

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA EM REDE
NACIONAL

ANDRÉ HAIKE

**GAMIFICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: O LÚDICO E O ENSINO DE
HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE TRÊS DE MAIO - RS**

Santa Maria, RS
2021



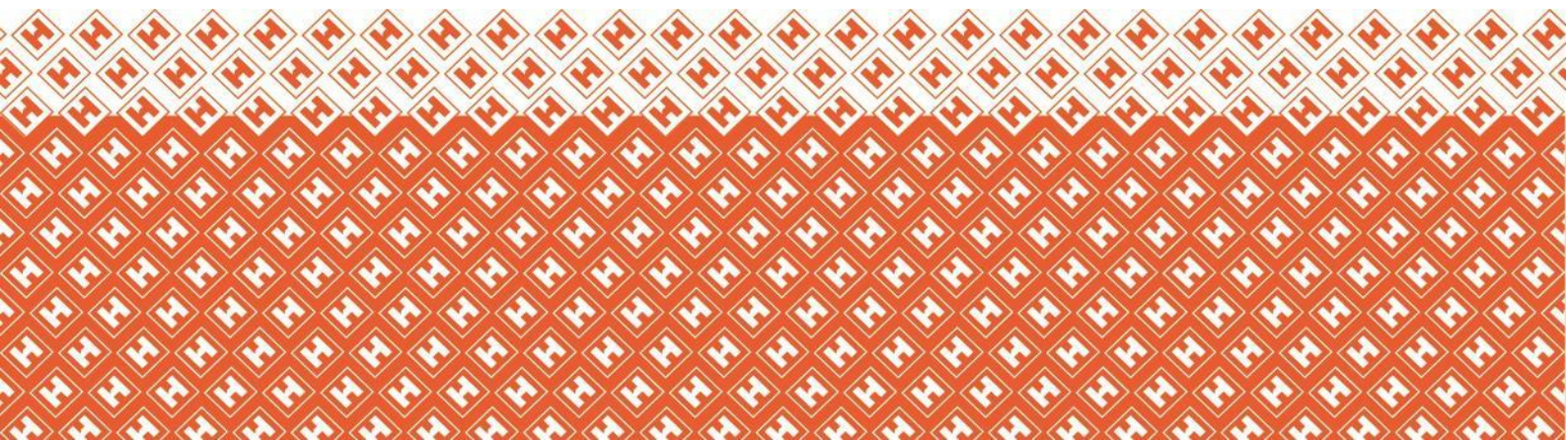
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDRÉ HAIKE

**GAMIFICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: O LÚDICO E O ENSINO DE HISTÓRIA
NO MUNICÍPIO DE TRÊS DE MAIO - RS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
JUNHO / 2021



André Haiske

**GAMIFICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: O LÚDICO E O ENSINO DE HISTÓRIA
NO MUNICÍPIO DE TRÊS DE MAIO - RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História em Rede Nacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História.**

Orientadora: Prof^a. Dra. Leonice Aparecida de Fátima
Alves Pereira Mourad

Santa Maria, RS
2021

Haiske, André
GAMIFICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: O LÚDICO E O ENSINO DE
HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE TRÊS DE MAIO - RS / André
Haiske.- 2021.
91 p.; 30 cm

Orientadora: Leonice Aparecida de Fátima Alves
Pereira Mourad
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
História em Rede Nacional, RS, 2021

1. ProfHistória 2. Processo de gamificação 3. Criação de
jogos. I. Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves
Pereira II. Título.

André Haiske

**GAMIFICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: O LÚDICO E O ENSINO DE HISTÓRIA
NO MUNICÍPIO DE TRÊS DE MAIO - RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Aprovado em 23 de junho de 2021:

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Dra.
(Presidente/Orientadora)



João Manuel Casquinha Malaia dos Santos, Dr. (UFSM)



Viviana Benetti, Dra. (ULBRA)

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a todos que tiveram paciência e acreditaram em mim e na potencialidade desse trabalho. Sem o apoio de vocês, dificilmente estaríamos aqui agora celebrando essa conquista.

Os agradecimentos iniciais aos meus pais, Rosemeri e Claudiomiro, sempre prestativos e solícitos. Obrigado por mais uma vez confiar e acreditar em mim. Minha irmã Bianca, por continuamente me apoiar, e lembrar daquela música que eu odiava na pré-escola. Aos meus avós pelo carinho, meu muito obrigado

À Universidade Pública e as políticas de custeio e desenvolvimento a formação de profissionais comprometidos e necessários com a manutenção da democracia e dos direitos humanos. Ao ProfHistória por possibilitar essa formação tão essencial e transformadora.

À minha orientadora, professora Leonice, uma mãe na academia não só de seus orientados, mas de todo o programa. Suas palavras e suas lições sempre estarão comigo. Sorte a minha de ter ido naquela formação quando você me disse: “Te inscreve no mestrado!”.

Aos colegas do Mestrado, grande equipe de amigos e profissionais comprometidos. Agradecimentos pelas discussões, debates e pelo companheirismo. As caronas do Noroeste até Santa Maria, o compartilhamento de carros, almoço no R.U., as tempestades e os lanches pós aula serão boas memórias sempre. Piadas sobre qual a verdadeira capital do Rio Grande do Sul, permanecem. De colegas a amigos e parceiros do ProfHistória.

À instituição SETREM, por ter permitindo o desenvolvimento deste trabalho, pelas conversas com a coordenação e pelo carinho recebidos por esta instituição. Colegas professores, estamos juntos.

Aos amigos pibidianos, em especial Helen, Luciano, Roseani, Taís e Bianca, por proporcionarem um espaço de ajuda mútua, conversa, discussões e muitas lembranças de nossas práticas e dos eventos que realizamos e participamos.

Aos amigos de longa data, Muriel, Natali (*In Memoriam*), Pâmela, Gustavo, Brisa, Indaiara, Maiquel, Domingos, Augusto, Rafaela, Luiz e Amanda, pela força e pelas piadas, e aos amigos que vamos adicionando ao caminho dessa jornada. Vicente, Murilo e Lucas, obrigado pelas conversas históricas e não históricas.

Minhas conquistas são suas também.

RESUMO

GAMIFICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: O LÚDICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE TRÊS DE MAIO - RS

AUTOR: André Haiske

ORIENTADORA: Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa-ação, com base nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa aplicada, que teve como tema a gamificação, tendo sido realizada entre os anos de 2020 e 2021 na Escola SETREM no município de Três de Maio. O objetivo da investigação teve como foco, contribuir para um melhor aprendizado do ensino de história através de jogos didáticos desenvolvido para os sextos e sétimos anos sendo os objetivos secundários a produção de jogos didáticos educandos dos sextos e sétimos anos, através de metodologia ativa; Apresentar a gamificação como uma forma de metodologia ativa; Contextualizar o processo de gamificação como ferramenta de ensino em História; Refletir sobre as possibilidades do processo de gamificação e a sua possível aplicação em espaço escolar. O problema de pesquisa que orientou a investigação foi: Pode o jogo potencializar o ensino de história? A principal motivação para realização desta investigação foi meu interesse, desde a época da graduação, pelas denominadas metodologias ativas no ensino de história, no qual, acabei por conhecer a gamificação. Os conceitos centrais do trabalho foram o processo de ludicidade e metodologias ativas, sendo a principal, a gamificação. Além da discussão e sistematização desses conceitos exibimos 1 jogo construído antes de dominar plenamente os conceitos de gamificação e elaboramos 2 jogos utilizando a gamificação, um voltado aos sextos e outro aos sétimos anos, para potencializar o ensino de história, cabendo destacar que os mesmos até o momento não foram utilizados, o que decorre da pandemia de COVID-19. Como resultado da investigação podemos referir a importância da gamificação no ensino de história, reiterar as possibilidades da criação de jogos e exibir dois produtos que podem ser utilizados para ajudar em possibilidades para o ensino de história.

Palavras-chave: ProfHistória. Processo de gamificação. Criação de jogos.

ABSTRACT

GAMIFICATION IN THE SCHOOL SPACE: THE LUDIC AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE CITY OF TRÊS DE MAIO - RS

AUTHOR: André Haiske

MASTER'S ADVISOR: Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

This article is the result of research and action, based on the presuppositions of bibliographic research, documentary, and applied research, which had as its theme the gamification, having been held between the years 2020 and 2021 in SETREM School in the city of Três de Maio. The research objective focused on contributing to a better learning process in history teaching through didactic games developed for sixth and seventh graders of the elementary school has as secondary objectives to produce didactic games for sixth and seventh graders of the elementary school through active methodology; to present gamification as a form of active methodology; to contextualize the gamification process as a teaching tool in history; and to reflect on the possibilities of the gamification process and its possible application in schools. The research the problem that guided the investigation was: Can games potentialize the teaching of history? The principal motivation for this research was my interest since I was a graduating student in the known active methodologies in history teaching in which I came to know about gamification. The central concepts of this work were the process of playfulness and active methodologies as the principal one the gamification. Besides the discussion and systematization of these concepts we showed 1 game built before fully mastering the concepts of gamification and developed 2 games using gamification, one focused at the sixth and the other at the seventh grades of elementary school to potentialize the teaching of history, highlighting that they have not been used so far, because of the situation of the COVID-19 pandemic. As a result of the research, we can mention the importance of gamification in teaching history, reiterate the possibilities of creating games, and display two products that can be used to help in possibilities for teaching history.

Keywords: ProfHistória. Gamification process. Game creation.

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1 – O Círculo Mágico.....	37
FIGURA 2 – Pirâmide da Gamificação.....	42
FIGURA 3 – A Roleta.....	46
FIGURA 4 – Exemplo de pergunta de cada turma.....	46
FIGURA 5 – Localização do município de Três de Maio.....	49
FIGURA 6 – Mapa do jogo.....	51
FIGURA 7 – Perguntas.....	54
FIGURA 8 – Mapa do jogo.....	56
FIGURA 9 – Perguntas.....	59

LISTAS DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	AS REGRAS DO JOGO: CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO ..	21
2.1	ENSINO DE HISTÓRIA.....	21
2.2	METODOLOGIAS ATIVAS.....	30
2.3	O LÚDICO, O JOGO E A GAMIFICAÇÃO.....	34
3	GAMIFICAR E JOGAR	45
3.1	APRENDENDO A JOGAR: A ROLETA.....	45
3.2	A PREMISA ORIGINAL.....	47
3.3	O CENÁRIO PRINCIPAL: A ESCOLA.....	49
3.4	VIAJANTES DO MUNDO ANTIGO.....	51
3.4.1	O planejamento que não foi I: Entre gregos, romanos, egípcios e mesopotâmicos	55
3.5	CAMINHO DAS ÍNDIAS.....	56
3.5.1	O planejamento que não foi II: Os perigos de navegar	60
3.6	LANÇANDO OS DADOS: FORMAS DE APLICAR OS JOGOS.....	61
4	FIM DE JOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICE A - CARTAS: VIAJANTES DO MUNDO ANTIGO	70
	APÊNDICE B - CARTAS: CAMINHO DAS ÍNDIAS	82

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho de dissertação é uma conclusão de estudos e reflexões sobre o complexo processo que envolve o ensino de história, sob a perspectiva de uma metodologia ativa: A Gamificação, processo este que envolve a utilização da forma, mecânica e estética dos games para envolver e engajar as pessoas, motivar, promover a aprendizagem e a resolução de problemas (KAPP, 2013).

Como um jovem nascido na metade da década de 90, cresci envolvido por jogos analógicos e digitais. Ao ingressar no curso de História – Bacharelado e Licenciatura. No período entre os anos de 2013-2016, tive a oportunidade de participar durante quatro anos do Programa Institucional de Bolsas de Introdução a Docência, o PIBID¹.

Durantes as várias intervenções em sala de aula que eu e meus colegas de Programa realizaram, percebemos que as atividades mais interativas, e por consequência menos tradicionais, resultavam em uma melhor e maior participação dos educandos. Embora não conhecesse ainda o termo gamificação, as sementes estavam plantadas para o futuro.

Depois da conclusão da graduação no início de 2018, procurei durante meus momentos em sala de aula propiciar atividades mais lúdicas que pudessem envolver, engajar e motivar os educandos durante o seu processo de ensino e aprendizado. Em 2019 ao entrar no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), decidi me aventurar de maneira mais formal e acadêmica no tema da utilização de jogos para o ensino de história.

Nesse período de estudos na escolha do tema, descobri o termo gamificação e percebi que algo que já realizava desde 2013 se encaixava naquilo que a minha geração e a dos atuais estudantes estão acostumados, jogando. Sejam os jogos analógicos como jogos de tabuleiro, trilhas ou cartas aos digitais. Todos estão jogando. Por que não aprender jogando?

O aprender jogando necessita a construção e produção de experiências que sejam engajadoras e mantenham os jogadores focados e motivados. A ideia da gamificação em muitas das suas características que ainda serão desenvolvidas ao longo da dissertação é a produção do pensamento de jogo, ou seja, pensar como um jogo, com desafios, níveis, objetivos e uma narrativa (ALVES, 2015).

Licenciado em História há três anos, trabalho atualmente no setor público e privado nas séries finais do ensino fundamental, do sexto ano nono ano, totalizando 14 turmas com os

¹O Programa Institucional de Bolsas de Introdução à Docência, surgiu através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 do Ministério da Educação e CAPES/FNDE. O objetivo do programa visa valorizar o magistério e a formação docente.

conteúdos de história e filosofia, esta última disciplina somente na escola particular. O projeto e a dissertação foram produzidos no contexto da escola privada, visto que somente em novembro de 2020 fui chamado para atuar na escola pública.

Para conceituar gamificação, é necessário lembrarmos dois conceitos fundamentais para o tema: O jogo e o lúdico. Ambos serão mais explorados ao decorrer da dissertação. Tanto o lúdico quanto o jogo terão como principais embasamentos “*Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*” de Johan Huizinga, um dos pioneiros no estudo do jogo quanto prática cultural e suas características, e Jeferson José Moebus Retondar com sua obra “*Teoria do Jogo: a dimensão lúdica da existência humana*”.

O jogo é uma atividade que não é exclusiva da espécie humana, mas as especificidades, ou seja, a forma como transformamos o ato do jogar em um sistema de práticas, com regras e requisitos, acabou por ser tornar onipresente em todas as culturas. Cada sociedade possui jogos específicos, bem como suas formas locais de jogar. E esta forma que utilizamos o jogo é único da espécie humana (HUIZINGA, 2014).

Essa cultura é lúdica², pois criamos conexões além das usuais com a natureza. Acabamos por criar diversos significados para nossa existência e nossa relação com a natureza, algo exclusivo de nossa espécie em relação aos demais seres vivos que conhecemos. Essa tentativa de significar o nosso meio com coisas abstratas nos separa dos restantes dos seres vivos.

Por essa capacidade, nas palavras do autor, o jogo possui uma função significante (ibid., 2014), que completa um sentido, algo além da nossa simples existência. O jogo está além do fisiológico ou reflexo psicológico.

Desde a sua forma mais simples à mais complexa vai além de somente esforço físico ou biológico, está embrenhado em nossa cultura e moldou a nossa espécie. Com isso, diversos elementos de nossa civilização é fruto das experiências e da atividade proporcionada pelo lúdico³, marcados pela imaginação, criatividade ou a competição.

Além disso, para o jogo poder ser classificado como tal, são necessárias algumas características, entre as quais: regras, a voluntariedade, uma realidade e espaço-tempo próprio e a própria imersão do jogador dentro desse mundo imaginário (HUIZINGA, 2014); (RETONDAR, 2013). Tais elementos essenciais serão discutidos ao longo do capítulo em

² Para Huizinga, o homem é *ludens* por criar diversas relações culturais com o lúdico, e com isso, gera uma fuga da própria realidade, criando novas conexões, realidades e mundos.

³ Neste sentido, a cultura em suas formas mais primárias, era essencialmente lúdica, aprendizado adquirido e repassado para as futuras gerações por formas de jogos e atividades de observação.

específico para o jogo e gamificação. Além disso, importante sempre lembrar é a importância do jogo para a cultura humana como sempre destacado por Johann Huizinga.

Um das principais ideias dentro do jogo é a ideia da participação, querer estar jogando e se manter no mesmo, no caso dos produtos desta dissertação, manter-se com o grupo, jogando. Burke (2015), esclarece que o aprendizado é mais eficiente quando estamos em ambientes colaborativos, encorajando o diálogo, criando redes de sociabilização e com isso quebra também o processo mais formal e tradicional de aprendizado, estimulando a ampliação de habilidades de cada jogador.

A natureza deste trabalho metodologicamente é uma pesquisa bibliográfica, com análise de autores da área de ensino de história e das áreas de metodologias ativas e da própria gamificação. É também de conceito documental, com leitura e análise de documentos da Base Nacional Comum Curricular, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e do Plano Político e Pedagógico da escola.

O trabalho é de caráter exploratório, por explorar um tema, em especial a gamificação, bem como é descritivo, por descrever a temática, propondo também uma aplicação prática, como resultado dessa pesquisa. Por fim, é um trabalho de observação direta e participativa dos educandos, visto que observaram e participaram das primeiras etapas da construção dos jogos.

O principal ponto deste trabalho de dissertação é o processo de gamificação, como ocorre e o que é necessário para ocorrer em sala de aula. Com este processo esclarecido, convém a exibição do produto final, dois jogos no estilo de trilha, um voltado ao público do sexto ano, com a temática do Mundo Antigo (Grécia, Roma, Mesopotâmia e Egito) e outro para o sétimo ano com a temática das Grandes Navegações.

Em decorrência da pandemia mundial de COVID-19, a normalidade em nossa sociedade como um todo foi afetada. As escolas permaneceram fechadas, muitas ainda se encontram sem receber educandos, tendo chances de continuar durante o próximo ano letivo com restrições enquanto não ocorrer o desenvolvimento e circulação de vacinas.

Em função da paralização do ano letivo iniciada na terceira semana de março, que no início na visão de muitos parecia breve, meus produtos do resultado final da dissertação foram modificados, visto que grande parte da construção do jogo seria realizadas em sala de aula e com a participação dos educandos dos seus respectivos anos letivos.

Na escola onde ocorreria a aplicação e construção dos jogos retornou as aulas presenciais, mas mantendo o formato online para os educandos que não retornaram, no início de novembro, não tendo período hábil para a produção e aplicação, por dois motivos: Baixo números de participação presencial dos estudantes e o próprio distanciamento social decorrente

dos protocolos e procedimentos de retorno escolar, que impediriam um contato mais próximo entre os educandos, tanto na fase da montagem do jogo quanto da aplicação, visto que seria jogado em grupos.

Os produtos construídos nesta dissertação, embora finalizados não foram aplicados. Durante o capítulo específico da produção dos jogos, observarão as transformações que julguei necessárias que ocorreram do projeto inicial da dissertação à sua finalização que vem sendo concretizada agora.

As reflexões sobre o processo de educação são constantes na nossa jornada profissão. Seja na academia, na graduação ou no mestrado, uma ou outra disciplina acaba por chegar em um questionamento comum para seus educandos. Como mudar ou transformar a educação? Essa pergunta não tem resposta pronta ou fácil, e sempre nos tira da zona de conforto, do método tradicional⁴ que aprendemos em escola durante o ensino primário, secundário e na universidade.

Maria Auxiliadora Schmidt (2019) aponta que existem inúmeros fatores que possam explicar o insucesso da renovação da disciplina histórica, mas que o principal é o descaso das autoridades governamentais, e por isso, em muitos lugares ainda o ensino no geral é feito somente com o quadro negro, sem quaisquer outros recursos.

Refletindo na atualidade, percebo como o meu ensino tanto no ensino fundamental e médio eram tradicionais, sendo muito pautados em explicações no quadro, leitura do livro e atividades para diagnosticar a percepção do conteúdo. Quando um professor vinha com uma proposta diferente, ocorria até uma certa resistência dos estudantes, a quebra da rotina.

Quando iniciei a atividade da docência em escolas na metade de 2017, era interessante pensar sobre como produzir e pensar uma aula, e olhando o trabalho de colegas professores, alguns ainda utilizavam somente o quadro e o livro didático, outros timidamente introduziam outros formatos da organização das carteiras escolares ou simplesmente levavam os educandos no pátio para ter uma aula fora do formal ambiente da sala de aula.

O livro didático é um produto, uma mercadoria, que obedece aos padrões de consumo, demanda e procura, precisando estar constantemente atualizado e atrativo, não somente pelo preço, mas si o material exibido e sua qualidade (BITTENCOURT, 2018). Na minha experiência do ensino privado, o uso de livro acaba por ser mais do que indicado, mas indispensável (mesmo que seja apenas um material auxiliar), devido aos custos de compra aos pais dos estudantes, e acabam por “fiscalizar” o uso do livro pelos filhos.

⁴ Aqui entendendo como aula tradicional, o modelo expositivo onde o professor é o “detentor” do conhecimento e transmite este para os seus alunos, sem participação significativa do aluno, que deve memorizar conteúdos e mostra-los em avaliações descritivas. O espaço da sala de aula acaba por ser o quadro e as classes em fileiras.

Embora o quadro e o livro sejam aliados e ferramentas interessantes, não podemos utilizar somente estas. Isso acaba por afetar todas as áreas de ensino, mas na área de história, o professor é uma figura ambígua, sendo as vezes é visto como um guardião e transmissor do passado da humanidade, ora é militante e destruidor deste passado histórico (SCHMIDT, 2019).

Para os educandos do presente, nascidos em uma era digital, da velocidade e do conhecimento na palma de suas mãos, o ensino tradicional não seduz e nem é atrativo. Nesse contexto o professor deve utilizar menos um modelo de aprendizagem meramente transmissor do conhecimento para uma “aprendizagem por questionamento e experimentação [...] para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN, 2018, p.2).

Nesse contexto tem ocorrido a ideia de introduzir e mesclar metodologias ativas com as mais tradicionais em contextos híbridos, na busca de um equilíbrio entre a novidade e o tradicional, conhecido e considerado seguro para muitos professores (Ibid., 2018). O problema nesse processo é que acabamos por tentar introduzir novas metodologias sem organizá-las corretamente, sem sistematizar todo o processo pode dar completamente errado.

Um desses novos processos metodológicos que começou no início dos anos 2000 e que ganhou grande espaço e se popularizou a partir de 2010 e que se mantém na atualidade, é a gamificação. (ALVES, 2015); (BURKE, 2015) e (MCGONIGAL, 2012).

Embora possa parecer como somente aplicar um jogo, a gamificação não é somente isso, é “a utilização da mecânica dos games em cenários non games, ou seja, fora de games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento” (ALVES, 2014, p. 76).

