



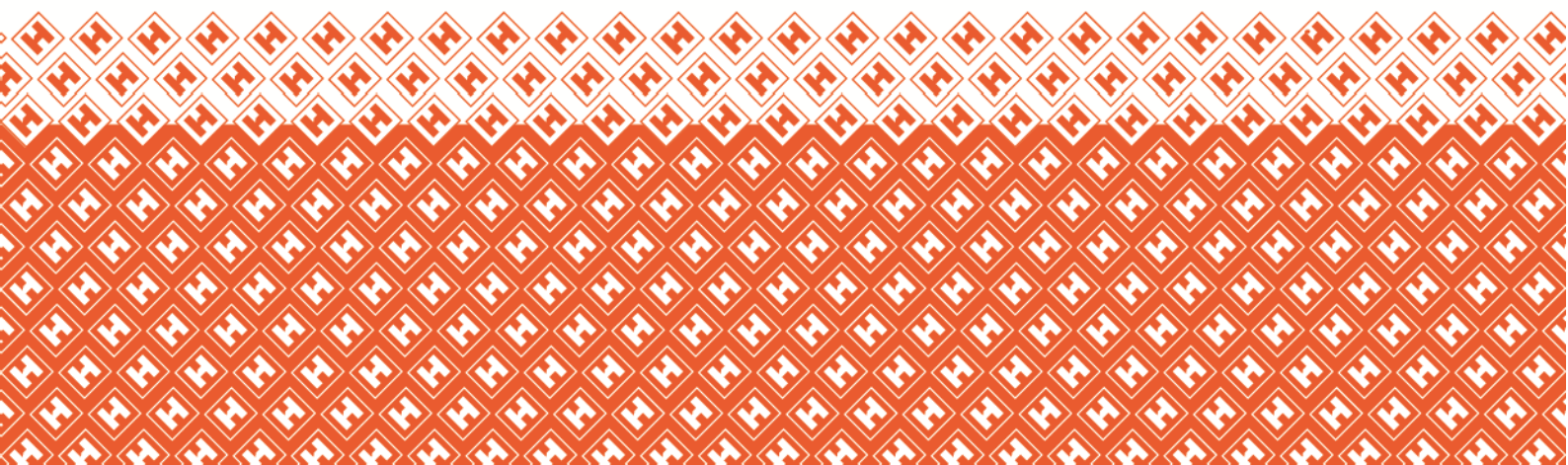
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**CONCEITOS HISTÓRICOS, JOGO ELETRÔNICO E
LETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA A
PARTIR DE *SHADOW OF ROME* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

THIAGO STEVENNY LOPES

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

CONCEITOS HISTÓRICOS, JOGO ELETRÔNICO E
LETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA A
PARTIR DE *SHADOW OF ROME* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

THIAGO STEVENNY LOPES

Natal – RN

2025

THIAGO STEVENNY LOPES

CONCEITOS HISTÓRICOS, JOGO ELETRÔNICO E LETRAMENTOS:
UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE *SHADOW OF*
ROME PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada a Banca Examinadora e ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Spinosa

Natal – RN

2025

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Lopes, Thiago Stevenny.

Conceitos históricos, jogo eletrônico e letramentos : uma proposta de ensino de história a partir de Shadow of rome para o ensino fundamental / Thiago Stevenny Lopes. - Natal, 2025.

170 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Mestrado Profissional em Ensino de História. Natal, RN, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Vanessa Spinosa.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Conceitos Históricos - Dissertação. 3. Jogo Eletrônico - Dissertação. 4. Letramento Digital - Dissertação. I. Spinosa, Vanessa. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

“Se quisermos conviver com a tecnologia da melhor forma possível, precisamos reconhecer que o que importa, acima de tudo, não são os dispositivos individuais que utilizamos, mas as experiências humanas que eles são capazes de criar.”

Tom Chatfield, escritor e filósofo da tecnologia.

THIAGO STEVENNY LOPES

**CONCEITOS HISTÓRICOS, JOGO ELETRÔNICO E
LETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA A
PARTIR DE *SHADOW OF ROME* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

A citação de qualquer trecho dessa dissertação é permitida desde que feita de acordo com as normas da ética científica.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Vanessa Spinosa (Orientadora) UFRN

Prof. Dr. Roberto Airon Silva (Avaliador interno) UFRN

Prof.^a Dr.^a Marcella Albaine Farias da Costa (Avaliador externo) UFRN

Prof.^a Dr.^a Airan dos Santos Borges de Oliveira (Suplente) UFRN

DEDICATÓRIA

Acredito que toda conquista precisa ser celebrada, ainda mais em tempos onde a docência é cada vez mais martirizada pela sociedade e, o professor, julgado, criticado e adjetivado, muitas vezes injustamente, com palavras como “doutrinador” por segmentos extremistas políticos. Ninguém consegue chegar a lugar algum sozinho, as motivações e o afeto são fundamentais na formação cidadã e acadêmica de um profissional da educação e, nesse quesito, fui abençoado duplamente pelo amor materno. Minha querida avó, Dona Dedê, e minha amorosa mãe, Marli, são os pilares fundantes do homem que me tornei, e a elas dedico profundamente não apenas esse trabalho, como também a minha vida.

O luto, a perda e a saudade também constroem o caráter de uma pessoa e o amor que sinto pelo meu avô, meu pai, segue comigo todos os dias, assim como pela minha irmã, meu xodó, que se foi, infelizmente, muito precocemente, mas que recheou meu coração de amor e carinho. A eles dedico todas as minhas lágrimas, como também a confecção dessa pesquisa em homenagem às suas memórias.

À minha companheira de 16 anos, meu amor diário e minha melhor amiga, Idailma, também dedico essas linhas, pela compreensão que tem dedicado ao nosso relacionamento e o entendimento e paciência que teve comigo nos momentos em que me fiz ausente e nas horas que passei envolto em leituras, pesquisa e escrita. Também deixo minha dedicatória aos meus amigos, que são poucos, mas não podiam ser melhores, por me incentivarem sempre nessa jornada acadêmica.

A todos vocês, meus mais preciosos sentimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é materializar a nobreza em reconhecer que as pessoas certas em nossa vida são verdadeiros presentes. Agradeço primeiramente a professora Vanessa Spinosa, minha orientadora, que, de maneira brilhante, me conduziu à confecção deste trabalho. Sem as valiosas contribuições acadêmicas, a paciência e a motivação com a qual sempre me incentivou, com certeza eu não teria conseguido trilhar esse caminho. Muito obrigado por tudo, professora. Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte estendo meus agradecimentos, especialmente aos professores que mais tive contato, como Roberto Airon e Margarida Maria Dias de Oliveira, pelos seus ensinamentos que me tocaram profundamente e fizeram com que eu pudesse me tornar um profissional melhor.

Também é preciso lembrar-se de agradecer aos meus colegas de trabalho da Escola Eliete Souza de Araújo Silva, que sempre me incentivaram a seguir em frente e não desanimar perante as dificuldades, que obviamente não foram poucas. Aos colegas da turma do Profhistória 2023 pelo companheirismo e solicitude nas aulas; ganhei amigos para a vida toda e, a vocês, agradeço com meus abraços mais afetuosos.

E a meus alunos, pois como todo construtivista, entendo que a educação é um processo, uma troca de experiências em meio à prática pedagógica e, sem eles, nada disso seria possível. A disponibilidade, a interação e o comprometimento dos meus educandos fez possível a mágica acontecer. Obrigado queridos, esse professor admira e torce muito por vocês.

RESUMO

Essa dissertação procura demonstrar uma experiência possível com conceitos históricos e letramento digital a partir do uso do jogo eletrônico *Shadow of Rome*. O alunado que atingimos com essa proposta foi a turma do Nono Ano B (anos finais do ensino fundamental) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva, localizada na cidade de Frei Martinho, na Paraíba. O objetivo central é o de combater os déficits de letramento histórico, detectados desde a pandemia do Covid-19, com a modalidade de aulas remotas. A proposta pedagógica utilizou-se do jogo eletrônico como recurso e baseou-se em uma metodologia facilitadora de compreensão para os conteúdos históricos conceituais pertinentes à história de Roma Antiga. Este trabalho lança mão do letramento de conceitos históricos como império, colonização e escravidão a partir de uma proposta de atuação que potencialize o jogo eletrônico como uma prática de sensibilização do alunado. O intuito é o de desenvolver uma relação de aprendizagem histórica dos conceitos, a partir de uma sequência didática fundamentada em atividades analógicas e digitais. A estratégia didática considerará o próprio discente como sujeito partícipe da construção do saber, com o intuito de promover a aprendizagem de maneira lúdica e aprazível para que nossos estudantes possam construir o conhecimento histórico a partir de suas próprias experiências. O corpo teórico desta dissertação se sustenta no estudo dos conceitos a partir de Reinhart Koselleck, Peter Lee, Regina Célia Alegro. Em relação ao letramento nos ancoramos em Magda Soares, Roxane Rojo e Guilherme Brambila. Já sobre o uso de jogos eletrônicos enquanto ferramenta de estudos históricos pautou-se a discussão com referência aos trabalhos de Marcella Albaine Farias da Costa e Lynn Alves. Em respeito ao letramento digital utilizamos as contribuições teóricas de Danilo Alves da Silva e Gavin Dudeney; Nicky Hockly; Mark Pegrun. Os resultados apontam para o uso do jogo eletrônico, de maneira crítica e contextualizada sobre conceitos históricos, como condutor da aprendizagem histórica, dentro do contexto aplicado. O artefato didático cultural elaborado, o *e-book* para docentes sobre o tema, também está disponível para uso livre.

Palavras-Chave: Ensino de História; Conceitos históricos; Jogo eletrônico; Letramento digital.

ABSTRACT

This dissertation seeks to demonstrate a possible experience with historical concepts and digital literacy through the use of the video game *Shadow of Rome*. The student group reached by this proposal was Class 9 B (final years of elementary school) at the Municipal Elementary School Eliete Souza de Araújo Silva, in the city of Frei Martinho, in Paraíba, Brazil. The central objective is to address deficits in historical literacy, which have been detected since the Covid-19 pandemic, with the shift to remote classes. The pedagogical proposal made use of the video game as a resource and was based on a methodology that facilitates the understanding of conceptual historical content relevant to the history of Ancient Rome. This work employs historical literacy regarding concepts such as empire, colonization, and slavery through an approach that enhances the use of the video game as a practice for raising student awareness. The aim is to develop a learning relationship with these historical concepts through a didactic sequence grounded in both analog and digital activities. The teaching strategy regards the students themselves as active participants in the construction of knowledge, in order to promote learning in a playful and enjoyable way, so that they may build historical knowledge from their own experiences. The theoretical framework of this dissertation is supported by the study of concepts in the works of Reinhart Koselleck, Peter Lee, and Regina Célia Alegro. In relation to literacy, it is grounded in the contributions of Magda Soares, Roxane Rojo, and Guilherme Brambila. Concerning the use of video games as a tool for historical studies, the discussion draws on the works of Marcella Albaine Farias da Costa and Lynn Alves. With respect to digital literacy, the theoretical contributions of Danilo Alves da Silva, Gavin Dudeney, Nicky Hockly, and Mark Pegrun were used. The results point to the use of the video game—critically and in context with historical concepts—as a motivator of historical learning within the applied context. The cultural didactic artifact developed, an e-book for teachers on the subject, is also available for free use.

Keywords: History teaching; Historical concepts; Video game; Digital literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CONCEITOS HISTÓRICOS E LETRAMENTO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	25
1.1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS CONCEITOS E SUA RELEVÂNCIA PARA OS ESTUDOS HISTÓRICOS.....	28
1.2. O LETRAMENTO COMO SUPORTE PARA O ESTUDO DE HISTÓRIA	38
2. <i>SHADOW OF ROME</i> - UM EXERCÍCIO DE APRENDIZAGEM CONCEITUAL E HISTÓRICA A PARTIR DO LETRAMENTO DIGITAL.....	53
2.1 METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTORIOGRÁFICO EM SALA DE AULA	59
2.2. LEITURAS HISTÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DO JOYSTICK: UM EXERCÍCIO DE APRENDIZAGEM CONCEITUAL	66
2.2.1. O jogo eletrônico como prática pedagógica	67
2.2.2. Dando um <i>play</i> na aprendizagem histórica.....	70
2.2.3. O jogo e o Ensino de História.....	76
2.3. <i>SHADOW OF ROME</i> , ENSINO DE HISTÓRIA E CONCEITOS HISTÓRICOS: IMPÉRIO, COLONIZAÇÃO E ESCRAVIDÃO.....	79
2.3.1. Império	82
2.3.2. Colonização	87
2.3.3. Escravidão	92
3. COGNIÇÃO, LETRAMENTO E CONSTRUTIVISMO: ENSINO DE HISTÓRIA CONCEITUAL DIGITAL	98
3.1. PRODUÇÃO DIDÁTICA: CONSTRUINDO A APRENDIZAGEM CONCEITUAL HISTÓRICA.....	102
3.2. PRODUTO DIDÁTICO: QUESTIONÁRIO E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	141
ANEXOS	159

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cena 1 de Shadow of Rome.....	72
Figura 2 - Cena 2: layout do mapa	86
Figura 3 - Cena 3: reunião do senado	86
Figura 4 - Cena 4: conquista de forte germânico.....	90
Figura 5 - Cena 5: diálogo na Colônia de Siracusa	91
Figura 6 - Cena 6: batalha de gladiadores	95
Figura 7 - Cena 7: Cláudia, uma liberta.....	96
Figura 8 - Exibição do vídeo	106
Figura 9 - Intervenção na exposição do vídeo	107
Figura 10 - Localização dos povos não romanos	108
Figura 11 - Leitura e exposição dos slides	109
Figura 12 - Pesquisa conceitual no livro didático	110
Figura 13 - Interação com a “herança” colonialista romana	111
Figura 14 - Leitura e apresentação do universo escravista romano.....	113
Figura 15 - Quiz interativo conceitual	114
Figura 16 - Pesquisa conceitual	115
Figura 17 - Jogabilidade	116
Figura 18 - Jogabilidade	117
Figura 19 – Questão 1 do formulário	119
Figura 20 – Questão 2 do formulário	120
Figura 21 – Questão 3 do formulário	121
Figura 22 – Questão 4 discente 1	123
Figura 23 - Questão 4 discente 2	123
Figura 24 - Questão 4 discente 3	124
Figura 25 - Questão 4 discente 4	125
Figura 26 - Questão 4 discente 5	125
Figura 27 - Questão 5 discente 6	126
Figura 28 - Questão 5 discente 7	127
Figura 29 - Questão 5 discente 8	128
Figura 30 - Questão 5 discente 9	128
Figura 31 - Questão 5 discente 10	129
Figura 32 - Questão 5 discente 11	129
Figura 33 - Questão 5 discente 12	130
Gráfico 1 - Avaliação CAED – Fluência leitora – Nono Ano B	103
Gráfico 2 - Avaliação CAED – Fluência leitora – Sexto Ano.....	104

INTRODUÇÃO

Algumas das memórias mais marcantes do autor que tece essas linhas envolvem jogos. Experimentei, em minha infância, jogos analógicos e, em minha pequena cidade natal, Carnaúba dos Dantas, no Rio Grande do Norte, acompanhei a chegada dos jogos em console, no auge dos meus oito anos de vida. A experiência me marcou profundamente; a locadora virou ponto de encontro para a criançada e, por lá, passei várias horas do meu dia, nem sempre jogando; a maior parte do tempo apenas observando os outros fazê-lo em frente às telas. Essa é uma memória que guardo com carinho, em meu subconsciente.

Desde então, os jogos eletrônicos passaram a fazer parte do meu lazer, do meu cotidiano, uma prática comum em minha vida até à fase adulta. Curiosamente, quando me tornei professor, adquiri o meu primeiro console particular, um Playstation 2 e, por conseguinte, comprei uma gama de jogos; entre eles estava o *Shadow of Rome*. Este jogo despertou minha curiosidade por trazer uma temática histórica, pautada na História de Roma na Antiguidade. Joguei durante horas, dias a fio, até, como dizem os *gamers*, zerar o jogo.

No futuro, quis o destino ou foi feita a vontade de Clio¹, ao ingressar no mestrado profissional de História, me depararia com o problema do letramento histórico conceitual deficitário dos meus alunos em consequência do momento pandêmico que vivemos. Nesse contexto, precisávamos trabalhar um produto didático que abarcasse tal dificuldade. Nessa prerrogativa, me veio à atividade memorial que me fez recordar sobre as horas que passei jogando *Shadow of Rome*, e logo vi uma oportunidade.

Ademais, a partir dessa concepção, me debrucei na literatura e na pesquisa sobre o uso de jogos eletrônicos como possibilidade pedagógica para o Ensino de História, um tema novo para mim no que diz respeito a uma metodologia ativa com fins didáticos educacionais. Ao realizar a varredura acadêmica sobre o tema, me deparei com ótimos referenciais teóricos e com pesquisas contundentes e coesas sobre tal prática sendo usada na educação e, particularmente, no Ensino de História.

A minha graduação em História ocorreu entre os anos de 2004 e 2008, no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), campus localizado na cidade de Caicó, da Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN). Assim como todo jovem aspirante a professor, as dúvidas e indagações eram muitas, mas, de longe, a que mais nos preocupava era se realmente

¹ Clio é a musa da história e da criatividade, aquela que divulga e celebra as realizações. Preside à eloquência, sendo a fiadora das relações políticas entre homens e nações. É representada como uma jovem coroada de louros, trazendo na mão esquerda uma trombeta e, na direita, um livro intitulado "Thucydide".

poderíamos dar conta de uma sala de aula. A responsabilidade de lecionar é muito séria, imensa, e as nuances que caracterizam o trabalho do professor são multifacetadas e, assim como todo profissional, queremos ser capazes de realizar um trabalho com excelência.

As minhas primeiras experiências em sala de aula ocorreram ainda enquanto estudante do curso de História, mais precisamente no ano de 2005. Desde o primeiro contato com jovens estudantes do Ensino Fundamental e Médio, percebi a dificuldade que tinham em assimilar os conteúdos históricos, especialmente devido a pouca prática de leitura e, em contrapartida, a dificuldade que tinham em compreender os conteúdos didáticos. Era muito comum que alunos me interpelassem ou indagassem em busca de respostas prontas, apontadas no livro didático pelo professor apenas para a confecção da tarefa trabalhada em sala. Desde então, percebi que fomentar a leitura era algo imprescindível para um ensino de História de qualidade, discursivo, instigante, inquisitivo e crítico.

No ano de 2012, fui devidamente empossado como professor concursado no município de Frei Martinho, na Paraíba. Ao iniciar a docência nesse novo desafio da carreira, percebi que os problemas de letramento e alfabetização histórica também eram evidentes em minha nova escola. Sempre fui um profissional que valorizou muito o uso do livro didático, em tarefas quase que diárias, como leituras, pesquisas, estudos dirigidos e exercícios. Valia-me dessa prática docente em minhas aulas, portanto, sempre me caracterizei como um professor de História que instigava a leitura aos meus educandos. Segundo a professora Circe Bittencourt (2023):

Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção do conteúdo. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado (Bittencourt, 2023, p. 72).

Nessa premissa, o uso desse material pedagógico povoou as minhas aulas de maneira contundente, visto que em minha concepção já entendia que a prática de uma boa leitura potencializava o bom aprendizado histórico do educando. Ao ler os textos historiográficos, o sujeito consegue assimilar os conteúdos de maneira mais clara e objetiva de acordo com suas próprias concepções cognitivas, a partir de suas próprias particularidades de leitura. Ao observar as imagens, os gráficos, e demais elementos que compõem o texto didático, o aluno constrói uma melhor experiência de entendimento do conteúdo histórico. Nessa perspectiva, já entendemos o uso da prática do letramento.

Quando tomei posse como docente de História na Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva, no município citado anteriormente, me deparei

com uma boa infraestrutura de trabalho. Mesmo sem muitos requintes ou espaços pedagógicos multifacetados, a escola entregava uma boa qualidade estrutural e contava com uma excelente equipe de trabalho.

Os profissionais que compõem o quadro docente são divididos em três turnos de trabalho no ano vigente. A escola funciona nas modalidades de Ensino Regular e Integral, sendo que essa última abarca as turmas do quinto ano do fundamental inicial e do nono ano do fundamental nos anos finais. De acordo com o Censo Escolar do ano de 2023², a unidade de ensino conta com quinze professores, sendo divididos da seguinte maneira: sete professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos nas respectivas séries dessa modalidade, todos com licenciatura plena em pedagogia, e seis com pós-graduação ao nível de especialização. Uma profissional atua como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno e tem formação na área de pedagogia também.

Os outros sete docentes atuam no Ensino Fundamental, anos finais, cada qual com sua respectiva formação de licenciatura em sua área de atuação, com exceção de uma professora que assume os componentes curriculares de Ensino Religioso e Arte, e que possui formação acadêmica também na área de pedagogia. O grupo dos anos finais conta com seis docentes com título de especialização em suas respectivas áreas e atualmente quatro profissionais, nas matérias de História, Geografia, Educação Física e Matemática, cursam pós-graduação em nível de mestrado.

Há, ainda, a diretora, também graduada em pedagogia em nível de licenciatura plena; dois secretários escolares com escolaridade de nível médio e duas coordenadoras pedagógicas, uma para cada modalidade do Ensino Fundamental, ambas graduadas em pedagogia com pós-graduação em nível de especialização. O restante da equipe compõe o quadro de apoio da escola, sendo sete auxiliares de serviços gerais, seis merendeiras, dois porteiros, dois vigilantes e cinco profissionais de apoio estudantil para crianças com necessidades especiais. Todo esse corpo profissional se divide entre os turnos de funcionamento da escola, atendendo as demandas solicitadas pela unidade de ensino e totalizando um quadro de quarenta e dois funcionários.

Com o passar dos anos, a infraestrutura tem melhorado cada vez mais e, hoje, nossa escola conta com dez salas de aula com piso cerâmico, forro de gesso e ar condicionado, dois

² O censo de 2023 não apresenta dados detalhados sobre o corpo docente da escola, as informações sobre graduações e outros títulos foram conseguidas na própria secretaria escolar, visto que o autor desse texto trabalha nessa respectiva unidade de ensino e conseguiu ter acesso a essas informações com a devida autorização da direção escolar. Os dados do Censo podem ser consultados em: <https://qedu.org.br/escola/25041207-emef-eliete-souza-de-araujo-silva/censo-escolar>. Acesso em 15/11/2024.

almoxarifados simples e uma cozinha; uma sala de secretaria escolar onde também funciona a direção da escola, uma sala de professores, uma sala de informática e de uso de mídias com vinte e quatro computadores ligados à internet e uma *smart-tv* de 50 polegadas para fins didáticos e pedagógicos. Há, ainda, um pátio grande onde funciona o refeitório e um ginásio poliesportivo, situado ao lado da unidade de ensino, que não é de uso exclusivo da escola, mas que atende às suas necessidades e demandas sem conflitos de horários ou reservas de ambiente.

Na escola Eliete Souza de Araújo Silva, funcionam os segmentos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, como também o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de ciclo correspondente ao Fundamental, anos iniciais. Portanto, a escola atualmente funciona nos três expedientes (matutino, vespertino e noturno). Quanto ao autor desse trabalho, como docente da disciplina de História, trabalhamos com as turmas de sexto ao nono ano, totalizando, no atual ano letivo de 2025, seis turmas: um sexto ano, dois sétimos, um oitavo e dois nonos. Ao todo, o total de matrículas de discentes chega a trezentos e vinte, sendo cento e vinte e três no Ensino Fundamental inicial, cento e cinquenta e seis no Fundamental, anos finais, e quarenta e um na Educação de Jovens e Adultos.

Durante os 13 anos em que me encontro trabalhando nessa instituição, sem dúvida o período mais conturbado e tenso foi o da pandemia da COVID-19. Não consigo imaginar algo mais tenebroso do que não conseguir ensinar o conteúdo de forma direta para os estudantes e acompanhar a evolução da turma de maneira presencial a fim de corrigir o planejamento de acordo com o retorno dos discentes em relação à prática pedagógica e metodologia. As dúvidas quanto à nossa prática docente eram inúmeras, muitas vezes carregadas de frustração, e a falta de retorno por parte de alguns alunos era quase que desesperadora. A certeza de que a aprendizagem não estava acontecendo como deveria foi torturante para mim e a cobrança interna e autoimposta não me dava paz. Segundo as docentes historiadoras Marcella Albaine Farias da Costa e Vanessa Spinosa, “as TDICs³ e o uso de plataformas digitais, a ativação ou reativação da participação humana no ciberespaço, constituíram uma nova onda de sociabilidade, sentimentos, interações profissionais e de estudo nunca antes pensadas em nosso país” (Costa; Spinosa, 2021, p. 289).

Adaptar-se, construir novos planejamentos e dialogar com novas metodologias, especialmente as digitais, foi a solução encontrada pelos professores para a nova dinâmica de ensino remoto, instituída quase que em uma totalidade no nosso país. No estado da Paraíba,

³ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

bem como no município de Frei Martinho, não foi diferente. Utilizamos aulas gravadas, inicialmente, e disponibilizadas via grupos de WhatsApp; com o andamento da pandemia, desenvolvemos as aulas pelo Google Meet com o intuito de combater os déficits encontrados, buscando uma maior interação dos alunos nesse processo. Mesmo assim, ainda existiam aqueles que não tinham acesso à internet por residirem em localidades de zona rural. Nesse caso, a escola disponibilizou tarefas impressas aos educandos, que eram entregues semanalmente.

Os efeitos do período pandêmico ainda podem ser sentidos, ainda fazem parte da nossa escola, das nossas aulas. Enquanto professores de História, precisamos dialogar com as possíveis potencialidades didáticas para minimizar os danos causados. Segundo Costa e Spinosa:

Mesmo no pós-pandemia, se não formos sensíveis às demandas emocionais, sociais e materiais de cada vida humana que passa e passará pelas nossas mãos na condição momentânea de discente, correremos o risco de nos tornarmos figuras obtusas e com pouca possibilidade de manobra ante os desvarios de nosso tempo que marcam o ensino da disciplina História (Costa; Spinosa, 2021, p. 293).

Ao ingressar no programa de Mestrado Profissional de Ensino de História⁴ (Profhistória), no ano de 2023, confesso que me senti um pouco aliviado, além de estar realizando um sonho profissional e acadêmico. Ao me deparar com as primeiras aulas, me senti confortável em compreender que a premissa dessa modalidade de pós-graduação privilegia nossa prática docente, em que mestrandos do programa são instigados a refletir sobre os problemas de suas escolas e de suas respectivas salas de aula. Esse olhar instintivo do pesquisador precisa desvendar os meandros de situações que, em nosso cotidiano, dificultam, prejudicam ou afastam o aprendizado histórico de nossos alunos. Dessa forma, encontrei campo fértil para buscar um meio didático-pedagógico com o intuito de amenizar os déficits de letramento que minhas turmas tiveram durante a pandemia da COVID 19.

Dessa maneira, a presente dissertação tem por objetivo refletir e buscar soluções para a dificuldade de expressão e de letramento histórico por parte dos estudantes do Nono Ano B do Ensino Fundamental, anos finais. Essa turma foi escolhida por se encontrar, atualmente, com maior “grau de deficiência” ao pensarmos no letramento pós-pandêmico. O que se define aqui

⁴ “O Mestrado Profissional em Ensino de História da rede nacional Profhistória teve início em 2014, através do incentivo da Capes e da coordenação geral da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Anos antes, em 2011, a Capes havia formalizado o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para a qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), de modo a sistematizar ações e iniciativas voltadas à formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação *stricto sensu*” (Viana, 2022, p. 7-23) VIANA, Larissa et. al. Profhistória: trajetórias na UFF. In: PROFHISTÓRIA: sujeitos, práticas e criações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 7-23. E-book. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/profhistoria-sujeitos-praticas-e-criacoes/>. Acesso em: 08/08/2024.

como necessidade de letramento histórico é a dificuldade encontrada, pelos alunos, em compreender certas narrativas do estudo de História, evidenciadas através dos conceitos mais globais e que servem de alicerce para a aprendizagem; o que inclui conceitos como os de império, colonização, escravidão, entre outros, pois dizem respeito a uma base significativa de conhecimento da História. De acordo com os autores Jades Daniel Nogalha de Lima e Adréa Kochhann (2023), o letramento histórico pode ser definido como:

Assim, a literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica (Lima; Kochhann, 2023, p. 238).

A História pensada a partir do letramento histórico possui a capacidade de fazer os sujeitos refletirem e agirem com mais tenacidade em relação aos conteúdos estudados, despertando, em suas próprias consciências, leituras críticas e abordagens coesas, coletivas e individuais sobre o assunto curricular da aula. Portanto, pensar sobre o letramento histórico é promover aprendizagem histórica e, sob nosso ponto de vista, um bom início para isso é compreender os conceitos históricos. Ainda de acordo com os autores abordados acima:

A produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada ocorre em uma perspectiva sócio-histórica. Nesse caminho, uma aula de história se constitui em práticas de letramento, visto que a propagação da história acadêmica ou escolar se veicula via leitura e escrita e em práticas oralizadas mediadoras do escrito. Nesse sentido, a história ensinada em nossa sociedade grafocêntrica produz sentido em práticas de letramento que ousamos chamar de — “letramento histórico” (Lima; Kochhann, 2023, p. 240).

Outro teórico que discorre sobre a importância do letramento histórico como importante aliado no processo de construção do saber histórico em sala de aula é Luís Fernando Cerri (2010). Para ele, a literacia histórica e o ensino de história podem se complementar em uma função cognitiva que promova a aprendizagem dos conteúdos historiográficos de maneira satisfatória. Com isso, o aluno pode desenvolver capacidades que o auxiliem a pensar de maneira crítica e atribuir sentido ao tempo histórico e até ao seu próprio tempo. Cerri certifica que:

A perspectiva de uma literacia histórica — ou, no uso mais comum no português brasileiro — de um letramento histórico é um marco decisivo, pois supera a ideia de ensino de História como transmissão, rumo à ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mundo (Cerri, 2010, p. 270).

Entendemos que o letramento histórico, portanto, se configura como uma importante ferramenta de combate aos déficits de leitura e compreensão de conceitos históricos que foram exponencialmente alongados durante os anos da pandemia. Através de uma metodologia aprazível e lúdica, que desperte o interesse do nosso alunado de maneira efusiva

e promova a interatividade e a curiosidade. Compreendemos que essa literacia histórica pode ser impulsionada pelo uso de tecnologia digital, como um jogo eletrônico⁵, com o intuito de desenvolver conhecimento histórico conceitual para nosso alunado através de uma ferramenta que, na contemporaneidade, lhes é cara.

A construção da história como saber pode se manifestar nas relações humanas sobre uma gama de possibilidades e particularidades, mas compreendemos que o principal elemento notabilizado diz respeito à identidade coletiva dos indivíduos. De acordo com essa premissa, de nós e eles, entendemos que imagens, valores, ideias, culturas e até mesmo jogos podem solidificar o entendimento dos conteúdos históricos a partir da observação e da jogabilidade.

Partindo da ideia da existência de uma má assimilação dos conteúdos históricos por nossos alunos, é preciso intensificar o saber da disciplina a partir do letramento histórico e da identificação dos conceitos que englobam o estudo da História a partir de óticas variadas de práticas de pesquisa em ensino de História. Logo, esta investigação precisa considerar diferentes identidades sociais e perspectivas culturais e históricas no âmbito da busca de uma formação de pensamento coletivo com o intuito de adquirir o conteúdo proposto em sala de aula.

Nesse sentido, percebe-se, diagnosticamente, uma dificuldade em nossa turma do Nono Ano B, das séries finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva, em compreender melhor os conteúdos estudados durante e pós-pandemia, um período que também prejudicou exponencialmente a assimilação e entendimento de outros conteúdos no decorrer das séries estudadas a partir do retorno presencial para as salas de aula. Vale salientar que esses estudantes vieram de dois anos consecutivos afastados da escola, tendo sido, nesse ínterim, atendidos com aulas remotas e, obviamente, tendo contato com esses respectivos conteúdos a partir dessa modalidade.

A educação e as novas tecnologias, hoje em dia, engendram uma metodologia cada vez mais complexa e, em contrapartida, esse novo método de estudo se caracteriza como expoente no ensino de História contemporâneo, pois entendemos que seja fundamental para auxiliar na aprendizagem do nosso público. Nossos alunos, a turma do Nono Ano B da referida escola, cada vez mais dinâmicos e ágeis no pensamento, nasceram e cresceram em

⁵ Um jogo eletrônico, também conhecido como *videogame*, é um tipo de jogo que utiliza tecnologia computacional para interagir com o jogador através de objetos periféricos (como *joysticks* ou teclados), exibindo imagens a partir de uma tela. Essa atividade interativa envolve regras, desafios e resultados quantificáveis que podem ser consolidados através de experiências individuais e coletivas que solidificam a interação entre o jogador e a tecnologia. Nesse aspecto, o jogo *Shadow of Rome*, escolhido nesse trabalho é fundamental, pois além de partir do princípio da interação aborda uma temática histórica ligada ao currículo estudado em sala de aula.

um mundo muito mais acelerado, digital e tecnológico, do que a geração dos seus pais e, claramente, têm mais avidez de conhecimento rápido, prático e com objetividade, fatores que podem ser potencializados através do manuseio de ferramentas contemporâneas digitais.

Entendemos que essa velocidade não garante uma cognição e uma aprendizagem inteiramente eficazes; é necessário, nesse contexto, balancear a metodologia, aproximar os alunos do mundo digital com viés educacional e, ao mesmo tempo, instigar o protagonismo estudantil por meios analógicos, principalmente a leitura. Portanto, entendemos que um duplo letramento, nesse sentido, pode potencializar ainda mais o aprendizado de nossos discentes.

Entre essas novas clarividências digitais, coloca-se como destaque entre os educandos jovens, os jogos digitais. Essa ferramenta que compõe o cotidiano social de vários desses alunos vem cada vez mais ganhando espaço nas práticas pedagógicas e potencialmente aumentando o seu interesse sobre conteúdos até então tidos como chatos ou inúteis para o dia a dia, especialmente no caso da disciplina História. O uso dessa metodologia pode difundir a construção do saber histórico a partir da própria experiência dos alunos junto com a prática do professor em sala de aula. Sobre o uso de tais ferramentas em sala de aula, a historiadora Marcella Albaine Farias da Costa descreve:

Muitos *games* utilizam fontes históricas em seus enredos, possibilitando também a construção de ambientações e simulações de contextos históricos. Acredito que, como qualquer outro material, a sua utilização em contexto escolar evidencia a necessidade de problematização, desconstruindo e/ou aprofundando certos itens que, na primeira vista, podem ser classificados como “problemáticos” do ponto de vista historiográfico (Costa, 2017, p. 37/38).

Quantas vezes não fomos interrogados por nossos discentes a respeito dos ensinamentos históricos e suas aplicabilidades? Qual a importância de se aprender História? Por que devo conhecer a História? O que significa “império”? Qual o sentido que o conceito histórico tem sobre a minha vida? Imbuído desses questionamentos e observando a dificuldade dos alunos em entender tais conceitos (uma dificuldade ampliada pela pandemia), entendemos ser fundamental explicitar melhor esse conteúdo usando uma metodologia ativa.

Ademais, os jogos eletrônicos são vistos como uma possibilidade real de auxílio na aprendizagem histórica, tendo em vista que a aula de História precisa se tornar cada vez mais um espaço de experimentação e interação, em que o educando possa desenvolver suas habilidades enquanto protagonista estudantil. É imprescindível, nesse contexto, conceber e idealizar o conteúdo sobre suas diversas facetas e, assim, entender a História a partir de uma metodologia lúdica e de acessível encaixe. Diante disso, os jogos são hoje muito mais expectativas de reconhecimento do que propriamente uma definição, pois impulsionam a competitividade, a curiosidade, a organização do saber por parte do praticante e, dessa

maneira, facilitam a assimilação pela ludicidade, onde acreditamos que a importância do brincar como uma base da natureza humana se torna fundamental para o sucesso dessa metodologia. Costa argumenta:

Ressalta-se a importância de se saber brincar com a vida e de se buscar a infância na maturidade. Ou seja, brincar é uma coisa do ser humano, é uma expressão, acontece de diferentes formas, nas diferentes etapas da vida, devendo estar presente sempre. Esse ato possibilita a liberdade de tempo, de espaço e de criação, é uma linguagem do espontâneo, da alma, é alegria, é viver em plenitude e liberdade (Costa, 2017, p. 28).

Igualmente, compreende-se que, de acordo com essa premissa, a História enquanto área de conhecimento também pode se aproximar da ficção, o que é justificado pelo fato de o jogador — o aluno, no caso — poder ampliar sua experiência lúdica e assim se aproximar mais do entendimento conceitual dos conteúdos propostos nas aulas de História. Sob essa análise, é importante destacar que o jogo eletrônico com temática histórica não pode somente representar o passado, mas também promover uma leitura, uma narrativa de algum recorte histórico e um letramento eficaz e claro para o estudante sobre o conteúdo abordado. Dessa forma, o jogo escolhido precisa dialogar com o passado e os conceitos podem estabelecer essa conexão.

O console utilizado em sala de aula foi o Playstation 2, da empresa Sony, nesse caso, justificado pelo fato de os alunos da já citada turma possuírem maior proximidade com o aparelho, inclusive vários deles o tendo como ferramenta pessoal. A aplicabilidade do console também facilita a sua escolha, pois pode ser utilizado na versão mobile através de emulador baixado da loja de aplicativos virtual. Como a proposta se fundamenta na jogabilidade do jogo eletrônico para identificar, analisar e compreender os conceitos históricos através dessa ferramenta, as perspectivas, obviamente, terão uma fundamentação maior em jogos que tratem de temáticas relativas a conteúdos históricos.

Como exemplo, foi escolhido um jogo específico para ser trabalhado nessa pesquisa, o *Shadow of Rome*⁶. É importante ressaltar que, no decorrer dos estudos e do trabalho com os discentes, pretendemos estabelecer a conexão entre o jogo eletrônico escolhido para essa abordagem e os conteúdos históricos estudados, e também podemos destacar que os conceitos têm significados universais, sendo assim, é possível, mesmo através da observação de um

⁶ Tendo como pano de fundo acontecimentos históricos, *Shadow of Rome* mistura personagens reais e fictícios. A trama conta os dias que se sucedem à morte de Júlio César, líder do Império Romano. Um de seus fiéis escudeiros, Vipsanius, é o principal suspeito do assassinato. O fato causa estranheza a Octavianus, que confia na lealdade de Vipsanius. Octavianus é amigo de Agrippa, filho do suspeito. Decididos a provar sua inocência, a dupla de amigos mergulha numa trama de intrigas pelo poder.

jogo específico, trabalhar determinado conceito sobre vários outros prismas curriculares de História.

Percebe-se que a prática cada vez mais contundente de utilizar recursos digitais e tecnológicos como metodologias ativas no ensino de História nos proporciona uma ambição para com essa proposta do estudo. Os jogos eletrônicos são apresentados enquanto recursos psicopedagógicos, por representarem situações-problema para aprimoramento e aprendizagem dos conteúdos propostos em sala de aula, de forma contextualizada, crítica e globalizante, proporcionando uma formação para o sujeito histórico em si.

A ideia do presente trabalho é a de realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, observada inicialmente na análise do jogo *Shadow of Rome*, procurando focar no conteúdo imagético do jogo eletrônico a fim de promover um discurso acerca dos conceitos apresentados no mesmo e em sua significância em relação ao letramento dos conteúdos que permeiam os mais variados estudos históricos no decorrer das aulas. A experiência estética de jogar provoca uma interação com o passado e certa representatividade do mesmo, o que proporciona, ao educando, um tipo de interação com a História.

O objetivo é produzir um recurso didático e, a partir dessa análise, uma sequência didática que aproxime a metodologia digital da analógica, com conceitos gerais para o entendimento de conteúdos históricos. Para essa elaboração, gostaríamos de consolidar o uso de três conceitos: império, escravidão e colonização. A escolha dos mesmos se configura por apresentarem certa coesão em relação não só ao conteúdo histórico de Roma, na Antiguidade, mas também porque se apresentam em vários outros conteúdos históricos estudados por nossos alunos. Com essa proposta, entendemos que a prática do letramento histórico se consolidará de maneira mais efusiva, elucidando o educando nesse universo de entendimento dos conceitos históricos que pretendemos trabalhar. Tentaremos estimular a compreensão de tempo/espaço, sujeito, identidade histórica e pertencimento à sua própria época, bem como valorizar o currículo a partir dessa metodologia ativa.

O letramento abordado em nossa prática de pesquisa detém uma linguagem que aborda não apenas a mera formalidade coloquial, mas aquela em que a leitura comporta uma comunicação com o mundo que cerca o próprio tempo e espaço do indivíduo e do sujeito e, nesse caso em específico, do nosso alunado. Mikhail Bakhtin (2019), quando dialoga sobre a linguagem e as ciências humanas, já enalteceu a participação do sujeito e seu uso de linguagem como uma construção histórica que remete às experiências individuais e coletivas de acordo com suas respectivas épocas.

Ele ainda potencializa que a leitura sobre uma determinada época pode mudar o seu significado a partir de quem lê e de em que época a leitura é feita. A percepção que hoje temos da Guerra de Tróia, a partir da obra de Homero, não é a mesma dos gregos antigos. De acordo com essa perspectiva, podemos nos aproximar do uso de conceitos enquanto ferramenta de linguagem e aprendizagem. Como nos debruçamos sobre nossa época contemporânea, esse letramento pode ser difundido a partir da modalidade digital, dos jogos eletrônicos que usam códigos, símbolos, imagens, sons, entre outros elementos, para materializar um enredo que, trabalhado didaticamente, pode ser útil para uma aprendizagem histórica lúdica e aprazível. De acordo com Bakhtin:

A expressão do indivíduo é a expressão dos grupos, dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes. Não se trata da consciência individual da expressão e da compreensão. A autorrevelação e as formas de sua expressão nos povos, na história, na natureza, etc (Bakhtin, 2019, Pág. 59).

O conhecimento histórico escolar precisa considerar as diferentes etapas que compõem os estudos básicos, bem como fazer sentido perante a dimensão espacial e temporal do educando, a fim de promover um entendimento coeso e propício da História no seu dia a dia e de dar significado à História através da compreensão acerca dos conteúdos e de sua realidade contemporânea. Ademais, analisando o público que caracterizamos para este trabalho, observa-se como são assíduos no que diz respeito ao uso de jogos eletrônicos. Entendemos que essa ferramenta pode ser bastante útil para a aprendizagem histórica, enaltecendo principalmente aqueles jogos específicos em que as temáticas históricas são protagonistas e tornam-se a um caminho mais aprazível e lúdico de aprendizagem.

A ideia é desenvolver a criatividade e o protagonismo do estudante acerca dos conteúdos históricos estudados em que o jogo eletrônico possa se tornar um alicerce nessa prática, facilitando de maneira mais rápida e esclarecedora a assimilação dos conceitos e, por conseguinte, dos conteúdos. O letramento digital aqui propõe a transmutação dos conceitos para a cognição do educando, funcionando como uma ponte de entendimento para que tais conceitos possam ser observados nos jogos e, com a orientação inicial do professor, atingir o aluno de uma maneira contundente e ágil.

A partir dos conhecimentos históricos que aprende, o estudante passa a ter oportunidades para estabelecer relações com a temporalidade que o cerca, de maneiras distintas, envolvendo experiências e desenvolvendo habilidades para articular e estabelecer conexões e narrativas com o estudo da História. Assumir que a escola, o professor e o estudante são sujeitos centrais na construção desse conhecimento histórico amplia o campo do próprio ensino da História, encabeçando o protagonismo individual e coletivo dos alunos.

Não apenas deve se conhecer os acontecimentos históricos, mas municiar os estudantes de instrumentos e ferramentas para analisar e interpretar os processos historiográficos, de uma maneira que o aluno, então, possa ser responsável em ampliar suas percepções do passado. Essa construção precisa entrar em diálogo com o próprio saber institucionalizado, memorizado pelo educando graças a sua própria experiência de vida enquanto sujeito histórico de seu tempo. Esse processo de análise, pesquisa e experimentação propõe um letramento histórico contumaz. Conforme observa Peter Lee:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. Aqui a pesquisa tem algo a dizer (Lee, 2006, p. 136).

Os conceitos históricos surgem como uma necessidade, ou, melhor ainda, como uma forma de aplacar o desconhecimento do mundo em que viviam nossos ancestrais. Entender os fenômenos históricos, suas características, particularidades e desenvolvimentos, fomenta análise e estudo; algo que entendemos ser possível através dos jogos eletrônicos, visto que nossa contemporaneidade, especialmente dos jovens, engloba esse universo imagético proposto através das telas. Então, por que não se aliar a isso? Por que não promover o estudo da História sobre essa ótica? Proporcionar aprendizagem através da jogabilidade é possível?

Observando a questão dos conceitos e o ensino de história, vale observar que o sentido das coisas só tem entendimento e manipulação a partir do estudo dos acontecimentos históricos. Nessa ideia, compreendemos que os termos que definem as passagens da História são objetos ou atos de pensamentos que dão sentido à prática do ensino de história. É fundamental aprender o conceito ou o significado literal do fato para entender o conteúdo. Os alunos são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante analisar como esses educandos se apropriam e entendem os conceitos históricos propostos e ainda como os mesmos contribuem para o seu entendimento de mundo e da própria História, no passado e no presente.

Nessa perspectiva, entende-se que aprender História é necessário para entender o tempo, ler o mundo, suas diversas multifaces, conceitos e características, além de compreender o lugar no espaço e no tempo em que viveram os personagens no decorrer da História. Os conceitos históricos nos dão o aporte para compreendermos onde os indivíduos se situam e seus fenômenos e experiências através do tempo. Ajudam-nos, ainda, a entender como os seres humanos sentiram, pensaram e agiram em suas respectivas épocas.

