



O ensino de História medieval no Ensino Fundamental: entre jogos e novas experiências a partir do Pibid

José Walter Cracco Junior, Licenciatura em História, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, (UFMS/CPTL), ze_ufms@hotmail.com

Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, Professora Permanente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Chefe da Divisão da Formação de Professores, articulação e aperfeiçoamento pedagógico na Secretaria de Educação à Distância e Formação de Professores (UFMS), Professora colaboradora do Programa de Pós Graduação em História/UFMT, jaqueline.zarbato@gmail.com

Resumo. Este artigo tem por intuito desenvolver uma possibilidade de abordagem do medievo que não se paute apenas no livro didático ou em uma abordagem tradicionalista do medievo que, por muitas vezes, consiste em concentrar apenas os ditos “grandes” feitos. De modo diferente, nos cabe ir além de tal perspectiva e apresentar aos alunos conceitos e contextos fulcrais que concernem às heranças culturais, às razões sensíveis, ao poder eclesiástico, e ao modo de produção do sistema feudal, de forma conjunta, sem separar a Idade Média em “caixinhas” estruturadas, nas quais, com a abertura do conteúdo desejado, é encontrado pronto e sistematizado. Assim, este artigo contém críticas a algumas práticas educacionais voltadas ao ensino de história medieval, porém contém também sugestões e modos de superar tais questões. Nesse sentido, se caracteriza como cerne deste artigo a metodologia que o mesmo conseguiu fundar a partir da realidade dos alunos, no entanto sempre estivemos respaldados por autores que nos serviram de bússola nessa empreitada, como Rüsen (2006; 2009), Paul Ricoeur (1997), Benjamin (1987), Eco (2010) e outros. Além disso, o nosso trabalho abarcou o uso de jogos que cuidaram de elucidar contextos medievais para os estudantes com criticidade e um trabalho norteador com fontes históricas do próprio período medieval.

Palavras chaves. Ensino de História, Idade Média, Jogos, PIBID e UFMS.

The teaching medieval history at school: between games and new experiences from Pibid

Abstract. The purpose of this article is to develop a possibility of approaching the Middle Ages that is not only based on the textbook or a traditionalist approach to the Middle Ages, which often consists in concentrating only the so-called "great" deeds. In a different way, we must go beyond this perspective and present to the student's concepts and key contexts that concern cultural inheritances, sensitive reasons, ecclesiastical power, and the mode of production of the feudal system, that together, without separating the Middle Ages in structured boxes where the opening of the desired content finds it ready and systematized. Thus, this article contains critiques of some educational practices aimed at teaching medieval history, but also contains suggestions and ways to overcome such questions. In this sense, it is characterized as the core of this article the methodology that it was able to base from the reality of the students, however, we have always been supported by authors who have served as a compass in this endeavour, such as Rüsen (2006, 2009), Paul Ricoeur (1997), Benjamin (1987), Eco (2010) and others. In addition, our work included the use of games that sought to elucidate medieval contexts for students with criticality and a guiding work with historical sources from the medieval period itself.

Key words. History Teaching, Middle Ages, games, PIBID and UFMS.

Introdução

A forma pela qual abordamos pela primeira vez alguns contextos em sala de aula pode projetar a dimensão em que os estudantes passam a absorver e reproduzir esse discurso cotidianamente pelas suas vidas. Nesse sentido, a Idade Média vem sendo retratada, especialmente nos livros didáticos (e, por consequência, nas aulas) de forma pejorativa e estruturalista. À vista disso, ocorre uma queda de importância desse período tão arraigado de múltiplas facetas e berço da civilização Ocidental. Além disso, concebemos o entendimento desse período como forma impreterível para levar adiante o entendimento dos acontecimentos históricos posteriores e mesmo do nosso tempo, pois a Idade Média significou muito mais do que apenas pessoas morrendo de fome, de epidemias, de ignorância perante a Igreja, de guerras santas e tempos de castelos, além da visão romantizada do cavaleiro e a dama. A Idade Média pode sim ter sido esses tempos, porém, se concebidos dessa forma, se faz necessário problematizá-los e encontrar os seus porquês. Todavia, podemos entender que a Idade Média significou tempos de cosmovisões, desenvolvimento das doutrinas filosóficas cristãs, tempos de criação e transições das artes, românica e gótica, tempo das catedrais, o renascimento das cidades, a criação das universidades, o momento em que o homem passou a ter um contato mais hierofânico com o mundo, enfim, o tempo em que gestou muitos simbolismos que concebemos hoje (Eco, 2010).

