



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**RAMON FELIPE CARVALHO DO NASCIMENTO**

A aprendizagem histórica dos estudantes na produção de enredos e  
projetos de jogos digitais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
março / 2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**CAMPUS DE CUIABÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**  
**NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

**RAMON FELIPE CARVALHO DO NASCIMENTO**

**A aprendizagem histórica dos estudantes na produção de enredos e projetos de jogos digitais**

**CUIABÁ – MT**

**2023**

**RAMON FELIPE CARVALHO DO NASCIMENTO**

**A aprendizagem histórica dos estudantes na produção de enredos e projetos de jogos digitais**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso - como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador (a): Dr (a). Marcelo Fronza.

**CUIABÁ - MT**

**2023**

## Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

N244a Nascimento, Ramon.

A aprendizagem histórica dos estudantes na produção de enredos e projetos de jogos digitais [recurso eletrônico] / Ramon Nascimento. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 110 f., il. color., pdf). -- 2023.

Orientador: Marcelo Fronza.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2023.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem Histórica. 2. Educação Histórica. 3. Imaginação Histórica. 4. Jogos Digitais. 5. Espaço-Problema Histórico. I. Fronza, Marcelo, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**GRUPO PESQUISADOR EDUCAÇÃO HISTÓRICA**  
Consciência Histórica e Narrativas Visuais  
UFMT/CNPq



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS ESTUDANTES NA PRODUÇÃO DE ENREDOS E PROJETOS DE JOGOS DIGITAIS**

**AUTOR: MESTRANDO RAMON FELIPE CARVALHO DO NASCIMENTO**

Dissertação defendida e aprovada em **05 de MAIO** de **2023**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**Doutor Marcelo Fronza (Presidente Banca / Orientador)**  
**Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso**

**Doutor Osvaldo Rodrigues Junior (Examinador Interno)**  
**Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso**

**Doutor Wilian Junior Bonete (Examinador Externo)**  
**Instituição: Universidade Federal de Pelotas/RS**

**Doutor Caio Cobianchi da Silva (Examinador Externo)**  
**Instituição: Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso**

**Doutor Renilson Rosa Ribeiro (Examinador Suplente)**  
**Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso**

**Cuiabá, 05/maio/2023.**



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO FRONZA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/05/2023, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilian Junior Bonete, Usuário Externo**, em 08/05/2023, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Caio Cobianchi da Silva**, **Usuário Externo**, em 08/05/2023, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 10/05/2023, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5771029** e o código CRC **D5348031**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha existência e por seu amor infinito e carinhoso fundamental em todas as instâncias possíveis da minha vida. Agradeço as pessoas da minha família que não estão mais no plano terreno, em especial ao meu avô, Ivan, que infelizmente partiu durante o período do mestrado e a minha avó Dulce. Onde quer que vocês estejam, sinto uma saudade imensa, e levo o ensinamento do amor e da alegria. Agradeço aos meus pais, Sebastião e Ivana, eu sempre digo que escolhi os meus pais a dedo, não tem como ter pais tão adequados a minha personalidade. Agradeço toda a dedicação e amor manifestados do meu nascimento até esse momento. Vocês são meus pilares. Agradeço aos meus Irmãos, Ricardo e Rejane, camaradagem e amor, eu amo muito vocês dois e os meus sobrinhos, não vou citar os nomes para não incorrer no perigo de esquecer de um, como diria Roberto Carlos, são tantas emoções. Agradeço aos meus tios e primos, não posso deixar de citar minha madrinha Dulce e minha madrinha Gardênia, quem diria que aquele menino magrelo, que gostava de viajar na maionese, hoje cogita receber o título de mestre. Agradeço o meu Tio Orlando, mais conhecido como “Prosa”, pelas conversas sobre educação e política, com tradicional contrariedade, mas sempre na observância do respeito. Agradeço meu Tio Márcio, pela forma carinhosa que sempre me tratou.

Agradeço ao meu maior presente de Deus, meu momozinho, Taiane, você é luz da minha vida. A pessoa que faz todos os meus dias ficarem sensacionais. A relação que construímos se fortalece a cada obstáculo. E você foi o incentivo fundamental nos momentos de desespero e resignação. Eu te amo.

