

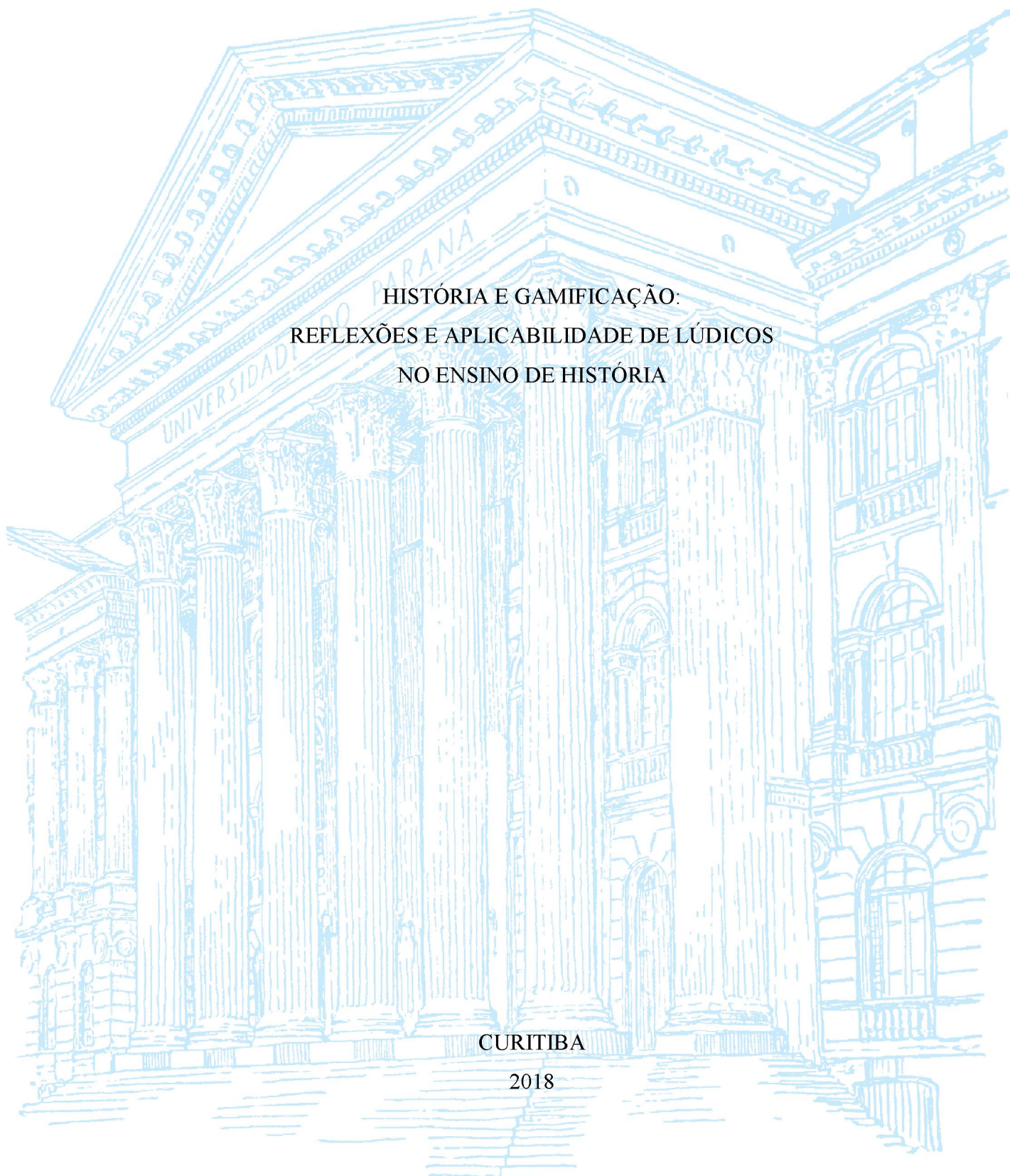
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAURÍCIO FONSECA DA PAZ

HISTÓRIA E GAMIFICAÇÃO:
REFLEXÕES E APLICABILIDADE DE LÚDICOS
NO ENSINO DE HISTÓRIA

CURITIBA

2018



MAURÍCIO FONSECA DA PAZ

HISTÓRIA E GAMIFICAÇÃO:
REFLEXÕES E APLICABILIDADE DE LÚDICOS
NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Martha Daisson Hameister

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Paz, Maurício Fonseca da
Historia e gamificação : reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino
de história. / Maurício Fonseca da Paz. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Martha Daisson Hameister

1. História – Estudo e ensino. 2. Jogos educativos. 3. Escolas –
Exercícios e jogos. 4. Aprendizagem por atividades. I. Título.

CDD – 907



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **MAURICIO FONSECA DA PAZ**, intitulada: **HISTÓRIA E GAMIFICAÇÃO: REFLEXÕES E APLICABILIDADE DE LÚDICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 21 de Dezembro de 2018.


MARTHA DAISSON HAMEISTER
Presidente da Banca Examinadora


RAFAEL FARACO BENTHIEN
Avaliador Externo (UFPR)


ANA CLAUDIA URBAN
Avaliador Interno (UFPR)

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA.**


No dia vinte e um de dezembro de dois mil e dezoito às 15:00 horas, na sala 924, do Setor de CIÊNCIAS HUMANAS da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição do Mestrando **MAURICIO FONSECA DA PAZ** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado Profissional intitulada: **HISTÓRIA E GAMIFICAÇÃO: REFLEXÕES E APLICABILIDADE DE LÚDICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARTHA DAISSON HAMEISTER (UFPR), RAFAEL FARACO BENTHIEN (UFPR), ANA CLAUDIA URBAN (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela Aprovação do aluno. O Mestrando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **MARTHA DAISSON HAMEISTER**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca deve fazer uma revisão formal e acrescentar referências faltantes

Curitiba, 21 de Dezembro de 2018.


MARTHA DAISSON HAMEISTER
Presidente da Banca Examinadora


RAFAEL FARACO BENTHIEN
Avaliador Externo (UFPR)


ANA CLAUDIA URBAN
Avaliador Interno (UFPR)

Dedicatória.

Dedico este trabalho a Igor e Caio. Dois bons que foram cedo.

Agradecimentos

A vida tem caminhos diferentes a cada pessoa. E diante de todas as possibilidades e oportunidades que eu tive; parar para expressar gratidão é o que faz da vida, uma fantástica experiência. É com muita alegria que ao final deste trabalho eu venho agradecer a todas as pessoas que de alguma forma me acompanharam nessa jornada e a tornaram possível.

À minha família, em especial a minha mãe, Anacleta Leal da Fonseca e a minha irmã Mariângela Fonseca da Paz. Duas mulheres incrivelmente fortes, determinadas e inspiradoras.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Martha Daisson Hameister por todo acolhimento e direção ao longo dessa pesquisa. Por ser amiga e professora.

Ao programa ProfHistória da UFPR, aos professores e funcionários, por sua faina e luta pela qualidade e existência do ensino superior gratuito no país.

Aos professores Dr^a Ana Cláudia Urban e Dr. Rafael Faraco Benthien que participaram da banca de qualificação e banca examinadora final deste trabalho e acrescentaram valiosa orientação e sugestões à pesquisa.

Aos onze colegas da nossa primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História: André, Carla, Fabiano, Fernando, Giancarlo, Izabelle, Joyce, Luiz Gabriel, Luana, Maria Bethânia e Sheyla. Vocês foram incríveis e inspiradores. Obrigado pela generosidade e partilha.

Ao Colégio Positivo, na figura dos gestores e diretores e, sobretudo da equipe de História, liderada pelo Prof. Ms. Rogério, que me acolheram nessa cidade e acreditaram no meu trabalho e na fundamental importância do Ensino de História com qualidade e comprometimento.

Aos igualmente professores e colegas de escola, por seguirmos junto nosso cotidiano onde não existem almoços gratuitos.

Àqueles amigos que aqui formam minha disfuncional e doce família. Por todo apoio e amor que precisei. E aos amigos que ficaram longe, por todo incentivo e amor que sempre tive de vocês.

Muito Obrigado.

RESUMO

A presente pesquisa é fruto dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFPR, junto ao Programa Nacional ProfHistória. A ideia central foi explorar a gamificação como uma metodologia possível ao uso em sala de aula e refletir acerca de exercícios desenvolvidos pelo autor no seu cotidiano escolar. Para tal, foi utilizado o pensamento de Jörn Rüsen como base teórica e linha condutora das investigações acerca das escolhas didáticas no uso de lúdicos e jogos no ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE

Gamificação - Consciência Histórica - Ensino de História

ABSTRACT

This research is the result of the studies developed in the Post-Graduate Program in the Teaching History, UFPR, in the National Program ProfHistória. The central idea was to explore the gamification as a possible classroom methodology and reflect on exercises developed by the author in his school routine. For that, Jörn Rüsen's thinking was used as the theoretical basis and guiding line for the investigations about the didactic choices when using of ludics and games in the teaching of History.

KEYWORDS

Gamification - Historical Consciousness - Teaching of History

Lista de ilustrações

Imagem 1:	Pintura de parede da Tumba de Nefertari	24
Imagem 2:	Gebeta (Mancala)	26
Imagem 3:	<i>Blog</i> do Professor	37
Imagem 4:	Comentários do <i>Blog</i>	40
Imagem 5	Trabalho de Alunos (1)	42
Imagem 6	Trabalho de Alunos (2)	42
Imagem 7	Trabalho de Alunos (3)	42
Imagem 8	Trabalho de Alunos (4)	42
Imagem 9	Trabalho de Alunos (5)	43
Imagem 10	Tabuleiro do jogo Mestres da Mitologia	46
Imagem 11	Carta do jogo Mestres da Mitologia	46
Imagem 12	Cartas criadas por alunos (1)	48
Imagem 13	Cartas criadas por alunos (2)	48
Imagem 14	Cartas criadas por alunos (3)	48
Imagem 15	Jogo <i>TimeLine</i> (1)	50
Imagem 16	Jogo <i>TimeLine</i> (2)	51
Imagem 17	Professor e alunos no jogo Feira Medieval (1)	56
Imagem 18	Jogo Feira Medieval	56
Imagem 19	Alunos jogando (1)	57
Imagem 20	Alunos jogando (2)	57
Imagem 21	Professor e alunos no jogo Feira Medieval (2)	58
Imagem 22	Matriz disciplinar de Jörn Hüsen	62
Imagem 23	Diálogo	69
Imagem 24	Mancala	71
Imagem 25	Modelo de cartas	85
Imagem 26	Cartas de jogo (1)	89
Imagem 27	Cartas de jogo (2)	90
Imagem 28	Tabuleiro de jogo	92

Lista de Quadros

Quadro 1	Registro de Turmas	44
Quadro 2	Esquema (1)	87
Quadro 3	Esquema (2)	88
Quadro 4	Exemplo	89

Lista de abreviatura e siglas

a.C	Antes de Cristo
ASTRA	<i>American Specialty Toy Retailing Association</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
d.C	Depois de Cristo
NL	Nota Livre
OLR	Oficina de Leitura e Redação
ProfHistória	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
RPG	<i>RolePlaying Game</i>
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAC	Serviço de Atendimento ao Cliente
SPE	Sistema Positivo de Ensino
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná

Sumário

Introdução	10
A Gamificação, sua definição e seu uso no ensino de História	17
1.1. Jogos de Tabuleiro	23
1.2. Jogos de Informação Completa	26
1.3. Jogos de Soma Zero.....	27
1.4. Jogos de Narrativa Comunitária	28
1.5. Jogos de Simulação	30
1.6. Jogos de cartas.....	30
2 Modelos de Gamificação no ensino de História	36
2.1. Exercício 1: Personagem de Narrativa Comunitária	36
2.2. Exercício 2: Jogo de Cartas <i>Mestres da Mitologia</i>	44
2.3. Exercício 3: Jogo de Cartas <i>TimeLine</i>	49
2.4. Exercício 4: Jogo <i>Feira Medieval</i>	51
3 Como gamificar aulas de História	59
3.1. Alguns problemas podem surgir.....	64
3.2. Por fim	65
3.3. Hoje tem aula normal? Um guia para a gamificação e utilização de jogos no ensino de história.....	66
Referências	93

Introdução

Esta presente pesquisa para o curso de pós-graduação em ensino de história, pela Universidade Federal do Paraná, programa de mestrado profHistória, está relacionada ao uso de jogos e exercícios lúdicos no cotidiano da sala de aula como uma ferramenta de reflexão e imaginação histórica. Ou seja, o objeto aqui explorado é a aplicabilidade de modelos diferentes de jogos à prática docente do ensino de História e do exercício didático da sala de aula com o objetivo de produzir experiências e momentos de desenvolvimento da consciência histórica nos alunos. Para tal, foram reunidas e agrupadas as experiências coletadas ao longo dessa pesquisa com propósito de apresentar como um produto, fruto deste trabalho, um manual de lúdicos direcionado ao professor de história. Tratar-se-á de um guia de possibilidades e exercícios indicados como frutíferos no ensino da disciplina e que podem contribuir para a prática do ensino em busca do desenvolvimento da consciência história e de uma abordagem diferenciada de ensino.

Primeiramente se faz necessário um esboço sobre o objeto-ferramenta e sua ligação com a História, bem como da teoria dos jogos e sua ligação com o campo das Ciências Humanas. O primeiro capítulo irá abordar com maior precisão esses elementos, assim como a definição de qual tipo de jogos serão abordados na pesquisa e quais serão aplicados.

Jogos acompanham a humanidade em sua trajetória desde a antiguidade e segundo Johan Huizinga fazem parte da cultura humana, sendo até mesmo, anteriores a ela, uma vez que jogos estão presentes no comportamento primitivo humano ou animal antes do processo civilizatório:

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. (Huizinga: 2000. P.07)

Os jogos, como serão discutidos, fazem parte do cotidiano humano e estão associados a faixa etária escolar. Entra uma infinidade de jogos, muitos trazem a História na sua construção imagética, ou seja, utilizam um pano de fundo histórico ou possuem narrativas localizadas em diferentes momentos históricos. Esse uso da história pelo lúdico por vezes se conectava a realidade histórica e pode ser observado como uma forma de entretenimento, treinamento ou aprendizado. Mas existem jogos atemporais, ao menos na sua construção imagética. Embora saibamos que a consciência história se manifesta em qualquer situação, aparentemente, tais jogos não utilizam a história como um foco do seu cenário ou narrativa.

Assim, até hoje, os jogos resistem como sendo parte do comportamento humano e reproduzem diferentes realidades compondo um misto entre verossimilhança e ficção. Cotidianamente, jogos são oferecidos no mercado em uma variada gama de tipos: tabuleiros, cartas, palavras, figuras, miniaturas, etc. Dentro desta categoria existem subcategorias: jogos de tabuleiro, por exemplo, podem ser divididos em jogos de trilhas, de patrimônio, de simulação militar, de estratégia abstrata, de mistério e um monte de outros, como será mostrado no primeiro capítulo.

Outro ponto que será explorado no primeiro capítulo trata da força motivacional do uso de jogos. O que não é exatamente uma novidade, visto que parte do atrativo de jogos está relacionado ao efeito motivador que essas dinâmicas produzem. E assim, a variedade de tipos de jogos é imensa, como grandiosa o número de variáveis e as possibilidades de aplicabilidade de tais lúdicos no ensino da história. Será discutido essa natureza ou característica dos jogos a luz da bibliografia estudada. E por que foi essa capacidade motivadora a que produziu as primeiras técnicas e usos da *gamificação*.

O conceito de gamificação é um termo relativamente recente, mas que será explorado como tema desta pesquisa. A origem deste termo é datada em 2002, proposto pelo design de jogos, Nick Pelling. De lá pra cá, uma variedade de aplicações foi testada e utilizada em diferentes áreas. Como a principal promessa do uso da gamificação era promover a motivação dos envolvidos, imediatamente ela passou a ser uma ferramenta amplamente explorada no campo da administração e gestão de pessoas.

Até hoje, inúmeros projetos de gamificação avançam em distintas áreas, mas que em comum se propõem a utilizar o lúdico como ferramenta para um fim específico. E é assim que surge o primeiro questionamento desta pesquisa: É possível a utilização de jogos ou exercícios gamificados para a prática do ensino de História? Assim, ideia inicial desse é propor o desenvolvimento e teste de possibilidades e fomentar a reflexão teórica sobre estes usos a fim de compor uma gama de práticas possíveis aos professores e oferecer recursos plausíveis com o horizonte escolar brasileiro.

Como será mostrado, não existe uma classificação definitiva para jogos e poucas diretrizes para exploração da gamificação. Assim, uma das questões que se pretende responder é: Quais os tipos de jogos e componentes de jogos que melhor servem a gamificação na sala de aula? Serão explorados o uso de diferentes tipos de jogos: como cartas, tabuleiros, narrativas, dados, etc.

Também, é preciso salientar que as experiências desta proposta de gamificação dirigem-se para o exercício coletivo da história em apropriação pelos alunos/jogadores e assim, envolvendo o educando na matéria com um grande poder atrativo e diferentes técnicas de mídia e jogos cooperativos.

Um dos conceitos importantes para este trabalho é o de plausibilidade histórica. Ele foi desenvolvido em um trabalho anterior do autor, durante a conclusão do curso de graduação em Licenciatura de História pela Universidade Federal de Pelotas. Mas basicamente, a ideia é que os jogos agregam elementos históricos como um subterfúgio de plausibilidade. Uma vez que o pano de fundo histórico atribui indícios plausíveis e age, em conjunto com a consciência histórica criando uma interface confortável e motivadora ao jogador. Segundo essa ideia, os jogos, para serem jogáveis precisam se conectar aos seus jogadores através de uma narrativa, cenário ou enredo que possuam uma simbiose histórica. Seria portanto, uma manifestação da consciência histórica.

Pode-se caracterizar a plausibilidade como um valor comparativo de determinado texto ou narrativa com um paradigma estabelecido a partir de uma consciência histórica. A plausibilidade depende fundamentalmente da construção de uma identidade passada, de um registro que lhe confira autenticidade, como um mito de origem. Somente algo dentro de uma consciência histórica tem forças para existir como real dentro de um paradigma, por mais flexível que ele seja. (PAZ. 2004, P.9)

Esta pesquisa, no entanto, prevê fazer o caminho contrário e extrapolar a forma com a qual os jogos se utilizam da história para construir estratégias motivadoras: ela pretende usar os jogos como estratégias motivadoras para o ensino de história.

De fato, segundo Jörn Rüsen, o desenvolvimento de qualquer texto é um exercício de ligação entre o discurso textual e a consciência histórica necessária para a verificação desta plausibilidade. Um jogo ausente de História seria, portanto, implausível e conseqüentemente impossível de ser jogado. Ou seja, além de entender que a consciência histórica tem um papel fundamental na orientação prática de jogos, saber explorar e indicar que alguns jogos, podem fomentar a reflexão e o aprendizado histórico, contribuindo para a ampliação e aprofundamento da consciência histórica. Aqui indica-se que o conceito base da consciência histórica, desenvolvido por Jörn Rüsen será um dos mais fortes amparos teóricos desse trabalho, como será apresentado no capítulo 1.

A investigação das estruturas lúdicas e diferentes modelos de jogos será o ponto de partida da pesquisa, no primeiro capítulo: *A gamificação, sua definição e seu uso no ensino de*

História. Para esta etapa a teoria dos jogos servirá de amparo metodológico, bem como a bibliografia recente sobre gamificação. Os modelos e princípios desenvolvidos pela teoria dos jogos (*minimax*, núcleo, barganhas sociais, cooperação, competição, altruísmo, etc.) serão aplicados aos modelos de jogos a serem desenvolvidos. As contribuições da didática da História serão a base para o desenvolvimento e aplicabilidade do jogo ou dos modelos de jogos.

Por fim, o capítulo 1 terá a base teórica dos conceitos de gamificação, teoria dos jogos, game design, consciência história, imaginação histórica e aprendizado histórico. Todos essenciais para o desenvolvimento dessa proposta. No segundo capítulo, será dedicado a investigação das estruturas lúdicas dos sistemas de jogos e proceder a sua aplicabilidade sobre grupos de teste a fim de explorar e compreender as possibilidades de uso do lúdico e de diferentes exercícios como uma ferramenta útil aos processos reflexivos da didática da História. Nele foram reunidas quatro experiências diferentes com uso de jogos no ensino fundamental 2 da educação básica. Será mostrado como alguns elementos da Teoria dos Jogos irá orientar a construção deste objeto-ferramenta, bem como contribuir na análise de sua aplicação e dos resultados obtidos.

Desta forma, pretende-se abordar jogos do tipo colaborativo, que são aqueles onde a cooperação dos participantes gera a vitória em conjunto. De fato, um exemplo a ser apresentado foi desenvolvido por mim junto a equipe dos professores de História no Colégio Positivo. Trata-se de um jogo chamado “Feira Medieval” onde os participantes, são divididos em grupos e simulam através de cartas e ações a dinâmica de um a feira medieval. O objetivo desse jogo é que todos os grupos atendam aos seus objetivos de comprar e vender produtos. Assim, não existe um vencedor e o foco da experiência se dá na dinâmica das negociações e trocas de diferentes moedas.

Alguns modelos propostos pela Teoria de Jogos não serão objeto de análise, em um primeiro momento, dada a complexidade do tema a necessidade de estreitamento do objeto de análise. Assim, ficarão de fora deste projeto jogos de informação perfeita, jogos eletrônicos ou digitais de forma ampla e jogos de trivia simples.