Nesse sentido, percebo uma confusão que ocorre facilmente nos adeptos da metodologia da gamificação, pois novamente escrevendo, não é somente aplicar um jogo, seja em sua maneira mais utilizada no cotidiano de jogos digitais, ou um jogo em tabuleiro ou qualquer outra forma analógica. Diante disso, surge a questão do trabalho de dissertação que é a produção de jogos didáticos para os educandos, envolvendo a metodologia ativa da gamificação.

Pode o jogo potencializar o ensino de história? Como veremos ao longo dessa dissertação, podemos perceber como trazer elemento de jogos dentro do processo de ensino, pode em muito contribuir para uma melhor assimilação e aprendizagem dentro da história. Conteúdos que muitas vezes podem ser vistos como “maçantes” para o educando, podem se transformar com um aprendizado voltando para uma estrutura de algo que muitos destes estudantes conhecem bem: os jogos.

Quanto aos objetivos desta dissertação, o objetivo geral é: Contribuir para um melhor aprendizado do ensino de história através de jogos didáticos desenvolvido para os sextos e

sétimos anos. Quanto aos objetivos específicos, são: Produzir jogos didáticos para os educandos dos sextos e sétimos anos, através de metodologia ativa em uma escola privada de Três de Maio – RS; Apresentar a proposta da gamificação como uma forma de metodologia ativa; Contextualizar o processo de gamificação como ferramenta de ensino em História; Refletir sobre as possibilidades do processo de gamificação e a sua possível aplicação em espaço escolar.

Para justificativa pessoal para a dissertação, prefiro começar com a indagação: “Como ensinar História?” O grande questionamento que ocorre diariamente em nossa atividade como professor. Ensinar de forma com que se percebam agentes e sujeitos históricos, que embora não pareça para eles, eles ativamente e constantemente fazem história. Nesse caminho diário de nossa docência, lembro de uma célebre frase do fantástico e inacabado livro: *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*, escrito por Marc Bloch e publicado postumamente por Lucien Febvre em 1949.

A frase, “saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares” (BLOCH 2002, p.41). A jornada do profissional de história é conseguir transformar a linguagem acadêmica, cheias de pompa e circunstância em algo possível do entendimento de qualquer pessoa fora do meio dos estudos históricos. Se não conseguirmos transmitir o conhecimento, falhamos em nossa missão docente.

Carregamos em nossa bagagem antes de nos tornarmos professores, diversos exemplos de como professores impactaram nossas experiências em sala de aula durante nosso tempo de educandos. Experiências positivas que servem para nós de incentivo ou modelo de como seguir, bem como experiências negativas. Sobre essa experiência, Flávia Eloísa Caimi, expressa,

Ao chegar aos semestres finais de um curso de licenciatura, na iminência de entrar em sala de aula no papel de professores, os acadêmicos já vivenciaram incontáveis experiências na condição de alunos, ao longo de aproximadamente 15 anos frequentando os bancos escolares. Em virtude dessa trajetória, conseguem identificar e exprimir a essência do que é ser professor, reconhecer em que consiste um bom (ou um insuficiente) trabalho docente, indicar as falhas e os acertos dos professores no exercício da sua função. Essas representações do trabalho docente incidem, em certa medida, sobre suas escolhas, decisões e ações, no momento de assumir a tarefa de ensinar, ainda que como orientações intuitivas, sem os referenciais teóricos e o domínio técnico necessário para entendê-las e operá-las com autonomia. (CAIMI, 2013, p. 92).

Ao refletirmos sobre nossas vivências como professor sempre nos deparamos em questões de como ensinar o conteúdo x ou y. Como fazer com que o educando participe e interaja mais? A História durante muito tempo teve a má fama de decorar datas e nomes de personalidades históricas. Hoje acima de tudo, nosso dever é fazer com que o estudante se

perceba sujeito da história.

Estudar história e transmitir este conhecimento é fundamental, conseguir impactar de modo positivo, fazendo com que percebam que são sujeitos históricos, que vivem a história e fazem ela todo dia. Com isso,

o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história temas em problemática. (SCHMIDT, p. 57)

Como professor de história recém formado ainda estou “aprendendo” a lecionar, um processo diário e contínuo que nunca deve cessar. O processo de aprender e ensinar é constante. Por isso é fundamental, termos próximos de nós ferramentas, materiais e experiências que nos ajudem a ressignificar o nosso processo de docência.

Como justificativa acadêmica, a escola precisa ser repensada, que possa atender mais e melhor os anseios das novas gerações, não somente como um espaço reprodutor do conhecimento acumulado, mas local de formação, sociabilidade e novas interpretações da forma de pensar e sentir o mundo. Não é somente a escola que precisa ser repensada, mas sim a própria formação formal do professor (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p.269).

O ProfHistória é um desses momentos e oportunidades fundamentais que podemos continuar nosso aperfeiçoamento profissional como professores sem abrir mão do nosso trabalho, algo comum nos programas de mestrados acadêmicos que acabam por impossibilitar que muitos trabalhadores ou um público mais distante do centro universitário tenha acesso e aprofundamento aos seus estudos.

Essas oportunidades de aperfeiçoamento são muitas vezes responsáveis por mudanças não somente ao público alvo do programa de mestrado, mas também muda o cotidiano do público para o qual dedicamos horas de planejamento, estudos e reflexões: Os educandos. Em minhas observações e reflexões, o alunado independentemente do ano letivo que se encontra ou componente curricular, reagem diferente a abordagens mais próximas de sua vivência.

Basta observar um recreio. Além das habituais rodas de conversas ou uma rápida partida de futebol, a maioria está interagindo em redes sociais ou jogando algum jogo em seu celular. Estes jogos lúdicos são muitas vezes competitivos e de equipe.

Os jogos estão presentes não somente na educação física ou no celular, mas em

diversos aspectos de nossa sociedade, na interação social e provavelmente as primeiras sociedades utilizavam jogos e brincadeiras lúdicas para ensinar (HUIZINGA, 2014; RETONDAR 2013).

Da reflexão sobre a criação e a utilização de jogos voltados para o ensino de história nasceu a proposta de desenvolver essa pesquisa. A intenção também é proporcionar reflexões teóricas, mas sobretudo criar jogo analógicos, voltados para os públicos dos sextos e sétimos anos, e que possam ser facilmente replicados por professores ou por curiosos que gostem de jogos com temáticas voltadas à história.

Ao utilizar o jogo dentro do processo de ensino de história, vamos retomar a algumas temáticas como as Metodologias Ativas e dentro desta o próprio processo de gamificação. Os jogos digitais hoje lideram um mercado em crescente expansão de usuários e faturamento. Os indicativos são mais de 2,7 bilhões de usuários em 2020 ⁵e com perspectiva de arrecadar mais de US\$159,3 bilhões em lucros⁶.

Existem no Brasil diversas pesquisas que já abordam o processo de gamificação nas escolas, mas a maioria aborda as formas digitais, jogos e atividades que necessitam obrigatoriamente o uso da internet, celulares e afins para o processo ocorrer.

Alguns exemplos são os livros: *Jogos digitais e aprendizagem*, organizados por Lynn Alves e Isa de Jesus Coutinho (2016); *Metodologias ativas para uma educação inovadora*, organizado por Lilian Bacich e José Moran (2018) e *Gamification*, escrito por Flora Alves (2015).

Além da produção literária e acadêmica sobre o assunto já consolidada, existem diversos trabalhos no próprio programa do ProfHistória que abordam as questões de jogos, games, lúdico e gamificação. Podemos citar dissertações como: *O lúdico na aula de história: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro*, escrito por Fernando Nascimento Rocha do Amaral (UNIRIO, 2020); *Jogo analógico para o ensino de história agrária em uma escola do campo*, escrita por Tatiane de Souza Ritter (UFSM,2016), entre outras dissertações, disponíveis no Banco de Dissertações do ProfHistória⁷ e nos sites das universidades em seus respectivos programas de mestrado.

⁵ Para saber mais sobre esses dados, disponíveis em: <<https://exame.com/negocios/o-fabuloso-mercado-de-games-que-atraira-27-bilhoes-de-usuarios-em-2020/>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

⁶ Sobre os lucros esperados pelo segmento em 2020. Disponível em: <<https://www.tech4me.com.br/o-crescimento-do-mercado-dos-games-em-2020/#:~:text=O%20mercado%20de%20jogos%20tem,queda%20brusca%20em%20seu%20faturamento>>. Acesso em: 20. dez. 2020.

⁷ Link do banco de dissertações disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Além de práticas também foram desenvolvidas análises da produção acadêmica, formação de professores e de estratégias gamificadas, como o *Jogos digitais como material didático no ensino de história: análise da produção acadêmica*, desenvolvida por Lucas Araújo Ramalho (UNIFESP, 2019); *Gamificação, aprendizagem e ensino de história: construção de estratégias didáticas com ferramentas online*, escrito por Elton Frias Zanoni (UDESC, 2016); *Games na sala de aula: formação discente e docente*, de Ângelo Tiago Pretto (UFSM, 2018).

Como podemos perceber, a temática que envolvem jogos e suas variantes são ricas em formatos de seus produtos, podendo ser jogos, formação ou análise de sua vasta produção acadêmica. Tais obras ajudam tanto na divulgação da temática, quanto também abrem um leque de possibilidades em percebermos o que os outros projetos do ProfHistória têm produzido, gerando reflexões e novas possibilidades.

A justificativa social vem com a ideia principal trazer a linguagem dos jogos para os educandos dentro do espaço da sala de aula, trazendo com isso, mecanismos e métodos que eles já conhecem e experimentam durante seu lazer, tornando mais divertido, ou menos chato, o ensino de história. A linguagem nos jogos como desafios, regras definidas, metas e participação voluntária (ibid., 2015) podem ser transportados para a sala de aula em experiências de gamificação.

Nesta dissertação acabei por optar por jogos analógicos, feitos com materiais facilmente encontrados em papelarias e em escolas. Não é uma forma de resistir aos meios digitais, mas uma forma de pensar o ensino de história de uma forma significativa⁸ em lugares que ainda o acesso aos meios de comunicação digital seja escasso ou nulo.

Socialmente a dissertação vem também para propor novas formas ou a contribuir com a discussão de ensino de história, metodologias ativas e usos de materiais didáticos para a construção de suas próprias atividades gamificadas. Com isso, penso na importância de pensar de maneiras menos digitais e mais práticas para a construção de atividades que possam trazer impactos positivos aos educandos.

Nesse papel, o processo de gamificação proposto vem junto com o colocar as mãos para trabalhar, produzir o próprio material didático, e de sua experiência lúdica (um processo que os educandos podem e devem colaborar na construção), mas que devido às restrições relacionadas ao COVID-19 não foram totalmente possíveis.

Quanto a estrutura da presente dissertação, está organizada em quatro capítulos: a

⁸ Entende-se aqui a partir das ideias discutidas por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996).

introdução, o referencial teórico, a construção dos jogos e as considerações finais, tendo ao final nos anexos, mais imagens dos jogos e dos baralhos. No primeiro capítulo é apresentada a introdução e as visões gerais do trabalho de dissertação, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos, a problemática e a justificativa.

O segundo capítulo ocorre o desenvolvimento do referencial teórico que, primeiramente, aborda as temáticas relacionadas ao ensino de história, com um apanhado geral das transformações da área, focado nas mudanças da educação brasileira.

Após isso, será desenvolvida as temáticas das metodologias ativas, origens e principais características e modalidades dentro da metodologia, concluindo esse capítulo com o processo de gamificação e a conceituação do jogo e do lúdico dentro da educação.

No terceiro capítulo descrevo primeiramente um jogo que planejei anteriormente aos estudos da gamificação. Após isso, a escola escolhida para a construção dos jogos e as modificações que foram necessárias para encaixar a ideia inicial da dissertação com o resultado a partir dos reflexos do COVID-19. Ao descrever a construção dos jogos, será mostrado o passo a passo de como ocorreram, os materiais utilizados e as regras para os jogos.

Nas conclusões finais, será feita uma reflexão sobre a construção dos jogos e a sua aplicabilidade e possíveis usos desses jogos em sala de aula. Após as considerações finais, nos anexos, mais imagens dos jogos, mostrando mais detalhes, bem como mais cartas criadas com as questões enviadas pelos educandos.

2. AS REGRAS DO JOGO: CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo ocorrerá a apresentação do referencial teórico necessário para o aprofundamento das discussões que virão a seguir para o desenvolvimento dos objetivos da dissertação. Ao longo das discussões teóricas, algumas reflexões resultantes da prática docente também serão induzidas para contextualizar alguns momentos ao longo do capítulo.

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA

Durante grande parte da história humana, a história estava “ausente” da maioria das pessoas. Quem “fazia” História? Pessoas como reis, generais ou governos tinham acesso aos anais da história, para serem lembrados e cultuados como heróis ou vilões. Essa ideia de reservar o papel de “fazer” história para poucos, atingiu seu ápice em uma corrente de pensamento que hoje denominamos como Positivista⁹, que atingiu seu auge na metade do século XIX até o início do século XX.

Por existir leis naturais que regem o mundo, para os positivistas, para a humanidade também existiriam tais leis universais. “Existiriam, assim, regras invariáveis de funcionamento das sociedades, como invariável é a ‘lei da gravidade’” (FONSECA, 2009, p. 151). Além das leis, na visão positivista, seria possível produzir conhecimento histórico, e aqui podendo extrapolar ensinar História, de forma neutra, sem ideologias ou juízos de valores. A história é vista então como linear, em uma linha sempre direcionada ao progresso da humanidade.

Pelo caráter positivista da história (vista como linear e progressiva), umas das características mais embrenhadas até na atualidade na disciplina é o uso da periodização e a famosa construção e utilização de uma linha do tempo. Nesse caso, a periodização,

não estimula a busca autônoma e criativa do conhecimento histórico, pois impõe uma sequência preestabelecida de conteúdos. [...] O ensino é marcado pela narrativa construída sobre exemplo a serem apreendidos, admirados e seguidos através do estudo das ações realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, os governantes principalmente. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 712)

⁹ Corrente filosófica fundada por August Comte (1798-1857), que influenciou indireta ou diretamente vários movimentos sociais, políticos e no campo científico. O principal assunto postulado por Comte é a Lei dos 3 Estados, onde cada Estado representa um estágio de “evolução” da humanidade. As três fases são: Mitológica, Metafísica e Positiva. Para saber mais: COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. Em: **Os Pensadores**. Tradução de José Arthur Giannotti. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

O ensino de história é pautado em uma história universal, progressiva e de respeito à hierarquia e a própria manutenção da sociedade capitalista. A visão de uma educação positivista serve para transformar o homem, retirar ele “da ignorância, da desordem e da anarquia moral” (FAUSTINO; GASPARIN, 2001, p. 164).

O modelo de educação positivista veio para substituir a educação dos moldes coloniais e jesuíticos, presentes desde as primeiras missões e reduções, no século XVI, e que duraram mais de 300 anos, com grande influência confessional e que pendurou inclusive, após a Independência ao longo de todo o Império.

Com o golpe e a implementação da república, esta com forte influência positivista, um dos grandes intelectuais brasileiros da época e positivista Benjamin Constant se dedicou a realizar a primeira reforma educacional brasileira do período republicano.

Comungando dessa educação comtiana, o positivismo brasileiro centra suas forças sobre a educação já desde o início da República, sobretudo por meio da Sociologia e da Psicologia, entrelaçado com os pressupostos do evolucionismo e do conservadorismo. Afirmam que, se a lógica do positivismo é pretensão de regeneração da humanidade, a educação aparece, nesse sentido, como “ponto de unidade do sistema” (AMORIM, 2016, p.7).

Além do cientificismo e da divisão em grades curriculares, o ensino deveria ser laico. A ideia da educação positivista, não causou uma transformação, mantendo o *status quo* do poder na mão das classes dominantes e mantendo as classes populares submissas, servindo como massa de manobra dos interesses políticos e econômicos dos detentores do poder e do capital.

Nesse tipo de ensino de história, podemos refletir que o imaginário do educando está distante e ele não consegue se perceber como membro ou um sujeito histórico. Como uma “pessoa simples” poderia fazer História? Como ela participaria dos momentos históricos da humanidade? Nesse sentido, o processo histórico estava distante do povo.

É a partir de alguns membros da chamada Escola dos Annales, entre eles Marc Bloch e Lucien Febvre que começam a favorecer em seus estudos a história das camadas menos favorecidas da sociedade. Nas palavras de Ana Fernanda Inocente Oliveira,

[...] noções introduzidas por Febvre e Bloch foram de fundamental importância para a construção de uma narrativa que procura compreender a realidade social, agora, à partir de uma visão mais global, atendo-se não mais somente no fenômeno político mas, sobretudo, aos sujeitos, todos eles, responsáveis pela sua construção, incluindo em especial as “massas anônimas” de Febvre. (OLIVEIRA, 2014, p. 56).

Para Bloch, a história é vista como “uma ciência dos homens no tempo” (2002, p. 67). Isso mostra a importância do estudo por parte dos historiadores que analisam e tentam

compreender as ações das pessoas ao longo da história. Além disso, tem por objetivo entender o presente a partir do passado. Na compreensão de Febvre, “[...] é com firmeza que vos digo: para fazer história, virem resolutamente as costas ao passado e antes de mais vivam. Envolvam-se na vida.” (1977, p. 56).

Le Goff, historiador da chamada terceira geração dos Annales defendeu que a História não deve ser entendida como uma ciência que estuda o passado, mas “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 2003, p. 15), e nesse sentido, o passado é “[...] uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (ibid., p. 25).

Nessa reinterpretação, o Brasil passou a ter uma história “oficial” a partir do período Imperial com a fundação do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), sendo uma das principais atribuições a construção de uma história brasileira. Durante o século XIX, buscou a construção de um país civilizado, sendo uma continuidade do processo iniciado por Portugal e monárquico. Em suma, uma Europa nos trópicos.

Além disso o caráter mestiço e miscigenado do Brasil, exibindo a “imagem do Brasil como um país formado por uma população mestiça o qualificava e o distinguia dos demais, mantendo a ideia do brasileiro como herdeiro do mundo luso e da civilização europeia” (ARMOND, 2016, p. 28), sendo clássico no período, o estudo das três raças que construíram a civilização brasileira, o indígena, o negro e o europeu (lusitano).

Até grande parte do século XIX, a escrita da história era pautada em problemas morais e práticos daquele tempo, acabando por legitimar a história como uma ciência puramente acadêmica, portanto, pautas como as de metodologias e a didática da história eram esquecidas, sendo algo de um pequeno grupo de especialistas da área (SCHMIDT; BARCA; MOREIRA, 2011, p. 24-25).

Com a passagem para a República, outra reconstrução da história oficial do Brasil, com objetivos de superar o período monárquico. Os heróis e eventos escolhidos e celebrados pelas autoridades, bem como o destaque aos membros das elites e da república que governavam o país. Durante os séculos XIX e XX “o ensino de história serviu para divulgar a história do Brasil, uma nação homogênea e sem contradições, herdeira e representante da civilização ocidental europeia na América do Sul” (MONTEIRO, 2007, p. 18).

No Brasil a partir da década de 1920 com a crise política, com o esgotamento do modelo conhecido por “Política do Café com Leite”, o Tenentismo e a própria crise econômica decorrente da Crise Mundial de 1929 vão estimular transformações na sociedade brasileira. No

campo da educação, podemos citar em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação¹⁰. Segundo Maria Carolina Magalhães Santos,

O Manifesto dos Pioneiros teve por objetivo a divulgação de uma escola laica, livre, por conseguinte, libertadora. A ideia de um ensino público de qualidade, possibilitando acesso a todos dentro de um mesmo espaço e tempo foi o alvo do Manifesto. Observando na contemporaneidade, a escola que os intelectuais da época almejavam, ainda é nosso objetivo enquanto educadores. (SANTOS, 2019, p. 73).

Alguns anos após o Manifesto, durante o ano de 1930 após o início do que chamamos na história de Era Vargas, as reformas conhecidas como “Reforma Francisco Campos”, possibilitando a criação em 1931 de uma pasta exclusiva para discutir educação no Brasil, o Ministério da Educação e criação de algumas universidades como a USP em 1934, baseada no tripé do Ensino-Pesquisa-Extensão, sendo uma base que até hoje as universidades brasileiras estão organizadas.

Durante o processo centralizador notado durante o governo de Getúlio Vargas, o ensino de história, segue um perfil igualmente centralizador, nacional e identitário na construção do Brasil sendo, o ensino de história visto,

como a *genealogia da nação*, esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos, que incluíam o Brasil no processo civilizatório. Nas *Instruções Metodológicas*, que acompanhavam os Programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. (ABUD, 1998).

Após a renúncia de Vargas, a Constituição de 1946, inaugurou um período democrático, embora ocorresse proibições aos partidos de esquerda. A educação passou a ser vista nessa nova constituinte como um direito de todos. Dois anos depois, em 1948, o Ministro da Educação, Clemente Mariano, apresentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que só seria aprovada em 1961.¹¹

O período democrático iniciado a partir de 1946 não durou muito. O ano de 1964 está manchado na história brasileira como o ano do Golpe Civil-Militar que mergulhou o país em mais de 20 anos de interrupções das instituições democráticas. Esse período nas palavras de

¹⁰ Convém citar rapidamente a importância do Movimento, pessoas como Fernando de Azevedo, redator do Manifesto e divulgador das ideias contidas no documento, e Anísio Teixeira, que era um “idealista de uma educação livre, integral e de acesso garantido aos jovens” (SANTOS, 2019, p. 75).

¹¹ Documento na íntegra: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 23 dez. 2020.

Elza Nadai, “[...] desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e educandos presos e respondendo processos-crimes.” (NADAI, 1993, p. 157).

Mesmo em um período tão conturbado como aquele, “a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionadas para o social como a escravidão e economia colonial”. (ibid., p. 157).

Na educação básica, a disciplina de história foi reduzida em sua carga horária, desaparecendo do currículo em nome da disciplina de ciências sociais. Durante a década de 1970, ocorreu um processo de urbanização do país, exigindo ao mesmo tempo com o crescimento das cidades, a expansão do ensino para formar a mão-de-obra capaz para o mercado de trabalho.

Com esse processo, ocorreu a expansão do ensino no espaço formal da escola, voltado para a formação educacional. Um exemplo é a Lei no. 5.692¹², de 11 de agosto de 1971, organizando as leis de Diretrizes e Bases da educação. Na lei o termo *trabalho* está escrito 16 vezes¹³. A disciplina, o rigor e a organização curricular presentes na pedagogia e no ensino em geral nesse período, são características apontadas por Dermeval Saviani na chamada Pedagogia Tecnicista:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI 1995, p. 23).

