JOGOS DIDÁTICOS E AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA: reflexões a partir do "Dominó de Conceitos Históricos"

JANAÍNA DOS SANTOS PUCHALSKI[1]
https://orcid.org/0009-0008-6367-4447
janaina.puchalski@acad.ufsm.br

RESUMO
Este artigo analisa o uso de jogos didáticos como instrumentos de avaliação formativa no ensino de História, a partir da experiência com a atividade denominada "Dominó de Conceitos Históricos", aplicado a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. O estudo, de abordagem qualitativa, busca compreender como a ludicidade pode contribuir para a mobilização de conceitos históricos e para o acompanhamento processual das aprendizagens. Fundamentando-se em autores que discutem o ensino histórico e a avaliação formativa, como Bittencourt (2018), Luckesi (2018) e Libâneo (2017), e em perspectivas críticas e afetivas do aprender, como as de Pereira e Torelly (2023) e bell hooks (2013), os resultados apontam que o jogo, quando intencionalmente mediado, promove não apenas o engajamento discente, mas também a reflexão conceitual e o diálogo entre pares, configurando-se como ferramenta de aprendizagem significativa e avaliação contínua. Conclui-se que o uso de jogos didáticos no ensino de História, ao integrar ludicidade e criticidade, pode transformar a avaliação em prática emancipatória, orientada à formação de sujeitos históricos autônomos e reflexivos.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Ensino de História. Jogos Didáticos. Ludicidade.

EDUCATIONAL GAMES AND FORMATIVE ASSESSMENT IN HISTORY TEACHING: REFLECTIONS BASED ON 'HISTORICAL CONCEPTS DOMINOES'

ABSTRACT
This article analyzes the use of educational games as formative assessment tools in history teaching, based on the experience with the activity called "Historical Concepts Dominoes," applied to a 7th-grade class in elementary school. The study, which takes a qualitative approach, seeks to understand how playfulness can contribute to the mobilization of historical concepts and the procedural monitoring of learning. Based on authors who discuss historical teaching and formative assessment, such as Bittencourt (2018), Luckesi (2018), and Libâneo (2017), and on critical and affective perspectives on learning, such as those of Pereira and Torelly (2023) and bell hooks (2013), the results indicate that games, when intentionally mediated, promote not only student engagement but also conceptual reflection and dialogue among peers, constituting a tool for meaningful learning and continuous assessment. It is concluded that the use of educational games in the teaching of history, by integrating playfulness and critical thinking, can transform assessment into an emancipatory practice, oriented towards the formation of autonomous and reflective historical subjects.

Keywords: Formative Assessment. History Teaching. Educational Games. Playfulness.

1 Mestranda em História PPGH/UFSM e Bolsista CAPES/DS. Santa Maria, RS, Brasil.

JUEGOS DIDÁCTICOS Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: REFLEXIONES A PARTIR DEL "DOMINÓ DE CONCEPTOS HISTÓRICOS".

RESUMEN
Este artículo analiza el uso de juegos didácticos como instrumentos de evaluación formativa en la enseñanza de la Historia, a partir de la experiencia con la actividad denominada "Dominó de conceptos históricos", aplicada a una clase de 7.º curso de la enseñanza básica. El estudio, de enfoque cualitativo, busca comprender cómo el juego puede contribuir a la movilización de conceptos históricos y al seguimiento procesual del aprendizaje. Basándose en autores que discuten la enseñanza de la historia y la evaluación formativa, como Bittencourt (2018), Luckesi (2018) y Libâneo (2017), y en perspectivas críticas y afectivas del aprendizaje, como las de Pereira y Torelly (2023) y bell hooks (2013), los resultados indican que el juego, cuando se media intencionalmente, promueve no solo el compromiso de los estudiantes, sino también la reflexión conceptual y el diálogo entre pares, configurándose como una herramienta de aprendizaje significativo y evaluación continua. Se concluye que el uso de juegos didácticos en la enseñanza de la Historia, al integrar ludicidad y criticidad, puede transformar la evaluación en una práctica emancipadora, orientada a la formación de sujetos históricos autónomos y reflexivos.

Palabras clave: Evaluación formativa. Enseñanza de la historia. Juegos didácticos. Ludicidad.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História na Educação Básica enfrenta, no contexto contemporâneo, desafios que decorrem das mudanças nas formas de acesso à informação e das transformações culturais no modo como os sujeitos aprendem e se relacionam com o conhecimento. Em especial, nos anos pós-pandemia de Covid-19 nota-se em sala de aula grandes adversidades no aprendizado de história.