Assim, faz-se necessário abordar novas perspectivas sobre o assunto e entender melhor as questões já levantadas, ou seja, entender os fundamentos de sua análise. Nosso projeto será focado, então, em uma abordagem na contramão dos manuais didáticos para que os alunos possam ter uma visão múltipla do que este espaço significou e que ressoa, mesmo que baixo, no interior de nossas tradições. Para tanto, o trabalho está respaldado nas abordagens que tiveram presentes nas aulas-oficinas desenvolvidas durante o primeiro semestre do ano de 2016 no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) com uma turma de 7º ano da Escola Estadual Padre João Tomes, no município de Três Lagoas – Mato Grosso do Sul. Porquanto, temos a intenção de apresentar os encaminhamentos metodológicos que foram desenvolvidos a partir da prática educativa realizada na aula de história, assim como alguns mecanismos que

contribuíram no processo de ensino, tais como o jogo chamado “A Torre” e o uso de novas tecnologias no ensino, neste caso jogos investigativos em sítios on-line e o uso de fontes no ensino.

Uma proposta metodológica do ensino de história voltado ao medievo

Concordamos com Umberto Eco ao realizar uma análise da Idade Média e defender que “é difícil crer que o modo de viver e de pensar se tenha mantido imutável ao longo de um período tão extenso e em que ocorreram muitos factos históricos” (2010, p.3). Justamente por essa consonância de tantos acontecimentos, analisados aqui na longa duração material das estruturas e na longa duração do mental, entendemos que a abordagem dada à Idade Média deve superar o apego nos livros didáticos. Sobretudo, quando o professor se baseia inteiramente nesta ferramenta que deveria ser, quando muito, um complemento para as aulas e não única orientação docente. É claro que sabemos a dificuldade encontrada pelos docentes para realizar novas implicações, acima de tudo com as condições precárias de serviço, falta de recursos para complementarem e proporem novas metodologias, porém, mesmo com as dificuldades, é possível buscar novas abordagens que os possibilitem ir além da reincidência habitual e rotineira da sala de aula, pois, se alimentarem, por assim dizer, o método tradicional de ensino, prejudicarão também a proposta de uma nova abordagem para com os estudantes acerca da Idade Média.

Nesse sentido, o modo pacato de ensinar História, sem um *modus cogitare*, ausente de questões argumentativas, pode reverter o processo de aprendizagem histórica dos alunos e alunas, pois, como nos ensinou Prats (2001), o mal-uso, ou uso incorreto de alguns métodos, sobretudo o método tradicional, dentro do ensino de História, pode “en general, se repite la tradicional tendencia de presentación de una historia acabada y que deja poco lugar a la actividad reflexiva e indagativa del alumnado” (p.95). Acreditando em uma história acabada, isto é, uma história de “verdades” absolutas e incontestáveis, o aluno deixa de exercitar e, por consequência, de desenvolver sua cognição histórica, seu senso crítico de analisar o passado e, ao mesmo tempo, de buscar nele entendimentos à luz do próprio passado, ou seja, compreender as “entrelinhas” dos acontecimentos, como nos disse Marc Bloch (2001); ou também para

acontecimentos atuais que tiveram seu início em atitudes passadas, como uma guerra que pode se iniciar por questões diplomáticas antes de desembocar em um conflito armado, por exemplo. Portanto, Prats nos conta o grande cunho racional/pensador que a história:

[...] reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuales son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los acontecimientos. Tiene un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto a que no les enseña cuales son las causas de los problemas actuales, pero sí sus antecedentes (2001, p.101).

Deste modo, sem problematização, sem a História Problema proposta pela escola dos Annales, tendo o aprazimento em ensinar o “quê” e “como” e não o “por quê” dos acontecimentos, os alunos acabariam por entender apenas a estagnação de um conceito decorado que se imagina, ou condicionado a imaginar, muitas vezes, que tende a passar a ideia de explicar totalmente a autenticidade de um fenômeno histórico. Assim, bem como sabemos, seria inexequível explicar totalmente um fenômeno histórico fora de seu período, pois “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento” (BLOCH, 2001, p.60). Podemos apenas nos aproximar de uma verdade verificável, ou seja, entendimentos levantados acerca do passado que podem ser revistos sob novas perspectivas e novas fontes. Todavia, é válido ressaltar (e percebemos isso em algumas experiências em sala de aula proporcionadas pelo Pibid) a inviabilidade em ensinar história sem ter competências conceituais planejadas e estruturadas. Não queremos dizer que se deva seguir uma linearidade. Com isso, queremos dizer que o planejamento é um ponto importante para um bom desenvolvimento educacional, visto que o ato de planejar nos traz de antemão algumas ações que irão nos guiar para conceber determinados objetivos que foram gestados a partir de uma específica realidade. Deste modo, concordamos com Vasconcellos quando ressalta que:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (2000, p.79).

