



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEIVA CRISTINA SEVERINO BOTELHO

História do Brasil Império em jogo

Universidade Estadual do Paraná – Unespar
Maio / 2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

LEIVA CRISTINA SEVERINO BOTELHO

HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO EM JOGO

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

LEIVA CRISTINA SEVERINO BOTELHO

HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO EM JOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientador: Dr. Ricardo Marques de Mello

CAMPO MOURÃO – PR
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Botelho, Leiva Cristina Severino|
História do Brasil Império em jogo / Leiva
Cristina Severino Botelho. -- Campo Mourão-PR, 2022.
110 f. : il.

Orientador: Ricardo Marques de Mello.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História) --
Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. Ensino de História. 2. Brasil Colonial. 3.
Ludicidade. 4. Didática. I - Mello, Ricardo Marques
de (orient). II - Título.

LEIVA CRISTINA SEVERINO BOTELHO

HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO EM JOGO

BANCA EXAMINADORA



Dr. Ricardo Marques de Mello (orientador) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dra. Marcella Albaine Farias da Costa – Universidade Federal de Roraima – UFRR

Data de Aprovação

16/05/2022

Campo Mourão – PR

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todos meus familiares e amigos, por sempre me apoiarem de maneira incondicional em todas minhas empreitadas, por mais malucas que elas parecessem. Agradeço em especial aos meus pais, por terem me dado a vida e por se dedicarem ao máximo para que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade.

Sou muito grata às minhas irmãs Geina, Geiza e Betânia e aos meus irmãos Marcelo e Lucimar, por estarem sempre me incentivando e compartilhando comigo todos os momentos da minha vida, os bons e os ruins. Muito obrigada por tudo que temos construído juntos, amo vocês.

Dedico este trabalho, de maneira especial, aos meus seis maravilhosos sobrinhos: Marina, João Eduardo, Maria Fernanda, Letícia, Pedro Luís e Rodrigo José, por terem participado ativamente, colaborando com os testes de vários jogos e ainda dando sugestões que foram de grande valia.

Durante o processo de formação, tive a oportunidade de conhecer pessoas que foram fundamentais para o meu crescimento, por isso, agradeço a todos os colegas e professores todos os momentos compartilhados ao longo do curso. Professores Bruno, Fábio, Federico, Frank, Jorge, Michel, Ricardo e professora Cristina, o melhor secretário do Profhistória e meu amigo, Pedro, os estimados companheiros de estudos, Bruno, Célio, Janaína, Joelma, José Antônio, Lucas, Marcela, Paula, Paulino e Rafaela, muito obrigada pela parceria. Sem vocês, certamente teria sido muito mais difícil. Faço um agradecimento especial às minhas amigas Janaína, Joelma e Marcela pelo suporte e presença em todos os momentos, nossa amizade é para vida toda.

Outra pessoa fundamental neste processo foi o amigo Caio Naka, pelo apoio dado na produção de todo o design do jogo Império. Foram meses de troca de ideias, testes de cores, criação de imagens e produção dos peões e, graças a ele, o jogo saiu do papel e se tornou algo real e possível de ser jogável.

Agradeço ao Governo do Distrito Federal – GDF, a concessão de afastamento remunerado para estudos durante todo o curso, pois, sem esse benefício, não teria sido possível sequer iniciar esta formação, visto que um dos maiores desafios dos estudantes do Mestrado Profissional em Ensino de História consiste em conciliar os estudos com a jornada de trabalho. Desejo que todos os estados brasileiros concedam oportunidades como essa aos professores do país inteiro.

Faço um agradecimento muito especial ao professor Ricardo Marques de Mello por ter aceitado ser meu orientador e por ter me acompanhado durante todos esses meses, sempre fazendo observações pertinentes para o progresso do meu trabalho.

E, por fim, dedico este trabalho aos colegas, professores e professoras de História, que têm sofrido as mais variadas mazelas neste país, mas, ainda assim, seguem lutando para manter nossa memória e pela difusão do conhecimento histórico.

RESUMO

BOTELHO, Leiva Cristina S. **HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO EM JOGO**. 115f. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória). Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

Este trabalho tem como objetivo abordar a História do período imperial brasileiro de maneira lúdica e atrativa, por meio da produção de um jogo que atribui às fontes documentais um dos caminhos possíveis para se obter uma visão mais ampliada das versões históricas. Para tal, fizemos uma breve conceituação da palavra jogo, uma descrição de elementos relevantes nos jogos, como a ludicidade, as regras e o “faz de conta”, expresso pela ideia de Círculo Mágico, e debatemos as possibilidades de ensinar e aprender História utilizando jogos, sem desconsiderar as formas tradicionais de ensino. Segundo Rüsen (2011), a disciplina de História não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática. Assim, a ideia é que, a partir da discussão e análise dos documentos citados no jogo ora proposto, os estudantes tenham condições de construir e desenvolver sua capacidade de pensar historicamente a respeito de um período frequentemente preterido nas aulas de História no ensino básico. Além disso, o formato do jogo permitirá que professores e estudantes tenham a oportunidade de desenvolver pesquisas e criar, eles próprios, cartas adicionais ao jogo, assumindo uma atitude historiadora, como recomendado pela BNCC (2017). Dessa forma, o jogo Império: História do Brasil em jogo busca despertar o interesse pela nossa História, a partir do acesso a documentos como artigos de revistas, livros, filmes, histórias em quadrinhos etc., os quais revelam um pouco do dia a dia vivido pela população brasileira no século XIX, e colaborar com o processo de difusão dos resultados de estudos de diversos historiadores. Consequentemente, visa a propiciar a expansão do acesso ao conhecimento da História brasileira a um número cada vez maior de pessoas.

Palavras-chave: Ensino de História; Jogo de tabuleiro moderno (*board game*); Brasil Império.

ABSTRACT

BOTELHO, Leiva Cristina S. BRAZIL EMPIRE HISTORY IN A GAME. 115f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória). Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

This work aims at, attractively and playfully, addressing the History of the empire period by the creation of a game, which attributes to the documentary sources a possible way to broaden perspectives on versions of history. In this regard, a brief definition of game is carried out, and we also describe the relevant elements related to games such as playfulness, game rules, and the “make-believe” expressed by the idea of Magic Circle. We also discuss the possibilities of teaching and learning History using games not considering traditional forms of teaching. According to Rüsen (2011), History cannot be considered an activity apart from practical life needs. Then, considering the discussion and analysis carried out on the documents quoted in the proposed game, students are provided with conditions to construct and develop the skills to historically think about a certain period mostly not approached in History classes within the elementary school context. Moreover, the proposed game format allows teachers and students to have the opportunity of researching and creating, themselves, additional cards for the game assuming a historian attitude, as suggested by BNCC (2017). Thus, the game *Império: História do Brasil em Jogo* seeks to arouse interest in our History, through access to documents such as magazine articles, books, movies, comics, etc., which reveal a bit of the daily life lived by the Brazilian population from the 19th century, and to collaborate to the process of spreading study results of many historians. Hence, this thesis seeks to expand the knowledge access related to Brazilian History to a wider range of people.

Keywords : History teaching; modern board game; Brazil Empire.

LISTAS DE SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ANPUH | Associação Nacional de História |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| ONHB | Olimpíada Nacional em História do Brasil |
| PROFHISTÓRIA | Mestrado Profissional em Ensino de História |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UDESC | Universidade Estadual de Santa Catarina |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA COM JOGO | 16 |
| 1.1 O que é um jogo? | 16 |
| 1.2 Por que usar jogos no Ensino de História? | 23 |
| CAPÍTULO 2: A PROPOSTA DE IMPÉRIO: HISTÓRIA DO BRASIL EM JOGO ... | 29 |
| 2.1 Conceitos e fundamentações do jogo Império | 29 |
| 2.2 O passo a passo do jogo Império | 35 |
| 2.2.1 As regras | 37 |
| 2.2.2 Os peões | 39 |
| 2.2.3 As cartas temáticas | 44 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 63 |
| REFERÊNCIAS | 65 |
| APÊNDICE | 69 |
| APÊNDICE A - O JOGO | 69 |
| 1. O TABULEIRO | 69 |
| 2. AS CARTAS | 70 |
| 3. OS PEÕES | 94 |
| 4. AS CARTAS EDITÁVEIS | 97 |
| 5. AS REGRAS RESUMIDAS | 103 |
| 6. MANUAL DE ORIENTAÇÕES AO MEDIADOR | 105 |
| 7. JOGOS PESQUISADOS | 107 |
| ANEXO | 112 |

INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é uma modalidade de mestrado profissional recente no Brasil, que é oferecido em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Depois de um passeio pelo *site* oficial do programa,¹ é possível entender o objetivo da pós-graduação: o ProfHistória tem uma proposta teórica consistente, sem deixar de lado as atividades práticas, uma vez que todos os mestrandos precisam elaborar uma parte propositiva (produto) ao longo do curso. Além disso - e talvez o mais importante - o curso exige como pré-requisito que os candidatos Brasil afora estejam atuando como professores do ensino de História.

Considerando as dificuldades encontradas no processo de integração entre a teoria e a prática no ensino de História no Brasil, esta iniciativa se apresenta como o início de novos tempos. Nos dias atuais, a História, no sentido de conhecimento, tem um importante papel, não mais como “mestra da vida” (*magistra vitae*), conforme a definiu Cícero, mas como um aprendizado que pode ser compreendido e justificado para o tempo presente (ASSIS, 2011), ou, como ensina Jörn Rüsen (2001), para compreendermos a nós e aos outros, explicar o mundo, nos orientar na vida prática cotidiana e enfrentar as suas contingências.

Esta dissertação é fruto das experiências em sala de aula somadas à pesquisa acadêmica. E, sem dúvidas, o ProfHistória foi um passo importante para fortalecer a conexão entre a teoria e o que é praticado no dia a dia das aulas de História. Com a presença de professores nos cursos de mestrado profissional, aos poucos, e de forma espontânea, a teoria é convidada a marcar uma presença mais efetiva na rotina da sala de aula.

Minha trajetória profissional me impulsionou no desenvolvimento deste trabalho. Sou mineira, tenho 40 anos, me licenciou em História em 2004 na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e, desde 2007, resido e trabalho no Distrito Federal. Depois de todo esse tempo lecionando, senti vontade de parar um pouco para me aperfeiçoar.

Como sempre me preocupei em pensar maneiras diferentes e atrativas de abordar o conhecimento histórico, vi no Mestrado Profissional em Ensino de História a oportunidade de desenvolver metodologias que ajudassem no processo de ensino/aprendizagem de História.

¹ Informações sobre o Mestrado Profissional em Ensino de História, suas linhas de pesquisa, universidades participantes e demais dúvidas relacionadas ao acesso ao programa podem ser esclarecidas no *site*: www.profhistoria.ufrj.br. Acesso em: 03 mai. 2021.

Ao longo do ano de 2006, fiz especialização em História do Brasil nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ/RJ). Assumi cargo efetivo em janeiro de 2006 para atuar como professora na rede estadual de Educação de Minas Gerais, na cidade de Bonfinópolis de Minas, mas, devido às condições precárias de trabalho e salariais, pedi exoneração em março de 2007 e me mudei para Brasília.

No ano de 2007, trabalhei como agente de pesquisa e mapeamento do IBGE – Brasília, coletando preços para a produção do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), pesquisa que mede a inflação mensal do Brasil. Em 2008, trabalhei como professora em regime temporário, ministrando aulas para a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), no Centro de Ensino Fundamental 213 de Santa Maria – DF. Neste mesmo ano, participei de concurso público para compor o quadro efetivo de professores do Distrito Federal. Fui aprovada e tomei posse em julho de 2009.

De julho de 2009 até os dias atuais, tenho trabalhado como professora do quadro efetivo do Distrito Federal, o que me possibilitou participar e desenvolver diversas atividades pedagógicas na área de educação e, principalmente, na área de História.

De 2009 a 2016, trabalhei no Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria – DF (CEM 404), desenvolvi inúmeras atividades dentro e fora da sala de aula: em 2012 assumi a supervisão pedagógica e em 2013 passei um semestre como coordenadora pedagógica. Do segundo semestre de 2013 a 2016, estive na regência de classe dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Ao mesmo tempo que ministrava trinta aulas semanais para os alunos do Centro de Ensino Médio 404, atuei como coordenadora de projetos de extensão por cinco anos, acompanhando projetos como: Meninas Velozes, Juventude & Política, Cineclubes Palomares/Cine debate, sendo:

Meninas Velozes: Projeto em parceria com a Faculdade de Tecnologia da Universidade de Brasília – UnB, que visava a incentivar meninas a cursar engenharia.

Juventude & Política: Projeto em parceria com o Departamento de Ciências Políticas da UNB e a Câmara dos Deputados, que visava a estimular os jovens a pesquisar, estudar e debater as questões políticas do cenário brasileiro.

Cineclubes Palomares/Cine debate: Projeto cultural aberto à comunidade, com objetivo de integrar a comunidade do CEM 404 e ainda promover debates acerca de temas históricos e do cotidiano, relevantes à formação cidadã.

Além desses projetos, sempre me preocupei em desenvolver atividades que propiciassem aos alunos extrapolar os limites da sala de aula, seja participando de atividades externas ou criando projetos lúdicos para estimular a participação dos estudantes.

Outras atividades externas que organizei foram visitas ao Museu Catetinho, Museu da Memória Viva Candanga, Museu da Moeda do Banco Central, Museu do Tribunal Superior Eleitoral, Visita guiada ao Congresso Nacional, Visita guiada ao Arquivo Histórico e Geográfico do Distrito Federal e ao Memorial JK, Visita à Procuradoria Geral da República, visita guiada ao CCBB, entre outras.

No ambiente escolar, o desafio era chamar a atenção dos alunos para os conteúdos curriculares. Neste aspecto, fez-se necessário utilizar recursos lúdicos, não apenas por serem mais atrativos, mas por compreender seu potencial para mobilizar conhecimento. Para tal objetivo, normalmente desenvolvo metodologias de acordo com o perfil da turma. Entre elas estão a produção de paródias, cordel, exposição fotográfica, apresentação de seminário participativo com produção de cartazes ou apresentação com slides, participação em oito olimpíadas nacionais em História do Brasil, promovida pela Universidade de Campinas, utilização de histórias em quadrinhos e de vídeos curtos e temáticos para complementar as aulas.

As atividades em sala eram complementadas pelas atividades extraclases, que eram incluídas no cronograma de cada turma, ao longo de cada ano, de acordo com a disponibilidade das instituições que as ofereciam.

Depois de dez anos trabalhando com alunos do ensino médio, em 2017 recebi o desafio de trabalhar com alunos do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). Trabalhei no Centro de Ensino Fundamental Sargento Lima, em caráter provisório, na zona rural de Santa Maria – DF.

No final de 2017, depois de passar o ano inteiro trabalhando com as quatro séries finais do ensino fundamental, tive certeza de que estava na hora de parar para estudar um pouco mais e repensar minhas metodologias, pois percebi que não era possível utilizar os mesmos métodos para dois públicos tão diferentes. As metodologias que utilizava para o ensino médio, em sua maioria, não funcionaram para o ensino fundamental.

Em 2018, fiz remanejamento para o Centro de Ensino Fundamental 405 da cidade Recanto das Emas – DF, para ministrar aulas nas turmas de 6º, 7º e 9º ano. As dificuldades continuaram e, por volta do meio do ano, decidi me inscrever para a seleção do mestrado. Inicialmente pensei em tentar o mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), mas, quando vi a chamada para a seleção nacional do ProfHistória na internet, tive certeza de que esse era o curso certo para o que estava buscando no momento. Realizei minha inscrição no processo de seleção, fiz as provas em Curitiba e fiquei em segundo excedente. Alguns dias depois, fui convocada para assumir uma vaga remanescente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), no campus da cidade de Campo Mourão – PR. Matriculei-me no curso e

dei entrada no processo de afastamento remunerado oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, fui contemplada com o programa e em março de 2019 me mudei para Campo Mourão – PR, para cursar o mestrado profissional em ensino de História.

A pesquisa sobre ensino de História com jogos foi motivada pelo grande interesse dos estudantes, independentemente da idade, por todas as atividades lúdicas e práticas que desenvolvi ao longo da minha trajetória profissional. O brilho nos olhos e interesse dos estudantes gerado pelas atividades práticas e lúdicas não deixaram dúvidas de que esse era um aspecto importante a ser mais explorado.

Nesse sentido, buscando uma maior interação entre teoria e prática, uma aproximação o estudo da História do Brasil a partir do uso de variados tipos documentais e o dia a dia dos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental e também objetivando tornar o estudo da História brasileira mais atrativa e envolvente, desenvolvemos o jogo Império: História do Brasil em jogo.

Para a construção de Império, vários jogos disponíveis no mercado foram analisados. A primeira constatação foi de que neles, com frequência, a História é apresentada como um dos temas dos jogos, como no caso do jogo *Perfil 6*,² que desafia os participantes a descobrir um fato a partir de dicas, em que cada um pode escolher falar sobre coisa, pessoa, lugar ou ano. Nesse exemplo, o conteúdo de História aparece diluído ao longo das temáticas, mas sem nenhum tipo de contextualização ou problematização, o que é explicado pelo fato de não ser este o objetivo do jogo. A História aparece apenas como uma das temáticas abordadas no jogo e é tratada de modo superficial. Já em Império, o foco é buscar compreender a História do Brasil Imperial a partir de fontes documentais variadas, permitindo aos alunos que façam uma análise mais aprofundada do período.

Para alcançar esse objetivo, este trabalho foi dividido em dois capítulos. O capítulo 1 analisa a expressão jogo e descreve como ele pode ser usado para o ensino de História. Em seguida, é feita uma reflexão sobre a ideia do jogo como mundo temporário criado dentro do mundo real, estruturado por Johan Huizinga (2019) e definido por Salen (2014) como “círculo mágico”. No “círculo mágico”, as leis e costumes da vida perdem a validade e uma nova realidade é criada e definida pelas regras e pelo empenho dos jogadores. A partir do momento em que se adentra o “círculo mágico”, entende-se que os jogadores tomaram ciência das

² O Perfil 6 é um jogo de tabuleiro produzido pela Gala IBB Indústria Brasileira de Brinquedos e Embalagens LTDA e comercializado pela editora GROW desde 2017. Mais informações poderão ser obtidas no *site* www.grow.com.br. Acesso em: 06 mai. 2021.

normas. Assim, outro aspecto fundamental é o conhecimento prévio e o respeito às regras pré-estabelecidas para que o jogo aconteça.

Entendidas essas questões, é importante conhecer a estrutura e o funcionamento de Império. Por isso, o capítulo 2 aborda os fundamentos teóricos e metodológicos do jogo, considerando que um dos propósitos principais do ensino de História é desenvolver a consciência histórica (RÜSEN, 2011). Além disso, o capítulo aborda de maneira detalhada as características do jogo e prepara os jogadores para mergulhar num mundo temporário e desinteressado, que se apresenta como um intervalo em nossa vida cotidiana. Considerado um jogo de tabuleiro moderno, Império é uma proposta lúdica inspirada nas dezenas de jogos de tabuleiros disponíveis no mercado brasileiro e analisados nos anos de 2019 e 2020. Uma planilha contendo descrição e características desses jogos pode ser consultada em apêndice no final deste texto.

Este trabalho foi desenvolvido com o propósito de tornar as aulas de história mais atraentes e participativas a partir do uso de uma linguagem lúdica e divertida. Em tempos de crise,³ se tornou urgente e atual a necessidade de pensarmos metodologias que estimulem o interesse dos estudantes por informações sobre a história, principalmente sobre a história brasileira. O jogo se destaca como uma linguagem que pode auxiliar e complementar a prática docente no ensino de História.

Dessa forma, considerando a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem, bem como do planejamento prévio das atividades, os jogos de tabuleiro modernos podem ser um excelente método para o ensino de História.

O desenvolvimento de uma atividade lúdica por meio do jogo pode fazer toda a diferença no que se refere ao despertar do interesse dos alunos pelos acontecimentos históricos. Neste trabalho, o tema escolhido foi a fase imperial brasileira (1822-1889) com foco nos alunos do oitavo ano de ensino fundamental, mas a ideia pode ser replicada para qualquer período da História ou para outras temáticas.

³ O ano de 2020 foi marcado por uma crescente onda negacionista, tanto de assuntos da História geral e do Brasil quanto da ciência como um todo. Além disso, enquanto este trabalho estava sendo desenvolvido, teve início uma das maiores crises sanitárias do planeta e, em março de 2020, a COVID-19 foi elevada à categoria de pandemia pela Organização Mundial de Saúde, causando, desde então, mudanças extremamente impactantes em nossa História.

CAPÍTULO 1 ENSINO DE HISTÓRIA COM JOGO

Enquanto os seres humanos se indagarem sobre os sentidos e finalidades de sua existência, haverá lugar para a História.

Margarida Maria Dias de Oliveira (2011, p. 05)

1.1. O que é um jogo?

Este trabalho tem como objetivo abordar a História do período imperial brasileiro de maneira atrativa, por meio da construção de um jogo que acredita nas fontes documentais como um dos caminhos possíveis para se obter uma visão mais ampliada das versões históricas.

Para entender melhor esse processo, iniciaremos pela análise do conceito de jogo e suas implicações. A proposta aqui é listar significados de diferentes autores e, posteriormente, identificar elementos em comum, a fim de ressignificá-los para o ensino de História, avaliando possibilidades e limites.

Embora distante do nosso tempo, o primeiro autor a ser analisado é um dos mais importantes nomes da literatura do tema: Johan Huizinga. Em uma obra fundamental, *Homo Ludens* (2019), ele descreveu o jogo como uma atividade livre, não séria, exterior à vida habitual, totalmente absorvente, desligada de interesse material ou lucro e que é praticada dentro dos seus limites de tempo e espaço, de acordo com regras fixas, de uma maneira ordenada.

Apesar de ser uma definição da década de 1940, as ideias de Huizinga são bem aceitas até hoje, sobretudo por ele sugerir que a interação lúdica cria grupos sociais. Mais precisamente, ele sugere que são criados laços entre os jogadores, formando comunidades que geralmente se mantêm ligadas. Mas 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.

É por isso que ele assevera que o jogo é uma atividade marcada pela ação e grande envolvimento entre seus participantes:

No jogo existe alguma coisa que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. O jogo é 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*. O caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve (HUIZINGA, 2019, p. 15-16, grifo nosso).

Roger Caillois, na década de 1960, no texto *Man, play and Games*, seguiu boa parte das ideias de Huizinga (2019), mas se opôs ao caráter obrigatório da ludicidade. Para Caillois (2001),

nem todo jogo traz em si interação lúdica. E mais: o jogo é uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva e regida por regras, desenvolvido a partir de um “faz de contas”. Assim como Huizinga (2019), ele reitera que o jogo cria um espaço próprio, com um desfecho incerto, associado à assunção dos jogadores de estar em algo à parte da realidade.

Já para David Parlett (1999), conceituar jogo passa, antes de mais, por uma diferenciação entre jogos formais e informais. Segundo ele, “um jogo informal é simplesmente uma interação não dirigida, ou uma simples brincadeira, como quando as crianças ou os cachorros brincam de luta” (PARLETT, 1999, p. 89). O jogo formal, por sua vez, tem uma dupla estrutura, com base em fins e meios, sendo os fins uma competição para atingir um objetivo e os meios, o fato de o jogo ter um conjunto de equipamentos e regras procedimentais, por meio dos quais são manipulados para produzir uma situação vencedora.

Outro importante pensador que discorreu sobre o conceito de jogos foi o filósofo Bernard Herbert Suits, cuja obra *Grasshopper: Games, life and Utopia* (1990) reconta a fábula “A cigarra e a formiga”, abordando uma investigação da natureza dos jogos. De maneira bem sucinta, ele afirma que um jogo é um esforço voluntário para superar “obstáculos desnecessários”. Para Suits (1990), se um corredor quisesse cruzar a linha de chegada o mais eficientemente possível, ele poderia sair da pista e atravessar o campo, mas as regras dizem para ele ficar dentro das linhas brancas. Assim, a partir do momento em que os jogadores consentem com essas regras, eles se comprometem a aceitar estes “obstáculos desnecessários”. Trata-se de um acordo que guia as estratégias, as ideias e as condutas dos participantes.

De modo mais formal, mas ao mesmo tempo instrutivo, encontramos a conceituação do *designer* de jogos de computador Chris Crawford (1978). No seu livro *The art of computer game design*, o autor listou quatro qualidades primárias que definem a categoria das coisas que chamamos de jogos: representação, interação, conflito e segurança. Cada uma dessas qualidades pode ser definida da seguinte forma:

- Representação: um jogo é um sistema fechado e formal que representa subjetivamente um subconjunto da realidade.
- Interação lúdica: a coisa mais fascinante sobre a realidade não é o que ela é ou mesmo se ela muda, mas como muda: a intrincada teia de causa e efeito através da qual todas as coisas são amarradas.
- Conflito: ele se traduz na disparidade entre os interesses que guiam intenções e ações dos participantes (muitas vezes excludentes). O conflito surge espontaneamente da interação e pode ser direto ou indireto, violento ou não, mas está sempre presente em cada jogo.

- Segurança: conflito implica perigo; perigo significa risco de dano; dano é indesejável. Portanto, para Crawford, um jogo é um artifício usado para fornecer a experiência psicológica do conflito e do perigo, excluindo suas realizações físicas, ou seja, um jogo é uma maneira segura de experimentar a realidade.