Com o avanço da década de 1970 para 1980, ficou claro que o governo liderado por militares estava com os dias contados. Com isso, “a partir da década de 1980, com a abertura política, as novas propostas curriculares implantadas no país anunciavam a formação do cidadão crítico, sujeito da história, como principal objetivo do ensino desta disciplina” (MONTEIRO, 2007, p. 18).

Elza Nadai (1993, p. 159-160) pontuou algumas problemáticas acerca do ensino de história na década de noventa, alguns ainda são presentes ainda em nosso tempo. As principais

¹² Para ler a lei integralmente:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>>
. Acesso em: 22 de dez. 2020.

¹³ O objetivo da educação é a qualificação para o mercado de trabalho, visto como parte integrante fundamental da formação do sujeito.

problemáticas são:

1º: O saber escolar é diferente do acadêmico, não sendo uma simplificação do saber produzido na academia;

2º: A superação de uma História Universal, reconhecendo o ensino e aprendizado em história com temáticas e abordagens múltiplas, com o objetivo de privilegiar e celebrar as diferenças e a diversidade;

3º: Ensinar e educar para que os estudantes pensem e reflitam historicamente;

4º: Entender o currículo partido da interação do educando com o meio, para incentivar a investigação e a historicidade dos estudantes;

5º: Educandos e professores são sujeitos que constrói a história, portanto, constrói e vivenciam discursos e realidade sociais. A historiografia e o ensino de história devem acompanhar tal processo;

6º: O uso de múltiplas fontes para conseguir produzir diversos discursos de um mesmo tema. Embora na escola ainda o principal meio de fontes o livro didático, existem diversas outras ferramentas que podem ser usadas em diversos contextos escolares.

Ao refletir sobre esses principais pontos podemos perceber que algumas discussões ainda permanecem atuais como o uso de múltiplas fontes para o ensino de história, o reconhecimento das amplas abordagens com o objetivo de criar uma história mais diversa e o entendimento de um ensino de história mais conectado com a realidade, partindo da vivência e do local do educando.

Alguns desses pontos podem ser encontrados ao longo da BNCC, que aposta no ensino em história o uso de múltiplas ferramentas, abordagens e a valorização de uma história mais próxima da realidade dos estudantes. Mais apontamentos da BNCC serão discutidos mais à frente.

A partir da década de 90 novas temáticas foram introduzidas no ensino de história, esse cenário se deve por influências historiográficas da 3º Geração do Annales e da História Social Inglesa (MATHIAS, 2011, p.8), substituindo em grande parte a história com influência do marxismo que teve grande aceitação no meio acadêmico e intelectual no Brasil, principalmente durante o regime militar. Com isso,

A história não mais se movia por intermédio da luta de classes, assim como os modos de produção deixaram de marcar as etapas de seu processo evolutivo. Noutras palavras, o marxismo perdeu sua primazia [...]. Novos temas foram introduzidos nos livros didáticos e nos currículos de história, tais como: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, cultura material, dentre outros. (ibid., 2011, p.8)

Em 1996 no governo Fernando Henrique Cardoso, o ensino de história sofreu importantes transformações a partir da LDB 9394/96 e em 1998 com a criação dos PCNs. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tinha como um dos princípios uma gestão escolar mais democrática, o financiamento público da educação e o acesso ao ensino para todos, inclusive fora da idade escolar apropriada (SILVA, 2014, p.91).

Os Parâmetros Curriculares servem de apoio para o professor, bem como para normatizar diversas questões do ensino da disciplina. Em ideias gerais do PCNs o ensino de história precisa “desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (BRASIL, 1997 p. 26).

Sobre os objetivos do PCNs na visão de Manoel Pereira de Macedo Neto, o ensino de história deve,

inculcar valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da ação dos grandes vultos e dos heróis. Não só propõe a superação dessa concepção tradicional, como defende o ensino de História comprometido com o exercício da cidadania e com a construção de uma sociedade plural e democrática. (NETO, 2009, p. 10).

No contexto de ampliação de uma ideia de uma educação mais plural e democrática, na primeira década de 2000 ocorreu a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, e História da África (Leis 11.645/2008 e 10.639/2003)¹⁴, Essa obrigatoriedade curricular, fez com que diversos educadores voltassem aos estudos para conseguir discutir e refletir estas questões tão caras e fundamentais para a herança e a história do Brasil, despertando a consciência histórica de nossos educandos e professores.

Ter consciência histórica não é somente aprender e entender os fatos do passado, mas ela “da estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. [...] uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.” (SCHMIDT; BARCA; MOREIRA, 2011, p. 36-37).

Neste ponto, 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, 2001, p. 57). É importante perceber a construção a ciência histórica e sua escrita como parte de um

¹⁴ Para saber mais da legislação e das leis: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm > e <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm > Acesso em 12/09/2020.

processo.

Podemos generalizar a história como “a soma das mudanças temporais do homem e de seu mundo no passado, interpretadas como transformação de tempo natural em tempo humano” (ibid., p. 84), mas essa generalização não acabar por satisfazer nossas indagações sobre o processo docente de ensino e aprendizado histórico. Portanto, as ações humanas tornam-se históricas a partir do “trabalho interpretativo dos que se debruçam sobre o passado a fim de expressá-lo como história” (ibid., 68).

O conhecimento histórico, e a forma de produzir história foram mudando ao longo do tempo, sendo uma importante ferramenta, a internet. No momento em que vivemos, percebemos como estamos conectados e dependentes das tecnologias digitais, sobretudo, da internet. Embora esta tenha um papel indiscutível na educação, o conhecimento “instantâneo está retirando dos jovens, e de muitos adultos, a capacidade de pensar criticamente, o que dificulta uma análise profunda acerca do efetivo sentido da vida diante de uma sociedade alucinada por velocidades – para chegar não se sabe aonde” (BAZZO, 2015 p. 109).

Ao mesmo tempo que vivemos uma educação mais conectada aos meios digitais, novas perguntas e questionamentos são feitas pelos educandos. Questões que envolvem gênero, sexualidade, identidades ou política. Essas questões sempre causam desconforto por tirar educandos e professores da zona de conforto. As perguntas e as respostas acabam por gerar polêmicas, mas não

[...]que a polêmica seja algo novo no contexto da disciplina, mas antes ocorria em torno da capacidade da História ensinada de conectar os acontecimentos à vida dos estudantes. As coisas se complicam quando a polêmica diz respeito a problemas contemporâneos difíceis, traumáticos e mal resolvidos. Tudo que pode gerar controvérsia pública aciona o sentimento de “melhor não falar sobre isso”, e a História escolar segue tal como uma carroça abandonada porque não atropela ninguém. (SEFFNER et al, 2018, p. 90).

Embora com as polêmicas apontadas por Seffner, o ensino de história continua se transformando metodologicamente e didaticamente. Por isso,

pode-se verificar uma mudança na forma de pensar o ensino de modo geral e o ensino da História em particular. Essas mudanças estão sendo mediadas por um conjunto de fatores que rompem a sala de aula, estimulando a construção e o compartilhamento de conteúdos por professores e alunos. Assim, o que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imagem do “professor-enciclopédia”, detentor do saber, buscando a construção de um “professor-consultor”, que contribui para a construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula (SCHMIDT, 2009, p. 34).

Não somente a disciplina de história estava em transformação, mas todo o referencial

curricular. Nesse cenário de transformações a ideia de uma Base Nacional voltou para a pauta de discussões. Embora já preconizada pela Constituição de 1988 pelo Artigo 210¹⁵ da constituição, somente em 2014 ocorreu uma mobilização em escala nacional para a criação e promulgação da BNCC até em 2017, para o ensino fundamental, passou por contribuições e consultas públicas.

Um dos objetivos da BNCC é que as “redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p.5).

Na discussão relacionada à base, Caimi (2016), aponta que o cenário da construção da Base se dá em um momento de fortalecimento de movimentos como Escola sem Partido, tentativas de cerceamento da liberdade de docência e o próprio *impeachment* que modificou e atrasou diversas vezes a BNCC. Mesmo nesse cenário, para a autora a

História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. (CAIMI, 2016, p.2)

Embora a disciplina de história seja considerada como estudo do passado, ela é muito mais do que isso. Além de ensinar sobre o passado, devemos então, “ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos educandos, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem” (MONTEIRO, 2007, p.03).

A nova BNCC tem como grande norte que na área de história, o passado necessita dialogar com o presente. Portanto devemos “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive” (BRASIL, 2017). O estudo em história não deve privilegiar o estudo do passado, distante e desconexo com o educando, mas precisa estar conectado e relacionado com o presente.

A BNCC estimula o uso de diferentes metodologias para abarcar o ensino de todas as áreas, e em história não é diferente, além do uso de fontes diversas para possibilitar um ensino mais próximo e significativo para o educando. A partir disso, vamos analisar agora uma dessas metodologias, a Metodologia Ativa.

¹⁵ Para saber mais: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp>. Acesso em: 14/12/2020

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS

O contexto geral e os produtos desta dissertação, estão envolvidos por dois processos fundamentais: O lúdico e a gamificação, sendo a segunda, associada ao que chamamos por metodologia ativa. O aprendizado nessa metodologia, segundo Moran (2018) é significativa quando ocorre a motivação aliada ao processo de diálogo e construção do ensino, levando ao engajamento dos educandos, e por consequência o aprendizado.

Nas palavras do autor, a Metodologia Ativa são antes de tudo, “diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas específicas e diferenciadas” (ibid., p. 04) e são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (ibid., p. 04).

Na metodologia ativa qual é o papel do professor? Para ele,

o papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). (ibid., 2017, p. 28).

Embora muito ligada à contemporaneidade, a ideia de metodologias ativas pode ter suas origens datadas ainda na década de 1930 com John Dewey, onde o mesmo já refletia sobre o papel da escola como instituição de ensino, mas sobretudo, a ideia de que a educação que permitia vivenciar ao mesmo tempo a sociedade e o cotidiano do educando. Na mesma década as ideias desse pensador chegaram aos membros do Manifesto de 32 da Educação Nova no Brasil:

O conceito de metodologia ativa está fundamentado nas ideias de John Dewey, desde a década de 1930, sobre aluno ativo e construção do conhecimento em situações que superem a tradicional aula expositiva, em que a finalidade é reprodução e memorização do conteúdo de ensino. O professor deixa de ser o centro do processo, o detentor do conhecimento, e passa a ser aquele facilita a aprendizagem. O foco passa a ser o aluno, suas necessidades e interesses. A discussão sobre “como se ensina” faz sentido apenas quando inserida em outra, mais ampla, sobre “como se aprende”. (LOPES, 2015, p. 352)

Portanto, o “aprendizado para Dewey não se estabelece em ensinar matéria, conteúdo e sim, ensinar crianças. Essa perspectiva de Dewey busca os fundamentos essenciais no processo educacional que é a educação voltada para o presente, para a vida” (BRITO, 2011, p. 52).

Na década de 1920 e 1930, Lev Vygotsky na União Soviética também escreveu sobre o papel da autonomia do educando, afirmando que o papel do professor deveria ser menos de dirigir totalmente os educandos e permitir um maior protagonismo dos educandos.

Portanto,

até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. (VYGOTSKY, 2001, p. 452).

Para Vygotsky, a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse aspecto o processo de aprendizagem ocorre “dentro da zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo¹⁶[...] e o nível de desenvolvimento potencial¹⁷ [...]” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 281).

A partir disso, o ensino nesse processo precisa “ser avançado em espiral, do mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (MORAN, 2018, p. 02). A escola e o ensino tradicional são espaços importantes devido ao seu peso histórico de formação, mas atualmente outros modelos e outras formas de pensar o ensino tem surgido.

Os processos de aprendizagem mais profundos devem ter “espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades” (ibid., p. 03). O novo papel do professor é o de mentor, sendo o seu papel “ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando” (ibid., p. 04).

Como sabemos, a escola não é mais o centro exclusivo para adquirir conhecimento. Com a popularização das mídias e das redes sociais, diversas outras formas de adquirir conhecimento são acessíveis. O desafio da escola é se reinventar, sem perder o seu status, mas também não ficar estagnada diante das mudanças que a sociedade tem passado, gerando um aprendizado significativo.

No site da BNCC, ao falar da metodologia ativa esta acaba por ser responsável por gerar uma aprendizagem significativa, sendo esta aprendizagem,

aquela que possibilita a construção do sujeito. [...] o conhecimento é construído e reconstruído dialeticamente pelos educadores e aprendizes e, a partir dessa

¹⁶ A ideia do desenvolvimento cognitivo real significa a capacidade de resolver problemas de forma independente, sem auxílios.

¹⁷ O nível de desenvolvimento potencial, é a capacidade de resolver problemas com a orientação de um adulto/tutor, podendo colocar nessa situação, um aluno com orientação de um professor.

reconstrução, o estudante desenvolve competências que o torne autônomo, questionador e consciente da necessidade de um constante aprendizado, que está sempre inacabado. (BRASIL, 2019)

Neste processo de mudanças e desenvolvimento de novas competências, temos cada vez mais a introdução de processos tecnológicos na educação. Com isso, “as mudanças continuam com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar e no contexto social. Neste caso, o professor deixa de ser a única fonte de saber e o estudante tem acesso a todo o tipo de informação por meio das TICs” (TOLEDO; MOREIRA; NUNES, 2017, p. 2).

As vantagens de usar as TICs juntamente com a metodologia ativa na visão de Bernini (2017), são a capacidade de sincronismo e difusão de informações, seja em diversos formatos e assíncronas ou síncronas; Interação e Interatividade; Além das ferramentas colaborativas e a mobilidade desse material em seus diversos formatos.

Na atualidade, o “aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais [...]” (MORAN, 2018, p. 10). Na visão do referido autor, combinar metodologias ativas com as tecnologias digitais, é essencial para uma inovação pedagógica, pois as tecnologias ampliam o acesso à pesquisa, à comunicação e diminuem o tempo de respostas e redefine os espaços de sociabilidade através das redes sociais¹⁸ (ibid., 2018).

Dentro das metodologias ativas, Assumpção e Soares (2017), descrevem o processo de desenvolvimento e histórico das metodologias ativas a partir de três de suas formas: *Sala Invertida*, *Aprendizagem Baseada em Problemas*, e *Peer Instruction* sendo estas as mais utilizadas em salas de aula.

A **Aprendizagem Baseada em Problemas** surgiu ainda na década de 1970, e a principal característica é a resolução de situações-problemas. Após a exibição do problema, os estudantes devem pesquisar soluções e expor a mesma, exigindo dos educandos a pesquisa, o diálogo e a capacidade de relacionarem os conteúdos.

Com os mesmos objetivos, a **Peer Instruction** (instrução pelos colegas), surgiu na década de 1990, envolvendo um estudo prévio ao tema selecionado, aplicação de teste, discussão da resposta (com objetivo de convencer o colega) e a resolução final. Mesmo apresentando características, “não se abandona a aula expositiva tradicional completamente, mas se reduz o tempo em que o docente é o protagonista, oportunizando aos discentes o

¹⁸ Pois para o autor as tecnologias recriam os espaços de compartilhamento de ideias e redefinem a ideia de espaços formais e informais. Um exemplo são as redes sociais. (MORAN, 2018).

desempenho desse papel perante seus colegas” (ibid., p. 34).

Por fim, a **Sala Invertida**, que é um método em que grande parte do processo de aprendizagem parte do educando fora do ambiente da sala de aula. O espaço de aula é muito mais um espaço em que a “aula começa com os questionamentos dos educandos acerca do que assistiram. Após esse momento de saneamento, passam a realizar tarefas práticas, conforme o propósito da aula” (ibid., p. 35).

As três metodologias foram se aperfeiçoando conforme as mudanças sociais e tecnológicas que a humanidade foram passando. A sala invertida cresceu conforme o crescimento das ferramentas digitais e da introdução de mídias no espaço escolar. Por fim, os autores destacam que,

seja possível o desenho de estratégias de ensino e de aprendizagem com foco no desenvolvimento da autonomia cognitiva de nossos alunos, aproveitando os recursos tecnológicos disponíveis, possibilitando aos educandos o desenvolvimento de novas experiências de aprendizagem e – por que não? de ensino, uma vez que se torna possível, com esses recursos tecnológicos, a construção de uma rede colaborativa e interativa envolvendo toda a comunidade escolar. (ibid., p.35-36).

Sobretudo, para operacionalizar as metodologias ativas e para quem funcionem, elas “demandam a autonomia do professor para criar atividades com potencial de promover a experiência e a aprendizagem de estudantes” (MORAN, 2018, p. 12). É importantíssimo que durante a introdução de uma metodologia ativa que o educador tenha espaço para criar, remodelar e modificar o processo se necessário.

A modificação da metodologia de gamificação foi extremamente necessária a partir dos desafios apresentados no ano de 2020 em decorrência da pandemia de COVID-19, o fechamento presencial das escolas, e para muitos educandos e educadores a estreia do processo educativa via ferramentas digitais.

Além das três metodologias já citadas anteriormente, Moran (2018) além destas, ainda destaca a **Aprendizagem por histórias e jogos**, sendo a primeira o foco de contar ou demonstrar algo a partir de narrativas, sejam escritas, fotografias ou vídeos, criando simulações e realidades, com objetivos de proporcionar aprendizado.

Dentro da metodologia ativa, os jogos, e a narrativa de histórias tem grande destaque: “Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real” (ibid., p. 21).

Além de ser mais acessível e próximo do cotidiano, o jogo tem outro diferencial: “a

linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber” (ibid., p. 21). As gerações mais jovens que estão acostumadas ao acesso de jogos, sejam digitais ou não, já estão inseridos na lógica da complexa rede de desafios, soluções, escolhas e dilemas que os jogos trazem.

2.3 O LÚDICO, O JOGO E A GAMIFICAÇÃO

Ao analisarmos o processo de Gamificação, precisamos primeiro conceituar ao meu ver, duas coisas fundamentais: Lúdico e Jogo. Para analisarmos melhor esse item, primeiramente será analisado a ideia do lúdico, avançando para o jogo, e por fim, a gamificação.

Como já brevemente explorado na Introdução, o lúdico tem papel fundamental, visto que a partir dele temos todos um arcabouço de conexões fora de nossa realidade formal e real. Somos *Homo Ludens*, que além de sermos racionais, somos criadores de fantasias, de realidade ou mundos fora do nosso cotidiano, sendo a brincadeira, a principal forma de exposição dessa ludicidade.

Nesse sentido, o lúdico, e em por consequência o jogo, acabam por exercer uma função de “ritual e culto”, por trazer elementos de imaginação, sociabilidade e capacidade de sentir emoções. Esses rituais, portanto, podem ser encaixados como lúdicos¹⁹, pois apresentam um mundo próprio, etapas, regras e a própria ritualística que um jogo também possui (HUIZINGA, 2014, p. 22-23).

Ao longo da construção social esses elementos mais lúdicos de nossa cultura acabam por ficar ocultos. Portanto,

o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original (ibid., p.54).

Mas afinal, qual o significado da palavra lúdico? Se retornarmos ao sentido clássico, tanto Retondar (2013) ou Huizinga (2014), apontam inicialmente para a origem latina da palavra, *Ludus*, que significa dependendo do sentido, imitação, jogo ou exercício. Massa (2015), ainda destaca que os conceitos para lúdico são diferentes ao longo do processo histórico,

¹⁹ Nesse aspecto a partir das ideias de Huizinga (2014), elementos da vida social ou do cotidiano apresentarem características como voluntariedade, regras, evasão da vida real e relação espaço temporal pode ser colocado como atividades lúdicas, ou um jogo.

e que na atualidade, a palavra muda de conceito conforme a área e o enfoque que as pesquisas direcionam seus objetos de estudos.

Tanto para Retondar quanto Huizinga, vão destacar o elemento grego na construção clássica do lúdico, sendo uma expressão fundamental e vital das pessoas. O elemento grego na ideia do lúdico e dos jogos serão abordados mais adiante neste capítulo. Embora muito atrelado à jogos, o lúdico não é exclusivo do jogo, ele extrapola a noção do mesmo. Por isso,

Lúdico e jogo são conceitos próximos, têm tendência a completar-se, mas há um certo “jogo” de ajuste e sobreposição de significados. Os significados de um e do outro como que buscam encontrar-se e mantêm um movimento de tendência à identificação e à manutenção da sendo difícil decidir qual o mais amplo, qual o mais restrito. É possível pensar que o lúdico tem a maior dimensão, que tem uma extensão de significado mais ampla; por outro lado, é também possível encarar ambos significados de modo contrário, concluindo que mais coisas estariam indicadas e envolvidas no conceito de jogo que no de lúdico. (ALBORNOZ, 2009, p.80)

Complementando a ideia do lúdico, esta parece estar ligada com a ideia do prazer.

Para superar essa dúvida, se o lúdico pode não estar presente no jogo, é preciso antes definir o que é “lúdico”. Vejamos: em primeiro lugar, tomamos consciência de haver um sentimento do lúdico; por isso, dependemos da ordem do sujeito para ver onde há ou não o lúdico. Para um jogador que está preocupado, sofrendo muito, em tensão, talvez o jogo, não tendo mais prazer, não retenha mais o elemento de ludicidade, mas para outro que está ganhando, para quem há o prazer de estar perto da vitória, possivelmente o lúdico é possível. Assim, a noção de lúdico aparece ligada à de prazer. Em outro sentido, porém, pode-se dizer que é por vencer o outro que se instala o aspecto lúdico. (ibid., p. 82).

O lúdico não é igual para todos, sendo um processo que varia de pessoa para pessoa, “pois depende do seu estado interno, de como internamente essa experiência é percebida” (MASSA, 2015 p. 121).

A autora utiliza o exemplo de cozinhar, para um adulto pode ser uma experiência que acaba por gerar muito prazer e conforto, já para outro pode ser uma atividade penosa e desconfortável. Tudo depende do grau de entusiasmo de como o sujeito está apto ou não a fazer tal atividade.

Em sala de aula, existem “diversas formas de jogos e competições são empregadas e reconhecidas como meio de estimular o desenvolvimento de crianças e jovens” (ANDRADE, 2007, p. 91). Um problema apontado pela autora é que muitas vezes esses jogos e competições são simplesmente jogados sem grandes objetivos, servindo apenas de recurso.

Com isso, “as habilidades que estimulam são entendidas como finalidades em si, mas esquece-se do jogo, o que ele ensina e como pode ser bem planejado, potencializar a

estruturação e ressignificação dos saberes escolares”. (ibid., p.2). O ambiente que a escola está inserida, é essencial para estimular e criar habilidades e saberes que serão fundamentais para os educandos durante sua vida toda.

