UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - MESTRADO/DOUTORADO

RAFAEL LANDO MIGLIORANZA

# A IRRACIONALIDADE DA GUERRA: UM JOGO-ATIVIDADE HISTÓRICO SOBRE A CRISE DE MISSEIS DE CUBA.

CAXIAS DO SUL
2026

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - MESTRADO/DOUTORADO

# A IRRACIONALIDADE DA GUERRA: UM JOGO-ATIVIDADE HISTÓRICO SOBRE A CRISE DE MISSEIS DE CUBA.

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca de Defesa pelo mestrando Rafael Lando Miglioranza .

Orientador: Prof. Dr. Roberto Radunz

CAXIAS DO SUL
2026

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

M634i Miglioranza, Rafael Lando

A irracionalidade da guerra [recurso eletrônico] : um jogo-atividade histórico sobre a Crise de Mísseis de Cuba / Rafael Lando Miglioranza. – 2026.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2026.

Orientação: Roberto Radunz.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: https://repositorio.ucs.br

1. História - Estudo e ensino. 2. Jogos educativos. 3. Jogos de fantasia. 4. Aprendizagem significativa. 5. Crise dos mísseis cubanos, 1962. 6. Guerra Fria. I. Radunz, Roberto, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

# A IRRACIONALIDADE DA GUERRA: UM JOGO-ATIVIDADE HISTÓRICO SOBRE A CRISE DE MISSEIS DE CUBA

*Rafael Lando Miglioranza*

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

Caxias do Sul, 25 de setembro de 2026.

Banca Examinadora:

Dr. Roberto Radünz
Orientador
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Cristine Fortes Lia
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Marcello Paniz Giacomoni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

“Muitos que vivem merecem a morte. E alguns que morrem merecem a vida. Você pode dar-lhes a vida? Então não seja tão ávido por distribuir a morte em julgamento.”

— J. R. R. Tolkien, A Sociedade do Anel.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Radunz, por ter me apresentado a proposta do Mestrado Profissional em História e, sobretudo, por ter sido uma pessoa essencial ao longo de toda essa trajetória. Agradeço pela confiança, pela orientação, pelos ensinamentos e pela disponibilidade em cada etapa deste trabalho. Mais do que contribuir para minha formação acadêmica, sua maneira humana, acolhedora e generosa de conduzir esse processo tornou a caminhada mais leve, prazerosa e significativa.

Aos meus pais, César e Maria Elena, meu mais profundo agradecimento. Vocês sempre foram o alicerce da minha formação e os maiores incentivadores dos meus estudos. Desde os primeiros passos da minha trajetória educacional, nunca mediram esforços para que eu tivesse acesso ao conhecimento, às oportunidades e à possibilidade de construir meus próprios caminhos. Mais do que oferecer condições para estudar, ensinaram-me a valorizar a educação e a compreender seu poder transformador. Se hoje alcanço mais esta conquista, é porque sempre tive em vocês minha maior rede de apoio, incentivo e amor. Esta realização também pertence a vocês. À minha companheira Cindy, agradeço por estar ao meu lado durante essa jornada, compartilhando os desafios, as dúvidas, as conquistas e os momentos de dedicação que fizeram parte desse processo. Obrigado pelo incentivo constante, pela escuta, pelos conselhos e por tantas vezes me ajudar a enxergar novos caminhos. Sua presença, seu carinho e seu apoio foram fundamentais para tornar essa trajetória mais tranquila e especial.

Agradeço também a todo o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, pelo compromisso com a excelência acadêmica, pela seriedade na formação de seus pesquisadores e pela oportunidade de desenvolver um trabalho que aproxima a pesquisa histórica da prática educativa. Aos professores do programa, minha gratidão pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões provocadas e pelas contribuições que ampliaram minha compreensão sobre a História, a educação e o papel social do professor e pesquisador.

Por fim, agradeço à Universidade de Caxias do Sul, instituição que representa uma parte importante da minha trajetória acadêmica e profissional. Retomando uma ideia tão presente na identidade da universidade, considero um privilégio ter acesso ao conhecimento e, acima de tudo, a oportunidade de devolvê-lo à sociedade. Como professor e pesquisador, acredito que o verdadeiro sentido da educação está justamente nessa possibilidade de transformar aquilo que aprendemos em algo que possa contribuir para a vida de outras pessoas.

## RESUMO

A presente dissertação investiga as potencialidades dos jogos de interpretação de papéis (Role-Playing Games – RPGs) como ferramentas pedagógicas para o ensino de História, tendo como produto educacional o desenvolvimento de um jogo-atividade histórico ambientado na Crise dos Mísseis de Cuba, em 1962. O objetivo da pesquisa consiste em elaborar, aplicar e validar uma proposta didática que articule ludicidade, investigação histórica e aprendizagem significativa, promovendo o protagonismo estudantil e a reflexão crítica acerca dos conflitos armados e de suas consequências para a sociedade. A fundamentação teórica dialoga com autores como Huizinga, Ausubel, Kishimoto, Freire e Seffner, articulando discussões sobre jogos, metodologias ativas e construção do conhecimento histórico. Metodologicamente, o trabalho desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, elaboração de um produto educacional e sucessivas etapas de aplicação, observação e reformulação. O jogo-atividade foi estruturado a partir de elementos adaptados dos RPGs de mesa, incorporando narrativas investigativas, personagens fictícios, documentos históricos, mapas e situações-problema contextualizadas. O processo de validação envolveu estudantes da educação básica, jogadores experientes de RPG, professores e pesquisadores, incluindo a aplicação conduzida por um docente sem experiência prévia com essa modalidade de jogo. Os resultados evidenciaram potencialidades relacionadas ao engajamento, à colaboração, à argumentação e à interpretação crítica dos acontecimentos históricos, além de identificarem necessidades de aprimoramento das regras e orientações metodológicas. Conclui-se que o jogo-atividade constitui uma alternativa pedagógica viável e adaptável a diferentes contextos escolares, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem histórica mais participativas, reflexivas e significativas.



Palavras-chave: Ensino de História; Jogos educativos; RPG; Aprendizagem significativa; Crise dos Mísseis de Cuba.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the potential of role-playing games (RPGs) as pedagogical tools for History education through the development of a historical game-based learning activity set during the Cuban Missile Crisis of 1962. The research aims to design, implement, and validate an educational approach that integrates playful learning, historical inquiry, and meaningful learning, encouraging student agency and critical reflection on armed conflicts and their consequences for society. The theoretical framework draws on authors such as Huizinga, Ausubel, Kishimoto, Freire, and Seffner, connecting discussions on games, active learning methodologies, and the construction of historical knowledge. Methodologically, the study combines bibliographic research, the development of an educational product, and successive stages of implementation, observation, and refinement. The activity was designed using adapted elements of tabletop RPGs, incorporating investigative narratives, fictional characters, historical documents, maps, and historically contextualized problem-solving situations. The validation process involved basic education students, experienced RPG players, teachers, and researchers, including an implementation conducted by a History teacher with no previous experience in this type of game. The findings highlighted the activity's potential to foster student engagement, collaboration, argumentation, and critical interpretation of historical events, while also identifying areas for improvement in its rules and methodological guidelines. The study concludes that the proposed activity represents a feasible and adaptable pedagogical alternative for different educational settings, contributing to more participatory, reflective, and meaningful historical learning experiences.



Keywords: History education; Educational games; Role-playing games; Meaningful learning; Cuban Missile Crisis.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pôster Cubano, 2025 .....37
Figura 2 – Jornal Cubano, 2025 .....37
Figura 3 – Garrafas de Rum, 2025 .....38
Figura 4 – Broche Militar, 2025 .....39
Figura 5 – Esboço de Ficha de Personagem, 2025 .....39
Figura 6 – John F Kennedy, 2025 .....40
Figura 7 – Nikita Khrushchov, 2025 .....41
Figura 8 – Fidel Castro,2025 .....43
Figura 9 – Mapa da Baia dos Porcos – Cuba, 2025 .....43
Figura 10 – Casa de Pescador, 2025 .....43
Figura 11 – Torre de Vigia, 2025 .....44
Figura 12 – Soldados Cubanos, 2025 .....46
Figura 13 – Míssel PGM-19, Pistola Makarov e Bandeira Cubana, 2025.....50
Figura 14 – Mapa I finalizado Baia dos Porcos, 2025.....51
Figura 15 – Mapa II, Havana, 2025 .....53
Figura 16, 17 e 18 – Anexos em preto e branco, 2025 .....53
Figura 19 – Diplomatas Internacionais, 2025 .....54
Figura 20 – Agentes Secretos, 2025 .....56
Figura 21 – Agentes de operações especiais, 2025 .....57
Figura 22 – Fichas de personagens, 2025 .....58

.

**LISTA DE SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CIA** – Central Intelligence Agency (Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos)

**EUA** – Estados Unidos da América

**KGB** – Komitet Gosudarstvennoy Bezopasnosti (Comitê de Segurança do Estado da União Soviética)

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**OTAN** – Organização do Tratado do Atlântico Norte (North Atlantic Treaty Organization NATO)

**RPG** – Role-Playing Game (Jogo de Interpretação de Papéis)

**U-2** – Lockheed U-2 (avião espião utilizado pelos EUA na Guerra Fria)

**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO** ..... 11
**2 EDUCAÇÃO E JOGOS** ..... 17
2.1 A EVOLUÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO ..... 17
2.2 O PAPEL DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ..... 19
2.3 O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA ..... 22
2.4 A APLICAÇÃO DOS JOGOS EM SALA DE AULA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES ..... 24
**3. ESTRUTURA E CRIAÇÃO** ..... 29
3.1 DA CONCEPÇÃO A ESTRUTURAÇÃO ..... 29
3.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE VISUAL: ARTE, HISTÓRIA E IMERSÃO NO PROCESSO PEDAGÓGICO ..... 34
**4. O PROCESSO DE VALIDAÇÃO E APLICABILIDADE** ..... 65
**5 REFERÊNCIAS** ..... 89

# 1 INTRODUÇÃO

Ensinar História é, muitas vezes, uma tarefa desafiadora, mas profundamente gratificante. É um convite constante a revisitar os caminhos percorridos pela humanidade, com todas as suas contradições, lutas, avanços e retrocessos. A História carrega em si o mistério do tempo, as marcas do passado, os traços de dor, resistência, glória e transformação que moldaram o mundo de hoje. Cada período histórico guarda em suas entrelinhas uma complexa rede de acontecimentos, escolhas, ideologias e emoções humanas.

Mais do que datas, nomes ou fatos, a História é feita de vidas, de pessoas que sentiram medo, que ousaram sonhar, que enfrentaram injustiças, que lutaram por liberdade, que se conformaram ou se rebelaram. É nesse emaranhado de experiências humanas que está a riqueza da disciplina. O ensino da História, portanto, não se limita à simples transmissão de conteúdos prontos e acabados. Ele é, sobretudo, um processo de diálogo entre passado e presente, entre professor e aluno, entre o mundo e o sujeito. Ao entrar em contato com diferentes realidades históricas, os estudantes são convidados a refletir sobre sua própria posição no tempo. Compreender os contextos que deram origem a guerras, revoluções, regimes autoritários ou movimentos de resistência, é também compreender as raízes de muitas das questões que ainda hoje nos desafiam. Dessa forma, o ensino da História torna-se uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento do senso crítico, da empatia e da consciência social. Ensinar História é aprender pelo que já foi, para que se possa questionar o que é, e imaginar o que ainda pode vir. É permitir que o aluno perceba que ele também faz parte dessa grande narrativa em construção. É dar voz às memórias silenciadas, valor às culturas esquecidas e atenção às causas que ainda merecem luta. É transformar a sala de aula em um espaço de construção coletiva.

No entanto, em um mundo cada vez mais acelerado e dominado por estímulos visuais e interativos das novas tecnologias, torna-se necessário repensar as formas tradicionais de ensinar (Moran, 2015, p. 57). A exposição oral, ainda que possa ter seu valor, muitas vezes pode não ser suficiente para engajar os alunos de forma significativa. É nesse contexto que os jogos de interpretação de papéis (ou RPGs, do inglês *Role Playing Games*) surgem como uma opção e ferramenta pedagógica. Esses jogos permitem que os participantes assumam personagens, tomem decisões, enfrentem dilemas e explorem cenários fictícios ou históricos a partir de diferentes pontos de vista (Santos &

Gonzaga, 2020, p. 24). Ao mergulhar em uma narrativa, o aluno deixa de ser apenas espectador do conteúdo e passa a ser agente da aprendizagem (Ausubel, 2003, p. 15).

A proposta desta dissertação é unir dois mundos que, à primeira vista, podem parecer distintos: o universo dos jogos de interpretação e o campo do ensino de História. O objetivo é demonstrar como a interpretação de papéis pode ser utilizada como recurso didático eficaz para o ensino de conteúdos históricos complexos, oferecendo aos alunos uma experiência ativa e imersiva (D'Ambrosio & Bordin, 2014, p. 41). Para isso, será desenvolvido um Jogo-Atividade baseado em um dos eventos mais tensos do século XX: a Crise dos Mísseis de Cuba, episódio emblemático da Guerra Fria que colocou o mundo à beira de um conflito nuclear.

> O aprendizado desperta diversos processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos passam a fazer parte do desenvolvimento independente do indivíduo. (Vygotski, 2000, p. 101)

Essa atividade busca ir além da aula expositiva, propondo um espaço onde os alunos possam assumir o papel de pessoas do período, explorando os diversos interesses, tensões e decisões que marcaram aquele momento histórico. A ideia é proporcionar uma avaliação diferenciada, em que os estudantes aprendam por meio da vivência, da negociação e da construção coletiva do conhecimento. Ao jogar, o aluno reflete; ao interpretar, compreende; ao decidir, aprende.

Além da fundamentação teórica sobre o ensino de História e os benefícios pedagógicos do uso de jogos em sala de aula, este trabalho apresentará, de forma detalhada, todo o processo de criação, desenvolvimento e validação de um Jogo-Atividade. Trata-se de uma proposta metodológica que será apresentada como produto final na forma de um jogo-atividade, pensado especificamente para aplicação em contextos escolares diversos. O material incluirá sugestões completas de personagens, construção de cenários, mecânicas de jogo, objetivos narrativos e pedagógicos já estabelecidos, bem como critérios claros de avaliação. Cada elemento do jogo foi cuidadosamente elaborado para dialogar com os conteúdos da História contemporânea, tendo como cenário principal a Crise dos Mísseis de Cuba, e carregando o pano de fundo tenso e simbólico da Guerra Fria (Gaddis, 2007, p. 139).

O livro contará com artes e diagramação originais, desenvolvidas exclusivamente para esta proposta, a fim de fortalecer a identidade visual do projeto e proporcionar uma experiência mais imersiva e cativante para os estudantes e uma facilidade de aprendizado e aplicação para os professores. Além disso, o produto será totalmente adaptável à realidade de diferentes tipos de escolas, públicas ou privadas, urbanas ou rurais, respeitando as necessidades e possibilidades de cada contexto educacional.

Mais do que ensinar um conteúdo, este jogo busca aproximar o aluno da complexidade humana por trás dos eventos históricos. A proposta é apresentar uma narrativa que valorize a vivência do povo comum, mostre os impactos reais da guerra sobre a sociedade e questione, de forma crítica, a irracionalidade dos conflitos armados. Como afirma Michael Mann, "as guerras modernas tornaram-se irracionais justamente por envolverem civis em nome de objetivos estatais abstratos" (Mann, 2005, p. 109). Ao se colocarem no lugar de personagens históricos e fictícios da época, os estudantes serão convidados a refletir sobre escolhas, dilemas éticos, tensões políticas e as múltiplas camadas da História, despertando o interesse, a empatia e o pensamento crítico de maneira significativa e transformadora.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, são discutidos os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, estabelecendo as bases conceituais necessárias para compreender a proposta desenvolvida ao longo do trabalho. Inicialmente, são abordadas as contribuições da teoria da aprendizagem significativa, a partir das reflexões de Ausubel (2003), buscando compreender os processos de construção e retenção do conhecimento em contextos educacionais. Em seguida, são analisadas as potencialidades dos jogos enquanto ferramentas pedagógicas, dialogando com autores como Huizinga (2000), Kishimoto (1994), Moran (2015) e Vygotsky (2007), que contribuem para a compreensão do papel da ludicidade, da interação social e da participação ativa no processo de aprendizagem.

O primeiro capítulo também apresenta discussões específicas sobre o ensino de História e a utilização de jogos nesse campo, mobilizando autores como Seffner (2001), Lopes (2016), Penna (2005) e Rüsen, além das contribuições reunidas em obras sobre jogos e ensino de História. São debatidos os desafios e as potencialidades da aplicação de metodologias lúdicas e narrativas em sala de aula, procurando demonstrar como os jogos

podem favorecer a construção da consciência histórica, o desenvolvimento do pensamento crítico e a produção de aprendizagens mais significativas pelos estudantes.

No segundo capítulo, apresenta-se o contexto histórico que serve de base para a construção do produto educacional, com ênfase na Guerra Fria e, mais especificamente, na Crise dos Mísseis de Cuba, evento escolhido como eixo central da narrativa desenvolvida para o jogo-atividade. O capítulo busca contextualizar os principais acontecimentos políticos, militares e diplomáticos que marcaram o período, analisando as tensões entre Estados Unidos e União Soviética, a posição estratégica de Cuba no cenário internacional e os fatores que contribuíram para a escalada do conflito em 1962.

Para essa discussão, são mobilizadas contribuições de autores como Hobsbawm (1994), Gaddis (1997; 2007), Westad (2005), Ferreira (2012), Chomsky (2003), Talbot (2015) e Mann (2005), cujas interpretações possibilitam compreender a Guerra Fria para além de uma simples disputa bipolar, evidenciando suas dimensões políticas, ideológicas, econômicas, militares e culturais. Além da contextualização histórica, o capítulo também procura apresentar diferentes perspectivas historiográficas sobre os acontecimentos analisados, reforçando a complexidade do período e a necessidade de uma abordagem crítica diante das múltiplas narrativas produzidas sobre o conflito, busca-se demonstrar como os elementos históricos investigados foram incorporados à construção do produto educacional, servindo de fundamento para a elaboração da narrativa, dos personagens, dos desafios e das situações-problema presentes no jogo. Dessa forma, o capítulo estabelece a ponte entre a pesquisa histórica e a proposta pedagógica desenvolvida, garantindo que a experiência lúdica esteja ancorada em discussões historiográficas consistentes e em uma compreensão crítica dos acontecimentos abordados.

A parte que segue é dedicada à apresentação do processo de elaboração do produto educacional, descrevendo as diferentes etapas que compuseram sua construção, desde a concepção inicial da proposta até a consolidação de sua versão final. Nesse percurso, são discutidas as escolhas metodológicas que orientaram o desenvolvimento do jogo-atividade, incluindo a definição da temática histórica, a elaboração das mecânicas de jogo, a construção da narrativa, a criação dos personagens e a organização dos recursos necessários para sua aplicação em contexto escolar.

O terceiro capítulo aborda a produção dos materiais que compõem o produto educacional, como mapas, fichas de personagens, anexos documentais, manuais, artes visuais e demais recursos gráficos desenvolvidos ao longo da pesquisa. Para essa discussão, dialoga-se com autores como Huizinga (2000) e Kishimoto (1994), que contribuem para a compreensão do jogo enquanto elemento cultural e ferramenta pedagógica, bem como com Moran (2015), Freire (1996) e Ausubel (2003), cujas reflexões auxiliam na construção de uma proposta centrada na participação ativa dos estudantes e na aprendizagem significativa. Também são apresentados os critérios utilizados na elaboração das artes e dos elementos visuais do jogo, destacando as preocupações com acessibilidade, funcionalidade, organização estética e viabilidade de aplicação em diferentes realidades escolares. Nesse sentido, o capítulo procura demonstrar que o desenvolvimento do produto educacional ultrapassou a simples criação de materiais lúdicos, constituindo um processo contínuo de pesquisa, planejamento e fundamentação teórica voltado à construção de uma ferramenta pedagogicamente consistente para o ensino de História. Busca-se então evidenciar como cada escolha realizada durante a elaboração do produto esteve vinculada aos objetivos educacionais da pesquisa, articulando aspectos históricos, pedagógicos e narrativos na construção de uma experiência capaz de promover participação, reflexão crítica e aprendizagem histórica significativa.

No último capítulo é dedicado ao processo de validação do produto educacional, apresentando as diferentes etapas de aplicação realizadas ao longo da pesquisa e os resultados obtidos em cada uma delas. Inicialmente, são discutidas as validações conduzidas junto a estudantes do ensino médio, permitindo observar aspectos relacionados ao engajamento, à compreensão das regras, à dinâmica da atividade e às possibilidades de aprendizagem histórica proporcionadas pelo jogo. Em seguida, são apresentados os testes realizados com jogadores experientes de RPG, professores e pesquisadores da área, etapa que teve como principal objetivo identificar limitações, inconsistências e possíveis brechas estruturais do produto, contribuindo para seu aperfeiçoamento técnico e metodológico. Por fim, analisa-se a validação realizada por um professor de História sem experiência prévia com RPGs, buscando verificar a autonomia do material e sua viabilidade de aplicação em contextos escolares reais. Ao longo do capítulo, são apresentados os apontamentos realizados pelos participantes, as reformulações decorrentes das avaliações e os ajustes implementados após cada ciclo de

aplicação. Nesse processo, dialoga-se com autores como Freire (1996), ao compreender a prática educativa como um movimento contínuo de reflexão e aperfeiçoamento, Ausubel (2003), ao considerar a construção de aprendizagens significativas como um dos critérios centrais de análise, e Kishimoto (1994), cujas reflexões contribuem para compreender a relação entre estrutura lúdica e intencionalidade pedagógica. Também são retomadas contribuições de Huizinga (2000), especialmente no que diz respeito à organização das experiências lúdicas e à construção dos espaços de jogo enquanto ambientes de aprendizagem e interação.