Conforme Eliene Rodrigues Sousa e Ketuly da Silva Peixoto (2023), o período pós-pandemia de Covid-19 se consolidou como um grande desafio para as escolas. Segundo as autoras, o período trouxe grandes desafios para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. As dificuldades observadas são multifacetadas, envolvendo retrocessos significativos no desenvolvimento dos alunos. O principal obstáculo identificado foi o acúmulo de lacunas na aprendizagem, já que muitos estudantes não conseguiram acompanhar as etapas previstas e chegaram aos anos seguintes com sérias dificuldades de leitura e escrita (Souza, Peixoto,2023).

No ensino de história, nota-se que esta problemática se aprofunda, assim como não é de agora. Consoante a Ronaldo Francisco Rodrigo Martins em artigo de 2012, um dos principais desafio ao aprendizado da disciplina eram: a dificuldade de leitura e escrita dos alunos, a presença do analfabetismo funcional além de uma crescente onda do que o autor

chama de “desalfabetização” (Martins, 2012). Em paralelo, tem-se que o conhecimento histórico é construído e transmitido em grande parte através da leitura e escrita. Sendo assim, os imbróglios nestes âmbitos criam um grande desafio para o ensino da disciplina (Martins, 2012).

Tendo-se em vista tais aspectos, nota-se que as práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão e memorização de conteúdos, mostram-se insuficientes para responder às demandas de uma formação crítica e significativa. Nesse cenário, o uso de jogos didáticos emerge como alternativa capaz de articular ludicidade e aprendizagem, promovendo o protagonismo discente e a construção coletiva do saber histórico.

No campo da História escolar, repensar o papel do jogo é também repensar as formas de avaliar. A avaliação, historicamente reduzida à mensuração de resultados, tem sido apontada por autores como Luckesi (2018) como um processo que deve acompanhar o desenvolvimento do aluno, identificando avanços e dificuldades. Assim, compreender o jogo como ferramenta avaliativa significa deslocar o foco da aferição para a reflexão, do produto para o processo.

Com base nesse horizonte, este artigo tem como objetivo investigar o potencial dos jogos didáticos como instrumentos de avaliação formativa no ensino de História, tomando como referência o jogo “Dominó de Conceitos Históricos”, elaborado e aplicado no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A atividade, desenvolvida com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, foi inspirada no jogo tradicional de dominó e teve como propósito mobilizar conceitos relacionados à Idade Moderna por meio da interação lúdica e colaborativa entre os estudantes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública de formação docente inicial, vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo propósito é aproximar os licenciandos da realidade escolar ainda durante o curso de graduação, sendo estes apoiados com bolsa de fomento. O programa promove a integração entre universidade e escola básica, proporcionando aos estudantes de licenciatura experiências concretas de planejamento, execução e reflexão sobre práticas pedagógicas. No contexto desta pesquisa, o PIBID configurou-se como o espaço institucional que possibilitou o desenvolvimento e a aplicação do jogo “Dominó de Conceitos Históricos”, articulando os saberes acadêmicos à prática educativa e contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos futuros professores de História.

A princípio, a atividade foi desenvolvida a fim de articular conhecimentos Históricos junto a turma que enfrentava sérias dificuldades de leitura e escrita, e que, consequentemente, não conseguia mobilizar criticamente os aprendizados na disciplina de História. Mais do que um momento de descontração, a atividade buscou constituir-se como instrumento avaliativo de caráter formativo, permitindo observar de que modo os estudantes articulavam saberes previamente trabalhados em sala de aula e socializavam conhecimentos entre os pares.

Neste trabalho, trata-se, portanto, de refletir sobre como a ludicidade pode ser incorporada à prática avaliativa sem perder sua dimensão crítica, considerando tanto as demandas curriculares quanto os desafios enfrentados pela escola pública brasileira. Ao adotar esse enfoque, pretende-se contribuir para o debate acerca da avaliação formativa na Educação Básica, ressaltando a importância de estratégias que reconheçam a pluralidade das formas de aprender e que favoreçam o protagonismo discente na apropriação do saber histórico.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Este estudo insere-se no campo da pesquisa em educação articulado ao ensino de história, fundamentando-se em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, conforme delineado por Lüdke e André (1986), voltada à análise de uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito PIBID. A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de compreender, em profundidade, os significados e as dinâmicas do processo educativo envolvido, sem recorrer à mensuração quantitativa de resultados.