Para encerrar esta breve exposição de autores e seus respectivos conceitos de jogos, dois significados sucintos e diretos: Greg Costikyan (2005), escritor e *designer* de jogos, apresentou uma definição para a expressão jogo no seu ensaio *I have no works and must design*, no qual ele dá ênfase à tomada de decisões. Costikyan afirma que um jogo é uma forma de arte na qual os participantes tomam decisões, a fim de gerenciar os recursos em busca de um objetivo. Elliott Avedon (1971), por outro lado, afirma que jogos são um exercício de sistemas de controle voluntário, em que há uma competição entre forças limitadas por regras para produzir um desequilíbrio. Os elementos essenciais dessa definição são o exercício dos sistemas de controle, que se explica pelo fato de os jogos envolverem alguma forma de atividade física e intelectual, a questão de ser voluntário, já que os jogos são livremente iniciados, o fato de haver competição entre forças, pois os jogos incorporam um conflito entre os jogadores, a necessidade de seguirem as regras, as quais se apresentam como características vital do jogo e, por último, o resultado desequilibrado, que se explica como a noção de que o resultado de um jogo é um estado de objetivo alcançado, que é diferente do estado inicial do jogo.

Em síntese, é possível observar que a compreensão do termo jogo é algo variado, complexo e que pode ser analisado a partir de muitas perspectivas diferentes. Vimos, por exemplo, a ideia de Huizinga (2019) sobre interação, grupos sociais e envolvimento dos jogadores; a ponderação de Caillois (2001), na qual o “faz de contas” permeia o conceito de jogo; os significados de jogos formais e informais, abordada por Parlett (1999); a explicação de Suits (1990) sobre o jogo se tratar de um esforço voluntário para superar “obstáculos desnecessários”; as quatro características que Crawford (1978) considera essenciais para a criação de um jogo: representação, interação, conflito e segurança; a perspectiva de Costikyan (2005), ao considerar o jogo como uma forma de arte em que os jogadores tomam decisões, a fim de gerenciar os recursos por meio das fichas em busca de um objetivo; e, por fim, as observações de Avedon (1971), para o qual os jogos envolvem alguma forma de atividade física ou intelectual e de livre iniciação, em que há uma competição entre os jogadores e em que a natureza limitadora das regras é enfatizada, com objetivo de produzir um cenário diferente do estado inicial do jogo.

Os exemplos acima têm especificidades que dificultam uma aproximação conceitual entre eles. No entanto, é possível identificar a relevância que muitos deram a três elementos: 1) a importância das regras para que o jogo aconteça; 2) a presença da ludicidade, que pode propiciar uma experiência significativa; 3) o jogo como um momento próprio, com sua dimensão que extrapola o real e, como consequência, a necessidade de os jogadores se envolverem com essa situação. São esses três elementos que funcionarão como ponto de partida para refletirmos sobre jogos e ensino de História, de modo mais geral, e, de modo mais específico, o produto *Império: História do Brasil em Jogo*, que diz respeito à parte prática deste trabalho.

No que se refere às regras, a compreensão vai muito além de mera definição do que pode ou não ser feito durante uma partida. Para Emmanoel Ferreira e Thiago Falcão (2016), por exemplo, elas têm o poder de estabelecer o objetivo a ser alcançado, tornando o jogo mais ou menos envolvente. Para Jesper Juul (2005), por sua vez, as regras nos motivam a participar do jogo e a experimentar a sensação de completude quando conseguimos lidar de maneira apropriada com os desafios que elas impõem. Antoni e Zalla também fazem uma explicação interessante sobre as regras do jogo:

Primeiramente, todo jogo possui tempo e espaço delimitados, o que é combinado previamente ou reconhecido e aceito tacitamente pelos jogadores. O espaço deve comportar a dinâmica específica do jogo – o cumprimento das regras, a resolução dos desafios, o papel dos jogadores etc. –, possibilitando a interação. O manejo e controle dos tempos pode ser um de seus objetivos ou, ainda, implicar uma forte determinação aos jogadores, restringindo sua atuação (ANTONI; ZALLA, 2018, p. 114).

As regras posicionam os jogadores sob as mesmas condições, independentemente de idade, sexo, cor, religião, nacionalidade ou poder aquisitivo de cada um, permitindo a qualquer jogador ser o vencedor, desde que ele respeite e cumpra as normas pré-estabelecidas. Além disso, como lembraram Antoni e Zalla (2018), por mais simples que as regras pareçam ser, todos os envolvidos numa partida precisam aceitá-las e delas ter ciência, caso contrário, o jogo será comprometido ou até mesmo impossibilitado de acontecer. Especialmente em jogos cooperativos, como o que será proposto aqui, é importante a sintonia de todos os jogadores, isto é, a construção conjunta de respostas e soluções, exigindo a administração das tarefas e a articulação das ações, pois será necessário, entre outras atividades, avaliar a participação dos demais jogadores.

Por isso, quando os jogadores conhecem bem as regras, as possibilidades de jogadas e táticas aumentam o ar de mistério. A imprevisibilidade dos movimentos se apresenta como essencial

para manter o envolvimento dos jogadores em cada rodada. Sobre isso, Antoni e Zalla afirmam que:

[...] apesar de toda a organização necessária, a imprevisibilidade nunca será abolida como um dos elementos constitutivos do jogo. Toda ação, mesmo que ordenada por um conjunto estabelecido de regras, abre uma gama de possibilidades de reação e cada escolha redefine continuamente seus resultados, sendo necessária a contingente atenção de todos os jogadores em cada novo lance (ANTONI; ZALLA, 2018, p. 117).

Aparentemente paradoxal, a relação entre regras (constância) e imprevisibilidade das jogadas (inconstância) é de complementaridade e esses dois elementos tornamos jogos atrativos e fascinantes, mesmo para aqueles que apenas assistem. Nesse sentido, as regras organizam e, simultaneamente, permitem (e muitas vezes propiciam) múltiplas jogadas. No momento que antecede a jogada, várias alternativas se apresentam ao bom jogador. É por isso que muitos dos autores mencionados na primeira parte deste capítulo associam as regras à possibilidade de existência dos jogos. É como se ecoasse uma máxima: sem regras, sem jogo.

Compreendida a importância fundamental das regras, passemos à análise do lúdico como um segundo elemento crucial à existência e ao sucesso dos jogos. A ludicidade é entendida como a característica das atividades que despertam prazer e está associada à brincadeira e ao divertimento. Nessa perspectiva, Huizinga (2019), em sua obra *Homo Ludens*, traz uma contribuição antropológica sobre o lúdico, sob um forte enfoque filosófico, a ponto de se admitir na literatura acadêmica que *Homo Ludens* é um tratado filosófico sobre o lúdico e a relação com a cultura. O autor se pergunta: o que há realmente de divertido no jogo? Por que motivo o jogador deixa-se absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada ao delírio por um jogo de futebol?

Huizinga concluiu que a intensidade do jogo e o seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. Afirmou ainda que é na intensidade, absorção e capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. A natureza poderia ter dado a suas criaturas funções de descarga de energia excessiva, preparação para as exigências da vida, compensações de desejos insatisfeitos sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos, mas ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo.

Aprofundando um pouco, Huizinga chama a atenção para o fato de o jogo ser irracional. Segundo ele, como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional. Dessa forma, para o autor, a existência

do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção de universo... E ele generaliza, ao afirmar que:

Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo. Mas ao se reconhecer o jogo, se reconhece o espírito, pois o que quer que seja o jogo, ele não é algo material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. Se os animais são capazes de brincar, é por que são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional. (HUIZINGA, 2019, p. 04-05).

A irracionalidade dos jogos citada por Huizinga talvez ajude a entender o quanto os jogos são envolventes justamente por transcenderem a esfera racional. A realidade autônoma presente no jogo possibilita a ocorrência de ações divertidas e inusitadas. É por isso que normalmente se associa ludicidade a atividades prazerosas, a brincadeiras e ao divertimento.

Raimundo Dinello (2009) enriquece a reflexão sobre o lúdico ao vinculá-lo ao impulso que move o sujeito a intermináveis ensaios e múltiplas tentativas de melhorar suas habilidades. Assim, a recreação é, antes de tudo, manifestação de uma alegria socializada e introduz os indivíduos no desafio de superação das adversidades. É nesse sentido que o autor destaca que, por meio do lúdico, há toda uma afirmação da nascente expressão da inteligência, do querer sempre aprender; há uma esperança de superar as intransigências pessoais e os dramas comunitários.

Portanto, para Dinello:

A lúdica pode abrir novos caminhos, a lúdica pode acompanhar a complexidade dos tempos de transição e pode apresentar um canto de sereia para quem quer chegar rapidamente. A lúdica é encanto dos perdidos e esperança dos idealistas. Com tantos possíveis e tantas negações, será a lúdica uma tentativa de autodeterminação ou será um pobre da roda sem fim? Hoje mais do que ontem, cada um tem que forjar seu destino e a lúdica pode dar o entusiasmo para assumir cada um seu protagonismo. Claro, a mira é ser lúdico, mas entre tantas possibilidades pós-modernas está a pior, aquela de não jogar-se. No entanto, esperemos encontrarmos afirmativamente no avanço dos tempos ludocriativos (DINELLO, 2009, p. 150).

Enfim, para Dinello (2009, p. 16), “a ludicidade se refere às atividades que se originam no impulso lúdico, o qual é uma força do sujeito que se manifesta pela alegria de viver, a imaginação e uma tentativa de interagir com entusiasmo”.

A ludicidade é estudada e aplicada às questões pedagógicas há séculos, principalmente na Educação Infantil. Porém, no campo do ensino de História, apesar de ter havido um

crescimento da produção de trabalhos nos últimos anos, ainda há poucos estudos e muitas possibilidades a serem exploradas.

No que diz respeito a essas possibilidades, Silva (2020) propõe que o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) foi um dos responsáveis pelo aumento da quantidade de pesquisas acerca do ensino de História com jogos. No banco de dissertações do ProfHistória, foram encontrados 17 trabalhos, em 12 instituições diferentes, com a temática do ensino de História com jogos.

Registraram duas dissertações: UFPE, UFRGS, UFRJ, UDESC e UFSM. As demais instituições registraram uma produção até novembro de 2019. Dessas 17 dissertações, 7 foram defendidas em 2016, 2 em 2017 e 7 em 2018. Tal produção, em curto e recente espaço de tempo, revela a dinamicidade do desejo de uso de jogos pelos professores de História. Ainda mais quando comparamos com as demais dissertações encontradas, que somam apenas 7, entre 2008 e 2016, em programas de Pós-Graduação de História Social, Educação e Tecnologia (SILVA, 2020, p. 384).

Apesar do aumento do número de dissertações sobre ensino de História com jogos publicados nos últimos anos, ainda temos um vasto campo a cruzar. Esse percurso se torna ainda mais amplo quando se considera a temática brasileira.

Nosso último elemento, dos três que estão presentes nos jogos, diz respeito à ambiência paralela que cada partida gera. Entre os diferentes significados que os autores dão a essa característica, o conceito de *Círculo Mágico*, criado por Katie Salen e Eric Zimmerman (2014), com base na obra de Huizinga (2019), condensa e expressa muito bem essa dimensão. De acordo com Salen e Zimmerman, o *Círculo Mágico* é um conceito que define o lugar temporário onde o jogo acontece:

Jogar um jogo significa entrar em um círculo mágico ou, talvez, criar um quando o jogo começa. [...] O termo mágico é adequado porque há, de fato, algo verdadeiramente mágico que acontece quando o jogo começa. Um jogo de gamão elegante sozinho pode ser uma linda decoração da mesa de centro [...], mas, uma vez que você senta com um amigo para jogar um jogo de gamão, a organização das peças de repente se torna extremamente importante. O tabuleiro de gamão se torna um espaço especial que facilita a execução do jogo. A atenção dos jogadores é intensamente focada na partida, o que medeia sua interação por meio do jogo. Enquanto o jogo está em andamento, os jogadores não organizam e reorganizam casualmente as peças, mas movem-nas de acordo com regras muito particulares. No círculo mágico, os significados especiais florescem e agrupam-se em torno de objetos e comportamentos. Com efeito, uma nova realidade é criada, definida pelas regras do jogo e habitada por seus jogadores (SALEN; ZIMMERMAN, 2014, p. 111-112).

Dessa maneira, o círculo mágico representa o clima criado durante as partidas de jogos de tabuleiro modernos. É como se um novo espaço fosse construído para que o jogo acontecesse.

É um círculo que se cria com o início da partida e que se desfaz quando ela termina. Salen e Zimmerman explicam melhor esse contexto ao afirmar que:

Antes de um jogo [...] começar, ele é apenas um tabuleiro, algumas peças de plástico e um dado. Mas uma vez que o jogo começa tudo muda. De repente, os materiais representam algo muito específico. A ficha de plástico é você. As regras indicam como rolar o dado e mover-se. De repente, importa muito qual ficha de plástico chega ao fim em primeiro lugar (SALEN; ZIMMERMAN, 2014, p. 112).

Ao iniciar uma partida, portanto, é como se entrássemos no Círculo Mágico e cada indivíduo assumisse novas responsabilidades a serem desempenhadas, as quais serão norteadas pelas regras do jogo, mas que geram possibilidades infinitas, dependendo das ações dos jogadores no círculo. Os movimentos executados pelos jogadores durante as partidas não são aleatórios. A partir do momento que se adentra o Círculo Mágico e o jogo se inicia, todos os participantes devem estar cientes do que é permitido ou proibido. O que marca as fronteiras do jogo são as regras.

Regras, ludicidade e círculo mágico: três elementos que funcionam a partir da relação que estabelecem entre si. Quando se está imerso no Círculo Mágico, por exemplo, as regras se tornam características vitais para despertar interesse pelo jogo. É como se elas fossem a matéria-prima para construção desse mundo novo que envolve os jogadores no início e ao longo de cada partida. A ludicidade presente em cada partida, por sua vez, amplia o bem-estar e aumenta o interesse dos jogadores em alcançar seus objetivos.

Desse modo, em cada sociedade, o jogo pode promover a construção da interação social vinculada à emoção e à subjetividade. Para Tânia Fortuna, o jogo contém a ideia de laço, relação ou vínculo, o que nos permite perceber as relações do indivíduo consigo mesmo, com outros e com o mundo. Segundo a autora, “ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação. Eis, aqui, uma pista para a compreensão do lugar que ocupa o brincar nas formas de subjetivação na contemporaneidade” (FORTUNA, 2004, p. 2). Por isso, durante as partidas, os jogadores têm a oportunidade de identificar melhor as interações envolvidas no jogo. Feitas estas reflexões, será que faz sentido usar jogos no ensino de História?

1.2. Por que usar jogos no Ensino de História?

Especificamente no ato educativo escolar, o jogo pode atender a objetivos diversos, 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. Podemos propor o jogo na sua experimentação individual ou em grupo. Faz parte das escolhas que se colocam no caminho de quem opta pelo jogo no campo da educação.

Um dos principais objetivos do ensino de História é desenvolver o pensamento crítico, ou seja, a capacidade de cada indivíduo refletir sobre os acontecimentos, com autonomia intelectual dentro e fora do ambiente escolar, mediante fontes variadas e consistentes. Além de ser um elemento a mais no processo de construção do conhecimento histórico, os jogos propiciam uma forma diferente de questionar as relações entre passado e presente, de elaborar explicações, de analisar interpretações e de pensar sobre a integração simultânea do tempo e do espaço no desenrolar da História. Vejamos sete bons argumentos para o uso de jogos de tabuleiro no ensino de História.

O primeiro diz respeito à possibilidade de incentivar a construção de jogos com o objetivo de estudar a História, uma vez que os jogos têm sido usados para tal fim sem que tenham sido criados com esse objetivo. Ao longo da pesquisa para elaborar esta dissertação, foi realizado o levantamento e a análise de alguns jogos disponíveis no mercado e constatou-se que ainda são poucas as iniciativas de jogos voltados para o ensino de História. Os poucos exemplares encontrados foram produzidos nos últimos anos, incentivados pelo curso de pós-graduação ProfHistória. No entanto, não raro, encontram-se professores que fazem adaptações nos jogos em circulação para utilização nas aulas de História.

O segundo argumento refere-se ao fascínio gerado pelo uso de jogos em sala de aula para estimular o estudo da História brasileira. O ato de brincar associado ao jogo desperta um interesse instantâneo nos estudantes, e esse interesse pode ser aproveitado para tratar de questões que os levam a refletir sobre problemas sociais, pensar a sociedade, entender-se como parte dela e visualizá-la como resultado de diferentes processos históricos, responsáveis pela constituição da realidade. As partidas de um jogo podem ser repetidas com muito mais empenho e interesse do que uma leitura ou um filme, devido à imprevisibilidade de cada situação e ainda podem fazer com que os estudantes sintam a história como parte de suas vidas.

O terceiro argumento está pautado no fato de os jogos de tabuleiro estarem mais próximos à realidade econômica da grande maioria das escolas do Brasil. Infelizmente, a situação econômica precária vivida pela maioria das escolas públicas brasileiras, marcada pela falta de elementos básicos, que vão desde a estrutura física adequada das escolas, passando pelo acesso deficitário à internet, chegando até a questões mais básicas, como a insuficiência de materiais pedagógicos para a rotina escolar, dificulta o acesso aos jogos digitais. O jogo

proposto contém partes que podem ser impressas e utilizadas a um baixo custo e outras que podem ser substituídas por objetos usados no cotidiano. Um exemplo são sementes de milho ou feijão, miçangas ou botões, que podem ser usados no lugar das moedas.

O quarto argumento foca na oportunidade que os estudantes terão de passar da posição de ouvinte à de participante ativo da História, permitindo, assim, o desenvolvimento da “atitude historiadora” proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do uso variado de fontes. Como defendido pela BNCC (2017), para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos, sejam eles escritos, iconográficos, materiais ou imateriais, capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que as geraram.

Considerando essa perspectiva,

[...] tanto professores quanto estudantes podem e devem desempenhar um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem adotando uma ‘atitude historiadora’ diante dos conteúdos propostos por meio de atividades que sejam marcadas pelos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto os quais estimulam o pensamento de cada um (BRASIL, 2017, p. 396).

A BNCC enfatiza que a História deve estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos hajam de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania, e o jogo pode ser um grande aliado nesse processo.

A partir do momento em que os alunos assumem uma atitude historiadora⁴ diante dos conteúdos estudados, eles se tornam sujeitos da História e, dessa maneira, podem se perceber integrantes do processo e não só como meros expectadores de histórias alheias. A História é ação, construção e, ao mesmo tempo, reconstrução: trata-se de uma prática que está sempre em processo.

O quinto argumento se pauta na magia proporcionada ao se adentrar no círculo mágico em que o jogo se transforma. Criado quando se inicia cada partida, o mundo temporário que compõe o círculo mágico se transforma em um espaço para a produção de narrativas e análises coletivas acerca da História brasileira. Além do mais, trata-se de um espaço livre de

⁴ Apesar de entender a defesa da atitude historiadora proposta pela BNCC como um grande acerto, é relevante ressaltar que este documento deixa muito a desejar no que se refere à seleção dos conteúdos que devem ser abordados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, já que dão muita ênfase nos acontecimentos externos e pouca importância à diversidade regional e cultural do Brasil.

cobranças devido a seu caráter de “faz de conta” ou de ambiente temporário, em que errar faz parte do processo. A cada nova partida, um novo círculo mágico se inicia e um mundo de possibilidades se abre aos estudantes.

O sexto argumento está ligado à possibilidade de estudo dos conceitos históricos a partir do ensino com jogo. Com base na análise de documentos, vários conceitos podem ser explorados e discutidos ao longo de cada partida. Tal circunstância propicia a constituição de uma “consciência histórica” e de um “pensar historicamente”, de modo que estas atitudes permitam olhar o passado para problematizar o presente. Para Pereira e Torelly (2015), jogar em uma aula de História ou fora dela, na tentativa de aprender História, é uma forma de brincar com a historicidade. Por isso, eles afirmam:

Uma ficção como um jogo dá um tom de brincadeira com a História, que nos reporta a algo que excede o presente, pois que o estudante é levado a propor outros presentes, outras configurações imaginárias que resultam do contato com o passado. Trata-se de um ensaio de hipóteses sobre possibilidades de injunções históricas que não aconteceram na realidade histórica, mas se apresentam com o que poderia ter sido ou que a partir do conhecimento do conceito é uma interpretação possível (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 94).

Assim, o jogo pode ser lido como brincadeira que libera a passagem entre passado e presente, desde que fique claro que o jogar se desenrola num mundo temporário e não real que permite flutuar num espaço, ou melhor, numa espécie de especialidade ideal, que não seria outra coisa, senão o correspondente exato da diferença potencial retida pelos conceitos. O jogo pode se tornar palco para o estudo de conceitos históricos.

O sétimo argumento consiste no fato de o jogo Império poder ser ampliado e aprimorado pelos estudantes, a partir das pesquisas realizadas por eles e por seus mestres. Assim como a História, o jogo Império se apresenta como algo inacabado e aberto a novas inserções. Cada grupo que se interessar pela sua proposta poderá produzir novas cartas para serem incluídas ao jogo, permitindo uma interação direta entre a iniciativa inicial e os novos questionamentos que surgirão nas escolas a que o jogo conseguir chegar. Império é um convite à pesquisa histórica e a um mergulho na História do Brasil imperial.

Além dos argumentos listados acima, é importante reforçar que aprender História a partir de jogos didático-pedagógicos vislumbra a união da diversão com a aprendizagem e, ainda, a possibilidade de aprender com os erros sem ter medo de ser punidos por eles. Em Brincar é aprender, Tânia Ramos Fortuna (2018, p. 60) explica: “o fato é que brincando é possível experimentar comportamentos que em situações normais, talvez jamais fossem tentadas por medo do erro ou da punição, devido à menor pressão social existente na brincadeira”.

Fortuna (2018) destaca, ainda, a leveza presente nos jogos, por haver uma menor pressão da sociedade quando fica evidente que se trata de uma brincadeira e não da realidade. Segundo Huizinga (2019), uma das características fundamentais do jogo é o fato de ser livre ou ser ele a própria liberdade. Pensando na dificuldade de boa parte dos estudantes em compreender algumas aulas de História devido ao seu caráter teórico e “sério”, a ideia é aproveitar a característica de liberdade e descontração presente nos jogos para que a História possa ser apresentada de uma maneira mais amena e envolvente.

Considerando que o jogo contribui indiretamente para a educação, permitindo ao aluno relaxar da pressão de ser mais eficiente em seus exercícios escolares e em sua atenção, Gilles Brougère afirma que “o interesse que a criança manifesta pelo jogo deve poder ser utilizado para uma boa causa. É possível dar o aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício pedagógico”, (BROUGÈRE, 1998, p. 54).

Nesse sentido, a proposta de usar jogos no ensino de História não consiste em uma substituição às aulas expositivas/dialogadas propriamente. A ideia é articular o potencial cognitivo da disciplina à leveza, atratividade e eficácia que os jogos comumente proporcionam, já que eles podem ser integrados ao conteúdo programático e ao planejamento da aula sobre os fatos históricos estudados, complementando as práticas já trabalhadas pelos professores de História. De acordo com Siman (2001), as escolas da Educação Básica ainda se encontram presas à perspectiva do ensino tradicional, que é marcado principalmente por práticas de memorização de datas, culto a heróis e repetição dos fatos históricos.

Apesar das críticas ao formato de ensino tradicional quando ele é o único método de ensino definido para se ensinar História, é compreensível considerar que ele não precisa ser descartado das salas de aula. Pelo contrário, o que se apresenta aqui é uma possibilidade a mais para auxiliar o aprendizado histórico e ampliar os canais que permitem a conexão com o conhecimento, a citar como exemplo o uso de *podcasts*, visitas a museus e repartições públicas, participação em Olimpíada Nacional em História do Brasil, além de inúmeras outras possibilidades pelas quais a História pode ser apropriada pelos alunos. Reconhecendo a importância do ensino tradicional e aceitando que ele carece de auxílios devido às necessidades do mundo atual, é pujante pensar em outras maneiras de abordar o conhecimento histórico e, assim, nos aproximar mais da realidade dos estudantes.

A partir desta perspectiva, podemos considerar que os jogos podem ser utilizados no campo do ensino como uma contribuição ao processo de ensino-aprendizagem:

Nos últimos anos, as necessidades de superar o modelo tradicional de escola, com suas metodologias de ensino comumente excludentes, e de relacionar ao plano vivido os saberes artísticos e científicos historicamente acumulados, professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de transmissão/construção do conhecimento (ANTONI; ZALLA, 2013, p. 113).

Apoiado no potencial de interação oportunizado pelos jogos, torna-se perceptível que eles passam a ser encarados como uma alternativa promissora entre as linguagens e metodologias possíveis para o ensino no contexto atual que vivemos.

Por fim, há muitas relações possíveis entre a estrutura de composição e reprodução dos jogos e os conteúdos que a escola persegue em seu currículo formal. A organização de grupos para realizar as tarefas escolares, a criação de estratégias para resolver problemas, a oportunidade de se colocar no lugar do outro e a articulação de diferentes pontos de vista, a cooperação e a solidariedade, além de noções como tempo e espaço e conceitos específicos desenvolvidos em cada proposta, correspondem a alguns exemplos de competências que podem ser trabalhadas no ensino de História com utilização de jogos de tabuleiro.