Uma vez que os jogos dos mais diferentes tipos compõem uma ferramenta dinâmica para o exercício narrativo, este projeto se propõe a construir e experimentar diferentes exercícios lúdicos que se envolvam com as estruturas históricas do campo do ensino de história. Através do exercício narrativo lúdico, a ideia é de verificar assim suas

verossimilhanças e plausibilidades manifestadas diante da utilização de jogos em contraposição com conteúdos específicos trabalhados. Utilizar desta ferramenta promovendo uma experiência controlada de análise de casos sobre uma produção histórica, bem como dos efeitos gerados a partir desta experiência.

Subsequente à construção de exercícios, a *aplicação de jogos no ensino de história* constituirá o segundo capítulo da pesquisa. Para tal pretende-se analisar jogos desenvolvidos em grupos teste, em um primeiro momento. A ideia de grupos visa colher fontes para estabelecer comparação entre as experiências e, portanto, pode ser aumentado ao longo do decorrer do trabalho de pesquisa. Igualmente, para esta etapa será utilizado as anotações do autor ao longo da sua experiência profissional com uso de jogos ou técnicas lúdicas em sala da aula.

Para tal objetivo, pretende-se alcançar uma série de outros interlúdios no decorrer da pesquisa que apontem para soluções sobre o *modus operandi* desta experiência, tais como desenvolver jogos de tabuleiro, exercícios com RPGs, jogos de soma zero e exercícios narrativos que envolvam temáticas presentes no cotidiano escolar do ensino de História. Aplicar diferentes jogos a diferentes grupos que serão observados e registrados em um diário de campo. Assim como tomar o depoimento dos professores envolvidos nessa experiência.

Um dos conceitos importantes para entender esse trabalho é o da racionalidade limitada, apresentado por Herbert Simon, na Teoria dos Jogos, um campo de exploração da Economia.

O modelo comportamental de racionalidade limitada, desenvolvido por Herbert Simon (1955), procura elaborar uma alternativa ao argumento axiomático tradicional de racionalidade, puramente abstrato, amparado na imposição de pressupostos e regras de inferência para extrair proposições normativas. O autor aponta as fragilidades do uso da lógica para encontrar algum padrão de comportamento dos agentes, coerente e infalível, para a resolução de problemas complexos.

Provocar o exercício de uma *racionalidade limitada*, com o uso de jogos, em uma experiência lúdica através de cenário, enredo, personagens e regras que são referentes de um determinado local e período, fomentando no aluno uma "aptidão" para o raciocínio histórico e sua capacidade interpretativa das realidades do passado em todo este ambiente esboçado. Reconstituir os "processos dinâmicos" como indica Roger Chartier (CHARTIER: 1994. P.04), de negociações, transações, trocas, conflitos etc. que desenham de maneira móvel, instável, as relações sociais, ao mesmo tempo em que recortam os espaços abertos às estratégias individuais. Assim obtendo uma gama de indícios sobre estes mesmos processos,

que no caso foram plenamente explorados por alguns historiadores e agora serão transformados em elementos *jogáveis*.

Dada a natureza da gamificação e a novidade de uso do termo e das técnicas lúdicas, é preciso dizer que esta pesquisa caminha nos incertos trajetos metodológicos a serem testados, discutidos e aplicados, dado o caráter inédito do objeto a ser trabalhado e ausência de bibliografia específica. Geralmente as pesquisas na área de humanas tratam apenas com uma variável do paradigma acadêmico, ou seja, trazem um novo objeto de análise claramente delimitado por uma metodologia reconhecida ou, propõem uma nova metodologia para um objeto já conhecido, buscando novas visões do mesmo. Este projeto se propõe à criação de uma ferramenta de análise historiográfica e também de construção de conhecimento, mas que deve percorrer um caminho metodológico até agora inexistente, uma vez que não existem trabalhos desenvolvidos neste sentido e, como já dito, apenas na área da pedagogia é que os estudos avançam.

O segundo capítulo irá tratar do teste os usos de jogos como ferramenta para o uso como investigador de hipóteses, questionando a plausibilidade dos fenômenos históricos ou apontando outras possibilidades através do exercício narrativo cooperativo, compartilhando conhecimento sobre o ambiente e regras sociais vigentes à obra historiográfica específica. Tal exercício produzirá elementos de imaginação história capaz de ampliar a consciência histórica.

É importante ressaltar que para a construção da experiência poderão ser utilizadas igualmente como fontes bibliográficas ou primárias, obras como a de André João Antonil ou Stuart Swartz para se falar de um cenário do Brasil Colonial. O uso de tais bibliografia é uma das orientações das pesquisas na área do ensino de História e uma constante busca por professores comprometidos com uma boa prática.

Por fim, o terceiro capítulo, ou conclusão irá propor a criação de um material objetivo e prático que torne a experiência do uso de jogos uma dinâmica acessível a didática dos professores na educação básica.

Essa capítulo de conclusão será portanto, a *análise dos resultados e preposição de um manual de lúdicos para o ensino de história*, Prevê-se a utilização do pensamento de Jörn Rüsen e suas reflexões acerca da consciência histórica. A intenção é de apresentar modelos de jogos com suficiente elasticidade para o cotidiano escolar. O exemplo dado por Witold Kula como contribuição o campo da história econômica indica que "A elaboração de uma teoria

requer a construção prévia de um modelo.” (KULA, 1962, p.15) indica que o manual a ser construído trará modelos de jogos que podem auxiliar a gamificar uma aula de história e despertar experiências e exercícios de imaginação capazes de produzir uma ampliação da consciência histórica.

Capítulo 1

A gamificação, sua definição e seu uso no ensino de História

Este capítulo pretende desenvolver os conceitos a serem trabalhados nessa dissertação, bem como indicar o fio condutor metodológico para este trabalho. Assim, serão apresentadas as terminologias utilizadas e seus respectivos significados ora baseados na bibliografia, ora explicados nas palavras do autor.

A começar, o termo *gamificação*, presente no título desse estudo, se refere inicialmente a metodologia desenvolvida a partir dos anos 2000 nos Estados Unidos. A autoria do termo é do desenvolvedor de jogos eletrônicos Nick Pelling, que em 2002 utilizou o termo *gamification* para se referir ao conjunto de práticas que desenvolviam interfaces com base em princípios de jogabilidade. Ou seja, a construção de mecanismos com características associadas de forma empírica a jogos. Essas características, que aqui serão descritas mais a frente, prevalecem como sendo uma forma de definição, ainda que inicial, do que é a gamificação.

Na pesquisa do professor Elton Frias Zanoni, no mestrado profissional em ensino de história pela UFSC em 2016, a gamificação é assim definida: “O termo *gamificação* designa a aplicação de elementos e mecanismos de jogos em atividades ou situações de *não jogos*.” (ZAFONI, 2016, P.39). Ou seja, gamificar, no sentido restrito, significa a transferência, a importação de dispositivos de jogos para outra atividade: o não jogo.

Inicialmente, os usos da gamificação estavam restritos a provocar a motivação de um determinado público. Mas a popularidade do termo ganhou uma amplitude maior com o livro “A realidade em jogo: Por que os games nos tornaram melhores e como eles podem mudar o mundo”, de Jane McGonigal. Esta propriedade motivadora do jogo em si foi a razão da gamificação ter sido amplamente utilizada nos primeiros anos do século XXI para desenvolver produtos de vendas e administração de recursos humanos.

Esse caráter motivador da gamificação não pode ser ignorado. Em um artigo publicado em 2012 pelo Ministério da Educação na Coleção PNBE do Professor, na “busca de metodologias e ferramentas pedagógicas que os motivem, a utilização dos jogos nas aulas de História tem se mostrado uma boa estratégia.” (CANO, 2012: p. 130). O que demonstra que o caráter motivador da gamificação ainda é um dos pontos positivos no desenvolvimento desse

tipo de exercício. Mas como será demonstrado, a motivação gerada por experiências de gamificação é apenas um dos gatilhos dessa metodologia e, de forma alguma é um fim. A força motivacional deve ser encarada como um meio para se atingir objetivos maiores, uma vez que, como já dito, a aplicação de gamificação em aulas de História não deve ser apenas entretenimento. Aulas gamificadas são momentos de não jogo, onde elementos de jogabilidade podem potencializar o desenvolvimento da consciência histórica.

Assim, o termo gamificação acabou por se tornar um guarda-chuva onde qualquer tipo de exercício lúdico pode ser inserido. Bastaria assim, a inclusão de algum elemento de jogo para se gamificar qualquer coisa. Seja um sistema de pontos para acumular benefícios ou uma competição entre pares por uma meta a ser atingida. Esses tipos de gamificações foram os mais explorados pelos campos de administração e marketing, mas são apontados por especialistas da área como maus exemplos de gamificação. Diante disso se faz necessário a indicação mais precisa de qual tipo de jogo ou lúdico que este trabalho se propõe a analisar e sugerir como possíveis dentro do ensino da história.

É preciso dizer que o objetivo principal dessa pesquisa é o ensino de história e que a gamificação é uma das abordagens e caminhos possíveis para se chegar a esse objetivo. Portanto, o que importa nesse estudo são as contribuições e metodologias que os jogos podem agregar ao ensino de história. Não se trata de um estudo sobre jogos em si, apesar de ser necessária uma explanação sobre a natureza desse objeto que será estudado como uma ferramenta didática da história. Frente a essa tarefa, esse capítulo aborda produções bibliográficas de áreas distintas da formação do curso de pós-graduação em ensino de história e caminha pelos campos da administração e do design, que são áreas onde a produção de literatura especializada é maior.

A fim de podermos explorar as possibilidades da gamificação de uma aula de História, precisamos primeiramente reconhecer os elementos de jogos a serem utilizados. Assim, uma explanação sobre jogos e a sua natureza se faz necessário.

O jogo é definido pelo Dicionário Filosófico de André Comte-Sponville como:

“Uma atividade sem outra finalidade a não ser ela mesma ou o prazer, sem outro impedimento senão suas próprias regras, enfim sem efeito irreversível (o que uma partida faz, outra pode ignorar ou refazer).” (Comte-Sponville: 2003. P.238.)

Aqui está o ponto principal de definição: jogos são brincadeiras. Que terminam em si só e promovem sobretudo a diversão. Certamente os jogos são lúdicos, ou seja, eles transmitem conhecimentos e experiência à vida dos jogadores. Parte disso ocorre pela nossa natureza cognitiva que busca aprendizado onde quer que seja, e parte disso está na própria forma dos jogos, na possibilidade do “faz-de-conta” que toda a brincadeira nos traz. Sobre as possibilidades de aprendizado frente aos jogos existem muitas pesquisas, sobretudo na área da educação, onde felizmente a prática do uso de jogos em sala de aula já é uma realidade, ainda restrita e que depende muito mais do trabalho e criatividade dos colegas professores, do que políticas públicas capazes de fomentar novas formas de ensino em nosso país.

Jogos estão no cotidiano da humanidade, eles são uma parte significativa da nossa infância e adolescência. Hoje, são observados como um fenômeno presente também na fase adulta, e de formas absolutamente diversas. O mercado de jogos de tabuleiro, de livros e revistas sobre essa temática e, sobretudo de jogos eletrônicos é de um volume cada dia maior. Os jogos promovem inúmeros produtos: filmes, séries, brinquedos, itens colecionáveis, conferências de fãs, peças de vestuário e o que o mercado propor. A mídia divulga números na casa dos milhões movimentados pela indústria de jogos.

A partir dessa expansão, os jogos assumiram definitivamente um papel de manifestação cultural global e podem ser consumidos de diferentes formas ou, na linguagem do game design, em diferentes interfaces e consoles. Podem ser jogados *online* ou *offline*, no computador, nos videogames, em telefones celulares ou *tablets*, em livros jogos, tabuleiros ou locais específicos. São sobretudo interfaces dinâmicas que atuam em diferentes níveis e formas com o jogador e que, em comum, possuem a capacidade de produzir experiências individuais ou coletivas. Essas experiências aliadas à cognição geram aprendizagem, em diferentes níveis, mais uma vez, graças ao nosso sistema cognitivo.

Como já dito, hoje os jogos são consumidos também por adultos. Muitos deles foram crianças que cresceram sob o advento do videogame da década de 1980 e que agora jogam em diferentes tipos de console com as mais variadas interfaces e tecnologias. E embora pareça que ao se falar de jogos esteja se apreciando apenas o tipo eletrônico, cabe salientar que todas as formas acompanham esse processo de expansão, sejam elas jogos de tabuleiro, de cartas, de estratégia militar simulada, de RPG ou jogos *indies*. E por quê? Porque jogos saciam nossa necessidade lúdica, nossa vontade de brincar.

Mas jogos não são apenas brincadeiras.

Antes do termo *gamificação* ter sido inventado e definido, o estudo dos jogos já compunha um dos campos exploratórios das Ciências Humanas. Curiosamente a maior obra sobre jogos foi fruto dos estudos de um historiador: Johan Huizinga. Em sua obra *Homo Ludens*, ele analisa com olhar antropológico a presença dos jogos na história da humanidade e conclui que o jogo é uma construção cultural humana inerente a toda sociedade no tempo. Huizinga declara no início de sua obra que:

“Se eu quisesse resumir meus argumentos sob a forma de teses, uma destas seria que a antropologia e as ciências a ela ligadas têm, até hoje, prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização.” (Huizinga, 1938, Prefácio.)

A percepção do autor direcionou seus estudos a compreensão do jogo como um dos elementos fundadores do processo civilizatório, o que ele explora em sua obra que, infelizmente não pode ser imediatamente desfrutada e estudada. Huizinga foi preso em 1942 pelos nazistas, ao ser libertado foi impedido de continuar a docência e retornar a Universidade de Leiden. Morreu na casa de um amigo, pouco antes da capitulação do governo.

Assim, o autor perpassa por tópicos como direito e poesia, considerados como pilares da civilidade e traça elementos de ligação e formação de cada um com jogos. Em sua visão, o jogo é por si um lúdico que pode inclusive transmitir os valores e perdas envolvidas em uma guerra, sendo capaz de motivar ou alertar indivíduos, sobre sua realidade.

Apesar de sua morte, a sua conclusão, no entanto, persiste: os jogos estão presentes desde antes do início da civilização, ao longo, do espaço geográfico e por todos os povos. Jogar não é parte da cultura, mas foi um dos vetores que a formou. Jogar é parte inerente de ser humano. Apesar desta “inerência” ser questionada, não há como se negar que a construção e uso dos jogos está presente em todas as sociedades humanas.

Quase de forma paralela, ainda no século XX, o estudo de jogos e da sua natureza foi observado por outro campo do conhecimento: a matemática. As suas possibilidades de aplicações foram apropriadas pelos estudos econômicos e assim surgiu um conjunto de conhecimentos no meio acadêmico chamado de Teoria dos Jogos. O surgimento desse campo é marcado pela publicação dos estudos de Oskar Morgenstern e John von Neumann em 1944 no livro *Theory of Games and Economic Behavior*. Esse campo do conhecimento foi o momento em que a dinâmica de jogo e sua natureza passou a ser estudada de forma acadêmica e a partir desses estudos, muitos conceitos e aplicações foram desenvolvidos como

a ideia da *racionalidade limitada* proposta por Herbert Simon em 1955 e os estudos de John Nash a partir de 1951.

“A racionalidade limitada é caracterizada como uma categoria residual – a racionalidade é limitada quando lhe falta onisciência. E as faltas de onisciência são frutos, principalmente, de falhas no conhecimento das alternativas, incerteza a respeito de eventos exógenos relevantes e inabilidade no cálculo de suas consequências.” (SIMON: 1980, p.42)

O contraponto aqui utilizado é o de que Simon afirma que a utilização do conceito de racionalidade limitada transforma problemas insolúveis em problemas de soluções plausíveis. Assim como no ensino de história, a sala de aula cria um ambiente sobre a História plausível, que pode ser provada pelo trabalho dos historiadores, e não uma História *como-realmente-foi*. Esse olhar foi fundamental para que parte da academia voltasse suas atenções ao estudo sobre o jogos. Seja como uma forma de explicar um fenômeno natural, no caso das tomadas de decisões em mercados, como assim indicam os estudos econômicos. Seja como um fenômeno histórico. De forma resumida: os estudos matemáticos acerca da teoria dos jogos trouxeram contribuições profundas para desvendar as relações que jogos e pessoas possuem. Mais do que isso, ela orientaram todo um campo de conhecimento a estudar essas estruturas e a forma com a qual interagimos com elas.

Jogos portanto, tem a capacidade de acionar certas operações mentais nos jogadores. Tal característica foi entendida muito cedo, ainda na Idade Média por um rei europeu. O pesquisador e editor chefe da Board Game Studies Journal (1998 – 2015), Jorge Nuno Silva pesquisou e publicou a curiosa história do Livro de Jogos de Afonso X, o sábio. Afonso foi rei de Castela e Leão entre 1252 e 1284. Foi também imperador do Sacro Império Romano Germânico e autor do Livro de Jogos, completado em 1283. Nessa obra, o monarca trata do xadrez e de jogos de dados, fazendo referência à necessidade da divulgação das maravilhas dos jogos em língua galaico-portuguesa. O trabalho de Jorge Nuno Silva foi traduzir do antigo galaico para o português atual, a obra do monarca. Nessa pesquisa, Silva indica que “A importância e ubiquidade dos jogos jamais deixou de ser constatada por estudiosos de vários campos. A sua origem perde-se nos tempos longínquos e emaranha-se com símbolos, mitos e artes divinatórias.” (NUNO SILVA: 1999, P.05.) De fato, a produção de livro de jogos pelo rei faz pensar no papel dessa dinâmica e seu peso nas relações sociais. Nesse caso específico, os jogos transmitiam, na lógica do seu autor, o rei, uma série de valores morais e formação de caráter aos seus participantes. Aí estaria a nobre razão para que fossem difundidos e

perpetuados. Ou seja, é um caso onde o jogo por si só é apenas um jogo, mas que dada a sua natureza e a cognição humana ele vai além. Mais uma vez, jogos não são apenas jogos, são algo a mais.

Como já dito, os estudos e pesquisas sobre a gamificação caminham no sentido de encontrar nesse tipo de metodologia uma fonte poderosa de motivação aos envolvidos. As premissas dessa metodologia estão presentes nas práticas de educadores há décadas no Brasil e no mundo. Segundo Fadel e outros autores:

“O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários).” (FADEL et al.: 2014, P.06)

Ou seja, técnicas com mecanismos de gamificação fazem parte do sistema de ensino aprendizagem há anos em nossas instituições. Uma vez que o uso de lúdicos para o ensino de História e do exercício de imaginação histórica são formas de linguagens comuns na sala de aula.

Como já contemplado durante o projeto de pesquisa, o uso de jogos no Brasil pode ser marcado por uma série de eventos e obras a partir dos anos finais da década de 1990, sobretudo do uso dos *Roleplaying Games*. Há publicações de alguns livros paradigmáticos lançados nesse período como *O Resgate dos Retirantes* de Carlos Eduardo Lourenço, ou *O Descobrimento do Brasil e Entradas e Bandeiras*, ambos de autoria de Luiz Eduardo Ricon, em 1999. A Editora Devir chegou a realizar dois eventos nacionais, o último em 2004. O uso de RPG em sala de aula ganhou estudos específicos como o de Marcos Tanaka Riyis com o desenvolvimento do *Simples – sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora*. Ou ainda estudos mais teóricos como de Ricon, autor dos livros paradigmáticos supracitados que fez a dissertação de mestrado na PUC-Rio com o título “O Role Playing Game e a Escola: Múltiplas Linguagens e Competências em Jogo”, defendida em 2006. Ou ainda, Wagner Luiz Schmit que produziu a dissertação pela UEL: “RPG e Educação, alguns apontamentos Teóricos”, em 2008. Para citar alguns exemplos.

Mas, apesar dos estudos em jogos terem avançado no Brasil e no mundo todo, não existe uma classificação determinada e fechada sobre jogos. Basicamente devido ao dinamismo de seus mecanismos e interfaces.

Mas, com a finalidade de facilitar a compreensão dos jogos aqui descritos, é imperativo que sejam explicadas algumas categorias gerais. No entanto, como já dito, os limites dessas categorias estão inseridos dentro de uma fluidez típica do momento histórico atual. Assim, serão apresentados aqui alguns tipos de jogos e suas dinâmicas a fim de formar uma base sobre a qual poder-se-á prosseguir pensando os usos da gamificação no ensino de História. No entanto é possível que um jogo esteja presente em dois ou mais tipos: o xadrez é ao mesmo tempo um jogo de tabuleiro, de soma-zero e de informação perfeita. Um dos motivos de seu sucesso.

Jogos de tabuleiro

Os jogos de tabuleiro, também chamados constantemente pela expressão em língua inglesa, *board games*, estão presentes na história da humanidade através de registros antigos. Para ser considerado um jogo de tabuleiro, basta que a interface do jogo apresente uma superfície (real ou virtual) de um tabuleiro com casas que serão ocupadas seguindo a regra do jogo. O mais famoso dos antigos jogos é o Senet, que aparece em uma pintura na tumba da rainha da 19ª dinastia, Nefertari, esposa de Ramses II, localizado no Vale da Rainhas no Egito e datado entre os anos 1290a.C. e 1220 a.C.. O mesmo jogo aparece em outros Livros dos Mortos egípcios do século XII a.C..

Imagem 1.



Fonte: Pintura de parede da tumba de Nefertari: a rainha jogando Senet. Fotografia. Britannica ImageQuest, Encyclopædia Britannica, 2 Mar 2017. <quest.eb.com/search/185_929802/1/185_929802/cite.> Acessado em 12 Out 2017.