Trata-se, portanto, de um estudo que busca interpretar e problematizar as práticas de ensino a partir da vivência concreta em sala de aula, articulando teoria e prática na formação docente inicial. A metodologia da pesquisa acadêmica compreendeu três etapas principais: o planejamento e fundamentação teórica, em que se realizou o levantamento bibliográfico sobre ensino de História, ludicidade e avaliação formativa; observação e registro da prática pedagógica, etapa empírica do estudo, em que foram coletados dados por meio da observação participante e do registro descritivo; e enfim a análise dos dados, momento em que os registros foram interpretados à luz do referencial teórico selecionado, com o objetivo de compreender as formas de mediação, participação e mobilização conceitual observadas.

O caso analisado corresponde à aplicação do jogo didático “Dominó de Conceitos Históricos” em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade

de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul. A turma era composta por aproximadamente 14 estudantes, com idades entre 12 e 13 anos, que apresentavam dificuldades de leitura e escrita previamente identificadas pela equipe docente e registradas no projeto institucional do PIBID.

A metodologia da prática pedagógica, por sua vez, consistiu na elaboração e aplicação do jogo como instrumento de avaliação formativa. O jogo foi aplicado em dois momentos distintos (junho e agosto de 2023), e teve como objetivo favorecer a consolidação de conceitos históricos trabalhados nas aulas. Durante as sessões, os bolsistas do PIBID realizaram observação participante, acompanhando as interações entre os alunos e registrando as falas e estratégias utilizadas pelos grupos. Foram ainda realizados registros fotográficos, mediante autorização da escola, utilizados exclusivamente como apoio descritivo para a análise.

Cabe destacar que não houve aplicação de questionários nem coleta de dados avaliativos individuais, uma vez que o foco recaiu sobre os processos coletivos de aprendizagem e as estratégias de mediação docente observadas. Todos os procedimentos atenderam aos princípios éticos da pesquisa em educação, garantindo o anonimato dos estudantes e a utilização dos dados somente para fins acadêmicos. A metodologia adotada, portanto, permitiu compreender a atividade não apenas como recurso lúdico, mas como objeto de investigação pedagógica, evidenciando seus alcances e limites na construção de práticas avaliativas mais dialógicas e significativas no ensino de História.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A produção acadêmica sobre o uso de jogos didáticos no ensino de História no Brasil tem se expandido consideravelmente nas últimas décadas. Segundo Silva, Giacomoni, Oliveira e Cunha (2020), essa temática consolidou-se especialmente nos últimos dez anos, acompanhando o crescimento de pesquisas que reconhecem os jogos, sejam de tabuleiro, RPG ou digitais, enquanto recursos capazes de promover aprendizagens significativas e aproximar os estudantes da prática histórica de forma lúdica e crítica.

Os autores observam que as investigações iniciais sobre o tema, ainda na década de 1990, foram fortemente influenciadas pelas contribuições de Tizuko Morchida Kishimoto e Tânia Ramos Fortuna, que discutiram o papel do brincar e do lúdico na formação docente e na aprendizagem. No campo específico do ensino de História, estudos pioneiros como os de Maria Fermiano (2005) e Débora El-Jaick Andrade (2007) que defenderam o jogo como uma

alternativa metodológica capaz de dinamizar as aulas e favorecer o protagonismo discente (Silva et al, 2020).

No contexto dos programas de pós-graduação, especialmente no PROFHISTÓRIA, multiplicaram-se dissertações voltadas à criação de jogos didáticos com diferentes temáticas, desde a Revolução Francesa à Ditadura Militar e às relações étnico-raciais, o que, segundo os autores, revela o entusiasmo dos professores-pesquisadores em experimentar metodologias inovadoras (Silva et al, 2020).

Em síntese, conforme Silva et al. (2020), a revisão da literatura mostra que a pesquisa sobre jogos no ensino de História é recente, diversa e em franca expansão e que tem contribuído para renovar as práticas pedagógicas, estimular o pensamento crítico e promover aprendizagens significativas, embora ainda sejam necessárias investigações empíricas mais aprofundadas sobre os efeitos concretos do uso dos jogos em sala de aula.

A utilização de jogos didáticos no ensino de História também encontra respaldo em um amplo debate sobre metodologias ativas e sobre a necessidade de promover aprendizagens significativas. Para David Paul Ausubel (2003), a aprendizagem se torna mais efetiva quando os novos conteúdos dialogam com conhecimentos prévios dos estudantes, estabelecendo conexões entre conceitos e contextos já internalizados.

No campo específico do ensino de História, Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018) destaca que a disciplina deve ir além da memorização de fatos e datas, proporcionando aos estudantes a compreensão de processos históricos e o desenvolvimento do pensamento crítico. O uso de recursos didáticos diversificados, como jogos, contribui para esse objetivo, uma vez que estimula a reflexão, a formulação de hipóteses e a revisão de ideias.