Adentrando a perspectiva de planejar os encontros, as aulas e as aulas-oficinas, não tentamos conceber o ato do planejamento do processo educativo como algo pré-definido,

determinado, ou um mecanicismo impensável, mas sim entender que o planejamento convenha para o professor e para os alunos, que ele seja benfeitor e funcional a quem se designa objetivamente, pela atuação consciente, responsável e libertadora. Desta forma, repelimos a noção de planejamento como uma “receita de bolo”, pronta, pois compreendemos que cada sala de aula é uma realidade díspar, apresentando enigmas e saídas dicotômicas. Dito de outra forma, o planejamento deve se manifestar como ferramenta utilizada pelo professor para explicar suas intenções de abordagens conceituais com os alunos. Sem esse planejamento, poderia se gestar um transtorno organizacional nas aulas e na metodologia adotada. Em mesma instância, prejudicaria todo processo educacional que se planejava desenvolver.

Ademais ao planejamento participativo na perspectiva da pedagogia dialética, que notabiliza e direciona a confecção de um ensino intrinsecamente ligado ao saber histórico, é pertinente, em nossa perspectiva, considerar dentro da aprendizagem, trabalhar com os conceitos trazidos pelos alunos. Isto é, seria o que Paulo Freire chamou de “leitura de mundo”, em que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (1981, p.9). Portanto, considerando esta dinâmica, entendemos que o espaço da sala de aula deve assegurar uma troca de saberes, sobretudo com a relação recíproca entre alunos e professores. A isso, soma-se o que Rüsen (2006) nos ensinou a considerar: a cultura escolar como ponto de inflexão e desenvolvimento do saber escolar, de onde o professor deve considerar suas ações a partir da realidade escolar que envolvem suas especificidades sociais, políticas, ideológicas e formativas. Nesse sentido, o professor deve ponderar a leitura de mundo, a cultura escolar e o conhecimento teórico, amarrando-os, para que caminhem juntos na estrada da formação crítica dos sujeitos, tendo em sua essência a consideração da realidade dos estudantes. No que tange à discussão, tivemos a oportunidade de colocar em prática a teoria da sala de aula como lugar da troca de saberes.

Nesse sentido, conforme havíamos realizado o planejamento e a sua adequação mediante as necessidades constatadas, em atividades diagnósticas, colocamos em prática o princípio da reciprocidade e pudemos constatar, a partir de uma aula voltada às técnicas agrícolas e ao campesinato medieval, relatos de alunos que residem nos sítios/fazendas sobre suas técnicas específicas de manejo que, por muitas vezes, conviviam ainda com técnicas

agrícolas advindas do medievo. A partir destes relatos, podemos problematizar as heranças medievais no Ocidente, sobretudo no Brasil e, desta forma, estes sujeitos começam a ter o entendimento das raízes de suas práticas, suas vivências, seus simbolismos e a forma do seu cotidiano aliadas ao contexto proposto em sala de aula.

Levando-se em consideração os argumentos supramencionados, podemos abdicar, por exemplo, do dito estudo dirigido que tem em sua essência desenvolver apenas habilidades de memorizar e reproduzir os conteúdos que acabam por obstruir uma proposta de educação histórica, pois o mais contundente nesta perspectiva de estudo dirigido seria “reter certa quantidade de conteúdo sem compreendê-lo. O conteúdo é visto como algo dogmático e inquestionável. A aprendizagem é memorística” (VEIGA, 1991, p.69). Neste processo de memorizar alguns conteúdos, definições, datas, nomes e assim por diante, podemos perceber o quão o estudo dirigido se reduz e, por consequência, reduz também o livro didático, pois devido a atividades de reprodução e respostas determinadas, o livro didático deixa de ser utilizado de maneira correta e a dimensão problemática da história se perde, tornando, assim, a aula de História pragmática, reduzida a um saber ou entendimento acabado, fixo.

Pela observação desses aspectos, percebemos o quão o ensino de História, em especial de História medieval, pode ser redundante e metódico, deixando, desta forma, de apresentar a pluralidade de eventos, processos, rupturas e conceitos existentes nesse período, e, por muitas vezes, não apresentando as relações do medievo com o nosso tempo presente, ou mesmo com o Brasil, pois

[...] a Idade Média se encontra presente nas estruturas mais elementares da civilização brasileira; no entanto, ela deva ser buscada não nas suas estruturas mais exteriores, mas sobretudo em nossas cosmovisões mais arraigadas, em nossas crenças, em nosso imaginário, em nossas ideias inclusive, principalmente aquelas ligadas à moral, à ética, e tanto por meio das estruturas políticas, do direito, da religião, como aquelas mais ligadas a vivências do dia a dia, aos costumes e às expressões da religiosidades (AMARAL, 2011, p.447).

Considerando esses pressupostos, temos a intenção de mostrar algumas abordagens conceituais e práticas que se derivaram de nossas experiências e que têm como alvo de reflexão os pontos levantados anteriormente. Sobretudo, iremos prezar pelo trabalho com os jogos em sala de aula e o uso fontes para abordagem do medievo.