O Senet é um jogo de tabuleiro para duas pessoas, com peças bicolores, representado cada jogador e um sistema de sorteio aleatório do número de casas a se mover uma peça em cada rodada, função semelhante ao uso de dados multifacetados numéricos, mas que no jogo egípcio era feito com varetas jogadas de forma aleatória que definiam o número de acordo com a posição que caíam. O Senet é produzido e comercializado até hoje, inclusive no Brasil. É também um *jogo de trilha*, porque o tabuleiro pressupõe um caminho a ser percorrido pelas peças do início ao final.

Jogos de tabuleiro de trilha são os mais simples e comuns, como o Jogo da Vida, criado em 1860 pelo estadunidense Milton Bradley e que, mereceria um estudo a parte: que valores e modelo de vida é utilizado neste jogo? O casamento, os filhos, o sucesso financeiro, que é sinônimo de felicidade ou a frustração. O Jogo da Vida foi relançado no Brasil em 2015 com uma versão chamada de Super Jogo da Vida. Com diferentes marcas envolvidas e cheio de merchandising, essa edição, no lugar do dinheiro de papel colorido, os jogadores jogam com cartões e o pagamento, transferências e crédito são debitados durante o jogo em uma máquina de cartões que vem com o jogo. A máquina também funciona substituindo da roleta (desde sua origem o jogo não utilizou dados), uma vez que possibilita o sorteio aleatório. O dia do casamento é obrigatório, todos os jogadores precisam casar ao longo de sua vida. Mas diferente da versão clássica, se o jogador for a falência, a descrição não contempla a clássica advertência “Vá viver no campo e vire filósofo”!

Outro jogo de tabuleiro datado da antiguidade é o Mancala, também chamado de jogo da sementeira. De fato o tabuleiro e as peças representam um campo a ser semeado com diferentes sementes e pode até de fato ser jogado desta forma. Não existem datações precisas do seu surgimento e os registros variam entre o ano 2000 a.C e 5.000 a.C. na Etiópia. Neste jogo, o tabuleiro apresenta duas grandes cavidades, a direita e a esquerda com duas fileiras de seis cavidade menores totalizando doze, embora existam variações dessa forma. Os jogadores tem em suas mãos sementes (ou peças) de diferentes cores que podem ser colocadas nas cavidades menores do seu lado do tabuleiro e devem seguir em ordem para direita. Se a última peça cair em uma cavidade sem sementes, pode recolher a semente em si o todas as sementes que houverem na cavidade oposta, para o a sua cavidade maior, que estará sempre na parte direita do tabuleiro.

Imagem 2.



Fonte: Gebeta (Mancala) holes from the Late Antiquity or early Medieval period in Aksum, Ethiopia. From the English Wikipedia article Mancala.

Trata-se portanto de um jogo de soma, mas acompanhado de um pragmatismo referente a própria da vida rural africana. O nome Macala foi atribuição árabe quando estes entraram em contato com a África setentrional durante a expansão comercial muçulmana. O jogo possui diferentes nomes e variantes por todo território africano e é jogado no mundo todo¹.

Jogos de tabuleiro permitem e reunião de duas a oito pessoas em uma mesa com peças que servem como marcadores ao progresso ou pontuação e sistemas de embate que podem combinar cartas, dados, roletas ou outros. É um jogo determinado por limites muito claros, geralmente expressos de forma gráfica no tabuleiro. Os mecanismos de regras podem ser simples ou complexos além de apresentarem variantes na forma de conduzir a partida.

Jogos de informação completa

Segundo a Teoria dos Jogos, existe uma classificação de acordo com a natureza dos sistemas de regras. Nesse campo, alguns jogos podem ser classificados como jogos de informação completa porque todas as regras e possibilidades estão postas aos participantes. Ou seja, não existem elementos que provoquem aleatoriedade no processo, como cartas em um baralho com a face oculta ou dados que indiquem algum efeito randômico. Esse tipo de jogo costuma ter um objetivo competitivo e na teoria da economia são comparados a mercados perfeitos, onde todos os agentes desfrutam de amplo conhecimento das necessidades e disposições de seus pares. Entre os jogos de tabuleiro, os jogos de informação completa mais conhecidos são o xadrez, damas e mancala. Em ambos os casos, não existe

¹ Uma versão on-line do jogo pode ser encontrada em <<http://play-mancala.com/>>.

aleatoriedade e os jogadores competem por um objetivo exclusivo. Uma vez que todos os movimentos das peças são conhecidos e o desenvolvimento de uma partida, nesses dois casos, acontece apenas com base no raciocínio e tomada de decisões dos jogadores envolvidos.

Jogos de informação completa são difíceis de serem construídos, uma vez que seus mecanismos devem ser fechados e não abrirem espaço para eventos aleatórios. Ademais, o seu mecanismo possui um fim em si, o que geralmente impede comparações com outros cenários ou possibilidades. Apesar de o xadrez ter sua imagem fortemente ligada a inteligência e desafios, o mecanismo de jogo em si é muito diferente das referências feitas a ele. Seus princípios são baseados no pensamento matemático e abstrato e seu nível de desenvolvimento está relacionado a capacidade individual de lidar com esses desafios. Dessa forma, embora sejam excelentes passatempos e possam desenvolver habilidades, não servem muito bem ao propósito de auxiliares metodológicos no ensino de História, visto que na História, por raras vezes (para não dizer: nunca!) o cenário foi comparável a uma informação completa.

Jogos de soma zero

São jogos cujo fim está relacionado a ideia de equilíbrio entre as partes. Neste tipo de jogo, o objetivo é encontrar um “ponto de equilíbrio”, assim descrito pela Teoria dos Jogos. Um dos modelos mais conhecidos de jogo de soma zero é o problema do Dilema do Prisioneiro proposto pelo matemático John Forbes Nash no início de suas investigações sobre Teoria dos Jogos. Em um jogo de soma zero o benefício do jogador advém das perdas dos outros jogadores. Assim, o Xadrez e o Go podem também ser considerados jogos de soma zero, juntamente com quase todos os jogos de tabuleiro.

Jogos de soma zero também pode explorar o problema do equilíbrio, a busca de uma situação na qual todos ganham o máximo e perdem o mínimo, esse conceito é chamado equilíbrio de Nash e foi o trabalho premiado com Nobel de Economia em 1994.

Tal tipo de jogo pode ser explorado como uma dinâmica de aula de história diante de inúmeras realidades que simbolizem atos de negociação e barganha. Uma vez que a racionalização sobre o equilíbrio de Nash estrutura escolhas de indivíduos diante de um sistema repressor. Assim, poderia se pensar a aplicabilidade deste princípio em estudos sobre a escravidão no Brasil. Onde os cativos estavam em constantes condições de negociação e barganha com seus senhores, com seus feitores ou outros sistemas repressores. O Equilíbrio

de Nash pode ser associado a outro princípio: a racionalidade limitada, desenvolvido por Herbert Simon, ganhador do Nobel de matemática em 1978.

“A teoria clássica é a teoria de um homem que escolhe entre um número fixo de alternativas, a cada uma das quais estão associadas conseqüências. Mas, quando entre decisor e ambiente objetivo intervêm sua percepção e seus processos cognitivos, esse modelo demonstra toda sua inadequação. Precisamos de uma descrição do processo de escolha que reconheça que as alternativas não são dadas, mas devem ser buscadas, uma descrição que leve em conta a árdua tarefa de determinar que conseqüências cada alternativa acarreta.” (SIMON, 1980. P.38.)

Segundo sua ideia, a racionalidade dos indivíduos envolvidos em um jogo está limitada pela informação disponível, pela capacidade cognitiva e pelo tempo disponível para tomada de decisões.

Assim, este conceito indica que as racionalidades limitadas são um importante elemento a ser levado em conta no exercício de reconstrução do processo de tomada de decisões. No campo da História ela foi muito bem desenvolvida por Giovanni Levi em sua obra “Herança Imaterial”.

“Uma racionalidade seletiva e limitada explica os comportamentos individuais como fruto do compromisso entre um comportamento subjetivamente desejado e aquele socialmente exigido, entre liberdade e constrição.” (LEVI, 2000: 46)

Este conceito foi amplamente desenvolvido nos estudos da micro-história italiana. Embora o xadrez e damas, novamente, possa aqui ser considerado um jogo de soma zero, existem também o jogo da velha, liga pontos, Comando e alguns mais, cujo sucesso depende da fracasso adversário e da ocupação de casas no tabuleiro que impossibilitem seu sucesso, ou de uma situação de equilíbrio. Ou seja, é um jogo que admite em seu sistema de regras a possibilidade de empate.

Jogos de narrativa comunitária

Originalmente desenvolvidos como RPGs a partir de 1974. Como já dito, a sigla RPG se refere a expressão *roleplaying games*, e pode ser traduzida livremente para jogos de interpretação de papéis. Em um RPG clássico não existem um jogador vencedor, mas um grupo que vai narrando de forma coletiva as suas ações e construindo ou desenvolvendo uma

história. Um narrador faz a descrição dos cenários e enredos ao passo que cada jogador interpreta o seu próprio personagem.

Como já tido nas análises iniciais da introdução, um jogo de RPG clássico se passa em uma sessão onde todos permanecem acomodados e o narrador discorre a estória e juntamente aos jogadores, executa a ação de cada personagem apenas na narrativa oral, no *faz-de-conta*. Existem regras viabilizando as situações de embate e conflito, com sistemas de jogos de dados, cartas ou outros dispositivos, aleatórios ou não. Tais sistemas são mais ou menos complexos e servem de apoio ao processo narrativo que vai sendo tecido ao longo da sessão de jogo. Geralmente, lúdicos como os RPGs são cooperativos, ou seja, não existe um vencedor. O RPG não é um jogo de competição, todos os elementos se aproximam para criar uma nova estória através desta narrativa comunitária. “Simplificando, isso significa normalmente que um grupo de amigos senta-se em volta de uma mesa e juntos criam uma história, (*sic*) solucionando problemas e ‘vencendo’ ao chegar a conclusão dela”(JACKSON. LIVINGSTONE. 1993, P.05). Por fim, um sistema de jogo possibilita infinitas narrativas de RPG, permitindo que sejam *jogados* múltiplas vezes, sempre de modo diferente, dependendo das ações executadas por cada jogador. O que significa que os mesmos elementos de cenário e enredo, as mesmas premissas podem gerar narrativas diversas.

Os primeiros jogos deste tipo surgiram em 1979, nos Estados Unidos e hoje são uma expressiva fatia do mercado editorial, sobretudo infanto-juvenil, tratando-se de uma nova faceta da cultura de massas. Entre estes títulos observa-se uma variedade de temáticas, de cenários para o desenvolvimento das aventuras, fantásticos ou realistas, diferentes tempos cronológicos, espaços e planos. Cada linha narrativa é determinada pelo livro de RPG, que traz as disposições e regras para o entretenimento. O livro de RPG é, em geral, dividido em quatro capítulos básicos: Cenário, Enredo, Regras e Personagem². Para se jogar um RPG, é necessário ao menos um livro. No entanto, muitos sistemas de jogos agrupam vários livros que tratam especificamente de cenários diferenciados ou personagens peculiares por obra.

Cabe aqui avisar que existem muitas variações de RPG. Alguns mais atuais, chamados de *indian games* (jogos independentes) buscam estar na vanguarda de novos modelos e interfaces de jogabilidade. Na construção desse objeto de pesquisa foram valorosas as contribuições do historiador Mateus Henrique Buffone, que fez um alerta acerca da

² Estas divisões podem ter outros nomes, de acordo com a obra. Por exemplo, o capítulo “Enredo” recebe o nome de: Narrativa, Drama, *Storytelling*, *Plots* ou “Como contar uma história”, em diferentes livros. Igualmente a estruturação dos capítulos não é sempre a mesma, no entanto esta forma é basicamente a universal.

diversidade imensa de jogos que hoje ocupam espaços diferentes na cultura de games. Assim, a fim de elucidar os objetos dessa pesquisa, é preciso dizer que o que interessa para este trabalho são as possibilidades diante dos exercícios narrativos clássicos de um RPG. As ideias aqui desenvolvidas não chegaram a criar um sistema de jogo próprio para a sala de aula, mas utilizou alguns elementos desse tipo de jogo para construir exercícios de imaginação histórica.

O uso do RPG como ferramenta pedagógica foi o tema da monografia do autor de conclusão de curso em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas: *Consciência Histórica e Roleplaying Game*, sob orientação do Prof. Dr. Adhemar Lourenço da Silva Jr em 2004.

É preciso dizer que alguns RPGs são jogados em ambiente virtual e que não se tratam de jogos de interpretação de papéis por si só, mas um jogo onde a narrativa vai sendo construída a medida que o jogo é jogado, podendo ter mais de um jogador ou mais de uma linha narrativa simultânea.

Jogos de simulação

Existem jogos de simulação da realidade através de diferentes interfaces. Os jogos eletrônicos simulam a realidade de inúmeras formas. A franquia *The Sims* trabalha com um universo de simulações de vidas humanas ordinárias e linhas narrativas por vezes próximas ou por vezes afastadas da realidade. Nesse tipo de jogo o player assume um papel de personagem, dentro de um ambiente social simulado que pode ser uma cidade, um bairro ou uma casa. Em jogos de simulação o peso das regras pode ser bastante elevado, como jogos de simulação de voo, pouso e decolagem, utilizados como ferramentas pedagógicas na área de aviação ou simples entretenimento doméstico. Jogos de simulação possuem mecanismos complexos demais para atender a realidade de uma aula de história limitada no tempo de 40 à 50 minutos e o seu desenvolvimento é marcado pela tarefa do game designer. Por essa razões, não serão utilizados jogos de simulação neste momento e neste trabalho.

Jogos de Cartas

Também chamados de *card games*, existem em diferentes modelos e jogos há séculos. A origem do jogo de cartas é chinesa e dada do século X a. C., quando as cartas eram feitas em paletas de madeira. Em essência todo jogo de cartas tem a ideia primária de informação escondida. É portanto, uma variável oposta ao jogo de informação completa. Basicamente o

baralho oferece uma aleatoriedade de informações e possibilidades que são ofertadas a cada jogador no momento da ação de jogo e que vão influenciar as decisões do mesmo e a escolha de estratégias. Jogos de cartas são coletivos e podem ocorrer jogos em duplas ou até mesmo numerosos jogadores.

Espera-se que essas categorias aqui apresentadas possam ser exploradas pelos professores nas salas de aula de diferentes formas. Este trabalho terá exemplos de cada uma das categorias e como jogos foram desenvolvidos em prol do ensino de história utilizando essas mesmas definições.

No estudo da História, a *imaginação histórica* surge como uma reflexão a partir dos escritos de Robin George Collingwood. O conceito de imaginação histórica proposto por ele é, no entanto, um tanto diferente do que aqui será explicado. Primeiramente, porque a imaginação histórica compreende a um dos pressupostos do processo de ensino aprendizagem. Não se trata do conceito desenvolvido por Collingwood, que usa a imaginação como uma ferramenta de construção da História.

“Livre da sua dependência aos pontos fixos fornecidos do exterior, o quadro que o historiador dá do passado é assim, em todos pormenores, um quadro imaginário, sendo a sua necessidade, em todos os pontos, a necessidade da imaginação a priori. O que passa a fazer parte desse quadro, seja o que for, não é aceite passivamente pela imaginação do historiador mas exigido activamente por ela.” (COLLINGWOOD, 1994: P.371)

Segundo o pensamento de Collingwood a imaginação histórica é um caminho obrigatório ao historiador na construção do seu trabalho. Como se sabe, a discussão sobre imaginação história encontro no debate sobre narrativa o seu auge a partir dos anos 1990 com as contribuições de Paul Ricoeur, Lawrence Stone, Hayden White, Carlo Gizburg e por último Jörn Rüsen. E esta discussão tem importantes contribuições para esse trabalho, como será mostrado adiante.

Quanto a expressão “imaginação histórica” para este trabalho, exceto quando indicado, assumirá o seguinte significado: o uso da imaginação, dentro de um limite definido como plausível historicamente leva o aluno a um processo de compreensão do passado de forma mais efetiva.

É absolutamente pertinente indicar que jogos fazem uso de processos de criatividade e imaginação. E que são justamente essas operações mentais que podem contribuir para o Ensino de História, uma vez que a imaginação do passado histórico está dentro da matriz

proposta por Jörn Rüsen. Essa imaginação é parte indissociável da formação da Consciência História, o conceito mais revolucionário apresentado pelo pensador alemão.

Acerca da Consciência Histórica, será utilizada a seguinte definição:

Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como conhecimento do passado, A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro. (RÜSEN, 2011, P. 36)

Segundo, a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Aqui, a discussão sobre a estrutura narrativa da explicação histórica é extremamente útil. (RÜSEN, 2011, P. 37)

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é uma continuação da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo. (RÜSEN, 2004, P. 62)

Assim, a consciência histórica é entendida como uma operação mental individual dos sujeitos que diante de um entendimento sobre o passado formam um espaço de identidade para se inserirem no presente e projetarem um futuro. Ela pode ser entendida como uma estrutura sobre a qual depositamos conhecimentos e imaginações do passado. É uma característica universal e básica da humanidade em todas as sociedades e tempos. Por essa razão, o tema da consciência histórica é extremamente provocante e suscitou inúmeras pesquisas na área de História e de Ensino de História. Hoje ela é mais estudada profundamente como um dos temas mais pertinentes a Didática da História e a UFPR é um dos centros de referência desse tipo de pesquisa.

A percepção do passado, indicada pelos estudos da História e que muitas vezes chegam às pessoas através, primeiramente, do estudo escolar produzem e abastecem a formação da consciência histórica dos sujeitos, e por isto o processo de ensino de história é tão fundamental à vida escolar. Segundo Rüsen, “a história é uma matéria de experiência e interpretação” (RÜSEN, 2011, P.40) e através do exercício dessa consciência surge o aprendizado histórico. A finalidade dos estudos de Rüsen, como pensador contemporâneo, é de tipificar a História a partir de matrizes que expliquem e indiquem o papel da história na vida dos sujeitos. A história uma vez tipificada e compreendida, estaria esclarecida diante dos homens e de sua motivação pelo passado unipresente na humanidade.

A imaginação histórica tem assim uma importância e presença que se revela fundamental na didática da história. Nos exercícios narrativos lúdicos, como a proposta de construção de uma personagem inserida em determinado contexto histórico, o papel da imaginação histórica fica mais visível. Em um desses modelos de exercícios aplicado na pesquisa desse trabalho, utilizou-se a estrutura típica de criação de personagem dos roleplaying games. Foi proposto a turma que desenvolvessem personagens históricos inseridos dentro de uma realidade histórica. Para tal, foi disposta uma ampla bibliografia e material de consulta a fim de que servissem de limites a veracidade. Em grupo, os alunos deveriam criar um background, uma narrativa acerca da sua personagem absolutamente fictícia, mas plausível. Uma vez que estava inserida dentro do campo de possibilidades dadas pela orientação do professor. Em uma dessas experiências, no ano de 2015, no Colégio Positivo Junior, em Curitiba entre alunos do 7º ano do ensino fundamental II, no terceiro bimestre letivo, na disciplina de História. O conteúdo utilizado como recorte para a criação das personagens foi “Povos Pré-Colombianos”, previsto na Base Nacional Comum Curricular e nos planejamentos e matérias didáticos da escola. Um dos grupos, formado por quatro alunas, procurou o professor a fim de explicar que sua ideia era a de criar uma personagem feminina que fosse uma guerreira maia. Apesar dos maias serem guerreiros por conceito, não havia nenhuma indicação na bibliografia desta possibilidade. E assim, em um primeiro momento, a resposta foi negativa. Em nome da veracidade, não haveria uma guerreira maia. Poder-se-ia dar o assunto como encerrado, mas as alunas contestaram “Ok, mas o fato de que não existem registros sobre uma guerreira maia, não significa que não pudesse ter existido uma mulher maia que quisesse ser uma guerreira”³. Elas estavam corretas! É desta imaginação a que se refere este trabalho, que leve o aluno a criar uma relação de proximidade e experimentação com a história. Portanto, os limites indicados pela bibliografia e a orientação do professor se tornam balizas da veracidade, uma vez que o exercício lúdico da sala de aula pode (e deve) flexionar um rearranjo de possibilidades.

Agora, retornando ao tema inicialmente apresentado: a gamificação.

³ Proposta desenvolvida pelo autor a partir de uma dinâmica proposta pelo Prof. Ms. Rogério Cunha a turma de 7º ano no terceiro bimestre de 2015, no Colégio Positivo Júnior e Colégio Positivo Ambiental. Maiores informações no Capítulo 2.

Uma vez discutida a natureza do jogo, que será nessa pesquisa explorado como uma ferramenta eficiente no ensino de história deve-se indicar por que o uso do termo gamificação é utilizado neste trabalho e qual é o seu propósito.

Jogos são, como já dito, momentos lúdicos de brincadeiras, onde uma série de habilidades e competências podem ser estimuladas. Alguns jogos, por exemplo, exigem habilidades físicas, e o seu resultado e desempenho dos participantes dependerá da capacidade de motricidade, destreza fina, expressão corporal ou até mesmo reflexos mais rápidos. É o que ocorre em esportes, de uma forma geral. Apesar de sabermos que esportes podem, claramente, serem muito mais que brincadeiras, eles continuam sendo jogos. Como exemplo, a sinuca e o boliche com suas variações. Mas a mesma valorização de habilidades físicas pode ocorrer em um jogo de montagem de *Torre de Hanoi* com peças de madeira, ou em jogo de mímicas, de manipulação de líquidos e peças (como o *Aquaplay*), ou mesmo na maioria dos jogos eletrônicos de vídeo game que exigem uma habilidade motora específica. Assim, uma outra reflexão possível a se fazer sobre tipos de jogos envolve a ideia de jogos de perícia e jogos de dedução. Embora a dedução possa ser encarada como uma perícia, é especificamente ela a habilidade humana mais próxima e útil do conhecimento histórico da sala de aula.