A ludicidade, por sua vez, é entendida como um componente essencial no processo educativo. Segundo Tizuko Morchida Kishimoto (2017), os jogos didáticos representam espaços de aprendizagem em que o lúdico se combina ao cognitivo, favorecendo tanto a motivação quanto a construção ativa do conhecimento. Essa perspectiva é reforçada por Lev Semionovitch Vygotsky (2007), para quem a interação social é o elemento central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao possibilitar o trabalho colaborativo e o diálogo entre pares, atividades como o dominó pedagógico promovem aprendizagens compartilhadas.

Do ponto de vista da avaliação, a literatura recente tem enfatizado a necessidade de superar práticas meramente conteudistas e classificatórias, ainda hegemônicas no contexto escolar. Para Cipriano Carlos Luckesi (2018), avaliar não se reduz ao ato de medir

desempenhos, mas constitui um ato ético e pedagógico de investigação da qualidade da aprendizagem, orientado à promoção do desenvolvimento do estudante. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser visto como falha ou insuficiência e passa a representar indicador diagnóstico do processo de construção do conhecimento. Assim, o uso de jogos didáticos enquanto instrumentos de avaliação assume caráter formativo e mediador, permitindo ao professor observar as interações, os conceitos mobilizados e as estratégias de pensamento dos alunos, mais do que apenas quantificar resultados.

Ainda pensando a questão da avaliação, a autora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018) aborda esta defendendo uma abordagem que supere a tradicional verificação da memorização de informações. Para a autora, a avaliação deve ser um processo contínuo e coerente com a proposta de um ensino de História focado no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do aluno. Bittencourt (2018) critica fortemente o modelo de avaliação que se resume a provas bimestrais ou semestrais, cujo objetivo principal é apenas verificar a quantidade de informações que o aluno memorizou. A autora argumenta que esse método é limitado e não consegue medir o que é mais importante no aprendizado de História: a capacidade de raciocinar historicamente.

Em contrapartida ao modelo tradicional, Bittencourt (2018) propõe uma avaliação que seja um processo contínuo, realizado ao longo de todas as etapas do ensino, como propõe o processo de avaliação formativa. Este método de avaliação deve ser visto como uma ferramenta que permite ao professor em primeiro lugar, diagnosticar o aprendizado, ou seja, identificar os avanços e as dificuldades dos alunos de forma constante, assim como o permita reorientar a prática: a partir desse diagnóstico, o professor pode replanejar suas aulas e estratégias para atender melhor às necessidades da turma.

A articulação entre ensino, ludicidade e avaliação formativa também encontra amparo nas discussões de Libâneo (2017), que entende a prática pedagógica como um espaço de mediação entre os conteúdos escolares e a realidade dos alunos. Neste sentido, ao utilizar o jogo, a exemplo do “Dominó de Conceitos Históricos”, enquanto recurso didático e avaliativo, nota-se que o docente cria condições para que os conceitos históricos sejam compreendidos de forma mais significativa, promovendo tanto o engajamento quanto a reflexão crítica.

O potencial do “Dominó de Conceitos Históricos” como recurso didático e avaliativo é enfatizado também pelas reflexões de Tânia Ramos Fortuna (2013), que destaca que a brincadeira, além de recreativa, constitui um meio de preparar o indivíduo para lidar com a realidade. Conforme a autora, “A brincadeira, desse modo, sendo uma fuga da realidade,

também é, exatamente por isso, um meio de habilitar-se a enfrentá-la" (Fortuna, 2013, p.89) e "Pode-se concluir, que brincar é, efetivamente, aprender" (Fortuna, 2013, p.89).

4. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste artigo ocorreu de forma articulada entre a revisão teórica, a análise empírica e a reflexão crítica sobre a prática educativa. Inicialmente, realizou-se o levantamento e o estudo das principais referências que discutem o uso de jogos didáticos e a avaliação formativa no ensino de História.

A partir dessa base teórica, procedeu-se à sistematização e análise dos registros oriundos da prática desenvolvida, buscando compreender as interações, mediações e aprendizagens observadas. O processo analítico se deu por meio da leitura reflexiva dos registros descritivos e das observações, identificando categorias emergentes relacionadas à construção de conceitos, à cooperação entre os estudantes e à atuação docente. Esse percurso de análise permitiu construir uma interpretação fundamentada sobre o potencial do jogo didático "Dominó de Conceitos Históricos" enquanto ferramenta de avaliação formativa, bem como discutir seus limites e possibilidades no contexto da escola pública.