Por isso, e partindo da necessidade de explorarmos nossa história, a proposta aqui é promover uma viagem na História do Brasil Império por meio de um jogo que está baseado em documentos históricos sobre o período. Na busca por outras maneiras de ensinar História que chamem a atenção dos alunos, o uso de jogos no ensino de História foi o tema escolhido para a elaboração do produto desta dissertação. Preparem-se para entrar no círculo mágico criado pelo jogo Império: História do Brasil em jogo.

CAPÍTULO 2

A PROPOSTA DE IMPÉRIO: HISTÓRIA DO BRASIL EM JOGO

Entre outras funções, o primeiro capítulo cumpriu a tarefa de apresentar o que entendemos por jogo nesta dissertação e por que ele pode ser uma possibilidade interessante para melhorar a relação ensino-aprendizagem. Neste segundo capítulo, o objetivo principal é descrever o funcionamento do jogo proposto.

Para isso, caracterizaremos a expressão “jogos de tabuleiro moderno” a partir da definição de Mateus Pinho Bernardes (2019); faremos menção a alguns dos principais ensinamentos do “pensar historicamente” que o jogo proposto pode fomentar nos discentes; e, enfim, descreveremos as principais características do jogo: as regras, os peões, o tabuleiro e as cartas temáticas. As regras resumidas e o manual de orientações básicas aos mediadores foram colocados no apêndice, para que possam ser impressos juntamente com as cartas e consultados antes e durante o jogo.

2.1. Conceitos e fundamentações do jogo Império

Os jogos sofreram muitas transformações nos últimos anos, e, devido à ausência de consenso em relação a uma nomenclatura a ser dada para os jogos de tabuleiros produzidos hoje, adotamos a expressão “jogos de tabuleiro moderno”, que, segundo Bernardes (2019), refere-se aos jogos produzidos e comercializados da década de 1980 até os dias atuais. Bernardes classificou os jogos em três grandes grupos. São eles:

- 1) jogos de tabuleiro clássicos: são os jogos que têm centenas ou milhares de anos, foram criados antes da Revolução Industrial e se caracterizaram pela produção artesanal e difusão limitada durante séculos; exemplos: gamão, xadrez, damas, go, senet etc.;
- 2) jogos de tabuleiro tradicionais: compreendem a primeira grande geração de jogos produzidos em larga escala; englobam desde os títulos da segunda metade do século XIX até os da década de 1980 (anteriores ao surgimento dos *videogames*); utilizo o adjetivo “tradicional” porque são os jogos industrializados mais conhecidos pelas pessoas, graças à sua difusão em escala global, o que rendeu a alguns títulos recordes de vendas; esses jogos, em geral, têm forte dependência de sorte, utilizam casas para deslocamento de peças e muitas vezes possuem rejogabilidade regular ou baixa; exemplos: *Banco Imobiliário (Monopoly)*, *Risk*, *War*, *Jogo da Vida*, *Detetive* etc.;
- 3) Jogos de tabuleiro modernos: compreendem a segunda grande geração de jogos produzidos em larga escala; fruto da renovação de sua geração precedente, após o decréscimo de vendas causado pela popularização dos *videogames*, jogos eletrônicos e *multiplayers*; podemos estabelecer como marco da consolidação dessa modalidade o ano de 1995, com o resultado do *boom* da premiação do *Spiel des Jahres* (embora esses jogos já existissem antes) e seu prosseguimento até a atualidade; os jogos de tabuleiro modernos englobam os *Eurogames* e os *Ameritrash/jogos temáticos*, com

ênfase no planejamento, estratégia e/ou a continuidade de temas de franquias e confrontos (BERNARDES, 2019, p. 58).

Os jogos de tabuleiro modernos acrescentam à memorização e à sorte outras ideias que possibilitam o desenvolvimento da criatividade, da interação entre os jogadores, da troca de aprendizagens e, é claro, muita diversão. Espera-se que, nos jogos de tabuleiro modernos, as partidas possam ser repetidas com muito mais empenho e interesse do que em uma leitura ou em um filme e, ainda, que façam com que o aluno sinta a História como parte de sua vida.

Considerando todo o magnetismo causado pelos jogos e suas regras, a ideia aqui foi desenvolver um jogo com uma proposta lúdica focada na possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. Para os jogadores, o início de cada partida é uma oportunidade de construir uma nova postura em relação ao conhecimento, ao mundo e, por conseguinte, em relação à vida. Além disso, ele pode propiciar êxito no desenvolvimento escolar e inclusão social (FORTUNA, 2018).

Mas todas essas características só terão sentido se nosso jogo conseguir despertar entendimentos que aumentem a capacidade do estudante de pensar historicamente. É dessa perspectiva que os temas, subtemas e a própria dinâmica do jogo, que se pauta no diálogo entre os jogadores, objetivam despertar no alunado o interesse pelos dois pilares do conhecimento histórico: a fundamentação científica e a preocupação com o tempo.

O primeiro movimento para desenvolver o pilar do aspecto científico no ensino de História consiste em usar documentos como fundamento do conhecimento histórico. É isso o jogo Império faz em duas direções simultaneamente. Em termos didáticos, a primeira direção tem o propósito de apresentar o conceito amplo de documento. No jogo, as cartas fazem o papel de reunir e apresentar algumas das fontes possíveis para analisar o período imperial.

Desde o começo do século XX, sobretudo a partir de estudos de historiadores ligados à *École des Annales*, como Lucien Febvre, documento⁵ passou a significar tudo o que contém alguma informação sobre o passado que pode ser usada pelos historiadores no presente.

A História faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as

⁵ Os documentos são as matérias-primas utilizadas na construção da História. Em outras palavras, são as fontes de referência para o fazer histórico. Nesse sentido, é importante ter em mente a diferença entre fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são os fenômenos históricos, já as fontes secundárias tratam do estudo desses fenômenos. Um registro de nascimento de uma criança é uma fonte primária, mas um estudo do crescimento populacional baseado nos registros de nascimentos das crianças de uma determinada época é um exemplo de fonte secundária.

formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE *apud* LE GOFF, 1984, p. 13-14).

Com esse pressuposto em mente, os estudantes são apresentados a uma grande variedade de fontes, emitidas por diferentes sujeitos históricos. Ainda que não surja nenhum questionamento por parte dos alunos sobre a validade de determinados documentos, caberá ao mediador explicar sobre a legitimidade e função das fontes no trabalho historiográfico, inclusive os documentos falsos, como bem lembrou outro fundador da revista dos *Annales*, Marc Bloch (2001).

Além de trabalhar com uma variedade significativa de fontes, difundindo um conceito alargado de documento histórico, o jogo *Império* ainda tem como missão demonstrar que toda interpretação histórica confiável está fundamentada em material empírico. Esse é um dos motivos pelos quais indicamos e destacamos a fonte de todas as cartas temáticas utilizadas no jogo e, sempre que possível, ressaltamos a vinculação entre a História e suas fontes.

O mundo em que vivemos e, sobretudo, nossos estudantes estão suscetíveis a uma grande quantidade de notícias e narrativas. Entre essa massa de informações, boa parte é falsa ou produzida de forma enviesada para alcançar um efeito questionável. É evidente que as aulas de História não têm condições de preparar os alunos em todos os casos. Mas essa disciplina pode dar valiosa contribuição para a formação de um espírito questionador, problematizador, minimamente cético e ciente da necessária relação entre argumentos e os documentos que os comprovam. É justamente nessa direção que o jogo *Império* pretende encaminhar o ensino de História, desenvolvendo no aluno um olhar treinado para avaliar criticamente notícias e informações, sejam elas relacionadas ao passado ou ao presente.

Em complemento ao uso de documentos está a referência bibliográfica. Em *Império*, fazemos algumas menções a livros, artigos de revistas e a autores. Em cada uma das cartas do jogo *Império*, o primeiro item apresentado é a fonte, para que o estudante se acostume a analisar os fatos considerando de antemão a origem deles. Com isso e com o auxílio dos professores, que terão a oportunidade de adentrar o círculo mágico criado pelo jogo, os alunos poderão entender como o saber histórico é resultado de um conjunto de pesquisas, que se expressam por meio de artigos e livros.

Essa dimensão no jogo cumpre duas funções primordiais para a formação do educando: tomar gosto pela pesquisa, independentemente de ter sido requisitada pelo professor; e compreender

que as versões decorrem de muitos fatores, incluindo as preferências políticas e metodológicas dos autores das obras historiográficas. Com o passar do tempo, espera-se que os estudantes assumam uma atitude historiadora e independente, logo, libertadora.

Outro ponto importante em termos teóricos e que está disseminado pelo jogo Império é a ideia de que todos somos sujeitos históricos. Por mais que o século XIX esteja distante de nós, muitas pessoas ainda associam o saber histórico ao conhecimento de ações de indivíduos notáveis. Longe disso, a historiografia atual, os documentos escolares oficiais, como a BNCC, os livros didáticos e a maioria dos professores de História têm se esforçado para incluir novos grupos humanos nas narrativas históricas, visibilizando-os sem uma abordagem hierarquizante. Diferentes representações, apropriações e práticas de parcelas marginalizadas da sociedade estão, cada vez mais, sendo integradas à História nacional e mundial. Ao reforçar essa vertente, o jogo Império abre outras possibilidades de entendimento do passado e do próprio presente.

Além da explicitação dessa variação de sujeitos, há a inclusão de temas relativos à História cotidiana. Assim como persiste uma associação entre a História e as ações dos grandes homens, ainda há certa vinculação entre História e grandes fatos. O estudante que toma contato com o Império, diferentemente, é levado a compreender que a História está em todos os níveis, nas mais impactantes decisões políticas até as mais simples atividades do dia a dia. Perce que o cotidiano, incluindo o dele, é resultado de escolhas que o antecederam e que, de alguma forma, influenciam a maneira pela qual ele age e está no mundo.

Todos esses elementos permitem e facilitam o reconhecimento da identidade que construímos dia a dia e que às vezes nem nos damos conta disso, mas, nesse caso, uma identidade que está fundamentada em conhecimento, em compreensão e em autorresponsabilização. Por sua vez, desperta o reconhecimento da alteridade, a partir de uma perspectiva de tolerância, respeito e diálogo. E isso só é possível porque o jogo Império tem como proposta transversal desenvolver no aluno a capacidade de historicizar o ontem e o hoje.

E isso se dá de algumas maneiras. Quando, por exemplo, o estudante é inquirido sobre a vida de alguém que viveu no século XIX ou sobre um movimento social, obrigatoriamente ele deverá descrever especificidades do tempo e circunstâncias do fenômeno mencionado. Direta e indiretamente, ele está promovendo um exercício de comparação entre dois momentos históricos – como entre o passado do fenômeno e o seu presente – de modo que ele precisa, em contraste, reconhecer o que é próprio de cada tempo. Esse exercício, repetido diversas vezes e em direções diferentes, tende a desenvolver o hábito da historicização, que, em termos mais práticos, designa o pensar historicamente, aprimorando sua consciência histórica.

Para Jörn Rüsen (2011), a aprendizagem histórica é a consciência humana que desenvolve competência para dar significado ao tempo. Para isso, é necessário compreender as três dimensões da aprendizagem histórica: experiência, interpretação e orientação. Essas três operações podem ser analisadas em diferentes níveis ou dimensões da aprendizagem histórica.

A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando traz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a esta experiência, e na capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática (RÜSEN, 2011, p. 84).

Segundo Rüsen, quando fazemos a distinção entre os três níveis ou dimensões, colocamos em evidência as áreas de atuação da consciência histórica. Ele destaca ainda que o mais importante da aprendizagem histórica são as múltiplas competências, o equilíbrio e a harmonia existentes entre elas. Quando analisamos a aprendizagem histórica pelo âmbito das deficiências estruturais, notamos que o debate se mantém com foco na discussão didática e, com muita frequência, observa-se que a competência para interpretar e orientar é negligenciada em favor dos componentes do conhecimento empírico. Muitas vezes, se desenvolvem desequilíbrios na relação entre a experiência, a interpretação e a orientação.

Qual seria a utilidade de um vasto conhecimento histórico, se ele é ensinado como um decoreba e sem nenhum viés orientativo? Ou, ainda, de que adianta ter a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando as experiências são pouco proveitosas? Assim, não há dúvidas de que, para uma aprendizagem histórica satisfatória, faz-se necessário um equilíbrio entre a experiência, a interpretação e a orientação. Façamos agora uma análise mais cuidadosa dessas três dimensões ou operações.

A aprendizagem histórica é o crescimento da experiência ganha a partir do passado humano, ou seja, as operações da consciência histórica se tornam processos de aprendizagem, quando se concentram em aumentar o conhecimento sobre o que aconteceu no passado, mas, para isso, é necessário que a consciência se abra para novas experiências. Assim, o caráter histórico de algo está em uma qualidade específica do tempo: a experiência a qual resulta da diferença qualitativa entre o passado e o presente. Resumidamente, para Rüsen (2011, p. 85), “a experiência histórica é principalmente a experiência da diferença no tempo”.

No que tange à interpretação, Rüsen sugere que a aprendizagem histórica aumenta a competência para encontrar significado. Na interpretação, o aumento da experiência e do conhecimento é transformado numa mudança produtiva no padrão de interpretação. Esses padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e de experiência do

passado humano em um todo. De modo geral, esses modelos de interpretação estabelecem significados e fazem possíveis diferenciações, de acordo com pontos de vista sobre o que é importante. Sobre estes modelos de interpretação Rüsen detalha:

Eles trabalham, principalmente, no subconsciente, no nível de observação e das ordens implícitas, isto é, produzindo conhecimento a partir da experiência histórica (sendo assim, a partir da coerência complexa das experiências). Por último, esses modelos de interpretação decidem quais são os elementos da experiência histórica e do conhecimento que são especificamente “históricos”, os quais estabeleceram o seu *status* específico no tempo e que fazem parte dos conteúdos da História (RÜSEN, 2011, p. 86).

A dimensão interpretativa da aprendizagem histórica é uma operação essencial para ajudar na especificação do que irá fazer parte dos conteúdos da História.

O crescimento na competência da interpretação no aprendizado histórico designa uma organização da experiência e uma ordenação do conhecimento, que são, ambos, colocados em movimento. Tudo isso gera espécies de modelos interpretativos mais abrangentes que podem ser usados para a reflexão e a argumentação. “Os modelos tradicionais de interpretação se tornam exemplares, os exemplares, críticos e os críticos, genéticos” (Rüsen, 2011, p. 87).

A última das três operações a ser analisada é a orientação. Na aprendizagem histórica, a orientação é a parte prática do processo, ou seja, o uso do conhecimento é organizado em um modelo abrangente de sentido voltado para a organização significativa da vida prática, os quais transformam as pessoas e o mundo em volta delas. Segundo Rüsen (2011, p. 88), “a competência da orientação de si, historicamente, é a habilidade em aplicar este modelo, o qual é preenchido pelo conhecimento e pela experiência, para situações da vida e para formular, assim como refletir, sobre o seu próprio ponto de vista na vida presente”.

As três operações explicadas acima estão interligadas em torno da conceituação da consciência histórica e das dimensões da aprendizagem histórica no processo de construção do conhecimento. Seria um erro diferenciar o aprendizado histórico do seu objeto, ou seja, a História deve ser aprendida como uma experiência cultural e que coloca metas orientadoras a serviço dos estudantes.

A consciência histórica se expressa na construção das narrativas e as narrativas são construídas de formas diferentes. Para Rüsen (2011), existem quatro tipos de narrativas: tradicional, exemplar, crítica e genética. Cada uma delas estabelece uma relação entre passado e presente. As narrativas têm graus de complexidades diferentes. Mello explica as características que compõem cada uma delas com mais detalhes ao afirmar que:

Na tradicional, valores, ideias e práticas criadas no passado são reafirmados no presente; na exemplar, o passado serve ao presente como exemplo, ou seja, há uma relação de regularidade que identifica alguma semelhança entre um acontecimento pretérito e uma dada situação atual; na narrativa crítica, alguns valores, ideias e práticas são questionados a ponto de serem negados: há, assim, uma rejeição de determinadas representações naturalizadas ao longo do tempo; e na narrativa genética compreende-se a transformação como uma marca essencial da História da humanidade, aceitando a especificidade de cada momento e as mudanças no correr do tempo. (MELLO, 2020, p. 9).

Esses três tipos de representação referem-se às formas pelas quais os resultados das pesquisas são materializados. O mais comum é que esses resultados sejam divulgados no formato de narrativas por meio de artigos, livros entre outros.

A ideia é que, a partir do debate e análise dos documentos citados no jogo, os estudantes tenham condições de reconhecer como as narrativas mantêm relações entre passado e presente – de reafirmação (tradicional), de regularidade (exemplar), de negação (crítica) e de transformação (genética). Os debates promovidos pelo jogo poderão ser um caminho para a evolução do pensamento histórico dos estudantes.

2.2. O passo a passo do jogo Império

Depois de feita uma análise teórica e metodológica, passemos ao jogo. O principal objetivo do jogo Império é ampliar o acesso ao conhecimento sobre o Brasil do século XIX, por meio de fontes variadas, através de um diálogo entre o mediador e os jogadores envolvidos em cada partida. O jogo foi pensado para alunos do oitavo ano do ensino fundamental, por se tratar de um conteúdo previsto para essa série, mas nada impede que outras faixas etárias se aventurem nessa experiência.

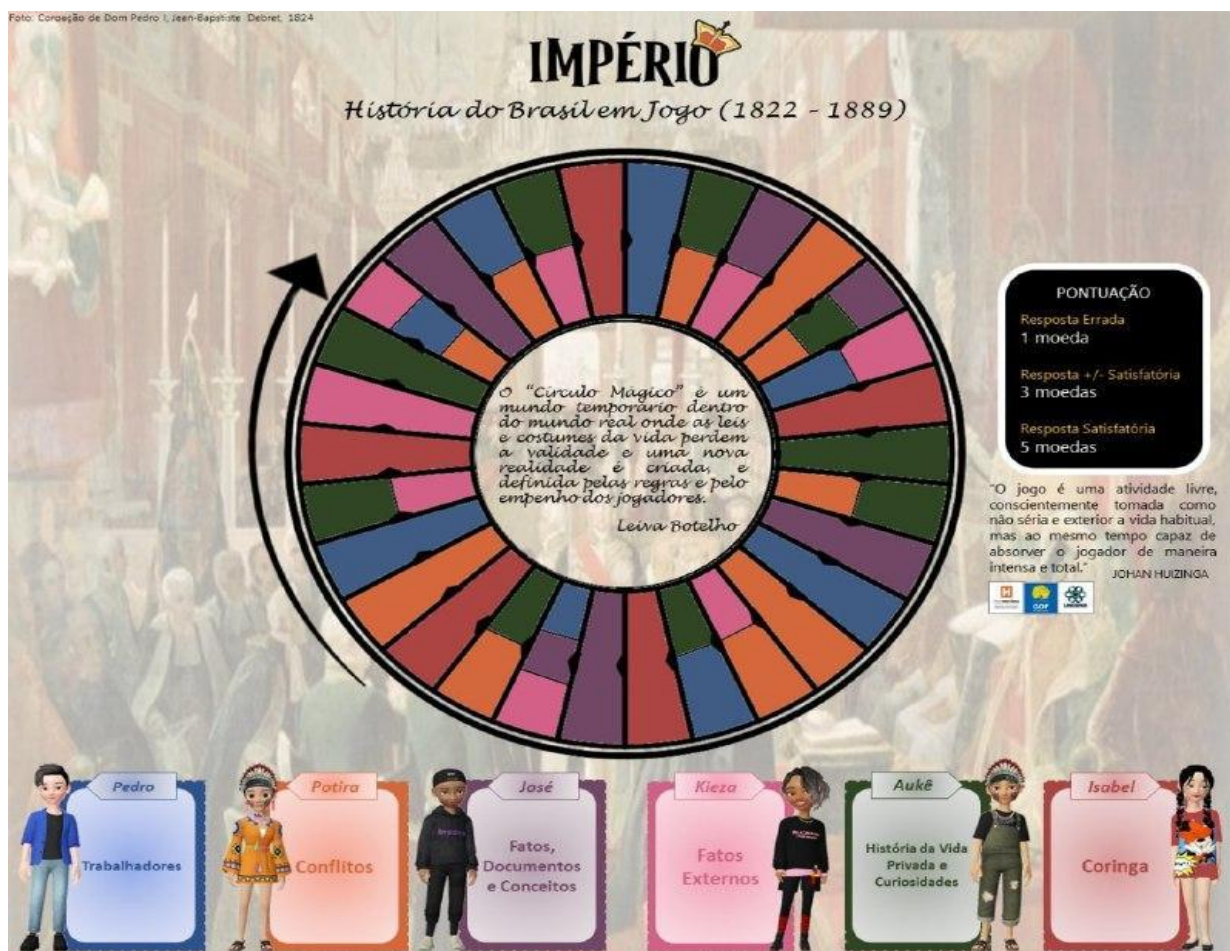
A dinâmica do jogo gira em torno da movimentação na pista circular do tabuleiro.⁶ A partir do lançamento de dados, será definido quantas casas serão avançadas por vez. Essa pista é formada pelas seis casas coloridas e suas respectivas cartas temáticas, com perguntas com diferentes níveis de dificuldade, as quais serão acessadas aleatoriamente. As questões são de dois tipos: abertas e de múltipla escolha, sendo que a última contém três alternativas. No

⁶O tabuleiro, as cartas e os avatares foram desenvolvidos por Caio Naka a partir das ideias que nós desejávamos destacar no jogo. Nas palavras do próprio Caio, "basicamente, a criação foi partindo da descrição dos avatares criados pela Leiva, fui fazendo algumas simulações, até chegar no avatar 'ideal'. O *app* utilizado foi Zepeto, na verdade, trata-se de um jogo que permite a criação de personagens que podem ser personalizados de inúmeras maneiras: corpo, rosto, expressão, roupa e acessórios. Em relação ao *card* em si, a ferramenta utilizada foi algo básico, utilizei o Powerpoint para criar o *layout*. Para tirar o fundo de tela, eu utilizei um *site* chamado PIXLR (similar a um editor de fotos qualquer). E depois, para finalizar, utilizei um *app* chamado Inkscape, que é um programa para edição de imagens também" (NAKA, 2021).

entanto, ambas são apresentadas com a mesma estrutura: a *fonte* de onde a questão foi retirada; a *pergunta*; e a sugestão de *resposta*, de acordo com a fonte citada.

A pista circular é composta por seis cores que correspondem à casa coringa, às quatro áreas temáticas que estão relacionadas ao período imperial (1822-1889) e aos fatos históricos externos que incluem outras regiões do globo e, ainda, acontecimentos ocorridos antes ou depois do período imperial brasileiro e que são importantes para compreender o contexto da época.

Observe a imagem da plataforma abaixo:



Fonte: Arquivo pessoal.

O trajeto circular do jogo deve ser percorrido no sentido horário, como indicado no tabuleiro pelas setas internas e pela grande seta lateral à esquerda. A pista circular é composta por seis casas que se diferenciam pelas cores, que representam as temáticas que serão abordadas ao longo do jogo. São elas:

Casa Azul: Trabalhadores;

Casa Laranja: Conflitos;

Casa Roxa: Fatos, Documentos e Conceitos;

Casa Rosa: Fatos externos;

Casa Verde: História da vida privada e Curiosidades;

Casa Vermelha: Coringa.

Duas curiosidades sobre o tabuleiro são as duas frases em destaque e a imagem de fundo. Na frase escrita ao centro do círculo temos uma definição de círculo mágico elaborada pela autora da pesquisa. Já na frase localizada à direita da plataforma, uma explicação da expressão jogo dada por Huizinga no clássico *Homo Ludens* (2019). Na imagem ao fundo, observa-se a pintura clássica de Debret (1824), que representa a coroação de Dom Pedro I.

As crianças ao lado das cartas temáticas desempenham o papel de apresentadores das temáticas que serão debatidas ao longo do jogo. Elas são personagens fictícios que serão usados para marcar o movimento das equipes no tabuleiro – os peões. É importante ressaltar que esses personagens são apenas uma sugestão, nada impede que os mediadores/professores construam seus próprios representantes juntamente com os alunos e seus interesses, a partir da realidade de cada local onde o jogo for utilizado. O foco aqui é dar o pontapé inicial para que cada grupo que tenha interesse pelo jogo tenha liberdade para aprimorá-lo, acrescentando outras cartas com outras fontes que julgarem pertinentes.

2.2.1. As regras

Como mencionado no capítulo 1, sem regras, não há possibilidade de haver jogo. Se as regras não forem bem claras, o jogo pode se tornar inviável. Assim, antes de iniciar uma partida, é fundamental que as regras fiquem claras para todos os participantes.

Como pode ser observado no tabuleiro acima, algumas casas do circuito circular contêm mais de uma cor para aumentar as possibilidades de escolha da equipe. Quando caírem nas casas duplas ou triplas, o representante da equipe terá que escolher apenas uma das cores disponíveis e dar continuidade ao jogo.