Além de apresentar os resultados obtidos, o capítulo busca demonstrar como o processo de validação ultrapassou uma função meramente avaliativa, constituindo-se como uma etapa fundamental para o amadurecimento do produto educacional. Dessa forma, são discutidas as potencialidades observadas durante as aplicações, as limitações identificadas ao longo do percurso e as possibilidades futuras de expansão, adaptação e utilização do jogo-atividade em diferentes contextos educacionais. O capítulo evidencia, assim, que a versão final do produto é resultado de um processo contínuo de pesquisa, aplicação, reflexão e reformulação, construído coletivamente a partir das contribuições dos diferentes sujeitos envolvidos na investigação.

Para finalizar, este trabalho propõe-se a ser mais do que uma proposta metodológica: pretende ser um convite à reinvenção das práticas pedagógicas no ensino de História. Ao unir o rigor do conteúdo histórico à potência criativa dos jogos de interpretação, abre-se espaço para experiências educativas envolventes, críticas e humanas. Trata-se de apostar no poder da imaginação para reconstruir o passado, compreender o presente e formar sujeitos mais conscientes de seu papel no mundo. Espera-se, assim, contribuir para uma educação mais sensível, dialógica e transformadora em que a História não apenas se ensina, mas se vivencia.

# 2 EDUCAÇÃO E JOGOS

O presente capítulo tem como objetivo discutir a relação entre os jogos e a educação, analisando suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no campo do ensino de História. Inicialmente, será abordada a evolução dos jogos enquanto ferramentas educativas, seguida de uma reflexão sobre suas relações com a aprendizagem significativa e suas potencialidades para a construção do conhecimento histórico. Por fim, serão discutidos os desafios e as possibilidades de aplicação dessas práticas em sala de aula, considerando aspectos pedagógicos, metodológicos e as diferentes realidades do ambiente escolar.

## 2.1 A EVOLUÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO

Os jogos desempenham um papel crucial na formação cultural e social da humanidade. Desde os tempos mais antigos, o ato de jogar não foi apenas uma forma de entretenimento, mas também um poderoso meio de aprendizado e desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. O historiador e linguista holandês Johan Huizinga, em sua obra seminal Homo Ludens (2000), argumenta que o jogo precede a própria cultura em muitos aspectos, constituindo uma manifestação essencial da vida humana.

> O jogo é uma função significativa, isto é, possui um sentido. Na vida, como nas ações do homem e dos animais, ele ultrapassa os limites da atividade puramente biológica. O jogo é uma ação livre, executada como se fosse “de mentirinha”, situada fora da vida corrente e, mesmo assim, capaz de absorver o jogador com intensidade. (Huizinga, 2000, p. 10)

Segundo Huizinga, o jogo está intrinsecamente ligado às expressões culturais, funcionando como um meio de transmissão de conhecimento, valores e normas sociais. A ludicidade, portanto, se apresenta como um fenômeno universal, presente em todas as culturas e épocas, que transcende o simples entretenimento e assume funções educativas, de socialização e de desenvolvimento pessoal. Essa perspectiva teórica nos leva a refletir sobre a relação entre jogo e educação, especialmente no contexto da aprendizagem. Quando os elementos lúdicos são integrados ao processo educativo, há uma clara transição para metodologias mais ativas e engajadoras, nas quais o aluno se sente diretamente conectado ao conteúdo. O jogo permite que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento, proporcionando uma experiência educativa que vai além

da memorização mecânica. Ao contrário da aprendizagem tradicional, baseada em repetição e passividade, o ambiente lúdico incentiva a experimentação, o erro, a construção e a descoberta, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos. Nesse sentido, a aprendizagem significativa, encontra nos jogos um terreno fértil para florescer, já que a construção de conhecimento acontece de maneira mais natural e envolvente, respeitando o ritmo e o interesse do aluno.

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites fixos de tempo e de espaço, segundo regras livremente aceitas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (Huizinga, 2000, p. 35).

Ao longo dos séculos, entretanto, a educação formal foi resistente à ideia de incluir jogos em seu currículo, mantendo uma preferência por métodos tradicionais, centrados na disciplina, memorização e organização estrutural. Acreditava-se que o ensino devia seguir uma lógica rígida e que o jogo, por ser uma atividade associada ao lazer, não teria lugar no ambiente escolar. Contudo, o século XX trouxe novas perspectivas sobre o papel dos jogos na educação. Pedagogos famosos como Jean Piaget e Lev Vygotsky passaram a enfatizar a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, destacando que o aprendizado é mais eficaz quando ocorre em ambientes ativos, nos quais o aluno pode experimentar, testar hipóteses e participar de processos criativos. Piaget (1976) argumentava que as crianças aprendem melhor quando têm a oportunidade de manipular o ambiente à sua volta, enquanto Vygotsky (1991) ressaltava a importância da mediação social e da aprendizagem colaborativa, aspectos que os jogos, especialmente os de tabuleiro e RPGs, conseguem simular com maestria.

No final do século XX e início do século XXI, o avanço da tecnologia digital ampliou significativamente as possibilidades de integração dos jogos na educação. Surgem, então, os videogames educativos, que passaram a ser vistos como ferramentas eficazes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas, como resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe. O linguista estadunidense James Paul Gee, um dos principais teóricos na área de jogos e educação, argumenta que videogames complexos e bem projetados podem ensinar habilidades cognitivas e sociais de maneira imersiva, utilizando um design que espelha o de currículos educativos eficazes. Como ele afirma, "bons videogames são bons para aprender porque são cuidadosamente projetados para engajar e ensinar" (Gee, 2003, p. 6). Segundo Gee, o

envolvimento ativo dos jogadores, combinado com a necessidade de tomar decisões estratégicas, refletir sobre ações e colaborar com outros jogadores, faz com que os videogames se tornem potentes ferramentas educacionais.

No entanto, não são apenas os videogames que desempenham esse papel. Jogos de tabuleiro e Role-Playing Games (RPGs) também têm se destacado como instrumentos pedagógicos inovadores, especialmente no ensino de disciplinas como história, matemática e ciências naturais. Esses jogos, ao promoverem a imersão dos alunos em contextos fictícios ou históricos, facilitam a compreensão de conceitos abstratos e complexos, proporcionando uma experiência educativa mais envolvente e participativa. Quando os alunos jogam, eles não apenas aprendem o conteúdo, mas também desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas, como cooperação, comunicação, resolução de conflitos e tomada de decisões. Em sala de aula, os jogos permitem que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem, em oposição ao papel passivo que é frequentemente exigido pelas metodologias tradicionais. Isso reflete um avanço significativo na forma como o aluno é percebido no processo educacional: não mais um receptor passivo de informações, mas um sujeito ativo na construção do conhecimento.

Conforme Huizinga destacou, “O jogo é uma função significativa, isto é, possui um sentido... É uma ação livre, situada fora da vida corrente e, mesmo assim, capaz de absorver o jogador com intensidade.” (Huizinga, 2000, p. 10). Ao integrar jogos ao currículo, os educadores criam oportunidades para que os alunos experimentem, colaborem, tomem decisões e, sobretudo, se envolvam emocionalmente com o conteúdo que estão aprendendo. Dessa forma, o jogo não é apenas um meio de entretenimento, mas também uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, criando contextos de aprendizagem mais significativos, críticos e autônomos.

## 2.2 O PAPEL DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel, é “a incorporação de novos conhecimentos aos esquemas cognitivos já existentes, promovendo uma compreensão duradoura e profunda” (Ausubel, 2003, p. 22). Do mesmo modo, a construção da aprendizagem significativa no ensino de História não está relacionada apenas à aquisição

de informações sobre o passado, mas à capacidade do estudante de estabelecer relações entre diferentes temporalidades e produzir interpretações sobre a realidade em que vive. Nesse sentido, Seffner argumenta que aprender História significa desenvolver formas de compreensão histórica que permitam ao sujeito refletir sobre si mesmo, sobre sua inserção social e sobre os processos históricos que o cercam, superando práticas centradas exclusivamente na memorização de conteúdo.

> As atividades interativas, como jogos e simulações, envolvem os estudantes de forma ativa no processo de aprendizagem, estimulando a reflexão, a tomada de decisões e a colaboração entre pares. Ao favorecer um ambiente em que o aluno é protagonista, esses métodos promovem maior motivação e uma compreensão mais profunda dos conteúdos estudados, rompendo com o modelo tradicional de ensino centrado na repetição e memorização passiva. (MORAN, 2015, p. 63)

Essas considerações de Moran corroboram a importância de utilizar metodologias dinâmicas e lúdicas em sala de aula, como os jogos e RPGs, para promover um aprendizado ativo e envolvente. Ao criar ambientes em que o aluno é protagonista e participa da construção do conhecimento, esses recursos contribuem para a internalização e aplicação efetiva dos conteúdos, tornando o processo educacional mais significativo e eficaz. Ao participar dessas atividades, o aluno não apenas absorve o conteúdo de forma passiva, mas se engaja em situações que exigem reflexão, tomada de decisões e resolução de problemas. Esse engajamento promove uma conexão mais orgânica entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática, o que favorece a internalização dos conceitos de forma significativa. Em contraste, a aprendizagem mecânica, caracterizada pela simples repetição e memorização de informações isoladas e descontextualizadas, muitas vezes falha em proporcionar ao aluno um entendimento real e profundo, o que pode gerar desmotivação e frustração.

> Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e mobilizadora. (SEFFNER, 1998, p. 36)

A distinção proposta pelos autores reforça que a aprendizagem histórica não se limita ao domínio de informações factuais. Quando o estudante participa de atividades lúdicas que exigem tomada de decisões, interpretação de cenários e resolução de problemas, ele mobiliza conhecimentos prévios e constrói novos significados para os conteúdos trabalhados, aproximando-se daquilo que Ausubel (2003) denomina

aprendizagem significativa. A partir da inserção em um ambiente lúdico, como o proposto pelos jogos, o aluno tem a oportunidade de experimentar o conteúdo de forma vivenciada, tornando-se um agente ativo na construção do saber. O uso de elementos lúdicos cria um espaço propício para a experimentação e a aplicação prática de conceitos abstratos, permitindo que o estudante construa o conhecimento de maneira mais fluida e natural, no caso específico do ensino de História, essa construção significativa do conhecimento também pode ser favorecida pela utilização de diferentes linguagens e fontes históricas, ampliando as possibilidades de contato dos estudantes com os conteúdos trabalhados e permitindo experiências de aprendizagem que ultrapassam a simples leitura do livro didático. Conforme destaca Seffner:

> As fontes para o ensino de História podem ser de vários tipos: depoimentos orais; prédios e monumentos históricos; músicas; quadros, pinturas, ilustrações, gravuras e charges; matérias de jornais e revistas; biografias e histórias de vida; histórias em quadrinhos; filmes e vídeos; obras literárias; objetos antigos; textos produzidos pelo professor e pelos alunos, entre outras possibilidades. (SEFFNER, 2001, p. 59)

Como ressalta Piaget, "a criança aprende melhor quando está ativamente envolvida na construção do seu conhecimento por meio da interação com o ambiente" (Piaget 1976, p. 45), o que reforça a importância do aprender fazendo. Nesse sentido, os jogos de tabuleiro e RPGs se destacam como ferramentas pedagógicas valiosas, pois promovem não apenas o aprendizado conceitual, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para uma experiência educacional mais rica e transformadora.

> Aprender e conhecer são elementos distintos. Quando falamos em conhecer, no campo do ensino de História, estamos tratando de reconhecimentos, ou seja, da apreensão de elementos formais, como as causas da revolução, as relações entre o Tratado de Versalhes e a Segunda Guerra, a definição de um conceito ou mesmo a mera identificação de líderes de uma batalha. Este reconhecimento é uma etapa importante da aula de História. Aprender, por seu turno, nos parece ser algo de outra cepa, uma atitude bem mais elevada. (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 14)

Além de facilitar a construção do conhecimento de maneira mais significativa, os jogos de tabuleiro e RPGs também promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais fundamentais no processo de aprendizagem, "a educação deve preparar o indivíduo para a vida em comunidade, promovendo o aprendizado experiencial que desenvolve competências sociais, emocionais e cognitivas" (Dewey, 1938, p. 78), evidenciando a relevância das práticas colaborativas. Ao envolver os alunos em atividades conjuntas, esses jogos criam situações em que o trabalho em equipe e a

cooperação são essenciais para alcançar os objetivos propostos. Nesses ambientes lúdicos, os estudantes necessitam se comunicar, tomar decisões coletivas e considerar múltiplas perspectivas para resolver problemas, competências diretamente aplicáveis tanto ao contexto educacional quanto à vida cotidiana.

Além disso, os jogos proporcionam aos alunos a oportunidade de enfrentar e resolver conflitos em um ambiente seguro e controlado, o que contribui para a construção de habilidades emocionais e sociais mais profundas. Winnicott destaca que “o brincar é fundamental para a saúde emocional e a criatividade, pois oferece um espaço para experimentação e expressão” (Winnicott, 1975, p. 23). Durante uma partida de RPG, por exemplo, os alunos se deparam com desafios que exigem negociação, empatia e flexibilidade, além de aprenderem a lidar com pressões e consequências das próprias decisões. Esse tipo de experiência fomenta o desenvolvimento emocional ao incentivar a paciência e a capacidade de enfrentar sucessos e fracassos de forma saudável.

## 2.3 O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os jogos têm se destacado no ensino de História ao proporcionarem uma experiência interativa e reflexiva, tanto por meio de tabuleiros quanto de plataformas virtuais. Jogos com temas históricos, como Axis & Allies e Twilight Struggle, há muito tempo utilizam contextos reais para explorar estratégias e tomadas de decisões que simulam momentos cruciais da história. Outros, como Assassin’s Creed ou Civilization, muitas vezes distorcem fatos ou misturam elementos históricos e ficcionais para criar cenários imersivos e até mesmo utópicos, segundo Gee, "os videogames, quando bem projetados, oferecem experiências de aprendizado que promovem habilidades cognitivas complexas, como resolução de problemas e pensamento crítico"(Gee, 2003, p. 15), o que ilustra como esses jogos podem ultrapassar as barreiras do entretenimento e tornar-se ferramentas valiosas no ambiente educacional. Independentemente de seguir rigorosamente a linha histórica ou deturpar alguns acontecimentos, esses jogos mantêm uma relação com a História, permitindo que jogadores se envolvam em eventos e figuras históricas, o que facilita a introdução de conteúdos educacionais de forma indireta.

> Um ponto importante é a afirmação de que o ensino de História é um ensino de situações históricas. Mais do que nomes, datas e acontecimentos, o professor deve propiciar ao aluno a compreensão de como se estrutura uma dada situação, seja ela de revolução, eleição, descoberta, invasão, guerras de variados tipos, modos de viver, de trabalhar a terra, de estabelecer moedas e de comerciar com outras regiões. É a partir de questões do

> mundo de hoje que o professor orienta seus alunos no estudo de situações do passado. (SEFFNER, 2001, p. 52)

Ao discutir o uso dos jogos em sala de aula, Meinerz (2013) destaca que não existe uma única forma de jogar História. Jogos de tabuleiro, jogos digitais, dinâmicas de expressividade grupal e RPGs apresentam potencialidades distintas, cabendo ao professor selecionar e adaptar as estratégias de acordo com os objetivos pedagógicos pretendidos. Nessa perspectiva, o jogo não deve ser compreendido como um recurso isolado, mas como parte de um planejamento que articula conteúdos, habilidades e experiências de aprendizagem.

> Seguindo a lógica de jogos de expressividade, não podemos esquecer os RPGs (Role-playing Games), jogos de interpretação mediados por um mestre, que constrói um mundo a ser vivenciado pelos diferentes jogadores. O mestre conduz a narrativa do jogo, lançando desafios, tarefas e acontecimentos. Cabe aos jogadores optarem por diferentes ações que são confirmadas ou negadas através do jogo de dados. O Professor pode construir ambientações históricas, propondo acontecimentos atrelados aos objetivos conceituais de determinados conteúdos, sem eliminar o caráter lúdico da proposta. (MEINERZ, 2013, p. 113-114)

A análise proposta por Meinerz dialoga diretamente com o potencial dos RPGs para o ensino de História, uma vez que a interpretação de personagens e a participação em narrativas historicamente contextualizadas possibilitam aos estudantes experimentar problemas, conflitos e dilemas semelhantes aos enfrentados por sujeitos históricos reais, favorecendo processos de reflexão e construção de sentido.

Quando o foco recai sobre RPGs (Role-Playing Games), o potencial educacional se torna ainda mais evidente. Inicialmente, os RPGs eram amplamente associados ao gênero fantasioso, inspirado em obras literárias como O Senhor dos Anéis de J.R.R. Tolkien ou A Lenda do Rei Arthur. Esses jogos criam narrativas interativas em ambientes medievais ou mitológicos, onde os jogadores assumem papéis de personagens e enfrentam dilemas morais, políticos ou sociais. No entanto, conforme o tempo passou, muitos RPGs evoluíram para incluir contextos históricos e debates mais profundos sobre a construção das sociedades, guerras e civilizações. Conectando com o que diz o filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen no seu livro sobre o ensino de história, a mesma deve estimular a reflexão crítica sobre o passado, utilizando-se de narrativas que promovam o engajamento do aluno e sua compreensão histórica, sendo assim, essa capacidade de simulação narrativa é o que torna o RPG uma ferramenta valiosa no ensino da História.

Se utilizado de forma pedagógica, o RPG pode ser um poderoso aliado na sala de aula. Autores como o já citado James Paul Gee, que analisou a relação entre jogos e aprendizado, destacam que jogos bem planejados permitem que o jogador/aluno desenvolva habilidades cognitivas e sociais enquanto explora e constrói conhecimento. No ensino de História, um RPG mediado por um professor pode ser projetado para colocar os alunos como protagonistas de eventos históricos, fazendo com que eles tomem decisões críticas com base em informações reais, desenvolvendo assim o pensamento analítico e crítico. A interação direta com o conteúdo não apenas reforça o aprendizado, mas também oferece ao aluno uma experiência com maior engajamento e imersão, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de uma compreensão ampla e contextualizada dos eventos históricos estudados.

> Uma das tarefas da aula de História é possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade à qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. (SEFFNER, 1998, p. 36)

A perspectiva apresentada por Seffner aproxima-se das reflexões de Rüsen (2020), para quem a aprendizagem histórica ocorre quando o passado deixa de ser uma informação externa e passa a orientar a compreensão que o sujeito possui de si mesmo e do mundo. Nesse sentido, aprender História não significa apenas memorizar acontecimentos, mas construir sentidos sobre a experiência humana no tempo.

> Aprendizagem histórica é um processo mental, no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno. [...] A História “externa” deve ser internalizada e se tornar fator de orientação cultural no tempo. (RÜSEN, 2020, p. 21)

Esse uso interativo dos RPGs também valoriza o aspecto social do aprendizado. A abordagem dialógica, característica das metodologias do famoso psicólogo soviético Vygotsky, ao ser aplicada no contexto dos jogos, permite que os alunos construam conhecimento de forma colaborativa, testando ideias, debatendo alternativas e vivenciando as consequências de suas escolhas. Isso não apenas amplia o entendimento sobre os processos históricos, mas também reforça a importância do trabalho em equipe, da empatia e da análise crítica em qualquer cenário social.

## 2.4 A APLICAÇÃO DOS JOGOS EM SALA DE AULA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A implementação de jogos em sala de aula é uma estratégia promissora e que vem aparecendo cada vez mais nos últimos anos, mas encontra tanto desafios quanto potencialidades que precisam ser analisados cuidadosamente. Embora os jogos possam promover uma aprendizagem mais envolvente e significativa, sua introdução no ambiente educacional pode enfrentar resistências e dificuldades práticas. A utilização de jogos em sala de aula demanda planejamento cuidadoso e objetivos claramente definidos. Conforme destaca Giacomoni (2013), a elaboração de jogos educativos exige a definição de elementos fundamentais como temática, objetivos, dinâmica, regras e layout, de modo que a experiência lúdica permaneça articulada às finalidades pedagógicas pretendidas.

> O jogo é uma via de equilíbrio! Equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos. Dada essa peculiaridade, desenvolver jogos para o ensino nem sempre é uma tarefa fácil. (GIACOMONI, 2013, p. 141)

Em primeiro lugar, muitos professores e escolas podem manter uma postura conservadora em relação a métodos inovadores e diferentes do tradicional, preferindo seguir essas abordagens mais tradicionais de ensino. Essa resistência pode ser causada por uma falta de formação específica ou muitas vezes desconhecimento sobre os benefícios pedagógicos que os jogos podem oferecer. Para muitos educadores, a ideia de que o jogo pode ser uma ferramenta educativa ainda soa estranha ou até mesmo inapropriada, sendo vista mais como uma forma de lazer do que um recurso didático efetivo, mas partindo da ideia do construtivismo ativo explorado pela pedagoga Maria de Lurdes Carvalho, “O construtivismo propõe uma visão do aluno como construtor ativo de conhecimento, em que o jogo se torna um espaço privilegiado de experimentação e descoberta” (Carvalho, 2005, p. 43), mostrando que essa barreira muitas vezes criadas por educadores acaba por ser muitas vezes a falta de formação especifica ou apego aos métodos tradicionais.