O estudante pode, através do jogo proposto, analisar, entender e formar um pensamento sobre o tempo na História de Roma. Suas características ao observar os cenários, os lugares e suas respectivas particularidades irão proporcionar um entendimento de como funcionava a dimensão espacial/temporal dos romanos em sua época. Suas diversas potencialidades podem proporcionar um estudo histórico significativo sobre como funcionava a sociedade em Roma, o que era considerado escravidão nesse período no Ocidente, além de compreender a política, a economia, a imensidão, a extensão geográfica e a concepção de tal império.

Nossos estudantes não constroem suas concepções sobre o passado somente em salas de aula. A indústria cultural, através das telas, proporciona diferentes experiências públicas através de filmes, documentários, *podcasts*, jogos eletrônicos, entre outros meios de linguagem digital. Então vale considerar, a partir desse contexto, que nossos sujeitos escolares apresentam certa bagagem de compreensão em conteúdos historiográficos que não necessariamente adquiriram na escola. Isso requer cuidado por parte do professor no sentido de combater qualquer informação falsa ou equivocada sobre a História que é assimilada pelos seus alunos. Nesse sentido, acreditamos que o letramento histórico se faz primordial para o entendimento do Ensino de História de maneira segura e eficaz.

Convém ressaltar que é possível captar as mudanças e permanências da História estudando os conceitos, relacionando os períodos do tempo e, obviamente, construindo narrativas. O intuito do estudo se baseia nisso: produzir conhecimento e leituras históricas a partir da concepção dos conceitos históricos e de seu entendimento por parte do público-alvo. Dessa maneira, buscamos construir um caminho investigativo para ensinar significados históricos e fomentar uma aprendizagem adequada e pertinente, a fim de preencher as lacunas encontradas e agravadas durante a pandemia da COVID-19.

O primeiro capítulo, intitulado “Conceitos históricos e letramento: possibilidades para o Ensino de História” buscará levantar a bibliografia e os estudos teóricos que sustentam o universo dos Conceitos Históricos e, ainda, como os mesmos podem proporcionar um estudo da História de maneira mais apazível e lúdica. Além disso, pretende-se discutir o conceito de letramento histórico e sua importância para a aprendizagem do aluno, a fim de desenvolver uma leitura espaço-temporal para nosso educando, sobre a História e através dos conceitos. Neste capítulo inicial também abordaremos o letramento histórico-digital como um suporte sólido de construção do saber historiográfico e de como essa metodologia pode auxiliar a prática do Ensino de História de maneira contundente e proximal, enaltecendo o construtivismo do saber a partir da experiência discente.

No segundo capítulo, “*Shadow of Rome* – um exercício de aprendizagem conceitual histórica a partir do letramento digital”, nossa proposta de estudo sobre letramento histórico continua, mas, dessa vez, auxiliada pela metodologia com a qual pretendemos trabalhar. Aqui, objetivamos levar a cabo uma discussão sobre a importância do uso de jogos eletrônicos na aprendizagem para o Ensino de História; suas potencialidades, metodologias ativas e como eles podem ser utilizados para atender nossos objetivos enquanto docentes e facilitadores da aprendizagem histórica. Entende-se aqui a metodologia em questão como uma ferramenta potencial para o ensino de História. Também dialogaremos sobre a prática de metodologias ativas relacionadas ao Ensino de História, e, ainda, sobre como elas podem potencializar a aprendizagem através da ludicidade e do construtivismo do saber, envolvendo os educandos no processo. Em uma última abordagem, buscaremos a definição dos conceitos escolhidos: império, colonização e escravidão, através de bibliografia crítica e atual, buscando dialogar com o estudo da história romana através das várias abordagens que hoje configuramos para esse currículo.

No terceiro capítulo, “Cognição, letramento e construtivismo: Ensino de História conceitual digital” buscaremos materializar o mundo imagético do jogo eletrônico. A partir do estudo dos conceitos e do letramento por eles proporcionados, dentro da aprendizagem, objetivamos discutir o currículo de História Romana, na antiguidade, pautado através de uma sequência didática que proporcione o protagonismo estudantil dos nossos alunos, servindo de ferramenta de estudo dos conceitos para nossos estudantes. O capítulo vai aprofundar a ideia de aprendizagem cognitiva através do digital, seguindo o modelo construtivista do saber em etapas a serem desenvolvidas durante as aulas. Nesse capítulo, deixaremos disponível o acesso ao *e-book* que vai abordar de maneira sistemática o produto didático dessa dissertação com o intuito de conduzir futuros leitores e profissionais do Ensino de História a se apropriarem da metodologia aqui utilizada em suas aulas e experiências didáticas. Ademais, vamos pontuar o produto didático e sua aplicabilidade em sala de aula e discutir os resultados.

O corpo textual de nossa dissertação se pautará nessas passagens aqui abordadas de maneira breve. O objetivo desta pequena introdução é permitir ao leitor uma noção do que será abordado no decorrer de nossa pesquisa e de nosso trabalho, a fim de facilitar a compreensão metodológica e etnográfica, sobre a qual iremos nos debruçar nas páginas seguintes desse texto.

1. CONCEITOS HISTÓRICOS E LETRAMENTO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Minha prática enquanto docente de História já tem se perpetuado por longos vinte anos em sala de aula. Essa experiência nos fez perceber algumas dificuldades de compreensão por parte dos educandos acerca da aprendizagem histórica. Hoje, quase que dotados de uma certeza cabal, protocolamos a ideia de que nossa maior dificuldade, enquanto professores do Ensino Fundamental, anos finais, é o letramento. É muito difícil aprender História quando não se consegue ler de maneira satisfatória, contundente, clara e objetiva.

Isso é um desafio imenso para tais professores, pois, teoricamente, do sexto ano em diante, deveríamos lidar com alunos alfabetizados e conhecedores da linguagem textual, capazes de realizarem uma leitura aprazível, crítica e esclarecedora sobre qualquer texto proposto e adequado para o seu segmento, principalmente aqueles dispostos nos livros didáticos, ainda mais dada a quantidade exponencial de volumes aos quais nossos alunos têm acesso.

Vale ressaltar, também, que esse cenário otimista de ter alunos completamente letrados não é nossa realidade; de maneira geral, o problema da alfabetização e do letramento é um fantasma que assombra a educação brasileira como um todo. Essa situação, em alguns momentos, nos aflige e engessa didaticamente, mas, em contrapartida, também nos motiva a buscar meios de ampliar soluções plausíveis e que possam promover uma “recuperação” mais rápida desse contexto de aprendizagem e letramento histórico.

A pandemia do covid-19 foi um duro golpe em nossa prática de sala de aula; definitivamente não estávamos preparados para enfrentar tal desafio, nem muito menos nossos alunos. Além dos impactos diretos relacionados aos óbitos, o período deixou sequelas educacionais para o nosso alunado, bem como para os profissionais da educação básica, pois a readaptação pedagógica em sala de aula regular precisou ser revista, recauchutada e aprimorada. As dificuldades de memorização, concentração, aplicabilidade do conteúdo e letramento podem servir como exemplos dessa herança pandêmica escolar, visto que o aproveitamento de ensino ficou potencialmente prejudicado graças a fatores como acesso à internet e disponibilização de material adequado para a prática do ensino a distância.

As dificuldades impostas pelo ensino remoto, modalidade usada em nossa escola, sem dúvida, ampliaram o abismo dos nossos estudantes em relação ao desenvolvimento da leitura, compreensão textual, análise de textos e a leitura de mundo através das letras. Entendemos

que o Ensino Fundamental em seus dois segmentos, anos iniciais e finais, trabalha como uma engrenagem, uma sequência de desenvolvimento didático-pedagógico, então observamos que as dificuldades encontradas na alfabetização no primeiro ciclo afetaram exponencialmente o letramento no segundo.

Nossa escola é pequena, o que faz com que tenhamos um intercâmbio maior com nossos colegas de trabalho do turno inicial e compreendamos que essas dificuldades são sentidas por toda a equipe docente, um efeito, como já citado anteriormente, oriundo da pandemia e da modalidade de aulas remotas. Com o afastamento dos alunos da escola, o ensino se viu prejudicado e hoje ainda encontramos refletidas essas dificuldades em nossas turmas, principalmente nas do nono ano, visto que as mesmas vêm de experiências remotas de ensino, tanto no fundamental, anos iniciais, quanto no sexto ano. Isso justifica o recorte de público discente escolhido para esse trabalho.

Observa-se que nossa turma atual do Nono Ano B ainda apresenta dificuldades muito grandes em relação ao letramento histórico sobre, por exemplo, a compreensão de conceitos históricos, inclusive daqueles mais generalizados que estão presentes em vários conteúdos estudados em sala de aula, como, por exemplo: império, colonização e escravidão. Essas são as palavras-chaves às quais nos deteremos, pois dizem respeito a uma base significativa de conhecimento histórico.

O que nos fez perceber, por exemplo, essa dificuldade em relação ao letramento dos conceitos, se passou com uma aula sobre a Primeira Guerra Mundial, conteúdo do Nono Ano, onde destacamos os fatores que levaram ao conflito e dialogamos sobre o imperialismo. Observamos, nesse instante, a dificuldade dos nossos educandos em compreender o que era um império e qual seria o significado desse conceito. Pensamos, então, que o letramento é algo que precisa ser profundamente trabalhado a partir de uma construção coletiva do saber histórico com nossos alunos.

A tarefa é obviamente complexa e o processo foi agravado pelos anos de ensino remoto e pela falta de letramento conceitual enquanto eles estavam no sexto ano, por exemplo, onde geralmente é trabalhado o conteúdo da antiguidade romana. Dessa forma, compreendemos que nossa pesquisa deveria tratar de um tema que pudesse potencializar esse letramento histórico conceitual, a fim de diminuir o déficit ocasionado. Configuramos aqui uma observação a partir de uma análise de estudo de caso, onde a professora Marli André pondera que:

O estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo

descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula (André, 1996, p. 30).

A concepção da autora nos leva a refletir que o problema encontrado em sala de aula pode sistematizar nossa abordagem de pesquisa a fim de procurar minimizar as dificuldades encontradas na turma escolhida para a intervenção pedagógica. Nessa situação, evidenciamos a prerrogativa de maximizar o estudo de conceitos históricos, especialmente os de império, colonização e escravidão, por entendermos que os mesmos se mesclam em possibilidades de aprendizagem para variados conteúdos históricos que nosso alunado acompanha durante sua trajetória estudantil.

Conceitos históricos servem de alicerce para a aprendizagem, pois solidificam a assimilação do conteúdo de uma maneira mais estável, ocasionando, nesse processo, um desenvolvimento mais satisfatório de estudo para nosso aluno. Sob o ponto de vista de Lima, podemos tratar da aprendizagem como:

Fenômeno, que comporta múltiplos aspectos, ligado diretamente ao ato de conhecer e à relação do sujeito do conhecimento com o objeto/problema/situação a ser conhecido, de acordo com determinadas condições externas, situadas historicamente, a *aprendizagem* é objeto de problematização de diferentes áreas do conhecimento abordada a partir de variadas perspectivas teóricas (Lima, 2019, p.24).

Ainda, segundo Lima (2019), a aprendizagem é um processo que liga o sujeito ao problema em questão; dessa forma, acreditamos que aproximar nossos educandos do estudo dos conceitos históricos a partir de um letramento pode proporcionar um desenvolvimento didático pedagógico de aprendizagem histórica mais eficaz e sólido, a fim de preencher as lacunas já citadas.

Ademais, na visão da autora referenciada, a aprendizagem pode situar historicamente o sujeito para o problema ao qual ele se propõe estudar; dessa forma, entendemos mais uma vez a importância dos conceitos, que podem ser utilizados como linguagens históricas e como significados historiográficos para a compreensão do passado, além de permitirem a imersão do aluno em seu próprio protagonismo enquanto sujeito histórico de seu tempo.

O estudo que se pretende desenvolver aqui leva em consideração a aprendizagem de conceitos históricos específicos, com o intuito de estimular o letramento histórico acerca deles – por parte do alunado –, a partir de suas características e peculiaridades. Para isso, a metodologia utilizada abarcará objetivamente o estudo de maneira facilitadora, aprazível, clara e rápida, pois estamos trabalhando com uma turma em anos finais do Ensino Fundamental, então a proposta é tentar atenuar o tempo perdido da maneira mais ágil e

contundente o máximo possível. Para isso, foi escolhida como metodologia o uso de um jogo eletrônico, que será mais bem aprofundada no capítulo seguinte.

Por ora, vamos dialogar sobre a bibliografia e os estudos teóricos que compõem o universo dos conceitos históricos e, ainda, como podem proporcionar um ensino de História de maneira mais robusta, aprazível e lúdica. Aqui também pretendemos discutir o conceito de letramento histórico, e sua importância para a aprendizagem dos alunos, a fim de desenvolver uma leitura espaço-temporal para nossos educandos, sobre a História e através dos conceitos abordados. Discutiremos, também, sobre como o letramento digital pode potencialmente auxiliar os estudos históricos, principalmente na modalidade dos jogos eletrônicos⁷.

Para tanto, será trabalhado a potencialidade dos conceitos históricos e como eles podem ser trabalhados de acordo com nossa proposta de estudo. Em seguida, será enfatizado o letramento como uma proposta didático pedagógica, colocando em discussão ideias sobre como essa prática pode auxiliar nos estudos históricos. E, por fim, será apresentado como o letramento digital se configura como uma proposta pedagógica plausível para o ensino de História.

1.1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS CONCEITOS E SUA RELEVÂNCIA PARA OS ESTUDOS HISTÓRICOS

No decorrer da História humana, os seres humanos sempre procuraram classificar, nomear, batizar e fundamentar suas opiniões e significados em tudo que era novo ou desconhecido. Eis que surge, então, os conceitos enquanto armas primordiais nessa busca por nomenclatura e, por que não, de conhecimento, visto que, quando se conhece algo, busca-se adquirir significado, esclarecimento e aprofundamento sobre ele. Sendo assim, se os conceitos são construções humanas de acordo com o tempo vivido em diferentes épocas e sociedades, eles são, também, históricos.

A necessidade de entendimento se deu com a necessidade de dar sentido às coisas, aos objetos, aos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais. Existiram como necessidade de se explicar historicamente os processos e fatos através de conceitos. Sabemos que conceitos são multifacetados e têm ampla gama de significados, pois são variáveis de acordo com as respectivas ciências estudadas e pesquisadas entre os mais diversificados

⁷ Também pontuaremos aqui, como forma de esclarecimento para o leitor, que o jogo utilizado nesta abordagem de pesquisa - o *Shadow of Rome* - será explorado didaticamente e pedagogicamente no segundo capítulo dessa dissertação, assim como a forma como o mesmo será utilizado pelos alunos em sala de aula no estudo dos conceitos pretendidos de acordo com o conteúdo trabalhado.

teóricos. Eles se expandem, recrudescem, se agigantam e encolhem, tudo de acordo com o contexto ao qual estão sendo aplicados. Observemos a seguinte citação de Ferreira:

Apresentar concepções de conceito já é em si uma conceptualização da história do conceito. É uma atividade crítico-criativa que permite compreender sua construção teórico-filosófica. Se o conceito tenta se definir como representação, construção, abstração, ferramenta mental etc., em função dos diferentes discursos, entra a questão “que é?” situa-se no campo da conceptualização, logo da criação, da invenção, da tentativa de compreender como/a partir de que compreendemos⁸ (Ferreira, 2013, p.8).

Conceitos, portanto, servem para que possamos entender que praticamente tudo que nos cerca e que foi criado são elementos fundamentais da História, pois nos aproximam do passado e esclarecem nosso entendimento sobre ele. Neles, há amplos significados e, no campo histórico, tais significados são contundentemente alterados de acordo com suas respectivas épocas. Nessa perspectiva, entender os conceitos é entender a História.

Não é diferente em sala de aula. Os conceitos também precisam ser explorados e estudados pelos nossos alunos com o intuito de aprofundar o estudo da História em todas as suas possibilidades. E, também, servem para enaltecer o protagonismo histórico como uma peça fundante aos nossos estudantes, pois através dos conceitos emergem identidades e os alunos podem, nesse caso, compreender o seu tempo, espaço, crenças, tradições, culturas, costumes e, assim, se colocarem como figuras centrais de sua própria história em seu respectivo tempo. Conceitos são primordiais, fazem parte de nossa evolução filosófica e de nossa construção cidadã.

Nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ estabelece que o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental deve orientar os alunos a promover a cidadania pensando o passado e o presente, e ainda construir reflexões acerca de como as sociedades e as experiências humanas se transformaram com o passar do tempo. Nesse contexto, entendemos que compreender os conceitos é primordial para realizar tal feito, ou seja, além de potencializar o Ensino, também contribuem para o enriquecimento do indivíduo enquanto cidadão participe de sua própria contemporaneidade espaço-temporal.

Se a escola tem como um de seus principais pilares a formação do sujeito imbuído de cidadania, é fundamental, para que isso ocorra, que se possa desenvolver a abordagem crítica

⁸ HARDY-VALLÉE, Benoit. **Que é um conceito?**. 1. ed. São Paulo: Párabola, 2013.

⁹ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 de novembro de 2023.

social dos indivíduos através do estudo da História e dos conceitos. No *Abecedário*¹⁰ (1988), Deleuze explica que criar seus conceitos é construir sua própria filosofia. Aqui, entendemos que apropriar-se dos conceitos e entendê-los é aprender História. Observemos a argumentação de Ferreira:

A necessidade de compreender, que nos parece óbvia hoje, se construiu com a história e a necessidade de dar sentido. Para produzir um conjunto de conhecimentos sobre um objeto, criamos conceitos – estas ferramentas mentais que, podemos dizer, nascem com a linguagem, que cria mundos. Mundos no plural, porque há uma diversidade de línguas e indivíduos que as falam (Ferreira, 2013, p.11).

O conceito também não pode ser somente classificado como uma mera definição de algo. Nas ciências humanas, ele é mutável, adquire possibilidades diversas de abordagem e multiplica os caminhos a serem estudados. O conceito de revolução, tema extremamente estudado em História, sobre uma gama imensa de conteúdos, pode ter consequências didáticas e científicas diferentes de acordo com o contexto no qual está sendo pesquisado.

O historiador alemão Reinhart Koselleck (2015), uma das principais figuras do estudo da História dos conceitos na época moderna, modela o nosso pensamento nessa questão. Em sua discussão de proximidade entre a História dos Conceitos e a História Social – que, em nosso entendimento, se aplica como a História que é estudada de maneira contumaz em sala de aula, envolvendo os conteúdos vistos pelos alunos em seu dia a dia na escola e que abarca o currículo normal de ensino – ele discorre:

Constituem objeto da História social a investigação das formações das sociedades ou as estruturas constitucionais, assim como as relações entre grupos, camadas e classes; ela investiga as circunstâncias nas quais ocorreram determinados eventos, focalizando as estruturas históricas de médio e longo prazos, bem como suas alterações (Koselleck, 2015, p. 96).

Koselleck (2015) define a História Social como a história costumeiramente ensinada aos nossos alunos, aquela que abordamos diariamente em nossa sala de aula e, em um primeiro momento, ela pode até se fazer distante da História dos Conceitos, de matriz teórica inicial mais voltada para a filosofia, porém, de acordo com o historiador alemão: “os métodos da história dos conceitos, por sua vez, provêm da história da terminologia filosófica, da gramática e filologia históricas...” (Koselleck, 2015, p. 97). Essa primeira confrontação pode parecer distante, mas a relação da História dos Conceitos com a História Social é bem mais complexa do que a simples redução de uma à outra.

¹⁰ **L’Abecédaire de Gilles Deleuze** é um telefilme francês produzido e dirigido por Pierre-André Boutang, realizado em 1988.

Com o advento da modernidade, especialmente após a primeira revolução industrial, esse contexto começa a se equalizar de maneira mais proximal. A História Social passa a ser auxiliada pela História dos Conceitos e o embasamento dos estudos históricos passa a contar com uma leitura do passado a partir de definições conceituais. A linguagem empregada pelos conceitos vem auxiliar nos estudos históricos; dessa maneira, entendemos que os conceitos passam a ser fundamentais para o melhor esclarecimento da História e, em nosso ramo, para uma melhor aprendizagem histórica.

Nessa premissa do tempo moderno, o interesse especial pelo emprego de conceitos político-sociais abarca a proximidade e enaltece a relevância de se estudar os conceitos como fontes históricas; nesse sentido, os mesmos ganham então uma importância de caráter social e histórico. Eles são fundamentais para interrogar o passado a partir de então, através de linguagens do presente. Koselleck (2015) então aprimora as duas modalidades de estudos históricos e define um enlace, uma coligação bem firme entre as mesmas para a solidez da pesquisa e do fundamento historiográfico. A partir de então:

Torna-se, portanto, igualmente relevante, tanto do ponto de vista da história dos conceitos quanto da história social, saber a partir de quando os conceitos passam a poder ser empregados de forma tão rigorosa como indicadores de transformações políticas e sociais de profundidade histórica (Koselleck, 2015, p. 101).

Os conceitos passam a dialogar com uma leitura do passado. Desde que nossa sociedade atingiu um patamar de desenvolvimento industrial, os conceitos tornam-se peças-chaves para a compreensão da História, sem os quais os acontecimentos do passado hoje não poderiam ser entendidos na sua melhor versão, pelo menos não da maneira como costumamos estudar História em nosso tempo. Segundo essa linha de pensamento, é fundamental, também, realizar certo esforço de compreensão para com os conflitos sociais e políticos do passado por meio de delimitações conceituais de interpretação e dos usos de linguagens feitas por nós, contemporaneamente.

Se os conceitos podem ser configurados mediante uma linguagem, compreendemos que os mesmos também podem ser trabalhados como letramentos. Em prática docente histórica, podemos utilizar os mesmos como potencial ferramenta para o entendimento histórico a partir de um letramento que seja lúdico, digital e objetivo. A significação especializada da História dos Conceitos é uma ferramenta que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político e, portanto, histórico.

Os conceitos são familiares e necessários a qualquer campo do saber. Também se encontram na vida comum, na qual lidamos diariamente com eles sem termos, às vezes, plena

consciência disso. A consciência histórica, portanto, segue alinhada com o estudo dos conceitos e, nesse contexto, as ideias pertinentes à Didática da História, difundidas por Jörn Rüsen (2015) também podem ser discutidas aqui.

A Didática da História permeia a própria concepção consciente do sujeito e do aluno, sendo vista como um processo em que as competências são adquiridas progressivamente e continuamente, em que a interpretação do passado é crucial para que se entenda o presente, o meio, o espaço e o tempo nos quais vivem nossos estudantes. Nessa premissa, segundo Rüsen (2015), a Didática da História consolida-se, muito mais, a partir da ideia de uma compreensão dinâmica do aprendizado histórico. Nesse sentido, portanto, entende-se que essa assimilação dos conceitos históricos pode ser de grande ajuda nessa composição de ensino e aprendizagem histórica.

Essa leitura do passado via conceitos desperta a consciência histórica dos nossos educandos, colocando em protagonismo suas próprias experiências, exemplificadas pelo passado estudado. O aluno pode compreender e se enxergar como partícipe da História, como um indivíduo que realiza uma leitura materializada dos acontecimentos e que entende a significância dos conceitos e seus reflexos na História com o passar dos tempos. Essa perspectiva consolida o campo do saber historiográfico em sua vertente didática e dialoga sobre a importância do uso de uma ciência do ensino da História, a fim de promover uma assimilação adequada dos conteúdos sob o viés historiográfico.

A didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas (Rüsen, 2015 p. 6).

O professor tem um papel importante de mediador do conhecimento nesse contexto de desenvolvimento de uma didática da História. Cabe ao docente promover o estudo dos conceitos elencando as potencialidades de desenvolvimento de consciência histórica. Nesse momento, temos como objetivo programar essa prática didática em nossa turma do nono ano da Escola Municipal Eliete Souza de Araújo Silva, visto que observamos as dificuldades que esses docentes demonstram em compreender os textos históricos, principalmente do livro didático. Diagnosticou-se que a dificuldade em compreender conceitos históricos foi exacerbada devido à pandemia, pois essa turma encontra-se entre aqueles alunos que tiveram aulas remotas, tanto no Ensino Fundamental do primeiro segmento, quanto no sexto ano.

Nessa premissa, o letramento é importantíssimo, pois o aluno precisa, ao realizar a experiência letrada, entender o horizonte de sua abordagem e compreender os conceitos

estudados a partir de seu próprio viés, de sua própria experiência. Ele precisa captar a ideia de estudar os conceitos em torno de sua própria consciência histórica, fazer essa leitura do passado enxergando o presente; nesse sentido, seria possível uma aula satisfatória e completa da maneira como propomos em nosso estudo. Essa aula, capitaneada pelo uso de jogos eletrônicos, tem como objetivo facilitar a aprendizagem de tais conceitos e ajudar no entendimento de como eles transmutam, através dos tempos; a ideia que se propõe é a de difundir esse estudo de conceitos históricos com base em significados que possam nortear os conteúdos estudados pelos alunos em diferentes séries escolares.

Alunos precisam ser novamente “alfabetizados” nesse sentido compreensivo e conceitual, precisam entender de forma clara o significado de conceitos universais para o ensino de história, como, por exemplo: império, escravidão e colonização. Esses conceitos, de certa forma, padronizados, podem ser trabalhados a partir do jogo digital proposto para a prática em sala de aula, o *Shadow of Rome*¹¹. Claro que a proposta aqui não é somente valorizar o conteúdo historiográfico de maneira eurocêntrica ou ocidentalizada, mas demonstrar um exemplo de como a metodologia pode auxiliar, através do letramento digital, a compreensão de um conteúdo histórico a partir dos conceitos mencionados.

Esse arcabouço de conceitos e letramentos propõe uma aprendizagem significativa, singular e coletiva. O professor Mozart Dantas da Silva Xavier, em sua dissertação (2021), trabalha a potencialidade dos conceitos como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem, descrevendo a relevância que o trabalho dos docentes precisa ter nesse processo, enfatizando a construção histórica que os conceitos podem elencar para o entendimento dos estudos históricos de maneira contundente. Assim, descreve:

Cabe a esse profissional (professor)¹² deixar claro que as ações humanas estão eivadas de intenções e motivos. Essas ações, sejam elas no passado, sejam do presente, quando satisfatoriamente compreendidas, corroboram com a aprendizagem histórica (Xavier, 2021, p. 24).

Concordamos com o autor nesse sentido, como já foi corroborado anteriormente, de que os conceitos, se usados de maneira correta pelo professor, através de uma linguagem clara e objetiva, e estimulando o letramento histórico-digital, podem potencializar o entendimento dos conteúdos estudados. O professor precisa ser incisivo no trabalho dos conceitos enquanto

¹¹ O jogo e suas possibilidades pedagógicas serão melhores explorados no segundo capítulo dessa dissertação. Bem como discutiremos os conceitos de império, escravidão e colonização e como os mesmos podem ser observados a partir do jogo proposto.

¹² Grifo nosso.

ciência histórica, como um suporte para as fontes históricas, formando uma ponte facilitadora do conhecimento. Segundo Xavier:

Dominar essa relação é fundamental para o professor na sala de aula, pois ajudará no trato com os conceitos que levarão à compreensão do passado e consequentemente à construção das teorias históricas – procedimentos do professor e do historiador – e, consequentemente, a reconstrução do passado (Xavier, 2021, p. 24).

Isso, em nosso entendimento, gera aprendizagem significativa, aproxima o aluno da Didática da História rüseniana e amplia sua consciência histórica. Tal movimento emerge de maneira promissora, como uma ferramenta didático-pedagógica a ser trabalhada em sala de aula para o melhor fortalecimento do estudo da História e, consequentemente, para a aferição de uma aprendizagem mais sólida.

Os conceitos históricos alinham-se às situações ou estados de coisas do passado. Entende-se, todavia, que seus sentidos se voltam também para o presente e para o futuro. Eles são históricos porque fazem parte dos elementos que compõem o trabalho do historiador profissional; e são, também, didáticos, por estarem presentes nos materiais usados em sala de aula cotidianamente. De acordo com essa perspectiva, podemos afirmar que os conceitos estão presentes na vida de nossos estudantes e na sua rotina escolar e de estudos históricos. Tais ações corroboram com a aprendizagem histórica.

Conceitos, portanto, são atos de linguagens que agrupam experiências humanas no tempo; são expectativas que caracterizam enfoques em realidades históricas e em leituras históricas que permitam enxergar o passado. Os conceitos apontam de maneira direta e clara para acontecimentos, situações ou processos históricos; designam fenômenos concretos e datados, elementos que compõem a História. Isso precisa ser explorado diretamente pelo professor em sala de aula e pelos alunos ao realizarem seus estudos.

Outro teórico que se debruça sobre o uso dos conceitos como um alicerce para os estudos históricos é o professor José D'Assunção Barros (2021). As ideias do historiador sobre o uso dos conceitos e suas abordagens interdisciplinares também nos alertam para um sentido de relevância, ao usar os conceitos como objeto de estudo, enquanto docentes historiadores. Barros, assim, define:

Um conceito é uma representação complexa, elaborada e abstrata da realidade percebida – habitualmente evocada através de uma simples expressão verbal, imagem ou fórmula – e capaz de funcionar como uma unidade de conhecimento de comunicação (Barros, 2021, p. 36).

O autor amplia a noção que teríamos de conceito quando inclui que a expressão dele pode se dar através de imagens, fórmulas ou, até mesmo, símbolos. Vale salientar que essa

premissa se enquadra no letramento, que não somente está relacionada a uma ideia textual ou de vocabulário, pois o letramento é muito mais amplo, constituindo-se numa modalidade de leitura do mundo que evoca diferentes contextos, aos quais imagens, telas, jogos e diversas outras formas podem ser planejadas. Isso corrobora com nossa ideia de pesquisa e com nossa proposta de estudo a partir da ideia dos conceitos abordados pelo letramento digital.

De acordo como essa abordagem, entende-se que a etnografia escolar, como um processo de pesquisa, precisa evidenciar o conhecimento das próprias interações que ocorrem no interior da escola e da sala de aula. Nesse sentido, o mundo digital faz parte do cotidiano dos nossos alunos, ou pelo menos de grande parte de nosso corpo discente, que consome conteúdos digitais diariamente, principalmente através de seus *smatphones*, e, dessa forma, podemos utilizar essa prática de letramento digital conceitual como ferramenta de metodologia e pesquisa. Marli André (1996) explica que o uso da etnografia no âmbito escolar pode ser dialogado como uma forma de:

Entender como se processam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (André, 1996, p. 41).

Entender o modo de cada sujeito enquanto aprendiz é compreender os processos de relação do conhecimento para a própria cultura escolar. Dessa forma, mais uma vez, enaltecemos a importância do estudo dos conceitos para a aprendizagem histórica dos indivíduos. As experiências em conexão com o letramento conceitual agem, nesse contexto, como parceiros para o entendimento histórico dos conteúdos. A jogabilidade, a percepção conceitual do jogo e o letramento permutam a aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa, facilitando assim a compreensão por parte dos estudantes de maneira mais rápida e clara, visto que, como citado anteriormente, a turma em questão apresenta esse déficit leitor a partir das experiências de ensino remoto pouco satisfatórias na recente época da pandemia.

O professor Barros (2016) enaltece a importância dos conceitos para o trabalho dos historiadores, sua relevância primordial para o desenvolvimento das narrativas históricas, abordagens e até da crítica histórica. São profissionais fundamentais que ajudam, no decorrer do tempo, a esclarecer fatos e a aprimorar inclusive seus próprios significados. São fundados, construídos e aprimorados com o passar do tempo. Eles organizam todo o painel que temos da História e todo o cenário que costumamos ensinar e pesquisar. Toda História é imbuída de conceitos. Barros (2016, p. 22) afirma que : “Sem conceitos como o de "guerra", "revolução",

"revolta", "golpe de estado", "motins", "badernas", os historiadores dificilmente poderiam realizar adequadamente o seu trabalho”.

É imprescindível, também, destacar que os conceitos são ferramentas fundamentais do trabalho do historiador, pois proporcionam análise e método histórico. Eles enfatizam o passado para as gerações contemporâneas e são primordiais no desenvolvimento científico que enfoque o ser humano como seu principal objeto de estudo. Sobre a importância dos conceitos para os historiadores:

Eles estariam tão perdidos na sua prática de perscrutar o passado e a grande aventura humana quanto os observadores do céu noturno que não dispusessem de conceitos para diferenciar os seus astros e ter si, suas possibilidades de agrupamentos, suas semelhanças e diferenças, seus movimentos e possibilidades de interação. Os historiadores precisam visceralmente dos conceitos (Barros, 2016, p. 22).

É importante acrescentar que os conceitos podem ser usados sob as mais variadas percepções, muitas vezes até de maneiras opostas. Cabe ao historiador usá-los de acordo com sua abordagem, perspectiva e metodologia. Eles também servem para comunicação, classificação e operação historiográfica. Dessa forma, são fundamentais para o entendimento da narrativa histórica.

Ainda com relação a ideia do professor Barros (2016), nas ciências humanas os conceitos nascem em seu interior teórico, em suas respectivas épocas e são apropriados pelos seus operadores. Os historiadores recheiam os conceitos com terminologias e significados a fim de explicar a História. Nesse eixo, percebe-se que os professores de História fazem o mesmo, ampliam o uso dos conceitos para apresentar a História a seus estudantes, para que assim possam ampliar seus horizontes e formar suas próprias narrativas e definições conceituais sobre a História.

A historiadora Tania Regina de Luca (2023) também compreende o uso dos conceitos como um importante alicerce na construção do conhecimento histórico. Segundo ela, é importante observar e entender o contexto para se configurar o termo conceitual quando aplicado em determinados períodos históricos e na investigação do passado. O historiador pode se valer dos conceitos, mas precisa ficar atento às definições plurais que variam em consequência das características de cada época. Segundo a autora, “vale lembrar que se entende por conceito uma representação geral e abstrata que atua como instrumento para identificar, classificar, descrever e generalizar diferentes elementos da realidade” (Luca, 2023, p. 120).

As pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Caineli (2004) também configuram as possibilidades de trabalho com conceitos históricos para o Ensino de História.

Ambas dialogam sobre a importância de levar em consideração a própria experiência dos alunos nesse contexto, reiterando que a construção do saber e da aprendizagem precisa ser potencializada a partir da efetivação das próprias ideias de conhecimento histórico construídas pelos discentes. Nesse sentido, os conceitos abarcam esse universo simbiótico entre o conhecimento histórico e a própria significância dos fatos por parte dos estudantes. Elas afirmam que:

Como “possibilidade cognitiva”, a construção de conceitos permite a instituição do poder conceitual, isto é, o poder que o aluno tem de identificar e ordenar cientificamente os elementos da realidade social e que pode auxiliá-lo na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo. Esse processo significa, também, a capacidade que o aluno adquire de construir categorias explicativas da realidade social. Assim, os conceitos possibilitam, por exemplo, a identificação dos objetos e fenômenos da realidade, bem como a capacidade de atribuir-lhes sentido e reconhecê-los mediante sua confrontação com o já conhecido (Schmidt, Caineli, 2004, p. 62-63).

A ideia construtivista de aplicabilidade do estudo dos conceitos históricos no Ensino de História também é potencialmente desenvolvida pelas autoras citadas anteriormente. As mesmas dialogam que:

O trabalho com conceitos no ensino deve ter como referência a concepção de História com que se trabalha e que servirá de orientação para o tratamento metodológico dos conteúdos. Além disso, é preciso levar em consideração os objetivos que se pretendem alcançar, os interesses dos alunos e a inserção destes e do professor na realidade em que vivem (Schmidt, Caineli, 2004, p. 63).

O historiador Peter Lee (2001) orienta para a importância do uso dos conceitos históricos de segunda ordem e de natureza subjetiva, pois ambos se configuram como primordiais para o desenvolvimento do conteúdo histórico em sala de aula. Como falamos anteriormente, a construção desse conhecimento precisa levar a cabo a natureza experimental dos indivíduos inseridos no processo cognitivo, e essa premissa conceitual precisa dialogar junto nesse contexto. De acordo com o pensamento de Lee:

Existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de “segunda ordem”. É esse tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consciência a disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre esses conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las (Lee, *In*. Barca (org), 2001, p.15).

Os conceitos são definidos e acordados entre os seus usuários e a multiplicidade de sentidos enriquece a História e, conseqüentemente, os entendimentos dos acontecimentos das passagens historiográficas em suas determinadas épocas. Tais ferramentas são primordiais

para o entendimento do currículo de História em sala de aula e podem, aliados a uma prática de letramento viável e produtiva, potencializar a aprendizagem histórica dos educandos. No decorrer do texto, iremos dialogar sobre o letramento como potencial didático pedagógico, seus significados, características e como ele pode ser utilizado de maneira adequada a favorecer o estudo do Ensino da História.

1.2. O LETRAMENTO COMO SUPORTE PARA O ESTUDO DE HISTÓRIA

A linguagem e a comunicação são características muito latentes da espécie humana. Sabemos que os múltiplos organismos e espécies do nosso planeta já produziram comunicação entre si, especialmente aquelas que vivem em harmonias coletivas, como, por exemplo, abelhas e formigas. Os animais se comunicam utilizando sinais que podem incluir pistas visuais; auditivas ou baseadas em sons; químicas, envolvendo feromônios; ou táteis, baseadas no toque. Comportamentos de comunicação podem ajudar os animais a encontrar parceiros, estabelecer dominância, defender o território, coordenar comportamento do grupo e cuidar dos jovens.

Nessa premissa, a comunicação é fundamental no mundo animal. Entre nós, humanos, ela se aprimorou e nos uniu ainda mais enquanto sociedade no decorrer da História. As múltiplas linguagens as quais nossa espécie domina formaram o mundo no qual convivemos. Elas nos possibilitaram alcançar horizontes além de nossos coabitantes terrestres do reino animal.

O historiador israelense Yuval Noah Harari (2020) definiu a importância da linguagem entre os *Homo Sapiens* e como conseguiram potencializar essa propriedade em benefício próprio, no que ele classifica como revolução cognitiva. A aliança entre o cérebro humano e o desenvolvimento da linguagem proporcionou o domínio do homem sobre o ambiente e sobre as demais espécies. Harari argumenta que:

A resposta mais comum é que nossa linguagem é incrivelmente versátil. Podemos conectar uma série de sons e sinais para produzir um número infinito de frases, cada uma delas com um significado diferente. Podemos, assim, consumir, armazenar e comunicar uma quantidade extraordinária de informação sobre o mundo à nossa volta (Harari, 2020, p. 31).

O historiador israelense escreve sobre a evolução humana nesse contexto que propomos logo acima, mas será que ainda não estamos em constante “revolução cognitiva”? Nossa linguagem continua se aprimorando e acompanhando as demais transformações ao longo da História. Hoje, em um mundo cada vez mais comunicativo, a linguagem continua tendo significativa importância nas relações humanas, pois em qualquer lugar, a qualquer

momento, continuamos nos comunicando uns com os outros. A linguagem é cognitiva, portanto faz parte de nossa aprendizagem, daquilo que assimilamos no decorrer de nossa vida pessoal, profissional, acadêmica, estudantil. Nesse cenário, a modalidade de letramento que abordamos nesse trabalho não é diferente. Discutiremos agora um pouco sobre ela.

É pertinente elencar que o letramento é uma possibilidade de aprendizagem significativa que pode ser utilizada para o ensino de História. Nesse caso, apreende-se que aprendizagem significativa é aquela em que o educando pode expressar suas ideias simbolicamente e interagindo de maneira intensa consigo mesmo e coletivamente. De certa forma, seria o fato de ponderar sobre algum conhecimento já relevante para o sujeito, presente em sua própria cognição. De acordo com o professor Marco Antônio Moreira:

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela *interação* entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é *não-litera*l e *não-arbitrária*. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012, p.14).

O conhecimento histórico já existe, está nos livros didáticos e nas mais variadas fontes que podem ser utilizadas; cabe aqui nessa premissa construir esse conhecimento e promover uma leitura crítica sobre ele. Em nosso cenário, cabe analisar o conceito, refletir e adequar o conteúdo para si e entender o assunto estudado de forma a desenvolver a aprendizagem de maneira dinâmica, volátil. Em outras palavras, o conhecimento precisa ter fundamento e adequar-se à consciência histórica do aluno. Entendemos que a aprendizagem significativa encontra nesse contexto um alicerce fundamental a partir do letramento e pode ser metodologicamente trabalhado a partir do uso de jogos eletrônicos¹³.

O campo do letramento é um cenário teórico muito recente, de estudo amplo e multifacetado. Para nos debruçarmos sobre ele, invariavelmente, precisamos nos adequar a prática da interdisciplinaridade. Sua maior robustez está nas linguagens, pois nessa área foi proposta uma nova perspectiva, inclusive, para os conceitos que envolvem a própria alfabetização dos indivíduos.

Na amplitude do que diz respeito ao letramento, apoiamo-nos primeiramente em Magda Soares (2023). Essa autora destaca a novidade do letramento, inclusive no campo da linguagem; algo novo e adaptado aos novos tempos, um conceito que tem o seu pontapé na

¹³ Neste trabalho não iremos usar apenas o jogo eletrônico no que diz respeito ao uso digital, também iremos potencializá-lo a partir de uma experiência elencada em sequência didática onde usufruiremos de metodologias analógicas e participativas, onde o aluno poderá desenvolver o seu protagonismo estudantil e de aprendizagem. Vale ressaltar que essas questões serão discutidas amplamente nos dois outros capítulos, onde o produto será efetivamente trabalhado.

década de 1980 do século XX¹⁴. Contemporaneamente, o conceito de letramento está ainda mais amplo, com o advento de novas tecnologias e a digitalização cada vez mais como uma realidade social humana, tornando-se mais presente nas relações entre os indivíduos, assim como na prática escolar. Segundo Soares:

Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (Soares, 2023, p. 18).

Ser letrado também é resistência social, pois o sujeito pode, através do letramento, compreender o mundo que o cerca, em todas as suas possibilidades. Ele pode compreender a política existente, as variáveis econômicas, práticas culturais e patrimoniais e a complexidade social com a qual nos deparamos atualmente. Dominar o letramento é dominar uma leitura ampla de tudo que está em seu entorno. De acordo com Soares, letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (2023, p. 18).

É importante também diferenciar o termo letramento de alfabetização. O segundo aparece frequentemente em nossos índices e censos por amostragem, feitos regularmente em nosso país. A alfabetização leva em consideração os elementos básicos de domínio da escrita, o saber ler e escrever bilhetes simples; já o letramento é condicionalmente mais amplo. Está exposto a um conjunto de situações em que os indivíduos não dominam plenamente os usos da escrita, nem muito menos se apropriam das práticas sociais da leitura, em síntese, não compreendem um texto visual, escrito ou de qualquer outra forma de maneira plena e clara. Tem dificuldades de coesão e compreensão textual e de entendimento de conceitos e de leitura do espaço/tempo ao qual fazem parte.

É fundamental compreender que a escola é um lugar de reflexo social, de formação cidadã, bem como está discrição em nossos documentos norteadores sobre educação, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 32, que trata do Ensino Fundamental e da premissa da promoção de uma educação cidadã, garantindo ao aluno os amplos caminhos para a mesma.

Talvez uma das principais paredes que impedem a plenitude social em detrimento de uma educação de qualidade para todos os nossos educandos seja justamente a linguagem que

¹⁴ Ângela Kleiman levanta a hipótese de que Mary Kato é quem cunhou o termo letramento pela primeira vez. Ver KLEIMAN, A. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

é empregada em nossas escolas. Soares (2021) corrobora com a ideia que os altos níveis de distinção social que assolam o nosso país refletem diretamente em nossas unidades de ensino, e a linguagem que praticamos até hoje nessas instituições favorece as classes mais favorecidas. Observemos a colocação da autora:

Muitos são os fatores responsáveis por essa incompetência, mas parte significativa da responsabilidade deve ser atribuída a problemas de linguagem; O conflito entre a linguagem de uma escola histórica e socialmente criada para atender às camadas privilegiadas, cujos padrões linguísticos essa escola usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares ela censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a camadas populares, na aquisição do saber escolar (Soares, 2021, p. 11).

Um dos fatores que podemos utilizar para melhorar nossa prática docente, nesse sentido de linguagem, é justamente promover o letramento como uma alternativa possível. O aluno precisa se aproximar de sua realidade e entender, através da linguagem que o cerca, sua condição de vida. No ensino de História não é diferente. A partir do momento em que nosso educando conseguir captar o sentido de se estudar História de acordo com sua própria experiência de vida, conseguirá se tornar letrado em relação a sua condição enquanto estudante e cidadão.

A professora Roxane Rojo (2009) também atenta para a responsabilidade da escola em promover um letramento que abarque o social, que promova uma leitura de tudo que cerca a realidade do aluno e que dê experimentação a sua própria vida enquanto sujeito histórico e linguisticamente capacitado. Aqui, mais uma vez, ponderamos em favor do entendimento dos conceitos históricos de acordo com nossa proposta de estudo, pois, nesse caso, corroboramos a ideia de aliar conceitos e letramento. Conforme defende a autora, nessa perspectiva, os multiletramentos podem se aplicar a nossa metodologia e proposta de produção didática. Observemos a citação:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20 *apud* Rojo, 2009, p. 96).

Podemos então, afirmar que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita, inclusive nas práticas escolares corriqueiras no dia a dia em sala de aula. Um dos principais objetivos da escola é justamente possibilitar que alunos participem das

várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida, de maneira crítica e democrática. Esse cenário irá permitir aos nossos educandos um desenvolvimento contundente do saber a partir de suas próprias experiências, bem como de sua interação com os conteúdos propostos em sala de aula pelo professor e sua respectiva grade curricular.