Além disso, a pista não possui ponto certo de entrada, ficando a critério de cada equipe escolher o local mais apropriado para adentrar e começar a primeira rodada. Só não é permitido começar pela casa coringa. A partir da segunda rodada, a movimentação é feita de acordo com o número de pontos tirados ao lançar o dado.

A pontuação de cada rodada é definida pelos representantes das demais equipes participantes. Para avaliar, os representantes devem usar os seguintes critérios: uma (1) moeda se resposta estiver errada; três (3) moedas caso esteja meio certo, ou seja, a resposta é mistura de acertos com algumas falhas; e cinco (5) moedas em caso de resposta satisfatória. Essa avaliação será

feita pelas equipes participantes: enquanto uma equipe responde, as demais avaliam. A nota de cada equipe deve sair de um consenso entre as equipes avaliadoras. Essa distribuição de pontos visa a valorizar a participação das equipes, que receberão pelo menos um ponto pela participação, ainda que respondam incorretamente. Além disso, trata-se de uma oportunidade para os jogadores debaterem porque eles consideram a resposta correta ou não, logo, é mais um momento de debate do conteúdo.

O mais importante ao longo de cada rodada do jogo é que as dificuldades sejam expostas, para que possam ser debatidas durante o jogo e depois em outro momento da aula, caso os participantes julguem necessário. Todas as etapas do jogo devem ser acompanhadas por um mediador, de preferência, que seja o professor de História, pois, além de mediar os possíveis conflitos, ele poderá enriquecer o debate. No entanto, as participações do mediador devem ser feitas após o anúncio da nota da equipe que estiver jogando, para evitar favorecimento da equipe em avaliação.

O número de rodadas do jogo vai depender do tempo acordado para a duração da partida entre o mediador e os jogadores, antes do início de cada partida. Para deixar o jogo com mais fluidez, os jogadores podem acordar um tempo máximo para que a pergunta seja respondida. A sugestão é que esse tempo seja de no máximo um minuto e ele pode ser marcado por um cronômetro de celular ou por uma ampulheta.

Para percorrer a pista do tabuleiro, foram criados seis peões representados por crianças das três etnias que compõem a civilização brasileira: Branca/Europeia, Negra/Africana e Indígena. Apesar das inúmeras diferenças entre esses grupos sociais, no jogo, eles ganham uma posição de igualdade.

Cada uma dessas crianças tem uma história fictícia que deve ser lida antes do início da primeira rodada. Depois, cada equipe escolhe o(a) seu(sua) representante e o(a) encaminha para as proximidades da pista, a fim de aguardar o início da primeira rodada. As histórias apresentadas são apenas uma sugestão, com temas aleatórios escolhidos pela autora e elas podem ser substituídas por outras que façam mais sentido para a realidade do público que se aventurar a ampliar o jogo.

Entendida a ideia geral do jogo, vejamos mais detalhes sobre os peões e as cartas temáticas. As regras resumidas e as orientações ao mediador estão no apêndice e podem ser impressas e levadas para sala de aula.

2.2.2. Os Peões

Os peões ou avatares foram representados por histórias fictícias com o objetivo de aproximar os jogadores da temática do jogo e suas realidades de vida. Suas histórias não têm compromisso com a realidade e, assim, abre-se o espaço para o poder criativo dos estudantes, que poderão optar por criar as histórias dos peões que serão utilizados no jogo ou até mesmo relatar suas próprias histórias. Caberá ao mediador organizar esse momento criativo, caso opte por essa alternativa.

Os peões serão escolhidos por consenso ou sorteio, cabendo ao mediador organizar esse processo. A ideia central foi manter a representatividade de gênero e dos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Para não serem confundidos com as cartas temáticas, eles foram apresentados com a cor amarela.

A seguir, apresento o avatar de cada uma das seis crianças que irão representar os peões para a movimentação do jogo ao longo do círculo do tabuleiro. Os nomes escolhidos foram Kieza, José, Aukê, Pedro, Isabel e Potira. As suas histórias são fictícias, mas fazem alusão a alguns acontecimentos relativos à diversidade e a curiosidades regionais do Brasil. É importante ressaltar que esses avatares foram criados apenas como sugestão e cada professor poderá criar, juntamente com seus alunos, personagens que fiquem mais próximos da realidade desejada pelos jogadores.

Conheça um pouco sobre eles a seguir:

Kieza é um nome angolano que significa “a que chega” e foi escolhido para representar as meninas que lutam pelos seus sonhos e as milhares de pessoas que vieram da África para o Brasil ao longo do século XIX. Sua breve história é um misto de fantasia com a dura realidade enfrentada pelas mulheres.

José é um dos nomes mais escolhidos pelos brasileiros, seja isoladamente ou acompanhado por outras dezenas de nomes. Aqui, ele representa a etnia negra que trava uma luta cotidiana para vencer o preconceito, a discriminação, a pobreza e falta de oportunidades para se integrar à sociedade com dignidade. José escolheu o caminho dos estudos para alcançar seus objetivos.

Aukê foi um avatar inspirado no mito dos índios Ramkokamekrá e chama a atenção para a importância dos povos indígenas na formação da cultura brasileira. Aukê é um menino ambíguo, que se transforma em qualquer animal ou homem e ainda simboliza a relação entre brancos e indígenas na construção da identidade do Brasil.

Pedro representa os brancos privilegiados e, por ser descendente de europeus, é protegido das desigualdades sociais, políticas e econômicas comuns daquela época e que se estenderam aos

dias atuais. No entanto, trata-se de um fervoroso defensor da democracia e sonha com dias mais igualitários.

Isabel representa a massa de imigrantes que chegaram ao Brasil a partir de meados do século XIX e se instalaram na região sul do Brasil. Em busca de uma vida melhor, a família de Isabel se dedicou à produção agrícola e, graças ao êxito desse negócio, Isabel e suas duas irmãs puderam se dedicar aos estudos.

Potira é uma menina nordestina, fruto de um relacionamento de uma mulher indígena com um filho de um general inglês que passou uma temporada em Recife. Ela representa a miscigenação do povo brasileiro. Devido ao orgulho de ser indígena, por onde vai, leva seus costumes e conta histórias sobre seus descendentes.

Seguem abaixo as cartas de identificação dos peões:

KIEZA – Cansada da vida sofrida que vivia em sua terra natal, Kieza (“a que chega”) se disfarçou de homem e partiu de Angola para a América em busca de seus sonhos. Chegou ao Brasil e se instalou na região do Oeste Paulista, em São Paulo, e lá construiu sua família e seu patrimônio em torno da produção e exportação de café.

JOSÉ – Nascido e criado no Rio de Janeiro, José cresceu e morou no Morro do Vidigal, juntamente com suas quatro irmãs. Sua mãe Rita dizia que o seu pai era um bom homem, mas que havia perdido a batalha contra o álcool logo após o nascimento do caçula José. Graças à bolsa de estudos recebida pelo fato de a irmã mais velha ser professora, José aproveitou a oportunidade, se empenhou bastante nos estudos e se tornou um investidor bem-sucedido.

AUKÊ⁷ – Famoso pela sua resistência e capacidade de se transformar em qualquer animal, Aukê driblou a morte, ao transformar suas cinzas em um homem branco e, a partir daí, passou a ser chamado de Imperador Dom Pedro II – Pai dos Brancos. Adaptação do mito dos índios Ramkokamekrá – Canela (Timbiras do Maranhão), recolhido nos anos 1930 pelo antropólogo Curt Nimuendajú.⁸

PEDRO – Filho de pai e mãe portugueses, que vieram com a família real para o Brasil em 1807, Pedro cresceu e vive cercado pelos privilégios de ser filho de pais europeus e brancos.

⁷ Os Canela já tiveram mais de cem mitos, mas hoje eles não acreditam plenamente neles. Uma das principais figuras mitológicas difundidas por eles é Awkhêê, um menino que tinha poderes sobrenaturais e que desejava transformava-se em animais e em outras formas, assustando seus tios, os quais, então, tiveram de matá-lo. Embora esses acreditassem tê-lo queimado em uma fogueira, ele sobreviveu na forma da cinza. De volta à forma de ser humano, seja como Awkhêê ou como Dom Pedro II, o Imperador do Brasil, ele intimou os Canelas a escolher entre seu mundo, representado pelo arco e a flecha, e o mundo dos brancos civilizados, representado por uma arma de fogo.

⁸NIMUENDAJÚ, Curt. **The eastern Timbira**. Berkeley: University of California Press, 1946. p 357.

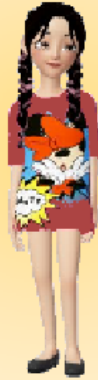
No entanto, foi um cidadão que passou a vida pintando a diversidade marcante da sociedade brasileira do período imperial e lutando pela construção de uma nação mais igualitária.

POTIRA – Fruto do relacionamento de uma mulher indígena com um filho de um general inglês, Potira representa parte do processo de miscigenação do povo brasileiro. Ela nasceu em Recife e, apesar de ter estudado em Londres por vários anos, optou por viver em Olinda com sua mãe e irmãos e visitar o pai uma vez por ano, até que ele voltasse a morar no Brasil.

ISABEL – Filha de imigrantes, Isabel nasceu no Paraná e cresceu trabalhando com a família na produção do fio da seda. Suas duas irmãs fazem medicina no Uruguai, mas ela preferiu administrar os negócios da família e continuar morando na propriedade rural da família. Talvez, quando completar dezoito anos, ela mude de ideia.

A imagem abaixo apresenta o *card* de cada um dos peões e suas histórias de vida. Na parte da frente da carta, aparece o avatar com seu respectivo nome acima da cabeça e, no verso, sua breve história.

ISABEL



1

Filha de imigrantes, Isabel nasceu no Paraná e cresceu trabalhando com a família na produção do fio da seda. Suas duas irmãs fazem medicina no Uruguai, mas ela preferiu administrar os negócios da família e continuar morando na propriedade rural da família. Talvez quando ela completar dezoito anos ela mude de ideia.

2

KIEZA



1

2

Cansada dos maus tratos do companheiro Kieza (“A que chega”) se disfarçou de homem e partiu de Angola para a América em busca de seus sonhos. Chegou ao Brasil e se instalou na região do Oeste Paulista em São Paulo e lá construiu sua família e seu patrimônio em torno da produção e exportação de café.

1

JOSÉ



2

Nascido e criado no Rio de Janeiro, José cresceu e mora no Morro do Vidigal juntamente com suas quatro irmãs. Sua mãe Rita dizia que o seu pai era um bom homem, mas que havia perdido a batalha contra o álcool logo após o nascimento do caçula José. Graças a bolsa de estudos recebida pelo fato da irmã mais velha ser professora José aproveitou a oportunidade, dedicou bastante e se tornou um investidor bem sucedido.

PEDRO



1

Filho de pai e mãe portugueses que vieram com a família real para o Brasil em 1807, Pedro cresceu e vive cercado pelos privilégios de ser filho de pais europeus e brancos. No entanto, foi um cidadão que passou a vida pintando a diversidade marcante da sociedade brasileira do período imperial e lutando pela construção de uma nação mais igualitária.

2

AUKÊ



1

2

Famoso pela sua resistência e capacidade de se transformar em qualquer animal, Aukê driblou a morte ao transformar suas cinzas em um homem branco e a partir daí passou a ser chamado de Imperador Dom Pedro II – Pai dos Brancos. Adaptação do mito dos Índios Rankokamekrá – Canela (Timbiras do Maranhão) recolhido nos 1930 pelo antropólogo Curt Nimuendajá.

1

POTIRA



2

Fruto do relacionamento de uma mulher indígena com um filho de um general Inglês, Potira representa a miscigenação do povo brasileiro. Potira nasceu em Recife e apesar de ter estudado em Londres por vários anos optou por viver em Olinda com sua mãe e irmãos e visitar o pai uma vez por ano até que ele volte a morar no Brasil.

Os peões serão representados por um pino com o rosto de cada um dos personagens fictícios e por uma carta adicional (imagem acima) contendo sua imagem, nome e história, para que os jogadores os conheçam um pouco antes de escolher quem irá representá-los no jogo.

2.2.3. As cartas temáticas

As cartas temáticas contêm as questões que norteiam todo o jogo. Elas são compostas de três aspectos fundamentais: a *fonte* utilizada; a *pergunta*; e uma sugestão de *resposta*. Nelas serão apresentados os assuntos que serão debatidos em cada rodada do jogo mais a carta coringa. Os assuntos relativos ao período imperial foram divididos em seis categorias identificadas por seis cores diferentes, que são explicadas abaixo. Estas cores se repetem na pista da plataforma, pois é nela que o andamento do jogo será marcado. Vejamos o que cada casa e sua respectiva cor representam:

A casa laranja visa a explorar alguns dos inúmeros conflitos ocorridos no período imperial, como Balaiada, Sabinada, Revolta dos Malês, Revolução Farroupilha, Guerra do Paraguai, entre outros.

A casa roxa apresenta questões a respeito de conceitos, documentos e sobre fatos históricos tradicionais, que normalmente aparecem nos livros didáticos, nos artigos científicos, nos livros, nas pinturas, na produção literária, nas leis, nas constituições. Como exemplos, podemos citar a lei de terras de 1850, a Constituição de 1824, entre outros.

A casa verde foca na história da vida privada dos sujeitos históricos da época e em apresentar curiosidades acerca do cotidiano das famílias do império, sejam elas das elites ou demais grupos que fizeram parte da sociedade imperial brasileira, como escravos, ex-escravos, povos indígenas, imigrantes etc.

A casa azul se dedica a um grupo muito importante, que são os trabalhadores, que possibilitaram a continuidade da sociedade brasileira durante o período imperial. De maneiras diferentes, as etnias branca, negra e indígena formaram a mão de obra que permitiu que o império se desenvolvesse.

A casa rosa reúne alguns acontecimentos externos que são fundamentais para a compreensão do período imperial brasileiro, a citar o Bloqueio Continental decretado por Napoleão, que causou a mudança da família real portuguesa para o Brasil. Além disso, aborda alguns fatos ocorridos antes e depois do período imperial brasileiro.

A casa vermelha é a casa coringa: é a oportunidade dos jogadores de tirar uma carta sobre qualquer uma das cinco casas temáticas e ainda ter sua nota multiplicada por 2, 3, 4 ou 5, a

depender da sorte. A carta coringa pode mudar completamente o placar do jogo, o que gera mais emoção.

Cada uma das seis casas citadas acima possui 12 cartas temáticas com uma *pergunta*, uma sugestão de *resposta* e a *fonte* de onde a resposta foi retirada, de acordo com a área que elas representam. A única exceção é a casa vermelha, que, além de permitir que se escolha qualquer uma das cinco cores temáticas, ainda garante um aumento da pontuação, a depender do valor que aparecer na carta sorteada. As perguntas são bem variadas, no formato discursivo ou de múltipla escolha com três alternativas. As fontes aparecem no topo das cartas, para destacar a importância delas na construção e validação do pensamento histórico.

A ideia do jogo é analisar a História do Brasil Império a partir de questões divididas em cinco temáticas, por meio de fontes como artigos de periódicos, livros, filmes, leis da época, etc. O palco do jogo é uma pista circular inspirada nas ideias de Huizinga (2019), que define o jogo como algo que absorve totalmente os jogadores, causando a impressão de que eles foram transportados para um local onde não existem as cobranças da vida real e de onde só saem quando o jogo termina.

O jogo Império é um convite à pesquisa sobre a História do Brasil imperial, a partir de fontes documentais variadas. Trata-se de um jogo cooperativo em constante construção e, assim, não só permite, mas convida os jogadores, juntamente com seus colegas e professores, para que produzam cartas adicionais ao jogo. Logo, as cartas incluídas aqui servem como ponto de partida para a construção de uma consciência histórica sobre o período, mas cada professor pode e deve elaborar juntamente com os alunos outras questões a serem incluídas no jogo.

Seguem abaixo as sugestões de cartas a serem utilizadas na produção do jogo. Nas questões de múltipla escolha, as respostas corretas aparecem sublinhadas e em negrito.

Casa Laranja- Conflitos

01 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Em qual conflito o Brasil perdeu a região que hoje é o Uruguai?

RESPOSTA: Guerra Cisplatina, também chamada de Guerra do Brasil pelos uruguaios. Seu desfecho, em 1828, marcou o início da independência uruguaia, consagrando o grande Ortigas.

02 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Quais os países envolvidos na Guerra do Paraguai (1864-1870) ou Guerra da Tríplice Aliança? Cite um motivo para a eclosão da guerra.

RESPOSTA: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Expansão territorial.

03 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Qual foi o desfecho da Confederação do Equador, ocorrida em 2 de julho de 1824?

RESPOSTA: A Confederação do Equador não teve condições de se enraizar e de resistir militarmente às tropas de governo, sendo derrotada nas várias províncias do nordeste, até terminar por completo, em novembro de 1824. A punição dos revoltosos foi além das expectativas. Levado à forca, Frei Caneca acabou sendo fuzilado, diante da recusa do carrasco em realizar o enforcamento.

04 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Explique o contexto de eclosão da revolta Sabinada, em meados do século 19.

RESPOSTA: A Bahia vinha sendo cenário de várias revoltas urbanas desde a Independência, entre elas, revoltas de escravos ou com sua participação. A Sabinada reuniu uma base ampla de apoio, incluindo pessoas de classe média e do comércio de Salvador, em torno de ideias federalistas e republicanas.

05 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: No Maranhão, eclodiu a Balaiada. Fale sobre o contexto de surgimento do conflito.

RESPOSTA: A Balaiada maranhense começou a partir de uma série de disputas entre grupos da elite local. As rivalidades acabaram resultando em uma revolta popular. Ela se concentrou no sul do Maranhão, junto à fronteira do Piauí, uma área de pequenos produtores de algodão e criadores de gado. À frente do movimento, estiveram Raimundo Gomes, envolvido na política local, e Francisco dos Anjos Ferreira, de cujo ofício – fazer e vender balaios – derivou o nome da revolta. Ferreira aderiu à rebelião para vingar a honra de uma filha, violentada por um capitão da polícia. Paralelamente, surgiu um líder negro conhecido como Cosme – sem sobrenome pelo menos nos relatos históricos – à frente de 3 mil escravos fugidos.

06 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Explique a origem do nome Guerra dos Farrapos ou Farroupilhas, que surgiu na região sul do Brasil em 1835.

RESPOSTA: Farrapos ou farroupilhas são expressões sinônimas, significando maltrapilhos, gente vestida com farrapos. Os farrapos gaúchos receberam de seus adversários o apelido

depreciativo. Mas a verdade é que, se suas tropas eram farroupilhas, os dirigentes pouco tinham disso, pois representavam a elite dos estancieiros, criadores de gado da província.

07 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Foi o período mais agitado da História política do Brasil. Naqueles anos, esteve em jogo a unidade territorial do país e os temas da centralização e da descentralização do poder, do grau de autonomia das províncias e da organização das forças armadas assumiram o centro do debate político. Essas informações referem-se ao:

RESPOSTA:

- A) Primeiro Reinado;
- B) **Período Regencial;**
- C) Segundo Reinado.

08 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Em 1848, irrompeu em Pernambuco a Revolução Praieira. A denominação deriva de um jornal liberal chamado *Diário Novo*, cuja sede ficava na rua da Praia, em Recife. O ano de 1848 não foi um ano qualquer, pois em seu curso uma série de revoluções democráticas varreu a Europa. Sobre a Revolução Praieira indique a alternativa correta:

RESPOSTA:

- A) Tratava-se de uma revolução socialista;
- B) Lutava pela permanência do Poder Moderador;
- C) **Defendia um programa favorável ao Federalismo.**

09 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: a Revolta dos Malês ocorreu em 1835, quando centenas de negros africanos, escravos e libertos, adeptos da religião muçulmana, se levantaram em Salvador. Marque a alternativa correta sobre a punição dada a esses revoltosos pela autoridade monárquica da época:

RESPOSTA:

- A) **Os revoltosos foram reprimidos com violência;**
- B) Após rendição, todos foram perdoados;
- C) Após o fim da rebelião, a escravidão foi abolida.

10 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Ao longo do Período Imperial, o Brasil sofreu várias interferências do governo inglês. A Inglaterra era grande defensora do fim da escravidão no Brasil, pois dependia do trabalho assalariado livre para impulsionar seu crescimento industrial. Diante da inércia brasileira em conter o tráfico negreiro, o Parlamento inglês aprovou um Ato que, no Brasil, ficou conhecido como “Bill Aberdeen”. O que dizia estabelecia o Ato Bill Aberdeen?

RESPOSTA: O Ato autorizou a Marinha inglesa a tratar os navios negreiros como navios de piratas, com direito à sua apreensão e julgamento dos envolvidos pelos tribunais ingleses.

11 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: A guerra do Paraguai acabou no ano de 1870, o país saiu arrasado do conflito, perdendo partes do seu território para o Brasil e a Argentina e seu próprio futuro. O processo de modernização tornou-se coisa do passado e o Paraguai se converteu em um país exportador de produtos de pouca importância. Qual foi a situação apresentada pelo Brasil após o término do conflito?

RESPOSTA: O Brasil terminou a guerra com muitas perdas humanas e financeiras devido ao longo período de duração do confronto e ainda mais endividado com a Inglaterra.

12 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: A queda da monarquia resultou de uma série de fatores cujo peso não é idêntico. Duas forças, de características muito diversas, devem ser ressaltadas em primeiro lugar: o Exército e um setor expressivo da burguesia cafeeira de São Paulo. Cite outro fator que contribuiu para o fim da monarquia e o início da república, no final do século XIX, no Brasil.

RESPOSTA: A doença do Imperador, atacado de diabetes; a falta de perspectiva animadora para um terceiro Reinado; a disputa entre Estado e Igreja; o crescimento do movimento abolicionista; a crescente onda liberal vinda da Europa; entre outros.

Casa Roxa – Fatos, Documentos e Conceitos

01 - FONTE: Comentário da imagem da capa por Luiz Carlos Villalta em Revista de História da Biblioteca Nacional, número 96, setembro de 2013.

PERGUNTA: Faça um relato sobre o Filme Carlota Joaquina, Princesa do Brasil (1994), produzido por Carla Camurati.

RESPOSTA: Segundo Carlos Villalta, o filme faz uma paródia da família real portuguesa, na qual Carlota é vista como uma mulher feia, adúltera voraz e extremamente ambiciosa, sempre pronta a trair D. João. É preciso, contudo, tomar cuidado com essas representações da atualidade e, da mesma forma, com aquelas construídas pela iconografia e por testemunhos de contemporâneos dos soberanos lusitanos, levando sempre em consideração os interesses que as movem.

02 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: A emancipação do Brasil em 1822:

RESPOSTA:

- A) elevou o Brasil ao patamar de país desenvolvido;
- B) tornou o Brasil uma nação focada em resolver os problemas sociais.
- C) **não resultou em maiores alterações da ordem social e econômica existente ou da forma de governo.**

03 - FONTE: Constituição Brasileira de 1824.

PERGUNTA: Quais eram os quatro poderes do Regime Monárquico?

RESPOSTA: Legislativo, Judiciário, Executivo e Moderador.

04 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: O que foi o Golpe da Maioridade de 1840?

RESPOSTA: A antecipação da maioridade de Dom Pedro II, para que ele pudesse assumir o cargo de imperador antes de completar 15 anos.

05 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Sobre a constituição de 1824, explique o que o historiador Boris Fausto quis dizer com o comentário abaixo:

“A Constituição não diferia muito da proposta dos constituintes anterior à dissolução da assembleia. Mas há uma diferença a ser ressaltada. A primeira Constituição brasileira nascia de cima para baixo, imposta pelo rei ao “povo”, embora devamos entender por "povo" a minoria de brancos e mestiços que votavam e que de algum modo participavam da vida política” página 80.

RESPOSTA: Espera-se que os estudantes percebam o caráter antidemocrático da elaboração e aprovação da primeira Constituição brasileira.

06 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: A Constituição de 1824 vigorou com algumas modificações até o fim do Império em 1889. Na teoria, ela representava um avanço ao organizar os poderes, definir atribuições e garantir direitos individuais. Mas, na prática, qual o problema dela, relativamente aos direitos?

RESPOSTA: Aos direitos se sobrepuja a realidade de um país onde a massa da população livre dependia dos grandes proprietários rurais, onde só um pequeno grupo tinha instrução e onde existia uma tradição autoritária.

07 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Na constituição de 1824, o sistema político brasileiro foi definido como:

RESPOSTA:

- A) **monárquico, hereditário e constitucional;**
- B) republicano, hereditário e constitucional;
- C) diárquico, hereditário e constitucional.

08 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: O poder Legislativo foi dividido em Câmara e Senado, prevendo-se eleições para as duas casas, com diferenças essenciais. A eleição para a Câmara era temporária, enquanto a do Senado era vitalícia. No Senado, elegia-se uma lista tríplice em cada província, para que o Imperador escolhesse um dos três nomes eleitos. Na prática, o que isso significou?

RESPOSTA: Que o Senado era um órgão cujos membros foram nomeados pelo Imperador em caráter vitalício.

09 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Como é chamada a norma que fez alterações à constituição de 1824, determinando que o poder moderador não pudesse ser exercido durante a regência?

RESPOSTA: Ato Adicional de 1834.

10 – FONTE: Livro didático História para o ensino médio: História geral e do Brasil, Cláudio Vicentino, Editora Scipione, 2001. Volume único. Série parâmetros. p. 404.

PERGUNTA: Explique o que foi a Lei do Ventre Livre, de 1871.