Uma das principais formas de trazer o lúdico para o ambiente escolar é através de jogos. Para Retondar (2013), o estudo sobre essa área ao longo da história é pouco discutido, mas sua influência desde o mundo clássico greco-romano pode ser notada, bem como as preocupações sobre o jogo para o mundo cristão. A partir do século XVIII, começam as discussões do jogo em perspectiva pedagógica e estética.

Partindo da obra de Schiller: *A educação estética do homem numa série de cartas*, Retondar destaca que o “autor acredita que somente o homem joga, e joga porque, assim fazendo, consegue harmonizar os impulsos sensíveis com os impulsos inteligíveis, isto é, concilia os sentimentos mais viscerais com as prerrogativas sociais, com as normas, com a razão de ser do mundo...” (ibid., p. 16).

Tanto no caso de Retondar, quanto de outros que serão citadas especificamente na parte de gamificação, todos possuem uma base e apoio a partir das noções que Johan Huizinga trouxe para a discussão no campo da filosofia. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* representa um estudo fundamental sobre o lúdico, o jogo e seus elementos dentro da cultura da espécie humana.

Na obra, o autor nos apresenta a ideia do *círculo mágico*, um ambiente separado do nosso mundo real, humano e prático. O que teria dentro do círculo mágico? Uma nova realidade, onde as regras do nosso mundo físico não existem, onde novas possibilidades e novas situações nos tiram da zona de conforto.

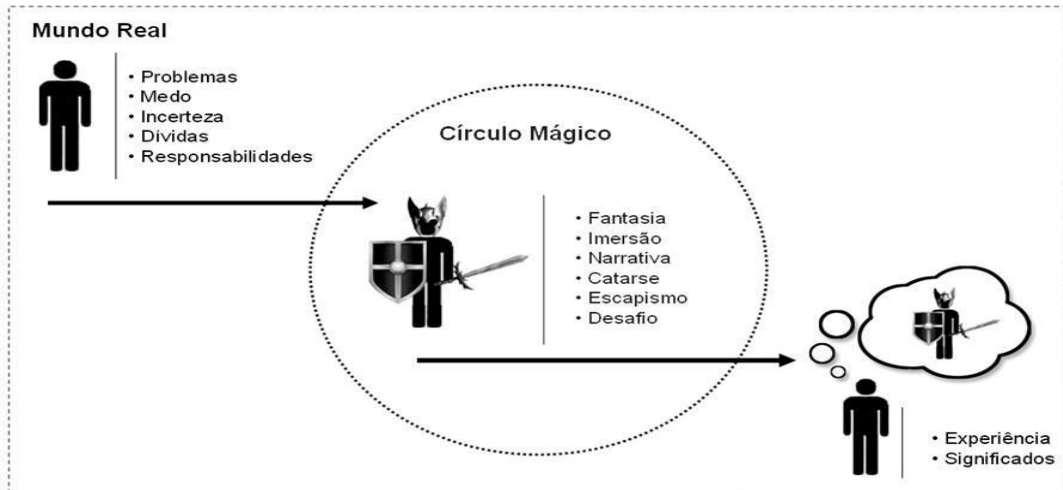
Quando saímos desse círculo mágico (criado pelo jogo), saímos diferentes, com novas percepções e entendimentos, oriundos dessa experiência fora de nosso mundo. Neste círculo mágico,

[...] as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. Esta supressão temporária do mundo habitual é inteiramente manifesta no mundo infantil, mas não é menos evidente nos grandes jogos rituais dos povos primitivos. (HUIZINGA, 2017, p. 15-16)

Lembre das brincadeiras da infância, ou observe crianças em suas atividades recreativas. Elas criam regras ou seguem regras em brincadeiras, como exemplo em “polícia e ladrão” ou “pique esconde”. As regras dentro do jogo, estabelecem toda a ordem e organização da prática, que é facilmente suspensa quando algum jogar desiste da brincadeira, ou trocam de atividade.

O círculo está fora de nossa realidade formal e visual. Ela está imersa em fatores que ajudam a levar o sucesso ou o fracasso da experiência de um jogo. Esse círculo representa todo o universo simbólico que as atividades lúdicas, mas em especial o jogo, quer representar. Para melhor visualizar a ideia do círculo, observe a próxima imagem:

Figura 1 - O Círculo Mágico



Fonte: FONSECA, Renato Berlim. **O Círculo Mágico**. 2014 Disponível em: <<https://teclgos.wordpress.com/2014/05/11/o-circulo-magico/>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Como podemos observar pela imagem, o círculo representa um universo novo, infinito e cheio de possibilidades. É um lugar fora do nosso cotidiano, onde as pressões e as questões de nossa realidade não existem, ou simplesmente, não são importantes aqui. Podemos abandonar, mesmo que por pouco tempo, a nossa existência como simples seres humanos, e podemos nos tornarmos, navegadores, exploradores, detetives ou qualquer monstro ou criatura.

Essa supressão temporária do mundo habitual, nada mais é o universo lúdico do jogo. A realidade está fora do ambiente do jogo, do lúdico. Essa outra realidade onde está contido o jogo, também possui algumas regras próprias: “uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.” (HUIZINGA, 2014, p. 16)

Como já discutido anteriormente, os jogos possuem um elemento de “válvula de escape” do mundo real, transportam o jogador para uma realidade própria, um mundo com suas próprias regras e costumes. Jogar acaba por servir como um escape do mundo real. Nesse sentido de real e imaginário cabem aqui as palavras de Huizinga: “A função do jogo [...], pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (ibid., p. 16).

O que é necessário para um jogo ter esse poder quanto atividade lúdica? Na concepção

geral tanto de Alves (2015) e Retondar (2013), Burke (2015) e McGonigal (2012) a partir das ideias inicialmente propostas por Huizinga (2014), o jogo deve: possuir **regras** para manter em “funcionamento” o mundo jogado; a **voluntariedade**, que é querer jogar e se manter na mesma; uma **realidade e espaço-tempo próprio**, um mundo com suas regras e localização fora da nossa realidade e o tempo de imersão e engajamento do jogador, e a própria **imersão** do jogador dentro desse mundo imaginário, onde o mundo real deixa de existir em nome da experiência lúdica do jogo.

As regras na percepção de Retondar (2013), acaba por criar uma sensação de legitimidade e de autocontrole para o jogo, acaba por “permitir uma convivência possível entre diferentes indivíduos que aceitam conviver e partilhar juntos suas diferenças numa mesma realidade sem a possibilidade vigorar a barbárie” (ibid., p. 61-62).

Embora seja destaque a voluntariedade, sabemos que ao levarmos o jogo para uma experiência pedagógica, ele “não será uma atividade voluntária e sim inserida em um contexto de aprendizagem” (ALVES, 2015, p. 19), mas mesmo assim carrega esse sentido de liberdade, pois está inserido em conjunto com as outras características do jogo já citadas.

A atividade lúdica tende a ser livre, os jogadores escolhem ou não participar. O mundo do jogo é outro, com suas regras e funcionamentos próprios (HUIZINGA, 2014, p. 24-25). A função de absorver o jogador seria o engajamento e imersão do mesmo dentro da proposta do jogo. Esse mundo imaginário pode facilmente quebrar-se quando um dos jogadores burlam ou esquecem regras, ou simplesmente quando essa atividade lúdica se torna simplesmente chata. Isso pode ser visto muitas vezes em práticas esportivas.

Embora pareçam semelhantes e iguais, para Jeferson Retondar, existem três diferenças básicas entre jogo e esporte: A primeira é a diferença em ser institucionalizada ou não. O “jogo é uma prática cultural e social legitimada, mas que não foi institucionalizada” (RETONDAR, 2013, p. 10), já o esporte é um jogo institucionalizado em diversos segmentos que determinam a sua organização.

A segunda diferença é que o esporte é um “exercício de luta e de embate” (ibid., p. 10), pois necessita constantemente que seus praticantes se superem para conseguir prêmios, colocações, classificações e status social, em uma eterna competição. O jogo por sua vez não necessariamente exige competição, esta portanto, pode emergir depois, não sendo como item a priori para funcionar.

Por último é a própria visão das regras. No jogo as regras existem para orientar a forma do jogo e como o mesmo irá proceder, podendo ser alteradas conforme exigências, em acordo comum com os membros do jogo, já o esporte as regras existem para uniformizar e determinam

as condutas dos jogadores. As regras são formalizadas pelas instituições que regulamentam o jogo.

Para o autor o “espaço do jogador é antes de tudo, um espaço de criação simbólico. Um espaço de significado. A representação do lugar onde determinados sentimentos estão autorizados a vigorar sem qualquer constrangimento [...]” (ibid., p. 30). Seguindo no mesmo raciocínio, é durante o jogo que podemos conhecer melhor uma pessoa. Em suas palavras:

[...] é justamente no espaço do jogo que os sentimentos, os valores e as personalidades tendem com profundidade, a se revelarem, pois, como já dissemos anteriormente, o indivíduo não se percebendo mais acossado pelo controle racional, pela vigília permanente do autocontrole, daquilo que se deve e que se pode falar, da forma mais correta e polida [...], ele acaba por se liberando e espontaneamente manifesta traços marcantes do seu ser e do seu dever ser que, no plano das relações sociais, dificilmente se manifestariam. (ibid., p. 34)

A experiência do jogo acaba por nos revelar, como somos de verdade. O ambiente ficcional proporcionado pelo jogo, permite que possamos ser mais verdadeiros, menos presos às normas sociais (visto que, na experiência do jogo, o mundo real é substituído por esse novo mundo).

Quanto a classificação dos jogos, o autor utiliza alguns conceitos e classificações utilizados por Roger Caillois (1990) Aqui nos interessa a ideia dos jogos de competição (*âgon*) e os jogos de sorte (*alea*), visto que, o próprio produto desta dissertação, são essencialmente de *alea* e *âgon*. Na própria visão deste autor, o jogo tem “conceitos de sorte e de destreza, dos recursos recebidos do azar ou da sorte e da mais ou menos arguta inteligência que as põe em prática e que trata de tirar delas o máximo proveito” (ibid., p. 11)

Os jogos de competição, nesse sentido, estão relacionados ao crescimento do espírito competitivo ao longo do jogo, onde os ânimos dos jogadores aumentam conforme os movimentos, decisões e jogadas da partida prosseguem. Quando a competição surge (não necessariamente existe desde o início de um jogo), é importante que as regras foram fixadas anteriormente, para manter uma estabilidade no jogo, mantendo uma ordem para que um jogador possa superar seu adversário.

A competição no jogo remete à superação do adversário, que, diga-se de passagem, é antes de tudo reconhecido como um amigo que proporciona o momento mágico de juntos celebrarem o prazer de jogar, jamais alguém que por obrigação ou imposição externa ao próprio jogo tem de ser abatido a qualquer preço. Mas remete também à autossuperação, que é a superação de limites e obstáculos internos do próprio indivíduo. (ibid., p. 42).

Os jogos de sorte estão ligados ao imaginário humano da incerteza, da possibilidade, da probabilidade. Neste sentido, os jogadores tendem a ser mais passivos, pois iniciam o jogo, somente, não podendo controlar diretamente todo o resultado do mesmo, dependendo muito da sorte.

Na visão do autor, a evasão da realidade em relação ao jogo é maior e mais potente, pois exigem uma “luta desesperada contra o destino cego, contra o acaso misterioso” (ibid. 46). O conflito entre a sorte e o azar são indispensáveis e parte das tensões geradas pelo jogo é essa incerteza, esse indefinido se mantém até a conclusão da jogada.

Por mais simples ou complicado o jogo, seja uma disputa entre somente um adversário ou um grupo, o objetivo é o mesmo. Vencer. Nesse sentido, a vitória é muito ligado ao campo do simbólico, um círculo mágico à parte. “Os frutos da vitória, podem ser a honra, a estigma, o prestígio” (HUIZINGA, 2014, p. 58). O uso do jogo, portanto “pode ser uma estratégia motivadora nas escolas e ambientes de aprendizado”. (TOLOMEI, 2017, p. 151).

“O prazer e o engajamento podem estar associados à aprendizagem [...]. Isto é, diversão e seriedade caminham lado a lado nesse cenário.” (ibid., p. 151). Concluindo a questão do jogo, convém citar o filósofo Bernard Suits: “dedicar-se a um jogo é uma tentativa voluntária de superar obstáculos desnecessários” (1978, p.56).

A partir das definições mais básicas dos jogos e suas características principais, convém conhecer uma das formas de utilizar o jogo com uma metodologia dentro da sala de aula. A mais atual e constante é o processo de gamificação, conceito criado “em 2002 pelo britânico Nick Pelling, mas que se dissemina a partir de 2010, pela ampla utilização em diversos contextos” (SCHLEMMER; LOPES, 2016, p. 187). Desde o meio corporativo, estratégico ou educacional, a ideia de gamificação ganhou um merecido destaque de seus usos e benefícios.

Qual a diferença entre um jogo ou game e a gamificação? Embora o jogo e a gamificação tenham três coisas em comum, como mecânicas de pontuação, desafios e recompensas; interativos e divertidos, e por fim, utilizam o senso de progressão, a grande diferença é o **objetivo**, pois “nos jogos o objetivo é o entretenimento e na gamificação o propósito é a motivação – envolver as pessoas de maneira que seja significativo para elas e com isto alcancem resultados” (EPELBAUM, 2017).

Flora Alves em seu livro: *Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: Do conceito à prática* (2015), explica que a “Gamification é aprender a partir dos Games, encontrar elementos dos Games que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Encontrar [...] uma experiência e torná-la mais divertida e engajadora” (ALVES, p. 30).

A gamificação é também “o uso de estratégias, estruturas e dinâmicas de games em “ambientes não-jogo”, um exemplo é a inserção de regras, objetivos, metas, ranking em cenários empresariais ou educacionais.” (REZENDE; MESQUITA, 2017, p. 1001). A própria história da gamificação e sua ampliação inicia primeiramente em ambientes corporativos para depois ganhar destaque entre outros segmentos, sendo um deles o da educação, como destacam McGonigal (2012) e Burke (2015).

Engajamento é fundamental para o processo de gamificação, sendo uma meta explícita para qualquer processo que envolva tal processo. Junto a esse processo está incluso o sistema de *feedback*, que no universo dos jogos, o jogador “sabe por meio de instrumentos como pontuação, mudança de fase ou reconhecimento, se está indo bem e o quão próximo ou distante está do resultado desejado.” (ALVES, 2015, p. 22). Com o *feedback*, seja qual o formato dele, o jogador ou jogadores podem planejar ações para corrigir ou continuar seu avanço.

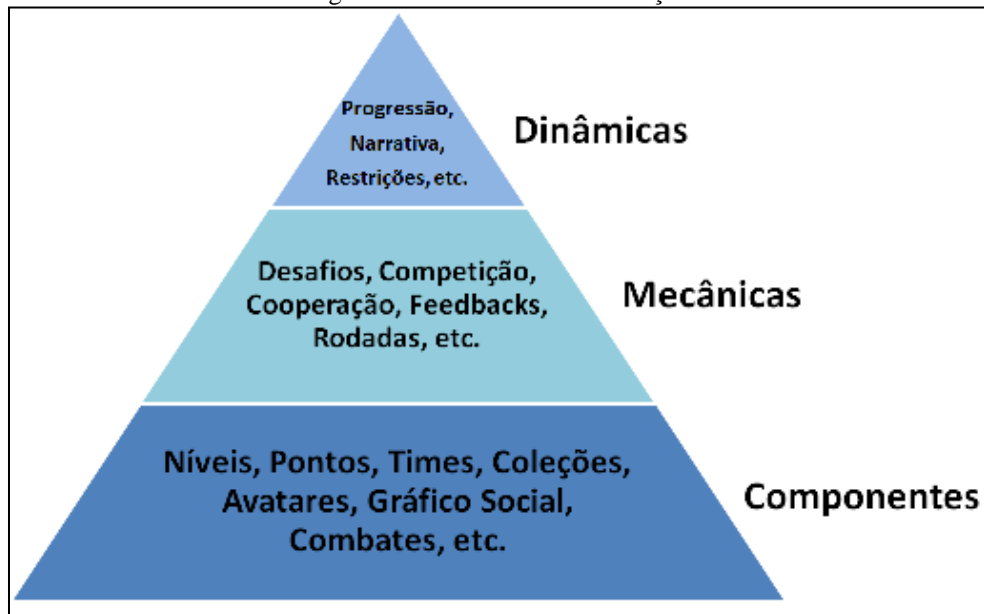
Mesmo que mais associado aos jogos digitais e suas tecnologias, a Gamificação é a transformação de discursos, atividades e da construção de conhecimento em um formato de jogo. Com isso, envolvendo o lúdico, a construção de situações-problema e o engajamento dos educandos para aprender. Gamificar a educação é trazer a linguagem dos jogos, sua dinâmica para a sala de aula.

O mundo dos jogos é abstrato, aí entra a importância da gamificação, pois “por ser uma abstração da realidade faz com que o jogador compreenda o que está acontecendo, uma vez que a complexidade foi simplificada no contexto deste game” (ibid., p. 40). Para a autora esse abstrato, a remoção de muitos elementos do mundo real acaba ser um dos elementos principais para o sucesso da gamificação, pois:

[...] faz com que o jogador se mantenha focado naquilo que é a essência do *game*. Se muitos elementos do mundo real estivessem envolvidos, o *game* perderia a graça. Para nós, em termos de aprendizagem, um dos maiores benefícios é o fato de que os *games* diminuem sensivelmente o tempo necessário para o aprendizado de um conceito, pois focados na essência do *game* diminuímos as resistências provenientes da realidade. (ibid., p. 40)

A gamificação como observa Alves, a partir de estudos de Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004), são um tripé ou pirâmide, baseado em três elementos: mecânica, dinâmica e estética. Vista como uma pirâmide no topo temos a dinâmica, o meio a mecânica e por fim na base, a estética. Convém analisarmos os principais elementos de cada ponto da pirâmide, na interpretação da mesma a partir da imagem:

Figura 2 - Pirâmide da Gamificação



Fonte: EPELBAUM, Rosa Awram. **Os principais benefícios da gamificação**. 2017. Disponível em: <<https://www.elluxconsultoria.com.br/beneficios-gamificacao/>>. Acesso em: 15 jan. 2021

A **dinâmica** “é constituída por elementos responsável por atribuir coerência e padrões regulares à experiência” (ALVES, 2015, p. 43). Aqui não estão as regras, mas sim: as *constrições*, dificuldades e restrições do jogo, responsáveis para criar estratégias para e estimular o pensamento para atingir os objetivos; *emoções*, diferente do game onde existem uma diversidade de emoções, na gamificação, a emoção é gerada a partir de elementos dentro do jogo como o alcance de um *objetivo*, *feedback* e *recompensas*.

A narrativa (ou *storytelling*), é a estrutura, criando um sentido de coerência e padrão do mundo da gamificação, sendo uma história dentro de tal estrutura ou somente o contexto da mesma; *progressão*, é o mecanismo que dê a sensação de avanço da trajetória, servindo também como meio de comparação com os adversários e o *relacionamento*, que é a interação, essencial na dinâmica social no mundo real e no mundo lúdico.

A **mecânica**, são os elementos que “promovem a ação, que movimento as coisas adiante” (ibid., p. 44). Os principais elementos são: o *desafio*, os objetivos que levam a busca da vitória; *sorte*, a sensação da aleatoriedade, como sistema de sorte e azar; *cooperação e competição*, ideia de estar em grupo, construindo estratégias ou simplesmente a ação de estar jogando contra outro; *feedback*, indicações dos avanços e do prosseguimento do jogador, buscando manter ou mudar estratégias dependendo do retorno do *feedback*.

Aquisição de recursos, é a utilização de recursos adquiridos e acumulados durante o *game* que você usará em outro momento; *recompensas*, benefícios, desde o ganho de recursos ou o simples, jogar novamente; *transações*, sistemas de venda e troca; *turnos*, ou as jogadas/

rodadas e o *estado de vitória*, que é a forma ou a indicação de quem venceu e como venceu.

Por fim, na base, os **componentes**, que “são formas específicas de fazer o que a dinâmica e a mecânica representam” (ibid., p. 45-46). Os principais elementos aqui são: *realizações*, que são a forma de recompensar o jogador; *avatars*, representação do personagem ao jogador; *badges*, representações visuais dos resultados; *boss fight*, um momento de decisão e dificuldade no jogo, geralmente um chefe de nível; coleções, itens que podem ser recolhidos durante o jogo, formando algo bônus ao juntar todos; combate, a luta.

Desbloqueio de conteúdo, ganhar acesso à itens extras ao alcançar um objetivo; doar, altruísmo e doações; *placar*, o ranqueamento de jogadores; *níveis*, graus de dificuldade ao avançar do jogo; *pontos*, sendo a contagem numérica de pontos acumulados; *turno*, a forma de avanço, como jogadas ou rodadas; *exploração*, a busca por algo ou a investigação para o avanço do jogo; *gráfico social*, que ao jogar, este torna-se uma extensão da vida social dos jogadores; *bens virtuais*, que é um sistema de compra e venda, com uso de moedas virtuais ou real.

Embora pareça extensa, essa pirâmide representa os itens e passos essenciais para a criação de uma atividade gamificada. Embora o contexto dessa pirâmide seja para o universo digital, como já descrito, os produtos dessa dissertação são jogos analógicos. Existe uma grande problemática ao transferir essa pirâmide para um mundo analógico? Ao meu crer, embora pareça desafiador alguns itens dentro dos componentes, a grande parte consegue ser transportada para jogos analógicos em sistema gamificado.

A gamificação por si só é um processo desafiador. Manter ele como parte de um sistema gerador de motivação e engajado é por si só complicado, mas que gera fantásticos aprendizados. É um processo de aprendizado, sendo algo que Brian Burke em seu livro, *Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias* (2015), pontua como fundamental nos aprendizados gamificados é a sociabilidade, é estar em grupo, desenvolvendo também habilidades não só voltadas ao trabalho, mas sim sociais.

Para o autor, uma das mais importantes funções do sistema de gamificação é o desenvolvimento de habilidades, para “adicionar motivação às atividades de aprendizagem”. (ibid., p.49). O problema não é gamificar em si, mas “quebrar o processo de aprendizagem em pequenas etapas, de modo que cada passo amplie as habilidades do jogador, mas se mantenha dentro de sua capacidade de assimilação” (ibid., p. 59).