Outro obstáculo importante é a escassez de tempo e recursos disponíveis nas escolas, desenvolver, adaptar ou implementar jogos que estejam diretamente conectados aos conteúdos curriculares pode exigir tempo, planejamento e materiais que muitas instituições de ensino não têm à disposição, para isso o trabalho do educador em pensar, preparar e adaptar atividades com jogos para as escolar é uma tarefa que deve ser feito com bastante cuidado e dedicação, pois analisando a escrita de Huizinga em *Homo Ludens*, "O jogo é uma atividade voluntária, exercida dentro de certos limites fixos de

tempo e lugar, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'.”( Huizinga, 2000, p. 35), mostrando que o jogo deve e pode ser adaptado dentro de seus limites possíveis. Além disso, no caso dos jogos digitais, a desigualdade de acesso à tecnologia pode ser um fator crítico, nem todos os alunos têm acesso a computadores ou dispositivos móveis, criando uma barreira que impede a inclusão de todos no processo de aprendizagem. Esse fator, muitas vezes ignorado, pode aumentar ainda mais a desigualdade educacional, especialmente em escolas de regiões mais vulneráveis.

A falta de capacitação dos professores para utilizar jogos de forma eficiente em suas práticas pedagógicas pode ser outro obstáculo. Muitos docentes não se sentem seguros ou preparados para integrar metodologias baseadas em jogos, o que pode comprometer o potencial dessa ferramenta em sala de aula. A ausência de treinamentos específicos para o uso de jogos no ensino torna difícil a aplicação dessa abordagem de forma ampla e consistente, por outro lado, as potencialidades dos jogos em sala de aula são amplas e promissoras em termos de motivação e engajamento, os jogos se destacam ao capturar a atenção dos alunos de maneira muito mais eficaz do que os métodos tradicionais. Os jogos criam ambientes desafiadores e envolventes, capazes de estimular a curiosidade e o desejo de aprender. Quando os alunos são apresentados a problemas ou desafios que precisam ser resolvidos dentro do contexto de um jogo, eles são instigados a pensar criticamente, experimentar diferentes soluções e colaborar com os colegas, fortalecendo habilidades cognitivas e sociais.

A aplicação de jogos em sala de aula também contribui para a aprendizagem ativa, na qual os alunos assumem um papel de protagonismo no processo educativo. Diferente das metodologias tradicionais, que muitas vezes colocam o estudante em uma posição passiva, os jogos exigem que o aluno tome decisões, enfrente consequências e participe de maneira ativa no desenvolvimento do conteúdo. Isso favorece a aprendizagem significativa, na medida em que o aluno se sente mais conectado e imerso no tema estudado. Em disciplinas como História, o uso de jogos, como RPGs e jogos de tabuleiro podem proporcionar uma imersão em diferentes períodos históricos e dilemas políticos, tornando o aprendizado mais dinâmico e reflexivo.

Os jogos também oferecem a possibilidade de personalização do ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos, um ponto crucial é o impacto positivo que os jogos podem ter sobre estudantes com necessidades especiais, como aqueles no espectro autista, com TDAH ou com dificuldades de socialização. Para esses alunos, o uso de jogos pode criar um ambiente mais estruturado e acolhedor, onde eles podem interagir de forma controlada e previsível. O uso de jogos de tabuleiro, RPGs ou jogos digitais pode estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, melhorar o foco e promover a cooperação entre os colegas, facilitando a integração dessas crianças e jovens no ambiente escolar. Além disso, estratégias de ensino lúdico ajudam a criar um ambiente mais colaborativo e menos intimidador, onde os alunos se sentem mais à vontade para expressar suas ideias e participar ativamente do processo de aprendizagem. Jogos podem ser ajustados para diferentes níveis de dificuldade, permitindo que cada estudante progrida de acordo com seu próprio ritmo. Esse tipo de flexibilidade é essencial em turmas heterogêneas, onde os alunos apresentam níveis variados de desempenho. Além disso, muitos jogos, principalmente os digitais, proporcionam feedback imediato. Isso é fundamental para o processo de aprendizagem, pois permite que os alunos identifiquem rapidamente seus erros e ajustem suas estratégias para melhorar o desempenho.

> A introdução de metodologias inovadoras, como os jogos em sala de aula, depende crucialmente da formação adequada dos professores, pois sem o preparo necessário, o potencial dessas ferramentas para promover engajamento e aprendizagem significativa pode ser comprometido. Além disso, a avaliação no contexto dos jogos precisa superar os modelos tradicionais, valorizando aspectos como participação, colaboração e resolução de problemas, em vez de se restringir à mera verificação de respostas corretas. (Moran, 2015, p. 88)

Exemplos práticos do uso de jogos em sala de aula são numerosos. Jogos de simulação podem ser empregados em aulas de ciências para explorar conceitos de ecologia ou biologia. Jogos de tabuleiro, como Rummikub ou War, podem ser usados em aulas de matemática para reforçar o raciocínio lógico e as habilidades de cálculo. Já em aulas de história, o uso de RPGs, como mencionado anteriormente, pode imergir os alunos em cenários históricos, onde eles precisam tomar decisões que afetam o curso dos acontecimentos.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação das aprendizagens construídas durante a experiência lúdica. Antoni e Zalla (2013) defendem que os jogos permitem observar não apenas a aquisição de conteúdos, mas também processos de argumentação,

interpretação, tomada de decisões e resolução de problemas, ampliando as possibilidades de avaliação no ensino de História. Conforme os autores, o foco da avaliação deve deslocar-se da simples verificação de respostas corretas para a análise das aprendizagens efetivamente construídas pelos estudantes.

Por fim, um dos desafios adicionais que muitos educadores enfrentam é a avaliação do aprendizado por meio de jogos. Avaliar o progresso dos alunos em um ambiente de jogo pode ser complexo, uma vez que o desempenho não se baseia em respostas padronizadas, mas sim em interações, decisões e colaboração. Nesse sentido, a criação de rubricas de avaliação que levem em consideração aspectos como participação, envolvimento, resolução de problemas e habilidades sociais é essencial para garantir que o uso de jogos em sala de aula tenha um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem.

> Propomos finalmente pensar o jogo numa perspectiva metodológica educativa, pressupondo que o fundamental está no processo de criação de situações pedagógicas, contrariamente à concepção instrumental que prevê resultados únicos e determinados para a aplicação de procedimentos didáticos específicos. (MEINERZ, 2013, p. 115)

Essa perspectiva reforça a compreensão dos jogos como experiências educativas capazes de promover aprendizagens históricas significativas.

## 3. ESTRUTURA E CRIAÇÃO

### 3.1 DA CONCEPÇÃO A ESTRUTURAÇÃO

O presente projeto teve início a partir da necessidade de desenvolver uma atividade pedagógica inovadora que integrasse o uso de algumas estratégias e caracteristicas dos jogos de RPG de mesa ao ensino de História. O objetivo principal foi explorar metodologias que promovessem maior engajamento e aproveitamento dos alunos, ao mesmo tempo em que proporcionasse uma abordagem diferenciada no ensino de conteúdos históricos. A escolha pelos aspéctos e caracteristicas do RPG de mesa como ferramenta educacional partiu da observação de que essa modalidade de jogo, ao envolver narrativa, estratégia e interação social, favorece tanto a construção do conhecimento quanto o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação, também aumentando o senso de proximidade entre o aluno e o conteúdo.

No entanto, a implementação de um RPG tradicional no ambiente escolar se mostrou um desafio significativo, os sistemas clássicos de RPG de mesa contam com mecânicas complexas, amplos conjuntos de regras e uma necessidade de tempo de jogo que, muitas vezes, não se adequa à dinâmica dos períodos das salas de aula. Diante dessa dificuldade, tornou-se necessário um processo de adaptação que permitisse juntar a essência do RPG com a realidade das instituições de ensino público e privado. Essa fase inicial do projeto exigiu reflexões acerca de como equilibrar a liberdade narrativa do jogo com a estrutura curricular, resultando na formulação de um novo modelo que combinasse elementos do RPG com um material didático estruturado, nasceu então a ideia de fazer um Jogo-Atividade, uma estratégia de ensino que consiste em se utilizar das caracteristicas dos jogos de interpretação para criar um produto de aplicação em sala de aula que trabalha a proximidade do aluno com o conteúdo e trabalha as metodologias

ativas.

A delimitação do recorte temático constituiu outro aspecto fundamental na construção do jogo, pois é crucial que o recorte escolhido não fosse um tema muito amplo ou um período histórico longo, então, após uma análise dos conteúdos abordados na BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio, a Crise dos Mísseis de Cuba revelou-se um tema particularmente adequado para a proposta. Esse episódio histórico, inserido no contexto da Guerra Fria, apresenta um enredo denso e repleto de tensões diplomáticas, militares e sociais, oferecendo uma rica base para a construção narrativa do jogo. Além disso, sua relevância pedagógica é enorme, pois permite discutir não apenas o embate geopolítico entre Estados Unidos e União Soviética, mas também os impactos desse confronto na população civil e nas relações internacionais da época.

Com a definição do tema e da abordagem metodológica, tornou-se essencial aprofundar a pesquisa em fontes históricas variadas.

> O uso de fontes históricas deve servir para suspender o caráter de prova que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico. [...] O trabalho com fontes em sala de aula pode ser bastante produtivo, desde que o objetivo seja a complexidade, não a facilitação. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 126)

A pesquisa para a construção do Jogo-Atividade exigiu uma ampla consulta a diferentes áreas do conhecimento, garantindo um embasamento teórico sólido tanto para a reconstituição dos eventos históricos quanto para a compreensão das interpretações construídas ao longo do tempo. Para isso, foram utilizados trabalhos conhecidos de historiadores renomados, como Eric Hobsbawm, que em Era dos Extremos: O Breve Século XX (1994) analisa de uma maneira fantástica a Guerra Fria como um dos grandes conflitos estruturantes do século XX. Além disso, autores como John Lewis Gaddis (We Now Know: Rethinking Cold War History, 1997) e Odd Arne Westad (The Global Cold War, 2005) forneceram uma base para entender as estratégias e disputas geopolíticas envolvidas na Crise dos Mísseis de Cuba.

> No decorrer da Guerra Fria, tanto os Estados Unidos quanto a União Soviética adotaram estratégias que buscavam não apenas a contenção do adversário, mas também a demonstração de força e a projeção de poder em escala global. A Crise dos Mísseis em Cuba exemplifica essa dinâmica, pois, apesar de representar o momento mais perigoso do confronto nuclear, também evidenciou os limites das ações militares e a necessidade de negociações diplomáticas cuidadosas para evitar o desastre. (Gaddis, 1997, p. 112)

Paralelamente, a análise de trabalhos jornalísticos possibilitou compreender as nuances narrativas e as interpretações construídas sobre o episódio ao longo do tempo, trazendo um toque mais investigativo e romanceado, necessário para a criação do Jogo-Atividade, para isso jornalistas como David Talbot (The Devil's Chessboard: Allen Dulles, the CIA, and the Rise of America's Secret Government, 2015) e Seymour Hersh, conhecido por suas investigações sobre a política externa dos EUA, ajudaram a identificar como a mídia e as estratégias de comunicação moldaram a percepção da Guerra Fria e da ameaça nuclear.

> "llen Dulles, à frente da CIA, arquitetou uma rede complexa de operações secretas e manipulações midiáticas que moldaram não apenas a política externa dos Estados Unidos, mas também a percepção pública da Guerra Fria. A construção de uma narrativa sobre a ameaça comunista e a constante possibilidade de um conflito nuclear dependia fortemente do controle da informação e do uso estratégico da mídia para influenciar a opinião pública e garantir apoio às ações governamentais. (Talbot, 2015, p. 210)

Por fim, a contribuição de sociólogos foi fundamental para ampliar a visão sobre os impactos da Guerra Fria no cotidiano das populações envolvidas. Michael Mann, em sua análise sobre a irracionalidade da guerra, forneceu uma lente crítica para interpretar os efeitos do conflito sobre a sociedade e se tornou uma forte inspiração em vários momentos desse projeto. Da mesma forma, além disso, as reflexões de Noam Chomsky (Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance, 2003) ajudaram a compreender o papel dos EUA na construção de narrativas hegemônicas que justificavam a escalada do conflito. Com esse embasamento teórico, foi possível estruturar o Jogo-Atividade de forma a proporcionar uma experiência interativa que não apenas simula os dilemas políticos da época, mas também permite aos alunos refletirem criticamente sobre as consequências da guerra para diferentes setores da sociedade.

Um aspecto que se revelou muito importante da construção do jogo foi a incorporação de reflexões metodológicas inspiradas na abordagem crítica da revista inglêsa New Left Review. Esse referencial teórico ajudou a consolidar a proposta de um material que não apenas transmitisse informações históricas, mas que também incentivasse a reflexão sobre os efeitos da guerra e os mecanismos de poder em jogo. Nesse sentido, uma das referências mais marcantes foi a afirmação de Michael Mann sobre "A Irracionalidade da Guerra", conceito que sintetiza a natureza conflituosa e, muitas vezes, ilógica dos embates entre nações. Esse pensamento fundamenta a estrutura narrativa do Jogo-Atividade, que busca apresentar os eventos da Crise dos Mísseis de Cuba sob múltiplas óticas, enfatizando as consequências desse embate para a população

civil.

> A guerra frequentemente revela-se como um fenômeno paradoxal: apesar de ser produto de decisões racionais e estratégicas, ela incorpora um grau significativo de irracionalidade, manifestada nas consequências imprevisíveis, no sofrimento humano e na persistência de conflitos que desafiam a lógica da sobrevivência coletiva. Essa irracionalidade está presente nas motivações políticas e sociais que alimentam os embates, assim como nas decisões que, tomadas sob pressão, perpetuam o ciclo da violência. (Mann, 2005, p. 72)

A partir dessas reflexões e definições, foi possível consolidar as bases para a construção do jogo e seu material didático, estruturando-o de modo a proporcionar uma experiência pedagógica significativa e interativa. O próximo passo consistiu na construção e validação dessa proposta, analisando sua aplicação prática no ambiente escolar e os impactos gerados no aprendizado dos alunos.

Desde os primeiros esboços até a versão final adaptada ao contexto escolar, buscou-se equilibrar dois compromissos fundamentais: por um lado, preservar a essência dos jogos de interpretação, com suas dinâmicas interativas, liberdade criativa e construção colaborativa da narrativa; por outro, garantir que o jogo mantivesse rigor pedagógico e estivesse alinhado com os conteúdos e habilidades previstos no ensino de História.

No primeiro momento, duas decisões centrais foram tomadas. A primeira foi a de manter a participação ativa dos alunos por meio da interpretação de personagens, criando a possibilidade de imersão em contextos históricos específicos, o que favorece a construção do conhecimento a partir da experiência simulada. A segunda decisão envolveu a inclusão da rolagem de dados como uma mecânica essencial do jogo. A presença do elemento probabilístico, além de aproximar o jogo de suas raízes originais, introduz aos alunos uma dimensão de incerteza que espelha, simbolicamente, a imprevisibilidade dos acontecimentos históricos e das ações humanas. Entretanto, à medida que a proposta se desenvolvia, tornou-se evidente a necessidade de estabelecer certos limites que garantissem a coerência histórica e o compromisso educativo da atividade. Uma dessas diretrizes fundamentais foi a de que nenhum personagem interpretado pelos alunos poderia representar figuras reais da História. Da mesma forma, os eventos históricos selecionados como pano de fundo para a atividade, a Crise dos Mísseis de Cuba, inserida no contexto mais amplo da Guerra Fria, deveriam permanecer

inalterados, não podendo sofrer interferência direta por parte das ações dos estudantes. Essas escolhas não visam limitar a criatividade, mas assegurar que a vivência lúdica seja também uma vivência crítica, comprometida com a fidelidade histórica e com a formação de uma leitura mais apurada do passado.

Nesse sentido, os alunos são convidados a ocupar posições de observadores participantes, ou seja, personagens fictícios inseridos no cenário real da história, cujas ações podem interpretar, investigar, refletir e reagir, mas não modificar os eventos tal como aconteceram. Isso cria uma dinâmica em que os estudantes se aproximam dos acontecimentos históricos sem os distorcer, vivenciando a tensão, os dilemas e as contradições do momento histórico representado. A proposta, portanto, não é a de ensinar História por meio de um faz de conta qualquer, mas de permitir que os alunos experienciem o passado por dentro, desenvolvendo habilidades de análise, argumentação e interpretação a partir da sua inserção em um enredo estruturado historicamente. Outro princípio orientador da construção deste Jogo-Atividade foi a viabilidade de sua aplicação em contextos escolares reais, sabemos que muitas escolas públicas e privadas enfrentam limitações estruturais, de tempo e de formação docente, por isso, buscou-se desde o início criar uma proposta que se encaixasse nos tempos regulares das aulas, que funcionasse com turmas numerosas, e que não dependesse de recursos tecnológicos sofisticados ou materiais de difícil acesso. Da mesma forma, a linguagem adotada nas instruções e materiais do jogo foi pensada para que qualquer professor, mesmo sem experiência prévia com RPGs, pudesse aplicá-lo com segurança e autonomia. Todo o processo de criação deste jogo teve como objetivo o compromisso com uma educação histórica crítica, reflexiva e sensível às dimensões humanas dos acontecimentos. Mais do que permitir que os alunos "joguem" com o passado, a proposta visou promover o contato direto com os dilemas morais, políticos e sociais que permeiam os eventos históricos, neste caso, o clima de tensão, medo e irracionalidade que marcou a Crise dos Mísseis, ao encarnar personagens fictícios em um cenário real, os estudantes são levados a pensar não apenas com a cabeça, mas também com o coração, reconhecendo-se como sujeitos históricos em formação.

Procurou-se construir uma narrativa que evitasse interpretações simplificadoras ou maniqueístas dos acontecimentos históricos. Considerando que a Guerra Fria foi marcada por intensas disputas ideológicas, políticas e culturais, buscou-se apresentar aos

participantes diferentes perspectivas presentes no período, permitindo que os estudantes tivessem contato com discursos, valores e interesses distintos sem que a atividade assumisse uma postura de defesa de qualquer dos blocos envolvidos. Tal preocupação dialoga com as reflexões de Penna (2005), ao destacar que o ensino de História deve favorecer a problematização dos acontecimentos e das narrativas históricas, possibilitando aos estudantes compreenderem a complexidade dos processos sociais e políticos. Nessa mesma direção, Pereira e Seffner (2008) argumentam que o ensino de História deve possibilitar aos alunos a construção de interpretações próprias sobre o passado, compreendendo que os acontecimentos históricos são atravessados por diferentes experiências, memórias e representações. Assim, a narrativa do jogo-atividade foi construída de modo a estimular a análise crítica das tensões ideológicas da Guerra Fria, sem reduzir os acontecimentos a explicações únicas ou verdades absolutas.

> O alvo principal do ensino de história na escola é a construção da compreensão de que estudar esta disciplina é uma ação social que se dá no presente. A dedicação ao estudo da história na escola não consiste em mero diletantismo, mas em compreender a si mesmo e a sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 120)

Sob essa perspectiva, o jogo-atividade não pretende oferecer respostas prontas sobre a Guerra Fria, mas criar condições para que os estudantes interpretem criticamente os acontecimentos, compreendam a complexidade das relações internacionais do período e reconheçam como diferentes narrativas históricas são construídas e disputadas ao longo do tempo.

## 3.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE VISUAL: ARTE, HISTÓRIA E IMERSÃO NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Com o produto final já concebido em seus principais aspectos estruturais sustentado por uma base teórica sólida e por uma proposta metodológica delineada, iniciou-se a etapa de desenvolvimento material e visual do Jogo-Atividade. Nesse momento, surgiu a convicção de que, para além da estrutura pedagógica, era essencial que o jogo possuísse uma identidade visual própria, coesa e esteticamente marcante. A proposta não era meramente ilustrativa, mas integradora: o visual deveria dialogar diretamente com os objetivos históricos e didáticos do jogo, reforçando a ambientação, o engajamento e a imersão dos estudantes na experiência proposta.

Foi nesse contexto que se estabeleceu a parceria com o artista visual Ricardo Peres[1], profissional com ampla experiência no campo das artes gráficas e design narrativo, e cuja sensibilidade estética combinava com a proposta educacional em construção. A escolha de trabalhar com um artista externo ao campo acadêmico, mas com familiaridade com projetos autorais e criativos, buscou justamente garantir uma abordagem visual que fosse ao mesmo tempo instigante, acessível e alinhada aos objetivos pedagógicos. Ao longo de diversas reuniões entre autor e artista, promoveu-se um processo de co-criação que respeitou a metodologia didática e os referenciais teóricos adotados, ao mesmo tempo em que incorporou contribuições criativas que enriqueceram o projeto final.