Existem então jogos, geralmente competitivos, cuja perícia do jogador lhe garante um melhor desempenho, como já dito. Nos jogos eletrônicos de vídeo game o nível de habilidade pode ser tão elevado que hoje existem arenas de embate entre equipes e campeonatos mundiais. Nesses jogos, as habilidades de motricidade grossa e fina são fatores determinantes para o desempenho. Mas também existem jogos de dedução que trabalham a partir de exercícios mentais de possibilidades e argumentação lógica, como o Detetive, Scotland Yard, o tabuleiro de Damas, Dixit e sua série, Alquimista e muitos outros. Nesses modelos, a habilidade primordial está relacionada a capacidade dedutiva lógica e o jogo é também um exercício de imaginação e inteligência.

No ensino da história, o objetivo é a busca da formação de uma consciência histórica, de uma imaginação histórica e de um pensamento histórico. Essas habilidades estão ligadas a operações mentais e podem ser trabalhadas com efetividade através de exercícios conectados com perícias cognitivas e dedutivas. Assim, o jogos que servirão de base para se criar exercícios gamificados na sala de aula, serão os jogos que privilegiarão exercícios mentais e perícias dedutivas.

Gamificar, significa incorporar elementos de jogos em espaços de não jogo. E é essencialmente aqui que esse termo se torna eficiente para uma descrição nítida do que se quer fazer. Não se trata de criarmos jogos históricos ou de possibilitarmos momentos de motivação de uma turma de alunos. Trata-se de buscar elementos de jogos para construir exercícios mentais que levem ao desenvolvimento da consciência histórica e do pensar histórico. As propostas devem ser desenvolvidas em sala de aula, porque são sobretudo, exercícios de aprendizado histórico.

A trívia, por exemplo, também chamada de “quizz” é uma ferramenta que pode ser considerada um exemplo de gamificação. Hoje existem inúmeros modelos de jogos de trívia e muitas vezes, são utilizados pelo professor como uma forma recreativa de fazer uma revisão da matéria. Entre os jogos desenvolvidos e pesquisados na sala de aula para esta pesquisa, será apresentado o jogo “Mestres da Mitologia”, que é um exemplo de jogo de trívia com tabuleiro. Mas os jogos de trívias, geralmente não são suficientemente imaginativos a ponto de fomentarem o pensamento histórico e, em sua maioria, apenas “testam” a habilidade de memorização de determinadas categorias ou conteúdos. Pode-se dizer que ninguém aprende ou ensina história através de um jogo de trívia e não é, definitivamente, esse modelo de jogos que se deseja gamificar para uma sala de aula. O problema não está no jogo em si, que certamente possui uma forma que pode gerar entusiasmo e competitividade, sobretudo se for realizado em grupos disputando pontos na sala de aula. O problema está na forma direta e objetiva das questões, que talvez funcionem como um processo superficial de revisão de conteúdos, mas que são demasiadamente supérfluas para realmente desenvolverem a consciência histórica do aluno.

Na História, assim como nas Ciências Humanas, uma pergunta não nos leva a uma só resposta, mas a um horizonte de respostas, múltiplas e complementares, complexas e relacionadas, capazes de fazerem um cenário plausível. E essa natureza precisa ser explorada pelos professores. Não é o ponto fraco da História, é a sua fortaleza.

Capítulo 2

Modelos de gamificação utilizados no ensino de História

Neste capítulo tem o objetivo de apresentar modelos de gamificação desenvolvidos e já utilizados no cotidiano escolar do autor e na sua experiência empírica em sala de aula, bem como descrever de que forma tais jogos foram testados e utilizados no ensino de história dentro da sala de aula. Para tal texto, foi desenvolvido um conjunto de informações coletadas ao longo dessa pesquisa através de um relatório de atividades do autor e outros colaboradores a fim de basear o que aqui será dito através do exercício empírico do professor utilizando jogos na sala de aula. Terminar esse capítulo só foi possível após as orientações da banca de qualificação, uma vez que os caminhos empíricos sempre carecem de orientação. Aqui são apresentados quatro exercícios desenvolvidos na prática docente e suas observações acerca das contribuições e usos possíveis no ensino de história.

Em um terceiro capítulo será explicado como tais modelos foram construídos com base na gamificação e na teoria sobre a consciência histórica de Jörn Rüsen.

Exercício 1 - Personagem de narrativa comunitária.

Conforme já apresentado no primeiro capítulo, este exercício consiste em propor a criação de uma personagem por um grupo de alunos. Assim, o grupo terá que criar um texto autoral falando sobre a uma personagem fictícia, mas inserindo sua narrativa forma plausível em um determinado contexto histórico. Ou seja, sabemos que a personagem criada não existiu, mas poderia ter existido. Trata-se de um trabalho de pesquisa histórica para a criação da personagem de forma que seu histórico condiga de forma plausível a um determinado momento histórico.

Este tipo de exercício foi desenvolvido algumas vezes ao longo dos anos 2015, 2016 e 2017 em diferentes sedes do Colégio Positivo em Curitiba pelo autor ou pelos professores Rogério da Cunha, Antônio de Freitas, e Thiago dos Reis. A proposta foi passada aos alunos através do blog do professor. E tal suporte foi necessário por que a descrição do que deve ser feito aos alunos deve ser bem trabalhada, adaptada à idade e que ofereça aos mesmo tempo subsídios e motivações para a tarefa.

Imagem 3



Blog do professor. Fonte: <<http://blog.educacional.com.br/blogdosorao/2016/09/14/nota-livre-7%C2%BA-ano-2/>> Acessado em 12/Dezembro/2017.

O trabalho desenvolvido foi encaixado no cronograma de atividades como uma “nota livre” ou “NL”, uma das avaliações que compõe a média bimestral do aluno, tendo um peso de 1/3 ou menos, na nota final. Neste caso o conteúdo escolhido para a atividade foi os povos da América pré-colombiana.

Transcrição da proposta apresentada na imagem acima:

Nota Livre 7º ano:

Proposta: Cada grupo deverá fazer a construção de um personagem ameríndio, ou seja, elaborar uma história de alguém que supostamente tenha vivido entre os povos Asteca, Maias ou Incas na América pré-colombiana. Embora a história seja uma criação coletiva fictícia do grupo, ela deve obedecer o contexto histórico real. O grupo deve organizar informações sobre a vida da personagem, nome, idade, sexo, histórico, ocupação, família, grupo social, sonhos e problemas. Cada grupo deverá fazer um esboço ou desenho da personagem e entregar um texto que reúna todas essas informações.

Roteiro de Construção do Personagem

Para organizar a construção do personagem do seu grupo, siga o roteiro de sete perguntas abaixo, respondendo de forma mais completa possível.

1. Como é seu personagem?

Para montar sua personagem ameríndia é necessário pensar em muitos detalhes. Desde qual é o nome dela, como é sua família, até sua ocupação, o que ele pensa sobre o mundo? Mas a primeira coisa que você escolherá é: *a que povo pertence sua personagem?*

Asteca

Uma personagem asteca pode ser alguém dos grupos sociais privilegiados ou dos povos dominados. Se for do grupo mais nobre, poderá ser um guerreiro ou

sacerdote. Se for do povo poderá ser um atleta de *pok ta pok*, ou um escravo, comerciante ou caçador. Pode servir ao Império ou estar secretamente agindo para destruí-lo. Lembre-se que os astecas eram sacrificalistas e muito religiosos.

Maia

Uma personagem Maia poderá ser um errante, cuja cidade foi destruída, ou ainda viver em uma cidade em guerra, pode ser a história de um sobrevivente, ou de um guerreiro. Você podem construir uma personagem sacerdote e astrônomo, observador do tempo. A rigor, todos os homens maias eram também guerreiros.

Inca

Uma personagem Inca pode estar a serviço do Império, como um oficial, um administrador, ou mesmo um sacerdote ou guerreiro. Pode também ser um escravo ou um ex-escravo, que pagou a *mita* e agora está livre para voltar para seu povo. Lembre-se que os Incas eram considerados os filhos do Sol, e que possuíam uma grande rede de comércio.

2. Qual é o gênero do seu personagem?

Homens e mulheres tinham alguns papéis semelhantes, mas na maioria nas sociedades, a diferença sexual era usada para diferenciar o tipo de trabalho. Homens se dedicavam a guerra ou a religião (que era bastante sangrenta, também). As mulheres se dedicavam a agricultura e aos filhos, mas isso não significa que as mulheres não tentassem romper com essa ordem. Algumas eram consideradas feiticeiras e também realizavam o papel de curandeiras e parteiras.

3. Qual é o nome do seu personagem?

Vocês já decidiram a que povo pertence sua personagem? Então hora de escolher um nome! Vocês podem encontrar alguns nomes nas dicas abaixo, mas fique livre para criar o nome que desejar para o seu personagem. O legal é tentar manter a língua original, não é coerente que um personagem da América Pré-colombiana se chame João Silva.

Dica de nomes Astecas: <http://www.todopapas.com.pt/nomes-do-bebe/nomes-origem-azteca>

Dica de nomes Maias: <http://www.todopapas.com.pt/nomes-do-bebe/nomes-origem-maya>

Dicas de nomes próprios na língua Quechua (Inca): <http://www.todopapas.com.pt/nomes-do-bebe/nomes-origem-quechua>

4. Como foi a vida do seu personagem?

A ideia é vocês relatarem um pequeno histórico, como ele nasceu, como foi suas relações com a família e como cresceu. Ele viu sua vila ser conquistada e seu pai oferecido em sacrifício ou assistiu o Império se erguer e derrotar os outros povos? Ele já teve que lutar? Perdeu alguém nas guerras? Ou ele é um sacerdote virtuoso. Responder essa pergunta nos levará a próxima...

DICA! Faça um pesquisa sobre o povo de seu personagem, o nome das cidades, como era o dia a dia das pessoas. Isso vai ajuda-los a imaginar melhor a vida do personagem. No final dessa orientação, você encontrará textos e vídeos de apoio para auxiliar a imaginar a seu personagem!

5. O que sua personagem faz?

Ela é um sacerdote, uma agricultora? Lembre-se que o sexo é importante pra definir quem é seu personagem. O que ele está fazendo da vida dele “agora”? Tente explicar o que ele (ou ela) sente e o que deseja para o futuro.

6. Como sua personagem se parece?

Qual é a aparência física da sua personagem, ela possui alguma cicatriz? Como ela se veste? Que idade aparenta ter? Para responder essa pergunta você pode fazer um desenho ou um esboço, além de descrever fisicamente sua personagem.

Ela é forte, bela, ágil, educada, manipuladora, honesta? Pense em adjetivos que descrevam como ela se parece.

7. O que move sua personagem?

A ideia é vocês descreverem o que faz sua personagem alguém especial. Esse exercício é de imaginação histórica. Tente descrever quais são os planos e vontades da sua personagem.

Avaliação

Será avaliada a construção dessa personagem e sua adaptação ao período histórico:

>> Coerência histórica entre a personagem e as características do grupo ameríndio escolhido = 2pts.

>> Construção textual, clareza e apresentação do material = 2pts.

Pronto! Agora organize toda a informação em um texto e capriche nas descrições e no desenho! Bom trabalho!

Além da proposta de trabalho, foi entregue aos alunos uma espécie de roteiro que nada mais é do que uma forma de orientar as pesquisas para o trabalho. Além deste material foi disponibilizado material de pesquisa e o tempo de uma aula para que os alunos construíssem rascunhos da personagem a fim de apresentá-las ao professor. Tal material consistiu em uma série de bibliografias compostas por livros e revistas selecionados na Biblioteca da Escola e disponibilizado aos alunos. Houve um cuidado de selecionar livros paradidáticos, livros infanto-juvenis de História, livros acadêmicos de historiadores e revistas populares de História, a fim de que o grupo pudesse buscar diferentes formas de linguagem na sua experiência. Igualmente foi indicado uma lista de sites com conteúdos relacionados ao recorte histórico. Esse material específico foi selecionado em uma visita a biblioteca da escola e busca no sistema. Assim, o material previamente selecionado fez do professor um papel semelhante a de um orientador, indicando as possibilidades de pesquisa das personagens, mas apenas apontando um caminho para o desenvolvimento do trabalho.

Este exercício foi aplicado a partir do ano letivo de 2015 em todas as turmas de 7º ano das Escolas Positivo, unidade Júnior (7 turmas) e Jardim Ambiental. (5 turmas) Ou seja, foi um modelo avaliativo construído junto com a equipe de História e aplicado por diferentes professores dentro da mesma realidade. Em 2017 a unidade Internacional (3 turmas) passou a utilizar o mesmo modelo. A partir de 2018, com as novas unidades Joinville e Londrina, o modelo avaliativo foi também oferecido a equipe dessas escolas. Assim, pelo menos, 48 turmas repetiram o mesmo exercício com sete professores. Os resultados foram partilhados comigo e revelam o sucesso desta metodologia. Alguns depoimentos de forma espontânea foram escritos por alunos em

comentário no blog <blog.educacional.com.br/blogdosorao> onde a proposta foi divulgada aos meus alunos. Em 2018 esses foram alguns dos comentários:

Imagem 4



PrintScreen da tela de comentários do blog. Junho de 2018.

Um dos momentos espontâneo de aprendizado e reflexão histórica ocorreu quando, justamente durante este exercício, um grupo de meninas surgiu com a ideia de construir uma guerreira maia, como já explicado no capítulo 1.

A construção textual em grupo é um exercício importante para o aprendizado de história porque trata de entrelaçar diferentes narrativas em uma só, além de contribuir para o processo de socialização e trabalho em equipe. Ao longo desse processo houve diferentes reações e resultados. Entre os depoimentos coletados elogios e reclamações sobre o exercício. Entre as reclamações, a maioria indicou dificuldades em relação a trabalhar em grupo, em organizar informações ou até mesmo na relação entre os demais alunos do grupo. Como dito, o exercício foi aplicado no 7º ano, onde os alunos têm, geralmente, 11 ou 12 anos e a dificuldade de relacionamentos é uma das realidades nesse momento em que surgem diferenças mais visíveis física e emocionalmente. Algumas reclamações indicaram que o trabalho de pesquisa e criação do texto foi desproporcional ao valor atribuído a avaliação, que é de 1/3 da nota do bimestre letivo. Também foram recolhidos elogios, por mim e pelos professores que aplicaram o mesmo exercício. A maioria indica que o exercício foi divertido, que gostaram da atividade e que gostariam de fazer exercícios semelhantes.

Embora a satisfação e a boa experiência dos alunos sejam fundamentais para garantir aprendizado, o que esta experiência revelou foi que a finalidade de construir uma personagem foi capaz de motivar a pesquisa. Ou seja, o desejo de contar uma história fez com que os alunos buscassem informações para sustentar a história da personagem. A medida que as pesquisas dos grupos avançaram, os detalhes foram se tornando visíveis e mais importantes. Além disso, a imaginação histórica envolvida no processo foi pontualmente estimulada. A ideia de imaginar uma pessoa que teria realmente existido, de forma contrafactual, mas de limitar essa narrativa a plausibilidade do texto histórico deu sentido a leitura, ao resumo e a escrita.

Apesar do conteúdo e material base de pesquisa apresentado aos alunos ser, basicamente o mesmo, é interessante notar que cada aluno faz uma narrativa diferente a cada trabalho recebido, com enfoques e aprofundamentos diferentes. Quando essas narrativas são justapostas em um trabalho ocorre uma forma de exercício dialético onde as estruturas se fundem em um só texto. Algumas vezes, são encontradas informações destoantes ou até mesmo contraditórias, o que reforça a realidade de diferentes interpretações que compõe a natureza da História. Os alunos são orientados a escolherem uma narrativa, e seguirem por ela.

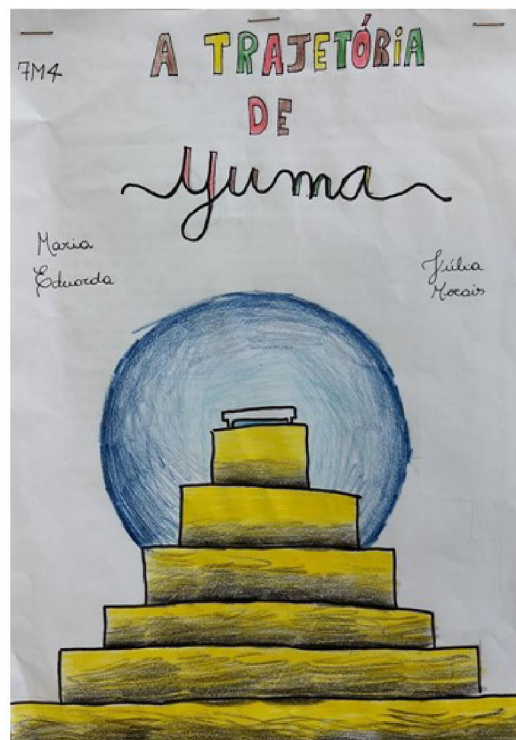
Como resultado, os alunos poderiam apresentar um histórico da personagem e também uma imagem construída da mesma. Apesar da apresentação da personagem para a turma foi facultativa, muitos grupos optaram por “contar a história” da sua personagem de forma voluntária, outro sinal que o exercício provocou interesse e motivação. Novamente, de forma espontânea, muitos alunos criaram desenhos, inspirado em suas próprias referências com traços de personagens de manga desenhos animados ou jogos de vídeo game. Outros criaram modelos improvisando com bonecos, modelando a personagem com biscuit e até mesmo, criando modelos feitos com sucata.

Imagem 5



Trabalho de alunos. Acervo do autor.

Imagem 6



Trabalho de alunos. Acervo do autor

Imagem 7



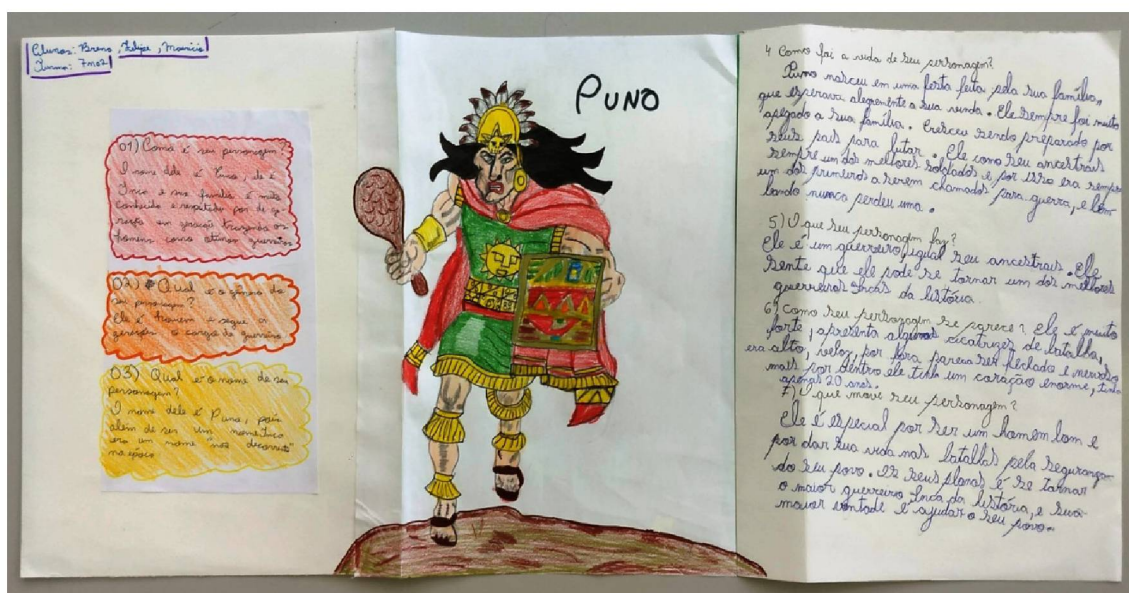
Trabalho de alunos. Acervo do autor

Imagem 8



Trabalho de alunos. Acervo do autor.

Imagem 9



Trabalho realizados por alunos de 7º ano. Acervo do autor.

Como é possível observar, uma das imagens foi feita em PixelArt, uma forma de ilustração baseado nos videogames da década de 1980 e que faz sucesso entre as crianças (e adultos) na atualidade. Nesse desenho, os alunos adicionaram a bandeira wiphala, do movimento indígena andino. Isso não aconteceu por simples acaso, Em suas pesquisas, o grupo chegou a ler que os descendentes incas e de outros povos, hoje estão organizados em muitas comunidades pelos países andinos e possuem demandas próprias nesse movimento social, como acesso a terra, a políticas públicas, direitos a autonomia, etc.. Ou seja, o trabalho desenvolvido por eles os levou até o presente e a conexão das vontades dos povos atuais com o passado histórico. Ainda que de forma sucinta, é uma relação extraordinária de se atingir com alunos de 11 e 12 anos na sala de aula.

Igualmente foram testadas algumas formas de apresentação. Em alguns casos, os grupos desejaram apresentar para a turma, a personagem desenvolvida, contando a sua história, fazendo comentários a narrativa construída. Como já dito, tal apresentação não compunha a nota da avaliação e era oferecida de forma facultativa. Cerca de 40% dos grupos desejaram apresentar aos colegas o resultado do seu trabalho. Cada turma é composta com cerca de 35 alunos e cada grupo pode ser composto por duplas, trios ou quarteto. Uma realidade que, na observação dos professores, dependeu muito mais da dinâmica interna de cada turma do que do trabalho em si. Em algumas turmas todos os grupos desejaram apresentar, em outras, menos abertas e com perfil mais introspectivo, nenhum.