Agradeço também ao Francisco Inácio, Simone e Hitalo, família que me acolheu com muito carinho e amor que escolhi compartilhar a minha trajetória

Agradeço aos amigos da S4, pessoas que estão ao meu lado desde à época da graduação em licenciatura em História na Universidade de Brasília. Não posso deixar de falar dessas pessoas que não são um bando de cachorro, Alisson, Beatriz, Fábio Luiz e Thiago. Me sinto privilegiado de ter mais de 15 anos de amizade verdadeira e sincera. Vocês devem me visitar em Cuiabá logo. Agradeço ao mestre Allan, amigo que conheci no mestrado e que me incentivou nos piores momentos dessa trajetória a não desistir e também ao mestre Reginaldo, que esse ano tem a honra de ser meu colega de trabalho.

Agradeço aos colegas de trabalho da rede estadual de ensino do Mato Grosso. Em especial ao Roberto, Kelly, Whatilan, Kristianny e Generoso que dividiram o front da batalha pedagógica.

Agradeço a todos os profissionais de saúde que me auxiliaram na cura de um processo de ansiedade e depressão durante a pesquisa.

Um agradecimento especial ao meu orientador de pesquisa Marcelo Fronza. São gigantesco o coração e a razão de ser humano formidável. Sempre disposto a me auxiliar a bater papos longos no telefone e no meet, o que me deixava muito energizado e inquieto para realizar a pesquisa. Sinto que sua orientação foi um divisor de águas para o entendimento do que é ensinar e muito mais do que é aprender História. O legado intelectual do Marcelo e do grupo de pesquisa que ele está inserido, o LAPEDUH, é de fundamental importância na construção de um mundo mais humanista.

Agradeço ao ProfHistória em especial aos professores Bruno Pinheiro, Ana Maria Marques, Renilson Rosa Ribeiro, Osvaldo Rodrigues Junior, Ernesto Sena que colaboraram nas disciplinas com o desenvolvimento de conceitos fundamentais para a conclusão da pesquisa. Estendo meus agradecimentos a todo corpo discente do ProfHistória, que me fez ter a certeza da excelência da Educação e do Ensino de História praticado no Mato Grosso.

E por fim agradeço aos estudantes que realizaram os questionários da presente pesquisa e ao grupo que desenvolveram o projeto do jogo “Sobrevivente”. Desejo tudo que o mundo tenha de melhor a oferecer para vocês.



## RESUMO

O presente trabalho tem como temática a aprendizagem histórica dos estudantes da Educação Básica na produção de enredos e na elaboração de projetos de jogos digitais. Nesse sentido, o objetivo geral é analisar como os jovens constroem conhecimento histórico desenvolvendo enredos e roteiros para jogos digitais. Para isso, o estudo considera que o objeto de aprendizagem é o que é aprendido e mobilizado pelos estudantes, e o jogo é entendido como um artefato cultural relacionado tanto à cultura juvenil quanto à cultura histórica. Também é possível entendê-lo como uma forma de expressão da consciência histórica dos estudantes, tanto no ato de jogá-los quanto no de projetá-los e criá-los. É nesse aspecto que a imaginação histórica se torna um conceito meta histórico fundamental na subjetivação e, por isso, está no escopo da análise do presente trabalho. O jogo digital referenciado em conceitos históricos de primeira ordem é estruturado como Espaço-Problema Histórico, categoria de análise utilizada de jogos utilizada na presente pesquisa. A metodologia para essa temática foi de caráter qualitativo, com aplicação e análise de discurso, de questionários a jovens estudantes da etapa do Ensino Médio sobre a relação dos jogos digitais com o conhecimento histórico e análise da experiência de um projeto de pesquisa de inovação científica PBIE, custeado pela FAPEMAT, no qual um grupo de 4 estudantes construiu um projeto de um jogo sobre a Guerra do Paraguai. A presente pesquisa conclui na defesa de uma aprendizagem ativa, significativa, histórica e situada.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Imaginação Histórica; Aprendizagem Histórica; Jogos Digitais; Espaço-Problema Histórico.

## ABSTRACT

The theme of this work is the historical learning of Basic Education students in the production of plots and the development of digital game projects. In this sense, the general objective is to analyze how young people construct historical knowledge by developing plots and scripts for digital games. To do so, the study considers that the object of learning is what is learned and mobilized by the students, and the game is understood as a cultural artifact related to both youth culture and historical culture. It is also possible to understand it as a form of expression of the historical consciousness of the students, both in playing and designing them. It is in this aspect that historical imagination becomes a fundamental meta-historical concept in subjectivity, and therefore is within the scope of analysis of this work. The digital game referenced in first-order historical concepts is structured as a Historical-Problem Space, an analysis category used in the present research. The methodology for this theme was of a qualitative nature, with the application and analysis of discourse, questionnaires to young high school students about the relationship between digital games and historical knowledge, and analysis of the experience of a scientific innovation research project, funded by FAPEMAT, in which a group of 4 students built a game project about the Paraguayan War. This research concludes in defense of active, meaningful, historical, and situated learning.