Durante esses encontros, surgiram importantes discussões sobre como a estética visual poderia potencializar a proposta pedagógica do jogo. Inspirados em produções cinematográficas que exploram a atmosfera de espionagem e tensão política característica da Guerra Fria como *O Espião que Sabia Demais* (2011), *Ponte de Espiões* (2015), *A Vida dos Outros* (2006), entre outros, decidiu-se por uma identidade artística que evocasse elementos como o sigilo, a vigilância, o conflito ideológico e o medo da guerra iminente. Paralelamente, referências visuais foram extraídas de materiais de época, como jornais da década de 1960, documentos confidenciais, máquinas de escrever, fotografias em polaroid, mapas militares e arquivos governamentais. Esses elementos compõem o cenário estético do jogo, reforçando seu compromisso com a imersão histórica e o desenvolvimento da empatia por parte dos alunos. A escolha de tais elementos não é sem motivo, pois a ambientação visual, quando bem utilizada, atua como um recurso pedagógico capaz de ampliar a experiência de aprendizagem e engajar os estudantes de forma mais profunda, segundo Huizinga, “o jogo é uma atividade humana dotada de valor cultural, sendo sua estética uma das chaves para sua eficácia simbólica.” (Huizinga, 2000, pg. 35) Do ponto de vista educacional, Kishimoto destaca que “os aspectos sensoriais e simbólicos de uma atividade lúdica, como imagens, texturas, narrativas e personagens contribuem para o envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos, facilitando a apreensão de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades complexas.” (Kishimoto, 2011, p. 49) Zabala também reforça essa visão, ao afirmar que “a dimensão simbólica do aprendizado

[1] As ilustrações que compõem este produto educacional foram desenvolvidas pelo artista Ricardo Peres, bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir das orientações pedagógicas, históricas e estéticas definidas pelo autor desta pesquisa.

é fundamental para promover o interesse e a compreensão profunda dos conteúdos abordados.” (Zabala, 1998, p. 76)

Por esse motivo, a identidade visual não foi pensada como um acessório, mas como parte essencial da proposta metodológica. Cada arte, diagrama ou elemento gráfico foi desenvolvido para dialogar com os conteúdos históricos e com os objetivos de aprendizagem, criando uma atmosfera coerente e atrativa. Durante as conversas com o artista, também foram debatidos aspectos práticos relacionados à utilização do material em sala de aula. No que diz respeito ao formato de impressão, optou-se pelo padrão A4 para todas as páginas do livro, considerando sua adequação ao tamanho convencional das folhas utilizadas no contexto escolar, essa escolha permite melhor aproveitamento do espaço, possibilitando a inserção de um maior número de anexos por página, além de tornar a impressão mais acessível e econômica, que acaba sendo um fator relevante diante das limitações de recursos frequentemente presentes nas escolas, seguindo esse pensamento as ilustrações foram desenvolvidas com cores e contrastes que mantêm sua funcionalidade e qualidade mesmo em preto e branco, essa preocupação visa assegurar que o material possa ser utilizado de forma eficaz em diferentes contextos, ampliando sua aplicabilidade e acessibilidade. Além disso, pensou-se na versatilidade do material em relação aos diferentes perfis de alunos e contextos educacionais, sendo assim as ilustrações foram cuidadosamente elaboradas para evitar qualquer tipo de associação com símbolos sensíveis ou controversos, bem como para não apresentar conteúdos de violência extrema, cenas perturbadoras ou de cunho sexual, garantindo, assim, maior adequação ao ambiente escolar. Ao final dessas etapas, os serviços do artista foram oficialmente contratados, consolidando a criação de um produto pedagógico original, inédito e visualmente autoral. O resultado é um Jogo-Atividade que vai além da reprodução de conteúdos escolares, promovendo uma experiência didática imersiva, sensível e engajada com o contexto histórico retratado, a Crise dos Mísseis de 1962, possibilitando que os alunos não apenas aprendam sobre o passado, mas sintam-se, por instantes, parte dele.

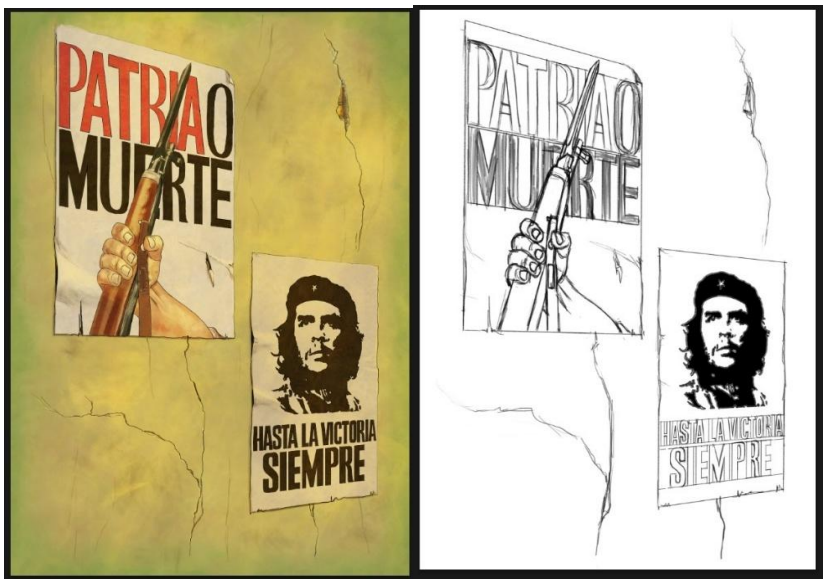
Como indicam Morin e Freire, educar é, em última instância, proporcionar encontros significativos entre sujeitos, conhecimento e mundo. Ao aliar narrativa histórica, ludicidade e visualidade, esta proposta pretende justamente isso: criar pontes entre o estudante e o passado, entre o conteúdo e o afeto, entre o saber e a experiência.

Com o desenvolvimento da identidade visual e a criação das primeiras artes conceituais, surgiu a necessidade de integrar ainda mais a proposta estética com os objetivos pedagógicos do projeto. Para isso, definiu-se que cada elemento visual do jogo, seja um personagem, objeto, ambiente ou documento viria acompanhado de pequenos textos explicativos, elaborados pelo autor, que funcionarão como "*bits de informação histórica*." Esses textos, de natureza sintética e acessível, têm como propósito enriquecer o universo ficcional do jogo com dados reais, ajudando a construir uma ambientação coerente e informativa, ao mesmo tempo em que facilitam a apropriação de conteúdos por parte dos alunos. Essa escolha se fundamenta na ideia de que o aprendizado histórico pode ser amplificado quando o estudante se vê envolvido por múltiplas camadas narrativas. Não se trata de inserir longos trechos expositivos, mas sim de oferecer fragmentos breves, curiosos e contextualizados que estimulem a curiosidade e favoreçam o engajamento intelectual. Entre os exemplos desses textos estão descrições de objetos típicos da época como garrafas de rum ou rádios militares, trechos ficcionais de jornais inspirados em publicações da década de 1960, resumos biográficos de figuras centrais como John F. Kennedy, Nikita Khrushchev e Fidel Castro, bem como comentários sobre hábitos culturais, modismos, discursos políticos e tensões sociais do período.

Esses pequenos textos funcionam como dispositivos de ambientação histórica, análogos aos elementos de *worldbuilding* utilizados em jogos narrativos e literatura histórica, porem adaptados para a sala de aula. Segundo Vygotsky (1991), "o processo de aprendizagem é favorecido quando o sujeito tem contato com estímulos que ativam sua zona de desenvolvimento proximal." (Vygotsky, 1991, p. 188) Nesse sentido, o uso de breves textos informativos, associados a imagens sugestivas, amplia o repertório dos alunos, ativa memórias visuais e simbólicas, e os ajuda a estabelecer conexões entre a ficção do jogo e a realidade histórica estudada. Além disso, os textos foram pensados para dialogar com diferentes níveis de leitura e interpretação, permitindo que o professor possa explorá-los em sala de aula de diversas formas como leitura coletiva, análise crítica, debates ou mesmo analise somente das imagens. Ao colocar essas informações nas "margens" do jogo, sem torná-las o foco principal da ação, cria-se um ambiente de aprendizagem indireta, onde o conteúdo histórico se apresenta de forma natural e envolvente.

A seguir, serão apresentados os primeiros esboços e imagens[2] que compõem o núcleo visual do projeto. Cada arte é acompanhada por exemplos desses textos informativos, demonstrando como texto e imagem se articulam para compor uma experiência pedagógica rica, contextualizada e sensível ao conteúdo histórico. Esses materiais representam o início da materialização do jogo como produto final: um recurso didático completo, visualmente instigante, narrativamente envolvente e metodologicamente fundamentado.

**Imagem 1: Pôsters Cubanos "Patria o Muerte e Hasta la Victoria Siempre"**




Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Esses slogans tornaram-se ícones da propaganda revolucionária cubana. "*Patria o Muerte*" (Pátria ou Morte) e "*Hasta la victoria siempre*" (Até a vitória, sempre) foram popularizados por Fidel Castro e Che Guevara, respectivamente. Os cartazes refletem a estética socialista do período, inspirada no realismo soviético, e têm papel fundamental na construção simbólica da Revolução Cubana. Eram amplamente utilizados para reforçar o sentimento nacionalista e a resistência contra o imperialismo norte-americano.

[2]As artes que compõem este produto educacional foram produzidas por um ilustrador profissional, seguindo orientações pedagógicas e referências históricas definidas pelo autor da pesquisa. A utilização de ilustrações originais buscou conferir identidade visual ao material, favorecer a imersão dos participantes e garantir maior coerência estética entre os diferentes recursos que compõem o jogo-atividade.

Representam também o esforço do regime em criar uma identidade revolucionária, que transcendia a política e penetrava no cotidiano da população.

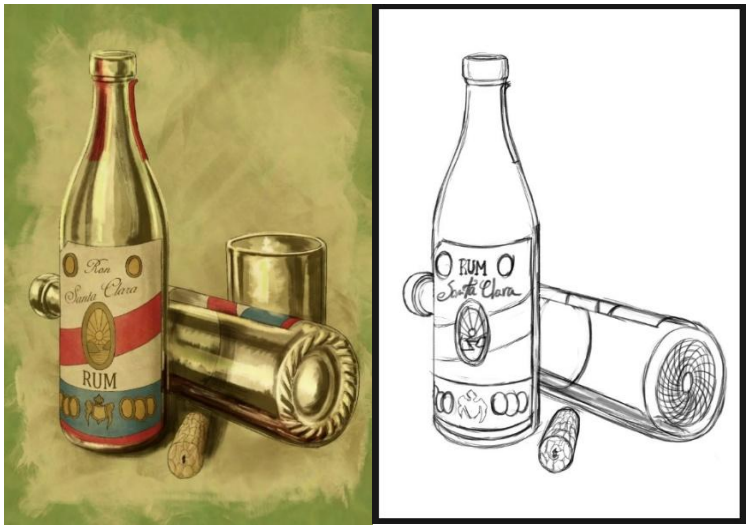
**Imagem 2: Jornais Cubanos da Época da Crise dos Mísseis**




Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Os jornais cubanos foram uma ferramenta central de comunicação e mobilização durante a Crise dos Mísseis. Publicações como *Granma*, órgão oficial do Partido Comunista Cubano, veiculavam notícias com forte carga ideológica, destacando o papel de Cuba como vanguarda anti-imperialista e aliada da União Soviética. As manchetes exaltavam a soberania nacional e denunciavam a agressão dos EUA, ao mesmo tempo que buscavam manter a população informada e engajada. Tais jornais são importantes fontes primárias para compreender como o regime moldava a percepção pública do conflito.

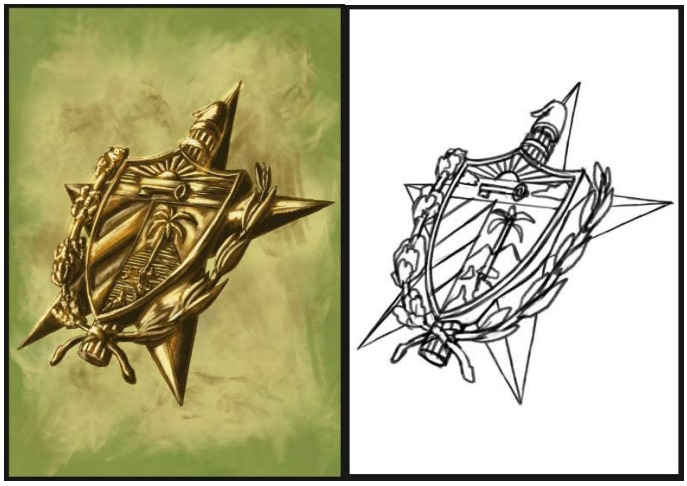
**Imagem 3: Garrafas de Rum Cubano**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

O rum é um produto icônico da cultura cubana e um símbolo da sua identidade econômica e social. Durante o embargo comercial imposto pelos Estados Unidos (a partir de 1960), produtos como o rum ganharam status de resistência simbólica. Além disso, a indústria de bebidas, especialmente marcas como Havana Club foi nacionalizada após a revolução, representando a ruptura com os interesses empresariais estrangeiros. A presença da garrafa no jogo pode funcionar como uma ancoragem cultural do cenário, evocando aspectos da vida cotidiana cubana sob o bloqueio.

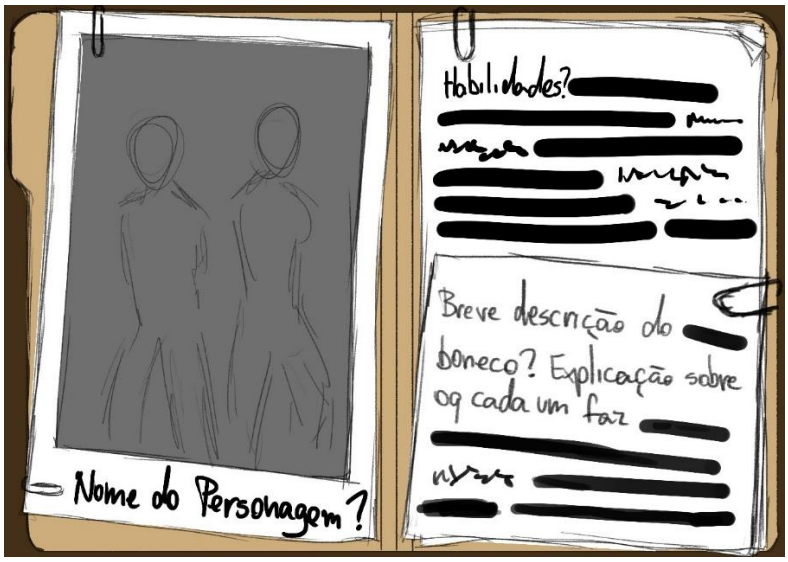
**Imagem 4: Broche Militar Cubano**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Este broche representa os símbolos militares utilizados pelas Forças Armadas Revolucionárias de Cuba. Durante a Crise dos Mísseis, o aparato militar cubano foi mobilizado em larga escala para proteger a ilha de uma possível invasão. O uso de insígnias e broches era parte da construção da identidade dos soldados revolucionários, destacando o papel da disciplina, da lealdade e da defesa da soberania. Esses elementos também refletem a estética visual do regime socialista, que buscava uniformidade e coesão simbólica.

**Imagem 5: Esboço da Ficha de Personagem — Estilo Pasta de Documentos Antiga**




Fonte: Imagens do autor originais do livro.

A ficha de personagem foi elaborada com base na estética de arquivos de inteligência ou pastas de documentos da Guerra Fria, evocando os dossiês utilizados por agências como a KGB, a CIA e os serviços secretos cubanos. Este design reforça o clima de espionagem e tensão geopolítica característico da época. A escolha de uma apresentação documental contribui para a imersão dos jogadores, que assumem papéis de agentes, diplomatas ou militares envolvidos no contexto da crise.

**Imagem 6: John F. Kennedy**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Presidente dos Estados Unidos durante a Crise dos Mísseis, John F. Kennedy foi protagonista no enfrentamento diplomático com a União Soviética. Sua imagem no jogo serve para representar o ponto de vista norte-americano do conflito, marcado pelo discurso de contenção do comunismo e pela Doutrina Monroe. Kennedy autorizou o bloqueio naval a Cuba e foi responsável por negociações que levaram à retirada dos mísseis soviéticos da ilha, um ponto de inflexão na Guerra Fria.

**Imagem 7: Nikita Kruschev**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Líder da União Soviética entre 1953 e 1964, Kruschev foi o principal responsável por enviar os mísseis nucleares à Cuba, com o objetivo de equilibrar o poder militar frente à presença de mísseis norte-americanos na Turquia. Sua imagem simboliza o lado soviético da crise e a lógica da dissuasão nuclear, bem como as estratégias políticas da URSS para apoiar movimentos revolucionários em países do chamado “Terceiro Mundo”. Kruschev cedeu nas negociações, retirando os mísseis em troca da promessa de não invasão de Cuba pelos EUA.

**Imagem 8: Fidel Castro**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Líder máximo da Revolução Cubana e chefe de Estado durante a Crise dos Mísseis, Fidel Castro é peça central no jogo e na narrativa histórica. Seu papel foi duplo: aliado estratégico da URSS e símbolo da resistência latino-americana contra o imperialismo. Sua imagem no jogo evoca tanto a força carismática quanto a complexidade política do regime cubano, que, embora envolvido no conflito, não participou diretamente das negociações finais entre EUA e URSS. A exclusão de Cuba do processo decisório é um ponto crucial para debater as dinâmicas de poder durante a Guerra Fria.

**Imagem 9: Mapa da Baia dos Porcos – Cuba**

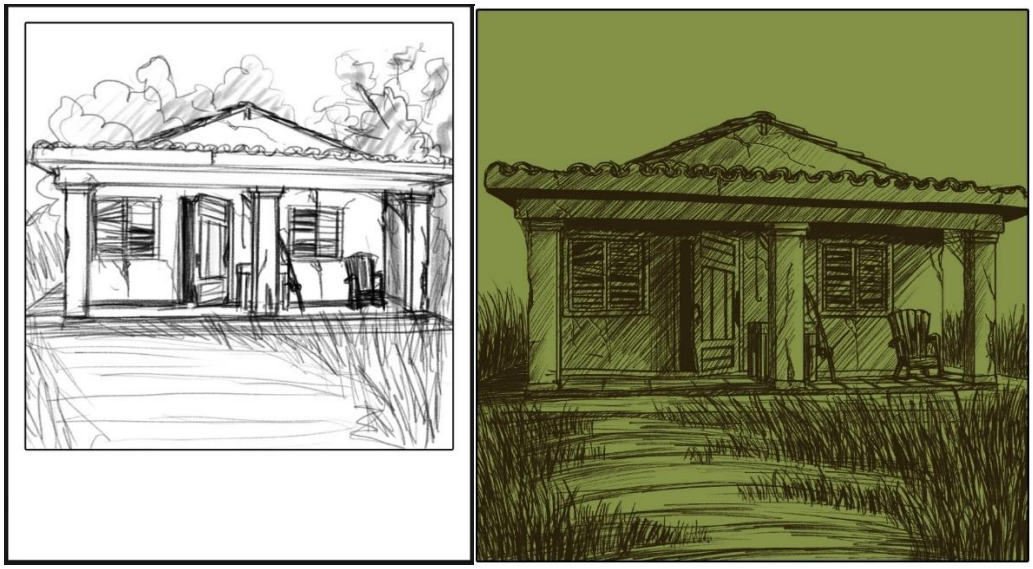


Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Localizada na costa sul de Cuba, na província de Matanzas, a Baía dos Porcos foi palco de uma tentativa de invasão militar em abril de 1961, liderada por exilados cubanos com apoio logístico e estratégico dos Estados Unidos. O objetivo da operação era derrubar

o governo revolucionário de Fidel Castro, recém-estabelecido no poder. O fracasso da missão fortaleceu o regime cubano e agravou as tensões da Guerra Fria no continente americano.

**Imagem 10: Casa de pescador**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

A casa simples de um pescador reflete o modo de vida tradicional da população local no início da década de 1960. Construída com materiais modestos, ela simboliza tanto a resistência cultural das comunidades pesqueiras quanto as dificuldades econômicas enfrentadas no período. Durante os anos da Revolução e da Guerra Fria, casas como esta eram testemunhas silenciosas das tensões políticas internacionais, enquanto seus moradores seguiam dependendo do mar para garantir a subsistência.

**Imagem 11: Torre de Vigia**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

A torre de vigia, localizada em pontos estratégicos da costa cubana, era utilizada para monitorar movimentações marítimas e possíveis ameaças externas. Durante a década de 1960, estruturas como essa tiveram papel importante na defesa do território, especialmente após a fracassada invasão da Baía dos Porcos e diante da crescente tensão da Guerra Fria no Caribe.

**Imagem 12: Guardas Cubanos**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Dois guardas cubanos realizam uma ronda noturna no início da década de 1960. Após a invasão da Baía dos Porcos, a vigilância foi intensificada em todo o território

nacional, especialmente em áreas costeiras e povoados estratégicos. A presença constante de soldados evidencia o clima de alerta e defesa que marcou os primeiros anos da Revolução.

Após a etapa de concepção teórica e da elaboração dos primeiros esboços do produto educacional, iniciou-se um novo momento dentro do processo de desenvolvimento da proposta: a construção das artes finais e da identidade visual definitiva da atividade. Nos momentos anteriores, o foco esteve concentrado principalmente na organização metodológica, na estrutura narrativa e na formulação inicial das mecânicas do jogo-atividade, nesta etapa a preocupação voltou-se para a materialização estética e visual do produto, buscando transformar ideias conceituais em elementos concretos capazes de fortalecer a imersão, a compreensão e o envolvimento dos participantes.

A construção visual do jogo-atividade não foi pensada apenas como um elemento decorativo, mas como parte integrante da própria experiência pedagógica proposta. Cada mapa, documento, ficha, símbolo e material gráfico foi desenvolvido com a intencionalidade de aproximar os estudantes do contexto histórico trabalhado, contribuindo para a ambientação narrativa e para o fortalecimento da experiência investigativa vivenciada ao longo da atividade, as escolhas estéticas passaram a desempenhar também uma função pedagógica, auxiliando na organização das informações, na interpretação dos acontecimentos históricos e no estímulo à participação ativa dos alunos. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Moran (2015), ao defender que metodologias ativas necessitam de materiais capazes de promover envolvimento, participação e interação significativa dos estudantes durante o processo de aprendizagem. Dentro dessa reflexão, os elementos visuais da atividade foram concebidos não apenas para ilustrar conteúdos históricos, mas para funcionar como instrumentos de mediação narrativa e construção de sentido ao longo da experiência educativa.