Quadro 1

Turma	Apresentaram	Não Apresentaram
7M1 AMB	2 grupos	4 grupos
7M2 AMB	0 grupos	7 grupos
7M3 AMB	2 grupos	5 grupos
7M4 AMB	5 grupos	1 grupo
TOTAL	9 grupos	17 grupos

Registro do professor das turmas do período da manhã do Colégio Positivo Jardim Ambiental.

Em dois casos, os alunos preparam uma apresentação em multimídia, utilizando o projetor e coletando imagens e textos ao longo da pesquisa.

Outra forma de apresentação, mais voltada à comunidade escolar local, composta por professores, funcionários, alunos, pais e visitantes, foi a exposição dos trabalhos em murais. Nesse caso, foi observado um interesse de outros alunos. Tanto de anos posteriores, onde inclusive alguns já haviam realizado esse tipo de exercício, quanto por alunos mais novos e curiosos. Ao lado do mural houve o cuidado de expor, de forma simplificada, a proposta dos professores. Foi uma forma de apresentação com maior aceitação. Em 2017, quando ela foi realizada, apenas dois grupos, de todo universo de turmas das três escolas onde ocorreu a pesquisa, não aceitaram expor o seu trabalho.

Havia a possibilidade de exposição virtual no Portal Educacional e até mesmo a criação de um *instagram* para expor as criações gráficas dos alunos. Mas devido ao apertado prazo de avaliações e aulas, nenhum desses casos foi efetivado.

Exercício 2: **Jogo de cartas Mestres da Mitologia**

O conceito desse exercício foi desenvolvido pelo Prof. Rogério da Cunha e é desenvolvido desde 2015 nas escolas Positivo da cidade de Curitiba. A ideia era trabalhar com um jogo de tabuleiro em relação a Unidade de Trabalho 8 do livro didático (SPE - Sistema Positivo de Educação) volume 3 do 6º ano da Editora Positivo. Tal unidade se refere a cultura grega e a mitologia, um assunto que geralmente desperta interesse da maioria dos alunos porque está integrada em nosso sistema cultural e através de inúmeras rerepresentações do tema em produtos midiáticos como desenhos,

séries, filmes e jogos. Mas também havia uma demanda de os alunos trabalharem História juntamente com o Projeto de Leitura da escola.

O Projeto de Leitura é parte da disciplina de OLR (Oficina de Leitura e Redação) e onde os professores indicam de dois a quatro livros por bimestre para leitura e construção de exercícios interpretativos e narrativos. Nos anos de 2015, 2016 e 2017 o projeto trabalhava em parceria com outras disciplinas, integrando áreas de conhecimento. Assim, no primeiro bimestre era oferecido um livro de literatura escolhido pela equipe de OLR e outros três, dos quais os alunos elegiam apenas um, para a leitura, indicado pela equipe de Geografia. No segundo bimestre, a parceria ocorria entre OLR e Matemática. No terceiro, entre OLR e História e no quarto entre OLR e Ciências.

Nessa experiência, frutífera e interdisciplinar, a realidade do mercado literário acabou podando o projeto até o seu fim. A última edição foi no ano de 2017, quando foram ofertados pela disciplina de História, apenas um livro, e não três como inicialmente idealizados. O problema estava em conseguir oferecer a aquisição dos livros com presteza e baixo custo a todas as famílias. Tais livros poderiam ser de qualquer editora nacional, não havendo preferência pelos produtos da Editora Positivo e que se utilizavam de diferentes parcerias entre livrarias e editoras.

Mas atender às três escolas (Jardim Ambiental, Júnior e Internacional), nas quantidades e preços idealizados foi se tornando cada vez mais difícil. Parte disso pelas diferentes realidade econômicas entre as escolas, mas sobretudo devido a distribuição das obras, por vezes insuficientes a demanda. Dessa forma, o processo se mostrou um aprendizado aos professores no que se refere a compreensão do mercado editorial.

O Projeto de Leitura, nos anos de 2015 e 2016 foram ofertados para o aluno do sexto ano, no terceiro bimestre, três obras relacionadas com o tema da mitologia grega:

GALDINO, Luiz. **O destino de Perseu**. São Paulo/SP: Editora FTD. 1987.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar na Grécia**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar. 2014.

KIMMEL, Eric A., **Mitos Gregos**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes. 2013

Os três livros, portanto, confluíram para o mesmo tema que foi abordado no jogo. Assim a proposta avaliativa da Nota Livre deveria levar em consideração a

verificação de leitura feita pelo aluno. O que poderia ser feitos mediante a um jogo de trivía, com perguntas e respostas. Já foi apresentado como modelo no capítulo 1. Mas a fim de potencializar o exercício, a proposta foi apresentar o jogo como incompleto, mas que através da criação das caras de trivía, poderia ser jogado pela turma.

Assim, foram apresentados os elementos do jogo a cada turma: tabuleiro, dados, peças e cartas em branco.

Imagem 10



Fonte: Tabuleiro do jogo “Mestres da Mitologia”, desenvolvido pela equipe de História do Colégio Positivo, sob assessoria do Prof. Me. Rogério Cunha. Material didático disponibilizado para atividade aos alunos de 6º ano. Acervo do autor.

Imagem 11



Fonte: Material didático disponibilizado para atividade aos alunos de 6º ano. Acervo do autor.

Portanto, o tabuleiro foi apresentado pronto, mas as cartas precisavam ser escritas. Coube aos alunos, de forma individual, produzirem 10 cartas cada um com o conteúdo do livro escolhido e da unidade de trabalho do livro didático. Ou seja, o jogo serviu de pretexto para o processo de pesquisa histórica. Após a entrega das cartas, foi disponibilizado uma aula para que os alunos de fato jogassem o jogo.

As cartas possuem espaço para elaboração da pergunta e para resposta que deve ser aberta ou com três opções de A à C. Há também um campo para comentários onde os alunos poderiam inserir a página da obra onde o livro explica a resposta ou um comentário acerca da pergunta.

A dinâmica do jogo corresponde a mesma de um jogo de trivias e o tabuleiro serve como base da pontuação de cada jogador. Ao acertar corretamente a resposta da carta sorteada, o jogador pode jogar um dado e mover seu peão no tabuleiro de acordo com o número sorteado. Ganha aquele que chegar primeiro ao final. Assim, além dos conhecimentos memorizados e testados pela trivia, o jogo de tabuleiro trás a aleatoriedade dos dados como elemento constitutivo do exercício.

A trivia, como já dito, agrega pouco no processo de ensino de história, e por essa razão que a ideia de os alunos criarem suas próprias cartas é o ponto mais importante. Uma vez que a pesquisa feita para se criar as trivias é, com certeza uma processo mais profundo e que agrega conhecimento aos alunos de forma mais efetiva.

Entre as observações, foi unanime que as turmas consideram o momento de jogar o jogo, como o auge desse exercício. É quando eles sentem que suas cartas são testadas e quando esperam que seus colegas consigam responder com sucesso. A fim de dar uma boa dinâmica ao jogo, foi necessário que os professores fizessem a avaliação das cartas antes do momento do jogo. Assim foi possível selecionar as melhores cartas e rejeitar as cartas que apresentavam algum problema de construção textual ou interpretação.

Algumas cartas criadas pelos alunos:

Imagem 12

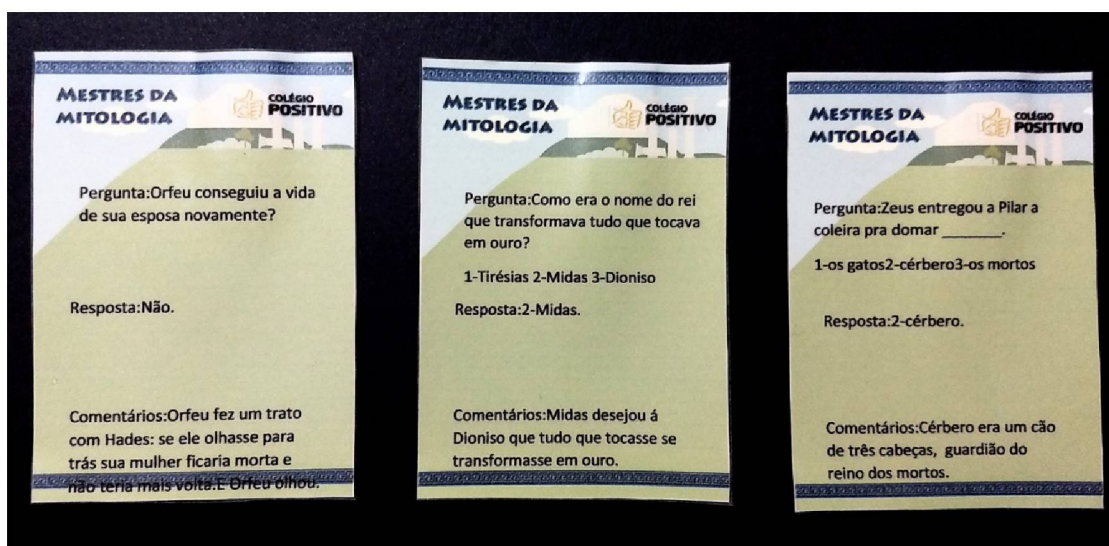


Imagem 13

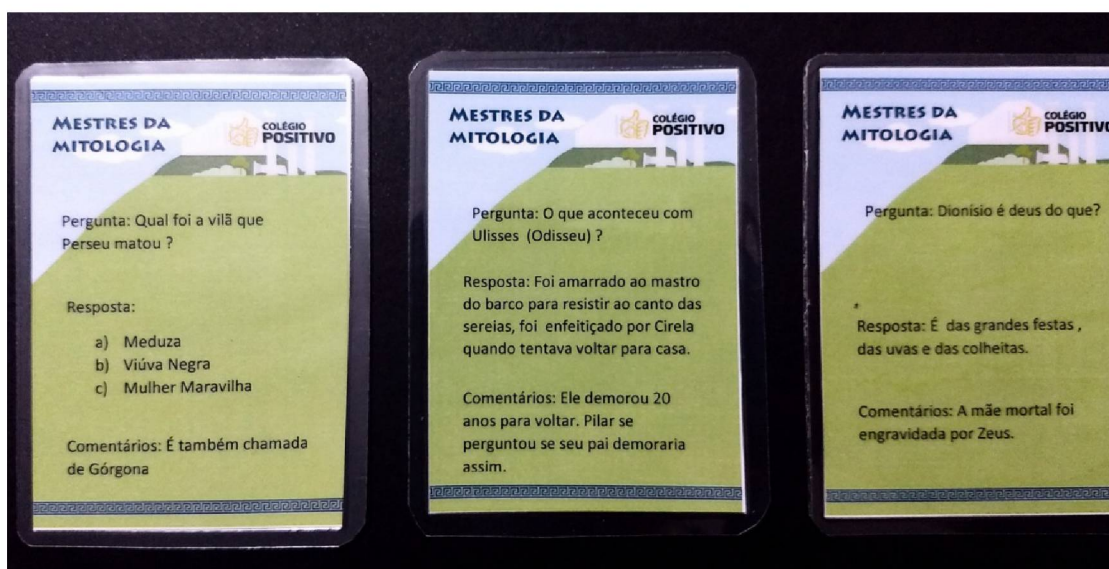
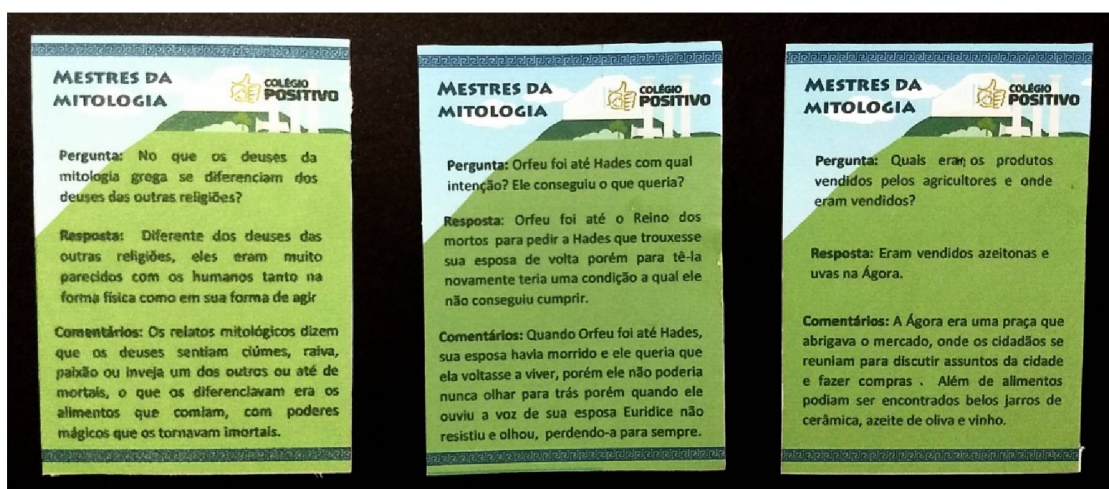


Imagem 14



Essa avaliação se mostrou um pouco trabalhosa na medida em que cada aluno cria 10 cartas e, portanto chega-se a um total de 350 a 380 cartas por turma. Portanto, entre a produção das cartas pelos alunos e o momento de jogo em si, é necessário uma semana para a correção do professor.

Após a avaliação do professor, as cartas foram misturadas em baralhos diferentes, um para cada tabuleiro. Foram disponibilizados assim, cerca de dez jogos para as turmas. Cada jogo comportava de dois a quatro integrantes. A fim de evitar um número pequeno de cartas foram incluídas cartas feitas nos anos anteriores, ou pela equipe de História. Cada jogo é composto por 60 cartas, um dado de 6 lados e peões de jogo. O jogo dura, em média 30 - 40 minutos e pode, portanto, ser jogado em uma hora aluna.

Em todas as turmas, sem exceção, os alunos desejaram jogar o jogo mais de uma vez. Alguns alunos ponderaram as cartas criadas por si mesmos e pelos colegas e chegaram a conclusão que, após o jogo, criariam cartas melhores.

Exercício 3: Jogo de cartas Time Line

TimeLine é um jogo de cartas desenvolvido em 2013 pela empresa norte America Asmodee e recebeu o prêmio ASTRA's 2014 Best Toys for Kids Award. Consiste em um baralho com 109 cartas que trazem acontecimentos da história da humanidade. No verso, a carta é semelhante, mas possui a data do acontecimento. O objetivo do jogo, que pode ser jogado em duplas ou grupos maiores, é de estabelecer uma linha cronológica de acontecimentos. Assim, no seu turno, o jogador retira uma carta da pilha, com um acontecimento, mas a data cronológica está no verso. O jogador precisa então encaixar tal carta em uma linha disposta na mesa, onde inicialmente possui uma carta com a data revelada. Assim ele deve optar por encaixar antes ou depois da carta na linha do tempo. A medida que o jogo avança a linha do tempo sobre a mesa vai ficando mais completa e, portanto mais complexa, os jogadores precisam encaixar de forma correta os acontecimentos em ordem cronológica.

Imagem 15



Fonte: TimeLine, imagem disponível em <https://storage.googleapis.com/ludopedia-posts/1faf2_7yh0sw.png>. Acessado em Janeiro 2018.

No Brasil o TimeLine foi traduzido pela editora Galápagos e, apesar de existirem diferentes tipos de jogos, em diferentes épocas e com diferentes temáticas. Apenas a série “invenções” possui tradução e comercialização no país até 2017. No ano de 2018 o jogo parou de ser publicado e encontra-se indisponível para compra nos sites especializados. Foi enviado um e-mail ao SAC da editora Galápagos, mas não houve resposta.

Tal jogo se revelou excelente para o trabalho com alunos de 6º ano no primeiro bimestre, quando o conteúdo programático de História tem entre seus objetivos a discussão do tempo cronológico. Assim, com um baralho foi possível fazer adaptações para gamificar a atividade para a sala de aula, resultando em um jogo onde todos tem a chance de tentar encaixar ao menos duas cartas na linha de tempo.

Essa dinâmica não resultou em um instrumento de avaliação, mas em uma atividade altamente motivadora e que trouxe como aprendizado a capacidade de pensar o tempo cronológico, as noções de antes e depois na história. É portanto um exercício de comparações: seria possível a cerâmica ser inventada antes da descoberta do fogo? O aparelho televisor surgiu antes ou depois do rádio? As pirâmides foram construídas antes ou depois dos jardins suspensos da Babilônia? E assim por diante.

Por exemplo, se sobre a mesa encontra-se a carta da “invenção da cerâmica”, com a data de 9000 a.C. e três alunos possuem cartas para encaixar nessa linha do tempo, que posição escolheriam?

Imagem 16



Fonte: TimeLine. Acervo do autor.

Embora a cronologia pura e simples seja uma forma superficial de pensar história, ela não é o nosso objetivo diante desse exercício. A ideia é levar o aluno a pensar onde encaixar cada carta de acordo com um pensamento lógico. O “domínio do fogo”, por exemplo, tem que ter acontecido antes da invenção da cerâmica, uma vez que ele é necessário para fazê-la. E a “invenção da roda”? E as “pinturas rupestres”?

O jogo pode também ser aplicado em conjunto a um trabalho de pesquisa, fazendo o aluno buscar pela resposta, sem entregá-la prontamente. E assim como inúmeras variáveis.

Diante da impossibilidade de compra do material, a sugestão é que o professor crie, ele próprio ou em conjunto com seus alunos, um baralho de cartas cronológico nos mesmos moldes. Podendo assim, selecionar os períodos históricos que deseja trabalhar e aplicando a mesma dinâmica sobre a turma.

Exemplo 4: **Jogo Feira Medieval**

Inicialmente a ideia da feira medieval foi desenvolvida como uma dinâmica pelo Prof. Me. Rogério Cunha, sem muitos elementos gamificados. Em 2016, o professor Maurício Paz apresentou um esquema de regras modificando a ideia original e transformando Feira Medieval em um jogo coletivo.

Feira Medieval

Regras:

O jogo pode ser jogado por seis participantes ou por seis grupos de participantes. Cada grupo assume uma banca da feira medieval e possui objetivos de compra e venda de coisas. Ao início do jogo cada banca recebe um kit com o objetivo, cartas-mercadorias e moedas. A carta mercadoria não deve ser revelada, permanecendo voltada para baixo na banca. Atinge o objetivo a banca que conseguir através de suas ações, vender e comprar o necessário. A banca dos cambistas tem como objetivo acumular moedas de todas as bancas.

Turno de jogo e ação:

Cada turno de jogo é definido por uma só ação de cada banca. Existem três ações possíveis em jogo:

1. Cambiar moedas (feita exclusivamente na banca dos cambistas).
2. Visitar uma banca, e assim ter acesso a carta de mercadoria desta mesma banca.
3. Comprar mercadoria.

Vender mercadorias não conta como ação para a banca. A banca dos cambistas não possui ações e deve somente atender às trocas solicitadas.

Ação 1 – Cambiar moedas

Nessa ação, alguém da banca se dirige até os cambistas e solicita a troca de uma moeda por outra. O cambio de moedas obedecerá a seguinte tabela:

- 1 Florim vale 2 ducados.
- 1 Florim vale 3 Ecos.
- 1 Florim vale 4 Rúbios.
- 1 Florim vale 5 Talers.
- 1 Florim vale 6 Testones.

Ação 2 – Visitar uma banca

Para essa ação, um ou mais integrantes se dirigem a uma banca e lá chegando, podem visualizar (somente eles), uma carta mercadoria.

ATENÇÃO: mesmo que a carta seja a mercadoria do objetivo da banca, ela não poderá ser comprada nesse turno. Após ver a carta, a mesma deve ser colocada com a face voltada para baixo novamente.

Ação 3 – Comprar mercadorias

Depois de visitar a banca, os mercadores podem anunciar a compra da mercadoria, pagando o valor solicitado pela banca.

Foram organizados seis kits com cartas simbolizando os produtos e moedas, bem como a descrição de cada banca e seu objetivo. Assim cada banca ficava sabendo apenas do seu objetivo e não saberia nem os produtos nem o objetivo das outras bancas, a ver.

Bancas:

Banca dos Cambistas – Moeda: Florim

Sua moeda é o Florim. Vocês trabalham como cambistas em uma banca e atendem os viajantes que desejam trocar suas moedas pelo Florim, dinheiro local da cidade de Florença.

Para atuarem como cambistas, vocês usam a tabela acima como referência para a conversão das moedas.

Objetivo: Os cambistas precisam reunir moedas de todas as bancas da feira.

Banca Veneziana – Moeda: Ducados

Vocês vivem em um povoado próximo a Veneza e a moeda da região é o Ducado. Seria possível ir até a cidade de Veneza para praticar o comércio, entretanto, a nobreza local está cobrando impostos abusivos. Por isso, seu grupo decidiu se dirigir até a cidade de Florença e lá obter melhores condições para a prática do comércio.

Objetivo: A missão consiste em voltar para casa com pelo menos 60 Florins (moeda de Florença). Vocês precisarão se alimentar na viagem de volta e para isso comprarão frutas na feira: morangos e bananas. Se o dinheiro que possuem não é o suficiente, o jogo sugere que vocês vendam na feira da cidade **espada de metal e dois punhais** pelo preço de 15 Florins (cada carta).

Resumo:

Compram frutas

Vendem espada e punhais.

Banca Gaulesa – Moeda: Ecos

Vocês são originários da Região da Gália (atual França) e estão viajando por diversos pontos da Europa para praticar o comércio. Nesse momento, estão de passagem pela cidade de Florença.

Objetivo: Como estão de passagem, seu objetivo é adquirir na feira carne de frango. Para o banquete da noite ficar melhor, comprem também ovos. Durante a viagem, vocês trouxeram uma vaca, porém precisam vendê-la, pois estão com receio de que ela não suporte mais longas viagens pelo interior da Europa. Ela está com um bom peso e garante uma boa quantidade de leite, porém já não tem mais toda aquela força para suportar longas caminhadas. Caso alguém apresente interesse em comprar a vaquinha, um valor justo seria o de 15 Florins.