As fontes históricas na sala de aula

As fontes, principalmente no âmbito da história, se tornam fulcrais ao trabalho do historiador, principalmente em suas investigações acerca do conhecimento histórico. Não somente ao trabalho do historiador, munindo-o de vestígios para tentar realizar uma reconstrução do conhecimento histórico (RICOUER, 1997, p.242), mas no que tange ao ensino, principalmente nas escolas com crianças e jovens. Nesse sentido, entendemos como necessário e impreterível o uso deste recurso nas aulas, pois, a partir de tal, podemos colocar os estudantes em contato com vestígios materiais e imateriais deixados por diversas sociedades em variados períodos.

À vista disso, as aulas que são instrumentalizadas com o uso de fontes têm sido muito proveitosas, principalmente em nossas experiências, visto que o exercício de reflexão realizado com o trabalho voltado na fonte desenvolve a cognição do estudante, isso porque, em contato com os escritos, objeto e iconografias, o aluno tem a possibilidade de levantar entendimentos próprios. Com isso, queremos dizer que, para além de uma aula expositiva em que o aluno escuta e anota a narrativa do professor, com a fonte em mãos, ele pode enxergar problemáticas díspares das levantadas pelo professor, pode até mesmo fazer questionamentos a esta fonte e retirar dela elementos substanciais a sua construção do saber; algo que com as fontes disponibilizadas pelos livros didáticos seria inexequível, dado que o teor de problematização estruturalista que elas contêm não os possibilita ultrapassar a barreira de visões compiladas em “caixas”, isto é, períodos históricos que são divididos em perspectivas econômicas, políticas, mentais, sociais, clericais, enfim, que têm como pano de fundo a justificativa de estar sendo didático em suas abordagens, mas que, bem como sabemos, se pode estudar a Idade Média a partir dos relatos fantásticos, das vitae de santos, do maravilhoso, do sagrado e do profano, da mitologia nórdica, enfim, há várias formas de fugir do apego ao estruturalismo na Idade Média proposta por livros didáticos.

Dessa forma, além de fugirmos do posto acima, podemos desviar de pautar nossas discussões e narrativas apenas em discussões historiográficas, não que seja errôneo, mas é mais pródigo o contato do aluno com fontes. Há variadas formas de fontes disponibilizadas para os

professores trabalharem em sala de aula com seus alunos, como: bancos de dados, bibliotecas e museus on-line, núcleos de história dentro das universidades, livros acadêmicos, entre outras.

Este exercício com as fontes realizado pelos alunos pode ser direcionado, ou seja, o professor leva a fonte ao aluno e juntos questionam estes documentos. Em nosso caso, levamos fontes escritas no medievo, como o sermão de São Cesário de Arles (470-543), em que dizia aos camponeses a importância da igreja para curar os males do corpo e redimir-lhes dos pecados; mais ainda, questionava o porquê de os homens buscarem em feiticeiros, amuletos da sorte e encantadores ajuda, sendo que Deus, por meio da Igreja, poderia lhes oferecer a dupla ajuda acima mencionada. Levamos também fontes iconográficas. Dentre elas, algumas partes do calendário medieval do Duque de Berry, iluminuras de camponeses trabalhando na terra e algumas Igrejas que foram levantadas no medievo e que perduram até a contemporaneidade – isto foi levado com o intuito de apresentar as heranças materiais do medievo. Além dessas duas formas de fontes, levamos alguns trechos dos escritos de Agostinho de Hipona para tratar a “queda de Roma” e começo da Idade Média, com o intuito maior de apresentar aos alunos os conflitos intelectuais do período a partir da literatura patrística.

A partir destas fontes, a sala foi dividida em grupos e duplas, em que puderam, mediante um guia de leitura e interpretação das imagens, desenvolver suas narrativas. Nesse sentido, colocamos em prática uma teoria de Rüsen (2009), que propõe que a partir das narrativas dos sujeitos se possa analisar o seu desenvolvimento conceitual. Nas palavras do autor: “formas de representação, nas quais a experiência do passado, processada pela interpretação em conceitos de significância, é apresentada na forma de narrativa” (p.185). Nesse seguimento, as narrativas nos munem de um acompanhamento processual da aprendizagem, isto é, utilizamos o diário de bordo, a partir deste, podemos sondar o desenvolvimento do que foi planejado para a aula e o que os sujeitos conseguiram compreender a respeito. Para tanto, eles criam pequenas narrativas no fim das aulas, e a partir destas narrativas, podemos também atribuir notas ao saber dos alunos.