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam protagonistas, precisamos de metodologias em que eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados. (MORAN, 2015, p. 17)

A construção das artes finais buscou fortalecer a dimensão narrativa do produto educacional, os documentos, mapas e materiais gráficos foram elaborados de maneira a transmitir aos estudantes a sensação de estarem inseridos em um contexto histórico real,

estimulando não apenas a observação, mas também a interpretação crítica dos acontecimentos apresentados ao longo do jogo. Burke (1992) contribui ao compreender que a própria construção da narrativa histórica envolve escolhas de representação, interpretação e organização simbólica da realidade histórica. A preocupação com a organização visual e pedagógica da atividade também dialoga com Kishimoto (1994), ao defender que o jogo educativo necessita de intencionalidade didática e estrutura coerente para que sua dimensão lúdica esteja efetivamente articulada aos objetivos formativos. Assim, cada escolha estética realizada durante o desenvolvimento do produto procurou equilibrar imersão narrativa, funcionalidade pedagógica e acessibilidade para os estudantes, como afirma Kishimoto (1994, p. 37), "o jogo, para assumir função educativa, precisa manter um equilíbrio entre a função lúdica e a função pedagógica." Dessa maneira, os materiais visuais produzidos foram pensados não apenas como suporte narrativo, mas como parte ativa do próprio processo de aprendizagem histórica.

A dimensão estética do jogo também se aproxima das reflexões de Huizinga (2000), especialmente ao compreender o jogo enquanto manifestação cultural capaz de produzir experiências simbólicas próprias. Para o autor, "o jogo cria ordem, e é ordem" (HUIZINGA, 2000, p. 13), característica perceptível na organização visual dos materiais, nos sistemas de interação e na própria construção do ambiente narrativo da atividade.

A utilização de mapas, arquivos simulados, relatórios e documentos fictícios inspirados em registros históricos reais dialoga com as concepções de Lopes (2016) acerca da formação da consciência histórica, ao estimular os estudantes a interpretarem acontecimentos históricos para além da simples memorização factual, a experiência proposta procura inserir os alunos em um processo ativo de investigação, análise e reflexão sobre os conflitos, tensões e dimensões humanas presentes na narrativa histórica trabalhada. Assim, a etapa de finalização artística do produto educacional representou não apenas um refinamento visual da proposta, mas também um aprofundamento de suas possibilidades pedagógicas, narrativas e interpretativas. A partir desse momento, serão apresentados alguns dos materiais gráficos finalizados produzidos para o jogo-atividade, acompanhados de análises sobre suas funções estéticas, narrativas e pedagógicas dentro da proposta educacional desenvolvida.

**Imagem 13: Míssel PGM-19, Pistola Makarov e Bandeira Cubana**




Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Os primeiros exemplos de artes finalizadas apresentados acima correspondem ao míssil PGM-19 Jupiter, à pistola Makarov PM e à bandeira cubana, a seleção desses materiais busca demonstrar algumas das escolhas estéticas e visuais adotadas durante a construção dos anexos do jogo-atividade, especialmente no que se refere à organização gráfica e à criação de uma identidade visual própria para os diferentes grupos políticos representados na narrativa

Um dos principais aspectos considerados durante a elaboração visual desses materiais foi a utilização de cores específicas para identificar cada nacionalidade presente nos anexos. Nos documentos relacionados aos Estados Unidos, optou-se pela utilização predominante da cor azul; nos materiais ligados à União Soviética, empregou-se o vermelho; enquanto os anexos relacionados a Cuba receberam tonalidades em verde militar. Essa escolha estética buscou criar uma identidade visual clara e facilmente reconhecível pelos participantes, permitindo que os estudantes associassem rapidamente os materiais às respectivas nações envolvidas no conflito narrativo.

Além de contribuir para a organização visual da atividade, essa padronização estética também fortalece a construção simbólica da experiência narrativa, a repetição de cores, símbolos e elementos gráficos específicos cria uma linguagem visual própria para cada bloco político representado no jogo, favorecendo a identificação imediata dos materiais e ampliando a sensação de coesão estética da proposta. Nesse sentido, a dimensão visual deixa de exercer apenas uma função ilustrativa e passa a integrar ativamente a construção da experiência lúdica e narrativa vivenciada pelos participantes.

Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Burke (1992), ao compreender que as representações visuais e simbólicas também participam da construção das interpretações históricas e das formas pelas quais os sujeitos organizam e compreendem determinados contextos históricos, dessa maneira, os elementos gráficos presentes nos anexos foram pensados para auxiliar tanto na ambientação quanto na leitura intuitiva dos materiais ao longo da atividade.

A utilização dessas cores também dialoga com a preocupação pedagógica de tornar os materiais mais intuitivos e acessíveis durante a dinâmica do jogo, em atividades que envolvem múltiplos documentos, investigação e interpretação de informações, a organização visual torna-se elemento importante para auxiliar os estudantes na identificação, categorização e contextualização dos conteúdos apresentados. Nesse sentido, Kishimoto (1994) destaca que a estruturação do jogo educativo deve favorecer tanto a ludicidade quanto a compreensão das atividades propostas, permitindo que os elementos do jogo auxiliem efetivamente no processo de aprendizagem.

> O jogo educativo deve equilibrar a função lúdica e a função educativa, sendo organizado de maneira que suas estruturas favoreçam a aprendizagem sem eliminar o prazer e o envolvimento da experiência lúdica. (KISHIMOTO, 1994, p. 37)

A preocupação com a identidade visual dos anexos também buscou transmitir maior sensação de autenticidade e cuidado estético ao produto educacional, pequenos detalhes visuais, como cores padronizadas, tipografias específicas e símbolos associados aos países representados, contribuem para criar uma experiência mais coesa e imersiva, aproximando os estudantes da narrativa histórica proposta e fortalecendo sua participação dentro da atividade. Conforme Moran (2015), metodologias ativas tornam-se mais eficazes quando conseguem envolver os estudantes em experiências significativas, nas quais os materiais e estratégias utilizadas favoreçam participação, interpretação e engajamento contínuo.

Um aspecto muito recorrente durante o processo de construção e validação do produto educacional refere-se à utilização de elementos visuais ligados ao contexto militar e cultural da Guerra Fria, como armas, garrafas de rum, munições, mísseis e equipamentos militares presentes nos anexos e materiais gráficos do jogo-atividade, ao longo do desenvolvimento da proposta, surgiram questionamentos e críticas relacionadas à presença desses símbolos dentro de uma atividade pedagógica voltada ao ambiente

escolar, especialmente pela preocupação legítima em relação à violência, à militarização ou à possível banalização desses objetos. Entretanto, é importante destacar que a presença desses elementos não ocorre de maneira gratuita, espetacularizada ou incentivadora de comportamentos violentos, em nenhum momento os estudantes possuem contato físico ou narrativo com armas reais, bebidas alcoólicas ou qualquer material que extrapole sua função simbólica, narrativa e histórica dentro da atividade. Esses objetos aparecem exclusivamente enquanto representações visuais contextualizadas historicamente, utilizadas para auxiliar na ambientação da narrativa e na compreensão do cenário político, social e cultural da Guerra Fria, retirar completamente tais elementos da proposta significaria esvaziar parte importante da própria historicidade trabalhada durante o jogo-atividade. A Crise dos Mísseis de Cuba, assim como a Guerra Fria de maneira geral, foi marcada precisamente pela presença constante de armamentos nucleares, símbolos militares, tensões bélicas e disputas ideológicas profundamente associadas à lógica armamentista do período e ignorar visualmente esses aspectos poderia produzir uma representação artificialmente suavizada do contexto histórico, afastando os estudantes das contradições, medos e complexidades que caracterizaram aquele momento histórico.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Penna (2005), ao defender que o ensino de História não deve reduzir os acontecimentos históricos a narrativas simplificadas ou descontextualizadas, mas possibilitar aos estudantes contato crítico com as múltiplas dimensões humanas, políticas e culturais presentes nos processos históricos.

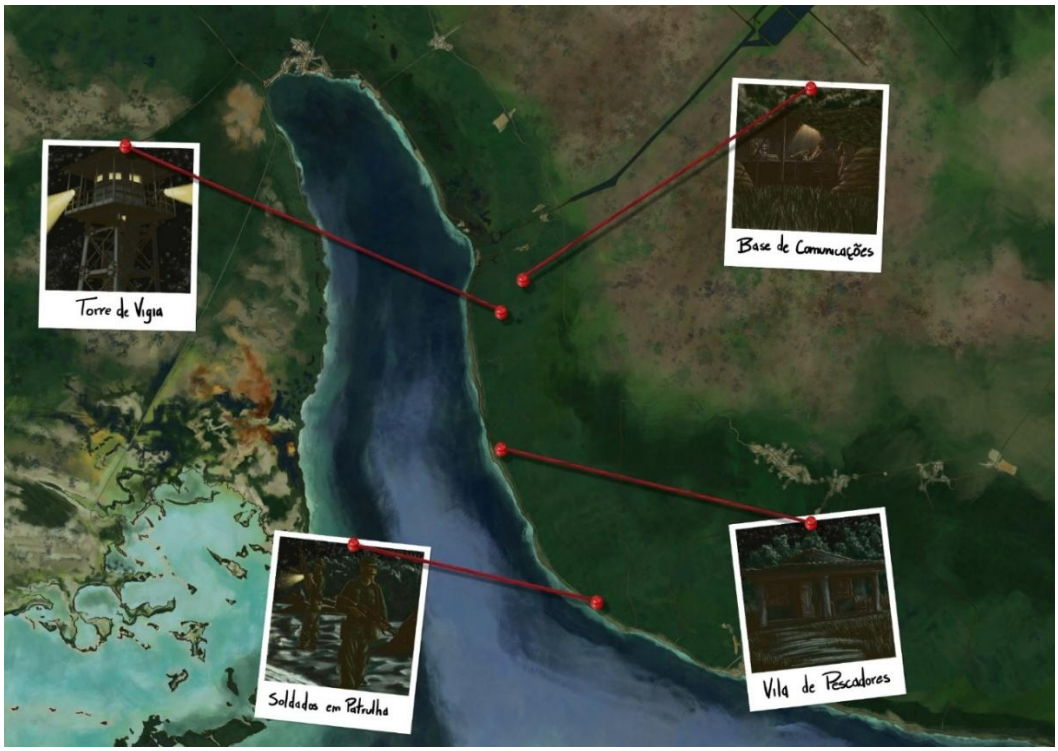
> O ensino de História deve possibilitar ao aluno o contato com diferentes experiências humanas, permitindo compreender conflitos, tensões, permanências e rupturas presentes nos processos históricos. Não se trata de construir uma narrativa simplificada ou moralizante do passado, mas de favorecer interpretações críticas capazes de relacionar os sujeitos históricos às condições sociais, políticas e culturais de seu tempo. (PENNA, 2005, p. 48)

A escolha por manter esses elementos visuais também dialoga com a compreensão de que os estudantes já convivem cotidianamente com imagens, símbolos e referências associadas à violência, à guerra e à cultura militar em filmes, jogos digitais, séries, redes sociais e diferentes meios de comunicação, a diferença central da proposta pedagógica desenvolvida está justamente na mediação crítica realizada pelo professor e na contextualização histórica desses elementos, permitindo que eles deixem de ser apenas elementos presentes na mídia e passem a ser interpretados enquanto construções históricas inseridas em contextos específicos. Como afirma Freire (1996, p. 25),

“transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” Dessa forma, evitar completamente determinados símbolos históricos por receio de sua representação poderia também limitar as possibilidades de reflexão crítica e interpretação histórica proporcionadas pela atividade.

A utilização desses elementos visuais não busca glorificar a guerra ou romantizar conflitos armados, pelo contrário: ao longo da narrativa do jogo-atividade, os estudantes são constantemente levados a perceber as consequências humanas, políticas e sociais da tensão nuclear, da lógica armamentista e da irracionalidade da guerra, aspecto diretamente influenciado pelas reflexões de Mann (2005) sobre os perigos estruturais dos conflitos contemporâneos. Portanto, a presença de armas, mísseis, bebidas e outros símbolos históricos dentro do produto educacional foi pensada não como mecanismo de choque ou entretenimento vazio, mas como parte da construção de uma narrativa historicamente contextualizada, crítica e coerente com o período abordado, mais do que ocultar os elementos contraditórios da História, a proposta procura permitir que os estudantes os interpretem, debatam e compreendam dentro de seus contextos históricos, políticos e humanos.

**Imagem 14: Mapa I finalizado Baia dos Porcos**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

**Imagem 15: Mapa II, Havana**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

Os mapas modulares apresentados acima foram concebidos como um “tabuleiro de referência” para a condução narrativa do jogo-atividade. Diferentemente de tabuleiros tradicionais utilizados em jogos comerciais, esses mapas não possuem a função de delimitar movimentações rígidas ou estabelecer mecânicas complexas de deslocamento., sua principal finalidade é servir como suporte visual para a ambientação histórica, organização espacial dos encontros e orientação narrativa dos participantes ao longo da experiência. A escolha pelo modelo modular surgiu tanto de preocupações pedagógicas quanto de necessidades práticas relacionadas à aplicabilidade do produto em diferentes

realidades escolares, os mapas foram desenvolvidos para serem impressos em quatro folhas no formato A4 que, quando posicionadas em conjunto, formam o mapa completo do cenário utilizado durante a atividade, essa estrutura permite maior acessibilidade ao material, reduzindo custos de impressão e facilitando a reprodução do produto por professores e instituições que não possuem acesso a impressões em formatos maiores ou materiais especializados.

O formato modular também favorece aspectos relacionados ao transporte, armazenamento e reutilização dos materiais pedagógicos. Por serem divididos em partes menores, os mapas podem ser facilmente organizados, armazenados e transportados entre diferentes turmas e espaços escolares, característica importante para um produto educacional pensado para múltiplas possibilidades de aplicação, essa preocupação aproxima-se das reflexões de Libâneo (1994), ao defender que os materiais didáticos precisam considerar não apenas os objetivos pedagógicos, mas também as condições concretas da prática docente e da realidade escolar em que serão utilizados.

> O planejamento didático não pode ser pensado de forma desvinculada das condições reais da escola, dos recursos disponíveis e das possibilidades concretas de aplicação das atividades pedagógicas. (LIBÂNEO, 1994, p. 221)

Da mesma forma, a construção modular dos mapas também dialoga com as concepções de Moran (2015) acerca das metodologias ativas, especialmente ao compreender que os materiais pedagógicos devem favorecer flexibilidade, participação e adaptação às diferentes dinâmicas de aprendizagem presentes no ambiente escolar, nesse sentido, o mapa não atua apenas como elemento visual ilustrativo, mas como ferramenta organizadora da experiência narrativa e investigativa proposta aos estudantes.Segundo Pereira e Seffner (2008), o trabalho com fontes no ensino de História não deve buscar apenas comprovar acontecimentos, mas possibilitar aos estudantes compreender como o conhecimento histórico é produzido, interpretado e constantemente ressignificado.

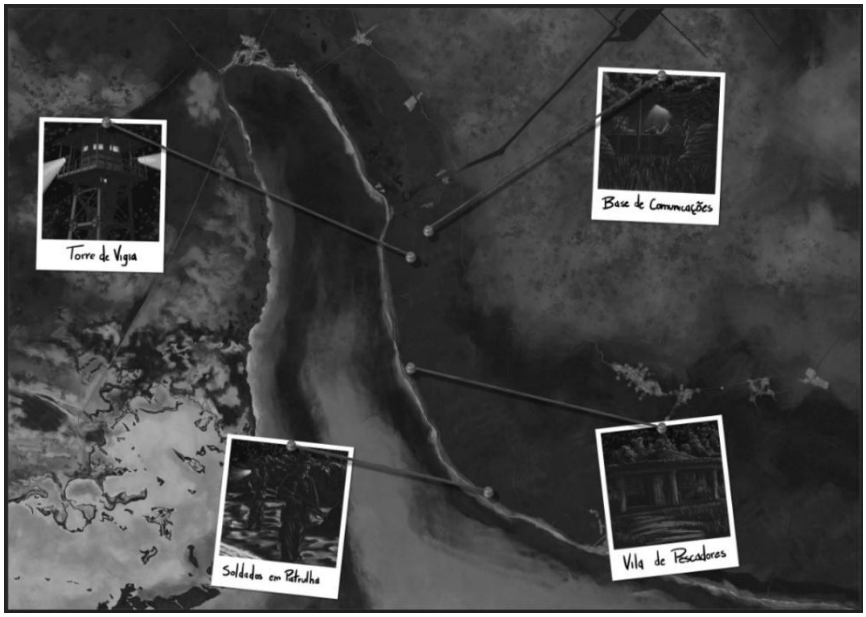
A estrutura visual dos mapas foi pensada para permitir leitura intuitiva e rápida identificação dos espaços narrativos pelos participantes, facilitando a mediação do professor e a condução dos encontros ao longo da atividade, essa organização também contribui para a manutenção da imersão narrativa, permitindo que os estudantes acompanhem visualmente o deslocamento da investigação histórica e estabeleçam conexões espaciais entre os acontecimentos apresentados durante o jogo, os mapas

modulares também procuram fortalecer a dimensão simbólica da experiência lúdica, conforme Huizinga (2000), o jogo organiza-se dentro de limites espaciais próprios, criando ambientes específicos de interação e significado compartilhado entre os participantes. Assim, os mapas atuam como parte da construção desse "espaço de jogo", auxiliando na ambientação histórica e na inserção dos estudantes dentro da narrativa proposta.

> Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. (HUIZINGA, 2000, p. 11)

Dessa maneira, a escolha pelos mapas modulares não se limitou a uma solução técnica de impressão ou organização visual, mas integrou-se diretamente à proposta pedagógica do produto educacional, articulando acessibilidade, funcionalidade, narrativa e imersão dentro da experiência histórica construída ao longo da atividade.

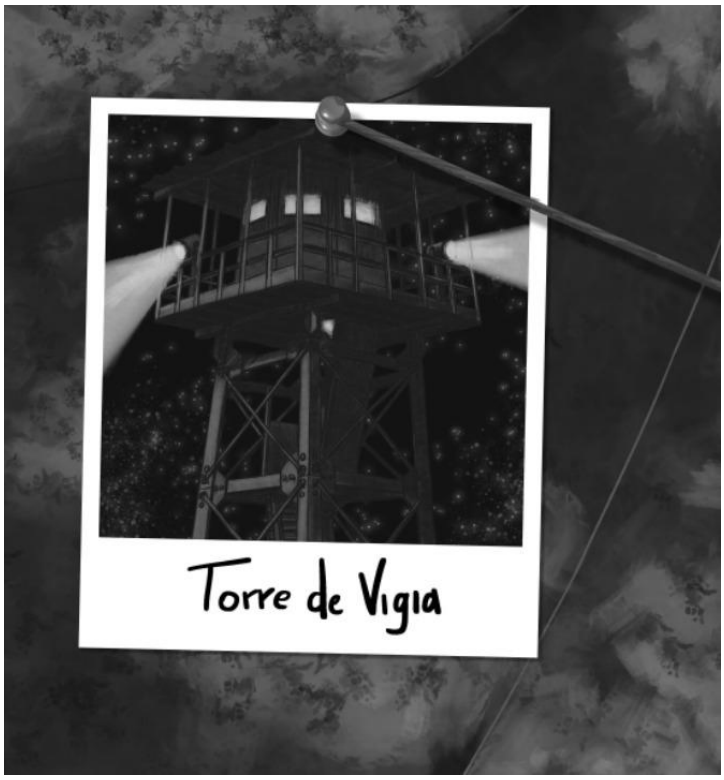
**Imagens 16, 17 e 18: Anexos em preto e branco**




Fonte: Imagens do autor originais do livro.




Fonte: Imagens do autor originais do livro.




Fonte: Imagens do autor originais do livro.

A necessidade de garantir que todos os materiais permanecessem funcionais mesmo em impressões em preto e branco foi uma preocupação constante da produção do Jogo-Atividade, para demonstrar esse processo, foram inseridos acima três exemplos de artes convertidas para escala de cinza, evidenciando uma preocupação prática diretamente relacionada às diferentes realidades escolares nas quais o jogo-atividade poderá ser aplicado. Desde o início do desenvolvimento visual da proposta, compreendeu-se que limitar a utilização do produto apenas a impressões coloridas poderia restringir significativamente sua acessibilidade e aplicabilidade em escolas com poucos recursos materiais ou limitações de impressão, a produção artística buscou contemplar não apenas a estética visual em cores, mas também a legibilidade, o contraste e a funcionalidade das imagens quando reproduzidas em preto e branco. Esse processo exigiu um trabalho conjunto entre a habilidade técnica do artista responsável pelas ilustrações e a constante revisão do autor da pesquisa, buscando garantir que símbolos, formas, sombras, contrastes e elementos visuais continuassem compreensíveis mesmo sem a presença das cores originais, o objetivo principal foi impedir que as imagens perdessem sentido narrativo, ficassem visualmente apagadas ou dificultassem a interpretação dos estudantes durante a atividade.

A preocupação com a adaptação dos materiais às diferentes condições escolares aproxima-se das reflexões de Libâneo (1994), ao compreender que o planejamento pedagógico deve considerar as condições concretas da prática educativa e os recursos efetivamente disponíveis no ambiente escolar.