Resumo:

Compram frango e ovos

Vendem vaca

Banca dos Bárbaros – Moeda: Rubios

Objetivo: Vindos no leste Europeu, seu grupo enfrenta inúmeros problemas. Devido a constantes ataques que o povoado de vocês vem sofrendo, é necessário investir em armas. Procure, na feira, espada e punhais para comprar. No povoado em que vocês vivem, não há nenhum ferreiro e isso dificulta muito as coisas. Comprem também no mercado um conjunto de três ferramentas agrícolas. Tudo o que vocês tem para oferecer na feira são ovos e cada uma pode ser vendida pelo preço de 3 Florim e um frango que pode ser vendido pelo preço de 5 Florim.

Resumo:

Compram espada e ferramentas

Vendem ovos e frango

Banca Saxônica – Moeda: Talers

Vocês são oriundos do outro lado do canal da Mancha (território anglo saxão). Pelo intenso contato que possuem com o mar, vocês desenvolveram muitos conhecimentos náuticos e de pesca.

Objetivo: Vocês gostam do mercado de Florença, pois ele aprecia demais um produto da região de vocês: o peixe salgado. Vocês possuem as melhores técnicas de produção desse tipo de peixe, garantido que ele continue fresco e propício para o consumo por muito tempo. Em uma época que não existiam geladeiras, essa foi uma grande oportunidade de fazer bons negócios. O preço que vocês cobram é de aproximadamente 2 Florins por carta-mercadoria de peixe. Vocês também são excelentes fabricantes de ferramentas e trouxeram algumas para serem vendidas no mercado. Um conjunto com três ferramentas agrícolas custa 20 Florins e garante a vocês um excelente lucro.

Como a viagem de vocês de volta para casa é feita de navio, é necessário repor a embarcação com víveres que garantirão alimentos durante a volta a Saxônia.

Para isso, o jogo sugere que vocês comprem uma vaca viva que garantirá leite durante toda a viagem de volta. Além disso, vocês receberam como encomenda de uma família nobre o pedido de duas belas peças de porcelana que podem ser encontradas na feira. Na volta, ao entregar a encomenda para a família nobre, vocês cobrarão 200 Talers ganhando um bom lucro.

Resumo:

Compram vaca e porcelana
Vendem peixes e ferramentas agrícolas

Banca Milanese – Moeda: Testones.

Vocês são viajantes da cidade de Milão. Essa cidade não possui uma feira tão grande e lucrativa como a de Florença. A principal atividade de vocês é a produção de frutas. Porém, uma caravana de comerciantes, ao passar pelo lugarejo em que vocês vivem, pediram abrigo para passar a noite. Como não possuíam dinheiro local, pagaram vocês com produtos orientais como porcelana chinesa.

Objetivos: Vocês estarão portando produtos orientais, sobretudo peças de porcelanas que são muito apreciadas pela nobreza e pela burguesia europeia. É possível conseguir um bom valor por elas (7 Floris por carta). Uma porção de frutas também podem ser vendidas por vocês por aproximadamente 2 Florins.

Com o objetivo de ter recursos para se alimentar na volta, comprem 1 dúzia de ovos e como vocês possuem muita iniciativa comercial, procurem na feira peixe seco para comprarem, pois vocês depois irão revendê-los em Milão, cidade natal de vocês.

Resumo:

Compram ovos e peixes
Vendem porcelana e frutas

A fim de facilitar e simplificar o jogo, criou-se a ideia do bardo, que através de seus versos poderia dar dicas aos jogadores. Geralmente o bardo é interpretado pelo professor.

O bardo:

Ao final de cada turno, o professor faz o papel de bardo, colocando-se no centro da feira e citando um verso. O objetivo é mostrar que as informações circulavam por meio das histórias cantadas.

Os saxões são homens de ferro e sal,
E com o ferro abrem a terra em feixe,
O sal vem dos seus mares,
Com redes cheias de peixes.

Veneza é bela e mortal.
Um centro de cultura
E também comercial
Onde os ferreiros trabalham
Dia e noite
Forjam o ferro que fere o mal.

Pobre gauleses errantes
Viajam longe e de tão distante
Uma comitiva de cavalos e animais
Ao menos tem leite para as ceias matinais.

Os bárbaros vem do leste
e a guerra no seu calcanhar
Querem armas potentes
Mas só penas e ovos podem dar.

De Milão vêm doces fruto
Colhidos em verdes campos floridos.
Ouvi que trouxeram tesouros
de longe, caros e muito queridos.

Por fim, ao final da experiência, os alunos deveriam produzir um relato, a ver:

Ao final do jogo cada grupo deve entregar a resposta das duas perguntas para avaliação:

1. Considere a experiência da dinâmica da aula e seus estudos e responda, de que forma funcionavam as feiras medievais?
2. Qual era o papel dos cambistas? Explica.

Essa dinâmica pode ser realizada até duas vezes dentro do tempo de uma aula. Primeiro, os alunos foram divididos em seis grupos e cada grupo recebeu um kit com os seus objetivos, suas cartas produtos e seu dinheiro. Depois de alguns minutos destinados a leitura e dúvidas é organizado uma sequência de turnos onde a cada um a banca pode fazer apenas uma ação. Assim, o jogo se conclui em cinco a sete rodadas. Na segunda vez, o jogo pode ser jogado sem turnos, com todas as bancas agindo ao mesmo tempo, o que simula uma feira bastante agitada e o trabalho dos cambistas como vital para o funcionamento da dinâmica.

Quando a proposta do jogo foi feita a turma em 2017, alguns alunos decidiram virem caracterizados como personagens da idade média. Como tal sugestão foi motivada pelos próprios alunos, ela foi assimilada e valorizada pela atividade.

Ao final da experiência, a atividade avaliativa é uma reflexão da experiência e uma comparação com o conteúdo desenvolvido em sala de aula, gerando um relato reflexivo.

Imagem 17



Alunos do 6º ano. Colégio Positivo Internacional. Feira Medieval. 2018.

Imagem 18



Kits para os grupos do Jogo Feira Medieval. Acervo do autor.

Imagem 19



Alunos jogando Feira Medieval. Colégio Positivo Internacional. 2018. Acervo do autor.

Imagem 20



Banca dos cambistas. Colégio Positivo Júnior. 2017. Acervo do autor.

Imagem 21



Professor Me. Antônio Freitas e seu aluno fantasiado de cavaleiro medieval. Colégio Positivo Júnior.
2017. Acervo do autor.

Essas foram as experiências desenvolvidas e testadas de gamificação na aula de história. No próximo capítulo serão mostradas as reflexões acerca da criação de cada uma dessas atividades reunindo condições para o desenvolvimento do produto dessa dissertação.

Capítulo 3

Como gamificar aulas de História

A ideia desse capítulo é desenvolver um produto que possa auxiliar o professor na tarefa de gamificar uma aula de história. Assim, com base na pesquisa realizada, o objetivo é de apresentar um conjunto de possibilidades, amplamente flexíveis para servirem de muitas formas ao ensino de História. Aqui serão apresentadas as reflexões que a pesquisa proporcionou a práxis de professor.

Não se trata de um manual hermético que deve ser seguido a risca, mas de um material surgido a partir das reflexões e pesquisas da prática docente. Na realidade, o programa de pós-graduação em ensino de História da UFPR, que integra o Programa Nacional ProfHistória foi uma oportunidade única para o debate e a reflexão do ofício de ser professor de História. No campo acadêmico, a produção historiográfica e a pesquisa acabam por ocupar as práticas e parece difícil encontrar tal espaço. O debate entre colegas, igualmente professores, as partilhas e trocas de experiência foram extremamente importantes. De um lado proporcionou a ruptura com uma zona de conforto, do cotidiano quase mecânico de lecionar conteúdos programáticos e de outro, convidou e motivou repensar nossas práticas. Algo fundamental para o amadurecimento profissional e o desenvolvimento humano na carreira do magistério.

Acontece que as barreiras que separam a pesquisa acadêmica e a prática docente se enfraqueceram diante dessa possibilidade. Na primeira turma, doze professores de Escolas Pública e Privadas tiveram a chance de refletir sobre o seu trabalho e buscar soluções dentro de uma instituição federal pública. Certamente tornaram-se profissionais melhores, professores melhores.

Assim, tendo em mente que o produto nada mais é do que o fruto de experiências como professor no uso da gamificação como ferramenta de Ensino de História, é preciso explicar por que a gamificação foi o tema escolhido para este trabalho. Como já dito, no trabalho de conclusão de graduação do autor, trabalhou com jogos e a História, especificamente analisando o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen, inicialmente em sua obra *Razão Histórica*, lançado no Brasil em 2001. Intitulada “Consciência Histórica e RPG”, a conclusão foi que tal conceito, ao ser explorado dentro das narrativas de *roleplaying games*, evidenciam como tais narrativas recorrem a estruturas plausíveis em relação a consciência histórica dos

sujeitos a fim de sustentarem a narrativa. No campo do Ensino da História, a consciência história funciona como uma espécie de chave do papel enquanto professores de História: promover o desenvolvimento da consciência histórica nos sujeitos.

Embora a noção de sujeito histórico, apesar de estar sofrendo um processo de apagamento, seja uma contribuição marxista ao campo da História. É a partir dela, cuja ideia jamais foi afastada da disciplina, do indivíduo como protagonista da própria história, capaz de através da organização social, mudar o mundo, parece que tal importância é constantemente diminuída ou até mesmo, subestimada:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas (Marx & Engels: 1982, p. 417).

Em tempos em que o marxismo é apontado por grupos sociais reacionários como uma ideologia puramente perversa e a negação de suas contribuições se torna a regra, é importante que se faça essa indicação. A História não toma sua contribuição como pauta doutrinária. A História reconhece que seu pensamento e seus estudos contribuíram para um novo método de pensar a História. Que como todo método, o materialismo histórico é apenas uma dos múltiplos aportes teóricos possíveis ao ofício do Historiador. Deixar de utiliza-lo pode ser uma livre escolha profissional mas negar a ou coibir o seu uso é apenas mais uma faceta de um censura cheios de propósitos ideológicos nem sempre ocultos.

A ideia de “sujeito histórico” está presente nos processo de gamificação, querendo ou não, somente através da ótica desenvolvida de forma mais nítida com Thompson é possível compreender os sujeitos como atores históricos, sejam organizados em classe, conscientes de sua realidade, ou não. Isso porque os jogos acabam evocando a ação dos sujeitos e transmitem nas suas interfaces a ideia explícita de “sujeito histórico” seja em vídeo games ou em jogos de tabuleiros. É o jogador que define os rumos e decisões dentro de um jogo. A história e linha narrativa está nas mãos dele. E talvez, ao exercê-las no jogo, o aluno perceba que no passado, homens e mulheres tiveram situações análogas de decisões. Oportunidades, impedimentos e impossibilidades.

A ideia é que os jogos ou as gamificações possam realizar um (sempre bem vindo) exercício de alteridade, de se colocar no lugar do outro, no caso de outro sujeito histórico e observar e experimentar suas realidades e decisões. A fim de, minimamente, conseguir desenvolver a imaginação histórica necessária ao fomento da consciência histórica.

Sobre isto Fernando Milani Marrera e Uirys Alves de Souza indicam:

Para fomentar a consciência histórica, Rüsen acredita que este processo ocorre através de narrativas do presente a fim de explicar o passado, pois o passado seria uma representação abstrata do presente e serve, pela tipologia de Rüsen, para o engendrar da consciência histórica. (MARRERA & SOUZA: 2013. Pág. 1069)

Existe pois uma discussão sobre a semântica da expressão “consciência histórica” e a definição precisa da sua natureza. Essa discussão foi muito bem condensada pelo Prof. Dr, Luis Fernando Cerri em 2011. Aqui, no entanto, será aceita a definição apresentada por Jörn Rüsen que é “(...) a soma 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” (RUSEN: 2010, p. 57). Assim, toma-se a ideia de uma consciência histórica que pertence ao corpo da consciência humana e, portanto, inerente a cada ser humano. O que explicaria, de forma singela, a presença da História como uma força de coerção social em diferentes povos e momentos cronológicos.

A consciência história é, portanto uma capacidade destinada a orientação da vida prática no tempo. Ela é um elemento levado em consideração diante das tomadas de decisões, idealizações e representações da realidade por cada pessoa na Terra. A sua manifestação opera em um nível mental e apresenta, através de uma narrativa do passado, uma representação do presente e uma projeção do futuro.

Assim, a discussão da tipologia rüseniana avançou no Brasil ao longo dos anos e, como já dito, encontrou na UFPR um centro de pesquisas especializado nas teorias de Rüsen, especificamente na Educação Histórica. Esta trabalho bebe desta fonte e espera oferecer contribuições acerca da consciência histórica, sua natureza e sobretudo, encontrar metodologia para o seu fomento. Pois segundo Rüsen, o ensino e a didática da História devem priorizar a oportunidade de desenvolvimento da consciência história, pois é a partir dela que a História como fenômeno social, inicia a sua matriz histórica, indicada como “conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento

histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN: 2001, p. 29), pelo autor.

Imagem 22.



Fonte: Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen. (RÜSEN: 2001, p. 35)

Embora o próprio Rüsen tenha criado outros modelos de matriz disciplinar, é através dessa primeira tipificação presente na sua obra *Razão Histórica* que se desenvolveu boa parte de seu pensamento. Segundo ele, a História tem a função de gerar um tipo de consciência específica, da qual surgem orientações tripartidas: uma representação sobre o passado que toma a forma de uma narrativa história e forma uma percepção sobre o presente, alocando os indivíduos no fluxo histórico e lhe atribuindo um lugar e, por fim, uma projeção para o futuro, de onde decorrem orientações para a vida prática de cada pessoa. Portanto, uma dos princípios do Ensino da História deveria ser o fomento dessa consciência a fim de formar indivíduos mais conscientes e portanto, melhor posicionados no presente.

No entanto, no que os jogos e a gamificação pode contribuir para a consciência histórica? Em um estudo anterior, sobre a consciência história e os uso do roleplaying game o autor deste trabalho discutiu como as narrativas das histórias criadas

no exercício do RPG podem se portar diante da narrativa histórica. Nesta pesquisa inicial a ideia de cenário de histórias de RPG está relacionada a dois importantes conceitos: a verossimilhança e a plausibilidade histórica:

Enfim o cenário baseia os desdobramentos possíveis da consciência histórica como pressupostos de plausibilidade, mesmo com a intervenção do fantástico, do mítico, do épico e do cômico, tornando os cenários “mundos estruturalmente possíveis”. Não abandonando assim, a plausibilidade, a coerência e a estruturação de um paradigma e definindo as regras de verossimilhança. Um cenário inverossímil não é reconhecido pela consciência histórica, tornando o jogo impossível, uma vez que não possibilita a estrutura básica ao desenvolvimento da narrativa. (PAZ: 2004, P.12)

O conceito de “mundos estruturalmente possíveis” é de Umberto Eco, no seu artigo “Os mundos da ficção científica” publicado no Brasil em 1989 na coletânea “Sobre Espelhos e outros ensaios”. Eco, assim como outros pensadores indica a necessidade de plausibilidade como características indissociáveis de uma narrativa. A ver:

Pode-se caracterizar a plausibilidade como um valor comparativo de determinado texto ou narrativa com um paradigma estabelecido a partir de uma consciência histórica. A plausibilidade depende fundamentalmente da construção de uma identidade passada, de um registro que lhe confira autenticidade, como um mito de origem. Somente algo dentro de uma consciência histórica tem forças para existir como real dentro de um paradigma, por mais flexível que ele seja. (PAZ: 2004, P. 9.)

A plausibilidade é um valor aliado, especificamente na construção de narrativas coletivas, uma vez que ela permite que tais construções não extrapolem um limite dado pelo contexto histórico. Ela está relacionada a verossimilhança histórica e torna possível, plausível, o que foi construído de forma gamificada e lúdica.

Alguns problemas podem surgir.

Mas os índios eram bons? Os Astecas que faziam sacrifícios eram maus? Os donos de escravos eram maus! Os revolucionários só queriam o bem das pessoas! Hitler era tão mal assim? São algumas das perguntas surgidas numa sala de aula comum da nossa realidade. E é um problema ao historiador ter que lidar com a proximidade de julgamento moral do passado. Os riscos de anacronismo constantes diante de narrativas já consolidados.

Segundo Joseph Campbell em *A Jornada do Herói*, publicado na obra “O Herói do Mil Faces” de 1989 no Brasil - mas que foi lançada originalmente em 1949 - as situações de desafio são uma constante para a construção *heroificante* de personagens, nos mitos, na ficção, na literatura os elementos de embate são como entrepostos que divide o personagem do herói e o herói do mito. Ele percebeu, em seus estudos sobre a mitologia, uma estrutura recorrente, amplamente utilizada como subterfúgio literário para a construção de personagens heroicas. Assim como na História heroica, um padrão narrativo mais positivista ou historicista, ao vencer os desafios, as personagens confirmam a seu destino, justificam a História.

Assim é evidente que Napoleão Bonaparte foi coroado em 1804 e assim recompensado pela sua conquista imperial, por ter enfrentando toda a Europa, era vontade de Deus, era o seu destino, ele nasceu para ser um herói! E como tal, Napoleão foi longamente representado no Brasil e na França, durante um longo período, como um herói intrépido e um exemplo a ser seguido. Até mesmo sua derrota foi *glamourizada* na música da banda Abba em 1974:

My my
 At Waterloo Napoleon did surrender
 Oh yeah
 And I have met my destiny in quite a similar way
 The history book on the shelf
 Is always repeating itself
 Waterloo I was defeated, you won the war
 Waterloo promise to love you for ever more
 Waterloo couldn't escape if I wanted to
 Waterloo knowing my fate is to be with you
 Waterloo finally facing my Waterloo.
 (ANDERSON: 1974)

Esta uma estrutura literária está impregnada em nossa cultura e, portanto que está também na nossa consciência. Repetida muitas vezes através dos discursos históricos, ela reaparece em produções culturais e projeta uma intervenção na consciência histórica que pode de certa forma explicar a tendência, aparentemente natural, dos alunos em buscarem por tais estruturas nas narrativas lúdicas criadas por eles nos exercícios gamificados, ou até mesmo numa aula normal.

Não há respostas de como reagir de forma correta a este momento. Trata-se de uma reação ordinária no cotidiano do professor. Mas é importante que o professor oriente, através de perguntas e reflexões se a dicotomia de bem e mal serve para a História. Se as noções de herói e vilão refletem uma realidade ou uma idealização histórica.

Curiosamente esse “problema” surgiu também nas construções das personagens durante os exercícios gamificados: rebeldes contra o império assumiam contornos heroicos, mulheres que desafiavam os sistemas tornavam-se a projeção de heroínas, e assim por diante. Possivelmente em todas as vezes que o exercício foi testado, era nítida a estrutura da *jornada do herói* nas narrativas comunitárias, ao menos em um trabalho dos alunos.

Por fim.

Gamificar é um conjunto de técnicas que transportam elementos de jogabilidade para um momento de não-jogo. Ela pode ser parcial, explorando um ou mais elementos ou total, criando um jogo adaptado a realidade qualquer local ou tempo. Nessa pesquisa foram discutidas e analisadas propostas de gamificação nas aulas de História e apontados caminhos para fazer da gamificação uma experiência enriquecedora, promotora de motivação e alteridade, capaz de levar os educando a novas reflexões e formas de pensar o passado, ampliando assim sua consciência histórica e potencializando o seu conhecimento.

Hoje tem aula normal?

Um guia para gamificação e utilização de jogos no Ensino de História.

Maurício Fonseca da Paz

2018

Nota do autor

Este trabalho é parte integrante da dissertação do Programa ProfHistória da UFPR concluído em 2018 e tem como objetivo apresentar um guia de sugestões e práticas aos professores de História da educação básica.

Como todo guia, ele pode ser considerado um tipo de manual com regras e metodologias para aplicabilidade em determinado espaço e tempo, mas não é este o meu desejo. Como professor e pesquisador de ensino de História, o objetivo deste produto é oferecer aos demais colegas um conjunto de práticas e reflexões acerca dos usos possíveis da gamificação nas salas de aula. Espera-se que tais reflexões possam ajudar todos professores como uma base teórica e instrumentalizar a conduzir sua prática docente por caminhos diferentes, que podem, no meu entender, trazerem novas formas de ensinar História.

Dito isso, é preciso indicar com precisão a que se pretende este trabalho. Embora jogos possam atuar como vetores motivacionais e até mesmo entusiasmar pessoas, não é sobre esta possibilidade que trataremos. Aqui, a ideia central é que os jogos ou os exercícios gamificados tragam para a aula novas ferramentas reflexivas no exercício do ensino da História. Espera-se que o uso de tais ferramentas possa colaborar para a prática de fazer da História uma disciplina baseada em processos de racionalidade e no exercício da reflexão contínua. Certamente a motivação e o entusiasmo farão parte dessa experiência, mas esses sentimentos não são um fim, e sim um meio para levar o educando a experiência da alteridade histórica, a ter pontos de vista diferentes e repensar a ordem histórica.

Então, basicamente a proposta é de fazer uso da gamificação como ferramenta para construção de exercícios de ensino de história no contexto da sala de aula. E buscar as reflexões e provocações que tais exercícios podem trazer, contribuindo para o estímulo da formação da consciência histórica de nossos alunos.