Ludos Pro, um site especializado em gamificação digital de ambientes educacionais e corporativos, destaca que utilizar a gamificação em ambientes educacionais ajuda entre tantas coisas, a “contribui para oferecer uma experiência imersiva e interativa de aprendizagem, aumentando a motivação dos estudantes e o seu engajamento com as aulas” (LUDOS PRO,

2020).

Gamificar é engajar, utilizando mecanismo e métodos presentes em jogos como recompensas e desafios para solucionar problemas, melhorar o próprio processo de ensino, tornando-o mais atrativo e motivar público alvo, que nesse caso são educandos dos sextos e sétimos anos de uma escola particular do município de Três de Maio, Rio Grande do Sul.

Por fim, a gamificação é utilizada na presente dissertação para solidificar conhecimentos e ajudar na construção dos produtos em questão, para impactar positivamente os educandos, para que através da experiência gamificada possam estabelecer novos vínculos sociais, emocionais e absorvam o conhecimento de forma mais divertida e menos séria do que um experiência tradicional de sala de aula.

3. GAMIFICAR E JOGAR

A pesquisa realizada até então é de caráter qualitativa e descritiva, buscando conceituar e discutir as principais noções que norteiam os objetivos propostos e a produção do jogo a partir da temática da gamificação.

Antes de exemplificar os dois jogos de trilha produzidos pensando a gamificação, irei exibir brevemente o meu primeiro protótipo de jogo, sem ter muita reflexão sobre a gamificação e sobre metodologias ativas, realizado no meu primeiro ano como professor formado.

Após essa exibição, parto para o contexto da escola onde os dois jogos seriam aplicados. Nesta parte do capítulo, descrevo o local onde as atividades começaram a ser aplicadas e as mudanças que aconteceram a partir da situação da pandemia do COVID-19 que exigiu adaptações ao cronograma e a própria organização do jogo.

Após essa descrição, explico a construção dos jogos e quais mecanismo de gamificação eu utilizei a partir da pirâmide desenvolvida por Hunicke, LeBlanc e Zubek²⁰(2004) e descrita por Alves (2015). Ao longo da exposição de imagens dos jogos e das cartas, serão retomados alguns pontos da gamificação, dialogando com os principais pontos dessa metodologia ativa.

Nessa descrição também ocorrerá a exibição da aplicação inicial, ou seja, como teria sido a criação e a aplicação da atividade com os educandos, caso o planejamento inicial tivesse se mantido.

3.1 APRENDENDO A JOGAR: A ROLETA

Quanto iniciei o ano letivo de 2018 como professor em uma escola, pensei em uma atividade que pudesse ser feita, como revisão antes das provas trimestrais. Elaborei uma roleta feita de papel-paraná, que foi pintada de diversas cores. As cores representavam o tipo de pergunta, que variava conforme o tópico.

Foi selecionado tópicos do sexto, sétimo e oitavo anos que achei necessários revisar: O sexto foi Pré-História; O sétimo, Reforma Religiosa e Renascimento; O oitavo, Revolução Inglesa e Revolução Industrial. Utilizando o livro didático para montar as perguntas. O jogo era planejado para ser jogado em grupos, três ou quatro equipes.

As cartas poderiam ser questões dissertativas, com alternativas ou de verdadeiro ou

²⁰Hunicke, R.; Leblanc, M.; Zubek, R. **MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research**. 2004. San Jose, Califórnia. Disponível em: <<http://ksuweb.kennesaw.edu/~jprest20/cgdd2002/MDA.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

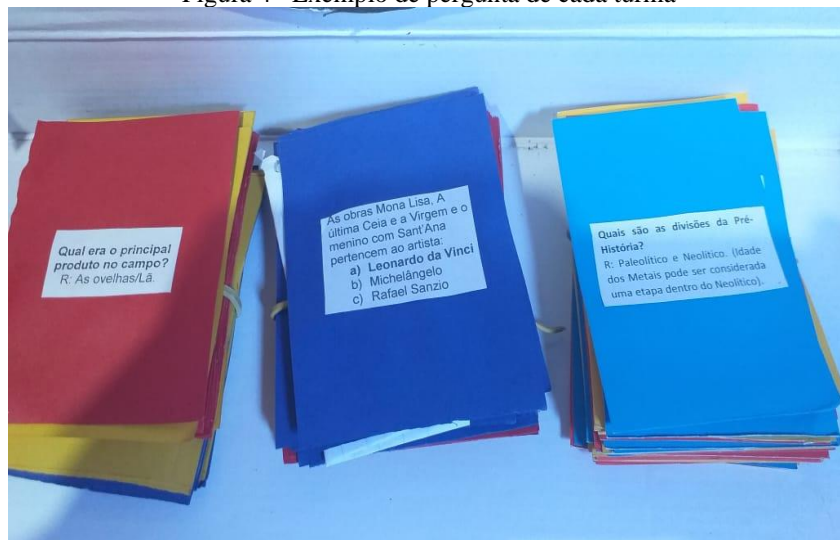
falso. Cada cor indicava um estilo de pergunta, conforme a turma. A cor preta indica passar a vez e a branca, escolher a cor da carta. Cada acerto, equivaleria um ponto. Ganhava a equipe com mais pontos no final.

Figura 3 – A roleta



Fonte: Arquivo Pessoal, 2020.

Figura 4– Exemplo de pergunta de cada turma



Fonte: Acervo Pessoal, 2020

No oitavo ano com a temática da Revolução Inglesa e Revolução Industrial, as cartas vermelhas eram dissertativas. Um exemplo é a pergunta: Qual era o principal produto no campo? Os educandos poderiam responder ovelhas e lã. No sétimo ano com tema do Renascimento e Reforma Religiosa, o azul representava as cartas de múltipla escolha. Como

exemplo, a questão sobre quem pintou a Mona Lisa, sendo correto: Leonardo da Vinci.

No sexto ano, a cor azul, representava as perguntas dissertativas. Como exemplo, a questão: Quais as divisões da Pré-História, cuja resposta poderia ser: Paleolítico e Neolítico. Cada jogo possuía cerca de 60 cartas para cada turma. Os jogos foram aplicados conforme as provas do semestre chegaram. O oitavo e sexto ano no primeiro semestre e o do sétimo no segundo semestre.

Esse foi o primeiro jogo, construído totalmente por mim, antes de conhecer o conceito de gamificação, bem como o ProfHistória. A partir da exibição do primeiro jogo, avancemos para os jogos já organizados com a ótica da gamificação.

3.2 A PREMISA INICIAL

Como indicado inicialmente no projeto de dissertação, as atividades de gamificação ocorreriam nas duas escolas de ensino privado de Três de Maio, Rio Grande do Sul. Em ambas, a primeira atividade chegou ser realizada que consistia na divisão da sala em 3 ou 4 grupos (no caso dos sétimos foram em três, e os sextos, em quatro), onde cada grupo a partir de páginas delimitadas do livro, leram, discutiram e entregariam uma lista das perguntas. Ao total eram nessa fase seis turmas, três dos sétimos e três dos sextos anos, totalizando um pouco menos de 120 alunos.

O critério de delimitar as perguntas a partir do livro didático, deve-se primeiro por ser o material mais próximo e familiar para os educandos no contexto da escola (pois a atividade seria desenvolvida ao longo do ano na escola) e pelo contexto da escola particular, onde muitos pais ao adquirirem o livro didático para ano letivo, prezam para que ocorra o uso do mesmo.

O uso do celular foi permitido também como auxílio para anotar as questões em bloco de notas disponíveis nos aplicativos, bem como ocorreram nesse momento criações de grupos das equipes em aplicativos de comunicação e compartilhamento de informações, para os grupos melhor gerirem a criação das questões.

Sobre o livro didático, sabemos que o mesmo “ocupa um papel central no universo escolar atual, mesmo coexistindo com diversos outros materiais como quadros, enciclopédias, mapas, recursos tecnológicos ele é um dos principais e essenciais materiais do ensino e da aprendizagem no contexto escolar.” (BRANDÃO, 2013 p. 43).

O uso do livro didático “faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações” (ibid., p. 43). O livro didático das turmas de sextos e sétimos anos por ser organizados cronologicamente, permitiu a divisão dos capítulos entre os grupos de estudantes que naquele

momento se organizaram entre si para ver quem pesquisaria cada tópico e tema.

Os conteúdos temáticos dos jogos seriam para os sextos anos uma temática mais ampla, da Antiguidade, envolvendo Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma; Já para os sétimos, a temática seria as Grandes Navegações. Os conteúdos batem com o currículo proposto para ambos os anos. Embora possamos fazer adaptações curriculares ao longo da disciplina para melhor construir a disciplina ao longo do ano letivo, é importante acerca do currículo, lembrar que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p.150).

O livro didático em si deve ser um material de apoio, de uso e interpretações dos professores e educandos. Para os educandos, e aqui mais importante pelo contexto da escola como parte do sistema privado de ensino, é fundamental o uso do mesmo material, visto meramente as vezes como gasto extra, ou um investimento caro. Logo, se tornou essencial naquele momento o uso do livro como parte central para a elaboração das perguntas.

Por conta do COVID-19 e de vários decretos a nível estadual principalmente, ocorreu paralisações a nível presencial do ensino que se acreditavam inicialmente em 2 semanas, mas que se estendeu da metade de março de 2020 até metade do mês de novembro do mesmo ano.

Durante as primeiras semanas ocorreu uma transição que talvez em escala de tempo considerada “normal” fosse de anos, acelerou o uso de plataformas de ensino para o ensino não presencial, como aplicativos de reuniões, drive e sistemas de organização online.

Além dessas mudanças no meio escolar no geral, a ideia dos jogos também sofreu modificações. De duas escolas, acabou tornando-se uma, e de seis turmas, ficaram quatro, totalizando 82 estudantes, divididos em dois sextos e dois sétimos anos (números de 2020).

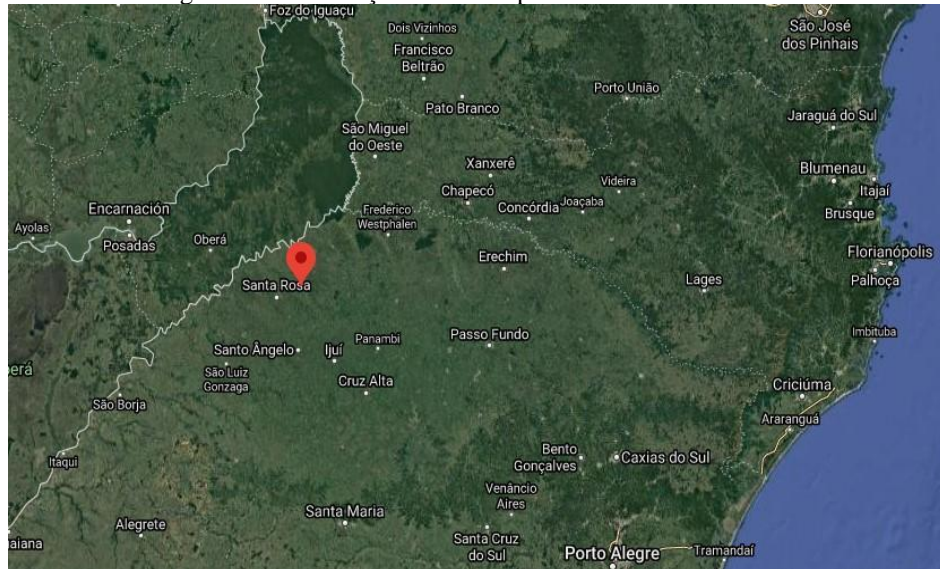
Os mapas dos jogos que seriam feitos por cada turma não puderam ser construídos pelos mesmos e com isso, foram criados por mim. As perguntas para os jogos foram desenvolvidas pelos educandos, sendo criadas a partir da ferramenta Google Formulários.

Com as medidas de distanciamento, bem como o retorno presencial bem abaixo durante as poucas semanas durante o final do ano letivo de 2020, o jogo encontra-se em estado finalizado, mas não aplicado nas turmas. Agora para situar o local de desenvolvimento da gamificação, vamos explorar o histórico da instituição escolar.

3.3 O CENÁRIO PRINCIPAL: A ESCOLA

A escola está situada no município de Três de Maio, cidade localizada no Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, distante um pouco mais de 470 kms da capital estadual.

Figura 5 – Localização do município de Três de Maio



Fonte: Google Maps

A Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM), nasceu a partir do contexto de educação imigrante, com objetivo de educar os filhos de imigrantes e descendentes de alemães que professavam o luteranismo. Naquela época, era comum "que a igreja e a escola fossem construídas muito perto uma da outra. No início da colonização, essas duas instituições ocupavam, inclusive, o mesmo prédio, que servia tanto para os cultos como para as aulas." (KLEIN; BECKER, 2017, p.633).

A escola foi fundada em 1922, ainda nos primeiros anos da colônia de imigrantes luteranos que chegaram em 1918 na região de Santa Rosa, no 7º Distrito da mesma, atual Três de Maio. Durante as décadas de 1920 e 1930, a escola manteve o seu caráter confessional luterano. Como diversas instituições ligadas ao público teuto-brasileiro, a escola ficou fechado durante parte da Segunda Guerra Mundial.

A partir de 1945 a escola foi reaberta, primeiramente com o nome Escola Sinodal São Paulo e a partir do ano de 1950 com objetivo de ampliar o público de estudantes e de cursos oferecidos é fundada a Sociedade Educacional Três de Maio. Mesmo nesse momento com a ampliação do ensino primário na escola e do curso de nível normal, rural e técnico, a escola manteve contato próximo com a Comunidade Evangélica São Paulo.²¹

²¹ As informações aqui citadas estão presentes no site da Instituição, que pode ser acessada aqui: <<https://institucional.setrem.com.br/46/historico>>. Acesso em 03 abr. 2021.

Depois da década de 1960, a Instituição manteve uma crescente expansão, hoje abrangendo dois espaços físicos diferentes no município: um voltado à educação infantil e outro que comporta o ensino fundamental anos iniciais até os cursos técnicos e de pós-graduação, com mais de 320 colaboradores e 2.500 estudantes. Atualmente a SETREM,

é uma associação que tem por finalidade propugnar pela formação cívica, moral, cultural, religiosa, artística, literária e científica do povo brasileiro, organizando, auxiliando ou instalando, dentro de suas possibilidades e sem finalidades lucrativas, instituições assistenciais, culturais, filantrópicas e educacionais com cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional de Nível Básico, Técnico e Tecnológico e Ensino Superior. (SETREM, 2020, p.5).

Ao analisar o Plano Político e Pedagógico, fica claro a visão do professor como mediador para os educandos, criando um aprendizado significativo, orientando e criando caminhos para os educandos buscarem a sua autonomia. Com isso,

é importante ressaltar a importância da utilização de metodologias ativas e criativas, dinâmicas de grupos, entre outras práticas que consideram o aluno capaz de pensar e construir o conhecimento interagindo com o ambiente e seu grupo de colegas, sendo o professor o guia na construção do conhecimento. (ibid., p. 11).

E,

a metodologia empregada articula e mobiliza conhecimentos (SABER), competências e habilidades (SABER FAZER) e valores (SER), todos apoiados em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos contemplados na proposta de cada componente curricular, na resolução de problemas novos ou do cotidiano. A atividade educativa da escola induz ao aprender a aprender frente às mudanças, liberando o estudante para uma atuação transformadora, alicerçada na criatividade, com eficiência e autonomia para gerenciar sua vida. (ibid., p. 21-22).

Atualmente, a escola mantém suas origens e missões educacionais, alinhado a Rede Sinodal de Educação, em contato direto com a comunidade evangélica, escolar e social do município de Três de Maio e nos municípios da região, onde diversos estudantes deslocam-se para realizar os seus estudos nesta instituição.

Como já contextualizado, as turmas que inicialmente seriam responsáveis pela criação e desenvolvimento dos jogos, seriam os dois sextos e os dois sétimos anos da escola no ano letivo de 2020, mas como já brevemente explicado, o fechamento das escolas durante a pandemia de COVID-19, impediram tal construção e aplicação, excetuando-se as perguntas que puderam ser feitas a partir do Google Formulários.

A partir da contextualização breve, vamos para a explicação dos jogos, primeiro o *Viajantes do Mundo Antigo*, voltado para os sextos anos e depois o *Corrida às Índias*, voltado para os sétimos anos. Aqui não ocorrerá uma discussão historiográfica dos temas, mas apenas citando-os.

Durante os itens 3.4 e 3.5., ocorrerão algumas explicações do jogo com imagens dos mapas elaborados e de algumas perguntas elaboradas pelos educandos que foram organizadas em formato de cartas. Cabe ressaltar que as cartas em sua totalidade dos itens 3.4 e 3.5 estão com tamanho reduzidos para melhor ser utilizada no trabalho. A totalidade das cartas estarão nos anexos com seu tamanho normal.

Para facilitar a compreensão quando ocorrer a descrição dos elementos gamificados, os elementos centrais estão destacados em negrito e os elementos internos em cada um dos três pontos da pirâmide, dinâmica, mecânica e componentes, estarão em itálico>.

3.4 VIAJANTES DO MUNDO ANTIGO

Figura 6 – Mapa do jogo



Fonte: Acervo pessoal, 2021

O jogo **Viajantes do Mundo Antigo**, é um jogo de trilha voltado para os estudantes dos **sextos** anos. Os times iniciam a trajetória no lado direito do mapa (sinalizado por um quadrado), na fronteira da moderna Turquia e Irã, e o grande objetivo é chegar primeiro no lado superior esquerdo do mapa (região do centro-norte da Europa).

A ideia inicial foi imaginar a imigração de algum povo indo-europeu, deslocando-se pelo mapa, até encontrar um lugar final de destino. Ao longo do mapa, vão encontrando perguntas sobre as grandes civilizações do Mundo Antigo, aos moldes do modelo do livro didático, que se costuma estudar no sexto ano: Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma.

No livro didático, apresenta características gerais e principais elementos de cada civilização e, portanto, foi possível elaborar questões de diversos estilos. As turmas dos sextos

ano acabaram por se dividir em quatro equipes, onde cada uma ficou com uma civilização e iniciaram e elaboração das perguntas.

A sugestão é de três ou quatro **jogadores**, no caso equipes, mas pode ser jogado por duas equipes. Cada equipe lança um dado e anda o número de casas indicados pelo dado, podendo sacar cartas com questões de múltipla escolha, formular uma resposta a partir de uma pergunta, verdadeiro ou falso e cartas de sorte ou revés, quem podem atrapalhar ou ajudar no andamento do jogo da equipe.

Após a explicação inicial do mapa, tema e jogadores, convém uma explicação mais aprofundada de todo o mapa. O mapa tem **duas** trajetórias diferentes que levam ao mesmo destino final, totalizando independente do caminho escolhido, 40 casas. As duas rotas principais são:

Caminho 1: Rota africana, contornando o Norte da África, e parte do Mar Mediterrâneo, entre as ilhas de Sardenha, Córsega e Sicília, desembarcando na Itália, cruzando os Alpes e deslocando rumo ao norte.

Caminho 2: Oriente Médio, deslocando-se no litoral da região, cruzando a Anatólia, cruzando o Estreito do Bósforo, os Bálcãs (aqui podendo escolher duas rotas com o mesmo número de casas), região dos Alpes, onde encontra-se com a rota que se deslocou a partir da África.

As rotas não representam um caminho 100% histórico e real, mas representa uma parcela daquele mundo conhecido pelos povos que habitavam as margens do Mar Mediterrâneo e o utilizavam nas mais diversas formas.

Como já explicitado anteriormente, o jogo tem elementos que Caillois (1990) e apropriados por Retondar (2013), são ao mesmo tempo *âgon* e *alea*, competição e sorte. O grande vencedor é o primeiro a chegar ao final do mapa, ou seja, a competição aqui se insere entre as equipes que jogam, e sorte por depender do momento, do lance para ser o vencedor.

Quanto aos elementos gamificados expostos por de Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004) e Epelbaum (2017), as principais características encontradas são:

No campo da **dinâmica**, estão presentes tanto a *narrativa*, com a presença de um objetivo sendo traçado desde o início, com uma história iniciando, trazendo o deslocamento e travessia do povo, em busca de um novo lugar; E o *progresso* que é o avanço do jogo através do mapa em casas, ou trilhas.

No campo da **mecânica**, o jogo apresenta vários elementos. Iniciando pela ideia do *desafio*, sendo o objetivo básico: chegar primeiro na última casa, sendo o vencedor; A *sorte* e o *boss fight* estão intimamente ligados, pois por sorte é tanto o lançar dos dados, mas também

a carta que será retirada do monte;

Ao *bossfight*, este atrelado também aos componentes, é a própria carta revés, que embora não seja um chefe para subida de nível do jogador, pode atrapalhar em muito o desenrolar da partida e atrapalhar a vitória da equipe. Outra questão relacionada a esse *boss fight* é o tempo, pois as perguntas, tem um tempo máximo para serem respondidas: 30 segundos.

Ainda na mecânica, o jogo é baseado em três jogadores e/ou equipes, sendo, portanto, um jogo colaborativo e *cooperativo*, pois ao retirar as cartas, a equipe tem um tempo para deliberar a melhor resposta; Também é um jogo de *competição*, pois naturalmente é uma disputa por quem chega primeiro no ponto final do jogo;

O *feedback* é intuitivo, se baseia na observação do avanço dos jogadores adversários e de sua posição em relação ao objetivo final; O sistema de *turno* em que o jogo se baseia é em sistema de rodadas, onde cada jogador representando sua equipe rola o dado e espera sua vez.

Nos **componentes**, podemos destacar três principais: O *estado da vitória*, que é o primeiro a chegar na última casa do mapa e acertar a última pergunta recebida; O *nível*, que pode ser a dificuldade, que é aleatória, ou seja as cartas não segue uma sequência de fácil, médias e difíceis ao longo do caminho;

O jogo é de estilo *exploratório*, pois depende da exploração do mapa a partir dos dados e acertando a pergunta ou tirando do monte uma carta de sorte para avançar ao longo da trajetória da sua partida.

Interessante notar o gosto pessoal de vários alunos pelo mundo antigo, principalmente o Roma e a Grécia. Muitos jogos populares de computador e videogames possuem como tema confronto em cenários da Antiguidade entre soldados e deuses. O Egito igualmente foi bem lembrando na questão relacionando as práticas de mumificação dos mortos.

A Mesopotâmia foi o assunto menos atrativo, visto para alguns alunos como distante, não em questão temporal, mas ligações ao cotidiano dos mesmo, diferente dos outros povos que possuem maior apelo cultural e econômico.