> O trabalho docente não se realiza no vazio, mas em condições concretas e históricas que precisam ser consideradas no planejamento e na organização das atividades de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 87)

Essa escolha também dialoga com Moran (2015), ao defender que metodologias ativas precisam ser pensadas de maneira acessível e adaptável às diferentes realidades dos estudantes e das instituições de ensino, garantir a funcionalidade visual do material em preto e branco não representa apenas uma decisão técnica de design, mas uma preocupação pedagógica relacionada à democratização do acesso ao produto educacional. A adaptação das artes para escala de cinza também exigiu atenção especial à composição visual dos anexos, especialmente no uso de contrastes, texturas e diferenciação de formas, elementos que inicialmente se distinguiam apenas pelas cores precisaram ser reorganizados para manter clareza visual mesmo sem tonalidades cromáticas, isso

evidencia que a construção estética do produto não esteve dissociada de sua funcionalidade pedagógica, mas articulada diretamente às necessidades práticas de aplicação em contextos escolares diversos, Kishimoto (1994) contribui ao afirmar que o jogo educativo precisa ser estruturado considerando não apenas sua dimensão lúdica, mas também sua efetiva possibilidade de utilização enquanto instrumento pedagógico, assim, as adaptações realizadas nas artes em preto e branco buscaram garantir que a experiência narrativa e investigativa da atividade permanecesse preservada independentemente das condições materiais disponíveis para impressão e reprodução do produt

**Im**

**agens 19: Diplomatas Internacionais**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

**Imagens 20: Agentes Secretos**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

**Imagens 21: Agentes de operações especiais**



Fonte: Imagens do autor originais do livro.

**Imagens 22: Fichas de personagens**




Fonte: Imagens do autor originais do livro.

As imagens acima apresentadas correspondem às artes finalizadas das três classes de personagens disponíveis no jogo-atividade: diplomatas, agentes secretos e agentes de

operações especiais. Desde sua concepção inicial, as fichas dos personagens foram pensadas para dialogar visualmente com a ambientação histórica proposta pela narrativa, motivo pelo qual optou-se por utilizar um modelo gráfico inspirado em arquivos e documentos oficiais antigos, remetendo diretamente ao contexto político e investigativo da Guerra Fria. A escolha estética desse formato buscou aproximar os estudantes da sensação de estarem lidando com registros confidenciais e documentos de época, fortalecendo a imersão narrativa da atividade, elementos como tipografia, marcas gráficas, estrutura dos campos e envelhecimento visual das fichas foram organizados de maneira a reforçar essa identidade documental, contribuindo para a construção simbólica do universo narrativo do jogo. Nas artes das classes optou-se pela representação de personagens masculinos e femininos, utilizando diferentes características físicas e étnicas, embora esse aspecto não constitua o foco central da proposta pedagógica, compreendeu-se como importante construir materiais visuais minimamente diversos e representativos, evitando a reprodução de modelos únicos de personagem e ampliando as possibilidades de identificação dos estudantes com os materiais apresentados. A escolha não foi tratada como elemento extraordinário dentro da proposta, mas como parte natural da construção visual do produto educacional.

A preocupação com a representação visual e com a construção simbólica dos personagens também dialoga com as reflexões de Silva (2010), ao compreender que os processos históricos são atravessados por experiências humanas múltiplas e por diferentes formas de representação dos sujeitos históricos.

> A história é também construída pelas experiências humanas, pelas sensibilidades e pelas formas como os sujeitos interpretam e representam o mundo em que vivem. (SILVA, 2010, p. 52)

Além da dimensão estética e narrativa, a organização das fichas também considerou aspectos práticos relacionados à aplicabilidade do produto em diferentes contextos escolares, na última imagem apresentada, observa-se a versão final diagramada das fichas, organizada de maneira que as três classes possam ser impressas simultaneamente em uma única folha A4. Essa escolha buscou reduzir custos de reprodução, facilitar o acesso aos materiais e tornar a utilização do produto mais viável em escolas com recursos limitados de impressão.

> O jogo educativo, ao equilibrar função lúdica e função pedagógica, cria condições favoráveis para o desenvolvimento da autonomia, da participação e da construção do

> conhecimento pelo próprio aluno. Para isso, seus materiais, regras e estruturas precisam ser organizados de maneira coerente com os objetivos educativos propostos, favorecendo interação, interpretação e envolvimento significativo dos participantes. (KISHIMOTO, 1994, p. 41)

Essa preocupação aproxima-se também das contribuições de Libâneo (1994), ao destacar que os materiais pedagógicos precisam considerar as condições concretas da prática docente e da realidade escolar em que serão utilizados.

> O planejamento das atividades escolares deve levar em conta as condições reais de trabalho do professor e os recursos efetivamente disponíveis no contexto da escola. (LIBÂNEO, 1994, p. 223)

Da mesma forma, Moran (2015) destaca que metodologias ativas precisam ser pensadas de maneira acessível e adaptável às diferentes realidades educacionais, permitindo que os recursos utilizados favoreçam participação e envolvimento sem depender exclusivamente de estruturas complexas ou de alto custo, assim, a construção das fichas de personagem procurou equilibrar estética narrativa, funcionalidade pedagógica e acessibilidade prática, integrando elementos visuais imersivos à necessidade de produzir um material reproduzível, organizado e aplicável em diferentes contextos escolares.

Ao longo deste capítulo, buscou-se apresentar não apenas o resultado visual final do produto educacional, mas principalmente o percurso de construção estética, narrativa e material que sustentou o desenvolvimento do jogo-atividade, cada escolha artística realizada, desde a definição das cores dos anexos, passando pela elaboração das fichas de personagem, pela organização modular dos mapas e pela adaptação das artes para impressão em preto e branco, esteve diretamente articulada às preocupações pedagógicas, metodológicas e práticas que orientaram toda a pesquisa, assim, a construção visual do produto não foi compreendida como elemento secundário ou meramente ilustrativo, mas como parte integrante da experiência educativa proposta. Mais do que objetos gráficos de apoio, os materiais produzidos passaram a exercer papel ativo na construção da ambientação histórica, da narrativa investigativa e da imersão dos estudantes no contexto da Guerra Fria, os mapas, documentos simulados, anexos, fichas e elementos visuais foram organizados de maneira a estimular não apenas observação e curiosidade, mas também interpretação, investigação e participação ativa dos estudantes ao longo da atividade, essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Burke (1992), ao compreender que as formas de representação também influenciam diretamente a maneira como os

sujeitos interpretam e organizam suas compreensões sobre os processos históricos. Nesse sentido, os elementos visuais do jogo-atividade foram pensados para funcionar como instrumentos narrativos capazes de auxiliar na construção de sentido histórico e no fortalecimento da experiência investigativa vivenciada pelos participantes.

> A história não é simplesmente o registro transparente dos acontecimentos passados. Toda narrativa histórica envolve seleção, interpretação, linguagem e formas específicas de representação. Aquilo que se escolhe mostrar, a maneira como se mostra e os recursos utilizados para apresentar o passado também participam da produção de significados históricos. (BURKE, 1992, p. 15)

Da mesma maneira, a construção estética da proposta dialoga também com Huizinga (2000), especialmente ao compreender o jogo enquanto espaço cultural organizado por símbolos, regras e experiências compartilhadas. Conforme afirma o autor:

> Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o "lugar sagrado" não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo. (HUIZINGA, 2000, p. 13)

Dentro da proposta desenvolvida nesta pesquisa, os materiais visuais, os mapas e os documentos simulados procuram justamente contribuir para a criação desse espaço narrativo próprio, no qual os estudantes passam a interagir com acontecimentos históricos de forma mais ativa, interpretativa e imersiva. Além da dimensão narrativa e simbólica, a elaboração dos materiais também esteve constantemente preocupada com questões práticas relacionadas à acessibilidade e à aplicabilidade do produto em diferentes contextos escolares, a construção modular dos mapas, a possibilidade de impressão em preto e branco e a organização das fichas em formatos economicamente viáveis demonstram que o desenvolvimento do produto procurou considerar as condições concretas da prática docente e as diferentes realidades estruturais das instituições de ensino, essa preocupação vem de encontro das reflexões de Libâneo (1994), ao defender que o planejamento pedagógico precisa estar articulado às condições reais de aplicação do trabalho educativo.

> O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 221)

Cada adaptação realizada ao longo da produção artística buscou equilibrar funcionalidade pedagógica, viabilidade prática e manutenção da experiência narrativa,

permitindo que o produto pudesse ser reproduzido em diferentes espaços escolares sem perder sua coerência estética e metodológica, a organização visual do jogo-atividade também esteve vinculada à compreensão de que ensinar História não significa apenas transmitir informações sobre acontecimentos passados, mas criar possibilidades para que os estudantes construam interpretações próprias sobre os processos históricos estudados, os materiais gráficos, documentos fictícios e personagens apresentados ao longo da atividade foram pensados para estimular o protagonismo discente e favorecer experiências de aprendizagem mais participativas e significativas, essa perspectiva dialoga diretamente com Ausubel (2003), ao compreender que a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos conseguem estabelecer relações com estruturas cognitivas previamente existentes nos sujeitos, os elementos visuais do jogo-atividade não procuram apenas ilustrar conteúdos históricos, mas funcionar como mediadores da construção de sentido e da interpretação histórica por parte dos estudantes.

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25)

A dimensão visual e narrativa da proposta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa também buscou fortalecer exatamente essa participação ativa dos estudantes no processo educativo, permitindo que eles deixassem de ocupar posição exclusivamente receptiva para assumirem papel investigativo e interpretativo dentro da experiência histórica proposta, Kishimoto (1994) contribui ao defender que o jogo educativo precisa equilibrar ludicidade, organização e intencionalidade pedagógica para que a experiência lúdica efetivamente favoreça a aprendizagem.

> O jogo educativo assume função importante no desenvolvimento do aluno justamente porque integra imaginação, regras, interação e construção do conhecimento em uma mesma atividade, permitindo que o aprender ocorra de forma significativa e participativa. (KISHIMOTO, 1994, p. 39)

A construção estética apresentada neste capítulo não esteve dissociada das preocupações metodológicas e pedagógicas da pesquisa, mas articulada diretamente à consolidação do jogo-atividade enquanto produto educacional aplicável, acessível e teoricamente fundamentado.

Por fim, o percurso apresentado ao longo deste capítulo evidencia que a elaboração visual do produto educacional constituiu parte essencial da própria

experiência pedagógica proposta, mais do que desenvolver materiais visualmente organizados, buscou-se construir instrumentos capazes de fortalecer imersão, interpretação histórica, participação ativa e aprendizagem significativa, aproximando os estudantes das dimensões humanas, políticas e simbólicas da Guerra Fria. Encerra-se este capítulo compreendendo que a construção artística do jogo-atividade não representou apenas um processo técnico de ilustração ou design, mas uma etapa fundamental da consolidação do produto educacional enquanto proposta narrativa, investigativa e pedagógica voltada ao ensino de História.

## 4. O PROCESSO DE VALIDAÇÃO E APLICABILIDADE

A primeira etapa de validação da atividade lúdica proposta neste trabalho foi realizada com uma turma do segundo ano do ensino médio. A escolha por iniciar a aplicação em uma turma reduzida seguiu princípios metodológicos de experimentação em contextos controlados, permitindo a observação mais detalhada das interações e do engajamento discente. A atividade seguiu o planejamento didático proposto no livro-atividade, iniciando-se com um estudo introdutório sobre a Guerra Fria, em conformidade com os conteúdos previstos no material didático regular. Em seguida, teve início a experiência com o jogo, cujo objetivo principal é a elaboração de um “arquivo secreto” um registro manuscrito coletivo que reúne informações obtidas pelos alunos ao longo da atividade, permitindo a construção de sentido histórico a partir de suas descobertas. A elaboração do "arquivo secreto" pelos participantes pode ser compreendida como uma materialização desse processo de internalização descrito por Rüsen. Ao registrar informações, estabelecer conexões e produzir interpretações próprias sobre os acontecimentos trabalhados, os alunos deixaram de atuar apenas como receptores de conteúdo para assumir uma posição ativa na construção do conhecimento histórico.

> Aprendizagem histórica é um processo mental, no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno. [...] A História "externa" deve ser internalizada e se tornar fator de orientação cultural no tempo. (RÜSEN, 2020, p. 21)

Importa destacar que, até o momento desta validação, apenas o primeiro dos quatro mapas planejados foi finalizado. Ainda assim, optou-se por realizar a aplicação parcial com o intuito de avaliar a recepção dos estudantes, a dinâmica de funcionamento da atividade e a eficácia das estratégias pedagógicas envolvidas. De acordo com Kishimoto, “os jogos no contexto educacional devem ser compreendidos não apenas como instrumentos de entretenimento, mas como estratégias capazes de integrar conteúdos escolares a vivências significativas.” (Kishimoto, 1994, p. 40) Nesse sentido, a atividade proposta busca criar um ambiente de aprendizagem que une elementos narrativos e desafios colaborativos, promovendo a construção ativa do conhecimento histórico.

Os cinco alunos da turma foram convidados, inicialmente, a escolher uma classe de personagem etapa fundamental do processo de imersão e apropriação das regras do jogo. Com auxílio do professor, cada estudante preencheu sua ficha de personagem, definindo atributos, motivações e funções dentro da narrativa. Todos os materiais utilizados, como fichas, orientações, roteiros e mapas, estarão disponíveis na seção de

anexos ao final do livro, de modo a garantir a replicabilidade da proposta. A aplicação foi facilitada pelo número reduzido de participantes, o que favoreceu o acompanhamento individualizado, a escuta ativa e o ajuste de detalhes técnicos e pedagógicos durante a execução da atividade. Ainda assim, vale ressaltar que o jogo foi concebido para ser aplicado também em turmas maiores, mediante a divisão dos alunos em grupos de até seis integrantes, permitindo que a proposta seja adaptada a diferentes realidades escolares e mantenha sua eficácia pedagógica.

Após a apresentação das regras e dos objetivos com ênfase na produção do "arquivo secreto" como forma de avaliação processual, iniciou-se o jogo com duração total de aproximadamente 40 minutos. Durante esse período, foram feitas pequenas pausas para correção de erros e esclarecimento de dúvidas, o que é esperado em etapas iniciais de validação. Apesar disso, observou-se que, passados os primeiros minutos, os alunos já demonstravam alto grau de engajamento, imersos na narrativa e motivados a interagir com o ambiente e com os colegas. A mediação do professor foi essencial nesse processo, incentivando os alunos a expressarem interpretações próprias dos eventos, explorarem diferentes estratégias e compartilharem descobertas relevantes com o grupo.

Dentre os aspectos que ainda demandam aperfeiçoamento, destacam-se o controle do tempo de cada etapa e a necessidade de ajustes na organização dos grupos, especialmente quando a proposta for aplicada a turmas maiores. Entretanto, a atividade já se mostra promissora como estratégia integradora de práticas pedagógicas dinâmicas e participativas, alinhadas às concepções de aprendizagem significativa já citadas de Ausubel. Nesse modelo, o aluno deixa de ser um agente passivo e passa a ocupar um papel central na construção do conhecimento, a partir de experiências que envolvem resolução de problemas, cooperação e tomada de decisões. Ao final da experiência, os alunos relataram entusiasmo e satisfação com a atividade, expressando claramente sua valorização pelo caráter diferenciado da proposta. Esse engajamento afetivo e intelectual foi confirmado pela análise do “arquivo secreto” entregue pelo grupo. O documento manuscrito apresentou um nível de detalhamento e articulação dos conteúdos históricos muito acima do esperado para atividades lúdicas convencionais. Os alunos não apenas registraram os eventos vivenciados durante o jogo, mas também interpretaram suas implicações no contexto da Guerra Fria, estabelecendo conexões, desenvolvendo hipóteses e propondo análises críticas. Esse resultado evidencia o potencial do jogo-

atividade como ferramenta de aprofundamento conceitual e de estímulo à reflexão crítica no ensino de História.

Além das observações realizadas pelo pesquisador durante a aplicação da atividade, também foram considerados os comentários e percepções dos próprios participantes ao final da experiência. Esses relatos, ainda que breves, mostraram-se relevantes para compreender como os estudantes perceberam a dinâmica proposta, os elementos narrativos do jogo e a forma como interagiram com os conteúdos históricos trabalhados ao longo da atividade, podemos analisar que os resultados observados durante as aplicações iniciais se aproximam dessa perspectiva apresentada por Seffner. Mais do que memorizar informações relacionadas à Guerra Fria, os estudantes foram incentivados a interpretar acontecimentos, formular hipóteses, tomar decisões e discutir diferentes possibilidades de ação dentro do contexto histórico apresentado. Dessa forma, a atividade procurou favorecer a construção de uma compreensão histórica mais ampla e reflexiva.

> Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e mobilizadora. (SEFFNER, 1998, p. 36)

Nesse sentido, optou-se por registrar alguns depoimentos obtidos durante a validação, apresentados de forma anônima, com o objetivo de complementar qualitativamente a análise da experiência. As falas selecionadas evidenciam aspectos relacionados ao engajamento, à imersão narrativa, à cooperação entre os participantes e à construção coletiva do conhecimento histórico proporcionada pelo jogo-atividade.

“Eu achei interessante porque não parecia uma atividade normal de História. A gente precisava realmente conversar e pensar no que estava acontecendo para conseguir montar o arquivo.” (Participante A, validação com turma do ensino médio)

“Eu gostei porque até quem normalmente não participa muito acabou ajudando o grupo em algum momento. Todo mundo tinha alguma ideia ou teoria. (Participante B, validação com ensino médio)

“O jogo fez a gente discutir bastante antes de tomar decisões. Às vezes o grupo discordava, mas isso ajudava a entender melhor as consequências históricas, achei

interessante também que o jogo mostrava que as pessoas também sofriam com a crise, não só os presidentes.” (Participante H, validação com ensino médio)

Através dessa primeira aplicação, tornou-se evidente que o uso de jogos com temáticas históricas pode fortalecer a compreensão dos conteúdos escolares, promovendo o diálogo entre teoria e prática, e contribuindo significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da colaboração, da criatividade e da criticidade dos estudantes

> O jogo é uma atividade essencialmente educativa por ser cultural. Ele representa a cultura do grupo social e transmite formas e conteúdo de geração em geração. O brincar é uma forma de apropriação da cultura, sendo que os jogos infantis não são apenas diversão ou passatempo, mas atividades que contribuem para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. (Kishimoto, 1994, p. 16)

A segunda etapa da validação da atividade lúdica foi conduzida com uma turma do 8º ano do ensino fundamental, composta por 16 alunos. Essa aplicação teve como objetivo principal avaliar a viabilidade e a eficácia da proposta em um grupo numeroso, buscando analisar como as dinâmicas de interação, a gestão do tempo e a organização dos grupos poderiam ser adaptadas para atender às demandas específicas de uma turma maior e com características distintas das observadas no ensino médio. A escolha por uma turma do 8º ano também considerou o desafio adicional de trabalhar com alunos em fase de transição entre o ensino fundamental e o médio, etapa em que as habilidades de leitura, interpretação e expressão crítica ainda estão em desenvolvimento, o que potencializa o impacto da atividade como instrumento de aprendizagem significativa.

Diferentemente da etapa anterior, em que a turma era reduzida e o acompanhamento individualizado facilitava ajustes rápidos, nessa aplicação foi necessário estabelecer um controle mais estrito e criterioso do tempo dedicado a cada fase do jogo, bem como uma organização mais rigorosa dos grupos. Para garantir que a atividade transcorra de forma ordenada, a turma foi dividida em quatro grupos de quatro alunos cada, em conformidade com as orientações metodológicas que indicam a eficácia de trabalhos colaborativos em pequenos grupos para potencializar a participação e a construção coletiva do conhecimento. Essa divisão possibilitou ao professor e aos mediadores manterem um acompanhamento atento e sistemático do progresso de cada equipe, realizando intervenções pontuais para esclarecer dúvidas, corrigir rumos e incentivar a cooperação entre os integrantes.

> O trabalho em grupo permite o intercâmbio de ideias, a negociação de significados e a construção compartilhada do conhecimento, sendo o professor o responsável por criar situações didáticas que favoreçam a participação e a cooperação entre os alunos. (Zabala, 1998, p. 140)

O planejamento temporal da atividade foi estruturado de modo a contemplar etapas claras e delimitadas, iniciando-se com a explicação detalhada das regras, seguida pela escolha das classes de personagens, preenchimento das fichas e imersão na narrativa proposta. Em seguida, os alunos foram estimulados a explorar os mapas e desafios, de forma progressiva e coordenada, o que exigiu um monitoramento constante para assegurar que todas as equipes avançassem em sintonia e pudessem interagir em momentos estratégicos para troca de informações e construção conjunta do "arquivo secreto". As pausas para discussão, revisão e orientações foram fundamentais para evitar dispersões e garantir a continuidade do engajamento, demonstrando a importância de um planejamento didático cuidadoso e de uma mediação ativa e sensível ao ritmo dos estudantes. Ao longo dos aproximadamente 50 minutos de duração da atividade, foi notável o elevado nível de engajamento e motivação dos alunos, que se mostraram interessados e imersos no contexto histórico da Guerra Fria, apesar da complexidade inicial do tema para a faixa etária em questão. A participação ativa foi estimulada pela estrutura do jogo, que aliou desafios narrativos a tarefas colaborativas, criando um ambiente propício à experimentação, à troca de ideias e ao desenvolvimento da autonomia. O papel do professor foi fundamental para fomentar essa dinâmica, mediando as interações, incentivando a expressão das diferentes interpretações e orientando para a articulação dos conteúdos estudados com as descobertas realizadas durante o jogo, de acordo com os princípios das metodologias ativas de ensino.