Por fim, é um dos limites dessa pesquisa o fato dela ter sido produzida, exclusivamente dentro da realidade docente do autor. Dessa forma, todos os exercícios aqui testados, com exceção do jogo TimeLine, ocorreram em escolas privadas do Grupo educacional Positivo, localizado na cidade de Curitiba. A atividade com o jogo TimeLine foi também desenvolvida pra Prof^a Me. Maria Bethânia Araujo nas turmas de 6º ao da Escola Municipal em Curitiba durante o ano de 2017. Essa limitação da pesquisa se deve ao fato do autor ter de

congruir suas atividades docentes com suas atividades acadêmicas, uma das diretrizes do programa ProfHistória. Também devido ao abismo entre a realidade pública e privada.

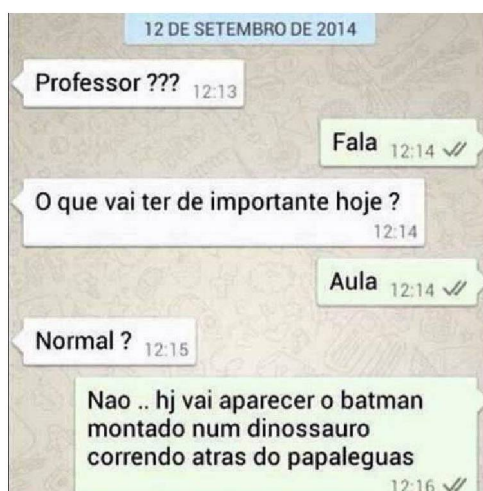
Hoje tem aula normal?

A História como disciplina escolar se apresenta em um campo consolidado no Brasil desde o ensino jesuítico direcionado à elite lusitana durante a colonização. No entanto, ao observar os caminhos percorridos pela disciplina dentro do rol escolar, é possível observar rupturas e continuidades, que tornaram este campo do conhecimento, dotado de uma característica de resiliência permanente. Resiliência esta que também se mostra presente no ofício dos professores de História em nosso país. Resistir, ceder, reinventar, reorientar, refazer e continuar, sobreviver.

Ao longo dessa jornada tortuosa e perigosa, a História manteve-se, quase sempre, como uma disciplina teórica, atrelada a exercícios constantes de leitura, interpretação e registro. Uma realidade um tanto monótona para o educando do século XXI, mas que tampouco é exclusividade da disciplina de História.

A ideia do título desse guia surgiu a partir de um simples meme, uma imagem impregnada de significado e ironia, gerado a partir de uma conversa entre professor e aluno no dia 12 de Setembro de 2014 apresenta uma cômica janela para observarmos essa realidade escolar:

Imagem 23



Fonte: Imagem disponível em < [http://www.bombounowa.com/imagens/professor-a-aula-vai-ser-normal-hoje-nao-
hoje-vai-aparecer-o-batman-montando-num-dinossauro-correndo-atras-do-papaleguas/](http://www.bombounowa.com/imagens/professor-a-aula-vai-ser-normal-hoje-nao-hoje-vai-aparecer-o-batman-montando-num-dinossauro-correndo-atras-do-papaleguas/)> Acessado em 22/11/2018.

Que “o Batman montado num dinossauro correndo atrás do papaleguas” não seja necessário para fazer de nossas aulas, momentos anormais na vida de nossos alunos.

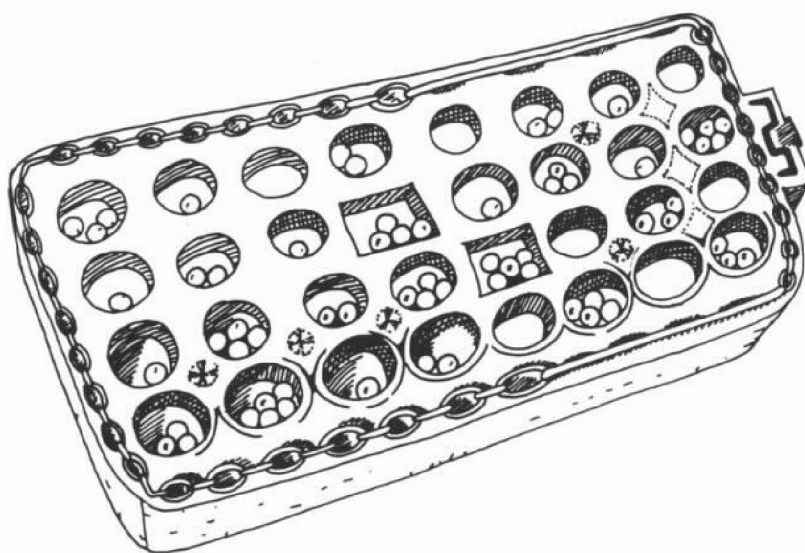
Introdução

Os jogos acompanham a humanidade há longos tempos. Existem registros arqueológicos de jogos na África e na Ásia há mais de cinco mil anos. Entre os registros mais conhecidos da Antiguidade está o Senet, um jogo de tabuleiros e peças do Egito Antigo que aparece em registros funerários como uma atividade comum a homens e mulheres.

“Em 1922, na Tumba de Tutankâmon, o arqueólogo – Howard Carter descobriu um riquíssimo tabuleiro em forma de mesa, trabalhada em ébano e marfim, com pernas esculpidas em forma de patas de leão. Dentro de uma pequena gaveta, havia peças de ouro maciço.” (Fonte: Jogo – Senet Um jogo faraônicoaccess_time31 out 2016, 18h46 - Publicado em 30 abr 1990, 22h00 Superinteressante. <<https://super.abril.com.br/comportamento/jogo-senet/>>.)

Ainda na África antiga, o mais conhecido é o Mancala (nome árabe atual do jogo de sementeira) que possui registros líticos datados do século III a.C. Sua origem está associada a cultura Sawhili, um conjunto de povos da costa índica da África. Ao longo do tempo o jogo ganhou diferentes nomes e formas, mas basicamente manteve a essência de ser um jogo com peças e covas que simulam o ato do plantio.

Imagem 24



Tabuleiro de Bao ou Mankala, jogo africano de sementeira. Imagem disponível em *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde*. Bd. 28, FROM ZINJ TO ZANZIBAR: Studies in History, Trade and Society on the Eastern Coast of Africa (1982), pp. 175-191 (17 pages).

Em ambos os casos, Senet e Mancala são jogos de dois adversários antagônicos. Igualmente os dois são jogos de tabuleiros e que fazem referência direta à cultura desses povos. No caso da Mancala, ou jogo de semeadura, se trata de um sistema de jogo que poderia ser literalmente jogado por agricultores com covas cavadas na terra e com sementes no lugar das peças. A habilidade de previsão matemática neste jogo está conectada a quantidade de sementes disponíveis para o plantio, assim como a lógica linear, mas cíclica das covas sobre as quais as sementes são depositadas. Segundo Jeffrey Hinebaugh, era um jogo que tinha também o objetivo de desenvolver a capacidade de responsabilidade em jovens, uma vez que o número de sementes disponíveis ao plantio estava posto (Hinebaugh: 2009).

No caso do Zenit, o tabuleiro obedece a uma linearidade simples, com início e fim, assim como a linearidade da crença da vida egípcia. As peças do jogo representam elementos relacionados com a religião e o período temporal do indivíduo.

OBS.: A pesquisa que gerou esse guia identificou outros jogos ainda e discutiu seus papéis como fontes confirmadas na natureza inerente do jogo com a história da humanidade. Todas essas reflexões, assim como o aporte teórico e o relato das pesquisas desenvolvidas podem ser lidas na dissertação de mestrado do autor: PAZ, Maurício. História e Gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História. UFPR. 2018.

As pesquisas no campo dos jogos se iniciaram com Johan Huizinga, historiador e linguista holandês que em sua obra “Homo Ludens” fez uma série de reflexões da natureza dos jogos na cultura humana. Hoje, trabalhos envolvendo jogos são uma crescente fatia da pesquisa acadêmica, sobretudo nas áreas de educação, administração, comércio, engenharia e design.

A capacidade motivadora do jogo é o elemento mais buscado por aqueles que procuram inovar processos em diversas áreas através de elementos da gamificação. Mas, como já dito, não se trata deste caso, uma vez que experiência que aqui procuramos é outra, embora seja inegável a capacidade de motivação dos jogos. Certamente a motivação é um elemento bem vindo, sobretudo às aulas de história, que constantemente podem cair na rotina ou nos roteiros pré-determinados. Aqui nosso objetivo mira na própria dinâmica possível dos jogos: a

capacidade de gerar imagens através de exercícios criativos e de propor reflexões diferenciadas diante da história fomentando a imaginação histórica sob a orientação do professor.

Ou seja, os jogos podem proporcionar outras formas de análise da história ao revelar diferentes pontos de observação. Tem ainda, a habilidade de explicarem uma realidade social através de regras de um sistema de jogos de forma generalista, mas plausível e didática.

O que é um jogo?

A definição de jogo é um termo aberto e em constante reformulação. Temos diferentes tipos de jogos, como por exemplo, os jogos eletrônicos e os jogos desportivos. Ambos absolutamente diferentes, mas igualmente podem ser considerados, em sua totalidade como jogos. Podem ser individuais ou coletivos, de tabuleiro, de trívia, de cartas, de peças, narrativos, de interpretação de papéis e uma infinidade.

Assim, uma definição fechada é simplesmente ineficiente. A definição apresentada por Huizinga, em sua obra, *Homo Ludens* pode nos ajudar a entender:

“é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (HUIZINGA, 2007, p. 33).

O que se conclui é que jogos são sistemas baseados em regras previamente conhecidas que propõe um exercício lúdico em determinado espaço por determinado tempo. As diferentes dinâmicas de jogos são, igualmente, de uma ampla variedade. Quase qualquer dinâmica pode ser “encaixada” com o rótulo de jogo. Assim, os exemplos aqui apresentados são poucos diante de todas as possibilidades desse tipo de exercício.

Qual é o objetivo? Trabalhar o processo reflexivo próprio da História através de outras forma de racionalização, outras matrizes de pensamento. É possível se trabalhar com aquilo que “não está no texto” de forma explícita, mas que uma vez apareça na prática lúdica dos jogos se torna imediatamente descoberto e impossível de ser ignorado.

Gamificação

A gamificação como fenômeno atual surgiu nos primeiros anos da década de 2000, fortemente vinculada a Tecnologia da Informação e ao Design. Seus estudos ajudaram a consolidar um campo que estava em desenvolvimento desde os anos 1970 e assim determinado como Game Desing. Imediatamente as contribuições da gamificação foram assimiladas por outras áreas do conhecimento como marketing e a publicidade. Isso aconteceu por causa da capacidade motivadora que jogos tendem a causar em humanos. Diante dessa técnica novas possibilidades de expansão de mercados e consumo surgiram e foram explorados.

A partir da definição inicial proposta pelo game designer Nick Pelling em 2001 foram surgindo pesquisas e trabalhos explorando as possibilidades da gamificação em diferentes áreas. Hoje, existem empresas especializadas em oferecer a gamificação como uma metodologia empresarial e administrativa além de ser uma interface de produtos cada vez mais crescente no mercado mundial.

De uma forma geral, gamificar significa transplantar elementos de jogos para realidades de não-jogo. Isso significa que alguns elementos, características de jogos como: sistema de pontuação, bonificações, avanço de etapas ou fases, confronto, missões, cumprimento de tarefas, personificação de personagens, trilhas, peças, movimentos regrados, etc. Quanto mais elementos foram importados do jogo para o não jogo, maior será a gamificação.

De uma forma comum, é possível observar elementos gamificados no nosso dia a dia: o sistema de pontuação de cartões de crédito, programas de bonificação de fidelidade, aplicativos com jogos promocionais e até mesmo o sistema avaliativos de empresas e escolas. Nas escolas, por exemplo, é possível fazermos uma comparação da gamificação com o nosso sistema avaliativo que pressupõe cumprimento de créditos, aprovação em testes físicos e mentais, fases ou períodos, possibilidade de recuperação de rendimento, etc. Claro, sem esquecer o complexo sistema de regras que geralmente circunda qualquer ambiente escolar.

Mas apesar dessa proximidade da gamificação com coisas cotidianas, a essa simples constatação não é suficiente pra desenvolver a habilidade de usar a gamificação como uma ferramenta em nosso favor. Dessa forma, a fim de estimular os professores de História a se aventurarem pelas possibilidades lúdicas dos jogos, foram aqui reunidas de forma didática algumas estruturas gamificadas para exploração desse tema no ensino de História.

Inicialmente é preciso deixar claro que a gamificação não tem o objetivo de criar jogos, tão somente. A sua ideia principal é usar elementos de jogos em outros momentos, de não jogo, como já dito. Assim se espera que tais momentos ocorram dentro de uma sala de aula normal de História. Evidentemente que o professor pode decidir por optar desenvolver atividades gamificadas ou jogos em outros momentos, como atividades ao ar livre, aulas-livres ou atividades extraclasse. Mas o material que aqui será encontrado originou-se de experiências em sala de aula e está voltado para essa realidade. A saber, de criatividade e improviso, os professores do Brasil são ricos.

Elementos de jogos

Existem inúmeros elementos de jogos que conhecemos e muitos outros que, por falta de oportunidade, desconhecemos. A partir de uma lista limitada e extremamente simplificada, esse guia procurará explicar alguns desses elementos e todos podem ser utilizados em gamificações de forma isolada ou em conjunto, criando exercícios gamificados simples ou complexos. O objetivo dos elementos de jogos é buscar o engajamento de sujeitos na proposta de gamificação. Por esta razão, alguns elementos se apresentam mais eficientes a uma parcela da população e outros a outra. Afora o sistema de pontos, que possui uma série de peculiaridades a serem tratadas, este guia optou pela utilização da classificação proposta por Werbach & Hunter na obra *For the win: how game thinking can revolutionize your business* publicada apenas nos Estados Unidos em 2012.

1. Sistema de Pontos

Um sistema de pontos é aquele que diante de cumprimento de metas ou de tarefas beneficia o jogador com certa quantidade pontos. De forma geral os pontos formam um score e pode ser utilizados para se obter benefícios que vão desde a aprovação em determinada etapa de um processo ou até mesmo vantagens econômicas em programas de fidelidade de empresas. Simplificando, a distribuição de pontos estaria atrelada ao engajamento do sujeito na dinâmica proposta. Quanto maior essa participação, maior o score acumulado. Esse elemento é comum em jogos de vídeo game ou em gamificações de consumo. No entanto, existe uma crítica quanto ao exagero do sistema de pontuações. A

“pointsification” (MARONEY, 2001) seria quando o sistema de acúmulo de pontos acaba se sobressaindo a narrativa do jogo.

2. Dinâmicas

Proposto por Werbach & Hunter em 2012 as dinâmicas são um conjunto de elementos de jogos capazes de dar movimento a jogos ou gamificações. Segundo a tradução de Amanda Cristina Santos Costa e Patricia Zeni Marchiori elas podem ser classificadas como:

- 2.1. Emoções: são elementos que causam diferentes reações emocionais nos jogadores, podendo estar relacionadas a diversão, frustração, vitória ou derrota.
- 2.2. Narrativa: refere-se a uma estrutura narrativa proposta pelo jogo que geralmente é um suporte para contar uma história.
- 2.3. Progressão: é a ideia de que o jogo pode apresentar linearidade crescente até atingir um auge ou desfecho.
- 2.4. Relacionamentos: são elementos que traçam alianças e adversidades entre os jogadores. Nessa dinâmica um jogo pode optar pela competição ou cooperação.
- 2.5. Restrições: é a possibilidade e impossibilidade de ações diante das regras do sistema de gamificação proposto.

3. Mecânicas

Também proposto por Werbach & Hunter referem-se a estruturas de funcionamento dos jogos, bem como de diferentes momentos dentro de um mesmo jogo. Podem ser entendidas como:

- 3.1. Aquisição de Recursos: quando o objetivo do jogo envolve o acúmulo de algum item ou ponto para chegar a sua conclusão.
- 3.2. Avaliação: é a ideia de se demonstrar uma evolução linear ou não, ao longo do tempo de jogo.
- 3.3. Desafios: quando se estipula uma meta de alcance para o jogador finalizar o jogo.

- 3.4. Turnos: é o tempo de jogo fracionado e individual destinado a ação do jogador.
- 3.5. Ação: é a tomada de decisão do jogador que pode se manifestar mediante um movimento ou simples ação dentro das possibilidades de jogo.
- 3.6. Vitória: é a determinação de finalização do jogo, pode ser individual ou coletiva.

4. Conceituação

Por fim, Werbach & Hunter definiram alguns conceitos típicos de jogos ou processos de gamificação. A ver:

- 4.1. Avatar: é a representação do jogador na interface do jogo. Pode ser um simples peão ou uma construção gráfica complexa e interativa.
- 4.2. Bens: Tudo o que a personagem ou o jogador possuem no jogo, como as cédulas de dinheiro em jogos de tabuleiro como Banco Imobiliário ou Jogo da Vida.
- 4.3. Badges ou medalhas: são representações gráficas ou materiais de conquistas avançadas.
- 4.4. Chefe de fase: também chamado de Boss, é um desafio ao final de uma fase ou etapa de jogo. Geralmente a sua derrota está condicionada a continuidade da narrativa do jogo.
- 4.5. Disputa: pode ser uma simulação de combate ou confronto entre jogadores ou entre a estrutura do jogo e um ou mais jogadores.
- 4.6. Missão: é a narrativa motivadora para uma meta a ser atingida no jogo.
- 4.7. Ranking: é a classificação de jogadores de acordo com o sistema de pontos de um jogo.
- 4.8. Time ou grupo de jogo: é a soma de aliados envolvidos em uma narrativa de jogo.

Geralmente, esse elementos são facilmente observados em jogos já construídos. Mas o professor deve pensar em casa um deles de forma isolada para criar uma matriz. Assim é o trabalho inicial dos game designer, que passam a definir que elementos serão selecionados para

compor um jogo e que elementos não serão utilizados. Na verdade esses elementos servem como uma linha guia para o desenvolvimento dos exercícios e mesmo que eles não sejam o ponto de partida, inevitavelmente irão aparecer ao longo do desenvolvimento de qualquer gamificação.

Exercícios de Gamificação.

Na dissertação do autor, a pesquisa percorreu a investigação de 4 modelos de exercícios gamificados: criação de personagens, jogo feira medieval, jogo mestres da mitologia e jogo timeline. Cada uma dessas metodologias será aqui explicada e desde já, que a professora ou professor se sintam a vontade para modificá-las e adaptá-las a sua realidade.

As técnicas de gamificação existem com o objetivo central de transformar determinada rotina em um jogo. Através da adoção de diferentes mecanismos de jogos como pontuação, bonificação, premiação, competitividade, etc, pode-se criar sistemas simples ou complexos de jogabilidade facilitada ou dificultada. Em qualquer caso, um sistema de jogo é definido pelo conjunto de regras que o sustentam.

Quando aqui é sugerido o termo “gamificação parcial” o que é proposto é justamente a utilização em parte de técnicas gamificadoras para construção de sistemas abertos de jogos. Ou melhor, de exercícios lúdicos, uma vez que o jogo em si não acontece. Isso significa que o professor pode utilizar um sistema de pontuações ou bonificações durante a sua aula como parte do processo pedagógico e, embora isso pareça ser superficial, pode trazer um diferencial a rotina didática.

Na verdade, no termo restrito de funcionamento de uma disciplina, a gamificação já é parte do processo. A ver, disciplinas contam como créditos, anos ou períodos contam como fases, teste e provas somam pontos que garantem a aprovação. Deixar de cumprir tarefas leva a redução de pontos, faltas podem prejudicar o desempenho e cada aluno ocupa um lugar, geralmente determinado, dentro da sala de aula. Um sistema gamificado desde o século XIX e que também, através da gamificação, coloca o professor na posição de avaliador e controlador de todo o processo. Mas todo jogo jogado múltiplas vezes pode cair na mecânica repetitiva e sem sentido. O mesmo pode acontecer com a escola.

No entanto, entre essas simples possibilidades, vamos apresentar inicialmente um exemplo mais complexo de gamificação parcial: a criação de uma personagem.

Exercício 1

Criação de personagens

Neste exercício, o professor propõe a turma, dividida em grupos, que construam uma personagem fictícia através de uma narrativa comunitária. Pode-se escolher as formas de apresentação dessa narrativa, mas a experiência acabou conduzida através de um roteiro de pesquisa entregue aos alunos. Tal roteiro deve ser estabelecido pelo professor ou equipe de trabalho e deve levar em consideração os seguintes elementos:

1. Localização espacial e temporal.
2. Nome.
3. Gênero.
4. Histórico de vida
5. Desejos e anseios.
6. Desafios e barreiras.
7. Relações interpessoais.
8. Desfecho

Trata-se de um roteiro aberto para definir uma linha narrativa da personagem. Assim, a melhor forma encontrada em testes anteriores foi a proposta deste roteiro em perguntas aos alunos.

Geralmente, personagens são uma interface de um jogo. É o modo com o qual o jogador assume uma posição na realidade dada. Jogos de tabuleiro, geralmente não possuem uma personagem desenvolvida e a simples representação material em pinos ou peças é o suficiente para inserir o jogador no jogo. Em jogos de representação, chamados de RPG (roleplaying game), a personagem é mais complexo, uma vez que na dinâmica desses jogos,

Resumo: Trabalho em grupo baseado em roteiro de pesquisa com indicação de material.

Proposta: Os alunos trabalharão em grupos de três ou quatro alunos. Cada grupo deverá fazer a construção de uma personagem dentro de um determinado contexto histórico apresentado pelo professor. Embora a personagem seja uma criação coletiva fictícia do grupo, ela deve obedecer o contexto histórico real. O grupo deve organizar informações sobre a vida da

personagem, nome, idade, sexo, histórico, ocupação, família, grupo social, sonhos e problemas. Cada grupo deverá fazer um esboço ou desenho da personagem e entregar um texto que reúna todas essas informações.