A escola não pode mais focar somente no desenvolvimento de uma alfabetização que privilegie apenas a aquisição da escrita por um indivíduo. É preciso focar também nos aspectos sócio-históricos de uma sociedade, o que é inteiramente possível quando se enfatiza o letramento e os multiletramentos disponíveis, inclusive através de ferramentas digitais. Rojo define o multiletramento como:

Aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal, oral e escrita etc) (Rojo, 2019, p. 20).

O conceito de multiletramento se adequa aos tempos contemporâneos, onde a informação é cada vez mais protuberante, rápida, acessível e digitalizada. Esse prisma nos auxilia em nossa pesquisa, pois enaltece a importância de tecnologias na prática educativa como meio de letramento possível. Nossos alunos estão em meio a essas questões e, mesmo não dominando completamente todos os recursos possíveis, estão imersos nesse contexto, e cabe a nós, enquanto mediadores, potencializar essas experiências a fim de promover uma aprendizagem qualitativa e aprazível com o intuito de facilitar a produção de conhecimento e solidificar a aprendizagem.

Absolutamente plausível para o ensino de História, o letramento pode se fundamentar como um importante aliado nesse cenário de promoção do entendimento e aprendizagem histórica, podendo potencializar o interesse dos alunos pela disciplina, quando utilizado a partir de metodologias prazerosas e lúdicas, de fácil acesso e com avidez prática e dinâmica. Alguns colegas já dialogaram e produziram dissertações com uso do letramento como suporte pedagógico para as aulas de História. Utilizaremos como base discursiva a dissertação da professora Claudia Fernandes de Azevedo (2016), especialmente o capítulo segundo, que discorre sobre o letramento e o Ensino de História.

Nesse sentido, considera-se que o letramento propõe um papel fundamental junto a narrativa para o entendimento do conteúdo histórico, como também para todas as áreas de conhecimento. Em nosso universo de trabalho, o letramento e o ensino de História podem se apropriar como práticas letradas relativas aos ambientes digitais, amplificadas de maneira lúdica e prazerosa, incluindo o aluno como protagonista na produção desse ensino. As novas

realidades e dinâmicas sociais começam a exigir cada vez mais variadas habilidades de leitura e escrita, e a simples alfabetização não atende mais de maneira satisfatória as demandas de leitura e escrita contemporâneas. A professora Azevedo se baseia nessa premissa quando argumenta que:

Sem desconsiderar que a aprendizagem dos conteúdos históricos está intimamente ligada às habilidades de leitura e escrita, das quais depende a compreensão dos diversos gêneros textuais em que se apresentam os textos históricos – habilidades cujo desenvolvimento não deve ficar restrito aos anos iniciais de escolarização nem tampouco apenas aos professores de língua portuguesa –, é possível entender letramento no ensino de história como conceito que vai além da competência leitora e compreensão linguística, mas como algo que envereda pelo campo do desenvolvimento de habilidades específicas à disciplina (Azevedo, 2016, p. 44).

Essa apropriação do letramento pela História, enquanto disciplina escolar é fundamental para estabelecer um ensino de qualidade, para promover um entendimento histórico que relacione o passado e o presente por meio dos conceitos. Precisa-se entender que o tempo histórico não somente classifica o estudo de eras passadas, mas que também é contemporâneo, através das mais variadas facetas que compõem nosso cotidiano e permeiam nossa sociedade. Das construções históricas que usufruímos hoje, em suas mais variadas complexidades, podemos observá-las por meio da narrativa e do letramento histórico. Portanto, o letramento é uma ferramenta sólida de ensino para o professor em sala de aula.

A experiência docente demonstra a importância de aprofundar o letramento para os estudantes. Especialmente quando eles se encontram em uma situação de dificuldade textual graças ao uso pouco satisfatório de exploração dessa prática devido às aulas remotas, como já citado. Apesar dos alunos do nono ano da Escola Fundamental de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva se encontrarem em meio a esse déficit curricular e escolar, continuam ativamente usuários de aparelhos e ferramentas digitais, especialmente os *smartphones*; dessa forma, capitaneamos a ideia do letramento digital como importante alicerce para o estudo dos conceitos.

Promover o letramento histórico em sala de aula, portanto, é suplantando a ideia de que os alunos precisam ir além do senso comum e que possam compreender o fazer histórico, não apenas observar uma reconstituição do passado, mas interpretá-lo em conjunção com fatos, legados, experiências e escolhas do presente. Expandir a consciência histórica do educando é possível através do letramento e, em nosso tempo, ainda mais através do que hoje chamamos de multiletramento, ou letramento digital. A professora Azevedo segue o pensamento da historiadora portuguesa Isabel Barca quando a mesma enfatiza “o letramento histórico como

um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado” (Barca, 2006, p. 93, *apud in*, Azevedo, 2016, p. 47).

De acordo com o que foi discutido nos parágrafos anteriores, é interessante reforçar agora a importância do letramento em desenvolver uma prática de aprendizagem significativa para o ensino de História. Ele amplia as possibilidades, as habilidades de compreensão e o entendimento da História por parte dos nossos alunos, solidificado a partir de uma narrativa coerente e clara e de uma metodologia ativa e lúdica que pode compreender uma gama ainda maior de possibilidades no desenvolvimento das aulas de História. Observemos abaixo a definição do professor Marco Antônio Moreira, sob a perspectiva de David Ausubel, e o que se pode entender como aprendizagem significativa:

É preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende. Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Moreira, 2012, p. 24).

Outro ponto relevante é o uso do letramento em recursos digitais e sua aplicabilidade a partir do que chamamos de multiletramento e de letramento digital. Buscaremos, no próximo tópico, apresentar como essa modalidade de estudo pode ser útil para o ensino de História e para a experiência dos nossos alunos do Nono Ano do Ensino Fundamental nos anos finais da referida escola enquanto partícipes do processo de ensino e aprendizagem.

As etapas consistirão na jogabilidade, por parte dos educandos, municiados por um roteiro de conceitos a serem observados e explorados a partir da experiência do jogo; em seguida, pretendemos dialogar de maneira expositiva sobre o significado dos conceitos abordados, bem como ouvir os educandos sobre a experiência metodológica com o uso do jogo. Em última análise, será proposta a significação dos conceitos de acordo com a experiência digital do jogo eletrônico, onde buscaremos através de uma sequência didática materializar o protagonismo deles no processo de ensino e aprendizagem¹⁵ conceitual e letrada.

Como o uso de novas tecnologias podem potencializar as aulas de História através de uma linguagem digital? Como o letramento digital pode potencializar o entendimento de

¹⁵ É importante colocar que jogo eletrônico como ferramenta pedagógica, seu uso didático e metodológico, será amplamente discutido no segundo capítulo desta dissertação, assim como a sequência didática com o nosso produto de trabalho, no terceiro capítulo. As aulas e métodos pedagógicos empregados na produção didática serão discutidos de acordo com a experiência dos educandos no processo, bem como o levantamento dos dados e resultados dessa prática.

conceitos históricos? O que é letramento digital? Esses são alguns questionamentos sobre os quais pretendemos refletir nas próximas passagens de nosso texto a fim de esclarecer e semear as discussões nos capítulos seguintes dessa dissertação, que irão abordar de maneira mais ampla e objetiva a metodologia para se trabalhar conceitos históricos observados a partir da experiência digital no uso do jogo *Shadow of Rome*¹⁶.

1.3. O CONCEITO DE MULTILETRAMENTO E O LETRAMENTO DIGITAL COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Chamamos regime de informação a forma de dominação na qual informações e seu processamento por algoritmos e inteligência artificial determinam decisivamente processos sociais, econômicos e políticos. Em oposição ao regime disciplinar, não são corpos e energias que são explorados, mas informações e dados. Não é, então, a posse de meios de produção que é decisiva para o ganho de poder, mas o acesso a dados utilizados para vigilância, controle e prognósticos e comportamento psicopolíticos (Han, 2022, p. 7).

No livro *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*, o filósofo Byung-Chul Han (2022) identifica e descreve o atual regime da informação vigente na sociedade contemporânea. O autor elaborou um complexo argumento, em diálogo com alguns outros pensadores contemporâneos, a respeito de como o processamento de dados e informações exerce uma dominação social, política e econômica evidente sobre os seres humanos na contemporaneidade. A discussão proposta por Han inicialmente busca definir o que ele intitula de “Regime de Informação”, que seria uma forma de dominação em que o poder está relacionado a técnicas digitais de controle e vigilância em processamento através de inteligência artificial e algoritmos.

Esse processo seria cada vez mais eficaz, porque se associa diretamente ao sistema capitalista vigente e torna-se ainda mais letal após a profusão de crescimento das redes sociais. Os sujeitos, de maneira geral, mesmo acreditando serem livres, não entendem que fazem parte do sistema controlado por essas tecnologias, onde a comunicação tornou-se exponencialmente uma ferramenta de vigilância. As próprias pessoas não se enxergam enquanto “prisioneiras” desse regime, que configura um tipo de presídio digital. E essa crítica proposta por Han (2022) não poderia ser mais adequada em nossos tempos.

¹⁶ Pretendemos também ressaltar que o jogo aqui citado servirá como um exemplo de metodologia possível para se trabalhar os conceitos históricos a partir da prática. Por se tratar de um exemplo, entendemos que o mesmo amplia as possibilidades de trabalho. O professor de História pode escolher um jogo que se adeque a sua proposta de trabalho e ao conteúdo que está repassando no momento. É uma espécie de guia que pode nortear novas práticas de acordo com as necessidades do educando.

Seguindo a premissa de que a escola é o reflexo da sociedade, e vice e versa, entendemos que nossos alunos também sofrem com esse controle, com essa imposição digital que os cerca em seu cotidiano diariamente. Ficam suscetíveis ao poder dos algoritmos e das inteligências artificiais que povoam a rede e tornam-se quase reféns das plataformas sociais, que são campo fértil de disseminação de notícias falsas, as tão vigentes e popularmente conhecidas *fake news*; tais ferramentas digitais contribuem muitas vezes para a ociosidade dos alunos e para a falta de interesse pelos estudos. É por isso que, nesse caso, defendemos o letramento digital. As redes sociais infestam a mente de nossos educandos com muita desinformação, e acreditamos que o letramento digital pode ser uma importante trincheira de combate nesse contexto. O sujeito, o aluno, precisa cada vez mais se proteger dessas redes, que pouco contribuem com seu desenvolvimento cognitivo, racional e intelectual.

O letramento digital surge como uma possibilidade de “alfabetização” dos nossos discentes para melhor explorar as novas tecnologias e redes de maneira concisa e correta. O ensino de História não é exceção nesse contexto. Sabemos que hoje o mundo digital é uma realidade. Cabe a nós, enquanto educadores, potencializar o uso dos ambientes digitais de acordo com interesses que proporcionem aos nossos alunos uma construção do saber, por um ensino de História de qualidade e, nesse cenário, entendemos que o letramento digital é um caminho a ser seguido.

Esta proposta de trabalho, de produção didática, irá se condensar através da prática de jogabilidade de um *game*, que é uma das várias modalidades de letramento digital. Essa escolha faz sentido por se tratar de uma prática comum em nosso público de estudantes e do acesso que eles têm em relação ao mundo dos jogos eletrônicos, proporcionando a experiência de usar uma metodologia ativa para trabalhar os conceitos históricos observados no jogo e depois transmutá-los para uma prática de produção didática com o objetivo de fomentar os conhecimentos conceituais que pretendemos trabalhar, como discutiremos mais amplamente nos capítulos seguintes desta dissertação. Agora, vamos entender um pouco o que é o letramento digital e como o mesmo pode ser utilizado como um alicerce para o ensino de História.

O livro *Letramentos Digitais*, escrito por Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum, e traduzido por Marcos Marcionilo (2016), apresenta os letramentos digitais como ferramentas amplamente agregadoras para a educação. Não somente para as áreas de linguagens, mas também para as ciências humanas, que são primordialmente embasadas por uma boa leitura para que possam amplificar suas habilidades e desenvolverem suas aprendizagens de maneira eficaz. É preciso saber ler para se compreender História, ou pelo

menos é fundamental interpretar um texto, seja ele de qualquer origem, escrito ou digital, para que se possa captar a aprendizagem histórica. Assim, entendemos os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney, Hockly, Pegrum, 2016, p.30).

Atualmente, as ferramentas digitais fazem cada vez mais parte de nosso cotidiano e estão associadas à maneira como nos vestimos, nos informamos, nos comunicamos e, ainda, às mudanças que permeiam nossa linguagem. As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos que ampliaram o conceito de letramento; hoje já se fala em multiletramentos. Conforme Roxane Rojo e Eduardo Moura:

Nessa nova concepção, o termo “letramento” embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, o prefixo multi-, sem dúvida, ver assim o letramento e a linguagem descortina toda uma série de possibilidades de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados (Rojo, Moura, 2019, p. 24).

As possibilidades são imensas, quase que ilimitadas, para se trabalhar com letramentos em sala de aula, assim como em relação ao mundo digital. O professor tem o papel de mediador do processo e pode descortinar ações a partir de experiências individuais e coletivas. É possível articular tais métodos e reflexões produzindo e verificando material didático, observando e ampliando analiticamente material digital e propondo leituras digitais através de aplicativos, sites, hipertextos e jogos eletrônicos. Vários temas e conteúdos historiográficos são utilizados por recursos digitais, desde cinema a jogos, dos mais variados tipos. Observamos leituras da História sendo construídas a partir desses recursos.

É fundamental que o professor explore esse cenário, diagnostique as possibilidades de trabalho e desenvolva uma metodologia aprazível e lúdica para facilitar a aprendizagem de seus alunos a partir dessas novas tecnologias. O letramento digital proporciona isso. Alguns trabalhos de professores de História podem ser consultados no repositório do Profhistória e atestam tais possibilidades e, aqui, dialogaremos com alguns deles.

Azevedo (2016), em seu trabalho dissertativo de mestrado, também trafega sobre o uso de leituras digitais para o melhor condicionamento do ensino de História. Ela se apropria do conceito de multiletramento como um método eficaz de assimilação do conteúdo histórico e que pode também ser compreendido através dos conceitos históricos.

Quando a autora compartilha da ideia de que “o estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital praticam o que hoje se define como letramento digital” (Azevedo, 2016, p. 50), ela escreve sobre a realidade a qual nossos alunos estão condicionados, ou seja, ao atribuir qualquer uso de tecnologia viável e de fácil acesso eles podem invariavelmente desenvolver um letramento digital a partir da experiência. Obviamente, precisam ser orientados e condicionados a isso e mais uma vez ressalta-se a importância do trabalho do professor.

O texto eletrônico, por exemplo, permite subverter a linearidade do texto impresso e possibilita novas relações entre os personagens envolvidos com o texto; isso promove uma amplitude das narrativas, onde o córtex textual amplia exponencialmente o trabalho correlato entre o autor e o leitor. Os textos digitais são baseados fundamentalmente em textos multimodais (imagens, escrita, som, música, linhas, cores, movimentos, efeitos). Isso amplia as possibilidades de leitura e proporciona ao estudante uma alternativa lúdica e multifacetada de conhecimento histórico a partir da experiência digital a qual ele se depara, seja um filme, uma inteligência artificial, um *post*, um *meme* ou um jogo eletrônico.

Nesse sentido, é possível pensar o tema do letramento digital no ensino de História como um ponto de vista voltado para um letramento histórico, entendido aqui como relativo ao campo discursivo da História, dos acontecimentos históricos, dos fatos do passado e do presente. A leitura digital organizada, potencializada e discursiva, levando em conta a historiografia, pode ser amplamente explorada pelo nosso público escolar, quando for condicionada a temas históricos.

É necessária a compreensão de que o letramento histórico não pode ser somente compreendido através do viés da linguagem, mas como algo que envereda pelo campo de desenvolvimento de habilidades específicas da disciplina. O letramento precisa ser ancorado pela Didática da História (Rüsen, 2011, *apud* Azevedo, 2016, p. 26), que é definida como “ciência do aprendizado histórico”. Essa aliança entre o letramento e a Didática da História potencializa tanto o ensino quanto a aprendizagem do aluno.

O professor e pesquisador Danilo Alves da Silva (2018) em sua dissertação de mestrado profissional intitulada *Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais* é outro importante alicerce para nossa discussão. O docente historiador escreve sobre a importância de ensinar História na era digital e atenta para a condição de que é necessário compreender e desenvolver narrativas e habilidades que auxiliem na localização temporal e na significação dessa experiência.

De acordo com Silva (2018, p. 41), “o Ensino de História nesse contexto digital precisa contribuir para a formação dos sujeitos que aprendam a pensar historicamente”. Essa premissa corrobora com a aliança que citamos parágrafos acima, entre o letramento digital e a Didática da História, em que o aluno precisa compreender e pensar cientificamente a História a partir de suas experiências digitais, leituras e interações digitais, mais especificamente.

Nesse contexto, a produção do conhecimento histórico exige que os sujeitos envolvidos desenvolvam habilidades para aprender História de diferentes formas e, conseqüentemente, desenvolvam diferentes possibilidades que auxiliem na localização temporal e na significação das experiências humanas no tempo presente através das leituras digitais. Silva argumenta que a cultura digital:

É um movimento dinâmico e complexo, e que por isso exige constantes reflexões e proposições dos profissionais da História, os quais deveriam ser os primeiros a se preocuparem com as mudanças que afetam diretamente a ciência História e, por extensão, as concepções de ensino e aprendizagem desse campo do saber no ambiente escolar (Silva, 2018, p. 41).

É sabido que o uso de novas tecnologias digitais reflete cada vez mais diretamente na educação. Os docentes historiadores precisam estar dialogando substancialmente com outras áreas, inclusive com as tecnologias e os diferentes meios de comunicação digital. Os professores de História também precisam embarcar nessa nau e promover, a partir de então, um estudo e uma narrativa atrelada às fontes digitais que hoje conseguem igualar-se, em alguns casos, às fontes escritas.

Marlon Luís Corrêa foi outro pesquisador oriundo do Profhistória, que se enveredou pela área digital como aporte para o conhecimento histórico. O professor Corrêa (2021) escreveu sobre a geração de alunos contemporâneos e seu crescimento a partir de uma realidade voltada para a cibercultura, que é um movimento atual envolvendo tecnologias digitais da informação e da comunicação permeando as relações sociais às quais esses sujeitos de hoje fazem parte. Essa relação produz reflexos não somente nos meios sociais, mas também nas escolas e no processo de ensino e aprendizagem. Corrêa descreve:

Essa “nova” cultura, chamada de cibercultura (Lévy, 1999), e a apropriação que a sociedade faz dela provocaram mudanças na comunicação, no pensamento, nas relações humanas, no mundo do trabalho e, sem dúvida, nos modos de ensinar e aprender (Corrêa, 2021, p. 21).

O Ensino de História não permanece alheio a essa cultura digital. Essa “nova” cultura age como mediadora entre o contexto social vigente e os sujeitos que fazem parte dele, e entre a técnica e a sociedade. Os novos valores digitais se traduzem em uma nova realidade e em uma nova mentalidade geracional no que diz respeito ao uso das mídias digitais. O letramento

digital encorpado com a História dos conceitos e metodologicamente trabalhado com o uso do jogo eletrônico, a nosso ver, se adequa a esses termos.

Dessa forma, entende-se que quando a História se preocupa com os problemas do seu tempo, e quando o campo se preocupa com as demandas de sua época, o ensino se torna mais dinâmico, incluindo o educando ao longo do processo; enaltecendo-o enquanto protagonista no roteiro de estudo, tornando-o letrado digitalmente e conhecedor da História de maneira não mais enfadonha, mas agora prazerosa. É necessário complementar que a metodologia digital precisa se configurar como um suporte ou alavanca didática para se trabalhar em conjunto com as metodologias analógicas. Esse intuito de contribuição pode equalizar o Ensino de História, fazendo com que os alunos desenvolvam melhor suas habilidades e consigam expandir o seu próprio conhecimento. Segundo Corrêa, de acordo com essa premissa:

A partir dessas considerações, é importante diferenciarmos as formas que o professor/pesquisador pode abordar as mídias digitais em sala de aula. Elas podem ser mobilizadas como ferramentas auxiliares, como suporte lúdico para deixar a aula mais interessante, como fonte de informação ou conhecimento, como fonte histórica, ou, ainda, como uma metodologia (Corrêa, 2021, p. 25).

As mídias digitais podem ser utilizadas como ferramentas lúdicas de desenvolvimento de ensino e aprendizagem, sejam como informação, conhecimento ou fonte de saber histórico em sala de aula. O letramento histórico digital praticado com os educandos pode partir da interação que eles possuem em relação a essas mídias digitais. Tal estratégia pode nos proporcionar meios de estudar, investigar e aprimorar nossas metodologias de ensino a partir das diferentes facetas a partir das quais os estudantes hoje constroem conhecimentos.

Com o nosso público de nono ano não é diferente. Apesar de terem passado os anos da pandemia com déficit em leitura, eles não deixaram de usar suas respectivas ferramentas digitais para tentar adquirir conhecimento, porém, sem quase nenhuma orientação ou controle sobre o que estavam acessando ou jogando. Nessa premissa, entendemos que potencializar essa experiência digital de maneira orientada e didática, pode despertar uma aprendizagem rápida e coesa sobre os significados conceituais dos conteúdos históricos.

O conteúdo que será desenvolvido como experimento da pesquisa é o da Roma Antiga, especialmente o período que marca o fim da república e a transição do poder para os imperadores. Dessa forma, serão explorados conceitos universais que possuem significância para vários conteúdos históricos, como os já citados império, colonização e escravidão, ou seja, a partir dessa metodologia, o aluno pode ampliar o seu conhecimento não somente sobre o conteúdo da história romana, mas também sobre os demais conteúdos que venha a estudar

no decorrer de sua vida escolar, pois, ao aprender os conceitos, já deterá uma ponte para o conhecimento histórico difundido em outros assuntos que abarquem tais conceitos.

De acordo com esse cenário, compreendemos ser plausível e justificado o letramento digital a partir de jogos eletrônicos. A análise de conceitos históricos a partir da jogabilidade desses jogos eletrônicos é materialmente possível. Essa prática pode desenvolver, de forma orientada, letramentos com os alunos. Jogos eletrônicos fazem parte da cultura midiática e envolvem experiências para os jogadores que potencializam seu raciocínio cognitivo em diferentes áreas do saber, como linguagens, matemática, lógica e espaço geográfico, além de, cada vez mais protuberante, abarcar temáticas históricas. Foi assim com o cinema, que inclusive até hoje promove uma gama de obras voltadas a temas históricos e agora, contemporaneamente, nos deparamos com esses tipos de jogos, que cada vez mais exploram a História como fonte para suas produções.

O uso cada vez mais acessível de múltiplas mídias indica a emergência de novos tipos de espaços de comunicação e aprendizagem, o que invariavelmente possibilita novas demandas em termos de letramento. O jogo é uma delas. Segundo os autores do livro *Letramentos Digitais*, “trata-se de um macro letramento – em outras palavras, de um letramento inspirado em vários outros – e envolve habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, cinestésicas e outras” (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016, p.30).

Os autores ainda atentam para a possibilidade de que, em um futuro não muito distante, as salas virtuais, utilizadas hoje como cenários para jogos tridimensionais, onde ambientes de jogos e de mundos virtuais se formam, serão amplamente utilizadas como formas de letramento, inclusive há uma possível nova nomenclatura intitulada “letramentos móveis”. Observemos a citação a seguir:

No futuro próximo, ambientes de jogos – bem como ambientes virtuais como Second Life, que não é um jogo como tal – poderão ser vistos como espaços ideais de aprendizagem, nos quais os estudantes podem adquirir letramentos digitais em acréscimo às práticas de linguagem e aos letramentos tradicionais (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016, p.30).

A ideia dos teóricos acima alinha-se com nossa proposta de desenvolver o letramento histórico-digital através da prática de jogabilidade eletrônica. A observação dos conceitos e a sua transmutação para uma modalidade mais tradicional de letramento – a partir do uso de novas metodologias e capitaneando práticas analógicas, como uma sequência didática, por exemplo, que aspire essa prática educacional – podem ser referenciadas nesse contexto.

A experiência proposta por nossa pesquisa promove o contato dos alunos com os conceitos históricos apresentados no jogo eletrônico *Shadow of Rome* e sua leitura de forma

participativa e jogável através do letramento digital, além de sua compreensão através da confecção do letramento sobre os conceitos estudados. A esses preceitos nos dedicaremos nos próximos capítulos a esse esclarecimento e aprofundamento do trabalho.

2. *SHADOW OF ROME* - UM EXERCÍCIO DE APRENDIZAGEM CONCEITUAL E HISTÓRICA A PARTIR DO LETRAMENTO DIGITAL

O estudo da História é uma realização da experiência humana através do tempo. Hoje compreendemos que é fundamental para o sujeito não apenas conhecer o passado, como também se aprofundar no mesmo, dialogar, ter uma experiência penetrante entre o indivíduo e a História, e isso pode proporcionar um enriquecimento do sujeito enquanto personagem do seu tempo e protagonista de sua própria história. O letramento histórico produz conhecimento, impõe significados e modula conceitos, principalmente subjetivos, para dar nomenclatura aos fatos, acontecimentos, lugares e à própria História do passado, como também do presente.

Nesse contexto, entendemos que nossos alunos precisam enxergar a História de uma maneira que os permita pensar criticamente, não somente de maneira subjetiva, mas também coletiva. É necessário entender como as ações humanas no tempo ecoam nos séculos que seguem e, ainda, como se solidificam no tempo presente. Os discentes precisam de orientação nesse percurso, levando em consideração a construção do conhecimento histórico de maneira coletiva, em que se possa experimentar o ensino e a aprendizagem numa simbiose através das diversas experiências de leitura do tempo.

Esse é o cenário que iremos traçar nesse capítulo. A partir das abordagens iniciais apresentadas, conduziremos a discussão ao longo do texto em três momentos distintos. Inicialmente, trataremos do uso de metodologias ativas para o Ensino de História. Quais os fundamentos para a sua aplicação? Quais os objetivos? Metodologias ativas e ludicidade podem contribuir para um ensino de História mais aprazível? Essa prática pode influenciar os alunos na construção de uma aprendizagem significativa? Essas são algumas questões que discutiremos no primeiro momento.

Sequencialmente, propomos uma reflexão sobre o uso de jogos eletrônicos como alicerce pedagógico. Objetivamos levar a cabo uma discussão sobre a importância dessa metodologia na aprendizagem para o Ensino de História. Suas potencialidades, didática ativa e como pode ser utilizada para atender nossos objetivos enquanto docentes e facilitadores da aprendizagem histórica para o público discente.

É importante definir a prática do uso de jogos eletrônicos como uma ferramenta possível para o Ensino de História. Entendemos que essa metodologia, no sentido restrito, significa a transferência, interação e interpretação de dispositivos de jogos para outras atividades, inclusive para práticas pedagógicas e educacionais. Dessa forma, iremos dialogar

sobre o uso da metodologia a partir da análise de dissertações do Profhistória que já trabalharam com tal temática, bem como através das ideias de pesquisadores do tema, como Marcella Albaine Farias da Costa (2017) e Christiano Britto Monteiro (2023), entre outros trabalhos na área que serão pontualmente discutidos nesse segundo momento do capítulo.

Continuadamente, iremos mergulhar de fato no jogo escolhido para ser abordado com os alunos do nono ano da Escola Eliete Souza de Araújo Silva. A ideia de construção textual aqui é demonstrar como o jogo *Shadow of Rome* pode ser explorado historicamente através de conceitos que são pertinentes aos conteúdos históricos estudados, como, por exemplo, império, colonização e escravidão. Pontuaremos, a partir desse momento, os conceitos escolhidos sobre o viés historiográfico e, ainda, como podem ser observados no jogo escolhido, potencializando o letramento digital da ferramenta e facilitando a compreensão, por parte dos educandos, sobre os termos conceituais históricos estudados.

Talvez, em nenhum outro momento, o ser humano teve uma enormidade de potencialidades para analisar o passado como em nossa época. As tecnologias digitais têm grande culpa nesse cenário, pois conseguem aproximar a experiência histórica do sujeito com as eras anteriores. O sociólogo espanhol Manuel Castells (1999), conhecido por seus estudos sobre a teoria da sociedade em rede, estrutura seu pensamento com base na ideia de que a revolução tecnológica provocou profundas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas em nossa sociedade. Essa comunidade contemporânea informacional mudou nossa percepção de mundo e, portanto, alterou nossa visão histórica social. Para o teórico:

Os primeiros passos históricos das sociedades informacionais parecem caracterizá-las pela preeminência da identidade como seu princípio organizacional. Por identidade, entendo o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais (Castells, 1999, p. 57).

O ser presente na sociedade informacional se condiciona quase que como um refém do sistema de informação, isso o torna frágil cognitivamente e condicionado a ideias muitas vezes contraproducentes, que não sistematizam o conhecimento empírico, científico, acadêmico e escolar. Os sujeitos consomem as informações disponíveis na rede sem filtros ou letramento digital histórico que possa sistematizar o conhecimento válido e substancial para sua formação histórico-social. Para Castells:

Parece haver uma lógica de excluir os agentes da exclusão, de redefinição dos critérios de valor e significado em um mundo em que há pouco espaço para os não-iniciados em computadores, para os grupos que consomem menos e para os territórios não atualizados com a comunicação. Quando a rede desliga o Ser, o Ser, individual ou coletivo, constrói seu significado sem a referência instrumental global:

o processo de desconexão torna-se recíproco após a recusa, pelos excluídos, da lógica unilateral de dominação estrutural e exclusão social (Castells, 1999, p. 60).

Nesse contexto de sociedade informacional, a História pública torna-se um meio pelo qual nossos educandos consomem conteúdos históricos fora da unidade escolar. Sabemos que sem a orientação adequada, isso pode ser problemático, mas, de acordo com nossa contemporaneidade histórica, não pode ser descartado. A interação com o mundo digital precisa ser pedagogicamente viável e aplicável de maneira sustentável para favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem produtora.

Os alunos encontram um leque de possibilidades aberto em suas fronteiras: programas de TV, canais do YouTube, plataformas de vídeo, *podcasts*, filmes, jogos eletrônicos, entre vários outros recursos que se alinham com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e promovem acesso às ferramentas e narrativas sobre conteúdos historiográficos. Nessa perspectiva, entendemos que alinhar a prática pedagógica ao letramento digital é fundamental para uma aprendizagem ativa, coletiva e produtiva, em que o aluno compreende o conteúdo histórico de maneira construtiva, a partir de sua própria concepção cognitiva e experiência de aprendizagem. Conforme argumentam Rodrigo de Almeida Ferreira e Miriam Hermeto:

Outro tema recorrente nos debates sobre história pública é o uso de suporte e linguagens narrativas de diferentes naturezas. Aqui, a princípio, importa considerar que cada um deles tem características próprias e aborda o passado de modo distinto do historiador, o que significa que o professor de História deve mobilizá-los criticamente (Ferreira; Hermeto, 2021, p. 15).

Ao se apropriarem de conteúdos históricos via esfera pública, os alunos consomem História sem orientação do professor e isso, sem dúvida, promove protagonismo por parte do discente, mas a que custo? Nossa proposta de letramento histórico digital a partir da metodologia proposta pretende minimizar esse problema. A partir da observação do jogo como uma fonte histórica digital, o educando pode entender que mesmo um produto da indústria cultural e de entretenimento como um jogo eletrônico, pode ser potencializado para o entendimento e o estudo de conceitos históricos subjetivos e capitais para a compreensão de conteúdos em sala de aula, através de uma metodologia ativa possível e lúdica, a fim de combater o déficit de aprendizagem acumulado e já sentido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva, especialmente nesse trabalho, na turma do nono ano B do vigente ano letivo de 2025.

O letramento digital que já exploramos no primeiro capítulo dessa dissertação é amplo e multifacetado, podendo ser caracterizado por símbolos, imagens, gráficos, personagens, mapas, músicas, entre vários outros meios e, dessa forma, os alunos podem consumi-lo a

partir de suas próprias experiências de navegação, jogabilidade e sociabilidade digital em meio a rede ou a aparelhos eletrônicos de uso pessoal ou coletivo. Segundo Ana Elisa Ribeiro, no que se diz respeito ao uso de TDICs em sala de aula:

Nesse ponto, é possível afirmar que tais tecnologias que são, afinal, um rol complexo e mutante de dispositivos e conexões, passam a fazer parte do cenário escolar, mas principalmente dos usos sociais, de maneira a provocar intensos debates sobre como integrá-las verdadeiramente à educação, como formar leitores críticos, como evitar as ameaças que elas também trazem e como torná-las úteis e parceiras na escola. Essa discussão jamais arrefeceu (Ribeiro, *In* Brambila (org), 2024, p. 75).

De acordo com a autora, essa realidade é explorada pelo aluno em sua vida social e a escola também se enquadra nesse contexto para o educando, já que ele passa, às vezes, mais da metade do seu dia na unidade educacional, e tem contato com os conteúdos não apenas de maneira analógica, mas também digital. Os professores, hoje, exploram metodologias ativas com embasamentos digitais em diversas práticas e eis aqui a problemática levantada por Ribeiro (2024): como explorar as tecnologias em parceria com a aprendizagem na escola? Discutiremos esse ponto mais adiante.

Os documentos que legalizam a educação em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Nº 9.324/96¹⁷, também proporcionam o levantamento da importância de tecnologias em sala de aula. Eles elencam como essas ferramentas podem expandir a aprendizagem e, no caso do Ensino de História, como podem auxiliar na assimilação de conteúdos históricos de maneira crítica e reflexiva. Obviamente, existem problemas quanto a isso. O Brasil ainda é um país que não conta com uma distribuição digital igualitária e o reflexo na escola é evidente. Ribeiro afirma:

O documento oficial mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (2018), continua apontando as TDICs como elemento fundamental das práticas de leitura e escrita ou, melhor dizendo, faz isso com ainda mais vigor e contundência do que outros. De outro lado, um relatório recente da Unesco (2023) questiona e recua nos usos das TDICs, em alguma medida, e influencia recentíssimas decisões de governos brasileiros (em esferas municipais e estaduais) que optam, por exemplo, pela proibição de celulares nas escolas (Ribeiro, *In* Brambila (org), 2024, p. 75).

A Política Nacional de Educação Digital (PNED) acena como uma iniciativa válida, pois instrumentaliza legalmente a educação escolar pública em direção a educação digital, de acordo com os paradigmas da cultura digital de nosso tempo. Sendo assim, o PNED busca incrementar políticas públicas que possam atender às populações mais vulneráveis, facilitando

¹⁷ Importante colocar aqui que no dia 11 de janeiro de 2023, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 foi alterada mediante a Lei nº 14.533. Ela institui a Política Nacional de Educação Digital – PNED e altera as demais leis nº 9.448, 10.260 e 10.753. A alteração na LDB em 2023 veio em virtude da Nova Política Nacional de Educação Digital. Disponível em: <http://www.pedagogiadescomplicada.com>, Acesso em 25 de janeiro de 2025.

o acesso ao mundo digital e ao âmbito escolar, principalmente, aproximando os estudantes de uma educação digital que atenda às necessidades do mundo.

Essa discussão é importante do ponto de vista pedagógico. É necessário ampliar a defesa do uso de tecnologias em sala de aula e, de acordo com nossa compreensão, isso pode ser solidificado a partir da premissa do letramento digital. O aluno precisa aprender a ler digitalmente e é necessário a ele que saia da limitação de uso passivo das redes sociais. Aparentemente, a grande maioria dos alunos enxergam os dispositivos eletrônicos somente como suportes para acessar o *Instagram* ou o *Facebook*, ou somente como passatempos eletrônicos. Nas linhas que seguem, propomos buscar outros usos para a inserção desses jovens no ciberespaço. Discutiremos sobre de que maneira os jogos eletrônicos podem ser utilizados para a aprendizagem conceitual histórica e como eles auxiliam na percepção do tempo e no significado de conceitos subjetivos. Mais à frente, retornaremos com essa pauta.

O uso de telas recreativas sem fundamento ou objetivo traçado pode ser categoricamente prejudicial ao sujeito. Para nós, professores, não é essa a maneira que se procura fundamentar o uso da ferramenta de maneira didática. O pesquisador e neurocientista francês Michel Desmurget, em sua obra *A fábrica de cretinos digitais* (2023), argumenta que a geração de nativos digitais aos quais ele descreve como uma geração diferente pode ser compreendida a partir da observação que:

As tecnologias digitais estão agora “tão emaranhadas a suas vidas que se tornou impossível separá-las [...] Tendo crescido com a Internet e depois as redes sociais, eles abordam os problemas se apoiando na experimentação, nas trocas com membros de seu círculo, na cooperação transversal sobre determinados projetos”. É preciso se dar conta de que esses jovens “não são mais ‘uma pequena versão de nós mesmos’, como foram no passado [...] a tecnologia é sua língua materna, eles têm fluência na linguagem digital dos computadores, videogames e da Internet”. Eles são rápidos, multifuncionais e sabem zapear com facilidade (Desmurget, 2023, p. 20).

É bem verdade que a observação do neurocientista francês precisa levar em consideração outras tantas abordagens, principalmente em relação ao nosso país, onde a distribuição e o acesso digital estão longe de serem coesos e integrarem todas as classes sociais. O estudo de Desmurget (2023) demonstra que a lenda sobre a existência de nativos digitais, apregoada a essa geração, não é tão sólida assim. A maioria dos nossos jovens emerge no meio digital muito condicionado pelo lazer puro e simples, onde o viés de aprendizagem e educação não se configura de maneira evidente na grande maioria das situações. Ele discorre:

Em seu conjunto, a suposta “geração internet” se assemelha bem mais a “uma reunião de minorias” do que a um grupo homogêneo. No seio dessa geração, a amplitude, a natureza e o domínio das práticas digitais variam consideravelmente em

função da idade, do gênero, do tipo de estudos efetuados, da bagagem cultural e/ou da condição socioeconômica (Desmurget, 2023, p. 22).

Condicionado por esse pensamento, o autor discorre seus argumentos embasados em pesquisas sólidas e dados confiáveis de que o impacto de telas recreativas, sem instrução e objetivos pedagógicos claros, não é relevante do ponto de vista de aprendizagem, ou seja, somente o ato de jogar algo eletronicamente não potencializa cognitivamente o saber. Porém, não podemos negar que nossos jovens estão cada vez mais conectados, consomem mídias e tecnologias digitais diariamente e, portanto, refletem seus comportamentos sócios digitais também na escola, que é parte do seu cotidiano. Sob essa vertente, o papel do educador é fundamental em direcionar a boa prática e o bom uso dos recursos digitais nas aulas de História.

O professor precisa potencializar sua prática docente através de metodologias que atendam ao seu público discente, e essas, muitas vezes, não se configuram enquanto uma tarefa fácil ou simples. Então, a maneira mais viável é construir o ensino junto com os educandos. Essa construção pode ser potencializada via o letramento histórico-digital. Uma sequência didática que trabalhe o produto digital através do jogo, sob uma perspectiva histórica conceitual, angariando atividades analógicas e digitais, se apresenta como nossa ambição para esse trabalho.

Essas concepções que levam a cabo a premissa de que é importante entender o mundo no qual nossos alunos estão envolvidos também aproxima a ideia de uma História Pública, que é consumida por eles a partir do digital. Anita Lucchesi e Pedro Telles da Silveira (2021) compreendem que essa prerrogativa se nomeia “História Pública Digital”, em que os educandos trazem suas experiências de vida em meio a práticas digitais de sociabilidade e interacionismo na escola, um espaço onde a construção do saber precisa caminhar ao encontro de um estudo da História que atenda as demandas cognitivas e intelectuais dos educandos. Segundo os autores citados acima, a História Pública Digital:

é avivada pela efervescência da nova esfera pública que, pelos meios digitais, complexifica a concorrência pelos usos públicos do passado. O digital é um catalisador para o encontro da história e do popular. Ela se materializa na “caixa” que ajuda os estudantes a pensarem fora da caixa” (Lucchesi; Silveira, *In*. Hermeto e Ferreira [editores], 2021, p. 35).

Em sua tese de doutoramento, a autora Marcella Albaine da Costa (2019) trabalha com a expressão de uma “historiografia escolar digital” para compreender a realização de iniciativas que, embora nem sempre sejam consolidadas em sala de aula devido às condições muitas vezes parcas de infraestrutura ou de acesso tecnológico, estão presentes no cotidiano

escolar. Segundo a autora, a historiografia escolar digital reforça as potencialidades do ensino de História, assim como a própria escola, enquanto lugar de saber historiográfico. Essa coesão entre a exploração dos recursos digitais de maneira crítica e a própria criatividade e o protagonismo dos estudantes fortalece o vínculo de aprendizagem. Dessa forma, podemos conceber o uso de uma historiografia escolar digital mesmo em lugares onde o digital não é tão presente ou consolidado.

Essa configuração proposta por Costa (2019) é extremamente viável no caso do Brasil, onde, como sabemos, os recursos escolares no que diz respeito às ferramentas e tecnologias digitais ainda são desiguais e, em muitos lugares, escassos. Nesse contexto, podemos conceber a ideia de que é possível sustentar uma escolaridade digital mesmo sem a existência suficiente de recursos digitais. Segundo Costa, “defender a historiografia escolar digital é defender menos o meio pelo meio e mais a forma como o professor vai se apropriar do referido meio em prol do seu objetivo pedagógico” (2019, p. 183).

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTORIOGRÁFICO EM SALA DE AULA

Além das relações sociais, jamais ignoradas pelos historiadores dos mais variados campos do conhecimento histórico, as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), também alteram radicalmente a organização espaço-temporal da vida social, o que, portanto, toca diretamente nas matérias matriciais com que lida o historiador em seu ofício (Lucchesi, 2013, p. 2¹⁸).

O professor de História lida com a profusão digital em seu cotidiano em sala de aula. Ele se depara com alunos inseridos em uma sociedade cada vez mais conectada e em meio a estruturas físicas e tecnológicas que, muitas vezes, deixam a desejar, e precisa preparar suas aulas com o intuito de atender às demandas contemporâneas nas quais os discentes estão cada vez mais incluídos. Essa não é uma tarefa fácil, porém não é impossível.

Assim como o autor dessa dissertação, que já ostenta vinte anos de experiência em sala de aula, muitos colegas graduaram-se em meio a uma realidade majoritariamente analógica e, ao partirem para o mercado de trabalho, encontraram escolas com pouca capacidade digital ou tecnológica para desempenharem seu ofício. Isso se perpetuou por

¹⁸ LUCCHESI, Anita. **História e Historiografia Digital**: diálogos possíveis em uma nova esfera publica. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH, Natal/RN. 22 a 26 de julho de 2013, p. 1 – 14.

alguns anos. A pandemia da Covid-19 mudou um pouco esse quadro e, nesse contexto, abriu novas possibilidades.

A partir de experiência própria, assim como muitos colegas Brasil afora, tivemos que nos adaptar à nova realidade digital e promover o ensino de História via *internet* e vídeos gravados, editados ou realizados em tempo real. Com nossos alunos da escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva, especialmente o grupo do nono ano do atual cenário letivo escolar, que fundamenta o estudo aqui proposto, não foi diferente. A adaptação foi tão difícil quanto para os docentes e, nesse contexto, o meio digital de ensinar tornou-se corriqueiro e presente durante dois anos letivos em nossa unidade de ensino.

Enxergamos que novas práticas de ensino precisam de novas projeções didáticas, então à medida que o professor se adapta metodologicamente, o desenvolvimento da aprendizagem também evolui. Nesse contexto, entendemos que quanto mais dinamismo e ludicidade forem proporcionados nas aulas, mais os alunos irão se inserir no processo e, assim, progredir no aprendizado dos conteúdos. É de acordo com esse quadro que entendemos que a aula de História, difundida de maneira ativa e construtiva, pode se tornar mais atraente aos olhares dos discentes e sistematizar uma aprendizagem significativa com fins construtivos para o conhecimento.

O estudante como agente ativo do processo pode, através do seu próprio conhecimento, embasado no que chamamos de senso comum, comunicar-se com leituras do passado a partir de sua própria experiência, além de construir sua própria narrativa, apropriando-se de elementos e artefatos culturais que potencializem sua leitura histórica, como por exemplo, um jogo eletrônico. A professora Sonia Wanderley argumenta:

Em nossa leitura, o aprendizado escolar de História pode objetivar de maneira potente a capacidade de análise e transformação social proposta pelo conceito de cultura histórica. Com seus objetivos singulares, a História escolar focaliza formas diferentes de interpretar, objetivar e comunicar a relação que os homens estabelecem com o passado em um dado presente. E, na medida em que se constitui como narratividade, forjada a partir de uma epistemologia singular que considera a historiografia, mas também estabelece um diálogo crítico com narrativas históricas outras e resgata a função pública do conhecimento histórico (Wanderley, 2020, p. 133).

A experiência do educando e o uso público da História corroboram para o desenvolvimento crítico do sujeito e fomentam uma leitura simbiótica do estudo historiográfico, ao aliar o conhecimento escolar com o conhecimento público e cultural do passado. Wanderley argumenta que é necessário compreender: “que o aprendizado histórico não se restringe ao espaço escolar e que, mesmo este, estará sempre impregnado das formas

diferenciadas de orientação temporal que os homens carregam para a sala de aula” (2020, p. 136).

Metodologias ativas, em que o educando torna-se mais do que nunca um contribuinte direto na produção do conhecimento em sala de aula, são fundamentais para o ensino de História. Mas, afinal, o que são metodologias ativas? E como podem ser aplicadas ao ensino de História? Exploraremos um pouco como essa prática pedagógica pode potencializar nossas aulas, principalmente na modalidade digital, que é o nosso foco neste trabalho.