O principal produto dessa aplicação foi a elaboração de um "arquivo secreto" coletivo que superou significativamente as expectativas em termos de quantidade e qualidade das informações registradas. O documento manuscrito final apresentado pelos grupos revelou uma profunda articulação dos conteúdos históricos abordados, com detalhamento expressivo dos eventos da Guerra Fria, além de hipóteses e análises críticas elaboradas pelos próprios alunos. Essa produção reflete não apenas a assimilação dos fatos históricos, mas também a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões entre os eventos, contextualizá-los e desenvolver interpretações próprias, em consonância com as ideias de Ausubel sobre a aprendizagem significativa e a importância da construção ativa do conhecimento. Além dos resultados cognitivos, a experiência proporcionou

avanços importantes na dimensão afetiva e social da aprendizagem. A atividade contribuiu para o fortalecimento da cooperação entre os alunos, estimulou a criatividade e a tomada de decisões compartilhadas, e promoveu um ambiente de respeito às opiniões diversas e ao diálogo construtivo. Esses aspectos estão alinhados com as perspectivas de Freire já citadas no decorrer do trabalho, que enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação, o protagonismo e a criticidade dos estudantes.

Dessa forma, a segunda etapa de validação evidencia que a atividade lúdica, mesmo quando aplicada a grupos maiores e em turmas de diferentes níveis de ensino, mantém sua eficácia pedagógica e potencializa significativamente a aprendizagem. A necessidade de um controle temporal mais rigoroso e de uma organização cuidadosa dos grupos revela a importância de um planejamento detalhado e de uma mediação docente atenta para garantir o sucesso da proposta. Por fim, os resultados obtidos confirmam que o jogo-atividade não apenas facilita a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também fortalece habilidades socioemocionais e cognitivas essenciais para a formação integral dos alunos, consolidando-se como uma estratégia educativa inovadora e relevante para o ensino de História.

A partir dessas primeiras validações, tornou-se necessário abrir um novo espaço de análise voltado não apenas aos resultados pedagógicos observados, mas também aos aperfeiçoamentos estruturais da atividade. A necessidade de ajustes observada ao longo das aplicações também dialoga com as reflexões de Meinerz (2013), para quem os jogos educativos devem ser compreendidos menos como instrumentos prontos e acabados e mais como propostas metodológicas que se transformam continuamente a partir das experiências concretas de aplicação.

> Propomos finalmente pensar o jogo numa perspectiva metodológica educativa, pressupondo que o fundamental está no processo de criação de situações pedagógicas, contrariamente à concepção instrumental que prevê resultados únicos e determinados para a aplicação de procedimentos didáticos específicos. (MEINERZ, 2013, p. 115)

É importante destacar que essas aplicações iniciais ocorreram em ambientes controlados pelo próprio pesquisador, nos quais os estudantes tinham conhecimento de que participavam de um projeto de mestrado ainda em fase de desenvolvimento e refinamento metodológico. Esse contexto específico permitiu que a observação das experiências ocorresse de forma mais cuidadosa e detalhada, possibilitando o acompanhamento próximo das interações, das dificuldades e das estratégias utilizadas

pelos alunos durante a execução da proposta. Ainda assim, os resultados mostraram-se extremamente relevantes, tanto pelo elevado nível de engajamento demonstrado pelos participantes quanto pela possibilidade de observação direta das potencialidades e limitações do jogo-atividade em contexto real de aplicação.

> O jogo favorece a construção do conhecimento pelo aluno, porque o coloca diante de situações em que ele precisa agir, pensar, interpretar e tomar decisões. Ao participar de atividades lúdicas, o sujeito deixa de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento e passa a construir significados a partir de sua própria experiência. (Kishimoto, 1994, p. 37)

Ao longo das aplicações, tornou-se evidente que os estudantes não apenas participaram da atividade de maneira receptiva, mas passaram a construir relações próprias com a narrativa, assumindo papel ativo na investigação histórica proposta pelo jogo. A imersão observada reforça a compreensão de que metodologias lúdicas e narrativas podem potencializar o envolvimento dos alunos com os conteúdos escolares, especialmente quando articuladas à resolução de problemas, à tomada de decisões e à construção coletiva de interpretações históricas. Além disso, o fato de os alunos compreenderem que estavam diante de um produto ainda em desenvolvimento contribuiu para a criação de um ambiente mais aberto ao diálogo e à experimentação, permitindo que dúvidas, sugestões e dificuldades fossem registradas de maneira mais espontânea. Conforme destaca Zabala (1998), a avaliação em práticas educativas deve estar integrada ao próprio processo de aprendizagem, funcionando não apenas como mecanismo de verificação de resultados, mas também como instrumento de reflexão, reorganização e aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor. Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas medir desempenhos ou identificar acertos e erros, mas compreender de que maneira os alunos constroem conhecimento, interagem com as propostas didáticas e desenvolvem competências ao longo da experiência educativa. A avaliação, portanto, assume um caráter processual e formativo, permitindo que tanto o docente quanto a própria estrutura da atividade sejam constantemente repensados e ajustados de acordo com as necessidades observadas durante a prática.

A partir dessa constatação, optou-se por realizar uma nova etapa de validação, desta vez orientada não prioritariamente pela aprendizagem dos participantes, mas pelo chamado “teste de limites” da proposta. Considerando que o jogo-atividade utiliza estruturas narrativas e mecânicas inspiradas em jogos de RPG de mesa, entendeu-se como relevante submeter o produto a participantes com familiaridade prévia com esse universo.

Para essa etapa, foram convidados jogadores experientes de RPG, incluindo sujeitos com produção acadêmica relacionada aos estudos de jogos, narrativa e ludicidade.

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (Huizinga, 2000, p. 33)

A intencionalidade dessa aplicação diferenciada foi justamente utilizar a experiência técnica e interpretativa desses participantes como ferramenta crítica de análise do produto educacional. Diferentemente das aplicações anteriores, nas quais os estudantes estavam concentrados principalmente na experiência narrativa e no conteúdo histórico, os participantes dessa nova etapa foram incentivados a procurar brechas, inconsistências, limitações mecânicas e possibilidades de desorganização da atividade. O objetivo central consistia em identificar elementos que, em uma sala de aula real e marcada pela imprevisibilidade das interações humanas, poderiam comprometer a fluidez da experiência, a mediação pedagógica ou os próprios objetivos didáticos do jogo.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Huizinga (2000), ao afirmar que o jogo, enquanto manifestação cultural, possui regras próprias, mas está constantemente sujeito à criatividade e à imprevisibilidade dos participantes. Em atividades baseadas em narrativa e interpretação, especialmente aquelas inspiradas em RPGs, os sujeitos frequentemente exploram caminhos não previstos inicialmente pelo mediador, exigindo estruturas suficientemente flexíveis para absorver improvisações sem perder a coerência pedagógica da proposta. Dessa forma, essa nova etapa de validação assumiu um caráter essencialmente técnico e estrutural. Mais do que avaliar somente o engajamento ou a aprendizagem, buscou-se fortalecer o produto em sua dimensão organizacional, tornando-o mais robusto, profissional e preparado para lidar com a aleatoriedade característica do ambiente escolar. O teste permitiu identificar possíveis lacunas narrativas, ambiguidades nas regras, excessos de liberdade interpretativa e momentos em que a mediação docente precisaria ser mais clara ou objetiva para garantir o andamento adequado da atividade.

A etapa de teste realizada com jogadores experientes, pesquisadores e professores também encontra respaldo nas reflexões de Giacomoni (2013), que destaca a importância do planejamento e da estruturação cuidadosa dos jogos educativos, uma vez que aspectos

como regras, objetivos, dinâmica e organização interferem diretamente na qualidade da experiência pedagógica.

> O jogo é uma via de equilíbrio! Equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos. Dada essa peculiaridade, desenvolver jogos para o ensino nem sempre é uma tarefa fácil. (GIACOMONI, 2013, p. 141)

Além disso, essa etapa reforçou a compreensão de que jogos educativos não podem depender exclusivamente da boa vontade, da interpretação ideal ou do engajamento espontâneo dos participantes para funcionar adequadamente. Em propostas pedagógicas fundamentadas em narrativas abertas e na liberdade interpretativa dos jogadores, torna-se fundamental que existam estruturas claras, objetivos bem definidos e mecanismos capazes de sustentar a experiência mesmo diante de ações inesperadas ou desvios narrativos. Como aponta Kishimoto (1994), o potencial pedagógico do jogo está diretamente relacionado à qualidade de sua estruturação e à intencionalidade didática que sustenta sua aplicação. Dessa forma, o jogo não pode ser compreendido apenas como um elemento motivador ou recreativo, mas como uma ferramenta educativa que exige planejamento, organização e coerência metodológica para que seus objetivos formativos sejam efetivamente alcançados.

Nesse sentido, aperfeiçoar mecanicamente a atividade também representa aperfeiçoar suas possibilidades educativas, cada ajuste realizado nas regras, na organização dos encontros, na condução narrativa e nos mecanismos de mediação contribuiu não apenas para tornar a experiência mais fluida, mas também para fortalecer seu potencial de construção do conhecimento histórico e de desenvolvimento da participação crítica dos estudantes. A própria necessidade de prever improvisações, comportamentos inesperados e diferentes ritmos de aprendizagem revelou a importância de estruturar o jogo de maneira suficientemente flexível para se adaptar às distintas realidades escolares sem perder sua coerência pedagógica. Assim, o processo de validação passou a assumir não apenas uma função avaliativa, mas também investigativa e projetual, permitindo que o jogo-atividade fosse continuamente refinado a partir das diferentes experiências de aplicação. Cada teste realizado forneceu novos elementos para compreender as potencialidades e limitações da proposta, aproximando-a progressivamente de um modelo mais sólido, adaptável e pedagogicamente consistente para o ensino de História.

Além das observações estruturais realizadas durante essa etapa de validação, também foram registrados comentários dos participantes envolvidos no chamado “teste de limites” da atividade. As percepções apresentadas por jogadores experientes de RPG, professores e pesquisadores da área contribuíram significativamente para compreender não apenas as potencialidades pedagógicas da proposta, mas também aspectos relacionados à sua consistência narrativa, flexibilidade mecânica e capacidade de adaptação diante de situações imprevistas. Dessa forma, os relatos a seguir complementam qualitativamente as análises realizadas ao longo do processo de validação do produto educacional.

“O mais interessante foi perceber que o jogo consegue manter o foco histórico mesmo quando os participantes tentam explorar caminhos diferentes da narrativa principal.” (Participante I, amigo)

“A atividade consegue equilibrar muito bem narrativa e conteúdo. Em nenhum momento o aspecto pedagógico desaparece por causa da ludicidade.” (Participante II, professor)

“Como alguém acostumado com RPG de mesa, achei interessante como o sistema foi pensado para funcionar em contexto escolar sem perder a sensação de liberdade interpretativa. O produto demonstra potencial não apenas para o ensino de História, mas também para estimular argumentação, tomada de decisão coletiva e interpretação crítica.” (Participante III, jogador de RPG e pesquisador acadêmico na área de RPG e ensino)

“Mesmo fazendo nosso trabalho de tentar encontrar brechas na estrutura do jogo, foi possível perceber que a narrativa possui mecanismos que mantêm a experiência organizada e poucas brechas foram encontradas.” (Participante IV, sonoplasta na área de jogos)

Neste momento, a validação deixou de ser entendida apenas como etapa final de comprovação da eficácia do produto e passou a integrar o próprio processo de construção e amadurecimento da atividade educativa.

A terceira etapa de validação do produto educacional foi desenvolvida a partir de uma perspectiva distinta das anteriores. Diferentemente das aplicações realizadas com estudantes e da etapa de “teste de limites” conduzida com jogadores experientes de RPG

e pesquisadores da área, essa nova validação teve como foco principal verificar a aplicabilidade prática da proposta em contexto escolar real, especialmente em situações nas quais o professor responsável não possui familiaridade prévia com jogos de RPG de mesa ou com metodologias narrativas desse tipo.

> O professor deve criar condições para que os alunos possam construir significados sobre os conteúdos trabalhados, organizando situações didáticas em que a aprendizagem seja resultado da interação, da investigação e da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso, a clareza metodológica e a organização das propostas pedagógicas tornam-se elementos fundamentais para garantir a efetividade da aprendizagem. (Zabala, 1998, p. 90)

Para essa etapa, o produto foi entregue a um professor de História que não tinha experiência anterior com sistemas de RPG, mecânicas narrativas interpretativas ou condução de jogos desse gênero. A escolha por esse perfil de participante ocorreu justamente pela necessidade de avaliar se o material pedagógico seria capaz de funcionar de maneira relativamente autônoma, mantendo clareza metodológica, organização estrutural e acessibilidade didática mesmo para docentes sem formação específica na área de jogos. Em outras palavras, buscou-se compreender se o produto educacional conseguiria cumprir aquilo que se propõe enquanto material pedagógico aplicável em sala de aula, sem depender exclusivamente da experiência prévia do mediador com RPGs.

Essa etapa revelou-se especialmente importante porque um dos principais objetivos do produto sempre foi sua possibilidade de replicação em diferentes contextos escolares e por distintos profissionais da educação. Nesse sentido, não bastava que a atividade funcionasse apenas sob condução direta do pesquisador ou de sujeitos familiarizados com jogos narrativos; era necessário verificar se as instruções, os sistemas de organização, os materiais de apoio e as orientações metodológicas eram suficientemente claros para permitir uma aplicação funcional e pedagogicamente consistente por outros docentes. Tal preocupação dialoga diretamente com a compreensão de Zabala (1998) acerca da importância do planejamento didático e da organização metodológica como elementos fundamentais para a efetivação das práticas educativas em sala de aula. Além disso, essa validação permitiu observar aspectos relacionados à acessibilidade pedagógica da proposta, identificando pontos em que as explicações poderiam ser simplificadas, reorganizadas ou complementadas para facilitar a mediação docente. Também possibilitou analisar como um professor sem experiência prévia com RPG interpreta as regras, conduz os momentos narrativos e administra as interações entre

os alunos durante a atividade, dessa forma, essa terceira etapa não teve como foco principal apenas o comportamento dos estudantes, mas também a relação entre o produto educacional e o professor-mediador, elemento essencial para a efetivação da proposta enquanto ferramenta pedagógica autônoma e replicável.

Durante essa etapa de validação, alguns elementos que haviam passado despercebidos nas aplicações anteriores tornaram-se mais evidentes, especialmente por se tratar de uma mediação conduzida por um professor sem experiência prévia com RPGs ou com metodologias narrativas semelhantes. Contudo, tais dificuldades já eram esperadas dentro do processo de refinamento do produto educacional, justamente porque essa aplicação tinha como objetivo identificar pontos que ainda dependiam excessivamente da experiência do pesquisador enquanto mediador da atividade. Nesse sentido, a validação revelou não apenas aspectos relacionados ao funcionamento do jogo, mas também questões vinculadas à clareza metodológica e à autonomia pedagógica do material.

Entre os principais aspectos observados, destacaram-se a necessidade de maior detalhamento de determinadas regras, especialmente aquelas relacionadas à condução do jogo-atividade, à organização dos sistemas de encontros e à administração dos momentos de transição narrativa. Em alguns casos, percebeu-se que determinadas instruções que pareciam intuitivas durante as aplicações anteriores dependiam, na realidade, de conhecimentos implícitos acumulados ao longo do desenvolvimento da pesquisa e da familiaridade do pesquisador com jogos narrativos. Essa constatação reforça a compreensão de Ausubel (2003) de que a aprendizagem significativa depende diretamente da organização lógica e clara do material apresentado ao sujeito, permitindo que novas informações sejam assimiladas de maneira estruturada e relacionada aos conhecimentos prévios.

> O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo. A aprendizagem significativa pressupõe a organização clara e lógica do material de ensino, de modo que novas ideias possam relacionar-se, de maneira não arbitrária e substantiva, à estrutura cognitiva do aprendiz. (AUSUBEL, 2003, p. 1)

Dessa forma, tornou-se necessário reformular explicações, reorganizar orientações metodológicas e tornar mais explícitos alguns procedimentos que anteriormente estavam apenas subentendidos no material. Além disso, também foram

identificadas possibilidades de melhoria no manual de aplicação e nas informações presentes nos anexos utilizados durante a atividade. Certos documentos complementares passaram a exigir descrições mais claras sobre suas funções pedagógicas, momentos de utilização e relação com os objetivos narrativos de cada etapa do jogo. A própria organização visual dos materiais mostrou-se um fator importante para facilitar a condução da atividade por outros docentes, evidenciando que a acessibilidade pedagógica do produto depende não apenas da qualidade de sua proposta teórica, mas também da clareza prática de seus instrumentos de aplicação.

Essas observações dialogam também com as reflexões de Kishimoto (1994), ao compreender que jogos educativos necessitam de intencionalidade pedagógica e organização estrutural para que suas potencialidades não se percam apenas no entretenimento ou na improvisação desordenada. Da mesma maneira, Freire (1996) contribui para compreender que a prática educativa exige constante reflexão crítica sobre os próprios métodos utilizados, permitindo que o professor aperfeiçoe continuamente sua ação pedagógica a partir da observação da realidade concreta da sala de aula.

Entretanto, longe de representar uma fragilidade da proposta, essas observações contribuíram diretamente para o fortalecimento estrutural do produto educacional. Ao evidenciar pontos que ainda poderiam gerar dúvidas ou dificuldades de mediação, essa validação permitiu transformar conhecimentos antes implícitos em orientações mais objetivas, ampliando significativamente o potencial de replicabilidade da atividade em diferentes contextos escolares e por distintos profissionais da educação. Dessa forma, o processo de validação continuou cumprindo não apenas uma função avaliativa, mas também investigativa e formativa, permitindo o amadurecimento contínuo do jogo-atividade enquanto produto pedagógico voltado ao ensino de História.

Como afirma Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Nesse sentido, cada aplicação realizada ao longo da pesquisa contribuiu não apenas para validar a proposta, mas para aperfeiçoá-la continuamente a partir da observação concreta de seus limites, possibilidades e potencialidades educativas.

O depoimento a seguir contribui para compreender como a proposta foi interpretada pelo docente acima citado, sem experiência prévia com RPGs, evidenciando

tanto suas potencialidades pedagógicas quanto os desafios identificados durante a mediação da atividade.

“Mesmo sem possuir experiência prévia com RPG de mesa ou metodologias narrativas semelhantes, percebi que a proposta apresenta um potencial pedagógico muito bom, em um primeiro momento, a quantidade de materiais e regras pareceu complexa, principalmente pela necessidade de conduzir ao mesmo tempo, narrativa e organização dos grupos e interpretação histórica. Contudo, conforme a atividade avançava, ficou mais fácil ver que o sistema foi pensado para funcionar dentro da realidade escolar, especialmente pela forma como os alunos passam a construir coletivamente o andar da história. O aspecto que mais chamou minha atenção foi o nível de envolvimento dos estudantes com os acontecimentos históricos, eles não estavam apenas respondendo perguntas, mas interpretando situações, debatendo decisões e relacionando informações históricas de maneira muito mais ativa do que normalmente ocorre em atividades tradicionais. Também considero importante destacar que ao mostrar a atividade para professores de outras áreas, foi comentado que a atividade possui um potencial interdisciplinar interessante, especialmente nas áreas de leitura, interpretação, argumentação e produção textual. Ao mesmo tempo, relato que o material precisa apresentar instruções extremamente objetivas para professores que não possuem familiaridade com jogos narrativos, principalmente nos momentos de transição entre encontros e condução das interações. Ainda assim, a experiência demonstrou que o produto consegue funcionar de maneira efetiva como ferramenta pedagógica, inclusive para docentes que nunca tiveram contato com RPG anteriormente.” (Professor colaborador da terceira etapa de validação)

Após a conclusão da terceira etapa de validação, iniciou-se um novo momento dentro do desenvolvimento do produto educacional. Diferentemente das fases anteriores, marcadas por aplicações contínuas e ajustes realizados de maneira paralela às experiências práticas, esse período foi caracterizado por uma interrupção temporária das validações em campo, permitindo um processo mais aprofundado de revisão, reorganização e aperfeiçoamento estrutural da atividade pois até então, cada aplicação gerava modificações pontuais quase imediatas, realizadas a partir das observações dos participantes e das análises do pesquisador. Contudo, ao final da terceira validação, tornou-se evidente a necessidade de um momento mais extenso e sistemático de análise

crítica do material como um todo. Esse processo envolveu a releitura completa dos manuais, reorganização das regras, revisão das estruturas narrativas, aprimoramento dos anexos, reformulação de explicações metodológicas e adaptação de determinados sistemas de condução do jogo-atividade. Mais do que corrigir falhas pontuais, buscou-se consolidar o produto enquanto ferramenta pedagógica consistente, capaz de responder às diferentes situações identificadas ao longo das validações anteriores. Nesse sentido, o trabalho passou a concentrar-se não apenas na funcionalidade da atividade, mas também em sua clareza didática, acessibilidade pedagógica e potencial de replicabilidade em distintos contextos escolares.

