. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

QUEIROZ, Paulo Pires. A pesquisa e ensino de História: espaços/processos de construção de identidade profissional. In: NIKITUK, Sônia. *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST, Exclamação, ANPUH-RS, 2010.

TODOROV, Tzvetan. “Narrar, julgar, compreender”. In: _____. *Em face do extremo*. Campinas: Papyrus, 1995.

VÁZQUÉZ DE PARGA, María José Martínez. *Juego, figuración, símbolo: El Tablero de la Oca*. Madri: 451 editores, 2008.