Após a organização do jogo, vamos analisar algumas das cartas disponíveis na imagem logo a seguir. Cabe lembrar que aqui estão representando uma parcela do que significa a totalidade das imagens, com diversos exemplos de questões que foram planejadas e elaboradas pelos educandos durante o início da atividade que conseguiu ser presencial. Lembrando que, a totalidade das perguntas estarão disponíveis nos anexos:

Figura 7 – Perguntas

<p>Os deuses nos favorecem!</p> <p>Zeus nos deu sua benção para uma passagem segura! Avance duas casas.</p>	<p>Cite duas cidades fundadas na Mesopotâmia</p> <p>R: Ur, Uruk, Lagash, Babilônia, Nínive, Eridu, Assur, Acádia...</p>	<p>As olimpíadas</p> <p>O seu melhor guerreiro foi convocado para jogar! Jogue o dado.</p> <p>Caso caia 1, 2 ou 3, fique na mesma casa</p> <p>Caso caia 4 ou 5, avance uma casa como prêmio.</p> <p>Caso caia 6, avance duas casas e escolha um adversário para não poder jogar na próxima rodada.</p>
<p>As origens da cidade de Roma podem ser traçadas de forma mitológica e uma mais histórica. A versão mais aceita pelos historiadores é que foi fundada pelos irmãos Rômulo e Remo.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>Quem criou o primeiro código de leis?</p> <p>a) Ciro, o Grande b) Hamurábi c) Júlio César d) Assurbanipal e) Gilgamesh</p>	<p>Cite as causas que enfraqueceram os gregos e permitiram o domínio macedônio.</p> <p>R: A guerra contra os Persas, a Guerra do Peloponeso e as guerras constantes pelo domínio da Grécia entre os gregos.</p>
<p>Cite características dos povos que habitavam a Mesopotâmia</p> <p>R: Politeístas, cidades-estados, construção de zigurates, primeiro código de leis...</p>	<p>As pragas do Egito!</p> <p>Parece que os deuses nos castigam! Fique duas rodadas sem jogar!</p>	<p>Roma também é conhecida por:</p> <p>R: Cidade Eterna.</p>

Fonte: Acervo pessoal

Como podemos ver na imagem as cartas estão divididas em diversos estilos, como verdadeira e falsas, múltipla escolha e dissertativa, além das cartas de sorte e revés. As perguntas como já citado anteriormente, foram criadas pelos educandos, primeiramente em momento letivo no início de 2020, mas que devido ao prolongamento da pandemia e das medidas de distanciamento, acabaram por enviar as mesmas via Google Meet. Por fim, foi necessário ajudar a ortografia e formatação das mesmas que foram realocadas para a ferramenta word.

Algumas perguntas elaboradas pelos educandos são conhecimentos gerais dos conteúdos apresentados no livro didático, como características básicas da Mesopotâmica, politeísmo, cidades-estados e o Código de Hamurábi. Sabemos que existe mais característica, mas podemos perceber que estas foram as que mais chamaram atenção.

Outra questão também é a mitológica e cultural, como o favorecimento dos deuses para as pessoas, as pragas do Egito e a própria Olimpíadas. Algo que discutiremos brevemente ao final da exibição dos jogos, a forma como os alunos desenvolveram as questões. Embora não seja o foco do trabalho, é importante refletir sobre as opções de construções das questões dos

jogos.

3.4.1 O planejamento que não foi I: Entre gregos, romanos, egípcios e mesopotâmicos

Para melhor explicitar como ocorreria a aplicação da atividade, segue a proposta do planejamento para a criação do jogo, em situação anterior da pandemia. Aqui o objetivo era incentivar o trabalho em equipe e com isso, colaborativo, permitindo a troca de ideias e a criação de uma expectativa para jogar o jogo que planejaram durante todo um semestre.

A ideia do colaborativo é algo fundamental tanto na gamificação, como também nas metodologias ativas, um dos pontos centrais nesses dois tópicos. (ALVES, 2015), (MORAN, 2018). A colaboração incentiva que os membros da atividade permaneçam conectados e se espera que durante a utilização do jogo, estejam em profunda conexão com o jogo e com isso, com o lúdico (RETONDAR, 2013).

Na escola em que continuo atuando, os sextos e sétimos anos possuem 3 turnos por semana. Em 2020, existiam duas turmas de sextos anos, uma com 17 e outra com 22 educandos. Ambas foram desafiadas a se dividir em quatro equipes. Após sorteio em aula cada uma ficou com tópico: Roma, Grécia, Egito e Mesopotâmia. Esse momento ocorreu em fevereiro.

A ideia do planejamento era uma vez por mês, de fevereiro à junho, utilizarmos dois períodos de aula da semana combinada para avançarmos na atividade do jogo. A primeira semana consistia em organizar a criação de perguntas a partir do uso do livro didático. O livro em questão da turma é da coleção da FTD: História: Sociedade e Cidadania, do autor Alfredo Boulos Júnior.

Essa foi a segunda e única etapa prática realizada na primeira semana de março de 2020. Os grupos deveriam reservar esse momento e criar as perguntas, entre 10 a 15 questões, de diversos tipos, bem como as de sorte e azar. O que se observou naquele momento é que a maioria dos grupos primeiramente separaram páginas para cada membro do grupo e estes orientaram a criação das questões. Foi combinado que, os grupos que não tinham concluído as questões deveriam ter elas prontas para a próxima atividade do jogo em abril.

Os passos a seguir, caso tivesse ocorrido normalmente, seriam: Em abril seria montada as cartas do jogo, no tamanho padrão de uma carta de baralho. Seria organizado um momento com um modelo de papel de papelaria normal, onde as perguntas formatadas em fonte *Times* e 12, com respostas destacadas seriam coladas.

Na parte de trás cada grupo desenharia um símbolo gráfico de sua equipe. Nessa semana também ocorreria a criação de um resumo sobre o tema que ficaram responsáveis cada equipe,

para socializar os conhecimentos com os colegas das outras equipes e ajudar nos estudos para a aplicação do jogo.

No mês de maio, ocorreria a criação do mapa do jogo, onde cada equipe criaria o pedaço do mapa equivalente ao da sua civilização sorteada no início do ano letivo no tamanho de meia folha de cartolina. Em cada mapa que deveria ser feito a trilha com o número de cartas de perguntas que cada grupo possuía. Aqui também, cada equipe criaria uma peça para ser a da sua equipe para mover durante o jogo. A ideia era conectar os mapas no final.

No mês de junho, ocorreria a aplicação do jogo, onde cada equipe escolheria um membro para lançar os dados e mover a peça ao longo da trilha. O jogo seria com um dado somente, e o vencedor seria o primeiro a chegar no final do mapa, que criado pelos educandos, seguiria a ideia de iniciar na Mesopotâmia e conectar até o final no norte da Itália. Teríamos no fim, dois mapas dois baralhos com suas semelhanças e diferenças no sexto ano.

Embora até junho as quatro civilizações não seja todas vistas durante o percurso didático, serviria como um exercício de relembrar e fixar os conteúdos já vistos e também como forma de conhecer os principais tópicos futuros.

3.5 CAMINHO DAS ÍNDIAS

Figura 8 – Mapa do Jogo



Fonte: Acervo pessoal

O jogo **Caminho das Índias**, é voltado para os educandos dos **sétimos** anos. Os times

iniciam a trajetória no lado esquerdo no que seria a Península Ibérica, e o grande objetivo é chegar primeiro às Índias, indicada no canto direito do mapa. O mapa foi baseado em estilo de mapas do tesouro e navegação, representando o período das Grandes Navegações. Apresenta ao total, 43 casas.

Os três pontos diferentes na trilha, formato de x e um círculo, estão relacionados com elementos de vitória no jogo e que nosso mundo, representou três grandes pontos das Grandes Navegações: Cabo Bojador, Cabo da Boa Esperança e Calicute. Esses três pontos serão melhor esclarecidos quando falarmos da forma da vitória.

O jogo é voltado para três jogadores, ou equipes, mas podem ser jogados por mais equipes ou somente em duas. O grande objetivo é chegar a Calicute, contornando a África, enfrentando desafios e jogando com a sorte e azar dos dados e cartas de eventos especiais, relacionados com as navegações.

O avanço do jogo ocorre ao andar as casas, trilhas, indicadas pelo dado, retirada de cartões com perguntas de vários estilos, múltipla escolha, dissertativa e de verdadeiro ou falso, bem como a chance de retirar cartas de sorte e azar. Se acerta a resposta, fica na casa indicada, se não, retorna à casa que estava antes da rolagem dos dados. Os monstros desenhados representam um pouco do imaginário da época, muito tratado no próprio livro didático quando narrado os desafios das navegações. Esteticamente contribui para engajar e deixar mais lúdica a experiência ao jogar.

As perguntas do jogo se referem às temáticas básicas do mercantilismo, processo de centralização (coisas gerais) e as navegações realizadas pelos europeus. E no contexto de sorte e azar, eventos relacionados com perigos e sortes que existiam durante esse período histórico que grande parte do mundo.

Quanto aos pontos gamificados, apresenta as mesmas características primeiramente apontados por Caillois (1990) e Retondar (2013), sendo igualmente um jogo de *âgon* e *alea*, competição e sorte. Aos elementos expostos por de Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004) e Epelbaum (2017), ocorre um aumento de características. Os principais elementos são:

No campo da **dinâmica**, a grande *narrativa* é as Grandes Navegações e o contexto da corrida para chegar às Índias.; A *progressão* é a trajetória dos jogadores pela trilha, do início do mapa, apontado na Península Ibérica, contornando a costa africana, costa oriental do Oriente Médio, chegando até a região de Calicute.

Quanto a **mecânica**, o principal *desafio* e objetivo, é chegar primeiro às Índias, vencendo assim seus oponentes. Quanto a vitória, existe um elemento extra que será explicitado quando chegarmos na *aquisição de recursos* e no *estado da vitória*; A *sorte* é igualmente

baseada na rolagem dos dados, onde os números indicados pelo dado são o número de casas para o avanço, bem como cartas de sorte e revés quem podem atrapalhar ou ajudar o jogador e sua equipe; O *boss fight*, também relacionado aos componentes, aqui está presente no sentido da carta revés e do próprio tempo de resposta às questões das cartas: 30 segundos.

O jogo é de *cooperação* e *competição*, onde a equipe pode ajudar a solucionar e montar respostas para solucionar e continuar no avanço das casas ao longo mapa. A competição está ligada ao desafio da vitória e na torcida para que seu time chegue primeiro e que o do adversário tropece; O *feedback* é observado através do seu avanço e dos adversários;

Existe um *sistema de recompensa* básico, através do acúmulo de cartas ao passar pelas duas casas destacadas, representando dois lugares essenciais para o avanço e a continuidade das navegações do período; Os *turnos* são o avanço a partir das rodadas ao jogar os dados e esperar a sua próxima jogada.

A *aquisição de recursos*, embora não sirva para troca por outros recursos, pode ajudar a vencer o jogo caso um jogador não consiga chegar primeiramente às Índias: Caso um mesmo jogador passe primeiro pelas casas destacadas pelo x e pelo círculo, no caso o Cabo Bojador e Cabo da Boa Esperança, o jogo começa uma contagem regressiva de oito rodadas. Se até as oito rodadas, nenhum jogador chegar até o destino final, o vencedor é quem acumulou as duas cartas.

Isso nos leva ao *estado de vitória*: Caso um jogador tenha as duas cartas e passe as oito rodadas, ele é declarado o vencedor da partida. Aqui nada impede de continuarem o jogo, mas o vencedor formal já é declarado. Caso ninguém consiga acumular as duas cartas, a vitória continua sendo quem chegar primeiro a Calicute, a última casa do mapa, sendo, portanto, os primeiros navegadores a chegar às Índias.

Os **componentes**, aqui estão relacionadas as *realizações*, interligada com o objetivo da vitória do jogo, e também o próprio acúmulo das cartas que podem gerar a vitória antecipada e a chegada às Índias; Tanto o *badge*, *coleções* e também *pontos* e *desbloqueio de conteúdo*, podem ser associados à possibilidade secundário de vitória a partir das cartas; O *nível* é aleatório das cartas, podendo ser retiradas tanto carta fáceis, médias ou difíceis.

Após a organização das questões relativas do processo de gamificação, bem como da organização básica do jogo, vamos analisar algumas das cartas disponíveis na imagem logo a seguir. Lembrando que, a totalidade das perguntas estarão disponíveis nos anexos, e para melhor representar no texto, o tamanho das cartas foram reduzidas:

Figura 9 – Perguntas

<p>Tempestade no horizonte! Jogue o dado. Caso caia 6, avance uma casa. 5 fique na mesma casa. Qualquer outro número, recue duas casas.</p>	<p>A primeira conquista portuguesa na África foi a cidade de:</p> <p>R: Ceuta, no Marrocos</p>	<p>Os ventos estão contra nós hoje!</p> <p>Jogue o dado. Caso caia 1, 2 ou 3, recue três casas. Caso caia 4 ou 5, permaneça na casa atual. Caso caia 6, avance duas casas.</p>
<p>Os portugueses para chegar às Índias, optaram por navegar em direção ao Oeste, chegando assim na América em 1492.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>Qual navegador foi o primeiro a chegar nas Índias?</p> <p>a) Cristóvão Colombo b) Fernão de Magalhães c) Gil Eanes d) Américo Vespúcio e) Vasco da Gama</p>	<p>Cite alguns dos motivos para as grandes navegações:</p> <p>R: Busca por especiarias, evangelização de povos, busca por metais preciosos, expansão do absolutismo e do mercantilismo.</p>
<p>Cite alguns perigos ou medos relacionados com as navegações na época:</p> <p>R: Monstros marinhos, distância desconhecida, navios não seguros, imaginário, rebelião dos marinheiros, piratas...</p>	<p>Naufração!</p> <p>Netuno não está contente! Parte de seus navios afundaram. Fique duas rodadas sem jogar, enquanto você reorganiza a tripulação sobrevivente para continuar a viagem.</p>	<p>Nome da escola de navegação portuguesa responsável por tornar possível as grandes conquistas de Portugal.</p> <p>R: Escola de Sagres.</p>

Fonte: Acervo pessoal

Como podemos ver, algumas das perguntas aqui disponíveis representam um a parcela das questões elaboradas pelos anos dos sétimos anos. As perguntas construídas representam algumas de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, questões dissertativas e cartas de sorte ou azar.

Aqui igualmente como no jogo anterior, as perguntas foram criadas ainda presencialmente pelos educandos, depois encaminhadas via formulários e somente editadas e formadas para ter uma mesma formatação.

As perguntas representam o que mais provavelmente chamaram a atenção dos educandos, mas também representam o que mais os marcaram. Alguns mais conteudistas provavelmente levaram mais em conta dados mais exatos como qual navegador chegou às Índias ou o nome da escola de formação de marinheiros, enquanto outros destacaram o lado do medo e do desafio das grandes navegações.

3.5.1 O planejamento que não foi II: Os perigos de navegar

Como no ponto 3.4.1, convém explicitar a forma como se realizaria a aplicação da atividade, com uma proposta do planejamento para a criação do jogo, seria em uma situação anterior à pandemia. Como já explicitado, o objetivo era incentivar o trabalho colaborativo e em equipe, permitindo assim, a troca de ideias e o engajamento, criando assim uma expectativa para jogar o jogo que planejaram durante todo um semestre.

Como os sextos anos, os sétimos anos possuem 3 turnos por semana. Em 2020, existiam duas turmas de sétimos anos, uma com 21 e outra com 23 educandos. Ambas foram desafiadas a se dividir em três equipes. Após sorteio em aula cada uma ficou com tópico: Processo de Centralização e Grandes Navegações, Colonização da América Espanhola e Colonização da América Portuguesa, estas duas mais relacionadas com as primeiras décadas da colonização.

A ideia do planejamento era igualmente uma vez por mês, indo de fevereiro à junho, utilizarmos dois períodos de aula da semana combinada para avançarmos na atividade do jogo. A primeira semana consistia em organizar a criação de perguntas a partir do uso do livro didático. O livro é a mesma coleção da FTD utilizado pelo sexto ano: História: Sociedade e Cidadania, do autor Alfredo Boulos Júnior.

Aqui igualmente paramos na segunda etapa, realizada na primeira semana de março de 2020. Os grupos deveriam reservar esse momento e criar as perguntas, entre 15 a 20 questões, de diversos tipos, bem como as de sorte e azar. Como no sexto ano, os sétimos primeiramente separaram a criação de questões por páginas para cada membro do grupo.

Teoricamente, os passos a seguir, caso tivesse acontecimento normalmente, seriam: Em abril seria de confeccionar as cartas de perguntas, com tamanho padrão de uma carta de baralho comum. Seria combinado um tipo de papel padrão para as perguntas, estas em fonte *Times New Roman* e 12, com respostas destacadas seriam coladas.

Na parte de trás das cartas, cada equipe desenharia um símbolo que representa sua equipe. Aqui também ocorreria também a criação de um resumo sobre o tema que ficaram responsáveis cada equipe, para trocar conhecimentos e socializar os principais pontos que cada equipe destacou de mais importante

Em maio, ocorreria a criação do mapa do jogo, onde cada equipe criaria um pedaço do mapa, com tamanho deste mapa equivalente tamanho de meia folha de cartolina. Em cada mapa que deveria ser feito a trilha com o número de cartas de perguntas que cada grupo possuía. Um grupo faria um pedaço da rota até chegar às Índias. Nesta etapa também, cada equipe criaria uma peça para ser a da sua equipe para mover durante o jogo.

Os educandos seriam informados de destacar os pontos relacionados à Calicute, Cabo Bojador e Cabo da Boa Esperança, explicando as formas de vitória possíveis no jogo. Em junho, teríamos a aplicação do jogo, onde as equipes elegeriam um membro para lançar os dados e mover a peça ao longo da trilha.

O jogo seria também jogado com um dado somente, e o vencedor seria o primeiro a chegar ao final do mapa, Calicute, Índias, ou como explicado no ponto 3.4, quem acumular as duas cartas do Cabo Bojador e Cabo da Boa Esperança.

Até junho não se estuda todos os conteúdos relacionados ao livro didático no semestre, mas serve como um método para atrair os educandos e também para incentivá-los ao estudo e funciona como forma de apresentá-los a tais temas.

3.6 LANÇANDO OS DADOS: REFLEXÕES E FORMAS DE APLICAR OS JOGOS

Ao perceber a construção das questões realizadas pelas turmas, cabe uma pequena reflexão, embora não seja o foco central do trabalho, mas que pode ser explorado futuramente: O eurocentrismo presente nas perguntas.

Ao analisar as questões relacionadas ao Egito Antigo, por exemplo, o foco central das questões foram o Egito focado nos Faraós, nas pirâmides e no Nilo. A África focada no Mediterrâneo, sem grandes questionamentos ao resto do mundo africano. Essa explicação pode ser dada em relação ao próprio material didático ainda focado nesse eurocentrismo, mas também no próprio processo educativo de formação na universidade e na projeção dessa formação na hora de atuação docente.

As questões das Grandes Navegações, foi percebida igualmente uma visão eurocêntrica, focada na visão portuguesa da exploração e da conquista, sendo quase nula uma outra perspectiva desses contatos entre europeu e civilizações africanas do período histórico que na visão europeia denominamos como Idade Moderna.

Como não foi possível aplicar o jogo, devido ao contexto epidemiológico já citado, pode-se destacar três formas de utilizar tais jogos, cada um em seu nível de ensino.

Na primeira forma, podemos utilizar o jogo anteriormente aos conteúdos indicados, para gerar um grau um pouco maior de dificuldade, incentivando-os e desafiando-os a criarem resumos ou lerem em equipes capítulos específicos para jogarem em grupos.

A segunda forma, pode ser jogada após a aplicação dos conteúdos, como forma de revisão para avaliações semestrais/trimestrais ou para concluir esses conteúdos específicos, como uma atividade final.

A terceira forma, pode ser jogada uma vez ao início desses conteúdos e outra vez ao fim, para perceberem a construção de seus conhecimentos ao longo do intervalo entre a primeira e a segunda aplicação.

Na falta de mapa ou para não aplicarem o jogo no mesmo formato, podem mudar as equipes ou realizar um quiz, utilizando somente as questões do jogo, mudando o formato e o modo em que as equipes se organizam.

Nesse contexto é importante sempre incentivar a competição saudável entre os educandos, explicar as regras e se for necessário aplicar punições no jogo, como rodadas paradas ou recuos, caso membros das equipes desrespeitem ou causem qualquer conflito que possa atrapalhar o jogo.

Ao aplicar, é importante explicar as regras como tempo de resposta, rolagem de dados, tipos de cartas e no caso do segundo jogo, a possibilidade de vitória extra. Quanto mais explicado, menos dúvidas sobre a forma de jogar aparecem e mais engajado e divertido o jogo acaba por se tornar.

As perguntas em anexo foram revisadas por mim, tirando as questões que pareceram semelhantes entre as turmas, devido aos conteúdos e a organização das perguntas durante a aula e o uso do livro didático. Estas se encontram em seu tamanho reduzido, devido ao modelo de três colunas em que elas foram organizadas em arquivo word.

Por fim, só jogar e boa sorte!

4. FIM DE JOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção de um ensino de história menos formal e mais próximo dos educandos é um processo contínuo, que exige pesquisa, leitura e também aprender com novas ferramentas e adaptá-las para as mais diversas realidades possíveis e imaginadas para o contexto educacional que o professor e a comunidade escolar vivem.

Como vemos no nosso cotidiano como professor, muitos questionam o ensino de história. Muitas vezes o ensino de história é sinônimo de datas, fatos e cronologias que não serão usadas pelos educandos. Essa imagem de um ensino positivista, com o professor como detentor do conhecimento foi trocado por um professor que socializa, troca e compartilha conhecimento. Devemos realizar a construção de uma consciência história, de percebermos e fazer com que os nossos educandos se percebam como sujeitos históricos, que fazem e vivem a história.

A presente realidade, é que muitas vezes os materiais didáticos usados e disponíveis em sala de aula são produzidos pelo próprio professor para fugir do uso exclusivo do livro didático. Penso nisso com uma visão dupla: É bom que os professores criem e usem seus próprios materiais que possam ser compartilhados e utilizados como complementos. Mas sabemos que pelas desigualdades sociais que nosso país vive, os materiais extras, saem diretamente do bolso do profissional de educação que no geral é mal pago e nem sempre valorizado.

A gamificação vem com a ideia de introduzir uma linguagem de jogos para o ensino, e não tornar o ensino um jogo. Percebe-se as vezes essa confusão de tudo virar um jogo e pronto, está gamificado. Não é assim. O uso constantes de linguagens de jogos podem também atrapalhar o desenvolvimento e engajamento dos educandos. Aqui o importante é saber como usar e utilizar essa ferramenta.