**Keywords:** History Education; Historical Imagination; Historical Learning; Digital Games; Historical-Problem Space.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESTRUTURA DO ESPAÇO PROBLEMA HISTÓRICO .....	40
FIGURA 2 - TELA INICIAL DO JOGO BANZO - MARKS OF SLAVERY .....	41
FIGURA 3 - IMAGEM DO DOCUMENTÁRIO A ÚLTIMA GUERRA DO PRATA .....	71
FIGURA 4 - CAPA DO DOCUMENTÁRIO: A ÚLTIMA GUERRA DO PRATA.....	71
FIGURA 5 - TRECHO DO LIVRO DIDÁTICO NO QUAL TRATA DAS VÁRIAS PERSPECTIVAS DA GUERRA DO PARAGUAI .....	71
FIGURA 6 - FOTO DO PERSONAGEM HISTÓRICO ESCOLHIDO PELOS ALUNOS ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO.....	73
FIGURA 7 - FOTO DO QUADRO NA QUAL APRESENTEI AOS ESTUDANTES ASPECTOS DO ESPAÇO- PROBLEMA HISTÓRICO E CONDUZI REFLEXÕES A RESPEITO DA HISTÓRIA QUE SER TRATADA NO JOGO .....	74
FIGURA 8 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DE WHATSAPP .....	76
FIGURA 9 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DE WHATSAPP .....	76
FIGURA 10 - CONVERSA COM ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP .....	77
FIGURA 11 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP .....	77
FIGURA 12 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP .....	77
FIGURA 13 - CONVERSA COM ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP .....	77
FIGURA 14 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP .....	78
FIGURA 15 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP .....	78
FIGURA 16 - CONVERSA CO OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP .....	78
FIGURA 17 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP .....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS 1 IDADE DOS PARTICIPANTES .....	50
GRÁFICOS 2 - HISTÓRICO DE ESCOLARIDADE.....	52
GRÁFICOS 3 - GRÁFICO DA PERGUNTA "VOCÊ GOSTA DE JOGOS DIGITAIS?" .....	57
GRÁFICOS 4 - EM QUAL APARELHO OU PLATAFORMA VOCÊ JOGA? .....	60
GRÁFICOS 5 - COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ JOGA? .....	61
GRÁFICOS 6 VOCÊ JOGA JOGOS DIGITAIS COM AMIGOS? .....	62
GRÁFICOS 7 - VOCÊ JÁ JOGOU UM JOGO SOBRE ALGUM CONTEÚDO HISTÓRICO?.....	63
GRÁFICOS 8 - VOCÊ ACHA QUE O JOGO DIGITAL POSSUÍ VALOR PARA O APRENDIZADO DE HISTÓRIA? .....	65
GRÁFICOS 9 - VOCÊ JÁ PENSOU NA CRIAÇÃO DE UM JOGO DIGITAL? .....	67

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 ENTRELAÇAMENTOS: JOGOS, SALA DE AULA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	20
CAPÍTULO 2 - AS MATRIZES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO CONTEXTO DOS JOGOS DIGITAIS .....	28
CAPÍTULO 3 - A PESQUISA EMPÍRICA E QUALITATIVA COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO: UM DIAGNÓSTICO PARA REFLETIR E AGIR.....	48
CAPÍTULO 4 - A UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA E IMAGINAÇÃO HISTÓRICA EM PROL DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA .....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86

## INTRODUÇÃO

O fluxo do tempo é sempre cruel, sua velocidade parece diferente para cada pessoa, mas ninguém pode muda lá.  
Uma coisa que não muda com o tempo é a memória dos dias mais jovens.

(The Legend of Zelda: Ocarina of Time<sup>1</sup>).

Em questão de horas é possível viver a transição da Idade Bronze para Idade do Ferro, transformar uma sociedade tribal em uma grande civilização, comandar o exército de Napoleão, coordenar uma nação até a era industrial, combater como um soldado numa trincheira da Primeira Guerra Mundial. São vários acontecimentos históricos que são simulados e envolvem o enredo e narrativa dos jogos digitais, também chamados de “*games*”.