Todavia, sabemos que desenvolver metodologias para o Ensino Fundamental, como é o nosso caso, sobretudo para o contexto da Alta Idade Média, é complexo, porém necessário, dado que se deve desenvolver a capacidade de o aluno pensar historicamente, uma vez essa capacidade desenvolvida, leva a uma maior aproximação da formação do sujeito crítico. Desta

forma, quando o sujeito for tratar de algum contexto, ele não apenas lembrará o que se disse em sala, ou de meras datas que lhes foram impostas para decorar, mas constrói um discurso acerca do contexto, sendo capaz mesmo de fazer correlações, interligando fatos, eventos, processos e compreendendo periodizações, como: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Assim, entendemos que as fontes históricas utilizadas por pesquisadores da história, filosofia, sociologia, enfim, de áreas que contribuem para produção do conhecimento histórico, podem sim ser utilizadas em sala de aula, cunhando uma atmosfera de trocas de conhecimento, na qual os alunos contribuem de maneira intensificada para as discussões com argumentações retiradas das fontes, comprovando, desta forma, que o conhecimento emerge de pesquisas e descobertas (SCHMIDT, 2004), sobretudo na sala de aula, onde, segundo Schimdt (2009), os currículos brasileiros têm sugado a capacidade cognitiva dos professores e alunos, afetando a formação de uma consciência histórica.

Para tanto, desenvolver essa metodologia foi muito mais do que criar uma simples solução para aulas expositivas, foi, em nossa perspectiva, quebrar as ordens da sala de aula estruturada em cadeiras enfileiradas e centralização do conhecimento apenas na figura do professor; foi também levar aos estudantes um modelo educacional que se atenta às múltiplas variações de saberes, em que o que se deseja não é o professor levar o saber acabado, pronto, exposto para os alunos, mas guiar os alunos para a pesquisa, para o que Iglesias (1987) propõe, que consiste na utilização do método de investigação didática, isto é, o contato do aluno com o material de pesquisa e a criação do professor de mecanismos que norteiem as pesquisas. Deste modo, o próprio começa a buscar respostas nas fontes históricas que lhe foram apresentadas. Contudo, o uso de fontes históricas seria o arcabouço para estruturação do pensamento histórico no espaço da sala de aula.

Os jogos no ensino: duas experiências

Conforme estamos tratando aqui, em primeiro plano, de nossa experiência em sala de aula, planejamos nossa proposta com duas formas de jogo, sendo cada uma delas direcionadas a certas especificidades no contexto do medievo. Começaremos por discorrer acerca do jogo “A Torre”. Pensado a partir do jogo de xadrez, criamos este jogo com o intuito maior de tornar

lúdico o processo de aprendizagem da Idade Média, pois, segundo Fortuna (2013), o brincar se torna ferramenta fulcral no que concerne ao aprendizado. Desta forma, entendemos a capacidade que o jogo tem, e teve, de levar o conhecimento histórico aos estudantes.

Ainda tecendo entendimento acerca do jogo A Torre, este desempenhou a função de ofertar abordagens acerca da sociedade feudal e retratar a influência da Igreja Católica na sociedade. Sabemos o quão complexo é abordar a dinâmica social que vigorou durante o contestado feudalismo, entretanto, com o jogo, pudemos simplificar e não desvalorizar o conceito, todavia ficaria a pergunta: como realizar um jogo que seja capaz de explicar a “pirâmide” da sociedade? Num primeiro momento, as peças foram problematizadas com os conceitos de cada estamento, isto é, peões representando os servos/aldeões, os cavalos representando nobreza/cavaleiros, os bispos interpretando a Igreja/Clero, um senhor feudal representando a nobreza, ou então a figura do monarca e a torre que significa a edificação de combate.

Num segundo momento, o jogo não foi levado pronto aos estudantes, mas sim eles que confeccionaram o mesmo. Este processo foi proposital, dado que, em dupla, cada aluno representaria ser a figura de um nobre, no caso um senhor feudal que estava lutando por uma porção de terra e para isso era necessário reunir todas suas forças, uma vez que a terra era o maior bem da época, sendo representada pelo tabuleiro. Assim, os estudantes puderam perceber a importância que a terra tinha e a falta que um cavaleiro, um servo, um bispo, a própria edificação de combate fariam em um período que, segundo Mello (1989), foi marcado por guerras e por alta periculosidade. Portanto, para entender a importância do jogo e a sua problemática, seria necessário, de antemão, compreender o conceito histórico que cada peça representava. Nesse sentido, fica evidente que o jogo é dependente dos conceitos e, uma vez sabendo-os, aumentam-se as possibilidades de vitória sobre o “senhor feudal” que está duelando pela terra. Assim sendo, o jogo frisa os conteúdos desenvolvidos em aulas e apresenta uma dinâmica alternativa de ensino que, neste caso, renuncia a perspectiva de uma aula de história apenas narrada e anotada em longos textos.