Algumas das ferramentas da gamificação como o trabalho cooperativo, *feedback*, e o engajamento são comuns com diversas linguagem das metodologias ativas, que também surgiram com proposta de deixar o espaço de ensino e de aprendizagem mais dinâmico e propiciar maior participação dos educandos durante o percurso didático.

A partir disto, a gamificação e seu processo de criação de jogos está presente na realidade que grande parte do público de educandos vivem e constantemente interagem através de jogos, redes sociais e outras ferramentas que possibilitem a interação e a convivência. Como já justificado, escolhi uma versão analógica da gamificação para primeiramente fazer

com que os educandos fossem sujeitos atuantes do processo de construção e também que pudesse ser adaptado para outras realidades.

Podemos concluir que a gamificação dentro das metodologias ativas apresentam um grande potencial de crescimento, não só pelo momento que vivemos devido ao COVID-19, mas também por permitir o uso das tecnologias e de transformar o nosso processo de ensino tradicional em jogos, algo que conectada praticamente todos os nossos estudantes.

Com o COVID-19, as possibilidades de utilizar e aplicar o jogo presencialmente foram reduzidas, devido às restrições de aglomeração e da própria regra de distanciamento. Com isso a criação de jogos conseguiu apenas uma pequena parcela da participação total esperada pelos educandos. Os jogos criados terminaram por se mais teóricos do que práticos, mas isto não invalidou o exercício de reflexão sobre o processo de gamificação na aprendizagem.

Um exercício aprofundado pode ser realizado a partir da análise das perguntas criadas pelos alunos, com objetivo de identificar e refletir sobre a visão eurocêntrica encontradas nas questões criadas pelos alunos. É importante identificar as causas que podem ter levado à essa escolha, seja reprodução das falas do professor, material didático utilizado e do senso comum.

A pandemia exigiu reinventar o processo educativo de diversas formas, mas também permitiu observarmos coisas em nossa atividade diária que em tempos normais não paramos para refletir sobre. Para nós professores foi diferente, para os educandos, igualmente diferente e desafiador. Alguns se adaptaram bem ao ensino de forma não presencial, mas outros perderam a motivação. Muito do 2021 tem sido até o presente momento, conseguir trazer estes educandos de volta para o gosto e a vontade de estudar.

Mesmo sem a participação total dos educandos, os dois jogos criados, com as questões desenvolvidas pelos alunos, permitem a reflexão do que os estudantes percebem sobre conteúdos específicos, como Idade Antiga ou Idade Moderna, bem como permite repensar a forma como inserimos tais conteúdos no cotidiano da sala de aula.

Por fim, a experiência de um mestrado acadêmico conectado com os anseios da comunidade escolar, pais e coordenação, e do alunado permitem um olhar mais direto, mais humanizado e que produza impacto sociais positivos mais concretos para ajudar na construção de um ensino mais participativo, democrático e significativo.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo/SP v. 18, n. 36, p. 103-114, jan., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- ALBORNOZ, Suzana Guerra. Jogo e trabalho: Do Homo Ludens, de Johan Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico de Masi. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo/SP, v. 12, n. 1, pp. 75-92, jun., 2009.
- ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática**. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.
- ALVES, Lynn Rosalina et al. Gamificação: diálogos com a educação. In: Luciane Maria Fadel et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- AMORIM, Gusmão Freitas. O positivismo, a educação e a história ensinada. **X colóquio internacional educação e contemporaneidade**, São Cristóvão/SE, set. 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8969/30/O_positivismo_a_educacao_e_a_historia_ensinada.pdf, 2016>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de História. **História & Ensino**, Londrina/PR, v. 13, p. 91-106, set. 2007.
- ARMOND, Víctor Ribeiro Leivas Dias Ferreira. **Um Estado sem nação: o IHGB e a construção da identidade nacional brasileira no século XIX**. 2016. 54 f. Monografia (Bacharelado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016.
- ASSUMPÇÃO, André Luiz Monsores de; SOARES, Alice dos Santos. Metodologias Ativas - Pontos e Contrapontos de uma Proposta Metodológica. **Revista Eixo**, Brasília/DF, v. 6, n. 1, p. 32-36, 2017. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/403/241>>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, Londrina/PR, v. 3, n. 6, p. 703-728, jul./dez., 2010.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018.
- BAZZO, Walter. Antônio. **De técnico e de humano. Questões contemporâneas**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2015.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Jefferson Dagmar Pessoa. **O papel do livro didático no processo de ensino**

aprendizagem: uma introdução do conceito de função. Monografia (Especialização em Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. LDB. 9394/1996.

_____. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**.

2019. Disponível em: <

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologias-ativas-colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologias-ativas-colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-2?highlight=WyJwcm9qZXRvIiwZGUiLCJ2aWRhIiwicHJvamV0byBkZSIsInByb2pldG8gZGUGdmlkYSIsImRlIHZpZGEiXQ==>)

[2?highlight=WyJwcm9qZXRvIiwZGUiLCJ2aWRhIiwicHJvamV0byBkZSIsInByb2pldG8gZGUGdmlkYSIsImRlIHZpZGEiXQ==>](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologias-ativas-colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-2?highlight=WyJwcm9qZXRvIiwZGUiLCJ2aWRhIiwicHJvamV0byBkZSIsInByb2pldG8gZGUGdmlkYSIsImRlIHZpZGEiXQ==>)

[2?highlight=WyJwcm9qZXRvIiwZGUiLCJ2aWRhIiwicHJvamV0byBkZSIsInByb2pldG8gZGUGdmlkYSIsImRlIHZpZGEiXQ==>](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologias-ativas-colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-2?highlight=WyJwcm9qZXRvIiwZGUiLCJ2aWRhIiwicHJvamV0byBkZSIsInByb2pldG8gZGUGdmlkYSIsImRlIHZpZGEiXQ==>). Acesso em: 12 jan. 2020.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara. John Dewey: caminhos para a inovação na educação.

Revista Eventos Pedagógicos, Sinop/MT, v. 2, n. 3, p. 50-58, ago./dez., 2011. Disponível

em: <[http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-](http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/12/John_Dewey_caminhos-para-a-inova%C3%A7%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)

[content/uploads/2018/12/John_Dewey_caminhos-para-a-inova%C3%A7%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/12/John_Dewey_caminhos-para-a-inova%C3%A7%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BERNINI, Denise Simões Dupont. Uso das TICs como ferramenta na prática com

metodologias ativas. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Andreia de Bem

Machado, et al. (Orgs). Florianópolis: Contexto Digital, 2017, p. 102-118. Disponível

em: <[https://www.saojose.br/wp-](https://www.saojose.br/wp-content/uploads/2018/09/praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas.pdf)

[content/uploads/2018/09/praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas.pdf](https://www.saojose.br/wp-content/uploads/2018/09/praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas.pdf)> Acesso em 06 jan. 2021.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de José Garcez

Pallha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAIMI, Flávia Eloisa. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro/RJ, v. 2, n. 3, p. 87-107, jan./jun., 2013.

Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/66>>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

_____. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre/RS, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515/39462>>.

Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas/RS, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em:

<<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

EPELBAUM, Rosa Awram. **Os principais benefícios da gamificação**. 2017. Disponível

em:

<<https://www.elluxconsultoria.com.br/beneficios-gamificacao/>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FAUSTINO, Célia Rosângela; GASPARIN, João Luiz. A influência do Positivismo e do Historicismo na Educação e no Ensino de História, **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá/PR, v. 23, n. 1, 2001. Disponível em:

<periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/.../1896> Acesso em: 15 de jan. de 2021.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa, Editora Presença, 1977.

FONSECA, Ricardo Marcelo. O POSITIVISMO, “HISTORIOGRAFIA POSITIVISTA” E HISTÓRIA DO DIREITO. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho/PR, n. 10, p. 143-166, fev. 2013. Disponível em:

<<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/131/131>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KAPP, KARL. **Thinking about Gamification in Learning and Instruction**. 2013.

Disponível em: <<http://karlkapp.com/thinking-about-gamification-in-learning-and-instruction/>>. Acesso em: 10 nov. 2020

KLEIN, Remi; BECKER, Tiago. De escolas comunitárias à Rede Sinodal de Educação: princípios evangélico-luteranos. **Revista Pistis&Praxis: Teologia e Pastoral**, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba/PR., v. 9 n. 3, p. 629-643, set./nov. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449755240004>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LE GOFF, Jacques, **História e Memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LOPES, Rosemara Perpetua. Metodologias Ativas. 2015. **Anais da Semana de Licenciatura**, Jataí/GO, p. 351-355, nov. 2015. Disponível em:

<<http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/526>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

LUDOS PRO. **Com jogos pedagógicos, a gamificação ganha espaço na educação**. 2020.

Disponível em: <<https://ludospro.com.br/blog/gamificacao-e-educacao>>. Acesso em 10 jan. 2021.

MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista/BA, v. 2, n. 15, p. 111-130, jul./dez. 2017. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MATHIAS Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 15, n. 1, p. 40-49,

jan./abr. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: Entre História e Memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Orgs).

História e Educação: territórios em convergência. Vitória: GM: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós- Graduação em História, 2007.

MORAN, José. Manuel. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al. (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, p.23-35, 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf>. Acesso em 13 de jan. 2021.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História.** Vol. 13, nº 25/26, set. 92/ago. 93. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1993.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros curriculares nacionais de história: desafios e possibilidades da história ensinada na educação básica. **Revista História em Reflexão:** vol. 3 n. 6, Dourados, MS, jul./dez, 2009.

OLIVEIRA, Ana Fernanda Inocente. **O sentido da história para a École des Annales.** 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, 2014.

RETONDAR, Jéferson José Moebus. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

REZENDE, Bruno Amarante Couto; MESQUITA, Vânia dos Santos. **O uso de gamificação no ensino: uma revisão sistemática da literatura.** In: SBC – Proceedings of SBGames 2017/ XVI SBGames, 16., Curitiba, 2017. Anais. Curitiba: 2017.

Disponível em <<https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175052.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica /** tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Maria Carolina Magalhães. **Ensinar na democracia: uma defesa do ensino de história na educação básica brasileira.** 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí/RS, 2018.

SCHLEMMER, Eliane e LOPES, Daniel. Queiroz. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. In: ALVES, Lynn;

COUTINHO, Isa de Jesus (Org.). **Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **JörnRüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

_____. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **Saber histórico na sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 30ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmem Zeli de Vargas. Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. **La Salle: Revista de educação, ciência e cultura**. Canoas, RS. vol.23, n.2, jul. 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184401>>. Acesso em 03 abr. 2021.

SETREM, Sociedade Educacional Três de Maio. **Projeto Político Pedagógico** (atualizado). Três de Maio, 2021.

SILVA, João Carlos da. O Ensino de História no Contexto da Legislação. Educacional Brasileira. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, Campo Grande/MS, v. 20 n. 40, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2319>>. Acesso em 04 mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUITS, Bernard. **The Grasshopper**. Toronto: Toronto University Press, 1978.

TOLEDO, Jenifer Vieira; MOREIRA, Ucinéide Rodrigues Rocha; NUNES, Andrea Karla. **O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem**. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC. Aracaju/ SE, n. 8, 2017. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/8529/2838>>. Acesso em 06 fev. 2021.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **Ead em Foco**, Niterói/SP, v. 7, n. 2, p.145-156, abr. 2017. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259>>. Acesso em 07 fev. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTAS: VIAJANTES DO MUNDO ANTIGO

<p>Os deuses nos favorecem!</p> <p>Zeus nos deu sua benção para uma passagem segura! Avance duas casas.</p>	<p>Cite duas cidades fundadas na Mesopotâmia</p> <p>R: Ur, Uruk, Lagash, Babilônia, Nínive, Eridu, Assur, Acádia...</p>	<p>As olimpíadas</p> <p>O seu melhor guerreiro foi convocado para jogar! Jogue o dado.</p> <p>Caso caia 1, 2 ou 3, fique na mesma casa</p> <p>Caso caia 4 ou 5, avance uma casa como prêmio.</p> <p>Caso caia 6, avance duas casas e escolha um adversário para não poder jogar na próxima rodada.</p>
<p>As origens da cidade de Roma podem ser traçadas de forma mitológica e uma mais histórica. A versão mais aceita pelos historiadores é que foi fundada pelos irmãos Rômulo e Remo.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>Quem criou o primeiro código de leis?</p> <p>a) Ciro, o Grande b) Hamurábi c) Júlio César d) Assurbanipal e) Gilgamesh</p>	<p>Cite as causas que enfraqueceram os gregos e permitiram o domínio macedônio.</p> <p>R: A guerra contra os Persas, a Guerra do Peloponeso e as guerras constantes pelo domínio da Grécia entre os gregos.</p>
<p>Cite características dos povos que habitavam a Mesopotâmia</p> <p>R: Politeístas, cidades-estados, construção de zigurates, primeiro código de leis...</p>	<p>As pragas do Egito!</p> <p>Parece que os deuses nos castigam! Fique duas rodadas sem jogar!</p>	<p>Roma também é conhecida por:</p> <p>R: Cidade Eterna.</p>

<p>Quem era o Faraó?</p> <p>R: O Faraó era o líder do Egito, sendo o rei. Era chefe da religião e da guerra. Possuía poderes ilimitados e o Faraó era considerado filho dos deuses.</p>	<p>O que é Teocracia?</p> <p>R: Sistema de poder onde o rei tem o poder religioso, militar e político. O rei é visto como representante ou filho de deuses.</p>	<p>Qual era a função das pirâmides?</p> <p>R: Serviam como túmulos dos grandes faraós do Egito.</p>
<p>A rainha Cleópatra foi uma das mais famosas rainhas da Grécia.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>Povo que dominou o Egito por um tempo, chegando a formar uma dinastia conhecida por: Dinastia dos Faraós Negros.</p> <p>a) Gregos b) Reino de Kush c) Assírios d) Romanos e) Fenícios</p>	<p>Quem era o vizir?</p> <p>R: O mais alto funcionário do Egito. O principal dever do vizir era fiscalizar obras, fiscalizar funcionários e administrar o reino.</p>
<p>O que significa dizer que os deuses egípcios tinham aparência antrozoomórfica?</p> <p>R: Teriam formas mistas, meio humanos, meio animais. Geralmente o corpo é humano e a cabeça é animalesca.</p>	<p>As pirâmides!</p> <p>De longe no horizonte, enxergamos as grandes pirâmides e as esfinges. Fique uma rodada parado enquanto admira as grandes obras dos egípcios.</p>	<p>Cite um deus egípcio</p> <p>R: Isis, Osiris, Tot, Amon-Rá, Hórus, Set, Néftis....</p>

<p align="center">Tempestade de areia!</p> <p>Os deuses estão zangados! O sopro divino está nos castigando. Fique duas rodadas sem jogar esperando a tempestade diminuir.</p>	<p align="center">Construção de pirâmides!</p> <p>O Faraó nos obrigou a trabalhar na construção de sua pirâmide. Fique sem jogar por uma rodada.</p>	<p align="center">O rio Nilo</p> <p>“O Egito é a dádiva do Nilo”. Avance duas casas.</p>
<p>O que era e para o que servia a mumificação?</p> <p>R: Era o processo de preparar o corpo do morto, retirando órgãos e enfaixando o morto. Os egípcios acreditavam em vida após a morte, e por isso era necessários preservar o corpo.</p>	<p>Antes da unificação do Egito, ele era dividido. Menés unificou o _____ com o _____.</p> <p>R: Alto Egito com o Baixo Egito.</p>	<p>Cite a pirâmide social do Egito.</p> <p>R: O Faraó, sacerdotes, a nobreza, escribas, soldados, artesãos, camponeses e escravos.</p>
<p>Cite as principais características da antiga civilização egípcia.</p> <p>R: Politeístas, império unificado, sociedade hierárquica, poder nas mãos do Faraó, sociedade dependente da agricultura.</p>	<p>Qual o nome da escrita utilizada pelos egípcios para textos sagrados?</p> <p>R: Hieroglífica.</p>	<p>Nome da escrita egípcia popular, utilizada para contabilidade.</p> <p>R: Demótica.</p>

<p>Qual o nome do primeiro Faraó do Egito?</p> <p>R: Menés</p>	<p>Qual era o nome da cidade que tinha uma grande biblioteca e farol no Egito?</p> <p>R: Alexandria</p>	<p>Todas as estradas levam a Roma</p> <p>Você está caminhando em direção à Cidade Eterna. Avance 3 casas.</p>
<p>No século I a.c., a constante instabilidade política levou a disputas de poder em Roma. Com isso foram criados os:</p> <p>a) Polunviratos b) Biviratos c) Triunviratos d) Tribunatos da plebe e) Tribunatos do Senado</p>	<p>O primeiro imperador romano foi:</p> <p>a) Júlio César b) Nero c) Calígula d) Constantino e) Augusto</p>	<p>Nome do período de paz e prosperidade no reinado de Augusto.</p> <p>R: Pax Romana</p>
<p>Quais os legados romanos que chegaram até nós?</p> <p>R: A língua, o alfabeto, código de leis, ideias na engenharia, filosofia, literatura...</p>	<p>Rebelião de escravos!</p> <p>Escravos se rebelaram contra seus mestres romanos! Fique uma rodada sem jogar.</p>	<p>Nome dos gêmeos que teriam fundado Roma,</p> <p>R: Rômulo e Remo.</p>

<p align="center">O Senado Romano</p> <p>Você foi convidado pelo Senado Romano para discursar. Avance uma casa para chegar mais rápido ao seu destino.</p>	<p>O que foram os triunviratos?</p> <p>R: Foi a divisão da República Romana em três áreas de influência de grandes generais, para evitar o caos e diminuir o poder do Senado.</p>	<p>Monte Vesúvio!</p> <p>A fúria dos deuses é implacável. Fique duas rodadas sem jogar enquanto se protege da erupção vulcânica.</p>
<p>O grande exército romano conquistou a Grécia, mas a cultura grega conquistou Roma.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>Qual era o nome do magistrado romano responsável por ser inspetor da cidade de Roma?</p> <p>a) Edil b) Questores c) Censores d) Cônsul e) Procônsul</p>	<p>O que era a lei Canulêia?</p> <p>R: A lei Canulêia, permitia o casamento entre plebeus e patrícios</p>
<p>O que foi a política do pão e circo?</p> <p>R: Política de distribuição de comida em arenas e de jogos gratuitos para a população. Isso mantinha as pessoas felizes, sem brigar com o governo.</p>	<p>Guerra Civil!</p> <p>Parece que os generais romanos gostam de disputar territórios. Jogue o dado:</p> <p>Caso caia 1, 2 ou 3, recue uma casa.</p> <p>Caso caia 4 ou 5, fique na mesma casa.</p> <p>Caso caia 6, avance duas casas para fugir das tropas.</p>	<p>O que eram a lei das Doze Tábuas?</p> <p>R: Conjunto de leis romanas escritas, que determinavam as principais leis da cidade. As leis ficavam expostas no fórum para que todos vissem</p>

<p>Cite o nome das principais leis romanas e o Tribunal para a população no geral.</p> <p>R: Canuléia, Licínias-Sextia, Lei das Doze Tábuas e Tribunato da Plebe.</p>	<p>Nome da religião que substituiu a antiga religião romana.</p> <p>R: Cristã.</p>	<p>Após a Pax Romana, uma série de crises começou a abalar o Império. Quais destes fatores não foi um deles:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Crise econômica b) Crise política c) Falta de escravos d) Imperadores fortes e) Generais poderosos e imperadores fracos
<p>Os romanos se expandiram principalmente devido aos acordos diplomáticos.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Verdadeira b) Falsa 	<p>Graças ao exército bem preparado e organizado, os romanos se expandiram enormemente.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Verdadeira b) Falsa 	<p>Cite os nomes dos três generais do Primeiro Triunvirato.</p> <p>R: Júlio César, Pompeu e Crasso.</p>
<p>Cite os nomes dos três generais do Segundo Triunvirato</p> <p>R: Marco Antônio, Lépido e Otávio.</p>	<p>O que aconteceu em 476 d.C.?</p> <p>R: Roma caiu e ocorreu o fim do Império Romano do Ocidente.</p>	<p>Quem foi o vencedor do Primeiro Triunvirato? O que aconteceu com ele?</p> <p>R: Júlio César, foi assassinado pelo Senado.</p>

<p>A Pax Romana foi um período de que?</p> <p>R: Foi um período de paz, definido pelas armas, pelo autoritarismo e pelas políticas imperiais de Augusto, que queria estabilizar as fronteiras e a economia do Império.</p>	<p>Como Augusto se tornou imperador?</p> <p>R: Júlio César morreu e nomeou Augusto como seu herdeiro político. Após o Segundo Triunvirato, Augusto vence e acaba por ser nomeado como Príncipe pelo Senado.</p>	<p>Quais eram as duas formas de se tornar escravos na Roma Antiga?</p> <p>R: Por guerras (ser capturado), e devido às dívidas não pagas.</p>
<p>Quem eram os patrícios?</p> <p>R: A elite romana. Eram geralmente grandes donos de terra, gado e grandes atividades mercantis. Possuíam direitos políticos e poderiam concorrer no Senado.</p>	<p>No contexto social da Roma Antiga, os escravos poderiam ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> Patrícios sem posses de terras Prisioneiros de guerra ou escravos por dívida Somente africanos Somente gregos Somente os hilotas 	<p>A Grécia Antiga não era um país ou um estado unificado, mas era? Explique</p> <p>R: Cidades-estados, cada uma com uma economia, moedas, costumes culturais e políticos diversos e deuses favoritos diferentes.</p>
<p>Com quantos anos os meninos entravam no exército na cidade de Esparta</p> <p>R: 7 anos</p>	<p>O que era a Magna Grécia?</p> <p>R: São as colônias gregas fundadas no sul da Península Itálica e na Sicília.</p>	<p>O que aconteceu após a civilização micênica entrar em colapso?</p> <p>R: Os palácios foram destruídos ou abandonados, assim como as cidades, que praticamente desapareceram. As pessoas passaram a viver em pequenas aldeias e a escrita micênica foi esquecida.</p>