A aprendizagem significativa é fundamental hoje para o planejamento de todo profissional da educação. Cada vez mais se busca que o aluno desperte o seu conhecimento crítico a partir de sua própria consciência histórica. Isso modula o pensamento histórico do indivíduo e impulsiona sua aprendizagem de acordo com sua própria experiência de vida. Segundo o pensamento do teórico alemão Jörn Rüsen:

Para uma aprendizagem histórica [...] é necessária a relação com o presente e isso pode ser desvelado por meio do fascínio com a diversidade do passado que encontramos no presente, por exemplo, um pedaço do próprio ambiente de vida que está no presente, tal como uma construção antiga, que se destaca por sua alteridade e mostra um tempo diferente e condições de vida diferentes (Rüsen, 2012, p. 76-77).

Ao estudar o passado em meio às experiências do presente, o aluno pode captar como os conceitos históricos são difundidos a partir de significados pertinentes a determinadas épocas estudadas. Temos o entendimento de que a aula de História precisa ser relevante do ponto de vista histórico. E o alunado, ao compreender o conceito estudado a partir de sua própria experiência, é fundamental nesse contexto. Ao jogar um produto digital onde vivencia o passado, o discente pode difundir sua própria observação sobre ele, modular sua narrativa sobre fatos, personagens e conceitos históricos ali apresentados. Ele poderá ler a História. Segundo a professora e pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt:

A aprendizagem histórica deve levar a um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno, é a interação com os outros. Um princípio metodológico fundamental é que ensinar História significa contribuir para que o aluno aprenda a narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, pode encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaria de ser ou de poder ser (Schmidt, 2017, p. 68-69).

De acordo com os autores acima, podemos entender que o uso de metodologias ativas potencializa a capacidade dos alunos em desenvolver uma aprendizagem significativa e que esse quadro é primordial para o desenvolvimento de um ensino de História reflexivo e crítico. O fazer ensino a partir da ideia de significância por parte do aluno em relação ao conteúdo estudado é um roteiro com boas capacidades de sucesso em uma aula de História. Sobre a perspectiva de Cristina Ferreira de Assis e Gilmário Moreira Brito:

Por isso, a Didática da História está mais interessada em compreender as especificidades em ensinar e aprender história e sua relação com a vida prática na formação de uma consciência histórica que, por sua vez, poderia ser resumida pelo modo como o pensamento humano atribui significado ao tempo articulando experiências do passado, a percepção e a necessidade de atuação no presente com intenções para o futuro (Assis; Brito, 2023, p. 145).

O pensamento de Assis e Brito (2023) enfatiza a importância de estudar conteúdos históricos de acordo com as perspectivas de aprendizagem que os discentes possuem. Como abordamos algumas linhas acima, o meio digital pode configurar-se nesse contexto, por fazer parte do cotidiano desses indivíduos. Capacitar essas ferramentas digitais, de forma a atender as necessidades didáticas da História, é fundamental para o bom andamento das aulas.

Dessa forma, compreendemos que as metodologias ativas têm a função de basear-se em formas dinâmicas e lúdicas de desenvolver o processo de aprender, podendo valer-se de experiências reais ou simuladas, como também digitalizadas, visando condições para solucionar com sucesso e clareza os desafios existentes para os discentes. Em nosso caso, os desafios de letramento conceitual histórico, em uma perspectiva de apropriação de conteúdos substantivos. Segundo Silva: “Assim, o conhecimento para ser significativo deve passar por um processo e construção do saber, que envolve a interação entre as ideias que já têm significado cultural para o aluno” (2021, p. 40).

De acordo com essa discussão, e ancorado no pensamento de Alegro (2003), a aprendizagem significativa faz sentido quando os conhecimentos prévios do aluno embarcam em uma constância de grupamento com os conhecimentos escolares, e também da prática de ensino do professor. A predisposição do aluno em adquirir novas informações é, portanto, favorável para uma aprendizagem significativa. Alegro argumenta:

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (‘saber’) que envolve a interação entre ideias ‘logicamente’ (culturalmente) significativas, ideias anteriores (‘ancoradas’) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estruturas dos conhecimentos deste) e o ‘mecanismo’ mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (Alegro, 2003, p.155).

Conhecimento, portanto, pode ser adquirido através de práticas pedagógicas que, mediadas pelo uso de ferramentas digitais, como os jogos eletrônicos, dialogam com temas históricos em suas programações e apresentam conhecimentos pré-existentes, onde o sujeito formula seus próprios atalhos cognitivos de aprendizagem ao jogar com o produto. Com a orientação do professor e o planejamento voltado para a aula a partir da metodologia com o uso do jogo, é possível construir uma aprendizagem significativa com a inserção do alunado na construção do saber histórico e dos conceitos que estamos propondo neste trabalho.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem configurar-se enquanto potenciais ferramentas de práticas pedagógicas que produzem conhecimento ativo e significativo para nosso alunado, através de estratégias de ensino que consolidam a construção de saberes históricos entre os sujeitos envolvidos, nesse processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, ainda convivemos com um modelo que se destaca e, de certa forma, consegue se perpetuar em boa parte de nossas salas de aula. Existe uma forte tradição de se entender o ensino e a aprendizagem em História na escola como um simples processo de transmissão de conteúdo, em que o aluno torna-se um receptáculo da prática abordada pelo professor. Nesse cenário, entendemos que a progressão do conhecimento histórico precisa ser potencializada por outra gama de estratégias, a fim de sistematizar uma metodologia colaborativa e construtiva, em que o educando se incorpore como sujeito ativo nesse cenário. O professor José Mórán disserta que:

O que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (Mórán, 2015, p. 16).

Essa conjunção abordada pelo autor configura a necessidade dos profissionais da educação abrirem suas práticas docentes para uma mescla que aborde a sala de aula e os ambientes virtuais, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa combinada com elementos construtivos do saber entre o alunado e o professor. Metodologia ativa, portanto, precisa propor protagonismo ao educando que, segundo o entendimento de Mórán, pode ser definido como:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Mórán, 2015, p. 17).

A progressão da aprendizagem histórica precisa levar em conta elementos cognitivos que permitam ao aluno compreender o conteúdo histórico através de abordagens e experiências próprias, ou seja, através de atividades que instiguem o uso de metodologias participativas, como a investigação histórica que pode ser difundida através da jogabilidade de um jogo eletrônico, por exemplo. Caimi (2019), no *Dicionário de Ensino de História*, ao citar Freeman (2011), argumenta que a progressão na aprendizagem histórica “se caracteriza por três elementos intrinsecamente relacionados – conhecimentos, conceitos e habilidades -, que

formam um bloco de construção em torno do qual os alunos progridem no domínio da cognição histórica” (Caimi, 2019, p. 210).

Essa junção de elementos é capaz de solidificar cognitivamente a compreensão de conteúdos históricos através dos quais o aluno pode compreender a aprendizagem histórica a partir da união de especificidades e particularidades acerca do assunto estudado, bem como dar significância a outros conteúdos que porventura ainda venha a estudar em séries posteriores. Cada elemento tem seu grau de importância no desenvolvimento da aprendizagem, segundo Caimi:

O conhecimento diz respeito à profundidade e à complexidade dos conteúdos históricos (ou conceitos substantivos); os conceitos apontam como os alunos desenvolvem e aplicam seu entendimento conceitual da história como um processo, por exemplo, temporalidade, causalidade, multicausalidade, mudança, interpretação; por fim, tem-se as habilidades necessárias para mobilizar conhecimentos e conceitos no entendimento de diferentes temas e épocas, como o inquérito, a utilização e análise das fontes, a narrativa e a comunicação (Caimi, 2019, p. 210).

Metodologias ativas digitais podem encorpar substancialmente esse contexto. O uso de ferramentas que potencializem a prática do ensino de História, segundo a perspectiva trabalhada pela autora citada acima, pode agregar ao sistema de cognição histórica a partir da experimentação, argumentação e criação de narrativas próprias, com o uso de fontes digitais e jogabilidade enquanto práticas pedagógicas para a compreensão conceitual histórica.

Vieira (2023), em sua dissertação de mestrado profissional em Ensino de História, fez uma breve anotação sobre o uso de metodologias ativas a partir das TICs. De fato, entendemos que, sobre uma perspectiva freireana, o uso de ferramentas digitais pode também potencializar uma educação emancipadora e libertária; em tempos de frequentes ataques ao patrono da educação brasileira, Paulo Freire, se faz necessário atentar também para o legado de seu pensamento. A relação dos sujeitos com os meios que os cercam, sejam familiares, sociais, escolares, ou sócio-digitais promove interações de aprendizagem, geram conhecimentos e instigam a libertação cognitiva do indivíduo. Segundo o professor Vieira:

Indo além, é importante aqui destacar que as TICs possibilitam a materialização da pretensão freireana sobre a abordagem de temáticas extra educacional, numa abordagem conjunta com os conteúdos programáticos pedagógicos, oportunizando assim uma educação viva e libertadora, dotando os educandos de uma maior amplitude quanto as mais diferentes visões de mundo existentes (Vieira, 2023, p. 45).

Entendemos e nos apropriamos dessa discussão feita pelo autor acima para justificar que mesmo os meios digitais se configuram hoje como uma extensão da vida social dos indivíduos e, portanto, dos nossos alunos, que consomem essas tecnologias diariamente.

Partindo do pressuposto de que a escola e a vida estudantil fazem parte da vida do educando, compreendemos que promover atividade metodológica com o uso dessas ferramentas midiáticas atinge uma importante eficiência pedagógica e social, visto que discentes podem agregar parte do mundo digital ao analógico na sua prática de estudos e, de certa forma, apropriar-se de maneira positiva e didática do uso de tecnologias para sua aprendizagem histórica.

É importante observar que o uso de metodologias digitais não deslegitima o trabalho com materiais analógicos, como, por exemplo, os livros didáticos. Nossa proposta de produto didático legitima a fusão entre essas duas modalidades. Pretendemos utilizar, em nossa sequência didática, que será mais bem detalhada no capítulo seguinte, atividades que atuem em simbiose entre o conhecimento didático analógico, já existente no livro didático, e a potencialidade do recurso digital, como, no caso, o jogo *Shadow of Rome*, para discutir os conceitos de império, colonização e escravidão. Essa atividade tem o intuito de promover o letramento histórico-digital dos conceitos a partir da experiência digital em sala de aula.

No texto *Cultura Digital e Ensino de História: diferentes abordagens e metodologias* (2021), as pesquisadoras Franco e Costa tecem linhas sobre o uso de metodologias ativas relacionadas ao digital para o ensino de História. Nesse prisma, discorrem sobre a importância de enaltecer o uso de tecnologias em conformidade com a realidade de infraestruturas presentes em várias unidades escolares do país. É importante perceber que não necessariamente precisamos de escolas totalmente digitais para aplicar uma metodologia nesse sentido, pois é necessário compreender que o uso de ferramentas digitais pode agir em conformidade com os saberes já imbuídos de nossos alunos, bem como com as metodologias analógicas já aplicadas pelo professor.

Através da estratégia de pesquisa da Netnografia, Costa e Pádua (2021) mostraram que é possível articular uma pesquisa escolar pautada na relação do ensino de História e o uso de ferramenta digital para o desenvolvimento de práticas de pesquisa que envolva metodologias digitais trabalhadas por professores em sala de aula.

Outro ponto importante é que as pesquisas que articulam narrativas digitais e formação histórica assumem um caráter interdisciplinar. Isso porque é possível, cruzando abordagens e conceitos de diversas áreas de conhecimento, potencializar a produção didática com fins de letramento histórico-digital. Esta abordagem empírica é viável de ser aplicada, enquanto método, de maneira ativa para com o corpo discente do Nono Ano da escola Eliete Souza de Araújo Silva.

Nosso estudo pretende, portanto, a partir dessa ideia, não focar somente na tecnologia digital em si, mas demonstrar que o uso da ferramenta do jogo eletrônico pode contribuir para a assimilação do conteúdo histórico de uma maneira mais lúdica e interativa, produzindo a construção do conhecimento histórico à base da experimentação prática do console. O jogo pode ser um importante contribuinte nesse contexto de profusão didática e metodológica.

De acordo com Giacomoni e Silva (2021, p. 280): “Jogar na educação e jogar no Ensino de História já não são (mais) ações impensáveis em nossas salas de aula”. E continuam a discussão a partir da ideia de que:

Entende-se como premissa que o jogo, na medida em que é emulado pelos jogadores em ato concreto e imaginativo ao mesmo tempo, dá origem a uma narrativa, potencialmente viva, dinâmica e imprevisível, que tem a duração do ato de jogar, quando não extrapola a ação virando memória e história (todos certamente lembramos de grandes jogos, nossos ou de outrem, como partidas de futebol ou rodadas de um jogo de tabuleiro). A condição de existência dessa narrativa é uma mecânica de jogo que articula em suas possibilidades e limites as possibilidades e limites do recorte histórico que se deseja ensinar. Seu funcionamento, a partir de suas regras e da ação dos jogadores, marca que tipo de narrativa aflorará em cada partida jogada (Giacomoni, Silva *In* Alves, Pereira [org], 2021, p. 280).

Municiados pela convicção de que as metodologias ativas digitais podem configurar um ensino de História mais dinâmico e lúdico e, ainda, de que jogos eletrônicos podem se inserir como objetos de análises historiográficas, buscaremos focar nossa discussão através das próximas linhas, a partir do uso de jogos eletrônicos como ferramentas de estudos históricos.

2.2. LEITURAS HISTÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DO JOYSTICK: UM EXERCÍCIO DE APRENDIZAGEM CONCEITUAL

O jogo é uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotados de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (Huizinga, 2000, p. 18).

Este tópico está dividido em três partes. No primeiro momento, iremos trabalhar a ideia do uso do jogo eletrônico como prática pedagógica. Na segunda, falaremos sobre o tema a partir de artigos, dissertações e teses de História e ensino que solidificarão nosso embasamento nesse cenário. Em seguida, levantaremos algumas discussões propostas por pesquisadores(as) que fazem parte de um contexto investigativo mais próximo ao qual estamos discutindo aqui, o de conceitos, letramento digital e jogos no ensino de História.

2.2.1. O jogo eletrônico¹⁹ como prática pedagógica

O historiador e linguista holandês Johan Huizinga, em sua obra mais famosa, *Homo Ludens* (2000), aborda o jogo como um fenômeno cultural e, portanto, como um adjacente da vida humana e da consciência humana. O teórico faleceu em 1945, o que invariavelmente nos leva a pensar que ele nunca pôde enxergar o fenômeno que os jogos, principalmente os eletrônicos, tornaram-se nos dias de hoje. Apesar de ter escrito sua obra há quase um século, ela continua atual.

O linguista concebe seu argumento a partir do fato de o jogo ser inato ao homem, até mesmo aos animais, e que, a partir dele, foi desenvolvida a cultura. Dessa forma, argumenta Sanches, de acordo com seus estudos sobre Huizinga: “A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo” (2021, p. 14).

Partindo desse pensamento, podemos compreender que se formos raciocinar a fundo sobre o papel dos jogos, do elemento lúdico na nossa vida, podemos perceber que eles sempre estiveram presentes ao longo da nossa história. O entretenimento, a criação de jogos próprios no dia a dia, configura a formação do indivíduo enquanto agente cultural de sua própria existência. Desafios, missões, comprometimentos e regras, entre outros preceitos, caracterizam a formação do sujeito cultural e historicamente. Sanchez argumenta a partir da sua própria experiência de jogabilidade que começou “a entender que os jogos têm poder, são capazes de contar histórias, entreter, inspirar, entre muitos outros benefícios” (2021, p. 15).

A experiência de jogar nesse prisma concebe-se enquanto uma análise humana, partindo do pressuposto que o sujeito compreende um mundo metafórico, imaterial, uma realidade alternativa em que ele concentra sua atenção e, portanto, dialoga com sua vida material de acordo com suas interações, subjetividades e comprometimentos. Jogar amplifica a percepção das pessoas em sentir inspiração de várias maneiras diferentes, e um dos modos mais propícios para encorajá-las é através de desafios práticos.

Motivação gera aprendizagem e emocionalmente amplifica as possibilidades para que possamos atingir melhores resultados em tarefas diárias e escolares. A concepção de que o jogo é um artefato cultural e multidisciplinar, atingindo ideias, inclusive particulares, de aprendizagem em relação ao próprio jogador, estimula o embasamento dessa metodologia

¹⁹ Importante definir aqui que o jogo eletrônico é denominado como aquele que se manifesta em um ambiente digital e utiliza tecnologia eletrônica para ser jogado. Geralmente, envolvem a interação do jogador com o jogo por meio de periféricos como controles e teclados, e exibem gráficos em telas. Em nossa proposta de trabalho, o *Shadow of Rome*, se configura como tal, pois é jogável em nosso produto didático através do console Playstation 2 e de ferramentas eletrônicas como o *joystick*, promovendo a interatividade do jogador com o jogo.

como viável para as aulas de História. Em nossa concepção, motivar o aluno a aprender História é, sem dúvida, uma das maiores dificuldades de qualquer profissional da área na atualidade. Sendo assim, essa prática voltada para jogos é fundamental para engajar os alunos no processo. Luís Carlos Petry define o jogo “como objeto digital da cultura pós-moderna, tem como característica inerente não somente participar da cultura, mas, sobretudo, ressignificá-la” (Petry, *In*: Alves; Coutinho [orgs], 2020, p. 15).

Entendemos que é importante também caracterizar o diferencial entre jogar pedagogicamente e simplesmente jogar por diversão. Telas utilizadas de maneira aquém, sem necessariamente atingir um objetivo ou propor um desafio simplesmente não passam de entretenimento. Segundo Desmurget, o simples ato de jogar de maneira prazerosa ou sem tarefas cognitivas pré-definidas pode apenas ocasionar o fato de:

Jogar Super Mario nos ensina principalmente a jogar Super Mario. As competências adquiridas não se generalizam. No melhor dos casos, elas podem se estender para certas atividades análogas, que apresentam restrições similares aquelas impostas pelo jogo. (...) é pouco provável que a competência então adquirida se transfira para além de determinadas tarefas específicas (Desmurget, 2023, p. 37).

Dessa forma, a objetividade da prática de jogar para tarefas que envolvam trabalho, como também para atividades de cunho educacional, precisa ser elaborada de maneira a atender ao socioemocional do indivíduo. É necessária a promoção de desafios, interatividade, conhecimento, engajamento, lógica, missões, conceitos e letramento.

Nossa ideia de metodologia embarca nessa perspectiva de utilizar o jogo eletrônico como um condutor da aprendizagem conceitual histórica, como um suporte de letramento digital para capitanear o entendimento dos conceitos propostos — império, colonização e escravidão —, ou seja, planejar a aula sobre um viés experimental de uso do jogo eletrônico e promover a aprendizagem significativa a partir da experiência do alunado nesse processo. A mediação dos conceitos produz a materialização dos mesmos a partir do estudo histórico conceitual. Exploraremos essa atividade conceitual no jogo *Shadow of Rome* um pouco mais adiante.

A aprendizagem é viável com o uso de jogos eletrônicos? Uma gama de intelectuais e pesquisadores hoje busca uma resposta objetiva para esse questionamento, o que não é fácil, pois como tratamos do universo de jogos eletrônicos precisamos entender como os mesmos são multifacetados, complexos, dinâmicos e híbridos, o que torna difícil analisar metodologicamente a prática e seus resultados em sala de aula. A autora Arlete dos Santos Petry atenta para o fato de que as pesquisas na área do uso de jogos eletrônicos enquanto recursos didáticos precisam continuar, mas pondera para a aceitação da prática como viável

no quesito da aprendizagem: “Acredito que se aprenda mesmo quando essa não é a intenção e que, às vezes, aprende-se mais ou algo diferente do que foi pretendido ensinar” (Petry, 2020, p. 58).

A compreensão do que ocorre nos jogos é fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. É importante que o professor conheça o produto que está utilizando como ferramenta didática e, ao mesmo tempo, canalize os potenciais saberes dos discentes sobre ele. Se o jogo eletrônico for de conhecimento e uso do alunado, o recurso didático torna-se ainda mais instigante no desenvolvimento da metodologia. Portanto, a aprendizagem baseada no uso de jogos está ligada ao fato de potencializar conhecimentos já existentes, inclusive a partir de materiais analógicos, onde o digital contribui como alicerce do processo cognitivo.

A abstração está relacionada ao aspecto da fantasia que o jogo proporciona, da realidade imagética que existe no espaço por ele delimitado, ou seja, o mesmo contém aspectos da realidade ou até mesmo da essência dela, mas não reproduz uma cópia exata dessa espacialidade e temporalidade. O mundo metafórico do jogo eletrônico e suas potencialidades podem destrinchar certas dificuldades que nossos alunos têm em compreender os conceitos. Essa é uma realidade que já faz parte do cotidiano deles, ocupa um espaço importante nas suas agendas e, se for bem condicionada e orientada pelo professor, pode ser fundamental na aprendizagem.

Como todo processo de aprendizagem, a avaliação da prática educacional precisa coexistir na aplicação do produto didático enquanto um jogo eletrônico. A avaliação formativa conduz uma boa linha de raciocínio pedagógico nesse sentido, pois faz sentido aplicar a mesma de acordo com o uso de jogos digitais como ferramenta educacional. A participação do alunado no processo de jogabilidade e na experimentação do jogo condiciona a formação do saber pretendido, e isso configura um contexto avaliativo não só por parte do discente, como também do professor para análise da metodologia. A construção do saber é realizada de maneira heterogênea e que pode ser materializada através de uma sequência didática. Spinosa e Gómes (2020) sugerem a aplicação de avaliação formativa como preponderante no contexto de jogos digitais:

Utilizar a avaliação formativa sempre e quando ela se realize durante todo o processo e de maneira iterativa, o que faz sentido em atividades realizadas com jogos digitais. Essa avaliação, realizada geralmente ao final de uma unidade, nível ou curso, utiliza: (a) testes de múltipla escolha, (b) exposição individual ou em grupo, (c) portfólios, (d) participação, (e) apresentação de um trabalho, entre outros recursos (Spinosa; Gómes, *In* Alves, Coutinho [orgs], 2020, p. 69).

Os jogos fazem parte do processo de criatividade e imaginação. São justamente essas operações mentais que podem contribuir para o ensino de história. E o professor se notabiliza como um facilitador, um orientador de caminhos e desenvolvimentos, neste processo. Para o interesse deste trabalho, sustentamos que os jogos digitais são capazes de infundir procedimentos educacionais viáveis e de auxílio aos professores em sala de aula. Nos jogos digitais, os jogadores planejam, executam e monitoram ações de maneira recorrente para alcançar seus objetivos e vencer os desafios, configurando-se como experiências que envolvem o exercício de habilidades cognitivas. De acordo com Ramos e Anastácio, os jogos eletrônicos:

Apresentam especificidades decorrentes dos recursos tecnológicos aplicados que acabam por torná-los mais interativos e dinâmicos, proporcionando aos jogadores condições para o desenvolvimento e o exercício das funções executivas. Diante das potencialidades dos jogos digitais, existem estudos que investigam suas contribuições no ambiente escolar, impactando na aprendizagem promovendo experiências motivadoras nas escolas. Diante disso, entendemos as funções executivas como um conjunto de habilidades cognitivas e metacognitivas que, juntas, permitem que o indivíduo possa se envolver (com sucesso) em comportamentos complexos e direcionados a metas (Ramos; Anastácio, 2020, p. 115).

Jogos digitais ou eletrônicos são, portanto, ferramentas educacionais viáveis para o uso pedagógico de professores em suas práticas corriqueiras em sala de aula. O desenvolvimento das habilidades dos educandos também se enquadra nesse contexto, ocasionando uma construção de saber satisfatória a partir da experimentação metodológica aqui descrita. É o que trataremos no seguinte tópico.

2.2.2. Dando um *play* na aprendizagem histórica

O século atual tem demonstrado um crescimento significativo sobre estudos ligados aos jogos. Novas gerações de pesquisadores têm cada vez mais se debruçado em nichos de pesquisa levando em consideração os jogos eletrônicos como artefatos culturais importantes, historicizados e capazes de gerar apontamentos e discussões sociais em diferentes perspectivas culturais, políticas e econômicas. Essa gama de possibilidades não trafega somente em problemáticas do presente, mas também das diversas maneiras como nos relacionamos e enxergamos o passado e a História.

Hoje conseguimos visualizar em amplitude que o interesse pelos jogos não parte somente da comunidade dos docentes historiadores, mas também de diversos outros profissionais das Humanidades, como das áreas de Comunicação, Computação, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, Geografia, entre outras. Essa profusão de interesses multidisciplinares

produz uma gama ainda maior de possibilidades de estudos. A partir desse cenário de multiplicidades diversas e instigantes, a interdisciplinaridade condiciona os estudos nesse campo como um importante alicerce no desenvolvimento da aprendizagem e na construção do saber de maneira coletiva, em que os alunos se notabilizam enquanto sujeitos ativos no processo.

Compreendemos que a simbiose estabelecida entre os jogos eletrônicos e a História se configura enquanto um campo fértil de possibilidades para estudos historiográficos. Esse artefato cultural, assim como o cinema, por exemplo, quando remete seus roteiros e programações ao passado, configura uma realidade histórico-cultural com interesses, intenções, e, como qualquer outro artefato humano, pode ser utilizado para entender questões do passado e do presente. Ambas as mídias representam uma modalidade contemporânea de interlocução com o passado e, dessa forma, compõem um enredo ou narrativa que é digna de estudos e análises por parte dos historiadores e pesquisadores de temas históricos. Uma percepção popular e pública para entender de que forma o passado estudado se concretizou.

Se entendermos que os jogos eletrônicos são artefatos culturais e fontes digitais para a história, concordamos que, também, podem se condicionar enquanto ferramentas metodológicas possíveis para o desenvolvimento de aprendizagem histórica, como pilares importantes para o trabalho do professor em sala de aula e para o estudo de vários temas históricos que remetem aos conteúdos abordados na escola. No nosso caso, particularmente, como já citado anteriormente, compreende-se que um jogo que trabalhe um assunto como Roma Antiga pode se configurar como uma ferramenta em potencial para a compreensão dos conteúdos atrelados ao tema.

De agora em diante, nas próximas páginas do texto, iremos discutir e problematizar trabalhos históricos que usam os jogos eletrônicos como fontes digitais de estudo, bem como procuraremos também dialogar com outras pesquisas que apresentem as possibilidades de uso dessa ferramenta para o ensino de História.

Constituir a ideia do game como uma fonte histórica é produzir uma narrativa que promova debate e discussão sobre o tema histórico ao qual está se pretendendo estudar. Bello e Vasconcelos (2017) partem do paralelo estabelecido pelas ideias do historiador Napolitano (2007) de que todo filme pode ser tomado como documento histórico de uma época. Assim, de acordo com os dois pesquisadores: “é possível dizer que todo jogo eletrônico é um documento histórico de determinada época e lugar, e o ‘videogame histórico’ é sempre a representação e simulação de uma dada realidade” (Bello; Vasconcelos, 2017, p. 220). Os pesquisadores citados dialogam que, para compreender os jogos eletrônicos como objetos

históricos, é necessário postular as raízes históricas que os condicionam, como os avanços computacionais, artes visuais, e diferentes modalidades lúdicas que envolvem o seu desenvolvimento técnico-social e elaborações teóricas, pois são construções históricas.

Segundo os autores:

Assim, os videogames herdam características dos computadores, das tecnologias envolvidas no desenvolvimento de seu *hardware* e *software*, bem como das pesquisas em torno da realidade virtual. Por outro lado, seu visor expressa composições visuais próprias, pixelizadas e em modelos tridimensionais que emulam tradições estéticas e artísticas da pintura, televisão e cinema (Bello; Vasconcelos, 2017, p. 221).

Ludicidade, imagens e evoluções gráficas mais elaboradas, e em constante evolução no atual século, contribuem com a elaboração de representações cada vez mais complexas de histórias e temas históricos que são abordados nos jogos eletrônicos. Isso impulsiona novos caminhos de trabalho metodológico para a ferramenta, proporcionando didática de aprendizagem a partir da experimentação e da jogabilidade, através de produções que reflitam temas históricos e demonstrem conceitos e acontecimentos de maneira a promover o despertar, por parte do aluno, para as temáticas históricas que o professor trabalha em suas aulas.

Ainda discorrendo sobre o pensamento dos autores abordados acima, queremos esclarecer um ponto que nos propõe uma definição sobre o jogo *Shadow of Rome* como um jogo de performance. Segundo Bello e Vasconcelos, essa modalidade é configurada pelo controle de avatares (personagens) imersos em uma narrativa dramática que priorizam e dão ênfase ao enfrentamento, confronto ou embates com os quais o jogador se depara com o andamento da experiência. Nessa perspectiva o: “principal modo de representação da História nesses jogos é conduzido pelo desencadear de acontecimentos nos quais o indivíduo deve participar” (Bello; Vasconcelos, 2017, p. 223). Para ilustrar essa questão, podemos utilizar a figura abaixo.

Figura 1 - Cena 1 de Shadow of Rome



Fonte: Rodando planeta gamer. Disponível em: <https://www.rodandoplanetagamer.com/4105/retro-game-club-shadow-of-rome/>. Acesso em dezembro de 2024.

O jogador controla os personagens e interage com o mundo imagético do game a partir de suas próprias ações, investiga o cenário, dialoga com outros personagens, envolve-se em combates e busca resolver as missões do jogo. A representação disposta na Figura 1 demonstra os dois personagens principais do jogo *Shadow of Rome*, Agripa, o general romano que torna-se gladiador, e Octavius, o sobrinho de Júlio César assassinado, fato esse que condiciona a trama.

Dessa forma, o usuário do jogo eletrônico se projeta sobre dois mundos da história romana, representada através da jogabilidade com os dois personagens. Enquanto Agripa trafega no mundo colonial e escravista romano, Octavius visita grandes residências, palácios, o fórum, templos e, dessa maneira, o jogador amplia seu conhecimento espaço-temporal histórico sobre Roma, e pode visualizar conceitos históricos na tela a partir do letramento digital.

O letramento digital configura-se sobre uma vasta extensão de habilidades que o indivíduo desenvolve, principalmente de acordo com uma visão mais crítica sobre o mundo virtual. A experiência em relação ao jogo proposto e sua aplicabilidade no ensino de História em sala de aula conduzem a uma prática de leitura de tempo ampla, abrangendo a antiguidade romana através de aulas teóricas onde os conteúdos e os conceitos são abordados de maneira substantiva.

A partir dessa estratégia de aprendizagem histórica, os educandos podem refletir sobre esse passado, tanto quanto ao viés elitista de Roma na antiguidade, quanto do ponto de vista dos demais povos inseridos nesse contexto: os marginalizados, escravizados, conquistados e subjugados. Jogadores podem, portanto, compreender que a dimensão de entendimento histórico é bem mais ampla e multifacetada, além de crítica e reflexiva. Nesse sentido, Silva (2018), em sua dissertação de mestrado profissional em Ensino de História, considera que o letramento histórico-digital consiste:

Na articulação entre o processo investigativo utilizando-se de tecnologias digitais de forma crítica para construir narrativas históricas, conseqüentemente reveladoras de uma aprendizagem histórica (consciência histórica) capaz de levar os sujeitos a se orientarem no tempo e espaço, além de conduzir esses sujeitos à significação das experiências pretéritas, construindo neles uma base, na qual poderão decidir sobre como agir no futuro, dando “sentido à vida” (Silva, 2018, p. 62).

O aluno letrado historicamente, de acordo com os levantamentos difundidos por Silva (2018), precisa ser capaz de ler o tempo e o espaço através de raciocínios históricos que

problematizem os conteúdos estudados. É necessário que tal indivíduo desenvolva habilidades de interpretação de fontes históricas, como também narrativas de acordo com os contextos abordados através da utilização de tecnologias digitais de forma crítica. Nessa perspectiva, de acordo com o historiador:

O letramento histórico aqui é concebido não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas em História, mas com um processo complexo de racionalização histórica, ou seja, o processo de letramento é entendido com a apropriação de habilidades que estimulam o estudante ao raciocínio histórico. Nesse processo, deve-se aproximar da história dos estudantes, desconstruindo a ideia de que os processos são dados (Silva, 2018, p. 63).

Costa (2017) defende o uso dos jogos eletrônicos em sala de aula como reais potencialidades de difusão do conhecimento histórico. A professora esclarece que “muitos games utilizam fontes históricas em seu enredo, possibilitando também a construção de ambientações e simulações de contextos históricos” (Costa, 2017, p. 37). Ainda seguindo o pensamento da pesquisadora e professora:

Acredito, que como qualquer outro material, a sua utilização em contexto escolar evidencia a necessidade de problematização, desconstruindo e/ou aprofundando certos itens que, na primeira vista, podem ser classificados como “problemáticos” do ponto de vista historiográfico (Costa, 2017, p. 37-38).

Esse condicionamento é fundamental para explorar o universo imagético do jogo eletrônico como um produto didático viável para o Ensino de História. O planejamento do professor precisa também se configurar como peça-chave para o uso da metodologia; o docente é fundamental na problematização do conteúdo a ser abordado, bem como deve ter participação efetiva no conhecimento que será construído a partir da aliança coesa com o discente, durante esse processo. Costa (2017) afirma que:

Assim, o entrelaçamento entre as produções historiográficas e as midiáticas do campo do entretenimento, na qual o jogo se inclui, “conduzem a produções no campo ficcional, compostos por acontecimentos históricos, mas envolvidos pela fantasia e criação de seus autores”, demandando, conforme dito, a necessidade de problematização por parte do docente (Costa, 2017, p. 44).

Ao materializar o cenário imagético do jogo, e contextualizá-lo sob a batuta do professor de História em sala de aula, o conhecimento produzido gera uma narrativa histórica viável para a aplicabilidade em práticas de Ensino de História, favorecendo assim a construção do saber a partir do estudo dos conteúdos abordados. A pesquisadora esclarece:

Apesar desses afastamentos e das respectivas especificidades, acredito na proficuidade articulatória entre a narrativa dos games e a narrativa histórica escolar, tendo sempre o cuidado “para que não haja uma ‘escolarização’ que retire deles suas características principais, em função de uma aproximação da dinâmica escolar” (Costa, 2017, p. 44).

Monteiro e Coelho (2023) também dialogam sobre o uso de tecnologias digitais e experiências didáticas, especialmente os jogos eletrônicos, enfatizando o destaque da inserção construtiva entre o fator docente e o discente, onde as possibilidades de apropriação metodológica exponencialmente se desenvolvem de maneira contundente a partir da coesão prática entre os saberes dos sujeitos envolvidos. Argumentam que “defendemos que tal intersecção – docente e discente – tem a capacidade de produzir e/ou abrir novos caminhos para o futuro da escola enquanto instituição e, particularmente para o Ensino de História na Educação Básica” (Monteiro; Coelho, 2023, p. 33).

Os autores exploram o fato de que a cultura digital é um universo grande e relacionado com os nossos jovens alunos, que estão imersos nessa contextualização sociodigital contemporânea. Esse cenário explora o fato de que os estudantes e suas experiências com jogos eletrônicos como forma de lazer podem, e devem, ser apropriados no processo de elaboração metodológica digital, a fim de proporcionar novas práticas para o caminho da educação histórica. Ademais, conforme Coscarelli, os “mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos [...] e aplicativos” (Coscarelli, 2011, p.11).

Os pesquisadores enaltecem a possibilidade de usar pedagogicamente as mídias como um dos caminhos a serem seguidos, além de ter o desenvolvimento de uma educação para as tecnologias como um alicerce viável. A formação dos professores também precisa levar em consideração uma educação pedagógica pautada pela ideia de uma noção social e crítica através da relação mídia-educação. É necessário, portanto, que os professores entendam o universo no qual os jovens estão inseridos, para, dessa maneira, encontrarem utilidades didáticas para aplicar os recursos eletrônicos em suas aulas. Esse é o caso da nossa turma de nono ano B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva.

Nesse contexto, os profissionais da História precisam fomentar nos educandos a prática de que pensar historicamente é um importante alicerce de entendimento dos conteúdos e conceitos históricos estudados em sala de aula, e ainda, como eles podem ser capitaneados de acordo com o uso de metodologias digitais através do letramento histórico-digital. O historiador docente Luís Fernando Cerri define que pensar historicamente é:

Nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais

sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem (Cerri, 2011, p. 59).

Essa proximidade entre o pensamento histórico e a consciência histórica dos sujeitos, como apontamos anteriormente no capítulo inicial a partir das concepções teóricas de Rüsen (2015), é fundamental para o bom uso de um letramento histórico-digital em sala de aula. Levando em consideração esse ponto de vista, a didática da história considera que todos os estudos históricos sejam levados a uma reflexão, como em nosso caso, considerando os jogos eletrônicos e o letramento histórico-digital enquanto suportes didáticos que podem configurar nosso estudo diante desse parâmetro. Devemos produzir reflexão e construção dos saberes sobre aquilo que é ensinado e, nesse sentido, não considerar apenas aquilo que é repassado corriqueiramente nas aulas regulares de História, mas também expandir a experiência didática para todos os espaços sociais e midiáticos que estejam ao alcance dos nossos discentes.

Uma educação digital se configura a partir de um processo destacado pela conectividade, velocidade, fluidez e uso de recursos digitais e mídias sociais. No entanto, entendemos que para realizar esses objetivos é necessário trabalhar substancialmente o letramento digital a partir do uso dessas ferramentas. Como afirma Couto:

Salientamos, portanto, a importância do letramento digital, que deve ser incorporado desde o início da trajetória educacional de todos os envolvidos. É crucial ampliar sua aplicação, indo além de um mero recurso ou ferramenta acessória, para garantir sua presença efetiva na execução e criação dentro dos ambientes educacionais. Mais do que simplesmente saber operar determinados dispositivos, é essencial que todos possuam domínio e competências tecnológicas necessárias para “aprender a aprender” e se adaptem à sociedade tecnológica em evolução (Couto, 2024, p. 256).

Carregados de convicção nesse cenário e motivados pelas experiências de outros docentes pesquisadores em ensino de História, compreendemos que compactuar o conhecimento digital ligado à prática de uso dos jogos eletrônicos por parte dos nossos alunos é um importante caminho para atingirmos o letramento histórico-digital ao qual nos propomos neste trabalho.

2.2.3. O jogo e o Ensino de História

Silva (2021), em sua dissertação, propõe um diálogo no tópico sobre jogos e fins didáticos no ensino de História. O pesquisador não usa uma metodologia totalmente digital, pois se apodera de jogos analógicos para sua abordagem, mas enfatiza que a ludicidade instiga a criticidade dos alunos ao participarem de metodologias ativas nas aulas de História. Segundo Silva:

Pode-se compreender que o jogo com fins didáticos tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, promovendo a construção de conhecimentos e consolidando os já existentes. O jogo com fins didáticos contribui, por exemplo, na compreensão de conceitos históricos, no desenvolvimento do pensamento crítico e na organização das ideias (Silva, 2021, p. 62).

O ato de jogar propõe interatividade e, de maneira bem orientada, essa ludicidade pode potencializar o estudo de conceitos históricos de maneira substantiva, e ainda promover aprendizagem histórica significativa a partir da sua experimentação. Escreve Silva:

O jogo com fins didáticos contribui para um maior envolvimento e concentração dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Quando um determinado conteúdo deve ser trabalhado e há a necessidade de tornar a aula dinâmica e mais participativa, pode-se fazer uso de um jogo de aprendizagem. Mas é preciso estar em permanente diálogo com os estudantes para que se tenha clareza do objetivo do uso de tal jogo (Silva, 2021, p. 64).

A experimentação de uma metodologia lúdica motiva nossos estudantes a se inserirem mais significativamente nas aulas de História, e desenvolve habilidades de pesquisa, leitura e letramento de conteúdos históricos de maneira mais clara e objetiva.

Assim, percebe-se, a partir de Zanoni (2016), principalmente quando ele desenvolve a prática metodológica como uma possibilidade de criar espaços de aprendizagem em sala de aula, que essas práticas condicionadas a desafios, prazeres e entretenimento potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas por parte dos estudantes. De acordo com o docente pesquisador:

O ato de jogar seria um meio de as pessoas desenvolverem habilidades de pensamento, cognição e uma estratégia para estimular a memória, sem que isso seja identificado como objetivo, a priori. Nesta realidade, o envolvimento do público está calcado em estruturas de recompensa e feedbacks, capazes de potencializar a participação dos indivíduos (Zanoni, 2016, p. 43)

Entendemos que esse teatro modulado por jogos de desempenho instiga o sujeito a produzir cognição e desenvolver aprendizagem. A pesquisa do professor historiador Paz (2018) converge com nosso trabalho, pois aprofunda diversas maneiras de potencializar as aulas de História. Jogos de carta, de tabuleiro, animações de videogames em forma de *pixels*, e jogos com mapas e leituras mostram que há possibilidades abertas para se trabalhar a História em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho contribui com nossa aplicabilidade, no sentido de discutir no ambiente escolar sobre inconsistências narrativas que podem surgir ao praticar o uso de jogos como fontes de estudo. O professor precisa estar atento para combater possíveis anacronismos que possam confundir os estudantes em meio à prática metodológica utilizada. Dessa forma, Paz argumenta:

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. Há riscos de anacronismo constantes diante de narrativas já consolidadas ou até mesmo de um afastamento da prática docente no Ensino de História e a expectativa e imaginação histórica trazida pelo estudante para a sala de aula (Paz, 2018, p. 56).

Como dialogamos com o estudo dos conteúdos substantivos a partir do letramento histórico-digital, especialmente com os conceitos de império, colonização e escravidão, é fundamental articular tais conhecimentos com os estudantes, de maneira que haja uma compreensão histórica coesa e fundamentada. A sequência didática aplicada terá fator primordial nesse cenário da produção didática que estamos apresentando neste trabalho. Com as aulas teóricas e as atividades analógicas e digitais desenvolvidas, será possível instigá-los a praticar o letramento histórico digital através da jogabilidade, no sentido de promover uma maior apreensão dos conteúdos desenvolvidos na sequência didática, evitando problemas de entendimento teórico e conceitual.

A produção didática aqui apresentada pode contribuir no combate à rotulação do eurocentrismo a partir do diálogo e conceitos discutidos com os estudantes, como enfatizaremos no próximo tópico, tentando demonstrar aos mesmos que o tempo e o espaço histórico representados não eram somente aplicados aos romanos, e que diversas outras sociedades e povos estavam inseridos naquele contexto narrativo histórico demonstrado no jogo eletrônico *Shadow of Rome*.

A professora e historiadora Penna (2022) dialoga sobre o uso da prática dos jogos e sua aplicabilidade enquanto uma metodologia de trabalho para a discussão sobre direitos humanos em sala de aula. A metodologia da autora também se traduz em uma aplicação de sequência didática que fomenta, nos estudantes, as discussões necessárias ao tema proposto. Nessa perspectiva, nos aproximamos do texto da historiadora, tanto no que se diz respeito ao produto didático escolhido, como na interação dos alunos no processo. Penna argumenta que:

Assim, tem que ocorrer intencionalidade e o devido planejamento de uma trilha de aprendizagem, esta, por sua vez, é um passo a passo em que o estudante deverá trilhar, tendo acesso aos conteúdos e atividades como formas de estimulá-los a agir e reagir no processo cognitivo, seja cumprindo desafios, seja fazendo uma leitura, seja colaborando com os colegas. Além disso, o aluno deve receber feedbacks que certifiquem ou não que ele está no caminho certo para chegar no objetivo proposto, que é a aprendizagem de um conteúdo, de uma sequência didática ou de um semestre ou de um ano letivo (Penna, 2022, p. 53).

Nessa premissa, entendemos que nos aproximamos da autora no sentido de produzir conhecimento norteado pelo professor e construído com a participação efetiva dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Não almejamos produzir desafios como um pilar central do produto didático e da assimilação conceitual; nossa proposta se aproxima da ideia de

construtivismo do saber, onde os educandos podem compartilhar a experiência de uso de um jogo eletrônico para a compreensão do conteúdo estudado de forma a produzir o conhecimento dos conceitos a partir das experiências coletivas e individuais trabalhadas em nossa sequência didática.

Ao coordenar a atividade, o(a) docente consegue aferir as dificuldades, bem como explorar as aprendizagens já adquiridas e as experiências já difundidas entre o seu público estudantil, e entendemos que essa metodologia se configura como fundamental. Nesse contexto, Penna articula:

Assim, para atender as novas tendências pedagógicas, o professor precisa colocar este aluno no centro da aprendizagem, um modelo pedocêntrico, em detrimento dos moldes tradicionais, que o aluno era passivo e receptor do conhecimento. Desta maneira, conquistar esta finalidade demandará esforço do professor de história, pois precisará se apropriar de novos conhecimentos e técnicas que englobam diferentes práticas em sala de aula com um objetivo em comum, mediar o protagonismo do aluno de forma ativa no processo de aprendizagem, se despindo, muitas vezes, das aulas meramente expositivas, abrindo, assim, novos espaços para a criatividade, dinamismo, tecnologia, tornando prazerosa a busca pelo conhecimento (Penna, 2022, p. 53).

Embasados nas discussões aqui expostas, e ainda sobre a viabilidade da metodologia para nossa prática de pesquisa e atuação no ensino de História, continuaremos o texto enfatizando a partir de agora as discussões teóricas sobre os conceitos de império, escravidão e colonização, de acordo com a temporalidade do mundo romano antigo e como esses conceitos podem ser usados, de maneira aplicada, através da jogabilidade do estudante em meio ao mundo imagético representado no console, em *Shadow of Rome*.