4.1. Desenvolvimento e concepção teórica do Dominó de Conceitos

O recorte empírico deste trabalho corresponde a atividade didática que foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), voltado à aproximação entre a formação inicial docente e a realidade escolar.

A atividade referida foi aplicada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental que apresentava grandes dificuldades na leitura e escrita, sendo estes um dos principais desafios a concretização do ensino em história proposto. Inserida em um bairro mais afastado da região central da cidade, tratava-se de uma instituição de pequeno porte, situada em área urbana, que atendia primordialmente aos anos finais do Ensino Fundamental.

O jogo foi concebido com a finalidade de estimular a reflexão conceitual, a socialização entre os pares e a construção coletiva de significados históricos ligados ao período da Idade Moderna. Mais do que uma proposta de caráter lúdico, buscou-se compreendê-lo como instrumento avaliativo de caráter formativo, capaz de evidenciar como os alunos articulam os conteúdos trabalhados em sala de aula e quais dificuldades emergem no processo de aprendizagem.

A construção conceitual do jogo didático foi feita tendo como cerne o estudo histórico

do período referente a Idade Moderna, baseando-se em um conjunto de leituras que possibilitaram compreender as múltiplas dimensões do período moderno (políticas, econômicas, sociais e culturais). O debate sobre a formação e consolidação do Estado moderno foi sustentado por Emmanuel Le Roy Ladurie (1994), Perry Anderson (2004) e Richard Van Dülmen (1984), cujos trabalhos permitem problematizar a centralização monárquica e as tensões que marcam o absolutismo europeu. A reflexão de Norbert Elias (2001), por sua vez, contribuiu para evidenciar os aspectos simbólicos e comportamentais da sociedade de corte, fundamentais para entender a cultura política do período.

Complementarmente, a dimensão econômica foi trabalhada a partir de Fernand Braudel (1996) e de Ellen Meiksins Wood (2001), que permitiram o aporte teórico necessário para relacionar as transformações do campo e do comércio ao surgimento de novas formas de sociabilidade no período. Por fim, a leitura de Timothy Brook (2010) serviu de inspiração para abordar a circulação global de bens e ideias, evidenciando as interconexões entre Europa, Ásia e América nos séculos XVI e XVII.

Com base nesse referencial teórico relacionado a historiografia da temática, o "Dominó de Conceitos Históricos" foi elaborado como uma proposta didática voltada à mobilização de noções centrais ao estudo do recorte da Idade Moderna, como clero, burguesia, povo e estados nacionais, promovendo a articulação entre os conteúdos discutidos em sala de aula e a dinâmica interativa do jogo. A atividade buscou traduzir conceitos complexos em situações lúdicas que favorecessem a construção coletiva do saber histórico, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes mesmo em meio às dificuldades de aprendizado que apresentavam.

4.2. Compreendendo o formato do Dominó de Conceitos Históricos

A proposta didática analisada neste estudo constituiu-se na forma de um jogo, inspirado no dominó tradicional, adaptado para trabalhar os principais conceitos relacionados ao período da Idade Moderna. A dinâmica consistia em associar, em cada peça, um conceito histórico em um lado e seu significado ou explicação na peça seguinte, promovendo a reflexão conceitual e a articulação de ideias pelos estudantes.

A estrutura simples do jogo favoreceu sua aplicação em sala de aula e sua incorporação ao cotidiano escolar sem necessidade de recursos tecnológicos ou materiais complexos. A seguir, seguem-se imagens referentes a algumas peças do jogo citado, a fim de melhor compreensão do formato do mesmo. A primeira figura, refere-se ao formato

esquemático de algumas peças desenvolvidas do jogo. A segunda imagem, refere-se ao jogo didático montado em materiais simples e em aplicação.

Figura 1: Formato esquemático de algumas peças do Dominó de Conceitos Históricos

Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 2: Dominó de Conceitos montado e em aplicação

Fonte: Acervo da autora (2023)

Voltado a mobilização de conceitos, a primeira peça do jogo trazia a questão “Início da Idade Moderna” a ser completada com a seguinte peça “Fim da Guerra dos Cem anos”, seguido de “Formação dos Estados Nacionais”, a ser completado com a peça que constava com a resposta “Início do que hoje são os países”. Desta maneira, as peças do jogo constituíam-se da sequência pergunta-resposta/ resposta pergunta, a fim de ser jogado de maneira semelhante ao modelo de dominó clássico, constituindo a sequência correta referente ao estudo do período Moderno.