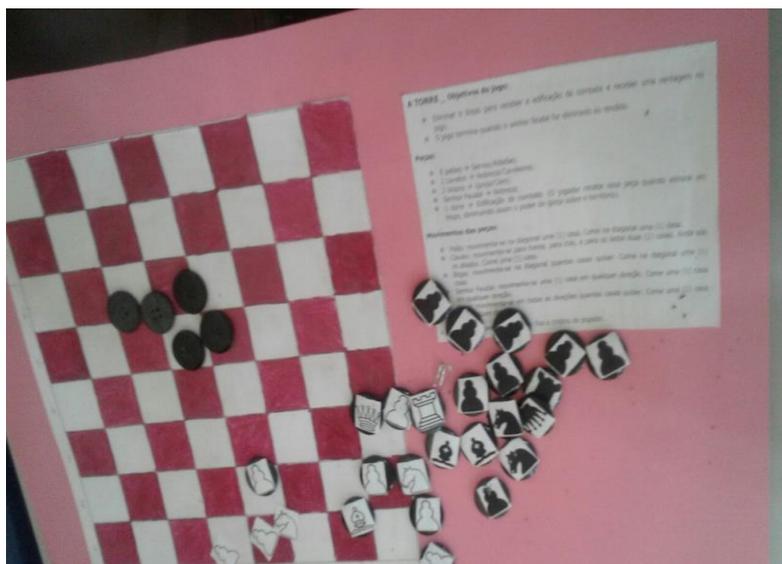


Figura 1. Tabuleiro e peças de botão confeccionados e estampados pelos alunos.

A montagem deste tabuleiro não é de alto custo, pois necessita de poucos materiais, como: estampas de xadrez, régua, cartolina, lápis de cor, cola, tesoura, botões e caneta. Além das peças feitas com botões, pudemos desenvolver outras peças a partir de material reciclável como as tampinhas de garrafa pet.



Figura 2. Peças do jogo feitas com tampinhas de garrafa pet.

As regras, objetivos e movimentos das peças do jogo também foram criados por nós, de modo que fossem simples e adequados ao intuito para o qual foi desenvolvido:

<p style="text-align: center;">Objetivos do jogo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Eliminar o bispo para receber a edificação de combate e receber uma vantagem no jogo.- O jogo termina quando o senhor feudal ou rei for eliminado ou rendido. <p style="text-align: center;">Peças:</p> <ul style="list-style-type: none">- 8 Peões → Servos/Aldeões;- 2 Cavalos → Nobreza/Cavaleiros;- 2 Bispos → Igreja/Clero;- Senhor Feudal → Nobreza;- 1 Torre → Edificação de combate. (O jogador recebe essa peça quando elimina um bispo, diminuindo assim o poder da igreja sobre o território). <p style="text-align: center;">Movimentos das peças:</p> <ul style="list-style-type: none">- Peão: movimenta-se na diagonal uma (1) casa. Come na diagonal uma (1) casa.- Cavalo: movimenta-se para frente, para trás, e para os lados duas (2) casas. Anda sob os aliados. Come uma (1) casa.

Figura 3. Tabela de regras do jogo “A Torre”.

Além do jogo “A torre”, contamos com a experiência de utilizar um jogo chamado “Era Feudal”, este de caráter cibernético e disponível na plataforma do sítio “Atividades Educativas”. O jogo conta com seis etapas, em que na primeira é dado aos jogadores um pequeno texto que aborda a estrutura do feudo e logo depois são cedidas aos jogadores casas de servos, bosques e terras para plantio para disporem em seu território. A segunda etapa consiste com o texto sobre a organização social e a disposição de trabalhadores nas áreas dispostas anteriormente. A terceira etapa enfatiza os laços de suserania e vassalagem e a segurança do feudo. A quarta etapa retrata a influência da Igreja no período e a contemplação de uma capela no senhorio. A quinta etapa conta com um texto acerca dos modos de cultivos e a rotação de terra. A sexta e última etapa é sobre o pagamento de impostos dos servos aos senhores. No fim do jogo, são realizadas cinco perguntas referentes às etapas e textos trabalhados anteriormente; são contabilizados pontos de acordo com os acertos e após terminar de responder se pode contabilizar os acertos e erros.

Feita esta breve apresentação do jogo, optamos por lhe utilizar, pois abarca pequenos textos e atividades lúdicas, como, por exemplo, a própria montagem de um feudo em partes, contextualizando cada uma delas e agregando componentes que fazem parte de um feudo, ou seja, as casas, os campos, os bosques, os cavaleiros, os impostos. Por consequência, os estudantes ficaram bem interessados no envolvimento do jogo e sua possibilidade de alternar diversão, conhecimento histórico e dinamizar as trilhas do conhecimento por caminhos diferentes e inovadores no que concerne ao uso de novas tecnologias no ensino, sobretudo no ensino de História.

Levando-se em consideração os argumentos apresentados acima, alertamos para a utilização dos jogos no ensino de História, pois oferecem uma enorme possibilidade de fugir do tradicionalismo – aulas expositivas, filmes e vídeos expostos sem problematizações (ou seja, o filme pelo filme), cópias de livros didáticos, contrapondo, assim, a lógica que o ensino deve seguir esta metodologia. Tão arraigadas estão estas práticas com os alunos que, ao contar a eles no começo de nosso trabalho que iríamos utilizar dois jogos, sendo um confeccionado por eles e outro realizado na internet, ficaram resabiados em como iriam realizar o primeiro e se o segundo seria mesmo possível, uma vez que não é utilizado com frequência o recurso dos computadores, muito menos da internet. Afora isso, houve vários questionamentos sobre como eles, jogando ou desenvolvendo jogos, poderiam aprender História. Foi a partir de tais indagações e desconfianças que começamos teoricamente apresentando a esses alunos as múltiplas facetas que existem nos jogos e as suas possibilidades no ensino. Assim, quando iniciados os trabalhos de confecção, os próprios alunos começaram a perceber e relacionar os contextos desenvolvidos nas aulas teóricas com os jogos e perceber que:

O jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p.19).