Os jogos digitais têm contribuído para a criação de experiências históricas cativantes. Através da imersão em ambientes virtuais, os jogadores têm a oportunidade de explorar diferentes períodos históricos e vivenciar eventos marcantes de forma interativa. Esses jogos oferecem um meio único de aprender sobre a história, permitindo aos jogadores se envolverem diretamente com os contextos históricos. Além disso, alguns jogos educacionais utilizam narrativas históricas para transmitir conhecimento de forma envolvente, estimulando a curiosidade e o interesse pelos eventos passados. Ao experimentar situações históricas simuladas, os jogadores podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por pessoas de diferentes épocas e culturas. Essas experiências podem despertar o interesse pela história e inspirar uma apreciação mais profunda das complexidades e lições que ela oferece.

---

<sup>1</sup> The Legend of Zelda: Ocarina of Time é um jogo de ação e aventura desenvolvido e publicado pela Nintendo. Lançado em 1998 para o Nintendo 64, é considerado um dos maiores e mais influentes jogos da história. O jogo segue a jornada do herói chamado Link, que deve impedir o vilão Ganondorf de obter a Triforce e dominar o reino de Hyrule. Com jogabilidade inovadora, uma história envolvente e uma vasta variedade de quebra-cabeças e dungeons, Ocarina of Time cativou os jogadores com seu mundo rico e imersivo. O uso da ocarina como um instrumento musical importante no jogo também adiciona uma camada única de interação. Ocarina of Time recebeu aclamação universal da crítica e é considerado um marco na indústria dos videogames, tendo influenciado muitos títulos subsequentes da franquia e do gênero de aventura como um todo.

Nasci no ano de 1992 e vivenciei a difusão dos computadores e da infraestrutura de interconexão entre eles, a chamada internet e concomitante à disseminação dos *games*. Segundo Marc Prensky (2001) o conceito de nativos digitais foi cunhado para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores. Como um “nativo digital” durante minha juventude sonhava com a aquisição de um *vídeo game* e jogar *Mário*<sup>2</sup>, *Donk Kong*<sup>3</sup> e outros títulos de sucesso entre os jovens da época. De certa maneira, os jogos digitais influenciaram questões da minha vida como a minha rotina e convívio social.

As minhas primeiras experiências com jogos digitais eram em festas de aniversário de amigos. Também após fazer as atividades escolares, buscava com amigos na rua catar latinhas de alumínio para vender e conseguir pagar uma hora de jogatina na *Lan-House*. Jogava os mais variados gêneros luta, simulação de esportes, aventura em plataforma 2d, RPG e jogos de guerra. *Counter Strike*<sup>4</sup> e *Winning Eleven*<sup>5</sup> eram os jogos preferidos da turma da rua, o primeiro é um jogo tiro ambientado numa temática que era muito abordada no noticiário da época: o “terrorismo”; o segundo é jogo da paixão nacional, o futebol. Sobre o título *Winning Eleven*, um simulador de futebol que teve o tremendo sucesso na primeira década do século XX. Contudo, o jogo não possuía times brasileiros, pois foi feito para os públicos asiático e europeu. Dessa forma, foram criados fóruns de internet no Brasil, especializados em modificações para

---

<sup>2</sup> Mario é uma icônica franquia de jogos eletrônicos criada pela Nintendo. O personagem principal, Mario, é um encajado corajoso e carismático que embarca em aventuras para resgatar a Princesa Peach do vilão Bowser. Lançado pela primeira vez em 1985 com o jogo Super Mario Bros., a franquia Mario se expandiu para incluir uma variedade de gêneros, como plataforma, corrida, RPG e esportes. Os jogos Mario são conhecidos por sua jogabilidade divertida, personagens cativantes, níveis criativos e música memorável. Mario se tornou uma das mais reconhecíveis e amadas figuras dos videogames, conquistando uma base de fãs global e influenciando gerações de jogadores e desenvolvedores de jogos.

<sup>3</sup> Donkey Kong é uma popular franquia de jogos eletrônicos da Nintendo, criada em 1981. O personagem principal é um gorila chamado Donkey Kong, que protagoniza diversos jogos de plataforma e aventura. A franquia ganhou destaque com o lançamento de Donkey Kong Country em 1994.