2.3. *SHADOW OF ROME*, ENSINO DE HISTÓRIA E CONCEITOS HISTÓRICOS: IMPÉRIO, COLONIZAÇÃO E ESCRAVIDÃO

Roma Antiga é importante. Ignorar os romanos é mais do que apenas fechar os olhos para o passado distante. Roma ainda nos ajuda a definir o modo como entendemos nosso mundo e pensamos a respeito de nós mesmos, e isso abrange da alta cultura à comédia barata. Após dois mil anos, ela continua na base do pensamento e da política ocidental, daquilo que escrevemos e do modo como vemos o mundo e nosso lugar nele (Beard, 2020, p. 17).

A historiadora britânica Mary Beard (2020) se dedica aos estudos sobre Roma Antiga há mais de 30 anos. Em sua principal obra, *SPQR: uma história da Roma Antiga* (2020), ela se prontificou a esclarecer que o seu texto não se trata de uma história sobre a decadência do Estado Romano Antigo, mas sim sobre suas permanências, seu legado e apogeu enquanto força imperial no mundo e na História.

Quando a autora afirma que “a História de Roma está sempre sendo escrita, e sempre foi; em certos aspectos, sabemos mais sobre a Roma Antiga do que os próprios romanos. A História romana, em outras palavras, é uma obra em progresso” (Beard, 2020, p. 19) ela converge para uma prerrogativa interessante, pois mesmo no presente, bebemos do passado e dos seus mais variados discursos e experiências em relação a essa civilização antiga. Nesse contexto, se formos parar para uma breve análise, talvez entre todos os temas históricos aos quais estudamos em vida, nenhum tenha sido tão explorado pela indústria cultural de nosso tempo quanto o de Roma na antiguidade.

Os gladiadores, o cristianismo, os imperadores, os bárbaros e as legiões romanas são alguns exemplos de temas ligados a Roma que foram exponencialmente explorados pelas mídias. Teledramaturgias, filmes, músicas, *podcasts*, livros, *cards*, séries de TV e jogos eletrônicos são alguns exemplos da profusão midiática que a História romana configura em passagens recentes. Boa parte desses produtos é consumida pelos jovens que têm contato com esse tipo de entretenimento constantemente.

Roma também se solidifica como um tema fundamental em nossos currículos, como é o caso da nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os conteúdos caros à História Romana Antiga são orientados pela BNCC para o Ensino Fundamental anos finais a partir de três habilidades específicas para o tema. Ao analisarmos as mesmas, podemos compreender que o estudo sobre Roma Antiga precisa proporcionar ao educando uma análise crítica conceitual sobre os conteúdos a serem estudados, ou seja, não basta somente o estudante conhecer a amplitude geográfica do império, como também é necessário explorar suas características, os diferentes povos envolvidos, suas culturas, suas interações e, para isso, o estudo conceitual é fundamental.

Especialmente as habilidades (EF06HI12) e (EF06HI13) nos embasam nesse trabalho, pois entendemos que os conceitos escolhidos para a prática pedagógica em questão, império, colonização e escravidão, podem ser trabalhados de acordo com nossa metodologia e substanciados legalmente pela nossa Base. Sendo assim, por que não procurar um bom uso histórico para isso? De acordo com esse cenário, encaixamos nossa proposta de estudo a partir dos conceitos e de um letramento digital apropriado e orientado pela metodologia escolhida, em particular, de acordo com a experiência jogável de *Shadow of Rome*.

Sabemos que os conceitos que escolhemos não são exclusivos da História Romana. Império, colonização e escravidão são exponencialmente difundidos em vários outros conteúdos que remetem ao estudo da História; dessa forma, acreditamos que ao compreender

tais conceitos, o aluno pode ampliar o seu horizonte histórico de maneira a entender o estudo da matéria de forma mais consistente. A consolidação desse saber no Nono Ano do Ensino Fundamental será fundamental para o posicionamento futuro escolar dos nossos estudantes. A capacitação viabilizada pelo letramento histórico-digital orientada pelo professor objetiva o aprendizado cognitivo do estudante a partir de experiências próprias. É através desse cenário que acreditamos poder amenizar o problema de letramento histórico dos nossos discentes, apresentando uma modalidade de leitura multimodal, digital e participativa.

Primeiramente, é importante explicar o porquê da escolha dos conceitos de império, colonização e escravidão. Durante uma aula corriqueira na turma do nono ano abordada nessa pesquisa, trabalhávamos sobre as causas que levaram à Primeira Guerra Mundial. Ao citar o Imperialismo europeu como um dos agravantes, esse professor que aqui escreve foi surpreendido com perguntas como: Professor o que é império? E teve algum outro império além do romano? E existia escravidão no século XIX? Mas, o que é colonialismo? Não existiu só no Brasil? O momento me aquietou prontamente. Percebi que meus alunos estavam muito deficitários em relação à compreensão conceitual histórica. No mesmo momento, percebi que as lacunas do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 ainda estavam bem ativas em meu alunado.

Entendi que precisava trabalhar a questão conceitual com meus alunos a fim de amenizar os efeitos deficitários, mas obviamente sabia que não poderia dar conta de um todo. Nesse caso, a escolha por esses conceitos se dá de maneira estratégica, por considerarmos que os mesmos são coesos entre si. Podem dialogar uns com os outros em vários conteúdos históricos regulares estudados por nossos discentes, ampliando assim a sua consciência histórica e sua própria experiência enquanto sujeitos estudiosos de História. Compreender o passado substancia o entendimento do presente, estudar o conceito histórico dá significância a elementos da contemporaneidade.

Cada época tem sua nomenclatura conceitual própria devido a vários quesitos; entendemos e acreditamos nisso. Como estamos trabalhando sob a perspectiva de um letramento, compreendemos que a alfabetização conceitual²⁰ a partir da ideia de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), onde captamos a ideia de que o conhecimento não é aprendido por repetição, mas por uma integração significativa de conceitos, amplia os horizontes não só do passado, mas também do presente. Quando o aluno compreende o significado de império, por

²⁰ Em resumo podemos definir a ideia de alfabetização conceitual a partir da perspectiva dos autores citados no texto como uma capacidade de compreensão que pode conjurar e utilizar conceitos fundamentais de uma área do conhecimento (no nosso caso a História), indo além da simples memorização ou leitura convencional de um texto.

exemplo, ligado a extensão, poder, conquista e redes comerciais, entre tantos outros significados, é possível que esse discente também entenda melhor o conceito de globalização ou de imperialismo. A concepção cognitiva do sujeito amplia suas potencialidades de assimilação, como já dialogamos anteriormente.

Propomos discutir nos seguintes tópicos cada um deles, a partir de uma atualização historiográfica. Nosso intuito é o de explorá-los com certa profundidade a partir de passagens do jogo, bem como trazer uma base histórica acadêmica para a elaboração das aulas da produção didática desta dissertação.

2.3.1. Império

Mesmo atualmente nos deparamos com várias conjecturas sociais, econômicas, culturais, políticas e históricas que nos remetem a ideia, às vezes saturada, de imperadores e impérios. “Esse sorvete é digno de um imperador!”, “vamos realizar uma visita à cidade imperial de Petrópolis!”, “Como assim você afirma que o Império é mais promissor do que a República em *Star Wars*?”. Como bem afirma o historiador João Fábio Bertonha, “o tema, contudo, não é um resquício do passado que recordamos como uma curiosidade, mas algo fundamental para a compreensão da história mundial: entender a trajetória humana é, em boa medida, entender a história dos impérios” (2023, p. 7).

Portanto, o conceito de império é algo caro até os dias de hoje, mesmo que tenha certo tom às vezes negativo e pejorativo. Involuntariamente, costumamos associar o império a algo que exerce um domínio absoluto sobre povos e nações estrangeiras, muitas vezes sendo beneficiado economicamente por isso através de uma imposição violenta e militarista. Bertonha argumenta:

O grande problema dessa imagem é que ela não consegue captar a diversidade e a variabilidade dos impérios no decorrer da história. Houve impérios em todos os continentes. As estimativas variam conforme os critérios utilizados, mas calcula-se que existiram entre 50 e 60 impérios na história da humanidade, desde o Acadiano, 4.500 anos atrás, até o Americano dos dias atuais. Uma experiência diversificada, englobando realidades históricas das mais diversas (Bertonha, 2023, p. 8).

Tivemos impérios terrestres, marítimos, econômicos, políticos, tecnológicos e digitais. Dessa maneira, o conceito em questão é amplo, multifacetado e pode ser explorado sobre diversas potencialidades. Claro que é pedir demais dos nossos alunos a compreensão colossal deste termo, nem é esse nosso intuito, mas a ideia é semear o significado do conceito em relação à História. E, para que isso ocorra, quanto mais lúdico for a apresentação do termo para esses alunos do ensino fundamental, mais potencial de compreensão ele terá.

O teórico Edward W. Said (2011) também concentrou esforços em tecer posições e estudos sobre a cultura e o imperialismo. A visão de Said é importante porque converge para um olhar fora do padrão ocidental de definição imperial e aplica-se em uma temporalidade mais contemporânea, onde o foco da discussão concentra-se em meio ao poderio britânico do século XIX e ao imperialismo estadunidense no século XX. Said escreve que “a invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente” (2011, p. 34). O crítico literário palestino também se apropria da definição descrita por Michael W. Doyle (2011) sobre os termos império e imperialismo, utilizando a seguinte citação do teórico norte-americano:

O império é uma relação, formal ou informal, em que um Estado controla a soberania política efetiva de outra sociedade política. Ele pode ser alcançado pela força, pela colaboração política, pela dependência econômica, social ou cultural. O imperialismo é simplesmente o processo ou a política de estabelecer ou manter um império (Doyle, *In*: Said, 2011, p. 42).

A argumentação acima nos leva à compreensão que o termo império remete a domínio, controle e imposição. Os termos abordados por Said, como já referendamos acima, remetem ao que ele chama de “impérios modernos”, mas, se formos analisar um pouco a significância do conceito nós podemos considerar características muito próximas ao Império Romano na antiguidade.

Império é um conceito multifacetado e plural no que diz respeito a sua estrutura literal e temporal quando se trata de estudos históricos. Cada época apresenta elementos pertinentes a esse conceito que são envoltos em características e particularidades de acordo com o conteúdo histórico estudado. Para o historiador Pedro T. Magalhães, “a gênese do conceito encontra-se, pois na primeira entidade política, a Roma Antiga, que historicamente se representou como tal. Porém, o termo ganhou vida para além de Roma” (2013, p. 79). Devemos considerar o fato de que o tratamento enquanto uma entidade política como afirma o autor anteriormente soa uma visão muito ocidental sobre o conceito, portanto é melhor esclarecermos, no caso de Roma, como uma primeira unidade política imperial mediterrânica a fim de justificar que Roma foi um entre tantos outros impérios que coexistiram e também existiram antes mesmos dos romanos.

Conjecturamos, então, compreender que o termo império possui um caráter múltiplo atrelado temporalmente ao período histórico ao qual está sendo usado, como também, condiciona certas abordagens temporais que se repetem ao longo da História. “Para Roma, império era a extensão do próprio estado, construído com base na colonização”, afirmam

Silva e Silva (2022, p. 218) no *Dicionário de Conceitos Históricos* (2019)²¹. Da mesma procedência teórica discursiva, Said (2011) mergulha sobre o fato de o imperialismo moderno apresentar uma característica quase que uniforme dos estados eurocêntricos sustentarem seu domínio também pelo viés colonialista, constituindo, portanto, terminologias conceituais próximas.

Ao compreenderem o conceito e seus significados, os educandos podem aplicar o conhecimento de maneira ampla em vários conteúdos históricos regulares estudados em sala de aula. Dessa maneira, aprofundam os seus estudos históricos e se integram ao ensino de História, como construtores dos saberes através de práticas de ensino conjuntas ao profissional docente. Quando nosso alunado compreender que o Império Romano não foi tão romântico quanto descrito pela mídia cultural, poderão exercitar sua historicidade e criticidade ao se depararem com uma experiência cognitiva que os permita entender a multiplicidade desse processo, suas permanências, imposições, choques culturais e a profusão de povos que fizeram parte desse contexto.

Outra reflexão importante é ressaltar para os discentes que o processo de formação do Império Romano não foi pacífico, nem tampouco uniforme. O professor Norberto Luiz Guarinello faz uma importante observação a esse respeito:

Os historiadores mais antigos, da primeira metade do século XX, descreviam a aparente homogeneidade cultural do Império através dos conceitos de romanização e helenização, como se as populações conquistadas tivessem acolhido de braços abertos as benesses de civilizações superiores: romana do Ocidente, grega no Oriente. São ideias ultrapassadas. A própria criação de uma identidade romana foi um processo complexo, acelerado no século final da república de Augusto (Guarinello, 2023, p. 143).

As múltiplas culturas, as sociedades e suas características religiosas, sociais e econômicas, entre outras, não sistematizaram um modelo imperial homogêneo romano na antiguidade. Para os educandos, entender que existiam vários outros povos nesse contexto, com comportamentos próprios, é importante no seu processo de assimilação conceitual, a fim

²¹ Aproveitando o gancho da citação achamos pertinente comentar que a partir dos estudos de Renan Frighetto (2006), o conceito de *Imperium* ganha a partir do século I d.C., uma dimensão além do mando militar ou da imposição pela força. A partir desse momento o termo passa a ser delegado pela comunidade política ao *princeps*, Otávio Augusto, como um protetor em assuntos internos e externos. O jogo *Shadow of Rome* apresenta justamente um corte narrativo e histórico durante o assassinato de Júlio César e a ascensão de Otávio enquanto um sucessor em potencial, o que nos aponta caminhos pertinentes de trabalho em relação ao conceito de maneira ampla e crítica de acordo com linguagem do jogo e a narrativa histórica. Para uma melhor análise consultar: FRIGUETTO, Renan. *Imperium et orbis: conceitos e definições a partir das fontes tardo-antigas ocidentais* (séculos IV/VII). **Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, p. 1-15, 6 a 10 de novembro de 2006.

de quebrar as barreiras de um ensino engessado e eurocêntrico, que, em muitos casos, ainda perdura nas salas de aula brasileiras. Continua a argumentação o professor Guarinello:

Às portas de assenhorar-se de um império, Roma não tinha uma identidade definida. A cidade era um amálgama confuso de romanos, italianos, estrangeiros, escravos e libertos. A identidade romana teve que ser recriada para servir de parâmetro para o Império. Nunca foi uma identidade étnica, nem monolítica, nem mesmo imune à ação do tempo (Guarinello, 2023, p. 143).

O próprio termo império, nomeado em relação aos romanos antigos hoje, configura-se a partir de uma nova significância. De qual império estamos falando? É importante que nossos alunos compreendam a imensidão desse conceito em relação ao conteúdo abordado sobre Roma na antiguidade. Os estudos mais recentes compreendem que tratamos hoje de uma heterogeneidade histórica conceitual sobre esse período da História, assim como afirmam Joly e Favarsani (2014):

Contudo, nos estudos concretos sobre o Império Romano, a suposta unidade desaparece, de maneira que não se trata mais de pensar em Império Romano, mas sim em “Impérios Romanos”. Trata-se então de problematizar que a noção de Império Romano como a utilizamos não nos é legada pelas fontes coletâneas; da mesma maneira que as fontes do período republicano não tratam de “toda” a República Romana, assim também as do período imperial não tratam do Império Romano como um todo (Joly; Favarsani, 2014, p. 7).

É importante que nossos educandos percebam essa heterogeneidade, que compreendam que esse Império Romano ao qual estamos falando era composto por uma gama de complexidades históricas, culturais, econômicas, políticas e religiosas. Bem como que essa cognição sobre tal ponto aborde a participação de vários povos que possam potencializar o entendimento dessa geografia imperial dos romanos, e ainda, como cada qual tinha o seu papel nesse contexto histórico. Joly (2014) ainda argumenta que “o Império Romano apresenta-se com uma unidade que comporta uma certa alternância na distribuição do poder entre centro – a cidade de Roma – e periferia – as províncias” (Joly, 2014, p. 53, *In*: Joly; Favarsani [orgs.], 2014). Nessa premissa, nem mesmo o poder concentrava-se de maneira unitária; apesar da capital ser a representatividade do mesmo, o poder era circulatório em Roma, o que nos remete a ideia multifacetada de império sobre a qual dialogamos acima.

Favarsani (2014), a partir das análises empreendidas sobre fontes relacionadas a Sêneca, também contribui para uma ideia de um Império Romano plural. Um espaço de múltiplas possibilidades, onde a efervescência de características é evidente. Nesse cenário, o historiador escreve:

Sob a concepção de Império, as diferenças sociais são fabulosas, no sentido de não corresponderem a uma realidade seguramente reconhecível. As grandes fortunas

podem aparecer e desaparecer em um estalo, as pessoas proeminentes podem cair em desgraça de um momento para o outro. O Império corresponde a paradoxos. Por um lado, nada o pode afetar externamente, mas infelizmente nada é seguro e, ainda mais, as coisas jamais são o que parecem ser e as pessoas nunca dizem exatamente o que pensam (Faversani, 2014, p. 59, *In*: Joly; Faversani [orgs.], 2014).

Munidos dessas contribuições teóricas exploradas até o momento, como podemos desenvolver metodologicamente a observação do conceito de império no jogo *Shadow of Rome*? Existem várias passagens no jogo que auxiliam nesse contexto. Cenários imperiais romanos que intencionam destacar o poder de Roma, como também várias cenas que imprimem uma condição mais íntima do conceito, como lugares conquistados sendo exibidos de acordo com suas próprias características culturais, religiosas, comerciais, entre outras. Observemos as Cenas 2 e 3 abaixo.

Figura 2 - Cena 2: layout do mapa



Fonte: Rodando planeta gamer. Disponível em: <https://www.rodandoplanetagamer.com/4105/retro-game-club-shadow-of-rome/>. Acesso em dezembro de 2024.

Figura 3 - Cena 3: reunião do senado



Fonte: Sombra de Roma. Disponível em: <https://lparchive.org/Shadow-of-Rome/>. Acesso em dezembro de 2024

Na Cena 2, temos a configuração do *layout* de parte do mapa romano na antiguidade, onde podemos observar não só a amplitude da própria cidade de Roma na época antiga, como também a dimensão das áreas sob o controle dos romanos. A partir dessa observação, trabalharemos o conceito de império com nosso público discente de acordo com os conhecimentos históricos e, também, da própria experiência do jogador ao se deparar visualmente, de maneira lúdica, com a expansão de Roma.

Ao observamos a Cena 3, nos deparamos com um dos personagens principais do jogo, Octavius, que ao adentar clandestinamente no Senado romano, a fim de adquirir provas que levem aos culpados do assassinato do seu tio Júlio César, se encontra com uma sessão do Senado, com a presença do imperador, em que se discutem problemas relacionados às províncias e colônias romanas. Essa passagem do jogo pode nos levar a dialogar com nosso alunado sobre as imposições imperiais romanas, e ainda, como os demais povos viviam dentro do território na época antiga, ainda controlado pelos romanos.

Consideramos importante que os discentes compreendam o quanto era complexo o sistema imperial romano e que a partir da experiência do jogo eles possam identificar essas várias nuances relacionadas a esse mundo. Como funcionava a cidade, a burocracia, os tributos e quais eram as diferenças sociais; esses são alguns exemplos de materialidade que podem ser encontradas no jogo a partir do tráfego dos personagens (avatars) nos cenários digitais. Esses são alguns exemplos que, auxiliados pela sequência didática que iremos explorar no terceiro capítulo dessa dissertação, configuram nossa proposta de letramento histórico-digital a partir da experiência de jogabilidade do jogo eletrônico.

2.3.2. Colonização

Assim como o conceito anterior, a colonização é outra nomenclatura muito discutida e trabalhada em vários conteúdos históricos abordados em sala de aula. Como não poderia ser diferente, destacamos aqui a composição conceitual que a colonização também tem sobre a História Romana midiática representada no nosso jogo em análise. Temporalmente, a narrativa histórica do jogo *Shadow of Rome* se passa logo após o assassinato do general romano Júlio César que, segundo a historiografia, se relaciona com o momento em que Roma atingiu o seu apogeu enquanto império.

O conceito de colonização está muito latente em nossa sociedade até os dias atuais, em salas de aula, livros didáticos, mídia e na produção científica pelas instituições de ensino superior mundo afora. Podemos articular a partir da premissa de que a colonização, inclusive, pode ser mais do que um simples conceito, mas também uma categoria histórica, pois diz

respeito a diferentes sociedades e momentos ao longo do tempo, podendo ser entendida, inclusive, enquanto um movimento de expansão humana pelo planeta, diminuindo os vazios geográficos existentes no decorrer da História.

Na maioria dos casos históricos em que o conceito em exposição é apresentado, entendemos que se trata de um processo de ocupação, conquista e cultivo de novos territórios a partir da exploração e do domínio cultural. No Dicionário de Conceitos Históricos, Silva e Silva argumentam que:

Na maioria dos casos, entretanto, o território colonizado já está ocupado, com habitantes que possuem cultura e estruturas sociais próprias, o que pode dar margem a diferentes formas de contato e ao nascimento de novas sociedades. Não esquecendo, ainda, que a violência e o conflito estão, em geral, presentes na maioria dos processos de colonização, pois a fixação de uma cultura em território já ocupado gera não apenas a imposição de valores culturais, mas também o controle físico sobre os dominados e a resistência por parte desses (Silva; Silva, 2022, p. 69).

No universo romano antigo, é muito difícil fazer um balanço mais amplo de como os romanos tratavam suas populações. Como já alinhamos um pouco mais acima, não podemos tratar de homogeneidade nesse contexto. Algumas províncias e povos eram tratados com mais autonomia e intercâmbio, enquanto outros eram constantemente alvos de ocupações militares e controle autoritário por meio do estado. O processo de romanização teve diferentes níveis de aceitação e, por si só, se concebe enquanto um processo complexo social deveras amplo e de difícil controle como bem entende Bruno dos Santos Silva (2011).

O próprio termo romanização tem sido cada vez mais passível de críticas, pois hoje não se pode conceber uma unidade colonial romana apenas ligada à imposição do estado imperial antigo; várias unidades coloniais mantiveram seus modos de vida, sua religiosidade, sua cultura e, inclusive, suas próprias leis. Segundo Silva (2011):

A romanização, assim, tem sido cada vez mais deixada de lado pelos estudos atuais, muito em função dos seus próprios problemas – a forte carga civilizatória do termo –, mas também por novas perspectivas teóricas. Essas últimas começam a pensar a integração dos seres humanos ao longo do tempo, em diferentes espaços, com uma série de fatores a serem considerados, como uma alternativa ao modelo do Estado Nação (Silva, 2011, p. 71).

A colonização romana tinha particularidades a serem consideradas. Segundo Funari (2023), o processo de expansão romana ficou marcado por conflitos militares a partir dos primeiros quatro séculos de sua História. O autor argumenta que os povos conquistados:

Recebiam tratamento muito diversificado, segundo sua posição em relação ao poder romano. Os que se aliassem recebiam direitos totais ou parciais de cidadania, enquanto os derrotados que não cedessem eram subjugados, muitos vendidos como escravos, outros eram submetidos a tratados muito desiguais e que davam ao Estado romano grandes rendas na forma de impostos e tributos (Funari, 2023, p. 95).

Em meio a esse cenário heterogêneo, os romanos procuravam capitanear aliados em meio às suas empreitadas coloniais. As conquistas representavam, de fato, a ampliação do poder romano, tanto a partir do cunho geográfico, quanto cultural, político e econômico. Porém, as alianças com os povos conquistados também configuravam uma importante estratégia de submissão ao poder romano. Funari argumenta:

Roma, surgida de uma união de povos, sabia conviver com as diferenças e adotava, por vezes, uma engenhosa tática para evitar a oposição e cooptar possíveis inimigos: incluir membros das elites de povos aliados na órbita romana, com a concessão de direitos totais ou parciais de cidadania. Assim, havia povos que se aliavam aos romanos e seus governantes tornavam-se seus amigos, enquanto outros lutavam e, ao perderem, eram submetidos ao jugo romano (Funari, 2023, p. 96).

Algumas estratégias consolidavam essa relação de proximidade pós-conquista entre romanos e povos conquistados²². Uma muito utilizada era a distribuição de terras. Quando conquistavam territórios e eram auxiliados pelos “novos colonizados”, os romanos costumavam distribuir terras, bem como outros espólios de batalhas, como escravos entre os seus colaboradores. Outra importante característica da colonização romana diz respeito às modificações empreendidas nos espaços recém dominados. O historiador José Ernesto Moura Knust (2016), em sua tese de doutoramento, procura discutir, mais especificamente no capítulo quatro, as imposições coloniais romanas em regiões que correspondiam à Itália Trirrênica, entre os séculos V a III a. C. O autor reflete sobre o colonizador romano e sua empreitada de colonização a partir da ideia de que:

Isto é, se na Etrúria Meridional os romanos aparecem como responsáveis pela transformação do assentamento por seu papel como conquistadores, em outras regiões soma-se a este um outro papel, o de colonizadores – colonizadores não apenas no sentido de colonos romanos enviados para uma terra conquistada, mas colonizadores no sentido de criadores de uma nova realidade na região, de transformadores da paisagem e do assentamento local (Knust, 2016, p. 235).

A citação acima demonstra que não existia um modelo colonizador homogêneo, os romanos ocupavam as regiões de acordo com seus interesses. Existiram colônias em todo o território de dominação romana na antiguidade; apesar de suas variadas características, não se pode deixar de conceber a ideia de domínio e exploração em suas diversas facetas. Em sua essência, o mundo romano antigo se sistematizou através da imposição, mas não podemos desconsiderar qualquer outro meio colonial dentro desse contexto. E o tratamento dado aos

²² O jogo *Shadow of Rome* também inclui povos que se apresentam sob o júbilo romano, como: cartagineses, gregos, germânicos, gálicos e celtas, e ainda apresenta diversos personagens coadjuvantes com vestimentas, comportamentos e armas que denotam pertencimento a outras áreas dominadas pelo império. Nesse contexto e de acordo com a bibliografia aqui apresentada e refletida, podemos interagir com nosso corpo discente sobre a ideia ultrapassada de romanização e apresentar ao aluno novas perspectivas de reflexão histórica a partir de um letramento digital imersivo através da jogabilidade da ferramenta.

nativos, assim como aos próprios colonos estrangeiros, dependia muito da diplomacia utilizada de acordo com cada localidade.

Algumas passagens de *Shadow of Rome* podem potencializar a discussão em torno do procedimento colonizador romano. Destacaremos duas que podem ser potencialmente exploradas, mas antes observemos a cena abaixo.

Figura 4 - Cena 4: conquista de forte germânico



Fonte: Eurogamer. Disponível em: <https://www.eurogamer.net/fi-shadowofrome-ps2>. Acesso em dezembro de 2024

A imagem contextualiza a conquista de um forte germânico por Agripa, protagonista do jogo, e sua legião. Esse contexto pode nos proporcionar uma discussão com nosso alunado a fim de promover uma observação sobre as vestimentas, as armas e os acessórios de combate utilizados pelos germânicos representados no jogo. É importante demonstrar para os estudantes que o processo de colonização empreendido pelos romanos envolvia outros povos e que nem sempre acontecia de maneira pacífica. O domínio e o subjugo, através da imposição militar, faziam parte do processo de conquista.

Os discentes podem compreender que a imposição de uma cultura sobre a outra através da força também se configura enquanto uma característica do processo de colonização. Porém, é fundamental propor um gancho discursivo para com os estudantes e fazer com que eles questionem esse passado, e que percebam que dentro desse contexto também existiam outros povos. De acordo com a cena, indagar o porquê de os germânicos estarem sendo

subjugados, de serem tratados como “bárbaros”. A discussão do currículo é fundamental nesse cenário, assim como relatamos acima, a habilidade (EF06HI12) nos fundamenta nesse contexto, permitindo ampliar o debate histórico que configura a relação entre povos dominantes e dominados.

O primeiro exemplo busca demonstrar uma maneira de conquista e de apropriação colonialista por parte dos romanos através da força militar. A próxima imagem demonstra uma conferência entre os personagens Agripa, Octavius e Claudia. Nessa conversa, eles planejam invadir a prisão romana de Siracusa, onde se encontra encarcerado Vispasianus, principal acusado da morte de Júlio César que, na narrativa do jogo, é pai de Agripa. Siracusa, na historiografia, é uma antiga cidade-estado de origem Coríntia que perdeu o seu *status* após a conquista romana. Portanto, durante o período histórico representado no *game*, ela se encontra como uma colônia romana. Os personagens ao chegarem à colônia atravessam a cidade, o campo e os assentamentos rurais, até chegarem à prisão. Através da jogabilidade e da movimentação dos avatares, os jogadores conseguem ter contato visual com esse espaço imagético. Observemos a cena:

Figura 5 - Cena 5: diálogo na Colônia de Siracusa



Fonte: Eurogamer. Disponível em: <https://www.eurogamer.net/fi-shadowofrome-ps2>. Acesso em dezembro de 2024

Através da sequência didática, apresentaremos aos estudantes imagens de monumentos da presença colonial romana em algumas localidades que permanecem de pé até hoje. Com o jogo, podemos amplificar a discussão do conceito de colonização a partir da apropriação cultural romana, dos costumes religiosos, e ainda podemos explorar a própria

Colônia de Siracusa representada no jogo como um elemento colonial romano que transformou a cidade após a conquista.

Imbuídos dessas informações, os estudantes poderão compreender o conceito de colonização por parte do Império Romano não somente capitaneado através de um binômio conquistador e conquistado, muito pelo contrário, poderão enxergar o conceito sobre diversas outras formas de vinculação (militar, administrativa, religiosa), características que não somente aplicam-se ao modelo colonialista da antiguidade, mas também a outros momentos da História estudada em sala de aula, o que amplia o letramento histórico conceitual de acordo com a experimentação digital.

2.3.3. Escravidão

O conceito de colonização discutido anteriormente segue uma linha lógica de coesão entre as nomenclaturas conceituais que estamos trabalhando aqui. Concebe-se a ideia de que um estado imperial também detém características muito ligadas ao colonialismo, assim como ambos os conceitos se aproximam também do escravismo. Escravidão é um tema muito estudado, tanto na educação básica quanto na educação superior, sendo que, assim como os outros dois conceitos abordados, é particularmente discutido a partir do espaço temporal no qual está sendo observado para este trabalho.

A História nos remete a diferentes sociedades escravistas ao longo dos séculos, porém cada qual com suas próprias particularidades e fundamentações sociais, econômicas, políticas, culturais, raciais, eugenistas, entre outras. Sendo assim, o objetivo aqui é desenvolver uma compreensão conceitual sobre o termo com o intuito de aprimorar a assimilação do conteúdo histórico do indivíduo a partir da metodologia apresentada anteriormente.

Então, vamos descrever teoricamente como o conceito de escravidão pode ser explorado sobre o viés historiográfico. Inicialmente vamos recorrer a uma definição mais básica do conceito sob uma perspectiva mais geral. Segundo Silva e Silva (2022), a escravidão sob o ponto de vista histórico pode ser definida como:

Deve ser suficientemente flexível, para conter os significados diversos que os agentes históricos de uma dada época lhe conferiram. Ou seja, por mais que a escravidão ao longo da história humana tenha assumido alguns traços mais ou menos universais, seus significados variavam em larga medida ao longo do tempo. Daí decorre que o conceito de escravidão precisa se fundamentar em sua própria historicidade, ou seja, nas diferentes formas que assumiu e nos significados que cada sociedade e época lhe atribuíram (Silva; Silva, 2022, p. 110).

Entre outras palavras, definir escravidão não é uma das tarefas mais simples. É necessário diferenciar os próprios indivíduos que foram submetidos a essa prática daqueles

que acabaram reféns de situações de subordinação e exploração. O senso comum, em nossa sociedade, faz uso da expressão conceitual aqui discutida para descrever situações degradantes de trabalho, ou a algum tipo de sujeição considerada humilhante. Já a escravidão aparece quando um sistema social se estrutura a partir da exploração de outra classe de maneira comercial ou até mesmo natural. É imprescindível, portanto, que nosso alunado absolva esse conceito de modo a entender que dependendo do período histórico estudado, do local social, da cultura, escravizar alguém pode ser teoricamente discutido de maneira diferente de acordo com o determinado período histórico que está sendo estudado, bem como pode ampliar debates históricos múltiplos.

Segundo os estudiosos abordados acima, a escravidão, para existir, necessita de uma rede de relações entre diferentes sociedades. Os teóricos, portanto, argumentam que:

Há aquelas nas quais os escravos são capturados, aquelas que dispõem de uma estrutura militar para capturar os cativos das primeiras, aquelas sociedades ditas mercantis que controlam o escoamento dos escravos e, por fim, há sociedades mercantis consumidoras de escravos. Essa definição demonstra o quanto a escravidão mobiliza um conjunto econômico e social geograficamente extenso (Silva; Silva, 2022, p. 110).

Em seu trabalho dissertativo de mestrado, o professor José Ernesto Moura Knust (2011) estudou uma vila escravista na República romana entre os séculos II e I a.C. Diante desse quadro, ele argumenta que

A definição mais corriqueira do que é um escravo costuma basear-se essencialmente na questão jurídica. Como define o Direito romano, o escravo é um homem que pelo *ius gentium* (direito dos povos) se torna propriedade de outro, contrariando a liberdade natural garantida pelo *ius naturale* (direito natural) (Knust, 2011, p. 218).

A ideia de propriedade atrelada à escravidão já existia no período romano, porém isso não configurava o escravo romano como uma espécie de posse do senhor, uma mercadoria que poderia ser comercializada de acordo com a vontade do proprietário. O professor Knust explana que:

No caso do escravo, então, o primeiro elemento para caracterizá-lo não é ele ser propriedade de alguém, mas ele está inserido em determinadas relações de poder. Que relações seriam estas? As mais extremas possíveis: o poder de um senhor sobre seu escravo é sempre absoluto, e este poder absoluto do senhor só pode existir reduzindo-se o escravo a uma pessoa essencialmente impotente, o que é garantido pela extrema e violenta coerção imposta pelo senhor ao escravo. Assim, a escravidão é uma relação de dominação extrema fundamentada na violência generalizada da coerção (Knust, 2011, p. 218).

A escravidão romana pautava-se também na ideologia da autoridade, de uma supremacia social considerada superior, onde o senhor ocupava o cargo de imponentia concedido pelo título de cidadania romana. Ser cidadão era simbolicamente ser superior no

universo romano, mas isso não queria dizer que um escravo não pudesse ascender a esse nível abastado.

O historiador Fábio Duarte Joly (2013) é outro pesquisador que valoriza o estudo da escravidão romana como um importante alicerce para as sociedades contemporâneas. O que demonstra que esse conceito em particular é temporal e está presente nos dias de hoje, como também nas aulas de História, cotidianamente. Joly defende essa posição a partir da ideia de que:

Analisar tal fenômeno, portanto, mesmo que seja numa sociedade tão diferente e distante da nossa como aquela de Roma, é uma forma de refletir sobre as modalidades de exploração do trabalho vigentes no mundo contemporâneo e suas consequências econômicas, políticas e culturais (Joly, 2013, p.13).

O autor estuda a escravidão romana sob o seu caráter social. Roma, especialmente durante a expansão republicana incentivou exaustivamente o aparelhamento militar, e essa gestão política encabeçada pela caserna romana na antiguidade suscitou a escravidão em todo o território expandido. Essa ocupação escravista ocasionada pelas guerras gerou necessidades de uso para os escravizados em plantações, empresas marítimas, mineração, entre outras ocupações. O baixo preço em terras conquistadas em meio às guerras também compensava os investimentos em escravaria, além do capital nela mobilizado.

A profusão desse *modus operandi* condicionou Roma a se notabilizar enquanto uma sociedade escravista. Portanto, nessa abordagem, podemos configurar que, ao analisarmos a escravidão em Roma, não podemos deixar de vinculá-la a própria sociedade romana. Joly discute:

O resultado dessa tendência é, ainda, uma apresentação restrita do fenômeno servil, em que prevalece a descrição do “estado” do escravo e não da escravidão como um “processo” que, em Roma, podia ter a liberdade como ponto de chegada. Em suma, é preciso considerar a escravidão também como um fenômeno que se inseriu num quadro dinâmico de interações sociais, e que acabou por conformar o universo cultural tanto de senhores como de escravos (Joly, 2013, p. 29).

O conceito de escravidão também pode ser explorado de acordo com as ideias discutidas aqui através do jogo utilizado. *Shadow of Rome* conta com um dos protagonistas vivenciando sua história em meio a situações escravocratas do mundo romano antigo. Agripa é acusado por conspirar para a morte de Júlio César ao tentar salvar o seu pai da prisão de Siracusa, dessa forma, é preso e condenado a lutar como um escravo gladiador nas arenas do coliseu.

Essa narrativa midiática condensa a discussão teórica conceitual sobre a escravidão romana aqui exposta. O aluno pode perceber como o modelo escravocrata romano era ligado à

sua própria essência social e ainda como um indivíduo que ocupava uma posição abastada enquanto um legionário do exército acaba descendo a um nível mais baixo, a escravidão enquanto um gladiador de acordo com a narrativa do jogo. A cena abaixo demonstra uma passagem do jogo onde é possível visualizarmos essa questão.

Figura 6 - Cena 6: batalha de gladiadores



Fonte: Rodando planeta gamer. Disponível em: <https://www.rodandoplanetagamer.com/4105/retro-game-club-shadow-of-rome/>. Acesso em dezembro de 2024.

O general, que se torna gladiador, luta no coliseu ao lado de outros escravizados contra a tirania do imperador. A nossa expectativa é que a narrativa do jogo torne possível a compreensão conceitual do termo, potencializando a exposição dialógica que será feita na sequência didática deste trabalho. Também, em *Shadow of Rome* é possível trabalharmos a ascensão social de um escravo a uma posição mais avançada socialmente, através da experiência do *game*.

Era comum observar ações conjuntas entre escravos e libertos no universo de trabalho em Roma na antiguidade. Tanto os escravos quanto os libertos podiam atuar enquanto intermediários de seus senhores e patronos em relações comerciais e financeiras de acordo com Joly (2013). A manumissão se configura enquanto uma prática comum nas relações de liberdades escravocratas no mundo romano antigo. Essa prerrogativa consistia na libertação legal de um escravizado pelo seu senhor e podia ser realizado de diversas maneiras. Segundo o historiador Paul Veyne (2009):

E, como não devia haver nenhum equívoco entre a liberdade e a servidão, o direito romano tem uma norma – a do “favor para liberdade” – segundo a qual, na dúvida,

um juiz deve decidir em favor da presunção de liberdade; por exemplo, se a interpretação de um testamento pelo qual o defunto parecia libertar seus escravos é duvidosa, optar-se-á pela interpretação mais favorável: a liberdade (Veyne, 2009, p. 63).

Libertar um escravo era algo permitido por lei, dessa forma se condicionava também como uma prática corriqueira nas relações sociais em Roma. O historiador ainda continua sua escrita enfatizando que as possibilidades de liberdade eram condicionadas como uma espécie de ascensão social e que muitos escravizados acabavam, inclusive, herdando os ofícios de seus senhores: “Quem é o homem que geralmente sucede o médico romano? Um escravo que esse médico instruiu (não havia escolas de medicina) e depois libertou” (Veyne, 2009, p. 61).

Encontramos uma personagem em *Shadow of Rome* que demonstra bem esse contexto. A cena a seguir, demonstra a personagem Claudia, que já fora escrava e que conquistou a liberdade, tornando-se uma comerciante naval após ser comprada e libertada por seu irmão que exerce a mesma função de comerciante. De acordo com a narrativa do jogo, ela alimenta um ressentimento significativo para com Roma e ajuda os protagonistas a derrubarem o governo corrupto que se instala na cidade, apesar de seu irmão continuar aliado do governo imperial e lucrar diretamente nas relações que estabelece com o mesmo.

Figura 7 - Cena 7: Cláudia, uma liberta



Fonte: Rodando planeta gamer. Disponível em: <https://www.rodandoplanetagamer.com/4105/retro-game-club-shadow-of-rome/>. Acesso em dezembro de 2024.

O jogo conta com uma narrativa própria, fomentada em passagens históricas romanas. Os personagens contêm seus próprios roteiros e contribuem diretamente para o desenrolar da trama. Esses elementos configurados a partir da contribuição historiográfica apresentada, concebidos a partir de uma produção didática planejada e construída com os próprios educandos, fundamentam a nossa proposta. No próximo capítulo, discutiremos amplamente a

aplicabilidade do produto didático na turma de nono ano B da Escola de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva no município de Frei Martinho na Paraíba.

3. COGNIÇÃO, LETRAMENTO E CONSTRUTIVISMO: ENSINO DE HISTÓRIA CONCEITUAL DIGITAL

“Toda era tem a sua forma de contar histórias, e videogames são uma parte enorme de nossa cultura. Você pode ignorá-los e atribuir a eles a melhor qualidade artística. As pessoas se encantam com videogames da mesma maneira que outras pessoas amam cinema ou teatro”²³ (Andy Serkis, ator)²⁴.

Educação é uma experiência complexa, multifacetada e, caso seja realizada de maneira construtiva, lúdica e prazerosa, pode alcançar resultados mais proficientes. É nessa perspectiva que pretendemos desenvolver nosso produto didático de acordo com as demandas deficitárias de letramento de nossa turma do Nono Ano B. Seguiremos com essa tarefa textual nas linhas a seguir. Este capítulo irá se concentrar em tramitar os alicerces necessários para a prática da produção didática em sala de aula, com foco na turma, já citada, do Ensino Fundamental Anos Finais.

A cognição de uma metodologia que leva em conta uma ferramenta digital também precisa ser solidificada nesse momento, pois acreditamos que quando o educando mergulha no mundo digital, principalmente sob o viés e o intuito de promover a aprendizagem, é necessário que ele seja condicionado e orientado para uma experiência lúdica, aprazível e consistente pedagogicamente. Então, de fato, iremos nos aprofundar sobre a ideia de que é possível sim aprender História através de um letramento histórico-digital a partir de conceitos. Queremos demonstrar na prática, através de uma sequência didática com nossos discentes, que essa metodologia é produtiva e contribui para a aprendizagem histórica.

Buscaremos abordar um diálogo sobre a construção da aprendizagem através de ferramentas digitais condicionando a problemática para o cenário de discussão de que é possível aprender a partir de um duplo letramento: analógico e digital. Desde que haja a orientação adequada e a aplicabilidade metodológica consistente, o aluno pode extrair o máximo da experiência de letramento digital a partir de uma concepção crítica sobre o conteúdo abordado em sala de aula. Teremos como pilar fundante nesse cenário o

²³ A declaração usada como epígrafe neste capítulo é encontrada na seguinte bibliografia: RESTANO, A.; BUENO, B.; SPRITZER, D.; POTTER, J.; MOREIRA, L.; **Crianças bem conectadas**: Como o uso consciente da tecnologia pode ser tornar um aliado da família e da escola. São Paulo: Maquinaria Sankto Editora e Distribuidora LTDA, P. 158, 2023.

²⁴ Andrew Clement "Andy" Serkis (Londres, 20 de abril de 1964) é um ator e cineasta britânico. Conhecido por interpretar personagens em computação gráfica, onde seu corpo e movimentação servem de molde para o personagem, seus principais papéis são *Gollum* na franquia *The Lord of the Rings*, *King Kong* (e no mesmo filme interpretou *Lumpy*, o cozinheiro do navio), *Cesar* na série *reboot da franquia Planet of the Apes* e recentemente, o Supremo Líder *Snoke* em *Star Wars: The Force Awakens*.

construtivismo Freiriano que, na sua célebre obra *Pedagogia da Autonomia* (2024), já apontava para o bom aproveitamento das tecnologias em sala de aula através da simbiose crítica experimental construtiva entre educandos e educadores. A experiência dos alunos precisa fazer parte do processo de ensino e aprendizagem e, dessa forma, potencializar a cognição histórica a partir do uso digital letrado na prática escolar. Como bem afirma nosso patrono da educação:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2024, p. 26).

Os sujeitos são, por natureza, históricos, e a construção da aprendizagem precisa ser crítica. Dessa forma, os nossos alunos precisam ser partícipes do processo, angariando a partir do uso de ferramentas digitais novos conhecimentos, ou ainda, novas formas de aprendizagem. Obviamente não se deve ignorar o que já se conhece, o que já se pratica e o que já se produz, e isso vale também para o docente historiador. As experiências em sala de aula acumulam resultados e aprendizagem, e, dessa forma, nossa premissa pedagógica entende que o letramento duplo (analógico e digital) em uma escola pequena do interior da Paraíba, onde não se conta com uma infraestrutura colossal no que diz respeito ao uso do digital, converge de maneira satisfatória à proposta didática.

Em outras palavras, o sentido de aprendizagem histórica proposto busca aproximar o uso do digital como uma ferramenta de “facilitação” conceitual histórica, para que o aluno possa convergir cognitivamente através de uma experiência de uso de um jogo eletrônico com o intuito de potencializar sua própria aprendizagem, sem deixar de lado o que ele já conhece de aparato de estudo, como demonstraremos aqui pontualmente em nossa sequência didática durante as aulas realizadas. O analógico pode andar em parceria com o digital, construindo o que, de fato, interessa para nós, enquanto docentes do componente curricular de História: a aprendizagem dos nossos estudantes. Como bem argumenta Freire (2024), de acordo com a curiosidade e a abertura intelectual ao ensino e ao saber:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a

tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (Freire, 2024, p. 33-34).

O pedagogo e filósofo, patrono da educação brasileira, nos aponta que a curiosidade é algo caro ao processo cognitivo de aprendizagem; dessa maneira, podemos capitanear o uso de jogos eletrônicos como uma boa ferramenta para despertar esse ímpeto curioso em nossos estudantes. Ao conquistar, explorar, competir e acionar o avatar em diferentes passagens do jogo, o indivíduo desperta sua curiosidade para aquilo que está além. A próxima fase, o próximo vilão, o próximo espaço geográfico e a próxima missão, agem como estímulos cognitivos de aprendizagem e isso potencializa nossa proposta de letramento histórico digital. A partir da discussão conceitual de império, colonização e escravidão em Roma na Antiguidade, o aluno pode direcionar sua curiosidade cognitiva na prática do jogo para atender nossas propostas de aprendizagem conceitual.