Desta forma, o jogo proporciona um bom ambiente para o conhecimento histórico se desenvolver e tecer a aprendizagem dos sujeitos, ligando a brincadeira ao saber, pois quando

jogam, os alunos estão na fonte dos conceitos, e ali, na fonte, os conceitos se geram e assumem formas e modos de vida.

Alguns resultados

Percebemos ao fim do trabalho, o desenvolvimento dos alunos por meio de suas narrativas, dado que “pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui a história” (RÜSEN, 2006, p.12). Assim sendo, ao analisar as narrativas produzidas pelos estudantes, o professor pode considerar o tipo de assimilação que os alunos fazem do conhecimento desenvolvido em sala de aula. Pudemos constatar isso, como já adiantamos anteriormente, pelas atividades diagnósticas. Iremos expor algumas atividades diagnósticas dos alunos, primeiramente com a coleta da realidade inicial, e após o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

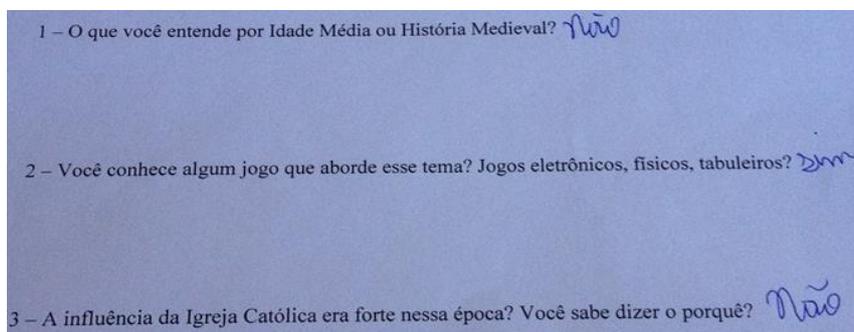


Figura 4. Atividade diagnóstica realizada no primeiro dia de aula.

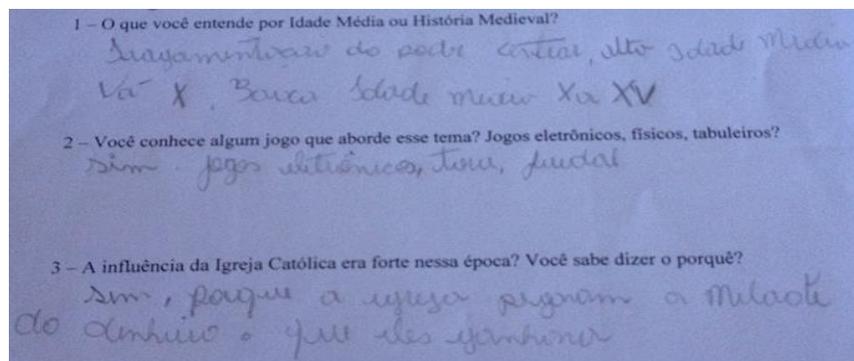


Figura 5. Atividade realizada pela mesma aluna no último dia de aula, demonstrando os desenvolvimentos propiciados pelos processos investigativos.

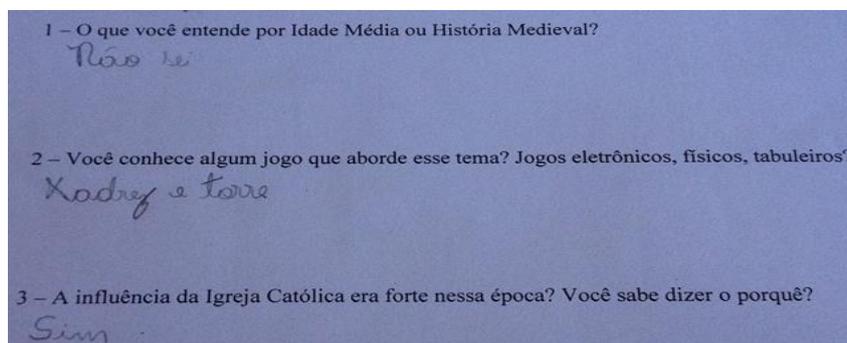


Figura 6. Atividade diagnóstica realizada no primeiro dia de aula.