<p align="center">Os olímpianos nos favorecem!</p> <p>Os deuses nos favorecem com sua sorte. Escolha um time adversário para ficar duas rodadas sem jogar.</p>	<p>Cite três cidades gregas:</p> <p>R: Atenas, Esparta, Éfeso, Olímpia, Tebas, Cnossos, Micenas, Delos, Corinto, Elida, Argos...</p>	<p>Cite nome de três deuses gregos:</p> <p>R: Zeus, Hades, Apolo, Dionísio, Poseidon, Hera, Afrodite, Atena, Hefesto...</p>
<p>Os gregos embora compostos em diversas cidades-estados, foram unificados pelos atenienses, formando um império grego.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>c) Verdadeira d) Falsa</p>	<p>Cidade que era a capital cultural e filosófica da Grécia:</p> <p>a) Atenas b) Esparta c) Corinto d) Tebas e) Delos</p>	<p>Marque V para verdadeiro e F para falso:</p> <p><input type="checkbox"/> Os gregos eram politeístas. <input type="checkbox"/> Cada cidade grega possuía um deus favorito. <input type="checkbox"/> O mais famoso oráculo da Grécia ficava na cidade de Tebas.</p> <p>R: V V F</p>
<p>Porque os gregos antigos consultavam os oráculos?</p> <p>R: Para saber o destino, ganhar conselhos dos deuses e realizar ou não algumas coisas (guerras, festivais...).</p>	<p>Os gregos são muito reconhecidos por suas esculturas e monumentos. Qual era o principal material de que eram feitos?</p> <p>R: Mármore</p>	<p>Cidade comandada por uma oligarquia e seus principais valores eram ligados ao militarismo.</p> <p>R: Esparta</p>

<p>Conhecimento é poder</p> <p>Um membro do nosso grupo disse que recebeu uma visão de Atena, com um atalho para nossa jornada. Avance duas casas.</p>	<p>Quais os dois lados que se enfrentaram nas Guerras Médicas?</p> <p>R: Cidades gregas contra o Império Persa.</p>	<p>Quais povos formaram a Grécia?</p> <p>R: Os Dórios, Eólios e os Jônios.</p>
<p>Os gregos eram, politeístas ou monoteístas?</p> <p>R: Eles eram politeístas, ou seja, acreditavam em vários Deuses</p>	<p>Na Grécia Antiga, as principais cidades-estados foram:</p> <p>a) Babilônia e Atenas b) Esparta e Roma c) Babilônia e Esparta d) Atenas e Esparta e) Roma e Babilônia</p>	<p>Preencha a lacuna: A _____ foi um regime político criado e adotado em Atenas, no período da Grécia Antiga.</p> <p>a) Ática b) Democracia c) Ditadura d) Monarquia e) Talassocracia</p>
<p>Na cidade de Atenas, só era considerado cidadão quem nascia na cidade. Logo, os estrangeiros não podiam participar das decisões políticas da polis. O nome dado aos estrangeiros era:</p> <p>a) Fratrias b) Georgóis c) Hilotas d) Metecos e) Eupátridas</p>	<p>Quais grupos não podiam votar em Atenas?</p> <p>R: Mulheres, escravos, estrangeiros e homens que não fossem filhos de pais atenienses.</p>	<p>Como funcionavam as instituições políticas dos atenienses antes do estabelecimento do regime democrático?</p> <p>R: Os atenienses tinham suas instituições políticas controladas pelos eupátridas. Os eupátridas, reconhecidos pela questão da posse da terra, decidiam as mais importantes questões políticas de Atenas.</p>

<p style="text-align: center;">A Odisseia</p> <p>Um poeta local está declamando versos da Odisseia. Fique uma rodada sem jogar enquanto escuta a grande tragédia grega.</p>	<p>A democracia ateniense garantia participação a todo e qualquer morador daquela cidade? Justifique a sua resposta.</p> <p>R: Não. Somente os homens nascidos em Atenas, maiores de 18 anos, que poderiam ter o direito de participar das discussões e votações que tratavam das questões políticas da cidade.</p>	<p style="text-align: center;">Terra entre Rios</p> <p>A misteriosa Mesopotâmia, uma terra cheia de mistérios. Aproveite sua estadia em Babilônia. Fique uma rodada sem jogar enquanto conhece essa grande cidade.</p>
<p>O que significa a palavra: Mesopotâmia?</p> <p>R: Terra entre Rios.</p>	<p>Qual a primeira civilização da região na Mesopotâmia?</p> <p>a) Babilônicos b) Sumérios c) Acádios d) Hititas e) Assírios</p>	<p>Quais os nomes dos dois rios que cortam a Mesopotâmia?</p> <p>R: Tigre e Eufrates.</p>
<p>Quais os principais produtos agrícolas cultivados pelos mesopotâmicos?</p> <p>R: Eram linho, lentilha, trigo, gergelim e cevada.</p>	<p style="text-align: center;">Cheia dos Rios</p> <p>Os dois rios tornaram-se um devido às chuvas. Ficamos ilhados. Fique duas rodadas sem jogar.</p>	<p>Qual era a base da economia na Mesopotâmia?</p> <p>R: A agricultura era a base da economia Mesopotâmica.</p>

<p>O que eram os zigurates?</p> <p>R: Grandes construções com escadarias até o templo. Além do templo, poderiam ter praças, jardins e lugares cerimoniais. Era a morada dos deuses.</p>	<p>A escrita cuneiforme, desenvolvida pelos _____ é uma das mais antigas desenvolvidas pela humanidade.</p> <p>a) Chineses b) Amoritas c) Fenícios d) Babilônicos e) Sumérios</p>	<p>A antiga região conhecida por Mesopotâmia faz parte das atuais:</p> <p>a) Turquia, Líbano e Síria b) Síria, Iraque e Turquia c) Iraque, Irã e Síria d) Iraque, Líbano e Omã e) Síria, Emirados Árabes e Turquia.</p>
<p>Como em Atenas, as decisões na Mesopotâmia eram decididas pelos cidadãos.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>O Código de Hamurabi, foi:</p> <p>a) O primeiro código de leis da história b) Foi o primeiro livro escrito da humanidade c) É o escrito mais antigo da humanidade d) Representa um código de leis atrasado em relação aos vizinhos e) O segundo código de leis</p>	<p>O povo Sumeriano vivia geralmente em _____ até ser dominado por povos estrangeiros. Qual a resposta correta?</p> <p>R: Cidades-Estados.</p>
<p>E correto dizer que as fazendas, minas e grandes obras eram organizadas pelo Estado que também era o dono das mesmas?</p> <p>R: Sim.</p>	<p>Povos da Mesopotâmia dependiam do regime de cheia dos rios. Podemos chamar elas de sociedades:</p> <p>R: Hidráulicas.</p>	<p>Por quais motivos surgiu a escrita cuneiforme?</p> <p>R: Contabilidade, produção de grãos e controle de impostos.</p>

<p>A escrita cuneiforme tem esse nome devido:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ser escrita em forma de cunha no papel Ser escrita em forma de cunha na argila Ser escrita no papiro Ser escrita em pedra com tinta Ser escrita em forma de cunha na terra 	<p>O que os mesopotâmicos faziam para garantir água o ano todo?</p> <p>R: Construíam açudes, diques e canais de irrigação</p>	<p>Por ser uma região pobre em recursos minerais, os mesopotâmicos realizam muitas trocas comerciais com povos de outras regiões.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <ol style="list-style-type: none"> Verdadeira Falsa
<p>Os mesopotâmicos não acreditavam em astrologia, por isso, não desenvolveram a astronomia.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <ol style="list-style-type: none"> Verdadeira Falsa 	<p>O que era a Lei de Talião?</p> <p>R: A punição deveria ser exatamente proporcional ao crime cometido.</p> <p>“Olho por olho, dente por dente.”</p>	<p>Os deuses na Mesopotâmia representavam o que?</p> <p>R: Eram semelhantes aos seres humanos, representavam seres sobrenaturais, elementos da natureza, o sol, a lua...</p>
<p>Qual foi o primeiro rei a unificar a Mesopotâmia?</p> <p>R: Sargão.</p>	<p>Horda!</p> <p>Tribos nômades estão cruzando o rio! Recue uma casa para não ir de encontro aos nômades.</p>	<p>Os caldeus podem ser chamados também por:</p> <p>R: Neobabilônicos</p>

APÊNDICE B - CARTAS: CAMINHO DAS ÍNDIAS

<p>Tempestade no horizonte!</p> <p>Jogue o dado. Caso caia 6, avance uma casa. 5 fique na mesma casa. Qualquer outro número, recue duas casas.</p>	<p>A primeira conquista portuguesa na África foi a cidade de:</p> <p>R: Ceuta, no Marrocos</p>	<p>Os ventos estão contra nós hoje!</p> <p>Jogue o dado. Caso caia 1, 2 ou 3, recue três casas. Caso caia 4 ou 5, permaneça na casa atual. Caso caia 6, avance duas casas.</p>
<p>Os portugueses para chegar às Índias, optaram por navegar em direção ao Oeste, chegando assim na América em 1492.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>Qual navegador foi o primeiro a chegar nas Índias?</p> <p>a) Cristóvão Colombo b) Fernão de Magalhães c) Gil Eanes d) Américo Vespúcio e) Vasco da Gama</p>	<p>Cite alguns dos motivos para as grandes navegações:</p> <p>R: Busca por especiarias, evangelização de povos, busca por metais preciosos, expansão do absolutismo e do mercantilismo.</p>
<p>Cite alguns perigos ou medos relacionados com as navegações na época:</p> <p>R: Monstros marinhos, distância desconhecida, navios não seguros, imaginário, rebelião dos marinheiros, piratas...</p>	<p>Naufrágio!</p> <p>Netuno não está contente! Parte de seus navios afundaram. Fique duas rodadas sem jogar, enquanto você reorganiza a tripulação sobrevivente para continuar a viagem.</p>	<p>Nome da escola de navegação portuguesa responsável por tornar possível as grandes conquistas de Portugal.</p> <p>R: Escola de Sagres.</p>

<p>Leia o trecho: "Os contatos comerciais com o Oriente, reduzidos durante os primeiros séculos da Idade Moderna, foram revigorados a partir do século XVI."</p> <p>Este trecho é:</p> <p>a) Verdadeiro b) Falso</p>	<p>Leia o trecho: "A partir do século XIV, várias regiões da Europa iniciaram o processo de formação dos Estados modernos."</p> <p>Este trecho é:</p> <p>a) Verdadeiro b) Falso</p>	<p>Bons ventos!</p> <p>Hoje estamos com sorte. Os bons ventos em direção ao nosso destino, nos permitem uma viagem mais tranquila. Avance uma casa.</p>
<p>Cite 3 motivos que contribuíram para Portugal ser pioneiro na Expansões Marítimas.</p> <p>R: Porque tinha uma localização privilegiada e fácil acesso na navegação; Portugal contava com muito desenvolvimento nas ciências náuticas; Portugal já era uma nação unificada</p>	<p>Quais eram as especiarias das índias mais valorizada nas Grandes Navegações? (cite três ou mais)</p> <p>R: Cravo, açafrão, pimenta, gengibre, noz moscada, cardamomo, canela e erva aromática.</p>	<p>O que foram as grandes navegações?</p> <p>R: Expedições marítimas praticadas por países europeus a partir do século XV, com objetivos diversos entre eles chegar até às Índias.</p>
<p>Cristóvão Colombo chegou à América em 1492.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>O Tratado de Tordesilhas dividia o mundo entre árabes e espanhóis.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>Qual o contexto das Grandes Navegações?</p> <p>R: Criação das monarquias nacionais, queda de Constantinopla e fechamento do comércio no Mar Mediterrâneo, políticas mercantilistas...</p>

<p>O principal navio que foi responsável pelas navegações no final do século XV, foi a/o:</p> <p>a) Caravela b) Fragata c) Corveta d) Porta-aviões e) Submarinos</p>	<p>"A partir do Século XV, os reis trataram de consolidar seu poder e de adotar medidas para exercer autoridade sobre vastas regiões. Para isso, criaram impostos e moedas de circulação nacional e constituíram uma... para administrar o Estado."</p> <p>R: Burocracia.</p>	<p>O que foi abalado com a queda do Império Bizantino?</p> <p>a) O Oriente. b) O comércio via Mediterrâneo na Europa Ocidental. c) O Brasil. d) A China em específico. e) O mundo islâmico, que, enfim, ficou enfraquecido</p>
<p>A burguesia era:</p> <p>a) Grupo social ligado ao comércio e outras atividades urbanas b) Grupo social não ligado ao comércio c) Grupo rico não ligado em atividades urbanas d) Grupo rico SOMENTE ligado ao comércio e) Nobres comerciantes</p>	<p>O que é astrolábio?</p> <p>R: Instrumento já utilizado pelos gregos e aperfeiçoado pelos árabes muçulmanos no século XIII. Foi adaptado e utilizado pelos portugueses para se guiarem pela travessia ao mar.</p>	<p>Em que século os portugueses avançaram pelo Atlântico africano, atingiram o Oceano Índico e chegaram ao tão sonhado Oriente viajando por via exclusivamente marítima?</p> <p>R: Século XV.</p>
<p>Em 1453 a cidade Constantinopla foi tomada pelos?</p> <p>R: Turcos Otomanos</p>	<p>Quais eram algumas inovações náuticas, que foram contribuídas pelas ideias humanistas, que tornavam as viagens marítimas mais rápidas e seguras?</p> <p>a) Bússola, Mapa e Canhões b) Escudos e Armas c) Astrolábio Relógio e Caravelas d) Caravelas, Astrolábio e Bússola.</p>	<p>Quais continentes a famosa Rota da Seda atravessava?</p> <p>R: Ásia e Europa</p>

<p>Que conjunto de práticas, continha as principais medidas: metalismo, balança comercial favorável e estímulo às manufaturas locais?</p> <p>a) Capitalismo financeiro b) Mercantilismo c) Eurocentrismo d) Socialismo e) Anarquismo</p>	<p>Os piratas que estavam a manda dos reis ingleses e franceses recebiam uma _____.</p> <p>R: Carta de Corso</p>	<p>A coroa portuguesa organizou uma expedição com naus, caravelas e canhões. O comando foi designado à:</p> <p>a) Isso não aconteceu b) Pedro Pascoal c) Pedro Caminha d) Pedro Álvares Cabral e) O próprio Rei, pois queria certificar-se de que sua tripulação não escondia segredos</p>
<p>Em 1487 o rei D. João II enviou o navegador _____ em viagem ao sul do continente africano.</p> <p>a) Bartolomeu Dias b) Gregório Caxias c) Fredolino Ibérico d) Manuel Quixote e) Dom Henrique</p>	<p>Qual o nome da grande empresa criada pelos holandeses em 1621?</p> <p>R: Companhia das Índias Ocidentais.</p>	<p>Além do comércio de especiarias, ocorreu um grande comércio com nefastas repercussões. Estamos falando do tráfico de:</p> <p>R: Escravos/Humanos.</p>
<p>Cite algumas consequências das Grandes Navegações:</p> <p>R: Expansão do mundo conhecido, aumento da riqueza econômica na Europa, enriquecimento da burguesia, expansão da fé cristã, escravidão em massa, ligação de diversos continentes...</p>	<p>Os africanos vieram ao Brasil para:</p> <p>a) Trabalhar com os outros negros de forma assalariada b) Enriquecer com a cana de açúcar c) Comprar terras d) Trabalhar de forma forçada como escravos e) Nenhuma das anteriores</p>	<p>O que foi o metalismo?</p> <p>R: Busca por metais preciosos (ouro e prata), essa busca tinha o contexto para o seu acúmulo, bem como produzir moedas. Quanto mais desses metais, mais rico era o país.</p>

<p style="text-align: center;">A Parada</p> <p>Uma tempestade forçou seu navio a ficar parado para reparos. Com sorte, nativos amigáveis trouxeram provisões. Avance uma casa.</p>	<p>Qual destes países não realizou expedições marítimas durante o século XV e XVI?</p> <p>a) França b) Inglaterra c) Holandeses d) Polônia e) Portugal</p>	<p style="text-align: center;">A rebelião!</p> <p>Marinheiros se rebelaram e exigem retornar para a Europa. Fique duas rodadas sem jogar.</p>
<p>Que ano que a esquadra de Cabral saiu de Lisboa?</p> <p>a) 1502 b) 1501 c) 1500 d) 1497 e) 1498</p>	<p>O que é absolutismo?</p> <p>R: Regime político, caracterizado por uma grande concentração de poder nas mãos do rei. Poder praticamente ilimitado.</p>	<p>Qual teórico do absolutismo escreveu que no estado de natureza, o homem "vive uma guerra de todos contra todos?"</p> <p>a) Jacques Bossuet b) Espinoza c) Thomas Hobbes d) Berkeley e) John Locke</p>
<p>Nome do filósofo e clérigo francês que escreveu sobre o Direito Divino dos Reis</p> <p>R: Jacques Bossuet.</p>	<p style="text-align: center;">Chance extra</p> <p>Caso tenha jogado no dado menor que 2, tem o direito de jogar o dado novamente</p>	<p style="text-align: center;">Convés</p> <p>Você foi pego cochilando no seu turno. Fique uma rodada sem jogar para limpar o convés.</p>

<p>Tempestade no horizonte!</p> <p>Jogue o dado. Caso caia 6, avance uma casa. 5 fique na mesma casa. Qualquer outro número, recue duas casas.</p>	<p>A primeira conquista portuguesa na África foi a cidade de:</p> <p>R: Ceuta, no Marrocos</p>	<p>Os ventos estão contra nós hoje!</p> <p>Jogue o dado. Caso caia 1, 2 ou 3, recue três casas. Caso caia 4 ou 5, permaneça na casa atual. Caso caia 6, avance duas casas.</p>
<p>Os portugueses chegaram na Ilha Madeira em 1450</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>Qual cidade que Vasco da Gama chega às Índias em 1498?</p> <p>a) Calcutá b) Calicute c) Agra d) Surate e) Délhi</p>	<p>Quem contornou o Cabo das Tormentas em 1488?</p> <p>R: Bartolomeu Dias</p>
<p>Cite duas características do mercantilismo</p> <p>R: Balança comercial favorável, criação de manufaturas, metalismo, protecionismo econômico e exclusivo colonial.</p>	<p>Nome dos soldados que foram até Jerusalém lutar contra os muçumanos, e tinham uma cruz em suas roupas.</p> <p>R: Cruzados</p>	<p>_____ era o nome dado a produtos exóticos do Oriente que poderiam ser temperos, perfumes ou remédios.</p> <p>R: Especiarias</p>

<p>A maior parte do comércio de especiarias e de artigos de luxo no Mediterrâneo, era controlada por árabes e italianos.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>Por qual motivos os burgueses apoiaram o rei em seu projeto de fortalecer o seu poder?</p> <p>R: Pois ao apoiar o rei com empréstimos e doações, este passou a favorecer os burgueses, com leis, monopólios e cargos.</p>	<p>Os ventos estão contra nós hoje!</p> <p>Jogue o dado. Caso caia 1, 2 ou 3, recue três casas. Caso caia 4 ou 5, permaneça na casa atual. Caso caia 6, avance duas casas.</p>
<p>Balança comercial favorável é um dos princípios do mercantilismo.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>a) Verdadeira b) Falsa</p>	<p>O aumento do poder do rei entre os séculos XI e XV, é conhecido pela criação do:</p> <p>a) Grandes Navegações b) Estado Moderno c) Estado Descentralizado d) Estado Parlamentar e) Estado de Natureza</p>	<p>A guerra dos Cem anos ajudou a fortalecer as monarquias nacionais de dois países. Cite-os</p> <p>R: Inglaterra e França</p>
<p>O que era o exclusivo colonial?</p> <p>R: As colônias só poderiam comercializar exclusivamente com suas metrópoles.</p>	<p>O que era o protecionismo durante as Grandes Navegações?</p> <p>R: Incentivo ao comércio e a manufaturas nacionais, e proteção destas contra estrangeiras, aumentando impostos para deixar os produtos estrangeiros mais caros que os nacionais.</p>	<p>Na Inglaterra da rainha Elisabeth, as medidas do mercantilismo permitiram depois o surgimento de uma outra doutrina econômica. O:</p> <p>R: Capitalismo</p>

<p>O que significava ser chamado de infiel pelos europeus?</p> <p>R: Significava acusar alguém de ser árabe e/ou muçumano.</p>	<p>Explique a Revolução de Avis.</p> <p>R: Ocorreu em 1383, após a morte do rei português o rei de Castela tentou invadir Portugal. O líder português D. João se declarou rei e após expulsar os castelhanos, apoiou o comércio e a navegação do reino.</p>	<p>O que eram os portulanos?</p> <p>R: Roteiros que continham a descrição detalhada da costa e distâncias, com descrições e desenhos das melhores rotas e portos.</p>
<p>Em 1482, os portugueses chegaram em Cabo verde.</p> <p>Tal afirmação é:</p> <p>c) Verdadeira d) Falsa</p>	<p>O que era o Périplo Africano?</p> <p>R: Contornar a África para chegar ao Oriente.</p>	<p>A grande quantidade de feitorias na África, Ásia e América fez Portugal ser a sede de um grande império, conhecido por:</p> <p>R: Império Ultramarino Português.</p>
<p>Explique o termo índio, usado por Colombo</p> <p>R: Ele acreditava estar chegando às Índias, por isso batizou os nativos por índios.</p>	<p>Em que lugar Cabral desembarcou no Brasil?</p> <p>R: Atual Porto Seguro, Bahia.</p>	<p>Qual o nome dos navios da esquadra de Colombo?</p> <p>R: Santa Maria, Pinta e Niña.</p>

<p>Qual foi o primeiro nome que as terras brasileiras receberam?</p> <p>R: Monte Pascoal.</p>	<p>Quantos navios eram a esquadra de Cabral?</p> <p>R: 13.</p>	<p>Os ventos estão contra nós hoje!</p> <p>Jogue o dado. Caso caia 1, 2 ou 3, recue três casas. Caso caia 4 ou 5, permaneça na casa atual. Caso caia 6, avance duas casas.</p>
<p>Cracken!</p> <p>Restos de navios indicam um palco de uma batalha épica entre a humanidade e bestas marinhas. Avance uma casa para fugir dos monstros.</p>	<p>Luzes estranhas</p> <p>Em alto mar, luzes estranhas emanam das profundezas. O capitão ordenou um contorno maior para se afastar. Esse contorno vai custar um recuo de uma casa.</p>	<p>Quem era o escrivão da frota de Cabral?</p> <p>R: Pero Vaz de Caminha</p>
<p>Cabo Bojador</p> <p>Disseram que era impossível, mas aqui estamos. O mundo é muito maior que nossos medos.</p>	<p>Cabo das Tormentas</p> <p>Então, nós conseguimos. Finalmente chegamos ao extremo sul da África.</p>	<p>Cheiro de especiarias</p> <p>Parabéns! Foste o primeiro grande navegador europeu a chegar até às Índias!</p> <p>Seu nome será para sempre lembrado.</p>