Observando os acontecimentos e a linguagem digital do jogo eletrônico, o estudante pode difundir seus conhecimentos ao coordenar as passagens do seu personagem durante a experiência de jogabilidade. Entender que o Império Romano era muito mais amplo e plural, e que abarcava diversos povos com culturas, histórias, costumes e crenças diferentes dos romanos, e, assim, compreender que o conceito não é engessado, estático, ou imóvel, linguisticamente e historicamente falando. Ele vai observar através dos cenários do jogo que as cidades eram diferentes arquitetonicamente, além das diferentes vestimentas, crenças religiosas e hábitos do cotidiano. Vai interagir digitalmente com a época e potencializar a curiosidade sobre como esse povo viveu historicamente. Para isso, é fundamental articular o conhecimento curricular analógico e o letramento digital como forma de bom aproveitamento pedagógico em Ensino de História.

A neurocientista Maryanne Wolf (2019) em seu livro *O cérebro no mundo digital* (2019) aponta para a possibilidade de desenvolvimento cognitivo solidificado por um duplo letramento, levando em consideração o analógico e o digital. A autora argumenta que em nossa época é crucial compreender que as novas tecnologias digitais vieram para ficar e cabem aos pais, professores e demais profissionais estudarem os melhores meios possíveis para preparar as futuras gerações nesse mundo bi letrado. Como a autora bem intitula em sua obra, é preciso angariar recursos didáticos e pedagógicos a fim de construir um cérebro duplamente letrado. A neurocientista norte americana argumenta:

Quaisquer que sejam suas próximas iterações, o futuro do circuito de leitura exigirá uma compreensão dos limites e das possibilidades tanto dos circuitos baseados no letramento, como dos circuitos de base digital. Esse conhecimento inclui examinar as forças e fraquezas frequentemente contraditórias, e às vezes os valores opostos

que caracterizam os processos enfatizados pelos diferentes meios e mídias. (Wolf, 2019, p. 198).

Com o passar dos anos escolares, ao mesmo tempo em que estiverem aprendendo a pensar e escrever no meio textual impresso, as crianças estarão aprendendo a pensar, de um modo diferente, nas telas de movimento rápido. Nessa premissa, os meios digitais seriam inseridos como um catalisador para codificar e programar, para aprender uma variedade de habilidades de base digital. E, para isso, é fundamental o trabalho do professor como mediador do processo. Para Wolf (2019):

Nesse processo, as crianças compreendem por que e como as coisas funcionam no mundo digital. Essas formas ativas de conhecimento de base digital dão as crianças *insights* que cruzam quaisquer domínios de aprendizado. Em particular, os processos paralelos, mutuamente complementares, que as crianças aprendem enquanto codificam e criam, complementam os processos usados para aprender a ler num meio impresso (Wolf, 2019, p. 205).

Entendemos que essa não é uma tarefa simples, porém, não podemos negar a avidez de curiosidade e empolgação do nosso alunado em relação às mídias digitais. Dessa forma, enquanto docentes de História, angariamos nossos recursos digitais simples, mas com o intuito de promover a aprendizagem conceitual e potencializar o letramento dos nossos discentes de maneira satisfatória. É possível assimilar cognitivamente conteúdo histórico através de jogos eletrônicos de acordo com essa abordagem, apesar de compreendemos que o público discente abordado nessa pesquisa já tenha alguns anos de “inexperiência” quanto ao aprimoramento do letramento digital sob o viés educacional, mas se torna possível a aplicabilidade do mesmo de acordo com o déficit apresentado no letramento convencional textual. Promover a integração dos elementos analógicos e digitais durante a sequência didática proposta como produto dessa dissertação é nosso maior objetivo a fim de tornar exponencial a aprendizagem conceitual histórica dos nossos alunos.

Em um primeiro momento, vamos explorar a produção didática proposta para essa dissertação em Ensino de História. Precisamos discutir, elencar, aplicar e analisar nossa sequência didática através de metodologias participativas, aulas teóricas e práticas que busquem inspirar o protagonismo estudantil para o estudo dos conceitos de império, colonização e escravidão no mundo romano da Antiguidade. Esse produto didático será difundido em nove aulas com a turma do Nono Ano B da Escola de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva, que serve de base para nossa pesquisa. Em sequência, iremos explorar os resultados alcançados na prática pedagógica; para isso, vamos analisar e discutir as experiências elencadas de maneira participativa por parte dos estudantes ao longo das aulas

e, ainda, explorar como forma de avaliação um formulário preenchido pelos discentes sobre os conteúdos e sobre a visão dos próprios em relação à experiência em sala de aula.

A prática pedagógica em questão servirá de parâmetro para analisarmos o aprimoramento dos conceitos históricos escolhidos de acordo com o currículo abordado, a fim de diminuir os déficits de letramento histórico conceitual que foram exponencialmente revelados no pós-pandemia, como tratamos nos capítulos anteriores deste trabalho. Ainda, será possível entender como nossos alunos reagiram a essa metodologia, já que o mundo dos jogos eletrônicos é tão caro aos mesmos. Seguimos no diálogo textual com o objetivo de fecharmos nosso horizonte teórico e prático de cunho etnográfico da nossa pesquisa em sala de aula.

3.1. PRODUÇÃO DIDÁTICA: CONSTRUINDO A APRENDIZAGEM CONCEITUAL HISTÓRICA

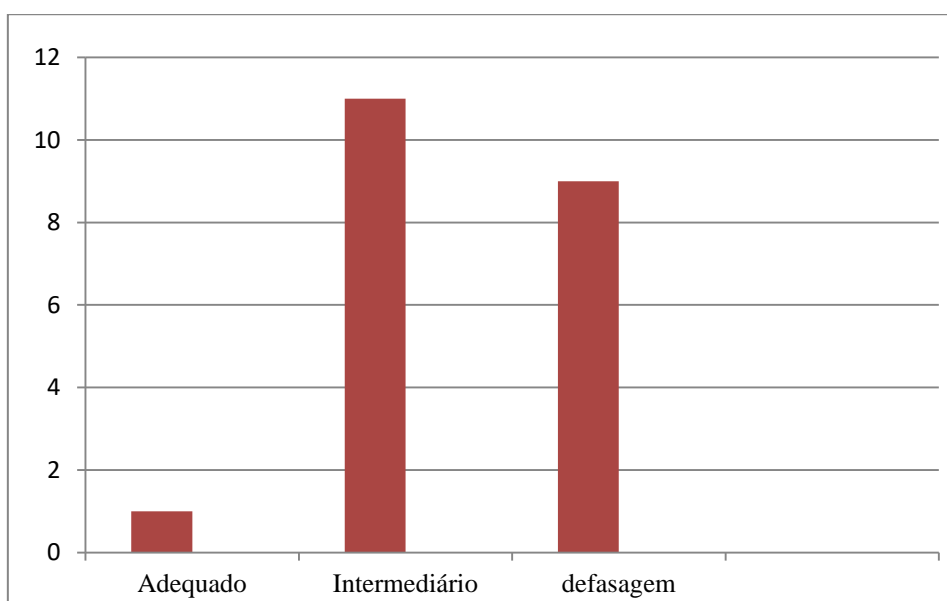
A turma do Nono Ano B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva é, assim como tantas outras, bem heterogênea no que diz respeito à assimilação da aprendizagem histórica. No atual ano letivo, conta com 21 alunos oriundos da zona urbana e da zona rural e que já estão conosco desde o início do Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, enquanto docentes de História, acompanhamos todo o desenvolvimento desses educandos nessa faixa etária escolar.

Durante os últimos três anos escolares em que atuamos como docentes de História nessa turma, foi possível observar entre os(as) discentes diferentes níveis de letramento e compreensão de textos históricos, e que os efeitos da recente pandemia da COVID-19, no contexto educacional a qual foram inseridos, ainda estão presentes. Essa turma veio de dois anos de aulas remotas, ainda no Ensino Fundamental Anos Iniciais, mais especificamente nos anos letivos correspondentes ao quarto e quinto ano, ou seja, séries fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão textual.

De acordo com esse cenário, que não é tão diferente em relação a outras turmas já lecionadas, identificamos a grande dificuldade que os alunos possuem em compreender conceitos históricos nas tarefas cotidianas de sala de aula. O baixo desempenho em letramentos afeta o aprendizado histórico de nossos alunos. Perante esse quadro, compreendemos ser fundamental o uso de metodologias ativas e o apoio digital para potencializar o ensino de História conceitual, para nossos educandos.

Para materializarmos esse cenário, vamos inicialmente discutir alguns dados da Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens Anos Finais²⁵ que foi realizada neste ano de 2025, em nossa escola. Especificamente, os dados foram atualizados no dia oito de maio do presente ano e, apesar de a avaliação corresponder aos componentes curriculares de Português, Matemática e Ciências, iremos nos ater a competência de fluência leitora que é a que complementa nossa análise de letramento. Observemos o gráfico abaixo (Gráfico 1)²⁶.

Gráfico 1 – Avaliação CAED – Fluência leitora – Nono Ano B



Fonte: Coordenação pedagógica Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva

O Gráfico 1 nos mostra um cenário preocupante no que diz respeito à fluência leitora de nossa turma de Nono Ano de acordo com a avaliação de aprendizagem para os anos finais do Ministério da Educação, e ainda, ao mesmo instante, configura nossa observação da dificuldade de letramento exponencialmente ampliada com o *déficit* ocasionado pela pandemia nos anos pertinentes à alfabetização e ao desenvolvimento de competências leitoras dos nossos estudantes. Na turma, como já citamos anteriormente, composta por 21 alunos, somente um se enquadra como adequado no quesito de fluência leitora, enquanto outros onze e oito, respectivamente, pertencem aos quadros intermediário e de defasagem.

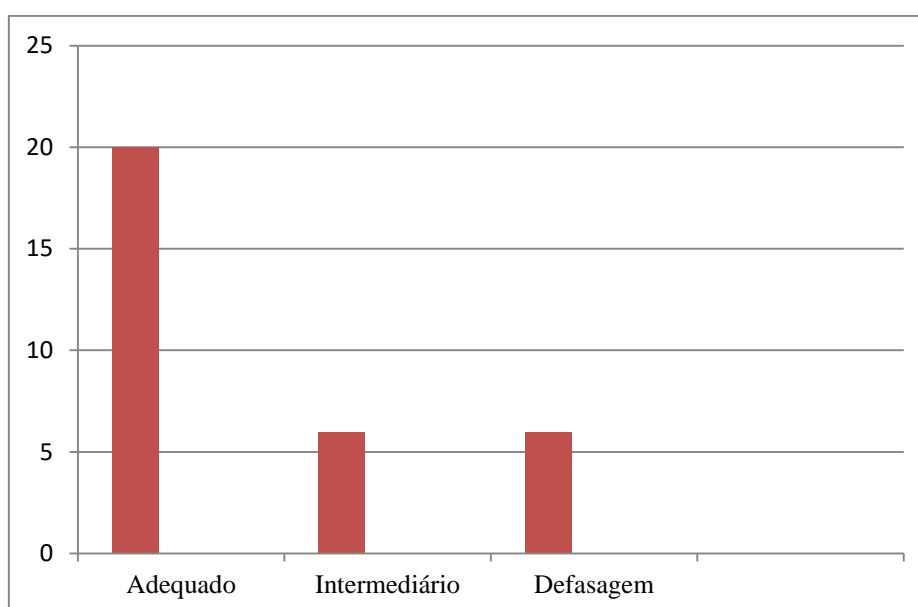
Como comparação de desempenho, vamos usar a mesma avaliação e observar o quadro montado para a turma do sexto ano da referida escola. Essa turma inicial do Ensino

²⁵ Disponível em: <https://avaliacaoaprendizagensanosfinais.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em 18/05/2025.

²⁶ Gráfico feito pelo próprio autor a partir dos dados encontrados na Plataforma CAED no componente curricular de Língua Portuguesa sobre a avaliação feita na turma citada como base da análise de pesquisa dessa dissertação.

Fundamental Anos Finais não foi submetida à modalidade de ensino remoto durante a pandemia, principalmente nos anos cruciais de desenvolvimento leitor, como já ponderamos acima. O Sexto Ano é consideravelmente mais numeroso, conta com 35 alunos matriculados nesse ano e em efetiva assiduidade em sala de aula. De acordo com nossa própria experiência, pois lecionamos também o componente curricular de História nessa turma, é notória a compreensão textual e histórica mais sólida por parte da referida turma. Devemos considerar o cenário particular da série, pois a mesma ainda conta com cinco alunos não completamente alfabetizados e, portanto, não letrados. Observemos o Gráfico 2, abaixo, relativo ao Sexto Ano e montado a partir dos dados²⁷ da avaliação do Ministério da Educação.

Gráfico 2 - Avaliação CAED – Fluência leitora – Sexto Ano



Fonte: Coordenação pedagógica Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva

A turma do Sexto Ano apresenta um total de 20 alunos dentro do parâmetro de fluência leitora adequada, ou seja, mais de 50% da turma, enquanto 12 alunos, respectivamente, estão entre os parâmetros intermediário e de defasagem, três alunos do sexto ano não realizaram a avaliação. Devemos levar em consideração que essa turma apresenta alunos não completamente alfabetizados, como citamos anteriormente, o que corrobora para o número de defasagem leitora.

Obviamente que precisamos considerar variáveis como número de alunos, experiências próprias dos discentes, entre outros, mas o objetivo dessa demonstração gráfica é

²⁷ Os dados analisados nesse momento nos foram repassados pela coordenação pedagógica da Escola Eliete Souza de Araújo Silva através do acesso à plataforma CAED.

justificar o quanto os déficits de aprendizagem leitora adquiridos no período pandêmico ainda continuam evidentes em nossa escola, e conseqüentemente prejudicam a assimilação de conteúdos históricos, bem como, de letramento em nossas aulas.

Em um cenário complexo como este, acreditamos que a ludicidade e o letramento digital entram como importantes condutores de aprendizagem. E é nesse contexto que buscamos desenvolver nossa sequência didática, construindo o saber histórico sob orientação docente, a partir da própria experiência protagonista dos alunos com o jogo eletrônico utilizado, bem como as demais práticas pedagógicas desenvolvidas na produção didática. Iremos, a partir de agora, apresentar nossa experiência de letramento conceitual digital em nossas aulas de História na turma do Nono Ano “B”.

O jogo eletrônico escolhido fez parte da experiência de jogabilidade do docente que escreve essas linhas. Conhecemos o jogo a algum tempo, inclusive antes mesmo da pandemia. Dessa forma, buscamos, através da leitura da ferramenta, buscar trechos que incorporassem nosso corpo de discussão conceitual a partir da experiência com o uso do jogo. Procuramos solidez teórica a partir da leitura de bibliografia já discutida no capítulo anterior sobre o conteúdo de Roma na antiguidade, bem como sobre os conceitos elencados para essa produção didática: império, colonização e escravidão. Utilizamos também trechos do livro didático utilizado pelos nossos estudantes em sala de aula com o intuito de buscar aproximar os mesmos para os conteúdos estudados e que pudessem estar em consonância com o que buscaríamos no jogo eletrônico *Shadow of Rome*.

De acordo com essas abordagens iniciais, entendemos que os materiais utilizados precisavam atender as demandas citadas acima e, dessa forma, produzimos nossos slides para as aulas teóricas de maneira a atender a necessidade dos alunos e facilitar sua compreensão sobre os conteúdos pretendidos. O uso dos slides se deu de maneira fracionada durante o andamento das aulas e de acordo com cada conceito abordado. Assim como procuramos realizar tarefas didáticas como cruzadinha, passa ou repassa, pesquisa e preenchimento de formulários, de forma a atender uma avaliação da prática de estudo dos conceitos de maneira formativa. Essa produção didática²⁸ irá pautar-se nos três conceitos citados anteriormente nas linhas desse trabalho, e serão observados no jogo: império, colonização e escravidão. O

²⁸ A Sequência Didática que entregamos para a Coordenação Pedagógica da Escola encontra-se nos anexos deste trabalho.

cronograma está disposto em nove aulas²⁹ na turma do Nono Ano “B” onde iremos abordar os conceitos a partir de tarefas que contemplem o digital e também o analógico.

Nas duas primeiras aulas, apresentamos a análise do conceito de império através de aula expositiva com o auxílio de vídeos do jogo *Shadow of Rome*. Realizamos uma curadoria dos vídeos utilizados e baixados do *youtube* de *gameplayers*, com o intuito de apenas utilizar as passagens que nos permitiam analisar os conceitos pretendidos. Após a teoria, aproximamos os educandos de um mapa histórico romano em formato digital presente nos slides³⁰ que trabalhamos na sequência da aula, para que os próprios pudessem localizar os lugares e territórios invadidos pelos romanos a partir do século V a.C.

Buscamos, inicialmente, dialogar com vídeos³¹ de jogadores que interagem de maneira informacional de acordo com o jogo abordado, um universo próximo dos nossos alunos, visto que muitos deles acompanham alguns influenciadores digitais que atuam no YouTube dentro desse contexto de jogos eletrônicos. Durante a exibição do vídeo para a turma, interagimos com a mídia através da exposição do conteúdo pretendido para a abordagem na aula e consideramos observações acerca de como o conceito de império poderia ser observado e compreendido através do jogo eletrônico. Incentivamos a participação do alunado com perguntas e observações sobre a metodologia a fim de estabelecer a curiosidade dos mesmos sobre a aula ministrada e dessa forma buscamos avaliar a compreensão do conceito trabalhado a partir da participação dos próprios educandos na sala de aula.

Figura 8 - Exibição do vídeo



Fonte: Acervo do autor

²⁹ De acordo com as Diretrizes Curriculares da Paraíba, o Ensino Fundamental Anos Finais dispõe de três aulas semanais de História em cada turma. Dessa forma, a aplicação dessa metodologia proposta será feita no decorrer de três semanas de aulas seguidas com a respectiva turma escolhida.

³⁰ Disponíveis nos apêndices.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uiZpLr0FtBU&t=143s>

A interatividade da aula e o protagonismo estudantil configuram a construção do saber histórico conceitual nessa perspectiva, enquanto docentes procuramos direcionar as questões plurais que contextualizam a ideia de um Império Romano heterogêneo e multifacetado, ocupado por vários povos com diferentes costumes, crenças e culturas. É importante salientar também que procuramos abordar a ideia de uma invasão romana em certos lugares, durante a formação do império, e que não houve, de maneira uniforme, uma subjugação pacífica entre todos os povos inseridos no processo.

Foi importante trazer à reflexão que nem todas as dominações do império foram permissivas ou solidificadas somente pela superioridade militar. A ideia era de não nos limitarmos a apenas dialogar sobre uma expansão imperial, mas que a turma compreendesse de maneira crítica que o processo foi heterogêneo, complexo e historicamente abstruso. Munidos dessas discussões teóricas, o discente pode entender o conceito de império de uma maneira mais contundente e sólida e conseqüentemente ampliar o seu letramento histórico em relação aos conteúdos abordados em sala de aula.

Figura 9 - Intervenção na exposição do vídeo



Fonte: Acervo do autor

Com o auxílio do mapa em formato digital³² e com a exibição do vídeo de apresentação do jogo eletrônico, onde potencializamos as diferentes regiões geográficas que fizeram parte desse complexo imperial romano, buscamos a interação dos alunos sobre esse cenário. Procedemos a partir da demonstração dos diferentes lugares anexados, invadidos, dominados, tomados ou expandidos e dialogamos com os alunos sobre as diferenças que todos esses povos tinham em relação às complexidades sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas que materializavam a compreensão conceitual de império. Instigamos o protagonismo e a interação através do mapa digital, para que os nossos discentes

³² Os slides utilizados na Sequência Didática aqui demonstrada encontram-se nos apêndices desse trabalho.

encontrassem e identificassem alguns povos que fizeram parte desse cenário e que podem ser encontrados no jogo abordado em sala, como os germânicos, os celtas e os africanos cartagineses, conforme registrado na imagem abaixo.

Figura 10 - Localização dos povos não romanos



Fonte: Acervo do autor

Dando continuidade à prática pedagógica com mais duas aulas, trabalhamos novamente o conceito de império a partir do uso de *slides* que evidenciam o horizonte teórico que propomos como discursivo para essa dissertação. Buscamos solidificar a aprendizagem para a compreensão do conceito de colonização também, pois, como discutimos anteriormente nas linhas deste trabalho sobre a escolha dos conceitos abordados, entendemos que eles tratam de um contexto de unidade, ou seja, se complementam teoricamente. Não somente no que diz respeito ao currículo da História Romana na Antiguidade.

Ao desenvolver o seu letramento histórico a partir destes conceitos, o estudante pode ampliar o seu horizonte crítico de estudos históricos. Nesse sentido, houve, nesses encontros, o incentivo do protagonismo dos educandos, a partir da leitura e do estudo dos *slides* utilizados em sala de aula, fazendo com que eles sejam sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem de acordo com a ideia colaborativa de construção do saber a partir de Freire (2024). Os educandos compartilharam as leituras e discussões teóricas entre si, discutindo os elementos expostos nos slides e enfatizando os conteúdos de maneira crítica através da interação verbal.

Além de apresentarem o conteúdo para o restante da turma, houve um compartilhamento de ideias e uma prática interacionista entre os educandos, configurando a formatação do saber pretendido nas aulas de História abordadas nesse produto didático. Os slides também estão relacionados ao jogo, apresentam a História Romana através de personagens que existem na linguagem do *Shadow of Rome* como Júlio César, Augustus,

Agripa, Vipsanius, entre outros, o que aproxima ainda mais a linguagem do jogo eletrônico com a narrativa histórica do conteúdo conceitual estudado.

Figura 11 - Leitura e exposição dos slides



Fonte: Acervo do autor

Dando prosseguimento às aulas, nesse segundo momento, contextualizamos o conteúdo estudado e orientamos a pesquisa no livro didático³³ sobre o termo conceitual de império. Procuramos realizar a atividade de maneira individual para que todos exercitassem a aprendizagem potencializada até o momento da prática pedagógica. Pedimos que realizassem anotações sobre como o livro didático aborda o conceito de Império Romano, se existia protagonismo em relação aos outros povos que habitavam esse universo imperial e se estavam elencados elementos da presença romana e da manutenção de culturas de povos não romanos no texto didático. A leitura e a escrita nessa prática ajudaram na cognição do saber historiográfico e materializam o letramento histórico a partir da experiência didática do alunado na confecção da tarefa.

Nos anexos desse trabalho é possível visualizar as páginas pesquisadas pelos alunos e vamos perceber que a coleção de livros utilizada na escola ainda retrata um conceito de Império Romano engessado. Nota-se que, na obra, ainda é reduzido o espaço para a inserção teórica sobre outros povos, costumes, tradições, crenças e culturas, ou seja, trata de um viés eurocêntrico sobre o conceito em questão. Nesse cenário, o papel do professor, como mediador do conhecimento e o protagonismo do alunado, são fundamentais para o desenvolvimento de um estudo histórico significativo.

Dialogamos com nosso corpo discente sobre a vastidão que o conceito abarca em relação aos vários povos que estão inseridos e as diversas abordagens históricas que podem

³³ DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C. **Jovens Sapiens História: 6º Ano. 1º Edição**, São Paulo: Scipione, 2022, p. 194-198.

ser discutidas e exploradas nesse contexto. Promovemos o letramento histórico conceitual a partir de uma experiência analógica e atentamos para o fato de que essas observações deficitárias acerca do conceito de império no material didático podem ser observadas no jogo eletrônico utilizado como abordagem de letramento digital dessa pesquisa. Essa complementação é essencial para o entendimento conceitual de temas da História, aqui abordado através de um duplo letramento analógico e digital.

Figura 12 - Pesquisa conceitual no livro didático



Fonte: Acervo do autor

Nossa quinta aula relacionada ao produto didático foi condicionada pela sistematização do conceito de império e os impactos colonialistas de Roma advindos desse processo histórico. Nesse encontro, foi utilizado material digital autoral, em formato de slides, e vídeos do canal já mencionado na nota de rodapé de número dez — dois vídeos ao todo, o primeiro com doze minutos e o outro com oito —; realizamos uma curadoria para buscar elementos gráficos que atendessem nossa discussão nesse momento e que procurassem demonstrar a presença colonial romana em suas províncias italianas e estrangeiras. Os slides foram confeccionados e editados com o intuito de dialogar com a bibliografia já demonstrada neste trabalho, que é uma revisão e atualização da historiografia discutida no capítulo dois.

Foi possível aproximar os discentes da herança colonialista deixada por esse processo. A partir da seleção de artefatos arqueológicos selecionados em sites³⁴ demonstramos imagens de objetos e construções materiais que refletem a congruência colonizadora e instigam a imaginar a miscigenação cultural e histórica entre os povos envolvidos, juntamente com os costumes romanos difundidos em certas regiões. Deixamos como reflexão a premissa de que

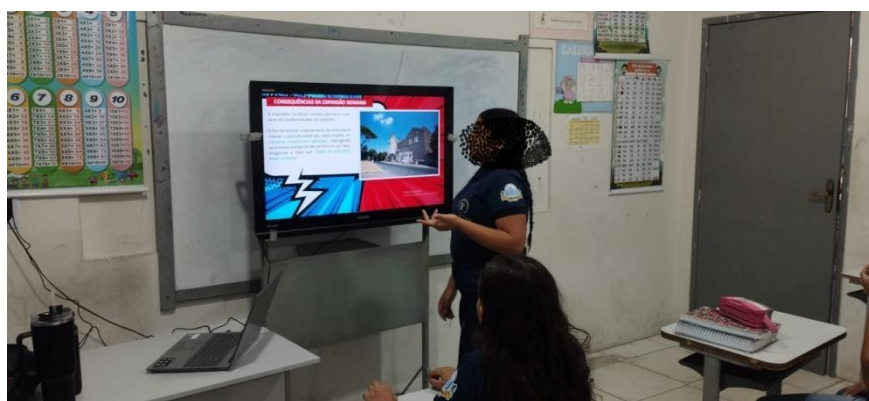
³⁴ ROMA PRA VOCÊ. Via Ápia Antiga: A “Rainha das Estradas” Romanas. Atualizado em 1º de agosto de 2024. Disponível em: <https://romapravoce.com/via-apia-antiga-roma/>. Acesso em: 14 jun. 2025. / WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Cesareia Marítima. Atualizado em 16 fev. 2025, às 18h53. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cesareia_Mar%C3%ADtima. Acesso em: 14 jun. 2025.

não somente a prevalência romana dominou o processo colonialista, e sim que a junção de vários elementos referentes a diversos costumes e culturas promoveu intercâmbios variados de construções históricas nesse contexto. Dessa forma, estabelecemos mais uma vez a prerrogativa de criticidade em relação ao estudo histórico.

Novamente, incluímos a participação dos alunos na metodologia. Os discentes realizaram a leitura e participaram da apresentação do conteúdo interagindo com o docente e com os colegas, construindo a relação de saber proposta para a aula. Em seguida, sistematizaram o aprendizado realizando a tarefa do dia — uma cruzadinha histórica³⁵ relacionada aos conceitos de império e colonização. O uso de tal recurso didático foi proposto de maneira individual. Procuramos usar o recurso como uma ponte entre o aprendizado em sala de aula sobre os conceitos através de perguntas que potencializassem a aprendizagem conceitual discutindo a pluralidade do processo colonialista romano e enfatizando a importância dos povos envolvidos nesse processo. O resultado foi satisfatório, pois mais de 90% da turma conseguiu responder a tarefa no tempo de sala de aula, os que não terminaram concluíram depois em casa. A prática se deu de maneira divertida e com reciprocidade de entendimento conceitual por parte dos discentes.

A experiência mais uma vez foi exitosa e a tarefa oferecida à turma procurou elencar os conteúdos abordados na aula, bem como os das aulas anteriores quando demonstramos as concepções históricas relativas ao conceito de império. Ainda quanto a configuração da aula cinco de nosso produto didático, após o momento da prática pedagógica foi possível iniciar a discussão do conceito de escravidão, pois, ao trabalharmos o processo colonialista romano, interagimos discursivamente com nosso alunado sobre um de seus efeitos, o crescimento da escravatura nesse mundo histórico estudado.

Figura 13 - Interação com a “herança” colonialista romana



³⁵ Disponível nos apêndices.

Fonte: Acervo do autor

Na mesma semana prosseguimos com as aulas de número seis e sete. Passamos então a potencializar a discussão do conceito de escravidão, importantíssimo não só em relação ao currículo de Roma na Antiguidade, mas sobre vários outros relacionados ao Ensino de História. É imprescindível que o diálogo sobre o mesmo esteja ancorado por teorias e bibliografia pertinente; para isso, buscamos promover a aprendizagem com material autoral confeccionado a partir do levantamento teórico feito neste trabalho.

Este tema é importante para os alunos perceberem que a escravidão na antiguidade era um sistema social complexo e heterogêneo. Os escravizados provinham de diferentes regiões do vasto império e conseqüentemente traziam costumes, crenças e culturas amplas e divergentes. De acordo com esse contexto, procuramos estabelecer com nossos alunos a construção de um saber crítico em relação ao conteúdo. Como Roma lidava com os escravizados? De que maneira estavam inseridos na malha social romana? Podiam ter ascensão social? Era possível um ex escravizado possuir escravizados? Em meio a esses questionamentos, aprofundamos a análise textual dos slides, continuando com a estratégia de que a turma compartilhasse a leitura do material e que duplas pudessem auxiliar na explicação dos conhecimentos sistematizados. Seis duplas revezaram no auxílio explicativo, ora com entendimento e clareza, ora com dificuldades, e, dessa forma, intermediamos e aprofundamos os conteúdos de acordo com a fala de cada expositor para que os alunos interajam diretamente com esse conhecimento e formem sua própria concepção teórica a partir de experiências cognitivas digitais e analógicas.

Os slides utilizados para essa aula conceitual sobre a escravidão romana antiga tiveram como alicerce além da bibliografia disposta e discutida no segundo capítulo, as ideias articuladas pelo historiador Paul Veyne (2009) na célebre coleção *História da vida privada*³⁶, primeiro volume. Utilizamos a referência do historiador principalmente para fundamentarmos a questão de uma modalidade escravagista enquanto um complexo sistema social na antiguidade, o que coaduna com o que já fora trazido para as aulas a partir dos escritos dos outros autores, já anteriormente abordados nesta dissertação.

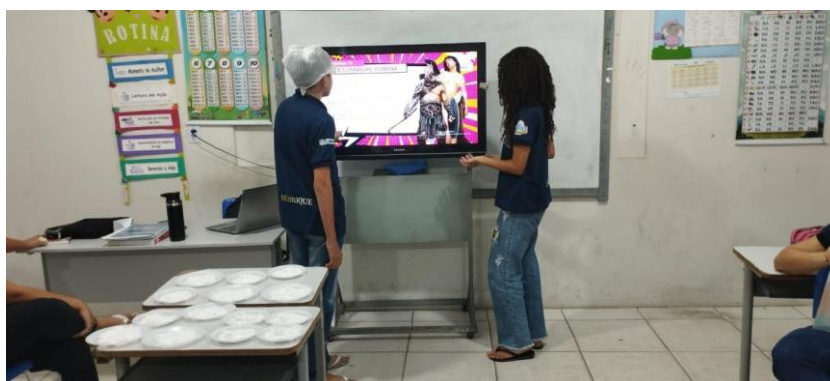
Neste material elaborado, foi possível utilizar algumas passagens teóricas do historiador francês junto com imagens para facilitar a compreensão dos educandos sobre o

³⁶ VEYNE, Paul (Org). **História da vida privada 1:** do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 57-92.

universo escravagista romano, partindo da mesma ideia interacionista aplicada nas aulas anteriores e promovendo o protagonismo estudantil no processo construtivo do saber histórico.

É importante salientar que um dos personagens principais do jogo *Shadow of Rome* o ex-general Agripa, torna-se um escravo gladiador, e é possível observar os ambientes pelos quais esse personagem trafega durante a aventura digital. Alguns outros personagens também trazem a experiência escravagista no jogo eletrônico, como Cláudia, uma ex-escravizada que se torna mercadora e alguns personagens secundários que aparecem durante as cenas nos palácios, templos, no fórum romano e em algumas residências. Nessa perspectiva, o aluno pode perceber que o modelo escravista nessa época era amplamente ligado ao sistema social romano e que o mesmo se configura de maneira plural, onde vários contextos precisam ser observados e potencializados cognitivamente para que a experiência de letramento possa se desenvolver de maneira satisfatória a partir da prática didática proposta.

Figura 14 - Leitura e apresentação do universo escravista romano



Fonte: Acervo do autor

Com os conceitos trabalhados em aulas separadamente, chegou o momento da acareação conceitual da experiência. Até que ponto os alunos assimilaram os conceitos pretendidos e entenderam a complexidade dos mesmos a partir do letramento realizado na sala de aula? Para avaliarmos essa prática pedagógica, escolhemos uma atividade lúdica e aprazível para inserir os alunos no método de avaliação de nosso trabalho. Realizamos um quiz³⁷. Elaboramos as questões de acordo com as aulas abordadas e com os objetivos que definimos para a aplicação de nossa sequência didática.

O principal intuito dessa prática é medir o nível de assimilação dos conceitos e suas multiplicidades em relação ao estudo curricular de Roma na antiguidade. Dividimos a turma

³⁷ As perguntas realizadas em nosso quiz encontram-se nos apêndices desse trabalho.

em duas equipes mistas e orientamos as duplas a se revezarem nos embates de perguntas. A dinâmica segue a linha tradicional da brincadeira: quem bater no sino primeiro responde e, caso não saiba, pode passar a pergunta para o adversário.

O momento foi de muita interatividade e diversão e a prática se tornou exitosa com a participação quase que completa de todos os discentes presentes na aula. Apenas três alunos não quiseram participar diretamente da interação, porém ajudaram os colegas de equipe a responder algumas perguntas. Propormos a competitividade e a acareação dos conteúdos abordados a partir de perguntas de múltipla escolha sobre os conceitos e suas ramificações acerca do conteúdo sobre Roma na antiguidade. Os educandos se revezaram e demonstraram bastante assiduidade na prática, marcada por intensidade e diversão como promoção do protagonismo estudantil na tarefa. A figura 15 demonstra momentos da aula através dessa interatividade pedagógica que relatamos acima.

Figura 15 - Quiz interativo conceitual



Fonte: Acervo do autor

Dando prosseguimento a nossa prática pedagógica, vamos relatar os procedimentos e os recursos utilizados para as aulas de número oito e nove de nossa sequência didática, portanto as que fecharam o nosso produto em sala de aula. Com a assimilação através de uma atividade prática dos conceitos pretendidos e a sistematização avaliativa dos mesmos através do nosso passa ou repassa conceitual, chegou o momento de prolongar a discussão e de potencializar o uso do digital em nossa prática de letramento conceitual.

Para expandir o letramento conceitual, utilizamos o nosso laboratório de informática, que conta com 22 computadores com acesso a internet e prontos para uso de atividades pedagógicas por parte dos docentes da escola e dos estudantes. Instruímos a realização de uma pesquisa conceitual sobre império, colonização e escravidão que sistematizasse o conteúdo abordado nas aulas anteriores. O principal objetivo dessa ação foi promover o letramento

através da tela, com fundamentos cognitivos de leitura, onde os alunos poderiam pesquisar textualmente sobre os conceitos de Roma abordados nessa pesquisa e estruturar suas análises conceituais para a observação do jogo eletrônico que prosseguiu em nossa prática pedagógica.

Orientamos que nesse primeiro momento realizassem a tarefa de maneira individual, visto que ao praticarem o jogo *Shadow of Rome* em sequência, devido à falta de consoles — contamos somente com um — eles tiveram que agrupar a jogabilidade em equipes de quatro indivíduos, revezando entre o jogo e as anotações conceituais a partir da observação feita no jogo eletrônico. O objetivo de realizarem as anotações era justamente para melhor fixarem a experiência de letramento e ainda sedimentarem conhecimentos para o preenchimento de um formulário avaliativo via Google Forms que aplicamos no andamento da atividade e que será exponencialmente discutido mais adiante. A realização da pesquisa foi exitosa e a acareação dos resultados se deu através de exposição oral por parte do professor e de alguns alunos que compartilharam a experiência da atividade. Podemos visualizar a prática na figura a seguir.

Figura 16 - Pesquisa conceitual



Fonte: Acervo do autor

Para a jogabilidade, utilizamos um console de uso particular do autor deste trabalho e baixamos o jogo eletrônico *Shadow of Rome*³⁸ em um *pen drive* também de uso do docente dessa ação. Nossa ideia inicial de aplicação dessa prática com o jogo eletrônico era a de que continuaríamos utilizando o laboratório de informática com o jogo baixado nos computadores, mas infelizmente devido à demanda de uso da sala para as práticas do ensino integral, ficou inviável essa ação a partir do laboratório. Valemo-nos então da Historiografia Escolar Digital proposta por Costa (2019) e já discutida anteriormente nos capítulos um e dois.

Nesse momento, sedimentamos nosso produto didático através do letramento digital do jogo eletrônico, orientando os alunos e despertando a curiosidade sobre as passagens em

³⁸ Disponível em: <https://romsfun.com/roms/playstation-2/shadow-of-rome.html>

cenários, mapas, locações habitacionais e estatais, colônias, instituições políticas, militares, escravagistas, dentre outros elementos possíveis na linguagem eletrônica do jogo trabalhado.

Os alunos puderam experimentar o passado através dos avatares digitais dispostos no jogo, sentiram-se partícipes do mundo romano antigo e interagiram com esse universo digital de maneira pedagógica, construindo o saber histórico. O jogo permite que você retorne à Roma Antiga, quando a república era ainda poderosa. No entanto, também apresenta vários problemas, como o desespero da população devido à guerra. César trouxe esperança com seus poderes, mas a tragédia ainda se manifestou após sua morte. Portanto, a história acompanha dois personagens que trabalham juntos para resolver um mistério. Eles enfrentam muitos perigos enquanto investigam o assassinato de César e tentam provar a inocência de Vipsanius, pai de Agripa, e amigo particular da família de Otavius.

O jogo mistura ação e jogabilidade furtiva. Dependendo da situação, os jogadores devem decidir entre lutar ou se esconder, para ter sucesso. O cenário é belo e perigoso. Ao mesmo tempo, os alunos se sentem empolgados, pois o enredo envolve eventos históricos reais e aventuras imaginárias. Esses elementos tornam a experiência atraente e lúdica, prazerosa e envolvente, onde o discente pode despertar a curiosidade dos conteúdos estudados de maneira sólida e alicerçada pela metodologia digital escolhida. Logo abaixo, podemos visualizar algumas imagens que demonstram a prática do jogo eletrônico e a interatividade dos alunos durante a realização pedagógica.

Figura 17 - Jogabilidade



Fonte: Acervo do autor

Os alunos se revezaram na prática, jogando, anotando e discutindo entre eles as observações encontradas no cenário eletrônico que ligavam aos conhecimentos estudados em sala de aula sobre os conceitos sugeridos e trabalhados para o letramento digital proposto. Equipes de discentes realizaram a tarefa de maneira protagonizada por eles próprios;

procuramos despertar a curiosidade sobre os cenários e as práticas sociais que podiam ser potencialmente elencadas e discutidas no jogo a fim de promover a cognição conceitual a qual almejávamos para essa prática de Ensino de História.

Algumas equipes saíram-se melhores que outras, com observações, discussões e anotações mais contundentes e sólidas sobre os conteúdos estudados. Para aqueles que não captaram tão bem a intenção do produto, procuramos intervir com apontamentos, sugestões e observações do cenário eletrônico para despertar a cognição conceitual que pretendíamos. O objetivo das anotações tanto na pesquisa do laboratório quanto na prática do jogo eletrônico tinham a intenção de sistematizar o conteúdo para facilitar o preenchimento do formulário avaliativo que iremos explorar mais adiante. A ideia central era promover a robustez conceitual de acordo com a prática de letramento escolhida como metodologia para esse trabalho.

Figura 18 - Jogabilidade



Fonte: Acervo do autor

Com essa atividade, finalizamos a aplicação do produto didático em sala de aula. As propostas realizadas em nossa experiência atenderam nossos objetivos apesar das dificuldades de infraestrutura em respeito ao uso de materiais digitais; conseguimos envolver a turma na confecção das tarefas e na aplicabilidade em relação às mesmas. Como toda turma de Ensino Básico, lidamos com alunos com disponibilidades e temperamentos diferentes em relação ao cumprimento das atividades, mas, de toda forma, conseguimos o engajamento quase que em sua totalidade no processo de aplicação do produto didático.

Nossa última atividade será disponibilizada de maneira remota, pois nem todos os alunos da turma possuem aparelhos celulares para responderem ao questionário do Google Forms; dessa maneira, aqueles que não possuem dispositivo puderam realizar a tarefa avaliativa final em aparelhos dos pais ou de outros familiares. As próximas linhas desse

capítulo se concentrarão na discussão dos resultados da Sequência Didática de acordo com as respostas do próprio alunado em relação à experiência e suas percepções sobre o uso de jogos eletrônicos como condutores e colaboradores da aprendizagem histórica.

3.2. PRODUTO DIDÁTICO: QUESTIONÁRIO E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Organizamos um formulário³⁹ com questões de escala objetivas, com o intuito de angariarmos a repercussão das atividades desenvolvidas na sequência didática enquanto produto pedagógico de nossa dissertação. Além disso, também realizamos duas questões subjetivas, onde os alunos podiam expressar suas próprias observações acerca da experiência e de suas assimilações cognitivas quanto ao conteúdo trabalhado durante as aulas. Foi disponibilizada uma semana de prazo para que os discentes respondessem à tarefa. Infelizmente não conseguimos a participação de todo o alunado na confecção dessa prática. Foi realizada de maneira remota, pois não tivemos acesso à sala de informática durante a semana de aplicação do formulário⁴⁰.

O objetivo norteador dessa metodologia era o de buscar um retorno pedagógico para nossa prática docente de letramento digital e de entendimento dos conceitos trabalhados nessa pesquisa em Ensino de História; era, também, necessário receber o *feedback* dos nossos educandos, pois, como elencamos acima, a participação protagonista dos mesmos nas atividades da sequência didática é fundamental para o construtivismo do saber histórico que propomos nessa pesquisa. Dessa maneira, o formulário tanto tinha um caráter avaliativo para o nosso corpo discente como para nós mesmo enquanto docentes, pois acreditamos que o uso dos jogos eletrônicos em sala de aula potencializa o entendimento conceitual histórico e, a partir desse ponto, podemos planejar nossas aulas sobre uma imensa gama de possibilidades as quais exponencialmente podemos utilizar em nossa prática de ensino.

Dos 21 alunos da turma, 16 retornaram a atividade, ou seja, cinco não preencheram o formulário como solicitado. Alguns alegaram esquecimento e outros a falta de acesso à internet (especialmente os que residem na zona rural do município). Os retornos ocorreram de maneira gradual e alguns não atenderam as expectativas discursivas que almejávamos.

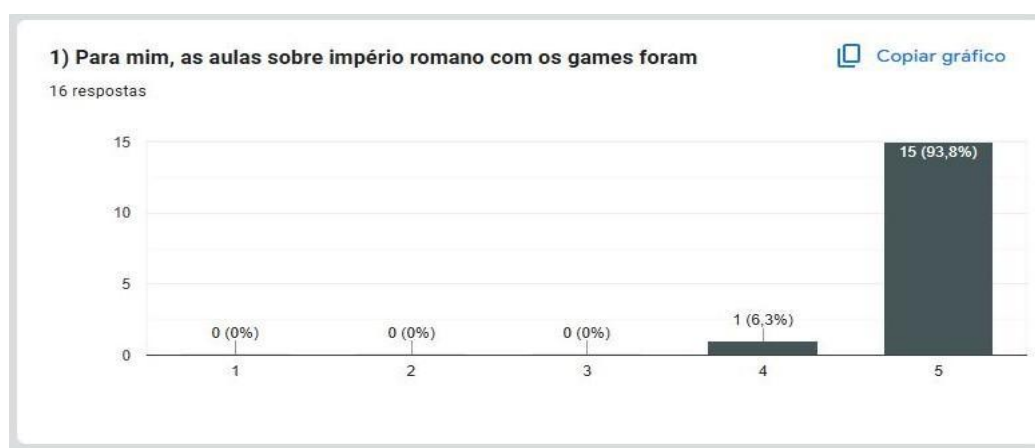
³⁹ Encontrado nos apêndices deste trabalho.

⁴⁰ Nossa escola funciona na modalidade integral, com as turmas do nono ano e do quinto ano. Como temos dificuldade com infraestrutura adequada para tal modalidade de ensino alguns arranjos precisam ser feitos, como no caso do uso da sala de informática, por tratar-se de uma sala comum para atender a modalidade do integral. Dessa forma, nem sempre a mesma está disponível para uso pedagógico convencional, visto que o integral funciona no contra turno e coincide com o horário normal das aulas de História em nossa turma, o que inviabiliza o uso da sala para o preenchimento dos formulários.

Tivemos algumas respostas infelizmente muito genéricas, óbvias demais que não proporcionaram uma discussão mais ampla sobre os resultados esperados para essa aplicação do produto didático, especialmente nas questões subjetivas e discursivas. De acordo com esse quadro, perpetramos nossa análise com os 16 retornos obtidos por parte do alunado do Nono Ano B.