<sup>4</sup> Counter-Strike é um jogo de tiro em primeira pessoa (FPS) desenvolvido originalmente como um mod do jogo Half-Life em 1999. Desde então, se tornou uma franquia própria e um dos jogos mais populares do gênero. O jogo envolve confrontos entre uma equipe de terroristas e uma equipe de contra-terroristas, em vários modos de jogo, como bomba, reféns e eliminação. Counter-Strike é conhecido por seu gameplay estratégico, trabalho em equipe e competições de eSports de alto nível.

<sup>5</sup> Winning Eleven é uma franquia de jogos de futebol desenvolvida e publicada pela Konami. Conhecida como Pro Evolution Soccer (PES) em algumas regiões, a série Winning Eleven é altamente aclamada por sua jogabilidade realista, controle preciso da bola e profundidade tática. Lançado pela primeira vez em 1995, o jogo se destaca por sua autenticidade, licenciamento de equipes e ligas, bem como por suas opções de personalização e modos de jogo aprofundados. Winning Eleven é amplamente considerado como uma das melhores séries de jogos de futebol e tem uma base de fãs dedicada em todo o mundo.

adicionar tanto o Campeonato Brasileiro quanto os times e os estádios. Participei desses fóruns e comecei a ajudar e a desenvolver as modificações como desenvolver as faces dos jogadores do campeonato brasileiro. Segundo Messias (2016), grupos e fóruns como *Bomba Patch* e *Brazucas* praticaram atos de resistência decolonial através da “gambiarra” e da antropofagia, ou seja, esses grupos deglutiram produções feitas e direcionadas para o Norte e criaram, modificaram e aprimoram o jogo adicionando as características do público do Sul. Aprendi o operacional técnico utilizado nessas modificações pelo espírito do “faça você mesmo” e por meio de tutoriais disponíveis nos próprios fóruns e no *YouTube*.

Na escola, durante o Ensino Médio, História era minha disciplina preferida. Participei no 3º ano do Ensino Médio da Olimpíada Nacional em História do Brasil. Minha equipe chegou até a última fase da Olimpíada, e nesse momento percebi as particularidades do conhecimento histórico, principalmente o trato do historiador com as fontes. Apaixonado por política e História, prestei vestibular no curso de História.

Ingressei no curso de licenciatura em História na Universidade de Brasília e as minhas horas de jogos foram diminuindo e abrindo espaço para horas de leitura. Contudo, no início do curso, durante a disciplina de História Antiga, nas aulas sobre Grécia Antiga, era um conteúdo que no Ensino Médio não gostei muito e na graduação tive uma grande dificuldade devido ao distanciamento temporal e à quantidade de conceitos novos e de referenciais geográficos que até então para mim eram desconhecidos. A decisão de jogar *Age of Mythology*<sup>6</sup>, jogo digital sobre a civilização grega antiga, ajudou-me muito. O *game* é do gênero estratégia em que o jogador controla uma civilização grega do momento da sua fundação até o seu auge, passando pelo desenvolvimento de tecnologias, aumento da produção de alimentos, construção de edifícios, mobilização de exército e de batalhas contra outros povos dentro do jogo. Ao jogar e estabelecer algumas relações com os textos historiográficos, consegui ultrapassar as minhas dificuldades iniciais, de modo que, a partir dessa experiência, comecei a vislumbrar uma relação entre os jogos e o ensino de história.

No decorrer da minha trajetória acadêmica fiz estágio tanto na área de pesquisa como na área de ensino. Estagiei como professor particular e diversas vezes durante as aulas buscava

---

<sup>6</sup> *Age of Mythology* é um jogo de estratégia em tempo real (RTS) desenvolvido pela Ensemble Studios e publicado pela Microsoft Game Studios. Lançado em 2002, o jogo combina elementos de mitologia, história e estratégia em um cenário fictício. Os jogadores podem escolher entre três civilizações antigas: gregos, nórdicos e egípcios, cada uma com suas próprias unidades, deuses e poderes especiais. O objetivo é construir e expandir uma civilização, coletar recursos, treinar exércitos e travar batalhas épicas contra outros jogadores ou a inteligência artificial. *Age of Mythology* é elogiado por sua jogabilidade profunda, gráficos impressionantes e narrativa envolvente, e continua sendo um dos jogos de estratégia mais populares de seu gênero.



referências em jogos com objetivo de despertar o interesse do estudante e promover uma aproximação do que é para aprender com a realidade do próprio.