4.3 A aplicação do Dominó de Conceitos Históricos: percalços e avanços

O Dominó de Conceitos Históricos foi planejado conforme os seguintes passos:

1. Seleção dos conceitos: clero, burguesia, absolutismo, Reforma, mercantilismo, entre outros, definidos com base no referencial historiográfico adotado em aula.
2. Produção do material: confecção de 28 peças em papel cartonado, plastificadas manualmente, de modo a permitir reutilização.
3. Organização da aplicação: os estudantes foram divididos em grupos de 4 a 6 participantes, orientados a montar a sequência correta a partir da primeira peça.
4. Mediação pedagógica: o professor interveio apenas quando solicitado ou diante de impasses conceituais, priorizando a autonomia dos grupos.
5. Registro da atividade: observações foram feitas durante toda a dinâmica, com foco nos modos de argumentação, cooperação e uso dos conceitos.
6. Reaplicação: a atividade foi realizada novamente dois meses depois, com a mesma turma, visando identificar avanços na mobilização conceitual.

A atividade foi aplicada em duas ocasiões, nos dias 19 de junho e 14 de agosto de 2023, com a turma de 7º ano. Na primeira aplicação, o conteúdo ainda estava em fase inicial de discussão pelo professor regente; na segunda, os estudantes já possuíam algum conhecimento prévio mais sólido sobre o tema abordado. Observou-se que, ao longo das aplicações, houve avanço no engajamento e na participação dos alunos, possivelmente decorrente da familiarização com o conteúdo e com a presença dos bolsistas PIBID.

Apesar dos benefícios observados, algumas limitações se fizeram presentes. Diferenças individuais no ritmo de aprendizagem, timidez de alguns estudantes e dificuldades de leitura interferiram na dinâmica e exigiram mediação constante. Esses aspectos indicam que o sucesso da atividade depende tanto do planejamento prévio quanto da capacidade do professor de orientar e ajustar a prática conforme as necessidades da turma.

Em contrapartida, verificou-se que a proposta favoreceu significativamente a socialização entre os estudantes, estimulando o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, foi possível identificar um avanço concreto na compreensão e no uso dos conceitos históricos trabalhados, especialmente na capacidade dos alunos de relacioná-los a situações concretas e articulá-los de forma mais autônoma. Na primeira aplicação do jogo, com o conteúdo sobre Idade Moderna tendo sido abordado

apenas de maneira inicial, foi possível identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. A partir da segunda aplicação, de maneira formativa, foi possível observar o andamento do processo de construção do aprendizado por parte da turma.

O jogo funcionou simultaneamente como recurso didático e como instrumento de avaliação formativa, já que permitiu observar como os estudantes mobilizavam, articulavam e negociavam significados sobre os conteúdos previamente estudados. Considera-se assim, que a atividade foi positiva, pois entende-se, que por mobilizar conceitos e provocar o pensamento crítico e engajado dos participantes, contribuiu para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de habilidades fundamentais à formação do pensamento histórico.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Conforme argumenta Luís Fernando Cerri (2014), todos os indivíduos possuem algum nível de consciência histórica, construída a partir das experiências e interpretações que desenvolvem sobre o passado e o tempo social. O autor sustenta que o ensino de História deve partir do reconhecimento dessa condição, pois “todos são dotados de consciência histórica e, portanto, possuidores da matéria-prima dessa consciência: saberes históricos, valores e interpretações sobre a coletividade no tempo” (Cerri, 2014, p. 121–122). Assim, a principal finalidade do ensino histórico é estimular o pensamento crítico dos estudantes, favorecendo sua participação ativa na análise e compreensão da realidade, em diálogo com suas próprias vivências e representações do passado.

Nesse contexto, a mobilização e o domínio de conceitos históricos são fundamentais para a efetivação desse processo. Como ressalta Circe Bittencourt (2018), os conceitos científicos ampliam o significado das palavras e contribuem para o desenvolvimento de funções intelectuais como atenção deliberada, memória lógica e capacidade de abstração, sendo a escola responsável por organizar e sistematizar essa aprendizagem.

Em outra perspectiva, congruente à proposta de ensino de História defendido por Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly (2023), tem-se que o mesmo deve ser pensado a partir de uma crítica da consciência pelos afetos. Isso significa reconhecer que aprender História não é apenas adquirir informações ou dominar uma narrativa cronológica, mas viver experiências que tocam, emocionam e convidam o aluno a se colocar em relação com o outro e com o mundo.