A primeira questão da avaliação é direcionada para a prática do uso do jogo eletrônico enquanto ferramenta de apoio para as aulas de História sobre o conteúdo de Roma. A pergunta sobre as aulas foi desenvolvida em uma escala de 1 (ruins) a 5 (ótimas). Esse primeiro *feedback* irá nos proporcionar uma observação ampla sobre nossa prática pedagógica em sala de aula. Para ilustrar melhor, observemos o representado na Figura 19.

Figura 19 – Questão 1 do formulário

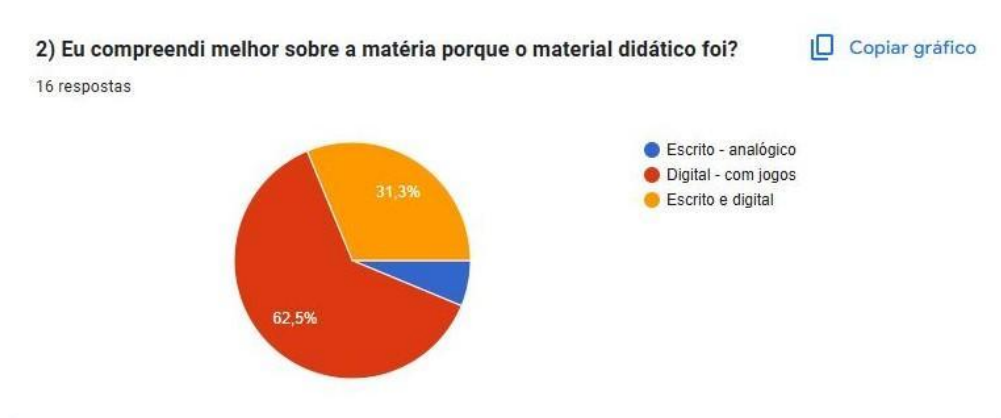


Fonte: Formulário

Um total de 93,8% da turma que respondeu a tarefa considerou a prática do uso do jogo *Shadow of Rome* ótima enquanto alicerce para a assimilação dos conteúdos conceituais históricos e 6,3% consideraram a metodologia em um nível de satisfação de escala 4. Demonstrando de maneira mais clara, 15 alunos deram nota máxima para a prática pedagógica e 1 achou que a mesma atingiu um nível considerado de boa qualidade. Podemos conceber que a prática teve uma excepcional aceitação por parte do corpo discente, haja vista que, como comentamos anteriormente, o universo do uso de jogos eletrônicos é caro aos estudantes dessa turma. Seguindo essa premissa, podemos concluir que a prática teria potencialmente uma boa receptividade por parte dos alunos e seria usada como um recurso pedagógico que pode aprofundar a curiosidade nas aulas de História e garantir melhor assimilação dos conteúdos propostos.

A segunda questão do formulário estava relacionada à aprendizagem do conteúdo a partir do jogo eletrônico. A pergunta direcionava o aluno a pensar sobre sua compreensão da matéria abordada na sequência didática a partir do uso dos materiais e ferramentas desenvolvidas durante a aplicação do produto didático. Objetivamos, dessa forma, analisar se os alunos compreenderam a metodologia enquanto um suporte de aprendizagem histórica e se propuseram suas próprias observações acerca da criticidade do conteúdo e do uso dos materiais empreendidos na experiência. Se despertaram o raciocínio historiográfico de maneira contundente a cerca dos conceitos históricos trabalhados em sala de aula e, a partir disso, compreenderam o conteúdo de maneira crítica e plural sobre o universo romano na antiguidade. Podemos analisar isso na Figura 20, abaixo.

Figura 20 – Questão 2 do formulário



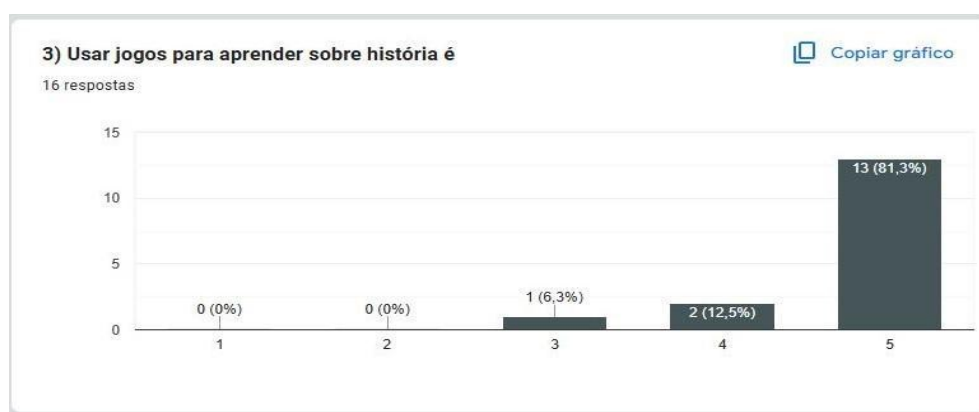
Fonte: Formulário

Essa questão foi disposta no formato de única escolha, onde o aluno tinha três opções de respostas de acordo com sua percepção sobre o uso dos materiais didáticos utilizados. A grande maioria dos discentes considerou o meio digital capitaneado pelo jogo eletrônico como o mais atrativo e elucidativo do ponto de vista da aprendizagem histórica, um total de 62,5%, que representa dez alunos. Outros cinco estudantes consideraram o material escrito e digital como o mais colaborativo do ponto de vista da aprendizagem, que representa 31,3% do nosso gráfico. Apenas um discente achou que compreendeu melhor o conteúdo com o uso do material escrito e analógico (6,3%). Como utilizamos de metodologias de cunho analógico e digital em nossa abordagem pedagógica, essa questão nos proporcionou um bom retorno sobre a prática em sala de aula, pois uma de nossas dúvidas e apreensões sobre o uso de metodologias com embasamento em jogos eletrônicos era justamente se os alunos encarariam tal ferramenta como um recurso didático e não somente como algo lúdico.

De acordo com essa observação gráfica, compreendemos que o uso de estratégias e materiais digitais foi tido, quase que de forma unânime pela turma, como um facilitador da aprendizagem. É importante assentar para a prerrogativa da ludicidade nesse contexto, pois durante toda a aplicação do produto didático instigamos a realização de tarefas de cunho analógico e digital, entretanto, o que acabou chamando a atenção dos estudantes foi quase que majoritariamente a metodologia mediada pelo digital. Dessa forma, acreditamos que a prática bi letrada funcionou nesse contexto e facilitou a assimilação do corpo discente em relação aos conteúdos propostos. O enlace trabalhado nesse contexto entre as duas variedades metodológicas sistematizou a aprendizagem de maneira mais contundente de acordo com os dados levantados na questão do formulário e nos proporcionou uma análise mais sólida sobre o uso da metodologia.

O terceiro questionamento do nosso formulário, também confeccionado no modelo de escala, estava direcionado para a metodologia de uso de jogos como ferramenta de aprendizagem histórica. De uma forma direta, a pergunta tinha como objetivo recolher a percepção do alunado em torno do uso de jogos eletrônicos nas aulas de História e se os estudantes consideram essa metodologia de ensino viável para a própria assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A questão também nos proporciona a chance de analisar a viabilidade do uso do jogo eletrônico enquanto uma via possível de disseminação do conhecimento histórico a partir dos conceitos, pois, como abordamos uma prática que envolve um letramento digital, subentendemos que, ao deparar-se com a modalidade leitora, o educando conseguiu enxergar o conteúdo historiográfico sob outro cenário e, de certa forma, entender e assimilar a matéria através de uma metodologia eletrônica de cunho facilitador para a cognição histórica almejada. Vejamos a Figura 21, abaixo.

Figura 21 – Questão 3 do formulário



Fonte: Formulário

De acordo com a Figura 21, podemos observar mais uma vez que a grande maioria dos estudantes considerou o uso de jogos como relevante e instigante no quesito de aprendizagem histórica. Um total de 13 alunos, 81,3%, deu nota máxima para o uso da ferramenta enquanto alicerce de aprendizagem; 12,5%, 2 educandos marcaram nota quatro para a metodologia e apenas um aluno deu nota três (6,3%). Dessa maneira, o questionamento sobre o uso dos jogos como um apoio da aprendizagem foi apontado pelos estudantes como importante. Esse resultado potencializa nossa discussão sobre o uso da metodologia como um letramento digital viável e promissor para o uso em sala de aula, com o intuito de desenvolvimento de aprendizagem conceitual histórica a partir da ludicidade e também nos inspira em práticas futuras com o uso de jogos eletrônicos como recursos de aprendizagem histórica.

As duas últimas perguntas do nosso formulário eram de cunho subjetivo⁴¹. Pretendíamos, com elas, direcionar o caráter da experiência sobre uma abordagem individual, pois temos que considerar os diferentes níveis de assimilação e de aprendizagem da turma. Sabemos que cada estudante tem sua subjetividade em relação à cognição, e que as metodologias utilizadas pelo professor podem potencializar em níveis diferentes a assimilação dos conteúdos propostos. A experiência não se condiciona somente enquanto uma prática coletiva, pois o entendimento da proposta didática também é caracterizado pela experiência particular do próprio aluno em relação à prática pedagógica.

Dessa forma, as respostas foram variadas e apresentaram diferentes níveis de compreensão histórica sobre o conteúdo abordado no produto didático. Alguns estudantes foram mais sucintos, apenas respondendo de maneira direta que gostaram de aprender com o uso de jogos eletrônicos, porém, a questão quatro tinha o intuito de explorar respostas mais complexas, pois perguntava diretamente em relação aos conceitos discutidos — império, colonização e escravidão. Nesse sentido, tivemos uma frustração com alguns apontamentos no formulário, feitos de forma bem simplória, que enalteciam o uso da prática pedagógica, porém não condicionaram elaborações de respostas mais contundentes, apenas objetivas e diretas. Observemos um exemplo abaixo (Figura 22):

⁴¹ Todas as respostas dos nossos discentes sobre as questões quatro e cinco do formulário encontram-se nos anexos desse trabalho.

Figura 22 – Questão 4 – discente 1

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Muito boa aprendi demais

Fonte: Formulário

Vamos nomear o indivíduo da resposta acima de Discente 1. Ele demonstra que aprendeu com a metodologia, porém não contextualizou a resposta como foi pedido. Faltou explorar melhor o universo da sua própria experiência em relação à metodologia aplicada e sua assimilação conceitual, como propomos em nossa sequência didática. Talvez por preguiça, ou até mesmo por falta de contextualização textual para condicionar uma resposta mais complexa, o estudante não considerou esses elementos discursivos que ponderamos um pouco acima, mas, de certa forma, demonstrou entusiasmo e satisfação em aprender o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Não somente de respostas simples condicionaram-se as abordagens sobre a questão quatro do nosso formulário. Alguns esclarecimentos apresentaram complexidades de entendimento cognitivo mais sólido. O intuito do questionamento, portanto, era considerar a percepção do estudante acerca da aprendizagem dos conceitos históricos a partir do letramento digital e das atividades analógicas desenvolvidas na sequência didática; sendo assim, vamos observar algumas respostas abaixo para dialogarmos melhor como se deu essa aprendizagem. O Discente 2, afirmou o seguinte (Figura 23):

Figura 23 - Questão 4 – discente 2

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

que tinham costume diferentes, crenças diferentes. que a escravidão fazia parte da sociedade romana e que a colonização foi feita de acordo com os interesses não somente dos romanos mais também das elites das províncias coloniais

Fonte: Formulário

Esse aluno considerou as abordagens de estudos dos conceitos que desenvolvemos em sala de aula, considerou o fato de que a escravidão era um componente social em Roma na

antiguidade e ainda potencializou a resposta evidenciando que a colonização não atendia somente interesses dos cidadãos de Roma, como também das próprias elites provinciais que foram sendo anexadas ao estado romano na antiguidade. Essa resposta corrobora com o objetivo de promover o letramento conceitual de uma maneira mais heterogênea, retirando a compreensão prevalente e eurocêntrica que encontramos inclusive nos livros didáticos na escola. Dessa forma, compreendemos que o letramento surtiu um efeito positivo nesse contexto, pois levou o estudante a pensar de forma crítica sobre os conceitos estudados e também promover sua própria consciência histórica no processo de aprendizagem.

O Discente 3 descreve que gostou muito de tomar conhecimento sobre o conteúdo trabalhado. Apesar de não explorar melhor o uso dos conceitos estudados, o discente enaltece a sua aprendizagem em relação aos romanos na Antiguidade. Analisando de maneira oral o retorno do estudante no andamento da prática em sala de aula, subentendemos que o educando compreendeu o estudo conceitual e desenvolveu um letramento sobre o mesmo ao aprender o conteúdo estudado, porém teve dificuldades em descrever de maneira textual no formulário. Vejamos o exemplo de resposta do Discente 3 (Figura 24):

Figura 24 - Questão 4 – discente 3

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Gostei muito de conhecer mas sobre as histórias romanos

Fonte: Formulário

Alguns alunos também demonstraram interesse sobre alguns conceitos mais do que outros. Encaramos como natural e também credenciamos as partes lúdicas demonstradas no universo eletrônico de *Shadow of Rome*. O Discente 4, por exemplo, tem sua preferência em relação aos conceitos trabalhados em nossas aulas. Nesse caso específico, condicionamos tal situação pelo fato de termos discutido o conceito de colonização em uma passagem do jogo que envolveu batalhas entre legiões romanas e germânicas. Uma tomada de um forte germânico para sermos mais precisos, como já discutimos anteriormente, no segundo capítulo dessa dissertação, e demonstramos a partir da figura Cena 4: conquista de forte germânico. Essa passagem, portanto, talvez tenha justificado essa prevalência de nosso estudante por esse conceito, como podemos observar no exemplo abaixo (Figura 25).

Figura 25 - Questão 4 – discente 4

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Achei o assunto muito importante principalmente sobre a colonização

Fonte: Formulário

O Discente 5 também conseguiu despertar nossa atenção na questão de número quatro do formulário. Assim como a resposta anterior, esse próximo questionamento despertou mais uma vez nossa atenção de como é importante o docente mediar o conhecimento histórico e o letramento histórico ao abordar o uso de uma metodologia digital angariada por uma ferramenta eletrônica como o jogo.

O letramento não se produz somente de acordo com uma visualização individual do aluno em relação ao universo eletrônico do jogo, cabe ao professor potencializar a análise e desenvolver argumentos críticos e plurais junto com os educandos com o intuito de construir o saber de maneira coletiva em sala de aula. Dessa forma, através do construtivismo e da experiência metodológica, é possível alinhar o letramento digital em consonância com as atividades analógicas e o conteúdo estudado em sala de aula, formatando o que já apontamos anteriormente como um bi letramento. Vamos observar a resposta do Discente 5 logo abaixo (Figura 26).

Figura 26 - Questão 4 – discente 5

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Aprendi que o Império Romano foi um dos maiores da história e que seu poder se expandia por muitos territórios, controlando diferentes povos e culturas.

Fonte: Formulário

Esse outro estudante já formatou sua resposta de uma maneira mais generalizada, onde o poder de Roma foi o que ficou mais evidente em sua apreensão do conteúdo. Ele usa a palavra “controle”, o que nos leva a crer que, nesse caso, o letramento não surtiu o efeito propriamente adequado, pois o discente acaba enaltecendo o “controle” do Império Romano sobre os demais povos que faziam parte do contexto do conteúdo estudado. Talvez a

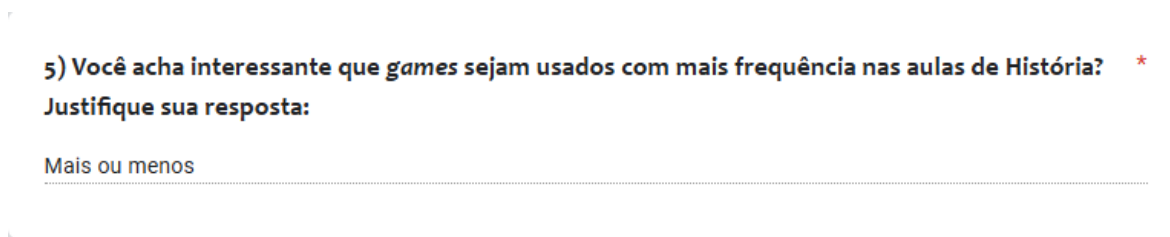
percepção nessa resposta tenha sido descrita pelo fato de que o poderio militar romano tenha impressionado ou aguçado melhor a curiosidade do estudante sobre os conteúdos estudados, ou simplesmente por uma questão de identificação própria em relação ao poder romano influenciado pela indústria cultural. Aqui entra a mediação docente, para corrigir certas arestas em relação ao letramento digital.

É fundamental que observemos a maneira que o aluno desenvolveu a tarefa cognitiva de aprendizagem a partir da ferramenta, ou seja, é primordial refletir que esse “controle” não se deu de maneira homogênea, dócil e que é preciso pluralizar o contexto de maneira crítica para que o educando perceba as diversas multiplicidades de questões sociais, culturais, religiosas, políticas e históricas que emergem dessa prática colonialista romana na antiguidade. Abordagens como essas são primordiais para o bom desenvolvimento do Ensino histórico conceitual em sala de aula e para a profusão do letramento digital de maneira eficaz na assimilação de conteúdos históricos por parte dos nossos discentes.

Chegamos ao último questionamento do nosso formulário. Nesse momento, perguntamos aos estudantes se achavam interessante o uso de jogos eletrônicos nas aulas de História, principalmente com uma maior frequência. Objetivamos, com esse questionamento, analisar se a experiência metodológica foi bem-vista por parte dos estudantes, se, de fato, a metodologia ativa proporcionou uma maior curiosidade sobre o conteúdo, uma melhor assimilação cognitiva e um interacionismo mais contundente por parte dos alunos nas aulas de História. Assim como a questão anterior, as respostas foram bem heterogêneas, mas em quase sua totalidade foram positivas e alinhadas com a proximidade dos discentes ao uso de jogos eletrônicos enquanto prática pedagógica.

Dos 16 estudantes que responderam o questionário, apenas um considerou não ser muito interessante o uso de jogos eletrônicos nas aulas de História, os demais consideraram que a metodologia foi divertida e que proporcionou uma interação melhor da turma em relação aos estudos históricos. Inicialmente, vamos observar a resposta do aluno que aqui iremos nomear como Discente 6 (Figura 27).

Figura 27 - Questão 5 – discente 6



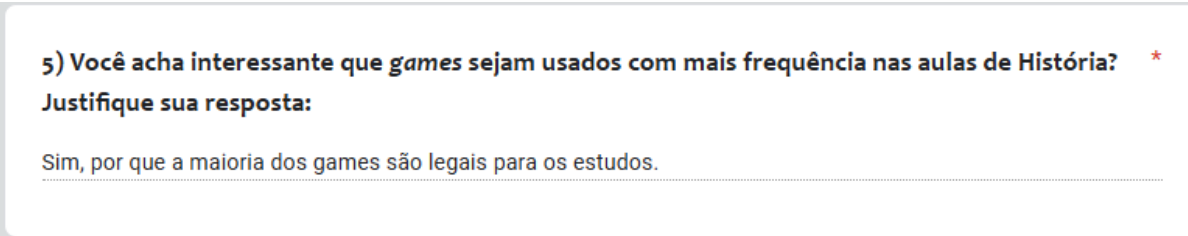
5) Você acha interessante que games sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *
Justifique sua resposta:

Mais ou menos

Esse estudante, apesar de não contextualizar a sua falta de empolgação com a metodologia, aponta um indicativo de que a prática não chamou tanto a sua atenção. Temos que considerar algumas variáveis obviamente. Pode parecer difícil, mas nem todos os alunos gostam de jogos eletrônicos, sendo assim é perfeitamente possível que tal metodologia não desperte a curiosidade ou o interesse pelos estudos históricos a partir de tal ferramenta. Nessa prerrogativa, apontamos que o uso de material analógico também é providencial a partir da ideia de inserir todo o corpo discente no processo. O Discente 6, apesar de não demonstrar entusiasmo com o jogo eletrônico, pode experimentar outras atividades analógicas que perpetraram o estudo dos conceitos históricos apontados para esse trabalho.

Outros discentes, por outro lado, já demonstram uma empolgação mais exacerbada, pois como argumentamos anteriormente, para a grande maioria deles, o universo dos jogos eletrônicos é cotidiano. Alguns conhecem, praticam e se interessam mais pelo mundo imagético dos jogos eletrônicos, possuem inclusive consoles particulares e praticam durante horas dos seus dias em efetivo exercício. Naturalmente, esses conhecedores mais assíduos do universo irão ter uma proximidade maior com a metodologia, a ponto inclusive de homogeneizarem a prática, como podemos observar na resposta do Discente 7 (Figura 28).

Figura 28 - Questão 5 – discente 7



5) **Você acha interessante que games sejam usados com mais frequência nas aulas de História?** *

Justifique sua resposta:

Sim, por que a maioria dos games são legais para os estudos.

Fonte: Formulário

Mais adiante, vamos observar outras duas respostas, uma configura o uso da metodologia ativa enquanto importante catalisador da aprendizagem e a outra exemplifica a importância do letramento digital como suporte de estudo historiográfico para a educação básica. O Discente 8 argumenta:

Figura 29 - Questão 5 – discente 8

5) Você acha interessante que games sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *

Justifique sua resposta:

Sim eu acho muito interessante que games sejam usados nas aulas , porque eles ajudam a tornar o conteúdo mais fácil de entender e divertido.

Fonte: Formulário

Essa resposta configura de maneira mais bem elaborada e escrita a grande maioria das resoluções da pergunta por parte da turma. O estudante concorda com o uso de jogos eletrônicos como um alicerce viável de aprendizagem histórica e justifica de maneira clara, onde pondera que o conteúdo torna-se mais fácil e atrativo a partir do divertimento e da ludicidade aplicada à metodologia em questão. Observemos a seguinte do Discente 9 (Figura 30).

Figura 30 - Questão 5 – discente 9

5) Você acha interessante que games sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *

Justifique sua resposta:

É interessante pois podemos perceber as roupas, comportamentos, a política e a sociedade da época e suas diversas características.

Fonte: Formulário

Nesse caso o aluno considera importante o uso de jogos eletrônicos para a aprendizagem histórica e enaltece a leitura do jogo sob a percepção histórica do conteúdo. Quando ele cita as vestimentas, os comportamentos, a política e a sociedade da época acaba potencializando a metodologia do letramento digital enquanto um componente importante da aprendizagem. Assim como já elencamos anteriormente, ao observarmos um apontamento como esse, consideramos que a prática de ver o jogo foi positiva e que o estudante pode vir a desenvolver uma concepção crítica e historicizada a partir de sua experiência analógica e digital dos conteúdos conceituais estudados. O potencial é promissor em relação a isso.

Outras respostas procuraram inclusive incentivar o uso de jogos eletrônicos de maneira mais rotineira em nossas aulas de História regulares. Vários discentes enalteceram a diversão e a ludicidade como formas de aprendizagem mais contundentes e que potencializam

o interesse pelos conteúdos históricos de maneira mais empolgante, envolvente e divertida. Vejamos dois exemplos abaixo, dos Discentes 10 e 11 (Figura 31 e 32).

Figura 31 - Questão 5 – discente 10

5) Você acha interessante que games sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *
Justifique sua resposta:

Sim, é uma forma de aprender diferente e muito legal e divertida

Fonte: Formulário

Observemos que o Discente 10 enfatiza a “forma de aprender”, ou seja, podemos compreender que a prática leva a aprendizagem e o despertar da curiosidade dos alunos sobre os conteúdos históricos quando trabalhados a partir do uso de uma ferramenta eletrônica, como um jogo. Esse interesse despertado suscita uma aproximação, uma curiosidade e uma busca pela assimilação histórica a partir do uso da ludicidade e da jogabilidade, como já discutimos anteriormente em nossa escrita.

O Discente 11 também conjura a diversão como um importante condutor da aprendizagem. Como podemos observar abaixo (Figura 32).

Figura 32 - Questão 5 – discente 11

5) Você acha interessante que games sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *
Justifique sua resposta:

Sim, pq aprendemos com mais diversão

Fonte: Formulário

Importante ressaltar que a diversão na aprendizagem também pode gerar uma maior interação da turma. Alunos que até então não se engajavam tanto em atividades coletivas, muitas vezes por timidez, apontaram que a metodologia, com o uso de jogos eletrônicos, também prontificou uma melhor aproximação com os colegas de turma, o que nos deixou imensamente felizes além de nos apontar mais um benefício para o uso de jogos eletrônicos em sala de aula, o da interatividade não só com o espaço digital, mas também com o espaço social em sala de aula. O Discente 12 deixa claro que o uso de jogos eletrônicos nas aulas de História proporcionou a ele (Figura 33):

Figura 33 - Questão 5 – discente 12

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *

Justifique sua resposta:

Sim,a pessoa conhece novas amizades

Fonte: Formulário

Dessa forma, encerramos nosso capítulo com a materialidade da experiência apresentada. Conseguimos obter dados de acordo com a assimilação dos conceitos por parte da turma, bem como a partir do uso da metodologia que, como já pontuamos, foi assimilada de maneira plural e heterogênea por nossa turma do nono ano B. A seguir, concluiremos a experiência a partir de nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que trabalhamos as últimas considerações deste trabalho, completamos exatamente vinte anos de magistério. É inevitável que não façamos uma reflexão sobre nossa cátedra enquanto docentes de História, ainda mais em condições tão difíceis de exercer a prática do magistério em nosso país. Educação é disposição, comprometimento, responsabilidade e afeição em entender os diversos problemas sociais que compõem o quadro dos nossos educandos. Nessa esfera de envolvimento profissional, e agora acadêmico, o poder de construção do saber e a interdisciplinaridade de experiências solidificam a prática pedagógica em nossas escolas.

O professor precisa estar sempre se atualizando, buscando novas referências e ampliando sua visão profissional com o intuito de angariar o potencial do seu alunado através de suas próprias experiências de vida. Nossas crianças, talvez no decorrer de nossa História, nunca precisaram tanto de orientação, de apoio sócio emocional e escolar. A unidade de ensino e o professor, sobretudo de História, precisam protagonizar essa vanguarda e construir, junto aos discentes, o saber que entendemos como crítico e reflexivo em relação aos estudos históricos e ao tempo presente.

Nosso trabalho procurou amenizar as lacunas deficitárias de letramento histórico e digital em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, anos finais, a partir de uma metodologia que abarcasse práticas já conhecidas pelo nosso alunado, de cunho analógico, e a inserção do universo eletrônico digital do jogo eletrônico, trabalhado como um catalisador de aprendizagem histórica conceitual. O universo dos jogos eletrônicos é uma realidade social e cultural dos nossos discentes, eles praticam, consomem conteúdos através dos próprios dispositivos móveis que possuem e exponencialmente difundem experiências digitais próprias através deles.

Mesmo se tratando de um município pequeno do interior paraibano, a prática digital de consumo social e cultural se faz presente. Nessas condições, propomos a utilização de um jogo eletrônico como parte de uma produção didática para nossos estudantes, o que foi uma atividade inédita para o alunado nas aulas de História. Afirmamos isso, pois exercemos a docência do componente curricular de História nessa turma desde o início dos anos finais da educação básica, entendemos que as lacunas eram visíveis e indiscutivelmente também realizamos uma autoavaliação docente nesse contexto, sobre a necessidade de mudança em nossa prática pedagógica convencional em sala de aula.

É necessária a reinvenção da prática docente de maneira cotidiana, a fim de estabelecer sempre parâmetros que busquem uma eficácia cada vez mais de excelência em busca de um conhecimento histórico sólido para nossos estudantes. Quando denominamos essa solidez, nos referimos à assimilação consciente e crítica dos acontecimentos históricos consumidos pelos nossos discentes, e o letramento histórico e digital é fundamental para o entendimento da História de maneira eficaz e segura.

A predominância do universo digital socialmente atrelado aos nossos estudantes potencializa essa reflexão de prática docente que citamos nas linhas acima. O professor precisa condicionar sua prática pedagógica a fim de buscar continuamente o aluno enquanto sujeito partícipe do processo e, envolto em uma esfera digital, essa ambição pedagógica pode ser ainda mais efetiva. Precisamos seguir metodologias ativas, em que nossos discentes se sintam protagonistas, como foi o caso do uso de *Shadow of Rome*, que é um jogo eletrônico atrativo, constituído de ação, aventura, mistério, raciocínio lógico, linguagens multifacetadas e letramentos múltiplos. Os sons, os gráficos, as imagens, os avatares, as missões são elementos aguçadores da curiosidade dos jogadores/alunos em meio à prática da jogabilidade. Notamos que, quanto mais curioso o aluno se torna, mais ele aprende.

Enquanto profissional do Ensino de História, desde o primeiro momento desta pesquisa, procurei defender a importância do estudo dos conceitos e do letramento para uma boa compreensão histórica dos estudantes. As múltiplas possibilidades de letramento em nossa contemporaneidade, exploradas de maneira organizada e com metodologia coesa e construtivista, podem potencializar a aprendizagem histórica dos nossos alunos e, conseqüentemente, atenuar os *déficits* de letramento conceitual impostos pela pandemia da COVID-19.

A palavra, infelizmente, é atenuar. Somos conscientes que todos os problemas de leitura histórica de conceitos em nossa turma de nono ano, bem como das demais turmas as quais lecionamos, não serão inteiramente corrigidos com a metodologia utilizada neste trabalho. Esse é um caminho longo ao qual estamos propositadamente dando o primeiro passo. As possibilidades de desenvolver letramento digital de conceitos históricos via jogos eletrônicos e outras mídias digitais são imensas. É nessa perspectiva que buscaremos caminhar em nossa prática docente nos anos de magistério que ainda estão por vir. Esta proposta pode servir de inspiração a colegas professores de História que busquem instigar metodologias ativas e letramento digital em suas experiências pedagógicas e, conseqüentemente, que o campo de pesquisa na área continue a se desenvolver ainda mais,

promovendo aprendizagem histórica e crítica, e formando discentes com atitude e compreensão histórica do passado e do presente desde a educação básica.

A pesquisa bibliográfica instruiu o autor que aqui escreve a repensar sua prática pedagógica. De certa forma, o letramento histórico dos conceitos mudou inclusive minha forma de pensar historicamente. Entender os conceitos históricos trabalhados para a compreensão do conteúdo de Roma me fizeram pensar o passado sobre outras possibilidades, perspectivas e características. Ainda mais, possibilitou compreender que a publicidade da História precisa ser refletida de maneira crítica e que as fontes precisam ser sempre estudadas a partir da reflexão histórica. Pensar dessa forma nos fez produzir um produto didático mais qualificado e com atualização historiográfica.

Os alunos saíram da zona de conforto metodológica a qual já estavam acostumados. Quebramos a barreira da resposta pronta, apontada no texto didático, muitas vezes vazia e engessada. A prática do letramento digital levou a reflexão, a tomada de decisões e a interatividade digital com o passado romano. Nossos educandos beberam a História de Roma na antiguidade a partir de uma linguagem cara a sua época, os jogos, e realizaram uma própria experiência historiográfica de maneira intuitiva, consciente e também instigante. Foi possível propor aos nossos discentes uma experiência nova e curiosa que solidificou a parte teórica do conteúdo de uma maneira, como os próprios relataram divertida, inovadora e feliz.

A usual prática do jogo *Shadow of Rome* por esse professor fez com que o pensamento dessa metodologia pudesse ser concretizado nessa produção didática. Compartilhar minha experiência com meus alunos foi algo primordial e também construtivo, pois o saber se materializa a partir da construção educacional e da interatividade experimental. Como já citamos na introdução deste trabalho, além do uso do livro didático como importante recurso nas aulas corriqueiras de História na educação básica, podemos afirmar que há, agora, a inclusão de novos recursos visando o letramento histórico-digital, como um componente de soma metodológica a partir dessa experiência.

A ideia é ampliar as possibilidades de letramento histórico digital de outros conceitos para as outras turmas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva. Com isso, pretendemos difundir o conhecimento histórico escolar de uma maneira metodologicamente ativa. Para isso, vamos potencializar cada vez mais o uso de ferramentas digitais que possam aliar a prática docente com recursos analógicos e textuais. Também produzimos um *e-book* no formato digital sobre nossa prática didática em sala de aula a fim de que o mesmo possa se condicionar enquanto um condutor metodológico do uso da prática

do letramento digital a partir de jogos eletrônicos em Ensino de História. Esse material está disponibilizado via link nos apêndices desse trabalho.

A análise dos conceitos históricos, empregada na aplicação do produto didático, proporcionou aos nossos discentes uma visão plural e heterogênea do universo romano na antiguidade. Através da experimentação do jogo eletrônico em sala de aula e das demais atividades desenvolvidas, nossos estudantes puderam conhecer uma Roma múltipla culturalmente, com diversos povos e costumes diferentes. Ainda conheceram os meandros historiográficos que caracterizaram o Império Romano em suas diversas faces e puderam compreender que os conceitos de império, colonização e escravidão ligados a essa história romana são bem mais amplos do que costumeiramente encontramos em outros materiais didáticos, usados de maneira mais corriqueira nas aulas.

Dessa forma, compreendemos que o letramento foi difundido enquanto uma prática possível, acessível e instigante para a formação da consciência histórica do nosso alunado e, ainda, para a formação crítica sobre a observação de conteúdos históricos e afins, que levem em sua composição significados também relacionados aos conceitos trabalhados. Essa é uma tarefa cognitiva que mesmo em seu degrau inicial pode prolongar a experiência crítica e a reflexão historiográfica dos nossos alunos no decorrer de sua jornada estudantil.

Temos plena consciência que a experiência didática relatada neste trabalho não atende a todos os questionamentos possíveis sobre o uso de ferramentas digitais enquanto componentes de letramento histórico dos conceitos. E nem é essa nossa ambição. Espera-se que essa pesquisa possa gerar frutos sobre novos olhares e perspectivas que impulsionem, cada vez mais, a aprendizagem histórica e o letramento histórico dos conteúdos estudados em sala de aula. E, dessa forma, que capacite cada vez mais nossos estudantes enquanto sujeitos históricos críticos do passado, do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS

- ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, São Paulo, 2008.
- ALVES, L.; COUTINHO, I. de J. (orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas, SP: Papirus, 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1996.
- ASSIS, C. F. BRITO, G. M. Práticas no ensino de história e metodologias ativas: desafios e perspectivas no contexto de educação por competências. **Revista Hydra**, Bahia, vol 6, p.138-157, maio de 2023.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick *et al.* Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, C. L. de. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019. 104 p. ISBN 978-85-7326-666-5.
- BARROS, J. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BARROS, J. **O uso dos conceitos: uma abordagem interdisciplinar**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. ISBN 978-65-5713-165-7.
- BEARD, M. **SPQR: Uma História da Roma Antiga**. 2º Ed. São Paulo: Planeta, 2020.
- BELLO, R. S. VASCONCELOS, J. A. O videogame como mídia de representação histórica. **Revista Observatório**, Palmas, V. 3, N. 5 , p. 216 – 250, agosto de 2017.
- BERTONHA, J. F. **Imperialismo**. São Paulo: Contexto, 2023.
- BITENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12º Ed. São Paulo: Editora. Contexto, 2023.
- BRAMBILA, G. (org). **Territórios do letramento**. São Paulo: Contexto, 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAIMI, F. Progressão do conhecimento histórico. *In*: FERREIRA, M. de M. OLIVEIRA, M. M. D. de [coordenação]. **Dicionário de Ensino de História**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 6º Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CORRÊA, M. L. **Ensino de História e letramentos históricos-digitais:** a voz dos estudantes nas culturas digitais. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

COSTA, M. A. F. **Ensino de história e historiografia escolar digital.** Tese (Doutorado em História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

COSTA, M. A. F. **Ensino de História e games:** dimensões práticas em sala de aula. 1º Ed. Curitiba: Ed. Appris, 2017.

COSTA, M. A. F. da.; SPINOSA, V. Formação do futuro-presente: a docência em História no espectro da experiência digital no ensino remoto. *In: Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios.* Org. GABRIEL, C. T., MARTINS, M. L. B. 1º Ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2021.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte; Ceale: Autêntica, 2011.

COUTO, L. M. A. A utilização da cultura digital através de jogos eletrônicos: uma abordagem da Idade Média na Educação Básica. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, Goiânia, v. 1, n. 5, p. 249- 268, 2024.

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais.** 1º Ed. São Paulo: Vestígio, 2023.

DESMURGET, M. **Faça-os ler! Para não criar cretinos digitais.** 1º ed. São Paulo: Vestígio, 2024.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. 352 p. ISBN 978-85-7934-085-7.

FRANCO, A. P. COSTA, M. A. F. Cultura digital e Ensino de História: diferentes abordagens e metodologias. *In: ANDRADE, J. A. PEREIRA, N. M. [organizadores]. Ensino de História e suas práticas de pesquisa.* 2º Ed. São Leopoldo/RS, Editora: Oikos (e-book), 2021, p. 327 – 345.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FUNARI, P. P. **Grécia e Roma.** 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2023.

GIACOMONI, M. P. SILVA, L. V. O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no ensino de História. *In: ANDRADE, J. A. PEREIRA, N. M. [organizadores]. Ensino de História e suas práticas de pesquisa.* 2º Ed. São Leopoldo/RS, Editora: Oikos (e-book), 2021, p. 279 – 295.

GUARINELLO, N. L. **História Antiga.** 1º Ed. São Paulo: Contexto, 2023.

HAN, B. **Infocracia:** digitalização e a crise da democracia. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. ISBN 978-65-5713-566-2.

HARARI, Y. N. **Sapiens uma breve história da humanidade.** 51. ed. Porto Alegre: L&pm, 2020. 464 p. ISBN 978-85-254-3218-6.

- HARDY-VALLÉE, B. **Que é um conceito?**. 1. ed. São Paulo: Párabola, 2013.
- HERMETO, M. FERREIRA, R. A (Editores). **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4º Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 2000.
- JOLY, F. D. **A Escravidão na Roma Antiga**. 2º Ed. São Paulo: Alameda, 2013.
- JOLY, F. D, FAVERSANI, F. (Orgs). Coleção Império Romanos. **As formas do Império Romano**. Mariana (MG): UFOP, 2014.
- KNUST, J. E. M. **Senhores de escravos, senhores da razão: racionalidade ideológica e a Villa escravista na República Romana (séculos II e I a.C.)**. 2011. 327 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.
- KNUST, J. E. M. **Longe dos Muros: Uma história econômica e social do assentamento rural na Itália central tirrênica no contexto da conquista romana (séculos V a III a.C.)** 2016. 759 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.
- KOSELLECK, R. **Histórias de conceitos: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.
- KOSELLECK, R. **Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. 4. ed. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2006. ISBN 85-85910-83-6.
- LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, p. 131-151, 2006.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. (Org). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: UMINHO, 2001.
- LIMA, J. D. N.; KOCHHANN, A. Letramento histórico: o ensino de história à luz da consciência histórica na era da informação. **Revista docência e cultura**, Rio de Janeiro, V. 7, p. 232 – 249, set/dez 2023.
- LIMA, S. de A. (org). **Mikhail Bakhtin: Letramentos e Sociedade**. 1 ed. Jundiaí: Paco, 2023.
- LUCA, T. R. **Práticas de pesquisa em história**. 1º ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- LUCCKESI, A. **História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública**. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH, Natal/RN. 22 a 26 de julho de 2013, p. 1 – 14.
- MAGALHÃES, P. T. Império: notas sobre o alcance de um conceito. **Relações Internacionais**, Nº 39, P. 079-089, setembro de 2013.
- MARTINS, D.M; BOTTENTUIT JUNIOR, J.B.; MARQUES, A.A.; SILVA, N.M. **A gamificação no ensino de história: o jogo "legend of zelda" na abordagem sobre medievalismo**. Holos, Maranhão, 27 ago. 2023.
- MARTINO, L. M. S. Entre mídia e comunicação: origens e modalidades de uma dicotomia nos estudos da área. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 13, n. 38, pp. 10-28, São Paulo, Setembro de 2016.

MEDEIROS, D. N. de. **Construindo narrativas no ciberespaço: uma proposta de letramento histórico e digital para estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Finais.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal RN, 2020.

MONTEIRO, C. B. COELHO, G. L. S. Experiências didáticas, videogame e docência: roteiros de gameplay no ensino de história. **Revista transversos**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 31 – 51, maio de 2023.

MONTEIRO, Christiano Britto. Videogames, II guerra mundial e a comparação entre o *military-industrial complex* e o *military-nintendo complex*. In: Encontro regional da anpuh-rio – memória e patrimônio, 14., 2024, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2024. p. 1-9.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. São Paulo, V. II, p. 15 – 33, 2015.

MOREIRA, A. M. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** 1º Ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

PAZ, M. F. **História e Gamificação: reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de história.** 2018. Dissertação de Mestrado Profissional (Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PENNA, T. H. M. C. G. **Ensino e História e Direitos Humanos: a construção da aprendizagem histórica através da gamificação.** 2022. 130 p. Dissertação de Mestrado Profissional (Ensino de História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

RAMOS, D. K.; ANASTÁCIO, B. Jogos digitais na escola e o exercício das funções cognitivas: contribuições do uso do aplicativo Escola do Cérebro. In: MEIRA, L. BLIKSTEIN, P. **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem.** Porto Alegre, p. 114 – 125, Penso, 2020.

RESTANO, A. *et al.* **Crianças bem conectadas: Como o uso consciente da tecnologia pode se tornar um aliado da família e da escola.** São Paulo: Maquinaria Sankto Editora e Distribuidora LTDA, 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** 1 Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. 128 p.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília, DF: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado: teoria da História II – os princípios da pesquisa histórica.** Brasília, DF: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, J. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência.** Tradução de Estevão C. de Resende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

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

- SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. 1º Ed. São Paulo; Contexto, 2011.
- SANCHES, M. H. B. **Jogos digitais, gamificação: autoria de jogos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.
- SCHMIDT, M. Jörn Rösen e sua contribuição para a didática da História. *In: **Intelligere, Revista de História Intelectual***, vol 3, out. 2017, p. 58-76.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M; **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.
- SCOPACASA, R. Repensando a romanização: a expansão romana na Itália a partir das fontes historiográficas. **Revista História**, São Paulo, Nº 172, P. 113 – 161, Janeiro/Junho, 2015.
- SILVA, M. L. A. Ensino de História: Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa. **Informação e Cultura**. Mossoró, v. 3, p. 27-46, Julho/Dezembro de 2021.
- SILVA, L. R. **Gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de história**. 2021. Dissertação de Mestrado Profissional (Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.
- SILVA, K. V; SILVA, M. H; **Dicionário de conceitos históricos**. 3º Ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- SILVA, D. A. da. **Letramento histórico-digital: ensino de história e tecnologias digitais**. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em história) - Universidade federal do rio grande do norte, [S. l.], 2018.
- SILVA, L. R. da; OLIVEIRA, C. E. de. Ensinando história com gamificação. **Grupo de reflexão docente nº 21, jogos, imaginação e aprendizagens**, mato grosso, 12 ago. 2020.
- SILVA, B. dos S. Romanização e os séculos XX e XXI: A dissolução de um conceito. **Mare Nostrum**, Nº 2, P. 57 – 74, 2011.
- SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica editora, 2023.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2021. 160 p. ISBN 978-85-7244-989-2.
- SPINOSA, V. Que docentes são possíveis para os espaços escolares? Reflexões propositivas sobre o ensino de História e o uso de mídias digitais. **MÉTIS – história e cultura**, v. 22, p. 1-15, jul./dez. 2023.
- UIRAN, G. da S.. A historiografia do Império Romano tardio: do estado máximo ao estado mínimo, e de volta outra vez. **Revista História**, São Paulo, Nº 176, P. 1 – 28, 2017.
- WANDERLEY, S. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, V. 9, Nº 18, p. 125-144, 2020.
- WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.
- VEYNE, P. (Org). **História da vida privada 1: do Império Romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 57-92.

XAVIER, M. D. da S. "**Se a Inglaterra tinha um império, Roma era o quê?**": ensino, compreensão e apropriação de conceitos históricos substantivos por meio de mapas conceituais. 2021. Dissertação (Mestrado profissional em história) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [S. l.], 2021.

ZANONI, E. F. **Gamificação, aprendizagem e ensino de história**: construção de estratégias didáticas com ferramentas *on-line*. 2016. 151 p. Dissertação de Mestrado Profissional (Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

APÊNDICES

1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Eliete Souza de Araújo Silva</p> <p>Componente curricular – História</p> <p>Professor: Thiago Stevenny Lopes</p>	
<p>Sequência Didática: conceitos históricos e <i>Shadow of Rome</i></p>	
<p>Ano: Nono Ano turma “B”</p> <p>Componente Curricular: História</p> <p>Objetos de Conhecimento: Conceitos históricos ligados a História Romana Antiga, especialmente o Império, a Colonização e a Escravidão a partir da observação lúdica através do jogo <i>Shadow of Rome</i> e sua materialização através de práticas pedagógicas expositivas e colaborativas de natureza analógica e digital em parceria com o alunado a fim de desenvolver um letramento histórico desses conceitos. Para tal prática pedagógica utilizaremos como aporte os códigos de nossa Base Nacional Comum Curricular. Em relação às competências gerais da BNCC dialogamos principalmente com a de número 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. E em relação às habilidades propostas pelo mesmo documento utilizamos principalmente: EF06HI11 Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano; EF06HI13 Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas; EF06HI14 Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços; EF06HI17 Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p>	
Objetivo Geral	Desenvolver aulas participativas onde o alunado possa compreender e letrar-se de conceitos históricos “universais”

	como Império, Colonização e Escravidão a partir da metodologia analógica e com o uso do jogo eletrônico <i>Shadow of Rome</i> .
Quantidade de Aulas	09 Aulas regulares de 45 minutos e 01 Aula remota (preenchimento do formulário).
Conteúdos Abordados	<ul style="list-style-type: none"> ● Roma antiga ● Colonização ● Império ● Escravidão em Roma na antiguidade ● Localização espaço-temporal
Recursos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Playstation 2</i> ● <i>Smart TV 32'</i> ● Livro didático ● Laboratório de informática ● Formulário do google
Materiais didáticos	<ul style="list-style-type: none"> ● Imagens históricas ● Cruzadinha conceitual histórica ● Quiz interativo (passa ou repassa) ● Sites para pesquisa no laboratório de informática ● Vídeos do <i>youtube</i> ● Slides
Aula 01 – 14/04/2025 Temas e conteúdos	Introdução ao conceito e a compreensão de Império e suas particularidades e características pertinentes ao caso romano na antiguidade.