Como afirma Freire (1996, p. 43), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Essa compreensão foi fundamental durante essa etapa do processo, uma vez que cada ajuste realizado no produto surgiu diretamente da reflexão crítica sobre as experiências anteriores de aplicação. O jogo-atividade deixou de ser analisado apenas enquanto proposta teórica e passou a ser constantemente confrontado com a realidade concreta da sala de aula, de suas limitações, imprevisibilidades e possibilidades educativas, além disso, esse momento de reformulação dialoga novamente com as contribuições de Ausubel (2003), ao compreender que a organização lógica e significativa dos materiais influencia diretamente a qualidade da aprendizagem construída pelos sujeitos. Assim, tornar as regras mais claras, reorganizar informações e estruturar melhor os elementos narrativos não representava apenas uma preocupação técnica, mas também pedagógica, já que a própria experiência de aprendizagem depende da maneira como os conteúdos e estímulos são apresentados aos participantes.

> A essência do processo de aprendizagem significativa está em que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva e não arbitrária àquilo que o aprendiz já sabe. Isso exige não apenas predisposição do sujeito para aprender, mas também materiais potencialmente significativos e adequadamente organizados. (AUSUBEL, 2003, p. 58)

Da mesma forma, trazendo as reflexões de Kishimoto (1994) que contribuíram para compreender que o potencial educativo do jogo depende diretamente do equilíbrio entre ludicidade, organização e intencionalidade pedagógica. Um jogo mal estruturado pode comprometer não apenas a dinâmica da atividade, mas também seus objetivos formativos. Por isso, grande parte desse período de reformulação foi dedicada à construção de mecanismos que garantissem maior fluidez narrativa, segurança

metodológica ao professor-mediador e coerência entre os desafios propostos e os objetivos históricos trabalhados, como destaca Kishimoto (1994, p. 37), “o jogo, para assumir função educativa, precisa manter um equilíbrio entre a função lúdica e a função pedagógica.” Essa perspectiva reforçou a necessidade de revisar cuidadosamente cada elemento da proposta, assegurando que a experiência permanecesse envolvente sem perder sua intencionalidade formativa.

Assim, esse período de pausa nas validações práticas não representou uma interrupção do processo de pesquisa, mas uma etapa essencial de amadurecimento metodológico e estrutural do produto educacional. Foi justamente nesse intervalo reflexivo que o jogo-atividade passou a consolidar-se de maneira mais robusta, profissional e adaptável às diferentes realidades escolares, fortalecendo tanto suas bases pedagógicas quanto suas possibilidades práticas de aplicação no ensino de História.

O processo de consolidação estrutural definitiva do produto educacional foi o passo seguinte, esse momento representou uma transição importante dentro da pesquisa, pois a atividade deixou gradativamente de ocupar apenas o lugar de proposta experimental em constante teste para assumir uma configuração mais estável, organizada e pedagogicamente sistematizada. As observações obtidas ao longo das aplicações anteriores permitiram não apenas identificar limitações e possibilidades, mas também orientar modificações concretas voltadas à construção de um material mais claro, funcional e adaptável às diferentes realidades escolares. Entre as principais mudanças realizadas nesse período, destacam-se a revisão completa das regras do jogo-atividade, a reorganização estrutural dos mapas e encontros narrativos, além do aprimoramento dos anexos e do manual destinado ao professor-mediador. Também foram realizados ajustes relacionados à condução temporal da atividade, buscando equilibrar os momentos narrativos, investigativos e reflexivos dentro do tempo disponível em contexto escolar, da mesma forma, procurou-se desenvolver orientações metodológicas mais objetivas para facilitar a mediação docente, especialmente em situações nas quais o professor não possua familiaridade prévia com jogos de RPG ou metodologias narrativas semelhantes.

Além das modificações estruturais, houve também uma preocupação significativa com a padronização visual e organizacional dos materiais, os anexos passaram a apresentar descrições mais claras sobre suas funções dentro da narrativa, os encontros foram reorganizados de maneira mais intuitiva e os documentos de apoio receberam

explicações complementares que auxiliam tanto na condução do jogo quanto na compreensão de seus objetivos pedagógicos. Essas alterações buscaram tornar o produto mais acessível e autônomo, fortalecendo seu potencial de aplicação por diferentes profissionais da educação.

Esse processo de consolidação dialoga diretamente com as reflexões de Ausubel (2003), ao defender que a aprendizagem significativa depende da organização lógica e da clareza do material apresentado ao estudante. Nesse sentido, estruturar melhor regras, narrativas e orientações não representava apenas uma preocupação técnica, mas também pedagógica, já que a forma como o conteúdo é organizado influencia diretamente a construção de sentido realizada pelos alunos durante a experiência educativa.

> A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação adquire sentido para o aprendiz por meio de sua relação com conhecimentos previamente existentes em sua estrutura cognitiva. Para que isso aconteça, o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, organizado de forma lógica e apresentado de maneira clara, permitindo que o sujeito estabeleça relações não arbitrárias entre aquilo que já sabe e os novos conhecimentos que está construindo. (AUSUBEL, 2003, p. 71)

Da mesma forma, Kishimoto (1994) contribui para compreender que o jogo educativo necessita de intencionalidade pedagógica e estrutura coerente para que sua dimensão lúdica não se dissocie dos objetivos formativos. Assim, os ajustes realizados ao longo desse período buscaram preservar o caráter imersivo e narrativo da atividade sem comprometer sua função educativa, garantindo equilíbrio entre participação, ludicidade e aprendizagem histórica.

> O jogo, quando utilizado em contexto educacional, não pode ser entendido apenas como uma atividade recreativa ou de simples entretenimento. Sua utilização exige planejamento, objetivos claros e intencionalidade pedagógica, de modo que a experiência lúdica esteja articulada à construção do conhecimento. Quando bem estruturado, o jogo favorece a participação ativa do aluno, estimula a reflexão, a tomada de decisões e cria condições para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. (KISHIMOTO, 1994, p. 85)

Além disso, as reformulações realizadas ao longo desse processo também refletem a compreensão freireana de que a prática pedagógica exige constante reflexão crítica sobre sua própria execução. Como aponta Freire (1996), ensinar implica revisar continuamente a prática, reinterpretar experiências e reconstruir caminhos a partir da realidade concreta observada em sala de aula. Portanto, o amadurecimento do produto educacional ocorreu não apenas pela elaboração teórica inicial, mas principalmente pelo movimento contínuo entre aplicação, análise crítica e reconstrução metodológica.

Ao final desse processo, o jogo-atividade passou a apresentar uma estrutura mais robusta, organizada e pedagogicamente consolidada, aproximando-se de sua configuração final enquanto produto educacional voltado ao ensino de História, mais do que um conjunto de mecânicas lúdicas, a atividade passou a constituir-se como uma proposta didática sistematizada, construída a partir de experiências práticas, reflexões teóricas e sucessivos processos de validação e aperfeiçoamento, também, ao longo de todo o processo de construção, validação e reformulação da atividade, tornou-se cada vez mais evidente que o produto educacional desenvolvido não se resume à utilização de elementos lúdicos em sala de aula, nem pode ser compreendido apenas como uma estratégia de "gamificação" do conteúdo histórico. O jogo-atividade foi concebido como uma ferramenta pedagógica estruturada para promover experiências de aprendizagem significativa, nas quais os estudantes deixam de ocupar uma posição exclusivamente receptiva e passam a atuar como sujeitos ativos na interpretação, investigação e construção do conhecimento histórico.

> A consciência histórica é a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2020, p. 57)

Embora o foco principal das validações tenha sido o aperfeiçoamento do produto educacional, os resultados observados também permitiram identificar indícios consistentes de desenvolvimento da reflexão histórica entre os participantes. Nesse sentido, a proposta buscou ultrapassar a simples transmissão de conteúdos sobre a Guerra Fria, criando oportunidades para que os estudantes interpretassem acontecimentos, analisassem perspectivas distintas e construíssem sentidos sobre o passado, aproximando-se daquilo que Rüsen compreende como desenvolvimento da consciência histórica.

Nesse sentido, é importante destacar que o jogo não substitui o papel do professor dentro do processo educativo, pelo contrário, a mediação docente permanece como elemento central para o funcionamento da proposta e cabe ao professor conduzir as interações, organizar os momentos narrativos, estimular reflexões, problematizar informações e auxiliar os estudantes na construção de interpretações críticas sobre os acontecimentos históricos apresentados durante a atividade. A estrutura narrativa do RPG foi adaptada especificamente para o ambiente escolar, buscando equilibrar liberdade

interpretativa e objetivos pedagógicos claros, permitindo que a experiência lúdica permaneça vinculada à aprendizagem histórica.

Essa perspectiva invoca Freire (1996), ao compreender o professor não como mero transmissor de conteúdo, mas como mediador do processo educativo e incentivador da construção crítica do conhecimento. Ao longo da atividade, os estudantes são constantemente estimulados a interpretar documentos, tomar decisões, debater hipóteses e relacionar informações, transformando o espaço da sala de aula em um ambiente de investigação e participação ativa, dessa maneira, o aprendizado deixa de ocorrer apenas pela memorização de fatos e passa a desenvolver-se por meio da experiência, da problematização e do envolvimento dos sujeitos com os acontecimentos históricos trabalhados.

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Não há docência sem discência, pois o processo educativo se constrói na relação entre sujeitos que pensam, interpretam, questionam e transformam o mundo a partir do diálogo e da reflexão crítica sobre a realidade. (FREIRE, 1996, p. 47)

A estrutura do jogo-atividade foi construída a partir da compreensão de que a aprendizagem significativa depende da relação entre novos conhecimentos e experiências já presentes na estrutura cognitiva dos estudantes, conforme aponta Ausubel (2003). Ao inserir os alunos em situações narrativas inspiradas em eventos históricos reais, a atividade procura criar conexões entre conteúdo escolar, interpretação crítica e experiência prática, favorecendo maior envolvimento intelectual e emocional com os temas trabalhados. A narrativa histórica presente no jogo foi pensada para ultrapassar abordagens simplificadas ou exclusivamente conteudistas da História, mais do que apresentar datas, nomes ou acontecimentos isolados, a proposta procura aproximar os estudantes das dimensões humanas, políticas e sociais dos eventos históricos. Durante a experiência, os participantes entram em contato não apenas com decisões diplomáticas e estratégias militares, mas também com medos, tensões, interesses e impactos sociais provocados pela Guerra Fria e pela Crise dos Mísseis de Cuba, assim, a História deixa de aparecer apenas como sucessão de fatos distantes e passa a ser vivenciada como experiência humana complexa e permeada por disputas, interesses e contradições. Diante disso, as contribuições de Huizinga (2000) tornam-se particularmente relevantes ao compreender o jogo como espaço de construção simbólica e experiência cultural, para o autor, o jogo cria um espaço temporário próprio, regido por regras e sentidos específicos,

dentro do qual os sujeitos experimentam papéis, conflitos e formas de interação social. Ao ser adaptado ao ensino de História, esse espaço lúdico possibilita que os estudantes não apenas aprendam sobre determinado período histórico, mas experimentem, ainda que simbolicamente, tensões, escolhas e dilemas relacionados àquele contexto.

> O jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 1938, p. 33)

O jogo-atividade consolida-se enquanto ferramenta pedagógica não apenas por utilizar mecânicas lúdicas, mas por articular narrativa, investigação, interpretação e participação ativa em torno da construção do conhecimento histórico, o objetivo central da proposta nunca foi apenas tornar as aulas "mais divertidas", mas criar condições para que os estudantes desenvolvam relações mais significativas com a História, fortalecendo autonomia, criticidade, cooperação e reflexão sobre os processos históricos estudados.

Embora o produto educacional tenha alcançado uma configuração estrutural consolidada ao final do processo de validação e reformulação, é importante reconhecer que sua construção permanece aberta a adaptações, expansões e novos aperfeiçoamentos. Como toda proposta pedagógica inserida em contextos escolares dinâmicos e diversos, o jogo-atividade não deve ser compreendido como um modelo rígido ou definitivo, mas como uma ferramenta flexível, capaz de ser reinterpretada e ajustada de acordo com diferentes realidades educacionais, perfis de turma e objetivos de aprendizagem.

Ao longo das aplicações realizadas durante a pesquisa, tornou-se evidente que diferentes grupos de estudantes respondem de maneiras distintas às dinâmicas narrativas, aos sistemas de interação e ao ritmo da atividade, como exemplo, turmas maiores exigem formas mais rigorosas de organização e mediação; grupos menores favorecem maior aprofundamento narrativo; estudantes com maior familiaridade com jogos tendem a explorar mais intensamente as possibilidades interpretativas; enquanto outros demandam explicações mais detalhadas e acompanhamento constante do professor. Sendo assim, a experiência demonstrou que a eficácia da proposta depende também da capacidade de adaptação do mediador às características específicas de cada contexto escolar. Essa compreensão dialoga com Freire (1996), ao defender que a prática pedagógica não pode ser mecânica ou inflexível, mas precisa ser constantemente reconstruída a partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, o

produto educacional desenvolvido não busca oferecer fórmulas prontas, mas criar possibilidades metodológicas que possam ser apropriadas criticamente pelos professores em diferentes contextos de ensino.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. (FREIRE, 1996, p. 32)

As possibilidades futuras da proposta ultrapassam a temática específica da Guerra Fria e da Crise dos Mísseis de Cuba, a estrutura narrativa e investigativa construída ao longo da pesquisa demonstra potencial de adaptação para diferentes períodos históricos, temáticas sociais e contextos culturais. A lógica do "arquivo secreto", da investigação coletiva e da construção narrativa pode ser reorganizada para abordar conteúdos relacionados à Antiguidade, Idade Média, colonialismo, ditaduras latino-americanas, movimentos sociais, guerras mundiais, entre diversos outros temas presentes no currículo escolar, também se identificam possibilidades interdisciplinares relevantes pois a atividade mobiliza não apenas conhecimentos históricos, mas também competências relacionadas à leitura, interpretação textual, argumentação, cooperação, tomada de decisão, produção escrita e resolução de problemas. Nesse aspecto, o produto pode dialogar com áreas como Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e Geografia, ampliando suas possibilidades de utilização dentro do ambiente escolar.

Os textos de Kishimoto (1994) ajudam a compreender que o jogo educativo possui justamente essa característica de flexibilidade pedagógica, podendo assumir diferentes funções e significados conforme os objetivos, os sujeitos e os contextos em que é aplicado, seguindo esse pensamento, Huizinga (1938) contribui ao perceber o jogo como manifestação cultural capaz de atravessar diferentes formas de organização social, permitindo múltiplas experiências de construção simbólica e interação humana. Para o autor, "o jogo é um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo" (HUIZINGA, 1938, p. 7), perspectiva que reforça o potencial das experiências lúdicas enquanto espaços legítimos de construção cultural, social e educativa.

Também é importante reconhecer que futuras aplicações do produto poderão revelar novas limitações, necessidades de adaptação e possibilidades de expansão ainda não identificadas durante esta pesquisa, isso não representa uma fragilidade do trabalho, mas uma característica inerente às práticas pedagógicas vivas, especialmente aquelas

fundamentadas na participação ativa dos sujeitos e na imprevisibilidade das interações humanas, o produto educacional permanece aberto ao diálogo com futuras pesquisas, novas experiências docentes e diferentes processos de apropriação pedagógica, mais do que encerrar uma proposta definitiva, este trabalho busca contribuir para a ampliação das discussões sobre metodologias narrativas, jogos e aprendizagem significativa no ensino de História. O jogo-atividade desenvolvido constitui não apenas um produto finalizado, mas também um ponto de partida para novas investigações, adaptações e experiências pedagógicas que continuem explorando o potencial dos jogos enquanto espaços de reflexão crítica, construção coletiva do conhecimento e aproximação humana com a História.

Ao final deste percurso de construção, aplicação, reformulação e validação, o jogo-atividade consolidou-se não apenas como uma proposta lúdica voltada ao ensino de História, mas como um produto educacional fundamentado teoricamente, metodologicamente estruturado e pedagogicamente aplicável em diferentes contextos escolares, cada etapa do processo contribuiu para transformar a atividade em uma experiência mais consistente, acessível e significativa, construída a partir da articulação entre teoria, prática, observação crítica e constante reflexão sobre a própria ação pedagógica. As validações realizadas ao longo da pesquisa evidenciaram não apenas o potencial de engajamento proporcionado pela atividade, mas também sua capacidade de estimular interpretação crítica, cooperação, participação ativa e construção coletiva do conhecimento histórico. Durante as aplicações, os estudantes deixaram de ocupar exclusivamente a posição de receptores de informações e passaram a atuar como sujeitos da investigação histórica, tomando decisões, analisando documentos, formulando hipóteses e debatendo acontecimentos a partir de suas próprias interpretações e experiências dentro da narrativa proposta, trazendo as concepções de Freire (1996), ao compreender o estudante como sujeito ativo do processo educativo e não apenas como destinatário passivo da transmissão de conteúdo.

> Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Quanto mais os educandos forem provocados a pensar criticamente sua realidade, mais poderão assumir-se como sujeitos da produção do saber. (FREIRE, 1996, p. 98)

Neste produto, a História deixou de apresentar-se apenas como um conjunto fixo de datas, nomes e acontecimentos distantes, passando a ser vivenciada enquanto experiência humana complexa, permeada por tensões políticas, interesses ideológicos,

conflitos sociais e escolhas individuais, ao inserir os estudantes em situações narrativas inspiradas em eventos históricos reais, o jogo-atividade procurou aproximá-los não apenas dos fatos históricos em si, mas também das dimensões humanas, emocionais e sociais que atravessam os processos históricos. Essa construção dialoga diretamente com Huizinga (1938), ao perceber o jogo como espaço cultural de produção simbólica e experiência social compartilhada.

Como afirma Huizinga (2000, p. 6), "a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo", evidenciando que o lúdico acompanha os próprios processos de construção cultural e social das sociedades humanas, o jogo-atividade procurou utilizar essa dimensão cultural do jogo como instrumento de aproximação entre os estudantes e os conteúdos históricos trabalhados.

A estrutura narrativa e investigativa da atividade foi organizada de maneira a favorecer relações significativas entre os conteúdos históricos e as experiências vivenciadas pelos estudantes durante o jogo. Tal preocupação aproxima-se das contribuições de Ausubel (2003), ao defender que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando os novos conhecimentos conseguem relacionar-se de maneira significativa aos conhecimentos prévios e às experiências dos sujeitos.

> A aprendizagem significativa pressupõe que novas ideias e informações sejam aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. (AUSUBEL, 2003, p. 71)

Todo o percurso de validação demonstrou que o potencial educativo do jogo não está apenas em sua dimensão lúdica, mas principalmente na forma como narrativa, investigação e mediação pedagógica foram articuladas para produzir experiências de aprendizagem historicamente significativas. Kishimoto (1994) destaca que o jogo educativo necessita de intencionalidade pedagógica e organização coerente para que sua função formativa não seja dissociada de sua dimensão lúdica.

> O alvo principal do ensino de história na escola é a construção da compreensão de que estudar esta disciplina é uma ação social que se dá no presente. A dedicação ao estudo da história na escola não consiste em mero diletantismo, mas em compreender a si mesmo e a sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 120)

O produto final, portanto, não é resultado exclusivo de uma elaboração teórica individual, mas consequência de um processo coletivo de aplicações, críticas,

observações, reformulações e reconstruções constantes realizadas a partir das experiências concretas vivenciadas ao longo da pesquisa, cada validação contribuiu para ampliar a compreensão sobre os limites, potencialidades e possibilidades da proposta, fortalecendo sua estrutura metodológica e sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares. Assim, mais do que propor uma alternativa metodológica específica para o ensino da Guerra Fria, este trabalho busca contribuir para reflexões mais amplas sobre o uso de jogos, narrativas e metodologias participativas no ensino de História. O jogo-atividade desenvolvido reafirma o potencial das experiências lúdicas enquanto espaços legítimos de aprendizagem crítica, interação social e construção coletiva do conhecimento, demonstrando que ensinar História também pode significar criar condições para que os estudantes experimentem, interpretem e reflitam sobre o passado de maneira ativa, humana e significativa.

## 5 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CHOMSKY, Noam. **Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance**. New York: Metropolitan Books, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan; BORDIN, João Ivo. **Jogos, cultura e educação matemática**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FERREIRA, Jorge. **O mundo dividido: a Guerra Fria e a ordem internacional (1945–1989)**. São Paulo: Atual, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADDIS, John Lewis. **A Guerra Fria: uma nova história**. São Paulo: Ediouro, 2007.

GADDIS, John Lewis. **We Now Know: Rethinking Cold War History**. New York: Oxford University Press, 1997.

HOBSBAWM, Eric John. **Era dos extremos: o breve século XX (1914–1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1994.

LACROIX, Agnès. **Jouer l'histoire: pratiques ludiques pour l'enseignement de l'histoire**. Paris: Canopé, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Ensino de História e formação da consciência histórica**. Campinas: Papirus, 2016.

MANN, Michael. **A irracionalidade da guerra**. São Paulo: Contexto, 2005.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa**. São Paulo: SENAC, 2015.

PENNA, Fernando de Araújo. **História e ensino: sentidos e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTOS, Marcos André dos; GONZAGA, André Luís Rodrigues. Jogos de RPG no ensino de História: práticas e reflexões. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 89-112, 2020.

SEFFNER, Fernando; GIACOMONI, Marcello Paniz (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SILVA, Marcos Teixeira da. **História e subjetividade: o humano nos processos históricos**. Curitiba: Appris, 2010.

TALBOT, David. **The Devil's Chessboard: Allen Dulles, the CIA, and the Rise of America's Secret Government**. New York: HarperCollins, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**WESTAD, Odd Arne.** The Global Cold War: Third World Interventions and the Making of Our Times. Cambridge University Press, 2005.

**ZABALA, Antoni.** Planejamento didático para a aprendizagem significativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.