RESPOSTA: Segundo a lei, os filhos de escravas nascidos a partir daquela data seriam considerados livres, o que levou as elites mais poderosas do país, fixadas no Centro-Sul, a argumentar que a medida era uma afronta ao direito de propriedade sobre os cativos.

11 – FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 33.

PERGUNTA: Cite uma diferença importante entre os Luzias e os Saquaremas.

RESPOSTA: Os Luzias uniam profissionais liberais e favoreciam a autonomia da província. Os Saquaremas tendiam à defesa da centralização, à aliança dos grandes plantadores com a burocracia do governo.

12 – FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 96.

PERGUNTA: No final do século XIX, além dos problemas sociais e políticos, o Brasil passou por um surto de cólera que dizimou parte da população. Em que ano esse surto ocorreu?

RESPOSTA:

- A) 1883;
- B) 1884;
- C) **1885**.

Casa verde – História da vida privada e curiosidades

01 – FONTE: Dossiê Carlota Joaquina, página 18 a 34 da Revista de História da Biblioteca Nacional, número 96 de setembro de 2013.

PERGUNTA: Quem foi Carlota Joaquina?

RESPOSTA: Filha primogênita do herdeiro do trono espanhol, Carlos IV, e da infanta Maria Luíza de Parma, Carlota Joaquina Teresa Caetana de Bourbon e Bourbon nasceu no dia 25 de abril de 1775 e casou-se aos 10 anos de idade com o príncipe D. João. Perseguida por sua independência inaceitável para as mulheres da época, Carlota Joaquina era capaz de gestos corajosos e generosos. Segundo Luiz Joaquim dos Santos Marrocos, bibliotecário da Biblioteca Real na época, uma mulher de um servidor da Biblioteca Real foi acusada de adultério e, por causa disso, abandonada pelo marido. Ao saber da situação da mulher, Carlota levou-a para o Palácio, deu-lhe roupas e chamou seu médico particular para tratá-la.

02 – FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCY ano 1, número 1. p. 39.

PERGUNTA: O que Charles Darwin veio fazer no Brasil em 1832?

RESPOSTA: A bordo da expedição Beagle, que saiu da Inglaterra com objetivo de mapear o litoral sul da América do sul, o Brasil que Darwin visitou em 1832 era um império formalmente livre de Portugal. Dom Pedro de Alcântara tinha cinco anos quando recebeu o cetro e ainda não havia comemorado o sétimo aniversário quando o Beagle ancorou na Guanabara. Darwin conheceu matas e cidades, se encantou com a natureza luxuriante dos trópicos, carregou pedaços da floresta na bagagem e se indignou com a barbárie da escravidão.

03 – FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCY ano 1, número 1. p. 38.

PERGUNTA: Em novembro de 1807, a família Real Portuguesa foge às pressas para o Brasil com medo de Napoleão. O General francês toma Lisboa no dia seguinte. Quanto tempo durou a viagem da família real portuguesa até o Brasil?

RESPOSTA: A viagem demorou 54 dias. No alvorecer de 29 de janeiro de 1808, D. Maria e seu séquito desembarcaram em Salvador com pompa e turbantes usados para cobrir as cabeças castigadas pelos piolhos. A mais ilustre das carecas enroladas era da geniosa princesa Carlota Joaquina.

04 – FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCY ano 1, número 1. p. 38-39.

PERGUNTA: Cite uma das medidas autorizadas por Dom João quando ainda estava residindo em Salvador, capital da província da Bahia.

RESPOSTA: Dom João, personagem que entrou para a História com a fama de indeciso, fraco e leniente, rendeu-se aos festejos baianos, estrelou cerimônias de beija-mão e assinou medidas importantes. Criou a primeira faculdade brasileira, a de medicina de Salvador, autorizou o funcionamento dos correios e abriu os portos brasileiros às nações amigas, pois, até então, o Brasil só podia manter relações comerciais com Portugal. Quando já estava no Rio de Janeiro, permitiu a criação do Banco do Brasil, do Jardim Botânico e autorizou o funcionamento do primeiro jornal impresso no país, a Gazeta do Rio de Janeiro.

05 – FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCY ano 1, número 1. p. 38.

PERGUNTA: Quantos meses durou a permanência da Família Real Portuguesa na cidade de Salvador?

RESPOSTA: A estadia baiana durou apenas três meses. Às 4 da tarde de 7 de março de 1808, a família real chegou ao Rio de Janeiro e por lá permaneceu até seu retorno para Portugal, em 26 de abril de 1821, com exceção de Dom Pedro I, que assumiu a função de regente.

06 – FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCY ano 1, número 1. p. 39.

PERGUNTA: Qual o significado do fato de o Brasil ser elevado à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves?

RESPOSTA: Segundo Bárbara Freitag, nenhuma outra colônia, senão o Brasil, abrigou em seu território a sede da metrópole. Em 1815, quando Dom João elevou o Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves, ele promoveu o Rio à sede oficial da Coroa.

07 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: O Período posterior à abdicação de Dom Pedro I é chamado de Regência. Durante este período, como o Brasil foi dirigido?

RESPOSTA: Durante o período regencial, o país foi regido por figuras políticas em nome do Imperador Dom Pedro II, que era menor. Inicialmente, os regentes eram três, passando a existir um único regente a partir de 1834.

08 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Quem teve a ideia de criar o Poder Moderador? Na prática, para que ele servia?

RESPOSTA: A ideia da instituição de um Poder Moderador provinha do escritor francês Benjamin Constant, cujos livros eram lidos por Dom Pedro I e por muitos políticos da época. Benjamin Constant defendia a separação entre o Poder Executivo, cujas atribuições caberiam aos ministros do rei, e o poder propriamente imperial, chamado de neutro ou moderador. Na prática, isso ampliava os poderes do imperador.

09 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Uma lei de agosto de 1831 criou a Guarda Nacional, em substituição às antigas milícias. Ela era uma cópia de uma lei francesa do mesmo ano. Qual o objetivo por trás da criação da Guarda Nacional?

RESPOSTA: A ideia consistia em organizar um corpo armado de cidadãos confiáveis, capaz de reduzir, de um lado, os excessos do governo centralizado e, de outro, as ameaças das “classes perigosas”. Na prática, a nova instituição ficou incumbida de manter a ordem no município onde era formada.

10 – FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, p. 6 a 9.

PERGUNTA: Lisboa, 1807. Mosteiro de Mafra, a 30 km de Lisboa – 12 de agosto. Observe o comunicado feito por D. Araújo a Dom João VI : “Alteza, Napoleão exige o rompimento com a Inglaterra até de setembro. Quer ainda a prisão dos ingleses residentes em Portugal e o confisco de seus bens” (página 7). Diante dessa exigência de Napoleão, um de seus conselheiros sugeriu a transferência da corte portuguesa para o Brasil, colônia de Portugal na época. Qual o nome do conselheiro que teve essa ideia?

RESPOSTA:

- A) **Dom Rodrigo;**
- B) Dom Emanuel;
- C) Dom Rodrigues.

11 – FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 62.

PERGUNTA: No século XIX, cavalhadas eram presença constante na maioria das grandes comemorações brasileiras, tanto cívicas quanto religiosas. Explique o que os cavalheiros representavam nesta atividade cultural?

RESPOSTA: Os cavalheiros representavam um combate simulado entre mouros (de vermelho) e cristãos (em azul), em desafios e brincadeiras dos tempos medievais, como o jogo das argolinhas.

12 – FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 75.

PERGUNTA: Qual o desfecho da Guerra do Paraguai para o povo paraguaio, em 1870?

RESPOSTA: As informações sobre as perdas humanas, muito imprecisas, chegam até a girar em torno de números exagerados, que variam de 800 mil a 1,3 milhão de habitantes. A guerra terminou com uma vitória abalada pelo número de mortes e pela crueldade das batalhas. A população paraguaia ficou reduzida basicamente a mulheres e crianças.

Casa Azul – Trabalhadores

01 - FONTE: Artigo “Para vencer na vida” escrito por Juliana Barreto Farias no Dossiê Escravidão, página 16 a 31 da Revista de História da Biblioteca Nacional, número 54, setembro de 2010.

PERGUNTA: No período Imperial (1822 a 1889), os ex-escravos africanos podiam se divorciar? Explique?

RESPOSTA: Sim. Veja o exemplo da Rita: Mesmo sofrendo os horrores do tráfico negreiro e da escravidão, ela conseguiu comprar sua liberdade, adquirir bens e ainda abrir um processo de divórcio. No caso do divórcio, Juliana Barreto Farias, autora de dissertação que revela a trajetória de Rita, afirma que, depois de seis anos de casamento e cansada de ser maltratada pelo marido, a africana decidiu abrir um processo de divórcio. Antônio até se defendeu das acusações, mas acabou concordando em romper a união em fevereiro de 1835.

02 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Explique a expressão que era muito usado para definir o Brasil no início do século 19: “O Brasil é o café e o café é o negro”.

RESPOSTA: Segundo Boris Fausto, trata-se de uma frase comum nos círculos dominantes da primeira metade do século 19, mas só em parte ela é verdadeira. O Brasil não era só café, como não fora só açúcar. Além disso, a produção cafeeira iria prosseguir, no futuro, sem o concurso do trabalho escravo. Mas não há dúvida de que, nesse período, boa parte da expansão do tráfico se deu em razão das necessidades da lavoura do café.

03 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Explique uma razão que justifique o apego dos grupos dominantes brasileiros, em meados do século 19, à manutenção do trabalho escravo, indo na contramão dos interesses da potência da época, a Inglaterra.

RESPOSTA: São várias as razões pelas quais os grupos dominantes se apegavam ao trabalho escravo. Destaquemos dentre elas o fato de que não havia ainda uma alternativa viável ao trabalhador cativo na grande propriedade e a inexistência de rebeliões generalizadas de escravos. Uma exceção parcial, sob este último aspecto foi a revolta dos Malês, ocorrida em 1835, quando centenas de negros africanos, escravos e libertos, adeptos da religião muçulmana, se levantaram em Salvador.

04 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: De qual país da Europa vieram os primeiros imigrantes que se instalaram em São Paulo?

RESPOSTA: A maioria dos imigrantes que chegou a São Paulo até os primeiros anos do século 20 era formada por trabalhadores do campo ou pequenos proprietários rurais do norte da Itália, das regiões do Vêneto e da Lombardia, sobretudo, sem condições de sobreviver com o cultivo de seu pedaço de terra.

05 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Como ficou a situação da população negra após a abolição da escravidão em 13 de maio de 1888?

RESPOSTA: Apesar das variações de acordo com as diferentes regiões do país, a abolição da escravatura não eliminou o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante nas áreas regionais mais dinâmicas da economia e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo em outras áreas resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra. Fruto, em parte, do preconceito, essa desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte imigração, ele foi considerado um ser inferior, útil quando subserviente ou perigoso por natureza, ao ser visto como vadio e propenso ao crime.

06 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Qual o principal destino dos ex-escravos após a abolição da escravatura?

RESPOSTA: O destino dos ex-escravos variou de acordo com a região do país. No Nordeste, transformaram-se, em regra, em dependentes dos grandes proprietários. O Maranhão representou uma exceção, pois aí os libertos abandonaram as fazendas e se instalaram nas terras desocupadas, como posseiros.

07 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Qual o perfil dos eleitores do período imperial? Indique pelo menos duas características.

RESPOSTA: Homens, livres, maiores de 25 anos, com renda anual de pelo menos 100 mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego.

08 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: O Código Criminal de 1830 e o Código de Processo Criminal que entrou em vigor em 1832 deu maiores poderes a quem?

RESPOSTA:

- A) aos chamados coronéis, que tiveram seus poderes confirmados;
- B) aos presidentes de províncias que, assim, ficaram ainda mais fortalecidos;
- C) **aos juízes de paz, que passaram a ter o direito de prender e julgar pessoas acusadas de cometer pequenas infrações.**

09 – FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, p. 47.

PERGUNTA: “Em 1807, o Parlamento Inglês abole o comércio de escravos (a abolição total só viria em 1833).” Pressionado pela tendência mundial, o Príncipe Regente, Dom João adota uma política de abolição gradual do comércio de escravos no reino do Brasil. Qual o principal motivo de Dom João para atrasar o processo por aqui?

RESPOSTA:

- A) **Ele temia desagradar os donos de engenho, mineradores, os traficantes e demais proprietários, os habitantes mais poderosos do Brasil;**
- B) Ele temia desagradar Napoleão e seus planos expansionistas, que consideravam a utilização de mão de obra escrava;
- C) Ele temia desagradar os interesses dos ingleses e sofrer ataques por vias marítimas.

10 – FONTE: Livro didático História para o ensino médio: História geral e do Brasil, Cláudio Vicentino. Editora Scipione, 2001. Volume único. Série parâmetros. p. 405.

PERGUNTA: Explique o que foi a Lei Áurea de 1888.

RESPOSTA: No ano de 1888, a princesa Isabel, governando interinamente o país na ausência de seu pai, Dom Pedro II, assinou a Lei Áurea, decretando a libertação de todos os escravos no Brasil. Esse documento selou o fim da decadência escravista, iniciada com a imigração europeia e a instituição do trabalho livre assalariado, o fim do tráfico, em 1850, e das fugas e resistências seculares dos escravos.

11 – FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, página 98.

PERGUNTA: Nos anos 1880, o movimento abolicionista tornou-se uma campanha pela qual o país se apaixonou. Em 1880, funda-se a Sociedade Brasileira contra a Escravidão e em 1883, a Confederação Abolicionista. Ao contrário do que muitos pensam, a abolição começou antes de 1888. Indique os dois Estados brasileiros que aboliram a escravidão em 1884.

RESPOSTA:

- A) **Ceará e Amazonas;**
- B) Bahia e Minas Gerais;
- C) São Paulo e Rio de Janeiro.

12 – FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 99.

PERGUNTA: O Treze de Maio de 1888 redimiu 700 mil escravos, que representavam, a essa altura, um número pequeno no total da população, estimada em 15 milhões de pessoas que haviam se libertado por meio de fugas e insurreições. Após a abolição, esses ex-escravos tiveram direito a uma indenização para reconstruírem suas vidas a partir do acesso à alforria?

RESPOSTA: Não. A Áurea aprovada em 13 de maio de 1888 não apresentou nenhum tipo de reparação para os alforriados.

Casa Rosa - Fatos externos

01 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Quantas libras o Brasil teve que pagar aos portugueses para ter sua independência reconhecida?

RESPOSTA: Isso ocorreu em agosto de 1825, por um tratado em que o Brasil concordou em compensar a metrópole, em 2 milhões de libras, pela perda da antiga colônia.

02 – FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: No plano internacional, os EUA reconheceram a independência do Brasil em:

RESPOSTA:

- A) **maio de 1824;**
- B) maio de 1825;
- C) maio de 1826.

03 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: O reconhecimento da independência do Brasil por parte da Inglaterra atrasou devido:

RESPOSTA:

- A) ao desejo dos ingleses de assumir o controle do Brasil;
- B) **à tentativa frustrada da Inglaterra de vincular o reconhecimento ao fim do Tráfico Negro no Brasil;**
- C) à dificuldade dos ingleses em aceitar que uma colônia se tornasse metrópole.

04 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: A necessidade de indenizar a coroa portuguesa em 2 milhões de libras deu origem ao primeiro empréstimo externo, contraído pelo Brasil em:

RESPOSTA:

- A) Lisboa;
- B) Barcelona;
- C) **Londres.**

05 - FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

PERGUNTA: Como explicar o fato de o Brasil ser o único país da América Latina que se emancipou e se tornou uma monarquia em meio aos vizinhos que eram repúblicas?

RESPOSTA: Uma das principais razões dessa relativa continuidade entre duas épocas se encontra na vinda da família real para o Brasil e na forma como se deu o processo de independência.

06 - FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCY ano 1, número 1. p. 38.

PERGUNTA: Por que e em que condições a Família Real portuguesa atravessou o Atlântico para chegar ao Brasil em janeiro de 1808?

RESPOSTA: A família real portuguesa fugiu às pressas para o Brasil, com medo de Napoleão. O general francês tomou Lisboa no dia seguinte. A viagem demorou 54 dias. No alvorecer de 29 de janeiro de 1808, D. Maria e seu séquito desembarcaram em Salvador com pompa e turbantes usados para cobrir as cabeças castigadas pelos piolhos. Entulhado de gente e bicho, o navio real era a principal embarcação entre as 54 que zarparam do Tejo para o novo mundo na manhã chuvosa de 27 de novembro de 1807. O Rio de Janeiro se tornou a nova capital do império.

07 - FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCY ano 1, número 1. página 38.

PERGUNTA: Qual a influência do Bloqueio Continental decretado por Napoleão Bonaparte em 1807 e a vinda da família real portuguesa para o Brasil?

RESPOSTA: Devido à impossibilidade de acatar as ordens de Napoleão de suspender a comercialização com os ingleses a corte portuguesa e mais 15 mil pessoas fugiram para o Brasil e deixaram Lisboa às moscas.

08 – FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, p. 10.

PERGUNTA: Por que, mesmo a rainha Dona Maria I estando viva, o reino de Portugal era governado pelo seu filho Dom João VI?

RESPOSTA: Depois que a rainha Dona Maria I havia sido declarada incapaz de governar por problemas mentais, o príncipe Dom João se tornou o regente do reino português e o responsável pela colônia portuguesa brasileira.

09 – FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, p. 12 e 13.

PERGUNTA: “Em 1805, Carlota Joaquina tentou um golpe de estado contra seu marido, declarando-o louco. Ele descobriu a trama e prendeu os nobres que ajudaram na conspiração. Depois desse acontecimento, o marido passou a viver no Mosteiro de Mafra e Dona Carlota, no Palácio de Queluz” O marido de Dona Carlota era:

RESPOSTA:

- A) Dom Rodrigo;
- B) Dom Pedro;
- C) **Dom João.**

10 – FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, página 30.

PERGUNTA: De acordo com Lilia Schwarcz, as propriedades em melhores condições foram marcadas com as iniciais PR, para resolver o problema de acomodação que havia sido criado com a chegada de milhares de portugueses no Rio de Janeiro em março de 1808. A sigla PR significava:

RESPOSTA:

- A) Prédio Roubado;
- B) **Propriedade Real;**
- C) Ponha-se na Rua.

11 – FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 107.

PERGUNTA: Disse um observador que “o povo assistiu bestializado à Proclamação da República”. Explique o que este observador que dizer com essa afirmação:

RESPOSTA: Trata-se de uma constatação da ausência de participação do povo brasileiro no processo de implantação da República no Brasil, no final do século XIX.

12 – FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 114.

PERGUNTA: Em 1892, o IHGB passou a promover uma campanha em favor do traslado dos restos mortais de Dom Pedro II para o Brasil. Em 1906, foi apresentado novo projeto à Câmara dos deputados. Em 1916, o presidente Venceslau Brás aprovou a proposta que determinava o envio do material para o cemitério da Independência. Em que ano Dom Pedro II faleceu?

RESPOSTA:

- A) 1890;
- B) **1891**;
- C) 1892.

Casa Vermelha – CORINGA

Sugestão de quantidades de cartas coringas a serem impressas para incluir no jogo, considerando que as demais casas terão 12 cartas cada uma, para os jogadores que optarem pela elaboração e inclusão de cartas adicionais seria interessante incluir cartas coringas na mesma proporção.

Multiplique sua nota por 5 (uma carta)

Multiplique sua nota por 2 (seis cartas)

Multiplique sua nota por 3 (três cartas)

Multiplique sua nota por 4 (duas cartas)

No apêndice foram reunidas todas as partes do jogo para impressão: o tabuleiro, as 72 cartas, os 6 peões, as cartas editáveis, as regras resumidas e o manual de orientações ao mediador. Apenas o item 7 "jogos pesquisados" não precisa ser impresso, pois trata-se de sugestões aos professores de como trabalhar com alguns dos jogos analisados ao longo da pesquisa.

O modelo da frente das cartas terá o mesmo padrão de arte, mas cada carta com sua respectiva cor e tema. Os *cards* ilustrados contêm o mesmo conteúdo descrito acima, mas as imagens permitem uma visualização do design que será utilizado para a realização do jogo. As cartas estão disponibilizadas já no formato adequado para impressão, além disso segue um modelo editável para a produção das cartas a serem incluídas no jogo no mesmo padrão. Em anexo, é possível visualizar uma imagem das cartas e do tabuleiro impressos em impressora comum, para ter uma noção global do jogo. Para melhor aproveitamento do material, sugerimos a impressão do tabuleiro em papel A3 e reforço com papel cartão, para tornar o tabuleiro mais firme para a movimentação dos peões. Já as cartas temáticas ou *cards* podem ser impressas em papel A4, recortadas e reforçadas com um papel mais duro, para garantir maior firmeza para manuseio. A numeração de 1 a 72 serve apenas para organização e conferência após impressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para trás, sinto muita alegria por toda minha trajetória até aqui. É uma sensação de alívio e dever cumprido. Mesmo sabendo que a pesquisa nunca termina, alguns ciclos precisam ser encerrados, para darmos início a outros.

Em minha opinião, o texto ficou simples e curto, cujo foco principal é inspirar outros professores a incluírem as atividades lúdicas em mais momentos do dia a dia das práticas escolares e, para isso, apresento o jogo Império como uma sugestão para fortalecer essa caminhada. Devido à pandemia, não foi possível aplicar o jogo, mas espero que algum professor ou alguma professora possa utilizá-lo e, juntamente com seus alunos, incluir novas cartas, a partir da pesquisa de outras fontes e, assim, aprimorar cada vez mais o conhecimento da história brasileira.

A tarefa de produzir uma pesquisa sobre ensino de História com jogos se tornou um processo ainda mais complexo, diante das mudanças causadas no nosso cotidiano devido à pandemia: primeiramente, o isolamento por meses, seguido do uso de máscaras, distanciamento social e filas enormes para uma simples ida ao supermercado, depois as consequências psicológicas, tanto individuais quanto coletivas, que dia a dia vêm se apresentando aos sobreviventes dessa crise sanitária.

A pandemia da COVID-19 teve início junto com meu processo de escrita da dissertação e da estruturação do jogo Império: História do Brasil em jogo, em março de 2020. De lá pra cá, passei por três mudanças de domicílio, problemas de saúde em pessoas da família e na minha, entre tantas outras adversidades que se apresentaram durante a caminhada. Em alguns momentos, a escrita se tornou impossível, mas, com a chegada da vacina, no início de 2021, as esperanças se renovaram e a pesquisa seguiu, na medida do possível. No fim, a vontade de colaborar de alguma forma para a difusão do conhecimento e a propagação da História do período imperial brasileiro falou mais alto e os principais obstáculos foram superados.

No Brasil, o processo de vacinação passou por um período de lentidão, devido à falta de organização do governo no processo de seleção e compra das vacinas e na preparação do plano de vacinação. Além disso, o presidente Jair Bolsonaro ignorava os resultados das pesquisas científicas e defendia publicamente o uso de medicamentos sem eficácia comprovada em lugar da vacina. Enquanto se negava a ciência no Brasil, o resto do mundo se apoiou nela para elaborar suas medidas de enfrentamento à maior crise sanitária dos últimos tempos.

Em fevereiro de 2022, apesar da resistência inicial do governo, mais de 80% da população brasileira já havia tomado as duas primeiras doses ou a dose única das vacinas autorizadas no Brasil para o combate da COVID-19.

Entendido este contexto em que o trabalho foi desenvolvido e as dificuldades enfrentadas no processo de elaboração desta pesquisa, ficou ainda mais evidente e pujante a importância de se usar alternativas mais leves no processo de ensino e aprendizagem dos educandos uma vez que o processo de aprendizagem deles foi seriamente comprometido devido aos quase dois anos no sistema de aulas virtuais.

Utilizar diferentes ferramentas no processo de ensino de História pode possibilitar novos caminhos para a construção de uma aprendizagem histórica significativa. Mas isso não basta, é indispensável um repensar do currículo, do papel da escola, do professor e dos estudantes nesta incessante busca por um Brasil melhor. Enquanto os indivíduos tiverem questionamentos sobre os sentidos e finalidades de sua existência, haverá lugar para a História e para pesquisadores que estão sempre buscando maneiras mais simples e divertidas de compartilhar e produzir o conhecimento histórico.

O jogo é uma maneira lúdica e alternativa de produzir conhecimento no ensino de História em tempos de crise, na qual a História do Brasil vem sendo constantemente negada e negligenciada. Além disso, o professor pode, partindo desta ideia, criar outras formas divertidas, lúdicas e prazerosas de trabalhar e construir juntos com os alunos o conhecimento histórico ou, ainda, aplicar esta ideia para outros períodos históricos.

Cabe ainda destacar que a proposta aqui é que estudantes ou quaisquer pessoas que se interessem pela temática possam aprimorar um jogo físico de tabuleiro. No entanto, nada impede que a ideia seja transportada para o ambiente virtual, com criação de plataforma, grupos de discussão ou qualquer alternativa que possibilite que o debate, a pesquisa e os estudos da história brasileira sejam ampliados e amplamente difundidos Brasil afora.