Objetivo da aprendizagem	Potencializar a compreensão dos alunos sobre o conceito e o significado de Império para os estudos históricos, especialmente no caso da antiguidade romana.
Resumo da atividade	Aula expositiva com o auxílio de vídeos sobre o jogo <i>Shadow of Rome</i> e discussão sobre o conceito de império abarcando sua dimensão geográfica e temporal. Além disso, procuramos fomentar a compreensão sobre a dimensão territorial do império romano e sua invasão sobre os demais povos através de um mapa digital disponibilizado nos slides utilizados para esse trabalho. Para essa aula, como recurso pedagógico utilizaremos a Smart TV da escola.
Aula 02 – 16/04/2025 Temas e conteúdos	Império romano, extensão territorial, conquistas militares romanas, táticas de guerra e organização militar romana.
Objetivo da aprendizagem	Buscar exemplificar o conteúdo conceitual de Império a partir da experiência romana. Demonstrar e suscitar a compreensão do alunado para o contexto do império como algo bem mais amplo, onde vários povos de diferentes culturas compartilharam desse espaço geográfico e cultural, e ainda que nem em todos os lugares a invasão romana foi permissiva ou de maneira dócil e obediente.
Resumo da atividade	Aula expositiva com o auxílio de imagens e textos via slides que demonstrem a “herança” material do antigo império romano. Uso de vídeos do jogo <i>Shadow of Rome</i> que exemplifiquem o domínio imperial romano enaltecendo o letramento histórico digital. Iremos incentivar a discussão sobre os elementos narrativos e as linguagens disponibilizadas nas metodologias dessas aulas para instigar a participação dos discentes de acordo com suas percepções

	até o momento sobre o conteúdo trabalhado. Continuaremos utilizando a Smart TV para a realização das atividades.
Aula 03 e 04 – 23/04/2025 Temas e conteúdos	Colonização romana, costumes, características, culturas, domínio, extermínio e submissão de povos conquistados, resistências e aculturação.
Objetivo da aprendizagem	Dialogar e suscitar a aprendizagem com os discentes sobre o conceito de colonização, exemplificando as diversas pluralidades existentes nesse contexto. Caracterizar as culturas, políticas, economias e a interação dos povos envolvidos no processo colonial.
Resumo da atividade	Procuraremos desenvolver a participação de maneira mais ativa dos estudantes para essas aulas. Incentivaremos a participação do corpo discente a atuarem de maneira mais direta no processo de ensino e aprendizagem apresentando, dialogando e discutindo sobre os textos e imagens disponibilizados nos slides sobre a colonização romana. Nesse sentido vamos enaltecer o protagonismo e as opiniões sobre o tema conceitual estudado trazendo o alunado para o cerne da prática pedagógica. Exibir imagens da colonização romana presentes até os dias atuais, como prédios, costumes, crenças, vestuários, características entre outros elementos materiais e imateriais que demonstrem a imposição romana. Para a realização das aulas aqui elencadas utilizaremos a Smart TV da escola novamente.
Aula 05 – 28/04/2025 Temas e conteúdos	Império Romano, colonização romana, herança colonialista, miscigenação cultural.
Objetivo da aprendizagem	Sistematizar os estudos sobre os conceitos de império e colonização romana, aproximar os discentes dos costumes,

	características, culturas, domínio, extermínio e submissão de povos conquistados, as resistências e a miscigenação cultural.
Resumo da atividade	Incentivaremos que os discentes pesquisem no livro didático referências e conteúdos ligados aos conceitos de império e colonização e com isso sistematizem cognitivamente o saber de acordo com as aulas anteriores. Trabalhar novamente com o mapa do império romano para os alunos e promover o diálogo com os estudantes acerca do processo de colonização imposto nesse contexto, bem como enaltecer os pontos negativos dessa imposição militar, cultural, política, religiosa. Utilizaremos imagens de artefatos e lugares arqueológicos que representem a herança colonial romana para que os estudantes compreendam de maneira mais clara e objetiva sobre o colonialismo. Com o intuito de promover ainda mais a assimilação da aprendizagem aplicaremos também uma cruzadinha histórica que procure trabalhar com os conteúdos desenvolvidos até esse momento de nossa prática. Para essa aula utilizaremos como recursos o livro didático, a cruzadinha e os slides.
Aula 06 e 07 – 30/04/2025 Temas e conteúdos	Escravidão no mundo romano antigo, suas consequências, particularidades e características. Sociedade romana, relações de poder e políticas. Gladiadores e intercâmbio cultural e social.
Objetivo da aprendizagem	Promover o conhecimento e a discussão acerca da escravidão em Roma na antiguidade. Levando em substancial conta que os alunos compreendam o mundo escravista romano a partir de uma concepção de sociedade, de cidadania e de imposição de acordo com a bibliografia consultada.
Resumo da atividade	Continuamos com a estratégia de leitura dos slides que foram produzidos de acordo com a bibliografia utilizada nessa pesquisa. Os alunos revezaram-se em duplas na apresentação

	<p>dos slides, também procuramos intervir em alguns pontos que ligavam as teorias propostas por Paul Veyne a fim de elucidar melhor a escravidão em Roma na antiguidade. Na sequência, aproveitamos o fato de termos duas aulas seguidas e realizamos um passa ou repassa sobre os conceitos e o conteúdo estudados nas aulas anteriores. O principal objetivo dessa prática era de sistematizar os conteúdos de forma mais contundente com o alunado. O momento propõe intensa interatividade e diversão, onde os discentes podem compartilhar o conhecimento dividindo-se em equipes e participando dos embates em duplas. Para as práticas nessas aulas continuamos usando a Smart Tv.</p>
<p>Aula 08 e 09 – 05/05/2025</p> <p>Temas e conteúdos</p>	<p>Escravidão no mundo romano antigo, suas consequências, particularidades e características. Sociedade romana, relações de poder e políticas. Gladiadores e intercâmbio cultural e social.</p>
<p>Objetivo da aprendizagem</p>	<p>Promover a jogabilidade do <i>game Shadow of Rome</i> com o intuito de observar os conceitos estudados durante a sequência didática proposta a fim de “materializar” o letramento histórico digital. Objetivamos fazer com que o alunado a partir da pesquisa e da prática de uso do jogo eletrônico condicione a aprendizagem conceitual histórica de acordo com as aulas realizadas nessa prática docente, e ainda, com o intuito de sustentar a ideia de letramento digital a partir das ferramentas utilizadas.</p>
<p>Resumo da atividade</p>	<p>No primeiro momento da aula com o objetivo de expandirmos o letramento conceitual utilizamos o laboratório de informática de nossa escola, que conta com 22 computadores ligados a internet. Nossos principal objetivo era promover o letramento através da tela com fundamentos cognitivos de leitura, onde os alunos poderiam pesquisar sobre os conceitos abordados nessa pesquisa e estruturar suas</p>

	<p>análises conceituais para a observação do jogo eletrônico. Com o andamento da aula, dividiremos a turma em equipes de revezamento para praticar o jogo e realizar a experiência de letramento digital conceitual. Como só contamos de fato com um console para a prática do jogo a realização da atividade em grupo se tornou mais viável. Em equipes de quatro componentes os discentes revezaram-se na prática do jogo e na realização de anotações que levassem em conta as observações conceituais em <i>Shadow of Rome</i>. O principal objetivo desses rascunhos era de proporcionar uma melhor base para responderem o formulário de encerramento de nossa pesquisa. O laboratório de informática e o Playstation 2 de uso particular do docente foram as ferramentas utilizadas nessas aulas.</p>
<p>Aula 10 – 07/05/2025</p> <p>Temas e conteúdos</p>	<p>Conceitos históricos: império, colonização e escravidão, letramento digital e jogo eletrônico.</p>
<p>Objetivo da aprendizagem</p>	<p>Promover entre os discentes a sistematização e a acareação da experiência de estudo dos conceitos históricos e do letramento digital alinhado com o uso do jogo eletrônico <i>Shadow of Rome</i>.</p>
<p>Resumo da atividade</p>	<p>Essa aula será realizada de maneira remota, pois irá se condicionar através do preenchimento de um formulário sobre as aulas realizadas durante a experiência da sequência didática. Infelizmente devido à falta de estrutura e o uso do laboratório de informática para o ensino integral no contra turno não poderemos realizar o preenchimento do mesmo dentro da unidade escolar. O prazo será de uma semana para que os discentes retornem as respostas.</p>

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas, SP: Papyrus, 2020.
- BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BEARD, Mary. **SPQR: uma história da roma antiga**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2020. 560 p. ISBN 978-65-5535-216-0.
- BELLO, R. S. VASCONCELOS, J. A. O videogame como mídia de representação histórica. **Revista Observatório**, Palmas, V. 3, N. 5, p. 216 – 250, agosto de 2017.
- BERTONHA, J. F. **Imperialismo**. São Paulo: Contexto, 2023.
- BITENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12º Ed. São Paulo: Editora. Contexto, 2023.
- BRAMBILA, G. (org). **Territórios do letramento**. São Paulo: Contexto, 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte; Ceale: Autêntica, 2011.
- COUTO, L. M. A. A utilização da cultura digital através de jogos eletrônicos: uma abordagem da Idade Média na Educação Básica. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, Goiânia, v. 1, n. 5, p. 249- 268, 2024.
- DIAS, A. Machado. GRINBERG, K. PELLEGRINI, M. César. **Jovens Sapiens História: 6º Ano**. 1º Edição, São Paulo: Scipione, 2022, p. 194-198.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. 352 p. ISBN 978-85-7934-085-7.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- FUNARI, P. P. **Grécia e Roma**. 6º Ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. 1º Ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- JOLY, F. D. **A Escravidão na Roma Antiga**. 2º Ed. São Paulo: Alameda, 2013.
- JOLY, F. D, FAVERSANI, F. (Orgs). Coleção Império Romanos. **As formas do Império Romano**. Mariana (MG): UFOP, 2014.
- KNUST, J. E. M. **Senhores de escravos, senhores da razão: racionalidade ideológica e a Villa escravista na República Romana (séculos II e I a.C.)**. 2011. 327 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.
- KNUST, J. E. M. **Longe dos Muros: Uma história econômica e social do assentamento rural na Itália central tirrênic no contexto da conquista romana (séculos V a III a.C.)** 2016. 759 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.
- KOSELLECK, R. **Histórias de conceitos: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política**

e social. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

MAGALHÃES, Pedro T. Império: notas sobre o alcance de um conceito. **Relações Internacionais**, Nº 39, P. 079-089, Setembro de 2013.

MARTIN, Thomas. **Roma Antiga de Rômulo a Justiniano**. 1. ed. atual. Porto Alegre: L&PM, 2019. 320 p.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. 1º Ed. São Paulo; Contexto, 2011.

SCHMIDT, M. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **In: Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol 3, out. 2017, p. 58-76.

SCHMIDT, Maria A; CAINELLI, M; **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SCOPACASA, Rafael. Repensando a romanização: a expansão romana na Itália a partir das fontes historiográficas. **Revista História**, São Paulo, Nº 172, P. 113 – 161, Janeiro/Junho, 2015.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital: ensino de história e tecnologias digitais**. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em história) - Universidade federal do rio grande do norte, [S. l.], 2018.

UIRAN, Gebara da Silva. A historiografia do Império Romano tardio: do estado máximo ao estado mínimo, e de volta outra vez. **Revista História**, São Paulo, Nº 176, P. 1 – 28, 2017.

VEYNE, Paul (Org). **História da vida privada 1: do Império Romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 57-92.

Vídeos utilizados

É importante salientar que alguns vídeos foram editados para o uso em sala de aula. Como os *gamers* encontrados no *youtube* costumam gravar vídeos longos sobre a experiência de jogabilidade, tivemos que diminuir os mesmos de acordo com nossas ambições pedagógicas, bem como para facilitar o uso na prática docente desses recursos, visto que as aulas regulares de História em nossa escola têm a duração de 45 minutos. Abaixo disponibilizamos os links dos vídeos utilizados em nossa sequência didática.

- <https://www.youtube.com/watch?v=nhNoJjAFaaE>. Acesso em 15/07/2025.
- <https://www.youtube.com/watch?v=uiZpLr0FtBU>. Acesso em 15/07/2025.
- <https://www.youtube.com/watch?v=7CWI0bWGTLc&t=202s>. Acesso em 15/07/2025.
- https://www.youtube.com/watch?v=8RFsn_yxm2E&t=7s. Acesso em 15/07/2025.

Fontes e imagens	<p>As imagens e fontes utilizadas na confecção dos slides utilizados para nossa sequência didática foram pesquisadas na internet, mais precisamente durante os meses de março e abril do ano de 2025. Além desse material, como já ponderamos anteriormente, utilizamos a bibliografia lida para essa dissertação na produção desse material. Abaixo segue a lista de alguns sites utilizados nas pesquisas das imagens e fontes.</p> <ul style="list-style-type: none">• https://romapravoce.com/roma-antiga/. Acesso em 14/03/2025.• https://www.historiadomundo.com.br/romana/aquedutos-romanos.htm. Acesso em 14/03/2025.• https://www.uol.com.br/nossa/viagem/guia/roteiros/2014/04/14/ruinas-de-cesareia-em-israel-mostram-a-imponencia-do-imperio-romano.htm. Acesso em 14/03/2025.• https://www.infoescola.com/historia/escravidao-na-roma-antiga/. Acesso em 14/03/2025.• https://www.fatosdesconhecidos.com.br/como-era-a-vida-dos-escravos-da-roma-antiga/. Acesso em 14/03/2025.• https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2024/11/quem-foram-os-gladiadores-na-roma-antiga. Acesso em 14/03/2025.• https://www.istockphoto.com/br/fotos/roma-antiga. Acesso em 14/03/2025.• https://pt.wikipedia.org/wiki/Prov%C3%ADncia_romana. Acesso em 14/03/2025.• https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR&ogbl. Acesso em 14/03/2025.
-------------------------	--

2. SLIDES UTILIZADOS NAS AULAS

Módulo 73
ROMA ANTIGA
ASCENSÃO DO IMPÉRIO ROMANO

134

Como estudamos, a vitória de Otávio sobre Marco Antônio representou a passagem da República para o Império na história política de Roma.

No Período Imperial, Roma expandiu as fronteiras territoriais ao máximo e estendeu a cidadania romana a todos os homens livres em seu gigantesco território, unindo diversos povos sob sua proteção.



Ao mesmo tempo, as riquezas que essas províncias enviavam a Roma tornaram-na um importante centro político, econômico e comercial, fervilhando de mercadorias e negociantes de todas as partes.

Pe las estradas, movimentavam-se tropas de um ponto a outro do Império; comerciantes cruzavam as terras levando e trazendo mercadorias e novidades, e os portos recebiam vários navios que trafegavam pelo Mar Mediterrâneo.

Costuma-se dividir esse período em duas fases: o Alto Império, entre os anos de 27 a.C. e 235, época de esplendor, e o Baixo Império, entre 235 e 476, marcado por grandes agitações políticas, econômicas e sociais.




Os aquedutos romanos tornaram-se símbolos da engenharia e da arte romana.

Ao mesmo tempo, as riquezas que essas províncias enviavam a Roma tornaram-na um importante centro político, econômico e comercial, fervilhando de mercadorias e negociantes de todas as partes.

Pe las estradas, movimentavam-se tropas de um ponto a outro do Império; comerciantes cruzavam as terras levando e trazendo mercadorias e novidades, e os portos recebiam vários navios que trafegavam pelo Mar Mediterrâneo.

Costuma-se dividir esse período em duas fases: o Alto Império, entre os anos de 27 a.C. e 235, época de esplendor, e o Baixo Império, entre 235 e 476, marcado por grandes agitações políticas, econômicas e sociais.



Os aquedutos romanos tornaram-se símbolos da engenharia e da arte romana.

GOVERNO DE OTÁVIO AUGUSTO (27 A.C.-14 D.C.)

Quando Otávio retornou para Roma, após a anexação do Egito (30 a.C.), o Senado conferiu-lhe o título de príncipe, que significava que ele estava acima dos senadores e cidadãos.

De 30 a 27 a.C., Otávio foi acumulando títulos e poderes: como imperator, ele se tornou o comandante supremo dos exércitos; como tribuno vitalício da plebe, possuía plenos poderes de vetar as decisões do Senado; como sumo pontífice, tornou-se o supremo sacerdote e, em 27 a.C., o Senado conferiu-lhe o título de Augusto, reservado aos deuses. Com esse título, nasceu o Império Romano.



O Império Romano em 117



Províncias senatoriais
 Províncias imperiais
 Estados clientes

Para administrar a grande extensão de terras que formava o Império Romano, Otávio dividiu o território em províncias senatoriais, administradas pelo Senado, e em províncias imperiais, administradas diretamente por ele mesmo.

Otávio incentivou ainda a construção de estradas por todo o Império, favorecendo o comércio, agilizando a troca de correspondências e a movimentação militar entre Roma e os pontos mais distantes do território.




Ruínas do Porto de Cesareia, atualmente no litoral de Israel, que foi parte da província da Judeia durante o Império Romano.

Módulo 70
ROMA
EXPANSÃO ROMANA

236

Durante a república, os romanos empreenderam a conquista de povos vizinhos. Como resultado, foram incorporados ao Império Romano.

Após a conquista dos da Península Itálica, Roma ampliou seu território por novos territórios para aumentar o controle sobre o Mediterrâneo, o que levou a cidade ao conflito com Cartago, potência comercial e marítima, localizada no norte da África.

Os confrontos entre Roma e Cartago ficaram conhecidos como as Guerras Púnicas e, ao final, os romanos saíram vitoriosos.



CONSEQUÊNCIAS DA EXPANSÃO ROMANA


A expansão territorial romana provocou uma série de transformações na república.

A fim de facilitar o escoamento da produção e manter o controle sobre seu vasto Império, **os romanos construíram estradas**, interligando os diversos pontos de seu território e, por isso, chegou-se a dizer que **"todos os caminhos levam a Roma"**.



Via Apia, uma das principais estradas da Roma Antiga, ainda em uso

Roma Antiga: principais rotas marítimas e terrestres



Legenda:

- Tigo (Red line)
- Meias (Blue line)
- Vento (Wind symbol)
- Azite (Green line)
- Lugar de captura de animais para o circo (Red star)
- Rotas terrestres (Red line)
- Rotas marítimas (Blue line)
- Regiões agrícolas (Green area)

CONSEQUÊNCIAS DA EXPANSÃO ROMANA


- As regiões anexadas a Roma eram obrigadas a pagar-lhe altos impostos.
- Populações escravizadas substituíram a mão de obra livre, gerando uma massa de desempregados nos campos e nas cidades.
- Pequenos proprietários arruinados abandonavam suas terras em direção às cidades, contribuindo para o aumento das tensões sociais.
- O processo de colonização foi complexo e plural. É necessário compreender os diversos cenários que originaram-se a partir da expansão e do tratamento que foi estabelecido entre os colonizadores e os colonizados.

ESCRavidÃO

Em Roma, os escravos eram parte significativa da população, chegando a cerca de um terço da população total.

Eram a principal força de trabalho nas comunidades romanas, responsáveis pelos serviços domésticos e pela produção artesanal.

Escravizados além da principal força de trabalho, também foram utilizados para o "entretimento", seja nas arenas de gladiadores seja para luxúrias



Segundo Platão, uma cidade bem-feita seria aquela na qual os cidadãos fossem alimentados pelo trabalho rural de seus escravos e deixassem os ofícios para a gentalha: a vida "virtuosa", de um homem de qualidade, deve ser "ociosa". Para Aristóteles, escravos, camponeses e negociantes não poderiam ter uma vida "feliz", quer dizer, ao mesmo tempo próspera e cheia de nobreza: podem-no somente aqueles que têm os meios de organizar a própria existência e fixar para si mesmos um objetivo ideal.




VEYNE, Paul (Org.). História da vida privada 1: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 103.

Paul Veyne

A escravidão romana poderia acontecer desde o nascimento, mas também havia os escravos adquiridos por compra ou por meio de acordos entre seus proprietários.

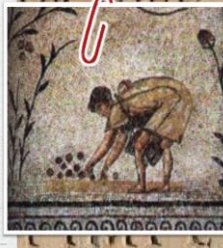
Ao trabalhar dentro da casa de um cidadão romano, o escravo recebia um nome e sua função. Algumas casas romanas chegavam a ter centenas de escravos. Os escravos domésticos costumavam ficar em um pequeno espaço que era usado como armazém.



Mercado de escravos em Roma - O Graecostadium

Em Roma, o pior destino de um escravo eram as minas, em razão das condições e dos perigos do trabalho. Na zona rural, o trabalho também era considerado pesado, e muitas vezes os escravos eram mantidos acorrentados, em um ambiente distante, essencialmente masculino e organizado militarmente.


Em geral, os escravos rurais eram alojados em aldeias, alguns viviam em casas bem modestas, e sua roupa era determinada pelo trabalho que faziam.



Escravo romano atuando na cultura de azeitona.

Os escravos urbanos tinham uma vida mais tranquila. Eram treinados para exercer atividades específicas, podendo receber permissão para viver de modo independente em troca do pagamento de uma taxa a seu dono.

Alguns escravos, ao ganhar a confiança de seus senhores, passavam a administrar seus negócios e propriedades agrícolas. Como reconhecimento, poderiam obter a liberdade, tornando-se cidadãos romanos. Nesse caso, se casassem e tivessem filhos, estes nasceriam libertos.



Escravos romanos atuando no transporte urbano por meio da liteira mediante pagamento previamente estabelecido, que é, claro, era destinado ao dono dos escravos.

Possuir escravos era sinônimo de riqueza, pois, quanto mais pessoas em condições de produzir o indivíduo tinha, mais bens e dividendos gerava, o que garantia também estabilidade e segurança.

Assim os romanos demonstravam seu poder e opulência.

Entre a população escravizada, havia uma hierarquia condicionada não só pelo trabalho que realizavam, mas também por sua origem, de acordo com o status social de seu proprietário – aqueles que pertenciam a casas urbanas eram superiores aos que pertenciam a casas rurais, por exemplo.


Embora o escravo romano fosse considerado um objeto, podendo ser vendido, trocado e até morto por seu senhor, havia situações em que lhe era concedida a condição de cidadão romano livre. Nesse caso, o ex-escravo passava a ter, inclusive, direito a possuir escravos.

O escravo podia obter liberdade por meio da chamada manumissão, ou seja, ser liberto pela vontade de seu senhor.

O fato de o senhor dar a liberdade a seu escravo não significava que ele considerava a escravidão uma injustiça, dar liberdade aos escravos era um ato importante, mas não um dever.

É importante ressaltar que em Roma não havia entre os escravos, nenhuma identidade étnica ou racial, ou seja, qualquer pessoa, independentemente da cor da pele ou da origem, poderia ser escravizada. Essa era, inclusive, uma estratégia romana, pois diversificava os escravos e impedia que se aliassem na tentativa de rebelião, uma vez que não se identificavam como tendo a mesma origem.


Além disso, como não havia uniformização dos escravos, por etnia ou pela utilização de vestimenta própria, eles viviam como se fossem invisíveis.



A escravidão antiga foi uma estranha relação jurídica, induzindo banais sentimentos de dependência e de autoridade pessoal, relações afetivas e pouco anônimas.

Não foi, ou não foi somente, uma relação de produção.


Os diferentes escravos, em sua inferioridade comum, desempenhavam os mais diversos papéis na economia, na sociedade, até na política e na cultura; um punhado deles é infinitamente mais rico ou poderoso que a maioria dos homens livres.



Não é por causa de sua origem étnica; a escravização dos povos vencidos e o tráfico nas fronteiras do Império proporcionavam apenas uma pequena fração da mão de obra servil: os escravos provinham principalmente do rebanho servil, do abandono de crianças e da venda de homens livres em condição de cativo.

Os filhos de escravos, quem quer que fosse seu pai, eram propriedade do senhor, assim como a cria de seus rebanhos; o amo decide criá-los ou, ao contrário, enjota-los ou até afoga-los [...].

VEYNE, Paul. Império romano. In: VEYNE, Paul (Org.). História da vida privada: do Império romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 58.



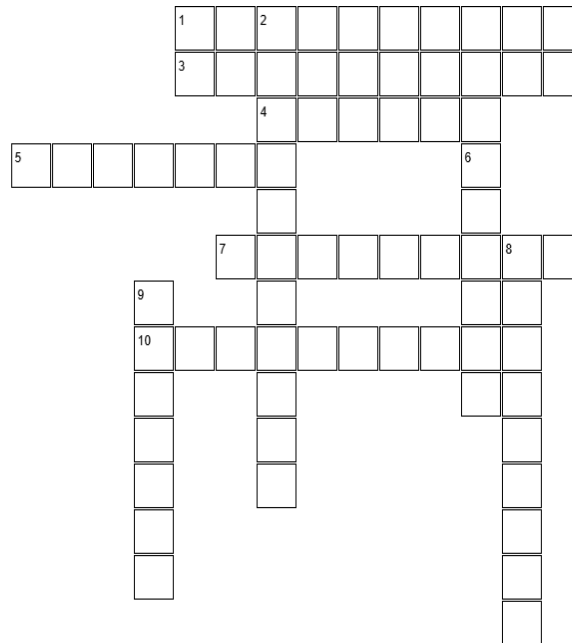
Em Roma, embora fossem considerados inferiores e propriedade de seu senhor, podendo ser, inclusive, comercializados e punidos, os escravizados romanos possuíam certa liberdade em relação à sua vida privada.

Em alguns casos, podiam, por exemplo, participar cultos religiosos, alguns se tornando até sacerdotes. Também frequentavam espetáculos públicos, como as arenas dos gladiadores.



Filme: "GLADIADOR", 2000 | Ridley Scott

3. CRUZADINHA UTILIZADA NAS AULAS




Horizontal

1. Prática de submeter indivíduos a trabalho forçado comum na sociedade romana
3. Territórios conquistados e administrados pelo Império Romano com autonomia limitada
4. Impacto duradouro da cultura e instituições romanas no mundo ocidental
5. Sistema político que centraliza o poder em um único governante como foi o caso de Roma
7. Status legal que conferia direitos e deveres aos habitantes de Roma incluindo os libertos
10. Aumento do território sob controle romano motivado por fatores econômicos e políticos

Vertical

2. Processo de ocupação e controle de novos territórios promovido pelo Império Romano
6. Órgão governamental que aconselhava o imperador e tinha influência nas decisões políticas
8. Título do governante supremo de Roma que detinha poder absoluto durante o império
9. Ação de resistência contra a opressão como as revoltas de escravos em Roma

4. QUIZ CONCEITUAL

<p style="text-align: center;">Quiz – Roma – Nono ano “B”</p> 	<p style="text-align: center;">Quiz – Roma – Nono ano “B”</p> <p>1) De acordo com os conteúdos estudados sobre os conceitos históricos, qual a alternativa que melhor se enquadra em relação ao Império Romano?</p> <p>a) Era apenas concentrado na suposição romana de superioridade.</p> <p>b) Era plural, ou seja, foi composto por vários povos com culturas e características diferentes.</p>
<p style="text-align: center;">Quiz – Roma – Nono ano “B”</p> <p>2) É verdade que vários povos fizeram parte do que chamamos de Império Romano?</p> <p>a) Não, pois apenas os costumes romanos eram respeitados e permitidos na extensão geográfica do Império.</p> <p>b) Sim, pois a multiplicidade dos povos caracterizava a pluralidade do Império, culturalmente e historicamente falando.</p>	<p style="text-align: center;">Quiz – Roma – Nono ano “B”</p> <p>3) O que podemos entender com a aproximação dos romanos com outros povos durante a expansão imperial?</p> <p>a) Troca de culturas, línguas intercâmbio cultural, político, comercial e em alguns casos imposição militar.</p> <p>b) Apenas uma relação de dominação militar e de subserviência em relação aos romanos.</p>
<p style="text-align: center;">Quiz – Roma – Nono ano “B”</p> <p>4) O Império Romano é plural porque?</p> <p>a) Por quê só considera as ações romanas no processo.</p> <p>b) Por quê assimila todas as características históricas dos diferentes povos que fizeram parte desse contexto.</p>	<p style="text-align: center;">Quiz – Roma – Nono ano “B”</p> <p>5) Sobre a colonização romana, qual alternativa melhor se enquadra nessa perspectiva?</p> <p>a) Somente ficou exemplificada pela ação militar, pela violência e pela imposição cultural romana.</p> <p>b) Ficou explícita pela diversidade de culturas e de tratamentos, em alguns casos, por exemplo, os romanos respeitavam e permitiam as tradições e políticas locais.</p>
<p style="text-align: center;">Quiz – Roma – Nono ano “B”</p> <p>6) Qual alternativa abaixo se encaixa melhor ao conceito de colonização no caso dos romanos na antiguidade?</p> <p>a) É preciso compreender que toda essa conjuntura foi complexa, não se pode tratar por exemplo de uma “invasão” bárbara e de uma “expansão” romana sobre olhares diferentes.</p> <p>b) Apenas levou em consideração o olhar sobre a História romana.</p>	<p style="text-align: center;">Quiz – Roma – Nono ano “B”</p> <p>7) Quais considerações podemos observar sobre a perspectiva dos “estrangeiros” nesse processo de colonização empreendido pelos romanos?</p> <p>a) Observar a contribuição cultural e histórica desses povos ao entrar em contato direto com os romanos, compreender que essa fusão foi significativa para as partes envolvidas.</p> <p>b) Não somou muito, ou seja, não trouxeram qualquer tipo de contribuição a não ser fornecimento de trabalho escravo.</p>

Quiz – Roma – Nono ano “B”

8) Sobre a escravidão na antiguidade, como observamos esse contexto no game?

- a) Só é mostrada a partir da perspectiva dos gladiadores.
- b) É possível observar como a escravidão era ligada a questão social romana, ou seja, como ela fazia parte do cotidiano romano.

Quiz – Roma – Nono ano “B”

9) Qual o exemplo dado pelo personagem AGRIPA sobre o contexto da escravidão na antiguidade romana?

- a) Ele demonstra que um membro da alta cúpula social romana nunca poderá participar do universo da escravidão.
- b) Ele demonstra que mesmo um general romano altamente graduado pode fazer parte diretamente da escravidão romana tornando-se um gladiador.

Quiz – Roma – Nono ano “B”

10) Sobre a jogabilidade dos avatares no game *Shadow of Rome*, de que maneira podemos interagir no mundo escravo romano a partir da experiência do jogo?

- a) Não contribui muito, pois todos os personagens são engessados no jogo e não interagem com os outros.
- b) De uma maneira muito positiva, pois os personagens trafegam no mundo romano antigo e se deparam com vários escravizados em diferentes posições e tarefas.

Fim



5. FORMULÁRIO APLICADO DE FORMA REMOTA PARA A TURMA

15/06/2025, 16:07

Formulário de avaliação da sequência didática de História - Turma: Nono Ano "B"

Formulário de avaliação da sequência didática de História - Turma: Nono Ano "B"

Olá!

Queremos saber sua opinião sobre nossos encontros sobre império romano.

Não vamos saber quem respondeu, então, pode ficar a vontade que será tudo em **sigilo** ;)

Agradecemos a sua participação!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **1) Para mim, as aulas sobre império romano com os games foram ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

ruin: ótimas

2. **2) Eu compreendi melhor sobre a matéria porque o material didático foi? ***

Marcar apenas uma oval.

Escrito - analógico

Digital - com jogos

Escrito e digital

3. **3) Usar jogos para aprender sobre história é ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Ruin Ótimo

15/06/2025, 16:07

Formulário de avaliação da sequência didática de História - Turma: Nono Ano "B"

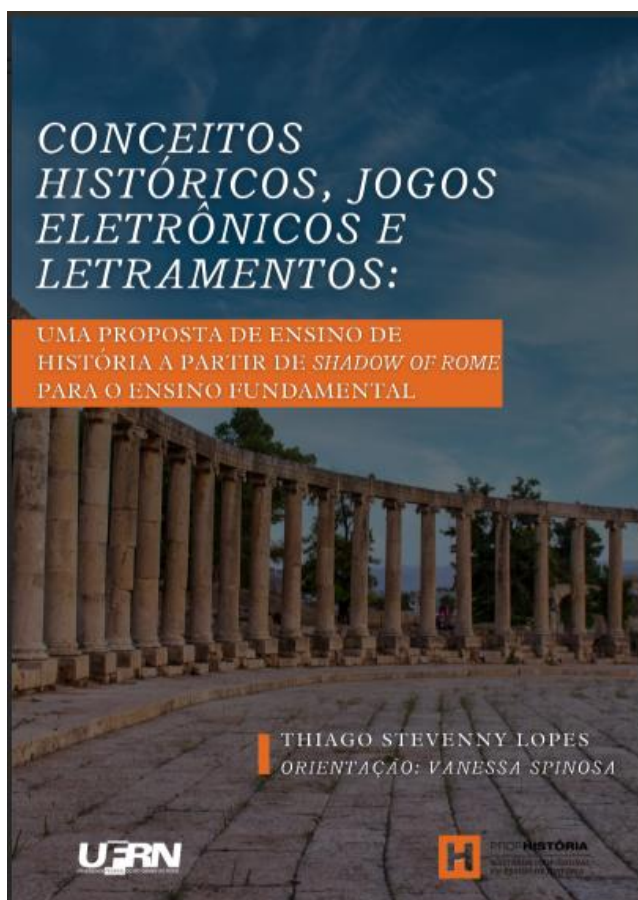
4. 4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

5. 5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

6. ACESSO AO CADERNO PEDAGÓGICO - EBOOK



https://drive.google.com/file/d/1wSRW3Sxbctrj6R2YefTIEEloD0le5iC/view?usp=drive_link

ANEXOS

ANEXO 1 - PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADAS PARA A PESQUISA CRÍTICA CONCEITUAL

• O texto a seguir colabora para a explicação sobre o conceito de **Império**.

[...]

É claro que os impérios não foram um exemplo de acolhimento espontâneo da diversidade. A violência e a coerção diária eram fundamentais para suas construções e atuações. No entanto, para transformar suas conquistas em lucros, as iniciativas exitosas precisaram administrar suas populações dessemelhantes, e, durante esse processo, elas produziram diversas maneiras de explorar e governar. Os impérios mobilizaram e controlaram seus recursos humanos de variadas formas: por meio da inclusão ou da exclusão, de recompensas ou de exploração, de compartilhamento ou concentração de poder. Os impérios viabilizaram (e tentaram controlar) conexões e contatos. Em algumas circunstâncias, as pessoas consideraram vantajosa a própria

O Império Romano

A transformação da República romana em Império não aconteceu de forma imediata. Essa transição de uma forma de governo a outra ocorreu por meio de várias transformações. A ascensão de Augusto, por exemplo, não significou o fim da política oligárquica, tampouco limitou o poder do Senado.

Além de ocupar vasta extensão territorial, as principais características do Império Romano eram a **dominação militar** de diferentes povos e a **difusão da cultura** de Roma entre eles. Desse modo, os costumes políticos, as leis, a religiosidade, a organização social, a língua e os espetáculos públicos romanos passaram a fazer parte do cotidiano das populações dominadas.

Outro fator marcante do império era a **cobrança de impostos** dessas populações, o que gerava conflito entre elas e o poder político romano. Por outro lado, havia povos que consideravam vantajoso fazer parte do império, pois isso representava proteção militar, mesmo que tivessem de pagar impostos.

Para ter mais controle sobre a circulação de informações e as ordens do imperador, usava-se uma **rede de estradas** que interligava o império. As estradas eram usadas para o deslocamento do exército e para o comércio. Uma das principais estradas romanas era a Via Ápia.




WALBORNESH/ISTOCK.COM/VIA APPIA, ROMA, ITÁLIA

grande e poderoso. De forma mais geral, o império era a realidade política com a qual elas conviviam, trabalhando em projetos que mantiveram as economias imperiais, participando de redes mantidas por contatos imperiais e buscando poder, realização ou a simples sobrevivência em cenários configurados em torno de um governo imperial e suas rivalidades. Em algumas situações, as pessoas encontraram formas de sabotar, destruir ou escapar do controle imperial. Em outras, buscaram construir seus próprios impérios ou libertar a sua região de governantes imperiais. [...]

BURBANK, Jane; COOPER, Fred. **Impérios**: uma nova visão da história universal. Tradução: Bruno Cobaichini Mattos. São Paulo: Planeta, 2019. p. 18-19.

Ruínas da Via Ápia, construída no século IV a.C., em Roma, Itália, 2020.



A administração do império

O principal líder do Império Romano, o imperador, concentrava o poder político, jurídico, militar e religioso. Para controlar as regiões conquistadas fora da Península Itálica, foi mantida a divisão territorial em províncias, criada na época republicana. As províncias podiam ser administradas por líderes escolhidos pelo Senado romano ou pelo próprio imperador.

Nas próximas páginas, vamos conhecer alguns aspectos do período imperial romano, que os historiadores ocidentais costumam dividir em **Alto Império** e **Baixo Império**.

194

Ativar o Windows
Acesse Configurações pa

O Alto Império

Quando se tornou imperador, Otávio Augusto (63 a.C.-14) procurou assegurar a hegemonia romana nas fronteiras do império. Para isso, construiu mais estradas e procurou garantir a segurança de quem nelas trafegava, o que incentivou o comércio e aumentou o intercâmbio entre as várias regiões do império. Além disso, patrocinou artistas e escritores e implantou um amplo programa de construção de obras públicas, como teatros, templos, banhos públicos e aquedutos.

Assim, Otávio Augusto deu início a um período de tranquilidade e prosperidade conhecido como *Pax Romana* (Paz Romana). No entanto, a maneira como seriam escolhidos os sucessores do trono nunca foi definida. A falta de regras claras para a sucessão acabou sendo um grande problema, que se prolongou até o fim do período imperial.

A extensão do império

Em 117, o Império Romano atingiu sua extensão máxima. Abrangia cerca de metade da Europa, o norte da África e parte do Oriente Próximo.

Observe o mapa a seguir.

metade da Europa, o norte da África e parte do Oriente Próximo.

Observe o mapa a seguir.

O Império Romano (século II)



BNCC

- O tema abordado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF06HI13**, ao apresentar alguns elementos do Império Romano. Analise o mapa com os alunos, pedindo a eles que identifiquem os continentes aos quais o Império Romano estendeu seu domínio. Se necessário, ajude-os a localizar os seguintes continentes: Europa, África e Ásia.

- Com relação à *Pax Romana*, comente com os alunos que ela se caracterizou pelo desenvolvimento político, econômico e social do Império Romano e pela ausência de grandes guerras, muito frequentes no período Re-

econômico e social do Império Romano e pela ausência de grandes guerras, muito frequentes no período Republicano. No entanto, não significou o fim dos conflitos armados, visto que guerras "menores" foram travadas durante esse período em quase todas as regiões do Império, principalmente para sufocar revoltas internas e impedir ataques estrangeiros. A *Pax Romana* durou quase dois séculos, até a morte do imperador Marco Aurélio, em 180.

Ativar o Windows
Acesse Configurações para

- Se julgar pertinente, explique aos alunos que as causas do declínio do Império Romano do Ocidente têm sido debatidas há muito tempo por diversos estudiosos. Durante o século XVIII, por exemplo, alguns historiadores começaram a usar o conceito de “Baixo Império” como referência aos últimos séculos do Império Romano do Ocidente. Esse conceito, que ainda é muito usado atualmente, deixava transparecer a ideia de declínio. Na mesma época, o historiador inglês Edward Gibbon defendia que a decadência de Roma teria se iniciado no final do século II, com a morte do imperador Marco Aurélio, visto que as causas da decadência eram tantas que a pergunta correta não seria “por que” o império foi destruído, mas sim como ele pôde subsistir por tanto tempo. Entre as causas do declínio, Gibbon destacava a aceitação de imigrantes germânicos na condição

O Baixo Império

O período do Baixo Império representou a crise do Império Romano. Foram vários os motivos que geraram essa crise. Conheça os principais deles.

Crise do escravismo: desde a época em que o Império Romano interrompeu sua expansão e deixou de promover guerras de conquistas, por volta do ano 100, o número de pessoas escravizadas caiu consideravelmente. Como o escravismo era um dos pilares da riqueza romana, a falta de escravizados gerou uma grave crise econômica.

Ruralização da economia: com a crise do império, atividades como a produção artesanal e o comércio enfraqueceram. Assim, milhares de trabalhadores ficaram desempregados e começaram a deixar as cidades para viver sob a proteção de grandes proprietários de terras. Desse modo, a área rural começou a ficar mais povoada e mais importante do que a área urbana.

Falta de proteção das fronteiras do Império: com a crise econômica, o Estado deixou de arrecadar os impostos necessários para sua manutenção. Cada vez mais pressionadas por povos estrangeiros, principalmente germânicos, as fronteiras do império precisavam ser protegidas pelo exército, mas o Estado estava com dificuldades de pagar o **soldo**. Com isso, os governantes romanos precisaram criar novas formas de proteger as fronteiras do império, fazendo acordos com os povos invasores já instalados. O Estado doava terras a esses invasores e, em troca, eles tinham de evitar novas invasões nas fronteiras. Isso permitiu que, aos poucos, o exército romano fizesse contato, em grande parte, com germânicos

defender as fronteiras do império, e a adoção do Cristianismo, que teria alimentado a intolerância religiosa e certo desprezo pela antiga tradição militar dos romanos, o que acabou enfraquecendo o exército.

- Comente com os alunos que, a partir dos anos 1950, surgiram novas abordagens sobre o assunto, quando historiadores alemães começaram a utilizar o conceito de Antiguidade Tardia. Em 1971, o irlandês Peter Brown publicou a obra **O mundo da Antiguidade Tardia: de Marco Aurélio a Maomé**. Mesmo sem negar que houve uma fase final de decadência, Brown valorizou a ideia de continuidade, pois, segundo ele, praticamente nenhuma ruptura drástica teria ocorrido nos anos finais do Império Romano do Ocidente. Exemplos disso seriam a continuidade de vários princípios do Direito Romano, o desenvolvimento das línguas de origem latina (como o francês, o

Soldo: remuneração paga ao soldado.

Ruínas da Muralha de Adriano, construída por volta do ano 120 para tentar conter o avanço dos povos germânicos. Nortúmbria, Inglaterra, 2020.



COMUNIDADE EDUCATIVA DA
NORTUMBRIA, INGLATERRA

Ativar o Windows
Acesse Configurações para

ANEXO 2 - RESPOSTAS DOS DISCENTES ÀS QUESTÕES SUBJETIVAS DE NÚMERO QUATRO E CINCO DO FORMULÁRIO

Discente 1

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Gostei muito de conhecer mas sobre as histórias romanos

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

Gostei muito achei super divertido

Discente 2

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

que tinham costume diferentes, crenças diferentes. que a escravidão fazia parte da sociedade romana e que a colonização foi feita de acordo com os interesses não somente dos romanos mais também das elites das províncias coloniais

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

É interessante pois podemos perceber as roupas os comportamentos e a política e a sociedade de época e suas diversas características

Discente 3

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Achei o assunto muito importante principalmente sobre a colonização

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *
Justifique sua resposta:

Acho é divertido e facilita muita coisa

Discente 4

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Escravidão

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *
Justifique sua resposta:

Mais ou menos

Discente 5

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

aprendi quase td sobre o assunto

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *
Justifique sua resposta:

super achei interessante, justificativa:descontraí mais e agente aprende se divertindo

Discente 6

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

.....

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *
Justifique sua resposta:

Sim, assim ficamos mas animados

Discente 7

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Pos e mais interessante pq nois alunos fica mais enteressados na aula de jogos

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? *
Justifique sua resposta:

Sim, pos e uma aula que todos iria gosta e presta mais atenção pos iria ser uma aula muito interessante

Discente 8

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Que a escravidão fazia parte da sociedade romana e que a colonização foi feita de acordo com os interesses não somente dos romanos mais também das elites das províncias coloniais.

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

É interessante pois podemos perceber as roupas, comportamentos, a política e a sociedade da época e suas diversas características.

Discente 9

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Sobre a colonização com o império com a escravidão com o que eles conseguiram antigamente, atualmente com as colônias com guerras mundiais.

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

Sim, por que a maioria dos games são legais para os estudos.

Discente 10

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Tudo foi muito legal

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

Sim, pq aprendemos com mais diversão

Discente 11

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Aprendi que o Império Romano foi um dos maiores da história e que seu poder se expandia por muitos territórios, controlando diferentes povos e culturas.

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

Sim eu acho muito interessante que *games* sejam usados nas aulas, porque eles ajudam a tornar o conteúdo mais fácil de entender e divertido.

Discente 12

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Império

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

Sim, é uma forma de aprender diferente e muito legal e divertida

Discente 13

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Muito boa aprendi demais

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

Sim, a pessoa conhece novas amizades

Discente 14

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Achei muito legal as aulas

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

Sim, si divertimos muito

Discente 15

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

eu aprendi e é muito interessante, a escravidão

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

sim, pq é muito legal

Discente 16

4) Agora, conte o que mais você aprendeu, o que achou mais interessante sobre essas três palavras-chaves que trabalhamos em sala: império, colonização e escravidão em Roma: *

Não muito as suas aulas professor kkk

5) Você acha interessante que *games* sejam usados com mais frequência nas aulas de História? Justifique sua resposta: *

Acho q sim professor