Pensando que o entendimento sobre a História não era restrito às obras próprias da historiografia e entendendo que aprendizagem histórica também pode ser intermediada por outros artefatos culturais.

Ao jogar *Valiant Hearts*<sup>7</sup> fiquei impressionado com a temática da Primeira Guerra Mundial trabalhada com maestria no aspecto da narrativa, enredo e na criatividade da jogabilidade do jogo. Um jogo de guerra que você não pega em armas, que você controla pessoas comuns que tiveram suas vidas viradas de cabeça para baixo com a eclosão da guerra. Ao jogar no ambiente de guerra tanto pelo lado vencedor quanto pelo lado perdedor e estabelecer empatia com o cachorro, chave para resolução de vários enigmas durante o jogo.

O impacto desse jogo específico levantou uma inquietação de refletir sobre a relação dos jogos digitais com o conhecimento histórico mediante uma pesquisa empírica na sala de aula. Nas disciplinas ofertadas pelo departamento sobre ensino de história, construir ambientes de aprendizagens históricas baseadas em atividades de pesquisa realizado pelos próprios alunos e atividades que incentivavam a construção de narrativas. Trabalhei com a metodologia da aula-oficina, com a elaboração de verbetes para *Wikipédia* feita pelos alunos. Muitos textos e práticas sobre o ensino de história durante a graduação incentivou a se distanciar das tradicionais aulas expositivas para trabalhar a sala de aula como espaço de construção de saber histórico.

Nesse contexto, realizei meu trabalho de conclusão de curso em licenciatura em História sobre o *Desenvolvimento de jogos digitais como possibilidade de prática de ensino de história*. Para isso, busquei referências na área do desenvolvimento dos jogos digitais e também da área de ensino de história. Utilizei a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e desenvolvi a pesquisa numa turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Brasília. O resultado da pesquisa foi satisfatório, contudo, durante as aulas do programa de mestrado profissional em História e sob orientação do professor Marcelo Fronza, ampliei o estudo para campo de pesquisa conhecido como Educação Histórica. Sendo assim, estruturei um percurso de estudo que será apresentado nas páginas seguintes com a pretensão de colaborar

---

<sup>7</sup> Valiant Hearts: The Great War é um jogo de aventura e quebra-cabeças desenvolvido pela Ubisoft Montpellier. Lançado em 2014, o jogo se passa durante a Primeira Guerra Mundial e segue a história de quatro personagens diferentes, cujas vidas se entrelaçam durante o conflito. Com uma abordagem emocional e artística, o jogo retrata os horrores da guerra, explorando temas como sacrifício, amizade e resiliência. Com um estilo visual único e uma narrativa envolvente, Valiant Hearts recebeu elogios da crítica por sua atmosfera comovente, trilha sonora emocionante e abordagem sensível aos eventos históricos. O jogo destaca-se por sua capacidade de contar histórias impactantes enquanto oferece uma experiência de jogo desafiadora e memorável.

na discussão do ensino de história e suas interlocuções com os artefatos culturais, especificamente dos jogos digitais.

Busco nessa pesquisa saber “Como os Jovens constroem conhecimento histórico desenvolvendo enredos e roteiros para jogos digitais? ”

A presente pesquisa parte dos princípios da Educação Histórica e pretende analisar como os jovens constroem conhecimento histórico desenvolvendo enredos e roteiros para jogos digitais. Para isso, o estudo considera que o objeto de aprendizagem é o que é aprendido e mobilizado pelos estudantes, que o jogo é um artefato cultural relacionado tanto à cultura juvenil quanto à cultura histórica. Além disso, um artefato da cultura histórica pode ser refletido como uma forma de expressão da consciência histórica dos estudantes tanto no ato de jogar quanto no de projetá-los. É nesse aspecto que a imaginação histórica se torna um conceito meta histórico fundamental na subjetivação e, por isso, está no escopo da análise do presente trabalho.

Dessa forma, a pesquisa busca identificar as ideias históricas presentes no enredo e no roteiro dos jogos digitais criados pelos estudantes e promover o letramento histórico em jogos digitais em sala de aula. Além disso, pretende-se destacar o papel da imaginação histórica na construção de enredos e na compreensão dos eventos históricos pelos jovens.