Império é uma proposta de jogo que convida professores e alunos a fazerem pesquisas e estudos sobre o período imperial brasileiro e construir, em sala de aula, ou fora dela, cartas adicionais para ampliar o jogo e o conhecimento de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ABT, Clark C. **Serius Games**. New York: The Viking Press, 1970. 196 p.
- 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 (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 113-129.
- ASSIS, Arthur. Por que se escrevia história? Sobre a justificação da historiografia no mundo ocidental pré-moderno. In: SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. 1ª. ed. Chapecó: Argos, 2011. v. 1, p. 105-131.
- AVEDON, Elliott, SMITH, Brian Sutton. **The study of Games**. Nova York: Ishi Press, 1971.
- BERNARDES, Pinho Mateus. Reflexões sobre o lançar dados em sala de aula: considerações sobre o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro moderno para o ensino de História e suas possibilidades. **Revista História & Histórias**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 56-67, jan./jun. 2019.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao24.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos, Porto Alegre: Arte Medicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. **Man, Play and Games**. Champaign: University of Illinois, 2001.
- CARLOTA Joaquina, Princesa do Brasil. Direção: Carla Camurati. Rio de Janeiro: Quanta Central de Produção, 1994. DVD.
- CRAWFORD, Cris. **The Art of computer Game Design**. 1978. Disponível em: www.digitpress.com/library/books/book_art_of_computer_game_design.pdf. Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.

COSTIKYAN, Greg. I Have No Words and I Must Design. *In*: SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **The Game Design Reader**. Massachusetts: MIT Press (MA), 2005. p. 192-210. Disponível em: <http://designblog.uniandes.edu.co>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2021.

DINELLO, Raimundo Angel. **Artexpressão criativa**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2009.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

FARIAS, Juliana Barreto. Para vencer na vida. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 54, set. 2010.

FERREIRA, Emmanoel; FALCÃO, Thiago. Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e videogames. **Comunicação, mídia & consumo**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 73-93, jan./abr. 2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47-72.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. *In*: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 46-60.

MEDNICK, Scott A.; ASE, Rita (Il.). **Perfil 6**. São Paulo: Grow, Jogos e Brinquedos S. A., 1988. 1 jogo (1 tabuleiro, 30 cartas, 6 fichas plásticas, 20 fichas cartonadas vermelhas, 1 ficha cartonada amarela, 5 fichas cartonadas azuis, regra).

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JUUL, Jesper. **Half-Real**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2005.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. **Enciclopédia Einaudi: memória-história**. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984. v. 1. p. 95-106.

MAGNO, Ana Beatriz. Terra Brasilis no século XIX: MAGNO, Ana Beatriz. *Revista Darcy*, ano 1, n. 1, p. 38-39. **Revista Darcy**, Brasília, ano 1, ed. 1, p. 38-39, julho/agosto 2009. Disponível em: <https://revistadarcy.unb.br/images/PDF/darcy01.pdf>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2021.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 73-86.

MELLO, Ricardo Marques de. A matriz curricular de Jörn Rüsen como chave para compreender as Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná. **História & História**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 4-19, jan./jun. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 81-111.

NAKA, Caio. [Entrevista Acadêmica sobre o Jogo Império]. Telegram: [Número pessoal da entrevistadora, Leiva Cristina Severino Botelho]. 1º nov. 2021. 21:42. 1 mensagem do Telegram.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011.

PARLETT, David. **The Oxford History of Board Games**. Nova York: Oxford University Press, 1999.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de história. **OPIS**. Catalão, v. 15, n. 1, p. 88-100, 2015.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jorn. Aprendizado histórico. In: RÜSEN, J.; *et al.* **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

RÜSEN, Jorn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: RÜSEN, J.; *et al. op cit.* p.79-91.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**: fundamentos do Design de Jogos. São Paulo: Blucher, 2014.

SILVA, Bruno Barros da. **Da autobiografia ao jogo**: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaquá. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Lucas Victor *et al.* A PESQUISA SOBRE JOGOS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, jan./jun. 2020.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 149-170.

SPACCA; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador**: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos. Companhia das Letras, 2013. p. 33.

SPACCA; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)**. Companhia das Letras, 2007, p. 6-9.

SUITS, Bernard. **The Grasshopper: Games, life and Utopia**. Boston: David R Godine, 1990.

VICENTINO, Cláudio. **História geral e do Brasil**. Editora Scipione, 2001. Volume único. Série: Parâmetros.

VILLALTA, Luiz Carlos. Carlota Joaquina e a conspiração na corte. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 96, capa, set. 2013.

APÊNDICE

Apêndice A - O jogo

1. O TABULEIRO

Foto: Coroação de Dom Pedro I, Jean-Baptiste Debret, 1824

IMPÉRIO

História do Brasil em Jogo (1822 - 1889)

O "Círculo Mágico" é um mundo temporário dentro do mundo real onde as leis e costumes da vida perdem a validade e uma nova realidade é criada, e definida pelas regras e pelo empenho dos jogadores.

Leiva Botelho

PONTUAÇÃO

Resposta Errada
1 moeda

Resposta +/- Satisfatória
3 moedas

Resposta Satisfatória
5 moedas

"O jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total."
JOHAN HUIZINGA

Pedro

Trabalhadores

Potira

Conflitos

José

Fatos, Documentos e Conceitos

Kieza

Fatos Externos

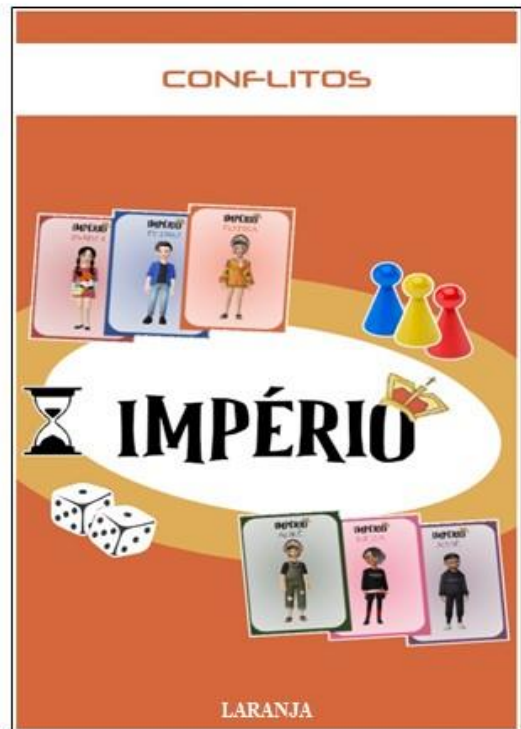
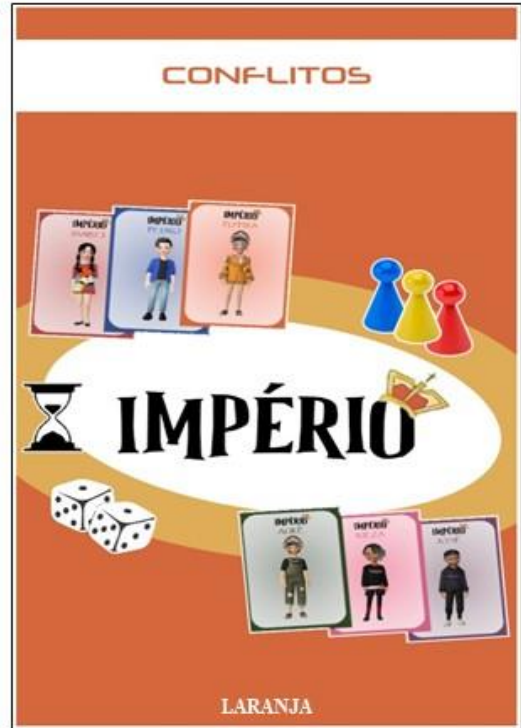
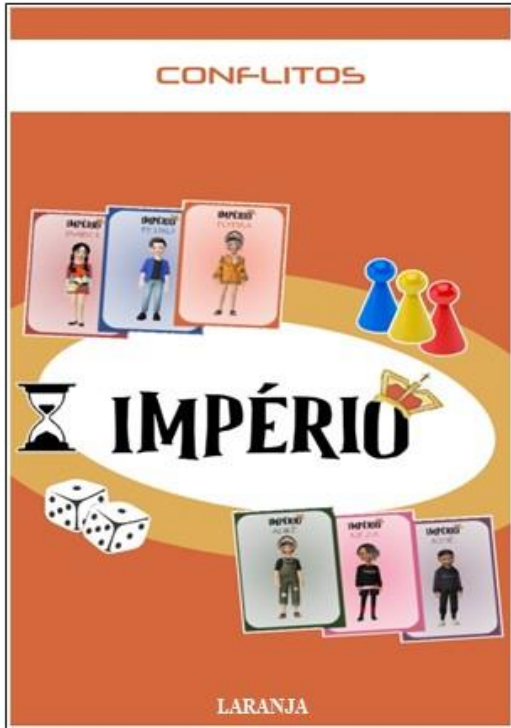
Aukê

História da Vida Privada e Curiosidades

Isabel

Coringa

2. AS CARTAS



FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

Em qual conflito o Brasil perdeu a região que hoje é o Uruguai?

Guerra Cisplatina, também chamada de Guerra do Brasil pelos uruguaios. Seu desfecho, em 1828, marcou o início da independência uruguaia, consagrando o grande Ortigas.

LARANJA

1

3

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

Quais os países envolvidos na Guerra do Paraguai (1864-1870) ou Guerra da Triplíce Aliança? Cite um motivo para a eclosão da guerra.

Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Expansão territorial.

LARANJA

2

4

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

Qual foi o desfecho da Confederação do Equador, ocorrida em 2 de julho de 1824?

A Confederação do Equador não teve condições de se entraizar e de resistir militarmente às tropas de governo, sendo derrotada nas várias províncias do nordeste, até terminar por completo, em novembro de 1824. A punição dos revoltosos foi além das expectativas. Levado à força, Frei Caméca acabou sendo fuzilado, diante da recusa do carrasco em realizar o enforcamento.

LARANJA

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto.

Explique o contexto de eclosão da revolta Sabinada, em meados do século 19.

A Bahia vinha sendo cenário de várias revoltas urbanas desde a Independência, entre elas, revoltas de escravos ou com sua participação. A Sabinada reuniu uma base ampla de apoio, incluindo pessoas de classe média e do comércio de Salvador, em torno de ideias federalistas e republicanas.

LARANJA

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

No Maranhão, eclodiu a Balaiada. Fale sobre o contexto de surgimento do conflito.

A Balaiada maranhense começou a partir de uma série de disputas entre grupos da elite local. As rivalidades acabaram resultando em uma revolta popular. Ela se concentrou no sul do Maranhão, junto à fronteira do Piauí, uma área de pequenos produtores de algodão e criadores de gado. À frente do movimento, estiveram Raimundo Gomes, envolvido na política local, e Francisco dos Anjos Ferreira, de cujo ofício -fazer e vender balaios- derivou o nome da revolta. Ferreira aderiu à rebelião para vingar a honra de uma filha, violentada por um capitão da polícia. Paralelamente, surgiu um líder negro conhecido como Cosme - sem sobrenome pelo menos nos relatos históricos - à frente de 3 mil escravos fugidos.

LARANJA

5

6

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

Explique a origem do nome Guerra dos Farrapos ou Farroupilhas, que surgiu na região sul do Brasil em 1835.

Farrapos ou farroupilhas são expressões sinônimas, significando maltrapilhos, gente vestida com farrapos. Os farrapos gaúchos receberam de seus adversários o apelido depreciativo. Mas a verdade é que, se suas tropas eram farroupilhas, os dirigentes pouco tinham disso, pois representavam a elite dos estancieiros, criadores de gado da província.

LARANJA

7

8

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

Foi o período mais agitado da História política do Brasil. Naqueles anos, esteve em jogo a unidade territorial do país e os temas da centralização e da descentralização do poder, do grau de autonomia das províncias e da organização das forças armadas assumiram o centro do debate político. Essas informações referem-se ao:

- a) Primeiro Reinado
- b) **Período Regencial**
- c) Segundo Reinado

LARANJA

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto.

Em 1848, irrompeu em Pernambuco a Revolução Praieira. A denominação deriva de um jornal liberal chamado Diário Novo, cuja sede ficava na rua da Praia, em Recife. O ano de 1848 não foi um ano qualquer, pois em seu curso uma série de revoluções democráticas varreu a Europa. Sobre a Revolução Praieira indique a alternativa correta:

- a) Tratava-se de uma Revolução Socialista
- b) Lutava pela permanência do Poder Moderador
- c) **Defendia um programa favorável ao Federalismo**

LARANJA

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

A Revolta dos Malês ocorreu em 1835, quando centenas de negros africanos, escravos e libertos, adeptos da religião muçulmana, se levantaram em Salvador. Marque a alternativa correta sobre a punição dada a esses revoltosos pela autoridade monárquica da época:

- a) Os revoltosos foram reprimidos com violência
- b) Após rendição, todos foram perdoados
- c) Após o fim da rebelião, a escravidão foi abolida

LARANJA

9

10

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

Ao longo do Período Imperial, o Brasil sofreu várias interferências do governo inglês. A Inglaterra era grande defensora do fim da escravidão no Brasil, pois dependia do trabalho assalariado livre para impulsionar seu crescimento industrial. Diante da inércia brasileira em conter o tráfico negreiro, o Parlamento inglês aprovou um Ato que, no Brasil, ficou conhecido como "Bill Aberdeen". O que dizia estabelecia o Ato Bill Aberdeen?

O Ato autorizou a Marinha inglesa a tratar os navios negreiros como navios de piratas, com direito à sua apreensão e julgamento dos envolvidos pelos tribunais ingleses.

LARANJA

11

12

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

A guerra do Paraguai acabou no ano de 1870, o país saiu arrasado do conflito, perdendo partes do seu território para o Brasil e a Argentina e seu próprio futuro. O processo de modernização tornou-se coisa do passado e o Paraguai se converteu em um país exportador de produtos de pouca importância. Qual foi a situação apresentada pelo Brasil após o término do conflito?

O Brasil terminou a guerra com muitas perdas humanas e financeiras devido ao longo período de duração do confronto e ainda mais endividado com a Inglaterra.

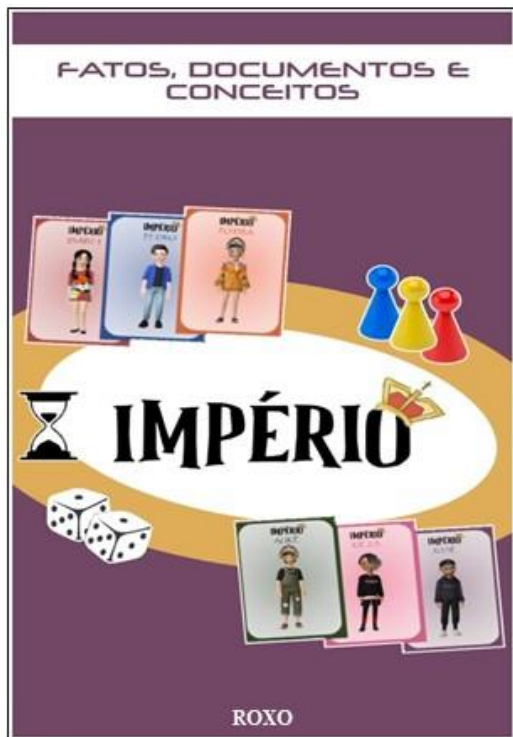
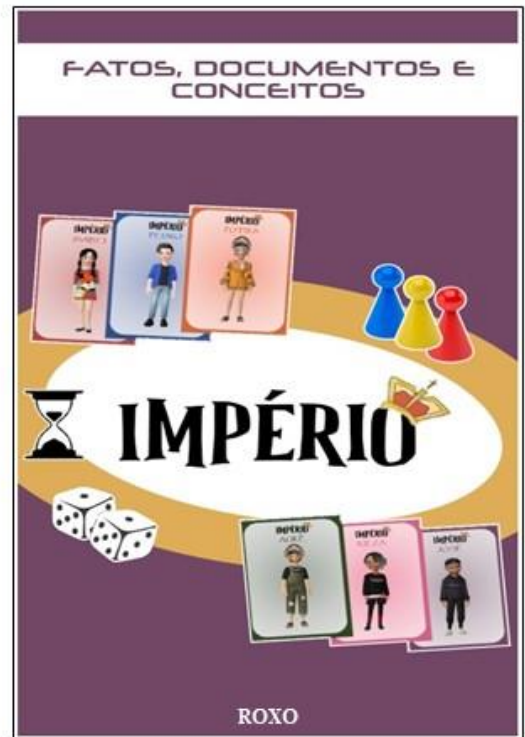
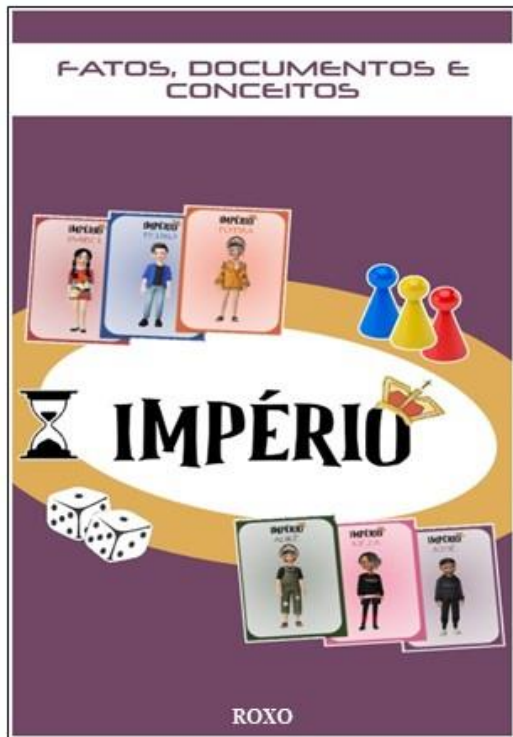
LARANJA

FONTE: História concisa do Brasil. capítulo 2. Boris Fausto.

A queda da monarquia resultou de uma série de fatores cujo peso não é idêntico. Duas forças, de características muito diversas, devem ser ressaltadas em primeiro lugar: o Exército e um setor expressivo da burguesia cafeeira de São Paulo. Cite outro fator que contribuiu para o fim da monarquia e o início da república, no final do século XIX, no Brasil.

A doença do Imperador, atacado de diabetes; a falta de perspectiva animadora para um terceiro Reinado; a disputa entre Estado e Igreja; o crescimento do movimento abolicionista; a crescente onda liberal vinda da Europa; entre outros.

LARANJA



FONTE: Comentário da imagem da capa por Luiz Carlos Villalta em Revista de História da Biblioteca Nacional, n. 96, set. de 2013.

Faça um relato sobre o Filme Carlota Joaquina, Princesa do Brasil (1994), produzido por Carla Camurati.

Segundo Carlos Villalta, o filme faz uma paródia da família real portuguesa, na qual Carlota é vista como uma mulher feia, adúltera voraz e extremamente ambiciosa, sempre pronta a trair D. João. É preciso, contudo, tomar cuidado com essas representações da atualidade e, da mesma forma, com aquelas construídas pela iconografia e por testemunhos de contemporâneos dos soberanos lusitanos, levando sempre em consideração os interesses que as movem.

ROXO

13

15

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

A emancipação do Brasil em 1822:

- a) Elevou o Brasil ao patamar de país desenvolvido.
- b) Tornou o Brasil uma nação focada em resolver os problemas sociais.
- c) Não resultou em maiores alterações da ordem social e econômica existente ou da forma de governo.

ROXO

14

16

FONTE: Constituição Brasileira de 1824.

Quais eram os quatro poderes do Regime Monárquico?

Legislativo, Judiciário, Executivo e Moderador.

ROXO

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

O que foi o Golpe da Maioridade de 1840?

A antecipação da maioridade de Dom Pedro II, para que ele pudesse assumir o cargo de imperador antes de completar 15 anos.

ROXO

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

Sobre a constituição de 1824, explique o que o historiador Boris Fausto quis dizer com o comentário abaixo: (pág. 88)

“A Constituição não diferia muito da proposta dos constituintes anterior à dissolução da assembléia.

Mas há uma diferença a ser ressaltada. A primeira Constituição brasileira nascia de cima para baixo, imposta pelo rei ao “povo”, embora devamos entender por “povo” a minoria de brancos e mestiços que votavam e que de algum modo participavam da vida política”

Espera-se que os estudantes percebam o caráter antidemocrático da elaboração e aprovação da primeira Constituição brasileira.

ROXO

17

19

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

A Constituição de 1824 vigorou com algumas modificações até o fim do Império em 1889. Na teoria, ela representava um avanço ao organizar os poderes, definir atribuições e garantir direitos individuais. Mas, na prática, qual o problema dela, relativamente aos direitos?

Aos direitos se sobrepunha a realidade de um país onde a massa da população livre dependia dos grandes proprietários rurais, onde só um pequeno grupo tinha instrução e onde existia uma tradição autoritária.

ROXO

18

20

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

Na constituição de 1824, o sistema político brasileiro foi definido como:

- Monárquico, Hereditário e Constitucional
- Republicano, Hereditário e Constitucional
- Diárquico, Hereditário e Constitucional

ROXO

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

O poder Legislativo foi dividido em Câmara e Senado, prevendo-se eleições para as duas casas, com diferenças essenciais. A eleição para a Câmara era temporária, enquanto a do Senado era vitalícia. No Senado, elegia-se uma lista triplíce em cada província, para que o Imperador escolhesse um dos três nomes eleitos. Na prática, o que isso significou?

Que o Senado era um órgão cujos membros foram nomeados pelo Imperador em caráter vitalício.

ROXO

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2. Boris Fausto, 2006.

Como é chamada a norma que fez alterações à constituição de 1824, determinando que o poder moderador não pudesse ser exercido durante a regência?

Ato Adicional de 1834.

ROXO

21

23

FONTE: Livro didático História para o ensino médio: História geral e do Brasil, Cláudio Vicentino, Editora Scipione, 2001. Volume Único. Série parâmetros. p. 404.

Explique o que foi a Lei do Ventre Livre, de 1871.

Segundo a lei, os filhos de escravos nascidos a partir daquela data seriam considerados livres, o que levou as elites mais poderosas do país, fixadas no Centro-Sul, a argumentar que a medida era uma afronta ao direito de propriedade sobre os cativos.

ROXO

22

24

FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 33.

Cite uma diferença importante entre os Luzias e os Saquaremas.

Os Luzias uniam profissionais liberais e favoreciam a autonomia da província. Os Saquaremas tendiam à defesa da centralização, à aliança dos grandes plantadores com a burocracia do governo.

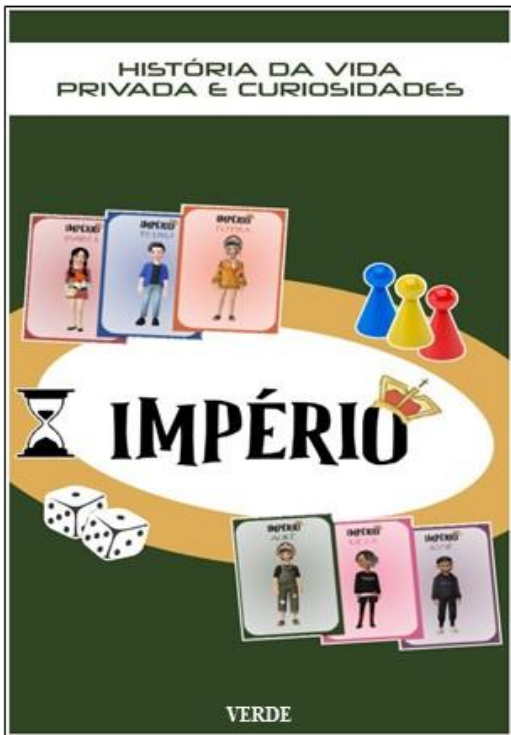
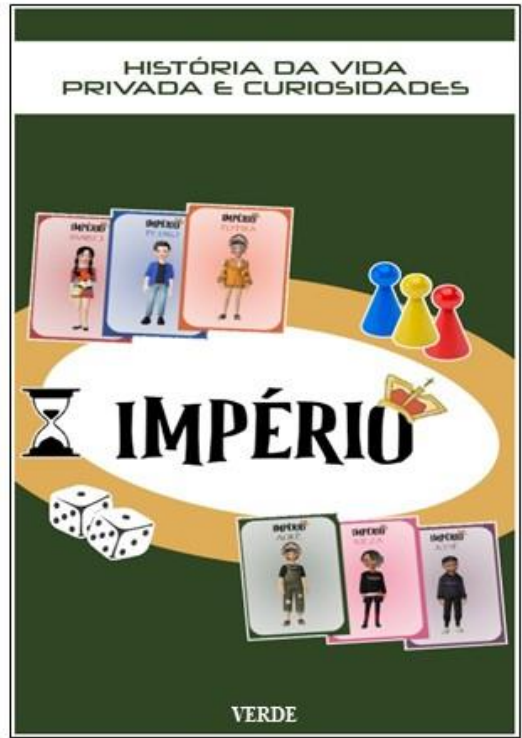
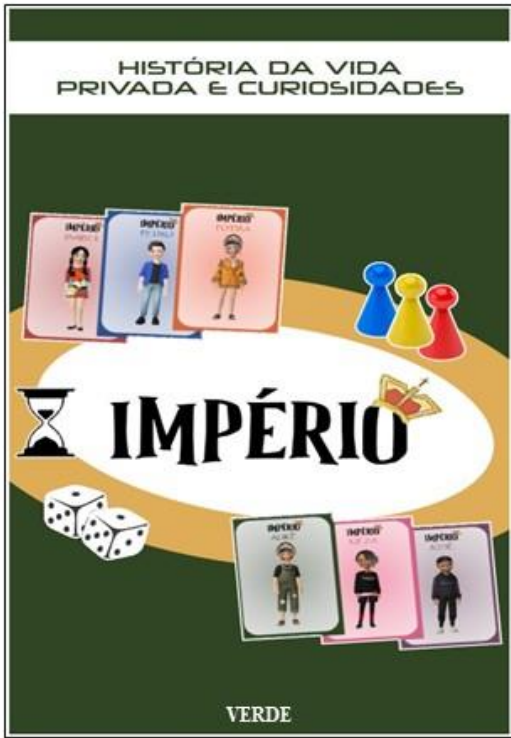
ROXO

FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 96.