Objetivo: Criar uma personagem histórica plausível inserida em determinado contexto histórico.

Habilidades trabalhadas: Segundo a nova Base Nacional Comum Curricular, no que tange ao ensino do campo das Ciências Humanas para o ensino fundamental, a lei determina que:

“No decorrer do Ensino Fundamental, os procedimentos de investigação em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional).” (BNCC, 2018. P.353.)

Lembramos também das competências específicas a serem desenvolvidas pela Histórica como um dos componentes das Ciências Humanas no Ensino Fundamental:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio

espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BNCC, 2018, P;355)

Metodologia: A ideia é fazer a orientações de grupos e oferecer um roteiro de criação de personagem que funciona também como um roteiro de pesquisa. Para tal, quanto maior for a organização prévia do professor, em selecionar e ofertar material, maior será o leque de opções dos grupos. O professor irá propor o trabalho dispondo de um roteiro de pesquisas com temas definidos. Igualmente, para um melhor resultado, o professor deve indicar as fontes de pesquisa para o desenvolvimento do roteiro.

Tempo de desenvolvimento: três aulas.

Exemplo de Roteiro de criação de personagem:

A fim de criar a sua personagem, siga este roteiro de pesquisa e busque criar um texto que responda a todas as questões apresentadas. É importante, que ao final, vocês possam também listar o material de pesquisa utilizado.

1. Qual é o gênero da sua personagem?

Definir o sexo da personagem pode ser um fator muito importante, dependendo do tempo histórico escolhido, pode ser um fator determinante para encaminhar uma narrativa. Homens e mulheres tinham alguns papéis semelhantes, mas na maioria nas sociedades a diferença sexual era usada para diferenciar o tipo de trabalho. Nas sociedades da antiguidade, de forma geral, homens se dedicavam a guerra ou a religião. As mulheres se dedicavam a agricultura e aos filhos, mas isso não significa que as mulheres não tentassem romper com essa ordem. Algumas eram consideradas feiticeiras e também realizavam o papel de curandeiras e parteiras. Assim, cada período histórico terá suas particularidades que precisam estar explícitas no roteiro.

2. Como é seu personagem?

Aqui a ideia é responder com detalhamento a que povo, grupo social, classe, realidade, está inserida a personagem. O professor pode delimitar o recorte cronológico, bem como em que realidade histórica ou espaço, serão construídas as personagens. Por exemplo:

personagens no Brasil Colonial do século XVI poderiam ser senhores de engenho, escravizados, membros do governo-geral, homens livres habitantes das vilas, donos de terras, mulheres livres mas sob o controle de suas famílias, um sacerdote jesuíta e assim por diante. As possibilidades são imensas e numerosas. Responder a essa pergunta irá fazer os alunos pensarem as possibilidades de vida no contexto indicado pelo professor. Por razões lógicas não há como ser um aviador de guerra durante a Guerra do Paraguai. Espera-se que a pesquisa desenvolvida pelo aluno apresente essas possibilidades de personagem.

3. Qual o nome da sua personagem?

Após vocês decidirem o gênero da sua personagem, chegou a hora de escolher um nome. Assim como qualquer coisa sobre a sua personagem, o nome é algo importante e que deve estar inserido dentro do contexto histórico indicado para o trabalho. Uma rápida pesquisa na internet pode dar uma série de sugestões compatíveis com o trabalho.

Nessa resposta você poderá perceber o comprometimento dos alunos pois a pesquisa sobre nome pode servir como um incentivo ao desenvolvimento mais aprofundado do exercício. Como se, ao dar nome a personagem, a tornasse mais real. É possível que você proponha a possibilidade de fazer um desenho, esboço ou até mesmo um modelo da personagem do grupo. Lembrando que os elementos de vestimenta, indumentária e objetos deve estar em acordo com os limites indicados pelo professor de recorte histórico espaço-temporal.

Uma dica útil é orientar os alunos a buscarem nomes em documentos históricos ou, até mesmo em referências históricas disponíveis na internet. Os nomes mais comuns do Brasil Colonial podem ser colhidos em sites de arquivos históricos ou ainda as ferramentas de busca como Bing ou Google. Basta digitar a expressão “nomes 1845”

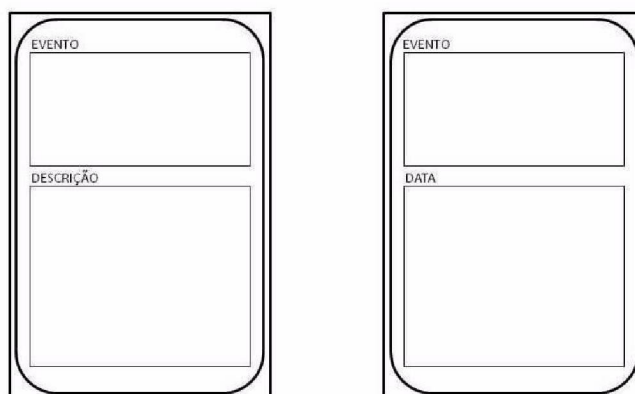
Exercício 2

Linha do Tempo

Este exercício foi idealizado a partir do jogo *TimeLine* que no Brasil foi editado pela Gizmodo Jogos. Atualmente o jogo está esgotado. O jogo em si trás o princípio de uma

linha do tempo, uma velha conhecida dos professores de História. Os eventos históricos assim assumem a forma de cartas com frente e verso. Na frente da carta a descrição do evento e em seu verso a data cronológica do acontecimento. As cartas podem ser feitas em fotocópia como o modelo abaixo, frente e verso:

Imagem 25



Observe que tanto a frente quanto abaixo as cartas repetem o mesmo evento. Mas a frente existe uma breve descrição e no verso a data cronológica para o evento. Isso possibilita duas opções de jogos:

1. Os alunos recebem as cartas com a face de descrição voltada para cima e o marco cronológico voltado para baixo. Assim, a organização da linha de tempo será o objetivo.
2. Os alunos recebem as cartas com o marco cronológico voltado para cima e precisam montar a linha temporal fazendo a correta descrição de cada evento.

É possível também aplicar outras variantes, como fazer com que os alunos apresentem um evento específico como um guarda-chuva para eventos menores. Por exemplo, a Revolução francesa e suas fases. Criando assim jogos tematizados e mais específicos que podem ser adaptados a realidade programática de cada adiantamento escolar.

Público alvo: A atividade pode ser adaptada para alunos do Ensino Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio.

Tempo de realização: A realização do jogo é possível em 1 hora/aula. Caso queira que as cartas sejam criadas pela turma, o tempo exigirá mais 2 hora/aula para a orientação e pesquisa. O professor pode dispor de tempo extra através de tarefas para casa, caso isso seja possível. Igualmente, é viável a divisão desta atividade com outras disciplinas, diluindo o tempo com outros professores.

Objetivo: Existe um risco, caso não fique claro ao professor e a turma, do jogo cair em um processo mecânico de encaixe de datas e eventos. O que se almeja com esse modelo de jogo é que os alunos criem comparações entre diferentes cartas e eventos e reflitam sobre o que teria acontecido antes ou depois de cada um. Ou seja, as relações entre os eventos são mais importantes que o encadeamento cronológico. É preciso ter isto em mente na hora de criar as cartas.

Elementos de jogo: Nesta atividade, de acordo com as possibilidades, podem incluir os seguintes elementos de jogo.

Criação de cartas:

A criação das cartas pode ser um trabalho do professor, fazendo o recorte histórico e descrições que deseja contemplar. O desenvolvimento dessas cartas pode acontecer em grupo ou individual. Ao considerar a necessidade de estabelecer relações entre as cartas, é preciso que o professor crie um ambiente colaborativo entre os alunos durante a produção desse material. Da mesma forma, checar e testar o material previamente evita frustrações caso algum elemento não tenha sido corretamente incorporado ao jogo.

Exercício 3

Dinâmica comercial.

Objetivo: simular um processo de dinâmica comercial histórico evidenciando alguns processos característicos do momento histórico escolhido.

Público alvo: A atividade pode ser adaptada para alunos do Ensino Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio.

Tempo de desenvolvimento: o jogo em si ocupa 1 hora/aula.

Metodologia: Inicialmente esse exercício foi desenvolvido na dinâmica do jogo Feira Medieval, onde a simulação fazia alusão ao ressurgimento do comércio na baixa Idade Média. Neste caso, o jogo previa a divisão em seis bancas dispostas em uma feira medieval. Cinco bancas tinham seus objetivos compostos por produtos que deveriam ser vendidos e produtos que deveriam ser comprados. Igualmente cada banca corresponderia a uma localidade diferente e com sua moeda própria. Assim, uma sexta banca faria o papel dos cambistas, operando o câmbio das diferentes moedas. A estrutura do jogo foi desenvolvida de tal forma que a compra e a venda de produtos se assemelhava ao princípio da soma zero, onde um ponto de equilíbrio é o auge da vitória coletiva. Em outras palavras, todos precisam efetuar suas compras e vendas para que todos cheguem a vitória. Tal estrutura pode ser definida com o esquema abaixo:

Quadro 2

	1	2	3	4	5	6
COMPRA	A	B	C	D	E	F
VENDE	F	E	D	C	B	A

A simulação comercial pode envolver mais um produto, tornando a dinâmica do jogo mais complexa. A ver:

Quadro 3

	1	2	3	4	5	6
COMPRA	A + B	C + D	E + F	G + H	I + J	K + L
VENDE	L + G	J + F	H + E	F + C	D + B	C + A

A fim de facilitar a composição do jogo, o professor pode criar diferentes dinâmicas de circulação de riqueza. Por exemplo, no Império Português durante as grandes navegações poder-se-ia propor o seguinte modelo:

- 1: Reino de Portugal
- 2: Costa Africana Atlântica.
3. Índias Ocidentais (Brasil)
4. Índias Orientais
5. China (Macau)
6. Japão

- A: Tecidos
- B: Escravizados
- C: Pau-Brasil
- D: Pimenta
- E: Seda
- F: Prata

E assim, aplicando-se essa estrutura ao modelo da tabela de composição da dinâmica comercial acima, a estrutura do jogo ficaria organizada da seguinte forma:

Quadro 4

	Portugal	África	Brasil	Índias	China	Japão
COMPRA	Prata	Seda	Pimenta	Pau-Brasil	Escravizados	Tecidos
VENDE	Tecidos	Escravizados	Pau-Brasil	Pimenta	Seda	Prata

Com esta tabela de referência é possível organizar a estrutura de jogo e assim compor os elementos gamificados que farão parte dessa dinâmica. Agora é possível imaginar outros elementos que podem ser utilizados como competição, aquisição de recursos, turnos, ação, vitória, etc.

O dinheiro e os produtos devem ser simbolizados por cartas. No jogo Feira Medieval os produtos foram materializados, por exemplo, nas seguintes cartas:

Imagem 26

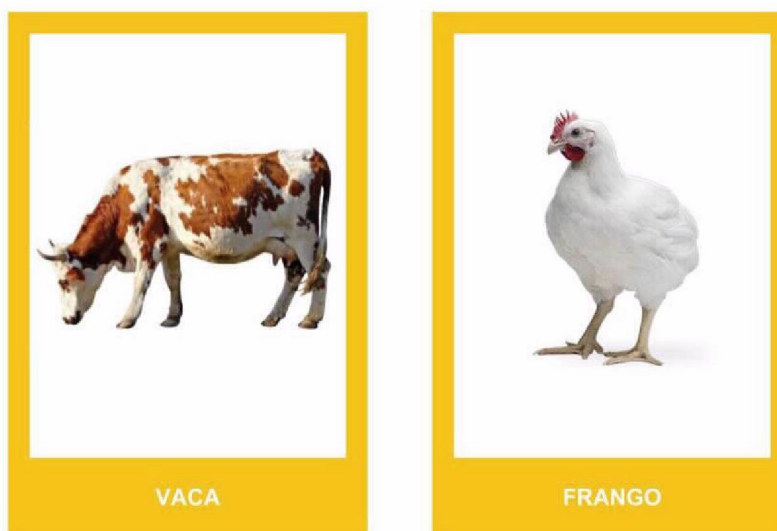


Imagem 27



Fonte: Jogo Feira Medieval. Acervo do Autor.

É fundamental que após a experiência do jogo em si, os alunos sejam levados a um processo descritivo da experiência. Por fim, esta dinâmica comercial pode ser adaptado para qualquer dinâmica mercantilista ou até mesmo lógica capitalista industrial. Basta buscar os elementos de jogos e abusar da criatividade.

Exercício 4

Jogo de Trilha

Jogos de trilhas são um dos mais clássicos modelos de tabuleiros. Os mais conhecidos são o Jogo da Vida (de trilha linear) , Banco Imobiliário (com uma trilha circular), Imagem e Ação, etc. A ideia aqui está relacionada a um processo de linearidade: os peões iniciam justapostos em um ponto de partida e a medida que o jogo vai se desenvolvendo, avançam por um caminho segmentado até um ponto final.

Esse modelo de jogo pode ser reproduzido pelo ambiente escolar em diversas formas e interfaces: é possível criar um jogo de trilha linear, progressivo com os peões representando a disputa da corrida armamentista às vésperas da Primeira Guerra Mundial. O mesmo modelo pode ser feito na lógica das Grandes Navegações, da colonização do sertão brasileiro, dos movimentos migratórios do passado ou da atualidade, e uma infinidade.

O segredo, nesses casos apresentados como exemplo é adaptar a estrutura histórica para a estrutura de jogo e após testar alguns modelos, escolher pelos elementos mais eficientes para construir o exercício gamificado que levará a turma ao processo mais reflexivo possível.

Objetivo: ilustrar uma lógica competitiva ou desbravadora entre pares através de um jogo de trilha linear ou circular.

Público alvo: A atividade pode ser adaptada para alunos do Ensino Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio.

Metodologia: É preciso criar um suporte material que funcione como tabuleiro para a trilha que se deseja criar. Ele pode assumir qualquer forma: uma trilha propriamente dita ou um mapa como no jogo WAR. O importante é que o elemento de progressão esteja previsto neste sistema. Igualmente, a marcação de posições na trilha terá que ser determinada por peões e os eventos do jogo poderão estar organizados em cartas ou na própria estrutura de tabuleiro.

Referências:

ANTONIL, André João. Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2001.

BARTH, Frederik. *Segmentary Opposition and the theory of games: a study in Pathan Organization*. The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. Vol. 89. n.01. (Jan – Jun. 1959). p.05-21.

_____, Frederik. *On the Study of Social Change*. In *American Anthropologist*, New Series, Vol. 69, No. 6 (Dec., 1967), pp. 661-669

BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. In *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história das culturas*. Trad. Sérgio Rouanet. São Paulo/SP: Brasiliense. 1985.

_____, Walter. *Sobre o conceito de História*. In *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história das culturas*. Trad. Sérgio Rouanet. São Paulo/SP: Brasiliense. 1985.

BATISTA, Claudia Regina; BUSARELLO, Raul; ULBRICHT, Vania; FADEL, Luciane; VANZIN, Tarcísio. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, R. (org.) *Domínios da História*. Rio de Janeiro/RJ: Campus. 1997.

COLLINGWOOD, R. G. A Ideia de História. Biblioteca do Século. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Org.). OLIVEIRA, Regina Soares de. ALMEIDA, Vanusia Lopes de. FONSECA, Vitória Azevedo. História. Coleção A reflexão e a prática no ensino. Volume 6. Ministério da Educação. PNBE do Professor 2013. Blusher. São Paulo/SP. 2012. Cap.9. Os jogos na Aula de História. Pág. 129 - 140.

CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*. IN Revista de História Regional 6(2). Pág. 93-112 UEPG: Ponta Grossa/PR. 2001.

CHARTIER, Roger. *A História Hoje. Dívidas, desafios, propostas*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro/RJ: Fundação Getúlio Vargas. Vol. 7, n. 13, 1994, p. 97-113

COLLINGWOOD, R.G. *A Idéia de História*. Lisboa: Presença. 1986.

DOSSE, François. *A História à prova do tempo*. trad. Ivone Benedetti, São Paulo/SP: Edunesp, 1999.

FIANI, Ronaldo. *Teoria dos Jogos. Com aplicação em Economia, Administração e Ciências Sociais*. Segunda Edição. Rio de Janeiro/RJ: Campus e Elsevier. 2006.

FRAGOSO, João & FLORENTINO, Manolo. *O arcaísmo como projeto*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2002.

GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GUAZZELLI, César Augusto B.; PETERSEN, Sílvia Regina F.; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia L. (orgs.) *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre/RS: UFRGS. 2000.

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. IN *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 1ª reimpressão. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1990.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo/SP: Ática. 1991.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro/RJ: Objetiva. 2002.

HOBBSBAWN, Eric J. *Sobre História*. São Paulo/SP: Companhia das Letras. 1998.

KOTHE, Flavio R. *Walter Benjamin*. São Paulo/SP: Ática. 1995.

KULA, Witold. *Teoria Económica do Sistema Feudal*. Lisboa. Portugal: Editora Presença. 1962.

LEVI, Giovanni. *A Herança Imaterial - Trajetória De Um Exorcista No Piemonte Do Seculo XVII*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira. 2000.

_____, Giovanni. *Reciprocidade Mediterrânea*. Publicado originalmente em *Hispania* (Madrid), LX/1, núm. 204 (2000), pp. 103-126. Traducción: Marco A. Galmarini.

LIVINGSTONE, Ian. E JACKSON, Steve. *Dungeons*. Editora Marques Saraiva. Rio de Janeiro/RJ. 1993.

LOPES, Lucas Roberto Soares. *Jogando com a Crítica Histórica: As Novas Tecnologias e o Desenvolvimento de "Os Revoltosos"*. Dissertação de Mestrado, UFSC. Florianópolis/SC. 2016.

MARCATTO, Alfeu. *Saindo do quadro – uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing games*. 2ª ed. São Paulo/SP: A. Marcatto, 1996.

MARONEY, K. **My entire waking life**. 2001. Disponível em: <<http://www.thegamesjournal.com/articles/MyEntireWakingLife.shtml>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

MARX, Karl. *Teorias da Mais-valia*, São Paulo/SP: Difel, 1983, vol. II.

_____, Karl. *O Capital*, coleção Os Economistas, São Paulo/SP: Abril, 1983, vol. I.

_____, Karl. *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*. In: MARX, Karl & Engels, Friedrich. *Obras escolhidas*. Moscou: Progresso, 1982.

- MARRERA, Fernando Milani. & SOUZA, Uirys Alves de. *A tipologia da consciência histórica em Rügen*. IN Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. PPGH-UNISINOS: São Leopoldo/RS. 2013. Págs 1069 - 1078.
- MCGONIGAL, Jane. *A Realidade Em Jogo - Por Que Os Games Nos Tornam Melhores e Como Eles Podem Mudar o Mundo*. Editora BestSeller. São Paulo/SP. 2012.
- MUNCK, Gerardo L. *Teoria dos Jogos e Política Comparada: Novas Perspectivas, Velhos Interesses*. Revista Dados. Vol.43. Nº.3. Rio de Janeiro/RJ: IUPERJ. 2000.
- NEWMANN, John von. *Theory of Games and Economic Behaviour*. 1944.
- PAVÃO, Andréia. *A Aventura da Leitura e da Escrita*. São Paulo/SP: Devir. 2004.
- PRZEWORSKI, Adam. *Marxismo e escolha racional*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Disponível em www.anpocs.org.br. Consultado em Outubro de 2007.
- RODRIGUES, Sônia. *Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil*. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand. 2004.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo/SP: Papyrus, 1994, vol. I.
- RIYIS, Marcos Tanaka. *Simples – sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora*. São Paulo/SP: Ed. do Autor, 2004.
- RÜSEN, Jörn. *Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova” intransparência*. in História: Questões e Debates, Curitiba/PR n. 18/19: 303-328, jul./dez. 1989.
- _____, Jörn. *Narratividade e Objetividade nas Ciências Históricas*. in Textos de História 75-102, vol. 4, nº 1, 1996.
- _____, Jörn. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UNB. 2001.
- SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos Internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo/SP: Companhia das Letras. 1988.
- _____, Stuart B. *Trabalho escravo e vida escrava no Brasil*. Revista História: Questões & Debates. Curitiba/PN: UFPR. 1983. p. 45-59.
- SHUBKIN, Martin. *Teoría de juegos em las Ciencias sociales. Conceptos y soluciones*. México: Fondo de Cultura Económica. 1992.
- SIMON, Herbert. A. *Administrative behavior*. In: SILLS, D. L. *International encyclopedia of the social sciences*. New York: Macmillan and The Free Press, 1968. v. 1, p. 74-79.
- _____, Herbert. *Comportamento Administrativo*. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Getúlio Vargas. 1965.

_____, Herbert. *A racionalidade do processo decisório em empresas*. Rio de Janeiro/RJ: Edições Multiplic. Vol.1, nº. 01. 1980.

STONE, Lawrence. *O Ressurgimento da Narrativa. Reflexões sobre uma Nova Velha História*. In *Revista de História*. Campinas/SP: UNICAMP. Nº2/3. Primavera 1991. p.13 a 37.

WEBB, James N. *Game Theory. Decisions, Interaction and Evolution*. Springer Undergraduate Mathematics Series. London. 2007.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

WHITE, Hayden. *Meta-História: A imaginação histórica do século XIX*. São Paulo/SP: EDUSP. 1992. Coleção Ponta. V.04.

_____, Hayden. *Teoria Literária e Escrita da História*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro / RJ, vol. 7, n. 13, 1991, p. 21-48.

_____, Hayden. *Trópicos do Discurso*. São Paulo/SP: EDUSP. 2003.