No primeiro capítulo foi demonstrado o desenvolvimento da problemática da pesquisa, envolvendo o conhecimento adquirido na elaboração da monografia de conclusão de curso sobre a evolução dos jogos eletrônicos com a estruturação da investigação científica baseada no conjunto teórico e metodológico da Educação Histórica. Também foi analisado os tipos de pesquisa em evidência sobre a relação do Ensino de História e os jogos eletrônicos, traçando o caminho a ser percorrido nesta dissertação, afastando-se da moda tecnológica e aproximando-se na promoção da alfabetização em jogos eletrônicos de estudantes e professores.

No segundo capítulo foi realizada uma discussão sobre a compreensão e utilização em pesquisas do conceito de aprendizagem histórica e os desafios no horizonte de expectativa em torno da pesquisa sobre aprendizagem histórica através dos trabalhos de Flávia Caimi e Leticia Mistura. Foram delineadas as bases dos conceitos de aprendizagem histórica. Também foi realizada uma discussão de pesquisas de relevância acadêmica que relacionam aprendizagem histórica aos jogos eletrônicos. Na análise e na discussão das pesquisas de Eucídio Arruda, Rafael Freitas, Marcela Albaine e Jeremiah McCall, os dois primeiros centrados na experiência de jogar e os dois últimos na experiência de construção do jogo, a pesquisa absorveu conceitos importantes para a realização da parte empírica.

No terceiro capítulo foi realizada uma análise discursiva do instrumento de pesquisa qualitativo, um questionário aplicado a 46 estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso, com o objetivo de investigar como diferentes estudantes se relacionam com os jogos eletrônicos, como compreendem a História e como percebem as relações dos jogos eletrônicos com o conhecimento histórico, além de verificar a possibilidade da construção de narrativas de jogos eletrônicos históricos para a aprendizagem histórica. A análise geral dos questionários revelou a necessidade de problematizar as questões epistemológicas da História, bem como aprofundar os diversos aspectos que compõem os jogos eletrônicos, apesar de serem artefatos característicos da cultura juvenil.

No quarto capítulo, o texto descreveu a experiência da utilização da Unidade Temática Investigativa com o objetivo de estimular a imaginação histórica dos estudantes por meio da construção coletiva e colaborativa de uma narrativa histórica para ambientar e desenvolver a ideia central de um projeto de jogo eletrônico. A aprendizagem dos estudantes foi avaliada considerando o material produzido por eles. A experiência foi realizada com a participação de 4 estudantes do 9º e 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Cuiabá, como parte do projeto de Pesquisa e Inovação na Escola - PBIE, financiado pela FAPEMAT em parceria com a Seduc/MT.

Esta dissertação de mestrado é inovadora por buscar relacionar a aprendizagem histórica do aluno na construção de narrativas de elementos culturais do universo juvenil, compreendendo a imaginação histórica como fundamental no processo de construção da trama narrativa e, conseqüentemente, do próprio processo de aprendizagem. Um ponto positivo para pesquisas futuras é a disseminação do conhecimento sobre os jogos eletrônicos, especialmente na promoção da alfabetização em jogos eletrônicos no contexto educacional, a fim de combater a visão restrita do jogo como mero entretenimento na sociedade. A reflexão crítica sobre esse artefato também pode contribuir para afastar o aspecto passageiro da tecnologia.

## CAPÍTULO 1

### Entrelaçamentos: Jogos, sala de aula e Educação Histórica.

#### 1.1 - Jogos e seus usos em sala de aula

Aprendizagem baseada em jogos digitais e a gamificação são duas diretrizes consolidadas em pesquisas que relacionam o processo de ensino e aprendizagem ao universo dos jogos digitais e que, por esta razão, precisam passar por uma crítica investigativa. Para Prensky (2012), a aprendizagem baseada em jogos digitais é qualquer união entre um conteúdo educacional e jogos de computador. O autor continua seu raciocínio de definição e diz:

A premissa por trás dela é a de que é possível combinar videogames e jogos de computador com uma grande variedade de conteúdos educacionais, atingindo resultados tão bons quanto ou até melhores que aqueles obtidos por meio de métodos tradicionais de aprendizagem no processo (PRENSKY, 2012, p.208).

A proposta da aprendizagem baseada em jogos digitais está alicerçada na perspectiva de uma educação derivada da transposição didática em que o processo de ensino-aprendizagem do estudante é realizado pela aquisição de conceitos elaborados no campo acadêmico e distante da realidade prática do aluno. Dessa forma, o jogo é pensado como um instrumento motivador para facilitar o processo de aquisição dos conceitos científicos.