No final do século XIX, além dos problemas sociais e políticos, o Brasil passou por um surto de cólera que dizimou parte da população. Em que ano esse surto ocorreu?

- a) 1883
- b) 1884
- c) 1885

ROXO



FONTE: Dossiê Carlota Joaquina, página 18 a 34 da Revista de História da Biblioteca Nacional, número 96, de setembro de 2013.

Quem foi Carlota Joaquina?

Filha primogênita do herdeiro do trono espanhol, Carlos IV, e da infanta Maria Luiza de Parma, Carlota Joaquina Teresa Caetana de Bourbon e Bourbon nasceu no dia 25 de abril de 1775 e casou-se aos 10 anos de idade com o príncipe D. João. Perseguida por sua independência inaceitável para as mulheres da época, Carlota Joaquina era capaz de gestos corajosos e generosos. Segundo Luiz Joaquim dos Santos Marrocos, bibliotecário da Biblioteca Real na época, uma mulher de um servidor da Biblioteca Real foi acusada de adultério e, por causa disso, abandonada pelo marido. Ao saber da situação da mulher, Carlota levou-a para o Palácio, deu-lhe roupas e chamou seu médico particular para tratá-la.

VERDE

25

27

FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCÝ ano 1, número 1, página 39.

O que Charles Darwin veio fazer no Brasil em 1832?

A bordo da expedição Beagle, que saiu da Inglaterra com objetivo de mapear o litoral sul da América do sul, o Brasil que Darwin visitou em 1832 era um império formalmente livre de Portugal. Dom Pedro de Alcântara tinha cinco anos quando recebeu o cetro e ainda não havia comemorado o sétimo aniversário quando o Beagle ancorou na Guanabara. Darwin conheceu matas e cidades, se encantou com a natureza luxuriante dos trópicos, carregou pedaços da floresta na bagagem e se indignou com a barbárie da escravidão.

VERDE

26

28

FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCÝ ano 1, número 1, p. 38.

Em novembro de 1807, a família Real Portuguesa foge às pressas para o Brasil com medo de Napoleão. O General francês toma Lisboa no dia seguinte. Quanto tempo durou a viagem da família real portuguesa até o Brasil?

A viagem demorou 54 dias. No alvorecer de 29 de janeiro de 1808, D. Maria e seu séquito desembarcaram em Salvador com pompa e turbantes usados para cobrir as cabeças castigadas pelos piolhos. A mais ilustre das carecas enroladas era da geniosa princesa Carlota Joaquina.

VERDE

FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCÝ ano 1, número 1, p. 38-39.

Cite uma das medidas autorizadas por Dom João quando ainda estava residindo em Salvador, capital da província da Bahia.

Dom João, personagem que entrou para a História com a fama de indeciso, fraco e leniente, rendeu-se aos festejos baianos, estreou cerimônias de beija-mão e assinou medidas importantes. Criou a primeira faculdade brasileira, a de medicina de Salvador, autorizou o funcionamento dos correios e abriu os portos brasileiros às nações amigas, pois, até então, o Brasil só podia manter relações comerciais com Portugal. Quando já estava no Rio de Janeiro, permitiu a criação do Banco do Brasil, do Jardim Botânico e autorizou o funcionamento do primeiro jornal impresso no país, a Gazeta do Rio de Janeiro.

VERDE

FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCÝ ano 1, número 1. p. 38.

Quantos meses durou a permanência da Família Real Portuguesa na cidade de Salvador?

A estadia baiana durou apenas três meses. Às 4 da tarde de 7 de março de 1808, a família real chegou ao Rio de Janeiro e por lá permaneceu até seu retorno para Portugal, em 26 de abril de 1821, com exceção de Dom Pedro I, que assumiu a função de regente.

VERDE

29

31

FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCÝ ano 1, número 1. p. 39.

Qual o significado do fato de o Brasil ser elevado à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves?

Segundo Bárbara Freitag, nenhuma outra colônia, senão o Brasil, abrigou em seu território a sede da metrópole. Em 1815, quando Dom João elevou o Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves, ele promoveu o Rio à sede oficial da Coroa.

VERDE

30

32

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

O Período posterior à abdicação de Dom Pedro I é chamado de Regência. Durante este período, como o Brasil foi dirigido?

Durante o período regencial, o país foi regido por figuras políticas em nome do Imperador Dom Pedro II, que era menor. Inicialmente, os regentes eram três, passando a existir um único regente a partir de 1834.

VERDE

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

Quem teve a ideia de criar o Poder Moderador? Na prática, para que ele servia?

A ideia da instituição de um Poder Moderador provinha do escritor francês Benjamin Constant, cujos livros eram lidos por Dom Pedro I e por muitos políticos da época. Benjamin Constant defendia a separação entre o Poder Executivo, cujas atribuições caberiam aos ministros do rei, e o poder propriamente imperial, chamado de neutro ou moderador. Na prática, isso ampliava os poderes do imperador.

VERDE

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

Uma lei de agosto de 1831 criou a Guarda Nacional, em substituição às antigas milícias. Ela era uma cópia de uma lei francesa do mesmo ano. Qual o objetivo por trás da criação da Guarda Nacional?

A ideia consistia em organizar um corpo armado de cidadãos confiáveis, capaz de reduzir, de um lado, os excessos do governo centralizado e, de outro, as ameaças das “classes perigosas”. Na prática, a nova instituição ficou incumbida de manter a ordem no município onde era formada.

VERDE

33

35

FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, p. 6 a 9.

Lisboa, 1807. Mosteiro de Mafra, a 30 km de Lisboa – 12 de agosto. Observe o comunicado feito por D. Araújo a Dom João VI: “Alteza, Napoleão exige o rompimento com a Inglaterra até de setembro. Quer ainda a prisão dos ingleses residentes em Portugal e o confisco de seus bens” (página 7). Diante dessa exigência de Napoleão, um de seus conselheiros sugeriu a transferência da corte portuguesa para o Brasil, colônia de Portugal na época. Qual o nome do conselheiro que teve essa ideia?

- a) Dom Rodrigo
- b) Dom Emanuel
- c) Dom Rodrigues

VERDE

34

36

FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadradinhos por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 62.

No século XIX, cavalhadas eram presença constante na maioria das grandes comemorações brasileiras, tanto cívicas quanto religiosas. Explique o que os cavalheiros representavam nesta atividade cultural?

Os cavalheiros representavam um combate simulado entre mouros (de vermelho) e cristãos (em azul), em desafios e brincadeiras dos tempos medievais, como o jogo das argolinhas.

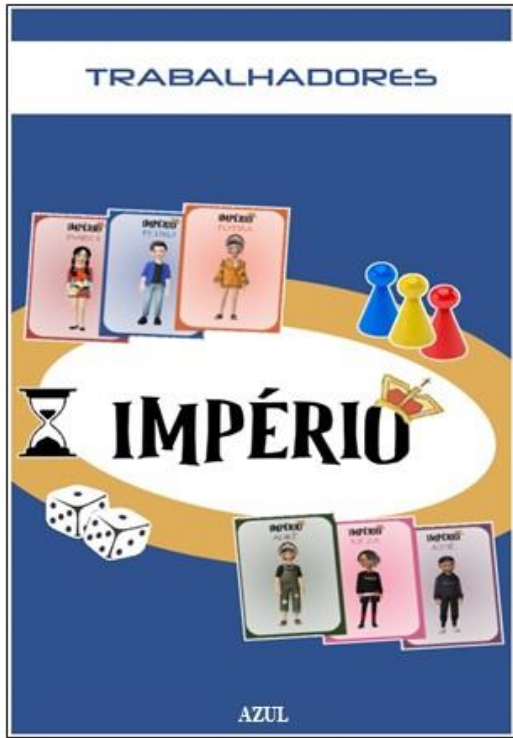
VERDE

FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadradinhos por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 75.

Qual o desfecho da Guerra do Paraguai para o povo paraguaio, em 1870?

As informações sobre as perdas humanas, muito imprecisas, chegam até a girar em torno de números exagerados, que variam de 800 mil a 1,3 milhão de habitantes. A guerra terminou com uma vitória abalada pelo número de mortes e pela crueldade das batalhas. A população paraguaia ficou reduzida basicamente a mulheres e crianças.

VERDE



FONTE: Artigo “Para vencer na vida” escrito por Juliana Barreto Farias no Dossiê Escravidão, p. 16 a 31 da Revista de História da Biblioteca Nacional, n.54, set. de 2010.

No período Imperial (1822 a 1889), os ex-escravos africanos podiam se divorciar? Explique?

Sim. Veja o exemplo da Rita: Mesmo sofrendo os horrores do tráfico negreiro e da escravidão, ela conseguiu comprar sua liberdade, adquirir bens e ainda abrir um processo de divórcio. No caso do divórcio, Juliana Barreto Farias, autora de dissertação que revela a trajetória de Rita, afirma que, depois de seis anos de casamento e cansada de ser maltratada pelo marido, a africana decidiu abrir um processo de divórcio. Antônio até se defendeu das acusações, mas acabou concordando em romper a união em fevereiro de 1835.

AZUL

37

39

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

Explique a expressão que era muito usado para definir o Brasil no início do século 19: “O Brasil é o café e o café é o negro”.

Segundo Boris Fausto, trata-se de uma frase comum nos círculos dominantes da primeira metade do século 19, mas só em parte ela é verdadeira. O Brasil não era só café, como não fora só açúcar.

Além disso, a produção cafeeira iria prosseguir, no futuro, sem o concurso do trabalho escravo. Mas não há dúvida de que, nesse período, boa parte da expansão do tráfico se deu em razão das necessidades da lavoura do café.

AZUL

38

40

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

Explique uma razão que justifique o apego dos grupos dominantes brasileiros, em meados do século 19, à manutenção do trabalho escravo, indo na contramão dos interesses da potência da época, a Inglaterra.

São várias as razões pelas quais os grupos dominantes se apegavam ao trabalho escravo. Destaquemos dentre elas o fato de que não havia ainda uma alternativa viável ao trabalhador cativo na grande propriedade e a inexistência de rebeliões generalizadas de escravos. Uma exceção parcial, sob este último aspecto foi a revolta dos Malês, ocorrida em 1835, quando centenas de negros africanos, escravos e libertos, adeptos da religião muçulmana, se levantaram em Salvador.

AZUL

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

De qual país da Europa vieram os primeiros imigrantes que se instalaram em São Paulo?

A maioria dos imigrantes que chegou a São Paulo até os primeiros anos do século 20 era formada por trabalhadores do campo ou pequenos proprietários rurais do norte da Itália, das regiões do Vêneto e da Lombardia, sobretudo, sem condições de sobreviver com o cultivo de seu pedaço de terra.

AZUL

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

Como ficou a situação da população negra após a abolição da escravidão em 13 de maio de 1888?

Apesar das variações de acordo com as diferentes regiões do país, a abolição da escravatura não eliminou o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante nas áreas regionais mais dinâmicas da economia e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo em outras áreas resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra. Fruto, em parte, do preconceito, essa desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte imigração, ele foi considerado um ser inferior, útil quando subserviente ou perigoso por natureza, ao ser visto como vadio e propenso ao crime.

AZUL

41

43

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

Qual o principal destino dos ex-escravos após a abolição da escravatura?

O destino dos ex-escravos variou de acordo com a região do país. No Nordeste, transformaram-se, em regra, em dependentes dos grandes proprietários. O Maranhão representou uma exceção, pois aí os libertos abandonaram as fazendas e se instalaram nas terras desocupadas, como posseiros.

AZUL

42

44

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

Qual o perfil dos eleitores do período imperial? Indique pelo menos duas características.

Homens, livres, maiores de 25 anos, com renda anual de pelo menos 100 mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego.

AZUL

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

O Código Criminal de 1830 e o Código de Processo Criminal que entrou em vigor em 1832 deu maiores poderes a quem?

- a) Aos chamados coronéis, que tiveram seus poderes confirmados.
- b) Aos presidentes de províncias que, assim, ficaram ainda mais fortalecidos.
- c) Aos juizes de paz, que passaram a ter o direito de prender e julgar pessoas acusadas de cometer pequenas infrações.

AZUL

FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, p. 47.

“Em 1807, o Parlamento Inglês abole o comércio de escravos (a abolição total só viria em 1833).” Pressionado pela tendência mundial, o Príncipe Regente, Dom João adota uma política de abolição gradual do comércio de escravos no reino do Brasil. Qual o principal motivo de Dom João para atrasar o processo por aqui?

- a) Ele temia desagradar os donos de engenho, mineradores, os traficantes e demais proprietários, os habitantes mais poderosos do Brasil.
- b) Ele temia desagradar Napoleão e seus planos expansionistas, que consideravam a utilização de mão de obra escrava.
- c) Ele temia desagradar os interesses dos ingleses e sofrer ataques por vias marítimas.

AZUL

45

47

FONTE: Livro didático História para o ensino médio: História geral e do Brasil, Cláudio Vicentino. Editora Scipione, 2001. Volume único. Série parâmetros. p. 405.

Explique o que foi a Lei Áurea de 1888.

No ano de 1888, a princesa Isabel, governando interinamente o país na ausência de seu pai, Dom Pedro II, assinou a Lei Áurea, decretando a libertação de todos os escravos no Brasil. Esse documento selou o fim da decadência escravista, iniciada com a imigração europeia e a instituição do trabalho livre assalariado, o fim do tráfico, em 1850, e das fugas e resistências seculares dos escravos.

AZUL

46

48

FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 98.

Nos anos 1880, o movimento abolicionista tornou-se uma campanha pela qual o país se apaixonou. Em 1880, funda-se a Sociedade Brasileira contra a Escravidão e em 1883, a Confederação Abolicionista. Ao contrário do que muitos pensam, a abolição começou antes de 1888. Indique os dois Estados brasileiros que aboliram a escravidão em 1884.

- a) Ceará e Amazonas
- b) Bahia e Minas Gerais
- c) São Paulo e Rio de Janeiro

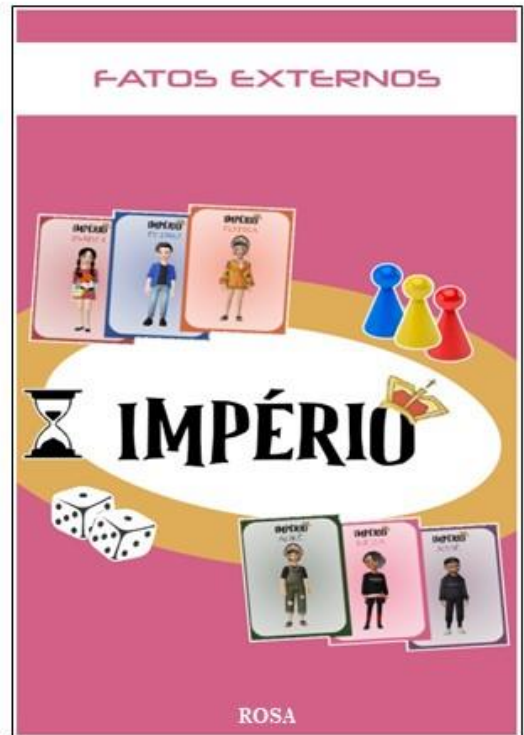
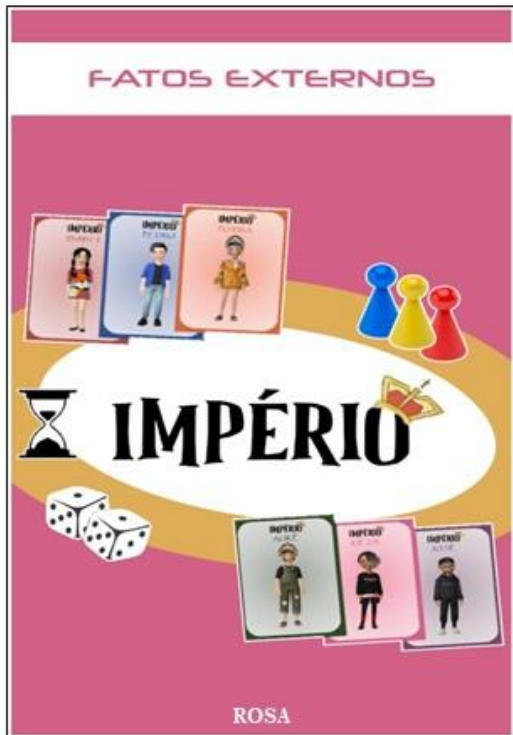
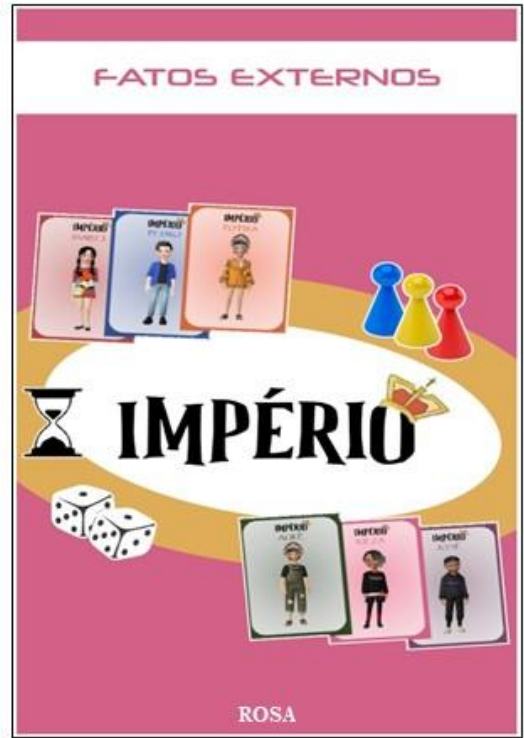
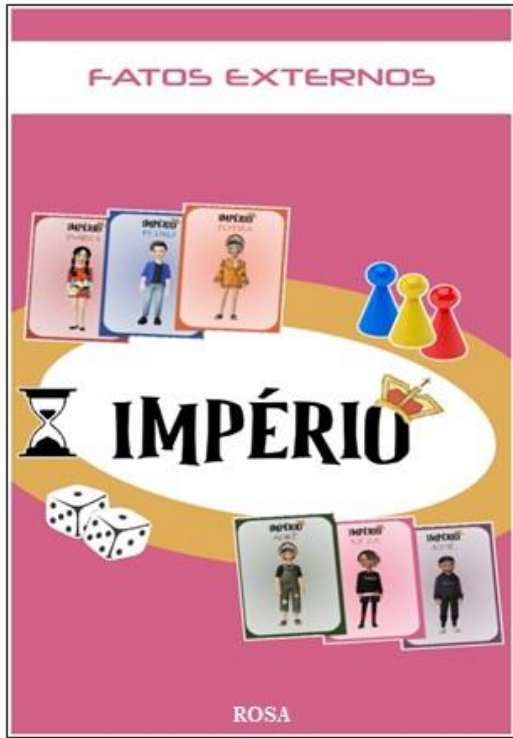
AZUL

FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 99.

O Treze de Maio de 1888 redimiu 700 mil escravos, que representavam, a essa altura, um número pequeno no total da população, estimada em 15 milhões de pessoas que haviam se libertado por meio de fugas e insurreições. Após a abolição, esses ex-escravos tiveram direito a uma indenização para reconstruírem suas vidas a partir do acesso à alforria?

Não. A Áurea aprovada em 13 de maio de 1888 não apresentou nenhum tipo de reparação para os alforriados.

AZUL



FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

Quantas libras o Brasil teve que pagar aos portugueses para ter sua independência reconhecida?

Isso ocorreu em agosto de 1825, por um tratado em que o Brasil concordou em compensar a metrópole, em 2 milhões de libras, pela perda da antiga colônia.

ROSA

49

51

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

No plano internacional, os EUA reconheceram a independência do Brasil em:

- a) Maio de 1824
- b) Maio de 1825
- c) Maio de 1826

ROSA

50

52

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

O reconhecimento da independência do Brasil por parte da Inglaterra atrasou devido:

- a) Ao desejo dos ingleses de assumir o controle do Brasil.
- b) À tentativa frustrada da Inglaterra de vincular o reconhecimento ao fim do Tráfico Negreiro no Brasil.
- c) À dificuldade dos ingleses em aceitar que uma colônia se tornasse metrópole.

ROSA

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

A necessidade de indenizar a coroa portuguesa em 2 milhões de libras deu origem ao primeiro empréstimo externo, contraído pelo Brasil em:

- a) Lisboa
- b) Barcelona
- c) Londres

ROSA

FONTE: História concisa do Brasil, capítulo 2, Boris Fausto, 2006.

Como explicar o fato de o Brasil ser o único país da América Latina que se emancipou e se tornou uma monarquia em meio aos vizinhos que eram repúblicas?

Uma das principais razões dessa relativa continuidade entre duas épocas se encontra na vinda da família real para o Brasil e na forma como se deu o processo de independência.

ROSA

53

55

FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCÝ ano 1, número 1. p. 38.

Por que e em que condições a Família Real portuguesa atravessou o Atlântico para chegar ao Brasil em Janeiro de 1808?

A família real portuguesa fugiu às pressas para o Brasil, com medo de Napoleão. O General Francês tomou Lisboa no dia seguinte. A viagem demorou 54 dias. No alvorecer de 29 de janeiro de 1808, D. Maria e seu séquito desembarcaram em Salvador com pompa e turbantes usados para cobrir as cabeças castigadas pelos piolhos. Entulhado de gente e bicho, o navio real era a principal embarcação entre as 54 que zarparam do Tejo para o novo mundo na manhã chuvosa de 27 de novembro de 1807. O Rio de Janeiro se tornou a nova capital do império.

ROSA

54

56

FONTE: Artigo da Ana Beatriz Magno da revista DARCÝ ano 1, número 1. p. 38.

Qual a influência do Bloqueio Continental decretado por Napoleão Bonaparte em 1807 e a vinda da família real portuguesa para o Brasil?

Devido à impossibilidade de acatar as ordens de Napoleão de suspender a comercialização com os ingleses a corte portuguesa e mais 15 mil pessoas fugiram para o Brasil e deixaram Lisboa às moscas.

ROSA

FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lília Moritz Schwarz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, p. 10.

Por que, mesmo a rainha Dona Maria I estando viva, o reino de Portugal era governado pelo seu filho Dom João VI?

Depois que a rainha Dona Maria I havia sido declarada incapaz de governar por problemas mentais, o príncipe Dom João se tornou o regente do reino português e também o responsável pela colônia portuguesa brasileira.

ROSA

FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, p. 12 e 13.

“Em 1805, Carlota Joaquina tentou um golpe de estado contra seu marido, declarando-o louco. Ele descobriu a trama e prendeu os nobres que ajudaram na conspiração. Depois desse acontecimento, o marido passou a viver no Mosteiro de Mafra e Dona Carlota, no Palácio de Queluz” O marido de Dona Carlota era:

a) Dom Rodrigo
b) Dom Pedro
c) Dom João

ROSA

57

59

FONTE: Livro Dom carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821) por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2007, p. 30.

De acordo com Lília Schwarcz, as propriedades em melhores condições foram marcadas com as iniciais PR, para resolver o problema de acomodação que havia sido criado com a chegada de milhares de portugueses no Rio de Janeiro em março de 1808. A sigla PR significava:

a) Prédio Roubado
b) Propriedade Real
c) Ponha-se na Rua

ROSA

58

60

FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 107.

Disse um observador que “o povo assistiu bestializado à proclamação da República”. Explique o que este observador que dizer com essa afirmação:

Trata-se de uma constatação da ausência de participação do povo brasileiro no processo de implantação da República no Brasil, no final do século XIX.