Sob essa perspectiva, o jogo didático pode ser lido como uma ferramenta privilegiada,

pois permitiu criar situações em que os estudantes conseguiam atuar, reagir, sentir e negociar significados frente ao conteúdo trabalhado de maneira ativa. A ludicidade, longe de ser mera diversão, tornou-se um meio de mobilizar os afetos como dimensão epistemológica do aprender, um modo de transformar o conteúdo histórico em vivência compartilhada.

Em diálogo com essas ideias, a aplicação da atividade também pode ser associada a metodologia proposta por bell hooks (2013), que entende a educação como prática da liberdade, na qual o ato de ensinar se torna um processo de transformação coletiva e de envolvimento entre corpo, mente e emoção. Inspirada em Paulo Freire, hooks defende uma pedagogia engajada, que rompe com o autoritarismo da sala de aula e coloca professor e estudantes como co-construtores do conhecimento.

Tanto Pereira e Torelly (2023) quanto hooks (2013) compreendem o ensino como um processo que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Enquanto os primeiros enfatizam o papel dos afetos e das relações na aprendizagem histórica, hooks (2013) propõe uma pedagogia engajada, voltada à liberdade e à transformação. A convergência entre essas perspectivas sustenta a ideia de que o uso de jogos didáticos no ensino de História pode potencializar uma aprendizagem mais afetiva, crítica e participativa, na qual o estudante se torna sujeito ativo na construção de sentidos sobre o passado.

Baseado nos autores anteriormente discutidos, conclui-se, portanto, que o “Dominó de Conceitos Históricos” apresenta múltiplos benefícios: para os alunos, promove interação, socialização, mobilização de conceitos e exercício de construção de ideias; para o professor, oferece um mecanismo de feedback sobre dificuldades de aprendizagem, tópicos dominados e áreas que requerem maior atenção. A simplicidade de sua aplicação, aliada à flexibilidade para adaptação a diferentes conteúdos e disciplinas, evidencia sua utilidade enquanto ferramenta pedagógica versátil e formativa.

Entretanto, é importante reconhecer também alguns limites da proposta. O tempo disponível para a realização da atividade, as diferenças no ritmo de aprendizagem entre os estudantes e a necessidade de mediação constante por parte do professor são fatores que interferem diretamente nos resultados obtidos. Além disso, o uso de jogos como ferramenta avaliativa demanda critérios claros e objetivos, de modo que a dimensão lúdica não se sobreponha à intencionalidade pedagógica. Nesse aspecto, dialoga-se com Luckesi (2018), que alerta para a centralidade da avaliação enquanto processo contínuo e formativo, que deve acompanhar as aprendizagens e orientar novas intervenções pedagógicas.

A experiência também reafirma o potencial do jogo como recurso educativo, conforme

destacado por Kishimoto (2017), para quem o brincar não é apenas um momento de lazer, mas uma prática que estimula a criatividade, a autonomia e a interação social. No caso específico do ensino de História, tal dimensão lúdica contribui para que os conceitos não sejam assimilados de forma mecânica, mas ressignificados no diálogo entre colegas e na mediação docente.

Em trabalho semelhante ao aqui apresentado, Ana Maria da Silva (2024) ao relatar sua experiência enquanto professora demonstra importantes conclusões quanto a utilização de jogos no ensino de história. Para a autora, a disciplina de História exige reflexão, criticidade e a construção de narrativas de espaço-tempo. A utilização de jogos surge neste contexto como uma nova tendência metodológica que traz elementos pedagógicos inovadores, críticos e problematizadores, utilizando teoria, criatividade e conflitos mediadores. O jogo age no processo cognitivo dos estudantes, envolvendo o pensamento, a ação, a interação e a proatividade. Neste ínterim, a motivação gerada ao jogar transforma o saber científico em um momento de interação lúdica (Silva, 2024).

Recentemente, Paraskevi Mikrouli, Katerina Tzafilkou e Nicolaos Protogeros (2024) abordam na pesquisa sistemática a relevância do Game Based Learning in Education (GBL), traduzido como Aprendizado Baseado em Jogos. Consoante a estes, no ensino fundamental e médio, o GBL demonstra um impacto positivo nos resultados de aprendizagem e no engajamento. Tal uso aprimora a compreensão dos alunos sobre conceitos complexos e estimula a aplicação do conhecimento em situações do mundo real (Mikrouli; Tzaf no ensino formal de Históriailkou; Protogeros, 2024). Em análise integrando o uso do GBL no ensino formal de História, Chien-Hung Lai e Po-Yi Hu (2025) concluem que os jogos oferecem uma abordagem imersiva e interativa, ajudando os alunos a organizar e processar informações textuais extensas e a melhorar a retenção da memória.