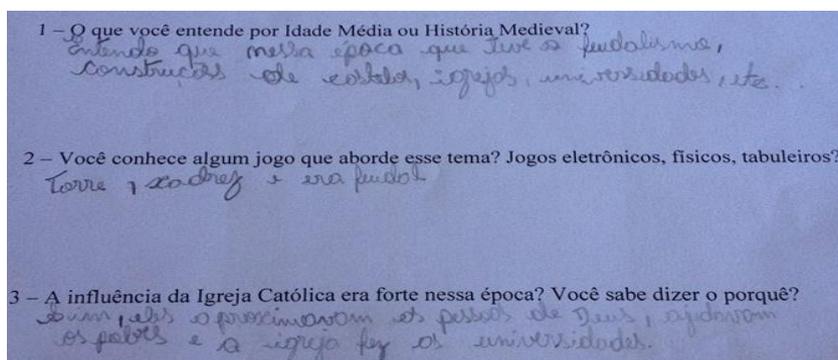


Figura 7. Atividade realizada pela mesma aluna no último dia de aula, demonstrando os resultados dos processos investigativos. A aluna foi uma das poucas a ressaltar as vertentes boas da influência da Igreja Católica no medievo.

Observando estas atividades das alunas, podemos perceber o quanto a sua narrativa se modificou acerca do medievo, construindo um olhar crítico, como podemos perceber em uma das falas ao ressaltar os pontos mais positivos da Igreja Católica e a outra narrativa que cuida de discorrer sobre o lado negativo da Igreja, ou seja, a exploração dos impostos. Nesse sentido, ambas estão corretas, mostraram suas formas de apropriação do conhecimento e mais, apresentando visões dicotômicas, podemos perceber vestígios de nossos seminários de dúvidas, no qual foram contrapostas ideias e os alunos cuidaram, por meio de suas pesquisas, de defender

seu ponto de vista. Esses resultados foram alcançados em oito encontros com a turma, aproximadamente doze aulas.

Considerações finais

Este artigo foi uma reflexão acerca de nosso trabalho desenvolvido na escola E.E. Padre João Tomes, onde pudemos desenvolver metodologias, jogos, novas formas de trabalhar aulas expositivas dialogadas, dinâmicas, enfim, mecanismos que dessem conta de proporcionar uma abordagem do medievo que fugisse do tradicionalismo positivista, da pedagogia tradicional e nova. Dito isso, almejamos desmontar a visão sombria da Idade Média, ou mesmo, neste caso em específico, construir uma visão pródiga do medievo com os alunos, de forma que os mesmos pudessem desenvolver sua consciência histórica respaldados não apenas em grandes marcos históricos, mas percebendo as múltiplas facetas cotidianas, culturais, hierofanias, razões sensíveis, o próprio imaginário, que existiram entranhados na vida do homem e da mulher medieval.

246

Levando-se em consideração os argumentos discorridos anteriormente, encerraremos nossa narrativa satisfeitos em pode ter contribuído com os alunos nas aulas-oficinas e levar a eles a visão benjaminiana da história, em que se tem como efetivo a realização da redenção por meio da construção de uma narrativa histórica alternativa à tradicional, nas letras de Benjamin, “história a contrapelo” (1987, p. 225). Desta forma, o contrapelo neste trabalho serviu para nos instigar a realizar atividades com propostas alternativas, buscar o reverso mesmo, e explorar a produção de conhecimento que a escola proporciona, o saber escolar, a cultura escolar propriamente dita. Assim, pudemos, junto com os alunos, colher os saborosos frutos do conhecimento que plantamos juntos com nossos esforços.

Referências

AMARAL, R. O medievalismo no Brasil. In: *História Unisinos*. Vol. 15 Nº 3 - setembro/dezembro de 2011.

Cracco Júnior & Zarbato. Revista Ensino & Pesquisa, v.15, n.1, (2017), 231-248.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ECO, Umberto. Introdução à Idade Média. In: *Idade Média – Bárbaros, cristãos e muçumanos*. (Org.) Umberto Eco. Portugal: Dom Quixote, 2010.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: *Jogos e ensino de história*. (Orgs.) Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARCIA, T. F. B. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In: BARCA, I. & SCHMIDT, M.A. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

IGLESIAS, F. J. M. Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa em la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales em la adolescência. *Investigación em la escuela*. Nº2, 1987.

MELLO, J. R. *As Cruzadas*. São Paulo: Ática, 1989.

247

SALIBA, E. T. Aventuras Modernas, desventuras pós-modernas. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, T. R. *O historiador e suas fontes*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2011

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? *ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA* – Fortaleza, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VEIGA, I. P. A. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: *Técnicas de ensino: Por que não?* (Org.) Ilma Passos Alencastro Veiga. Campinas: Papirus, 1991.

PEREIRA, N. M. GIACOMONI, M. P. *Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História*. In: *Jogos e ensino de história*. (Orgs.) Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

PRATS, J. *Ensenar Historia: Notas para uma didactica renovadora*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros Mérida, 2001.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

RÜSEN, J. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, n. 02, mar., 2009, p. 163-209.