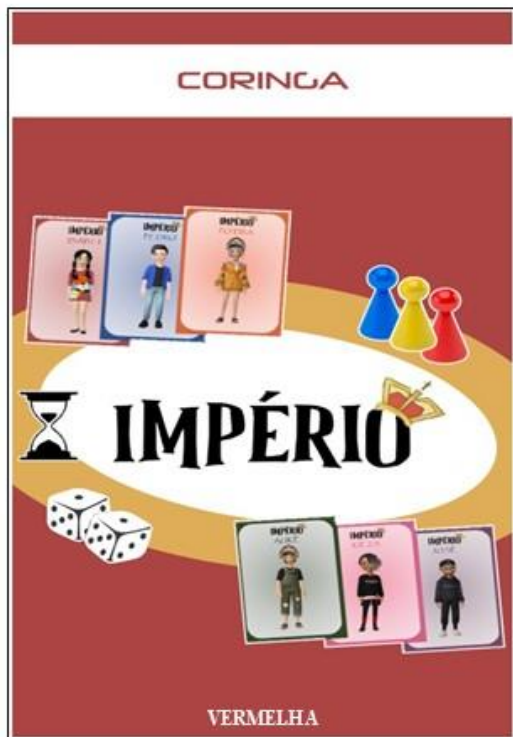
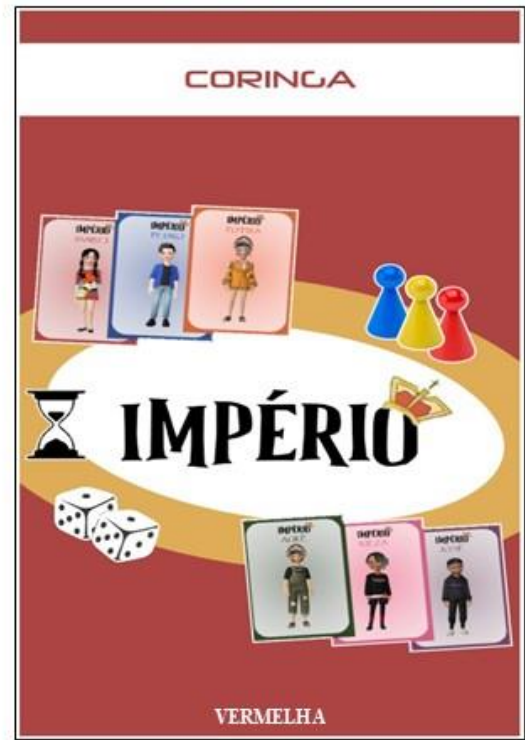
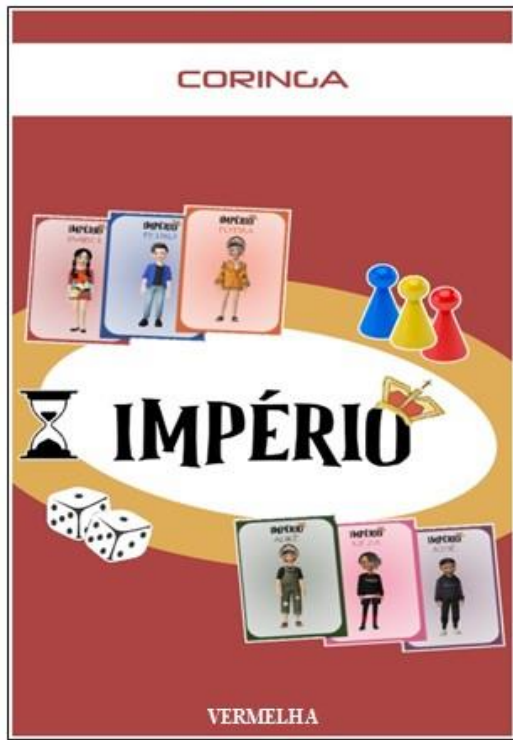
ROSA

FONTE: Livro As Barbas do Imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos por Lília Moritz Schwarcz e Spacca. Companhia das Letras, 2013, p. 114.

Em 1892, o IHGB passou a promover uma campanha em favor do traslado dos restos mortais de Dom Pedro II para o Brasil. Em 1906, foi apresentado novo projeto à Câmara dos deputados. Em 1916, o presidente Venceslau Brás aprovou a proposta que determinava o envio do material para o cemitério da Independência. Em que ano Dom Pedro II faleceu?

a) 1890
b) 1891
c) 1892

ROSA





61

63



62

64





65

67



66

68





69

71

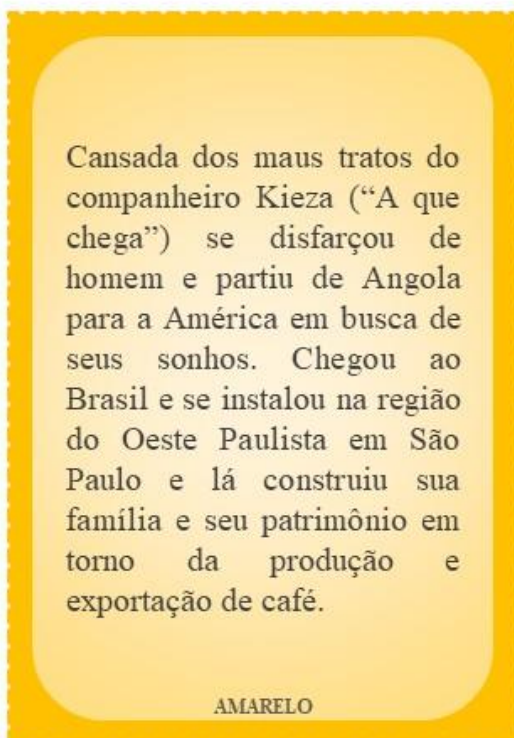


70

72



3. OS PEÕES



IMPÉRIO JOSÉ



AMARELO

Nascido e criado no Rio de Janeiro, José cresceu e mora no Morro do Vidigal juntamente com suas quatro irmãs. Sua mãe Rita dizia que o seu pai era um bom homem, mas que havia perdido a batalha contra o álcool logo após o nascimento do caçula José. Graças a bolsa de estudos recebida pelo fato da irmã mais velha ser professora José aproveitou a oportunidade, dedicou bastante e se tornou um investidor bem sucedido.

AMARELO

Famoso pela sua resistência e capacidade de se transformar em qualquer animal, Aukê driblou a morte ao transformar suas cinzas em um homem branco e a partir daí passou a ser chamado de Imperador Dom Pedro II – Pai dos Brancos. Adaptação do mito dos Índios Ramkokamekrá – Canela (Timbiras do Maranhão) recolhido nos 1930 pelo antropólogo Curt Nimuendajú.

AMARELO

IMPÉRIO AUKÊ



AMARELO

Filho de pai e mãe portugueses que vieram com a família real para o Brasil em 1807, Pedro cresceu e vive cercado pelos privilégios de ser filho de pais europeus e brancos. No entanto, foi um cidadão que passou a vida pitando a diversidade marcante da sociedade brasileira do período imperial e lutando pela construção de uma nação mais igualitária.

AMARELO

IMPÉRIO
PEDRO



AMARELO

IMPÉRIO
POTIRA



AMARELO

Fruto do relacionamento de uma mulher indígena com um filho de um general Inglês, Potira representa a miscigenação do povo brasileiro. Potira nasceu em Recife e apesar de ter estudado em Londres por vários anos optou por viver em Olinda com sua mãe e irmãos e visitar o pai uma vez por ano até que ele volte a morar no Brasil.

AMARELO

4. AS CARTAS EDITÁVEIS

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

LARANJA

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

LARANJA

Se necessário, o tamanho da fonte pode ser alterado.

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

LARANJA

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

LARANJA

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

ROXO

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

ROXO

Se necessário, o tamanho da fonte pode ser alterado.

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

ROXO

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

ROXO

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

VERDE

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

VERDE

Se necessário, o tamanho da fonte pode ser alterado.

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

VERDE

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

VERDE

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

AZUL

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

AZUL

Se necessário, o tamanho da fonte pode ser alterado.

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

AZUL

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

AZUL

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

ROSA

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

ROSA

Se necessário, o tamanho da fonte pode ser alterado.

FONTE: Digite aqui a Fonte:

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

ROSA

FONTE: Digite aqui a Fonte

Digite aqui a Pergunta

Digite aqui a Resposta

ROSA



5. AS REGRAS RESUMIDAS

Público-alvo: Estudantes do oitavo ano

Equipes: Dividir as turmas em 4 ou 6 equipes. O número de participantes de cada equipe dependerá do número de pessoas disponíveis para jogar. A sugestão é que se formem quatro ou seis equipes, para termos um número ímpar de avaliadores e evitar empates no momento de definir a pontuação da equipe que estiver sendo avaliada pelas demais.

COMPONENTES:

O jogo Império é composto por 7 itens, com quantidades variadas de cada:

1 Tabuleiro;

1 dado;

6 peões;

1 baralho com 72 cartas temáticas;

1 pacote com 200 moedas, aproximadamente, ou qualquer objeto que possa ser usado como moeda. Ex: botões, sementes secas de milho, feijão, soja, café, ou outro similar.

6 baús ou qualquer recipiente para guardar as moedas ou qualquer outro mecanismo que se opte em usar para marcar a pontuação do jogo.

1 ampulheta (opcional, o tempo poderá ser marcado com um cronômetro de celular).

A partir da impressão do tabuleiro e das cartas e da aquisição de um dado, todos os demais componentes podem ser substituídos por objetos de baixo custo ou até sem custos. O mais importante é que seja criado um espaço democrático para se debater a História do Brasil a partir de fontes variadas.

Orientações gerais:

1 - Todos os componentes do jogo devem ser distribuídos em um local visível e acessível a todos os participantes. O tabuleiro deve ficar no centro, as cartas podem ser organizadas em seis montes, um ao lado do outro, para facilitar sua retirada ao longo das rodadas.

2 - Os jogadores serão divididos em, no máximo, seis equipes e no mínimo três, ficando o mediador ou professor responsável por organizar esta etapa de acordo com o número de interessados em participar da brincadeira. Não existe limite para o número de integrantes de cada equipe, basta evitar uma quantidade desproporcional e solicitar que cada equipe escolha um representante.

Um representante de cada equipe deverá jogar o dado, para definir na sorte a sequência do jogo durante toda a partida. As equipes deverão se posicionar em volta da mesa ou local pré-definido de acordo com o resultado do sorteio, do maior para o menor número sorteado.

3 - O representante da equipe que obteve o maior resultado no sorteio (pode usar o dado) deverá escolher uma casa na pista circular do tabuleiro para iniciar a partida. O representante poderá escolher qualquer uma das cinco casas disponíveis, com exceção da casa coringa, e aguardar que o jogador que esteja à esquerda dele pegue a carta e leia a fonte de onde foi retirada e, em seguida, faça a pergunta que fica na sequência, tudo isso em voz alta para que todos os participantes possam acompanhar todo o processo e aprender junto com a equipe que está respondendo.

4 - Depois que a pergunta for lida pelo representante à esquerda do representante que está sendo questionado, ele terá um minuto para conversar com os demais integrantes e responder. Esse tempo poderá ser marcado no relógio, celular ou com uma ampulheta, ficando a critério do professor ou mediador definir o que for mais adequado na ocasião da preparação para a utilização do jogo.

5 - Após a resposta, todos os outros representantes de equipes irão se posicionar com uma pontuação 1, 3 ou 5, sendo que a pontuação um (1) indica que a resposta não foi satisfatória, três (3) indica que a resposta foi mais ou menos satisfatória e cinco (5) é a pontuação máxima, indicando que a resposta foi satisfatória.

O representante que fizer a pergunta é o responsável por entregar as moedas correspondentes à avaliação feita pelos demais representantes das equipes que participarem do jogo sob a mediação do professor ou mediador. E, assim, o jogo segue até o término do tempo estabelecido no início da partida.

6 - Esgotado o tempo estabelecido no início da partida, o jogo é encerrado e vence a equipe que tiver conquistado mais moedas ao longo do jogo. O professor ou mediador poderá fazer a contagem das moedas de cada equipe, para evitar possíveis atritos entre as equipes competidoras e anunciar em voz alta o nome da equipe vencedora. Apesar de apenas uma equipe ser a campeã, todos ganharão mais conhecimento sobre a História do Brasil Império.

Compreendido tudo até aqui é hora de entrar no círculo mágico! Mãos à massa!

6. MANUAL DE ORIENTAÇÕES AO MEDIADOR

O mediador é a pessoa responsável por orientar e organizar o andamento do jogo. Nas escolas, o mais indicado para esse papel é o professor de História ou alguém que possua conhecimento na área. Em qualquer outro espaço que se queira jogar e não haja um professor de História, o mediador pode ocupar apenas o papel de mediar, sem fazer intervenções acerca do conteúdo, mas colaborando na organização e execução da partida. Podendo, nesse caso, ser o pai, a mãe, a tia, o tio, a vó, o vô etc. O importante é que as regras sejam respeitadas e que o foco se mantenha em aprender mais sobre a História brasileira.

CADA TEMA DEVE SER ASSIM ENTENDIDO:

A **pista circular** é composta por seis cores, que correspondem à casa coringa e às cinco áreas temáticas que estão relacionadas ao período imperial (1822-1889) e aos fatos históricos externos que influenciaram o período imperial brasileiro.

São elas:

Casa Laranja - Conflitos;

Casa Roxa - Fatos, Documentos e Conceitos;

Casa Azul - História da vida privada e Curiosidades;

Casa Verde - Trabalhadores;

Casa Vermelha - Fatos externos e

Casa Vermelha - Coringa.

Casa Laranja - Conflitos. Nesta casa, podem aparecer alguns dos conflitos ocorridos no período imperial brasileiro.

Casa Roxa - Fatos, Documentos e Conceitos. Aqui as questões são de todo tipo de documento disponível sobre o período e também sobre os fatos históricos disponíveis em alguns livros didáticos ou qualquer outro tipo de documento.

Casa Azul - História da vida privada e Curiosidades. Alguns trechos de biografias podem ajudar a enxergar a História por outros ângulos e vieses. A partir de histórias individuais podemos ter uma noção do que foi o todo.

Casa Verde - Trabalhadores. Esta casa tem importância fundamental na História do Império brasileiro. De maneiras diferentes, as etnias branca, negra e indígena formaram a mão de obra que permitiu que o império se desenvolvesse.

Casa Rosa - Fatos externos. Para compreender melhor o contexto em que se desenhou a História imperial brasileira, é importante que sejam observados os acontecimentos anteriores à Independência do Brasil e também o que ocorria fora do Brasil enquanto o império foi se delineando por aqui.

Casa Vermelha - Coringa. A equipe que se posicionar nesta casa após o lançamento do dado terá o direito de escolher qualquer uma das cinco temáticas para retirar sua pergunta e depois multiplicar a nota recebida dos demais jogadores pelo valor indicado na carta.

PREPARAÇÃO

1 - Este jogo deve ser usado preferencialmente depois das aulas sobre o período imperial brasileiro do oitavo ano do ensino fundamental. Cabe ao professor/mediador definir qual a estratégia melhor se aplica ao contexto de cada turma;

2 - Divida os alunos da turma em quatro ou seis equipes;

3 - Cada equipe receberá um baú ou recipiente similar para armazenar as moedas conquistadas;

4 - Coloque a plataforma do jogo sobre a mesa;

5 - Coloque o saco de moedas (ou os objetos usados para este fim como botões, fichas, pedras, grãos, etc.), o dado e as cartas temáticas próximo ao tabuleiro. Um celular pode ser usado para marcar o tempo de duração do jogo caso os jogadores não tenham acesso a uma ampulheta. O tempo de duração do jogo será acordado antes do início da partida pelos jogadores ou será estabelecido pelo mediador da turma. A sugestão é reservar pelo menos duas aulas, no caso de ser usado em sala de aula.

6 - Defina por sorteio ou por consenso entre as equipes quais serão os personagens que irão representá-los no jogo. Se possível, anote essa informação no quadro ou num papel para que fique visível a todos os jogadores.

7 - Oriente o processo de escolha de um representante para cada equipe e permita a troca do representante a cada rodada, se a equipe assim desejar.

É muito importante estabelecer o tempo máximo que cada equipe terá para elaborar uma resposta. A sugestão é que esse tempo seja de um minuto.

Vence a equipe que chegar ao final do tempo estabelecido no início da partida com o maior número de moedas em seu baú.

Observação: É possível jogar individualmente. Neste caso, será preciso, no mínimo, dois jogadores. Compreendido tudo até aqui, é hora de jogar! Plataforma montada, que comece o jogo!

7. JOGOS PESQUISADOS

A partir do levantamento realizado, percebemos que vários jogos podem ser utilizados para desenvolver habilidades específicas ou, ainda, ser adaptados para o ensino de História. Então, talvez este apêndice seja útil como inspiração para adaptação ou construção de um jogo.

O primeiro passo para que este jogo pudesse ser concretizado foi fazer um levantamento dos jogos disponíveis no mercado. Muitos serviram como inspiração para a criação do jogo Império, como o jogo Quest, que serviu de base para a criação da plataforma circular, pensada a partir do conceito de Huizinga.

Dezenas de jogos foram testados e analisados e abaixo segue uma planilha com algumas observações que talvez inspirem algum interessado na produção de jogos ou no uso deles para o ensino de História.

| NOME | EDITORA | CARACTERÍSTICAS | CONTRIBUIÇÃO |
|--|---------------|--|---|
| 1 - CUCA LEGAL JÚNIOR | PAIS & FILHOS | Decoreba, sorte e aumenta o grau de dificuldade à medida que o jogo avança. São três níveis diferentes e subdivide em 6 áreas: Atualidades, Ciências, Esporte, História, Geografia, Português e Tema-livre. Faixa etária infantil. 2 a 5 participantes. <u>Objetivo:</u> Ser o primeiro a completar o tabuleiro. | Ideia de incluir mais de um nível de dificuldade. |
| 2 - EXPLORANDO O BRASIL e seus vizinhos. | GROW | Decoreba e um pouquinho de estratégia. + 8 anos. 2 a 4 participantes. Tabuleiro com duas opções de jogo: uma revisa as capitais brasileiras e a outra, as regiões da América do Sul. Ganha quem pontuar no maior número de regiões. 3 desafios diferentes: Capitais, Estados e países da América do Sul. <u>Objetivo:</u> Acertar o maior número de capitais em cada região. | Usar o mapa do Brasil Império como tabuleiro e já trabalhar a questão espacial. Trabalhar a questão regional do Brasil. |

| | | | |
|-----------------------------|---------|---|--|
| 3 – QUEST EDIÇÃO FAMÍLIA | GROW | 2 Níveis/Faixa etária diferentes podem jogar ao mesmo tempo. Dois grupos de cartas. A partir de 10 anos (cartas com lista azul) e a partir de 14 anos (lista preta). 6 áreas diferentes: Mundo, Artes e Entretenimento, Sociedade, Ciência e Tecnologia, Esporte e Lazer e Variedades. <u>Objetivo:</u> Ser o primeiro a completar o tabuleiro. 2 a 6 participantes. | Elaborar jogos para duas faixas etárias diferentes e permitir que adultos e crianças joguem juntos. |
| 4 - PERFIL 6 | GROW | De quantas dicas você precisa? 2 a 6 participantes. +12 anos. 4 categorias: Coisa, Pessoa, Lugar e Ano. 390 cartas com 20 dicas cada uma. <u>Objetivo:</u> Descobrir o perfil em questão (Coisa, Pessoa, Lugar e Ano) com o menor número de dicas. Ganha quem percorrer o tabuleiro primeiro. | Construir perfis sobre o império: Fato interno, fato externo, curiosidades, Personalidades (pessoas, cidadãos, sujeitos) e lugar. |
| 5 - JOGO DA VIDA | ESTRELA | Faz uso de uma roleta para definir o número de casas que irá avançar. Disponibiliza informações ao longo do tabuleiro. Utiliza cartões de riqueza que possibilitam mudar o andamento e resultado do jogo – estes cartões são de três modalidades: Dividindo os lucros, dividindo as despesas e cartão de isenção. <u>Objetivo:</u> Ser o primeiro a completar o tabuleiro. 2 a 6 participantes. +7 anos. | O jogo apresenta uma falha grave: não há alternativa caso você sorteie um número em que não conste nenhuma opção de profissão. Aconteceu comigo, daí escolhi a profissão que pagava melhor. A ideia de dicas ao longo do tabuleiro é interessante. |
| 6 – JOGO DA MESADA | ESTRELA | O jogo começa pelo jogador mais novo. Tabuleiro com formato de calendário com os dias da | O jogo já começa falando qual o objetivo: chegar ao final de dois meses com a maior |

| | | | |
|----------------------|----------------------|--|---|
| | | <p>semana e os 31 dias do mês. Ser o primeiro a completar o tabuleiro. 2 a 6 participantes. +6 anos. Estimula a economizar dinheiro. Tem a opção de fazer empréstimos e mostra que para isso é necessário pagar juros.</p> <p><u>Objetivo:</u> Chegar ao final de dois meses com a maior quantidade de dinheiro.</p> | <p>quantidade de dinheiro.</p> |
| 7 - IMITATRIX | ESTRELA | <p>Uso de mímica para adivinhar. Objetivo: Ser o primeiro a completar o tabuleiro. A partir de 2 participantes. +5 anos. Uso de cinta para colocar na testa e, a partir daí, o parceiro faz a mímica, de acordo com a imagem que estiver na cinta. O jogo começa pelo integrante mais novo. Uso de carta passa a vez. Tabuleiro pequeno com apenas 8 pontos para que chegue do início até o fim.</p> | <p>Instruções na caixa do jogo, evita perdas. Usar dados diferenciados Falha: O jogo sugere marcação de 30 segundos, mas não disponibiliza marcador de tempo.</p> |
| 8 - CARA A CARA | ESTRELA | <p>Cada jogador com sua placa de rostos vai dando dicas até alguém acertar de que rosto se trata.</p> | <p>Pode-se pensar os conceitos de passado e presente de pessoas, lugares, objetos, etc.</p> |
| 9 – DOMINÓ EM INGLÊS | EDUCATIONAL INSIGHTS | <p>O jogo tem 288 peças e possibilita formar até 100 frases. A ideia é trabalhar vocabulário e aprender/treinar a sequência de construção de frases em inglês. Idade de 1 a 6.</p> | <p>Ideia de usar o raciocínio lógico-dedutivo para construir algum tipo de sequência explicativa.</p> |
| 10 – TELL THE TIME | FRANK | <p>As peças são encaixadas em dupla e visa a trabalhar a hora na versão analógica e digital.</p> | <p>Podemos usar essa ideia para construir um jogo em que as datas se encaixariam nos fatos.</p> |
| 11 - BRAIN BOX GAME | | <p>Jogo da memória com dicas sobre as imagens que aparecem de um lado da carta. E, do outro lado,</p> | <p>A ideia pode ser utilizada no conteúdo de História: de um lado, as imagens dos fatos</p> |

| | | | |
|------------------------------|---------------------|--|--|
| | | perguntas sobre as imagens que podem ser visualizadas por 10 segundos. O jogo tem ampulheta. | históricos e, do outro lado, as questões relativas às imagens. |
| 12 - DETETIVE | ESTRELA | Jogo de pista e investigação, com objetivo de descobrir o assassino, a arma e o local do crime. | Usar os documentos como pistas para se chegar ao fato histórico. Estabelecer locais estratégicos referentes ao Império e destacar no tabuleiro. |
| 13 –DOUBLE DUEL | LEARNING RESOURCE S | Jogo com 4 <i>buzz</i> coloridos para apertar. São 4 jogadores, sendo que um faz a pergunta e outros três têm a oportunidade de responder, dependendo de quem bater no <i>buzz</i> primeiro. Quem acertar dez perguntas primeiro vence a rodada. | A ideia de usar sonoros como o (<i>buzz</i>) é muito legal, despertando outros sentidos além do visual. A metodologia do jogo pode ser aplicada ao conteúdo de História. |
| 14 – IMAGEM & AÇÃO | GROW | Jogo com 198 cartas. Joga-se com 4 ou mais jogadores divididos em 2, 3 ou 4 equipes. A partir de 10 anos | Jogo para ser jogado em grupo. Interatividade. Estimula expressão, criatividade, gesticulação, comunicação, subjetividade, sempre muito variável. Cada vez que se joga é diferente, porque depende da subjetividade de cada jogador. Jogo muito divertido. |
| 15 – SUPER BANCO IMOBILIÁRIO | ESTRELA | Jogo de compra e venda de propriedades. Objetivo: Conquistar a maior fortuna do jogo, sendo o único jogador a não ir à falência. Jogo de sorte. Educação financeira. | O jogo não tem competitividade progressiva. O jogo funciona por flutuações, em que a sorte de um é a desgraça dos outros. Depende de sorte e habilidade em administrar. |
| 16 – RENDA | RENDA | Um jogo de Inteligência | Forma criativa de |

| | | | |
|------------------------|---|--|--|
| PA\$\$IVA | PASSIVA PRODUTOS RECREATI VOS | financeira que visa a buscar a independência financeira através do recebimento de dividendos. Jogam de 2 a 6 pessoas e é indicado para jovens a partir de 15 anos. | representar os peões por pessoas comuns. Pode ser trabalhado juntamente com as biografias dos estudantes, para compreender a situação econômica do Brasil. |
| 17 – JOGO DE CARTAS | PRODUZID O POR DIVERSAS MARCAS | Permite jogar de inúmeras maneiras diferentes. Ex: Truco, trinca, canastra, etc. Os nomes podem variar em cada região brasileira. | Marcado por imprevisibilidade, sorte, estratégia. O ato de blefar, típico do truco, pode ajudar a trabalhar a autoconfiança. |
| 18 – PEGA VARETAS | PRODUZID O POR DIVERSAS MARCAS | Jogo indicado a partir dos 9 anos. Regras simples e fáceis de assimilar. | Jogo simples, que permite trabalhar concentração e foco. |

ANEXO

1 – Imagem do jogo produzido pela autora em abril de 2021. O ideal é que o tabuleiro seja impresso em tamanho maior que o ilustrado aqui no formato de papel A4, mas o propósito é apenas apresentar uma noção global das partes do jogo detalhada anteriormente.



Fonte: Arquivo pessoal