Sendo assim, o jogo didático, quando bem elaborado, materializa essa pedagogia engajada: transgride a lógica tradicional do ensino bancário, substituindo a passividade pela participação, o medo pelo prazer e a obediência pela criatividade. Jogar, nesse contexto, é um ato político, uma forma de ensinar a transgredir, de promover a autonomia e a liberdade intelectual dos alunos. Ao criar um ambiente colaborativo e desafiador, o jogo permite que os estudantes experimentem a História de forma viva, negociando sentidos, testando hipóteses e questionando verdades.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do uso do "Dominó de Conceitos Históricos" evidencia que os jogos didáticos podem constituir-se como ferramentas pedagógicas de grande relevância para o ensino de História. O caráter lúdico da atividade mostrou-se capaz de estimular a participação ativa dos estudantes, promover a socialização de saberes e potencializar a reflexão sobre conceitos históricos de forma colaborativa.

Além disso, o jogo demonstrou potencial para ser aplicado como ferramenta de avaliação formativa, uma vez que possibilita acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens de modo processual, observando avanços, dificuldades e formas de raciocínio histórico durante a própria dinâmica da atividade. Nessa perspectiva, o uso do jogo como instrumento avaliativo amplia as possibilidades de observação das aprendizagens, permitindo que a avaliação se torne um momento de reflexão e não apenas de mensuração.

Para os demais docentes, a prática pode ser adaptada de maneira ampla a diferentes conteúdos e disciplinas, sendo uma alternativa didática simples, acessível e viável, assim como, uma boa alternativa a ser aplicada no processo de avaliação formativa. Em síntese, conclui-se que o jogo didático, quando planejado de forma crítica, pode assumir um papel formativo fundamental, aliando o brincar ao aprender e reforçando o potencial emancipador da educação.

7- REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**, v. 13, p. 91-106, 2007. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646/10329 Acesso em: 29 ago. 2025.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 5. ed., 2018.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo:** séculos XV–XVIII. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BROOK, Timothy. **O chapéu de Vermeer:** o século XVII e o início do mundo globalizado. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 110-125, 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4367 Acesso em: 29 ago. 2025

DÜLMEN, Richard Van. El primitivo Estado moderno y la crisis del siglo XVII. In: DÜLMEN, Richard Van. **Los inicios de la Europa Moderna**, 1550–1648. Madri: Siglo XXI de España Editores, 1984. p. 300–342.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FERMIANO, Maria A. Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História. História Hoje. **ANPUH**, v. 3, n. 07, 2005. Disponível em: https://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=7 Acesso em: 29 ago.2025

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar e aprender. In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Orgs.). **Jogos e Ensino de História.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47-71. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1 Acesso em: 29 ago. 2025

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14 Ed. São Paulo: Cortez editora, 2017.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. Introdução. A monarquia clássica. In: LADURIE, Emmanuel Le Roy. **O Estado monárquico:** França, 1460–1610. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 9–38.

LAI, Chien-Hung; HU, Po-Yi. The Gaming Revolution in History Education: The Practice and Challenges of Integrating Game-Based Learning into Formal Education. I**nformation,** v. 16, n. 6, p. 490, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Ronaldo Francisco Rodrigo. Os desafios do ensino-aprendizagem de história nos anos finais do ensino fundamental da rede pública: limitações de formação dos professores e deficiências de leitura e escrita dos alunos. **Revista Aedos**, v. 4, p. 766-782, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30765 Acesso em: 29 ago.2025.

MIKROULI, Paraskevi; TZAFILKOU, Katerina; PROTOGEROS, Nicolaos. Applications and learning outcomes of game based learning in education. **International Educational Review**, v. 2, n. 1, p. 25-54, 2024.Disponível em: https://int-er.com/article/applications-and-learning-outcomes-of-game-based-learning-in-education-14327 Acesso em 29 ago.2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 26, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1042 Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Andréa Maria da. A utilização de jogos no ensino de história: uma didática possível. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 1, p. 246-260, 2024. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76510 Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Lucas Victor; CUNHA, Maurício Clipes; GIACOMONI, Marcello Paniz; SILVA, Lucas Victor. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do ensino de história no Brasil: Um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, jan./jun. 2020. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/38781 Acesso em: 29 ago. 2025

SOUSA, Eliene Rodrigues; PEIXOTO, Ketuly da Silva. Pós-pandemia: dificuldades na leitura e escrita nas séries iniciais. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 21, p. 221-232, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8182 Acesso em: 29 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **As origens agrárias do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2001.