Com maior profusão nos últimos anos, a “gamificação” é outra proposta colocada como inovadora que relaciona jogos com o processo de ensino e aprendizagem. Para Fardo (2013) a gamificação:

Pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, para tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games. O objetivo é conseguir visualizar um determinado problema ou contexto e pensar soluções a partir do ponto de vista de um game designer (profissional responsável pela criação de jogos eletrônicos), já que esse profissional geralmente possui uma capacidade ímpar em produzir experiências que concentram a energia e o foco de muitos indivíduos para resolver problemas em mundos virtuais [...]. Porém, a gamificação não implica em criar um game que aborde o problema, recriando a situação em um mundo virtual, mas sim em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real (FARDO, 2013, p.2-3).

Silva (2019) em seu artigo lança um olhar crítico à gamificação e seu modismo na educação e propõe o debate sobre a ausência ou a capacitação insuficiente em letramento em *games*

por parte de professoras e de professores e, também, algumas questões, possivelmente éticas, da aplicação da gamificação na educação. A autora observa, na sua participação em bancas de teses e dissertações e na própria atuação de pesquisa, a compreensão da gamificação como uma metodologia condicionante e coerciva que se insere de forma sutil no contexto capitalista de produção de saberes e de trabalho.

A partir de reflexões sobre a gamificação e o letramento em games, mas também de questões sociais, históricas, culturais e econômicas, os princípios que fundamentam a gamificação se mostraram, o que permite, com base na perspectiva apresentada, um entendimento mais objetivo e menos romantizado do uso da gamificação, por vezes defendida como a grande estratégia de transformação do mundo. O que não se comenta nessa ideia de transformação do mundo é que essa utopia em vista é o do sistema capitalista do Norte Global, em que as atividades de jogo foram commodificadas (commodified) em trabalho (SILVA, 2019, p. 1233).

Diante da problemática delineada pela autora, ela defende o aprimoramento do debate acerca da gamificação e, também, de atividades de promoção do letramento em *games* para os docentes, ou seja, a capacidade de interpretar múltiplos gêneros de jogos e compreender as mecânicas e interações jogáveis envolvidas em cada gênero de jogo. A criação desse espaço, aprimoramento do debate compreenderia, professores da educação básica, *designers* de jogos e academia. Ela não condena o uso da gamificação, mas defende uma pesquisa mais atenta e conduzida para o letramento em *games* para professores com objetivo de evitar simplificações daquilo que os jogos e a própria gamificação pode oferecer.

Entre o caminho da aprendizagem baseada em jogos digitais e a gamificação, a presente pesquisa tem a pretensão de ajudar na promoção do debate no letramento em *games* defendido por Silva (2019). No desafio de desenvolver, elaborar e criar elementos constituintes de um jogo digital é necessário aos agentes envolvidos na atividade, conhecer as mecânicas possíveis e jogáveis presentes nos gêneros dos jogos digitais. A educação e a escola em si têm o papel de propor reflexões sobre o cotidiano, da realidade inicialmente dos docentes e discentes, sobre usos das tecnologias de comunicação e informação, de promover a reflexão ao trazer elementos da construção dos artefatos culturais, objetivando a formação emancipadora dos próprios indivíduos da escola. O caminho de desenvolver e propor criar em ambiente escolar é devidamente pensado a partir das contribuições da área de pesquisa da Educação Histórica.

## 1.2 - Educação Histórica

A discussão sobre o ensinar e aprender História tem sido profícua, com a colaboração de diversos professores da educação básica e superior do Brasil que buscam o aprimoramento teórico, desenvolvimento de currículo e de metodologias atualizadas de ensino e de aprendizagem partindo da realidade dos estudantes.

Uma questão bastante discutida por professores e pesquisadores é o desinteresse dos alunos nas atividades em ambientes escolares, muito semelhante ao que se fazia no século XIX, no qual alunos organizavam-se em filas e anotavam tudo que o mestre dizia e escrevia na lousa. Em se tratando de ensino de história, o embate clássico é entre uma aprendizagem tradicional, baseada na memorização de datas, lugares e pessoas importantes, frente uma aprendizagem crítica, baseada na reflexão do como se constrói o conhecimento histórico e na compreensão das transformações ao nível social, econômico e cultural dos seres humanos e sua relação com o mundo contemporâneo visando à formação humana.

No Brasil, as críticas a uma aprendizagem tradicional de história datam do início do século XX. Em 1917, o autor Jonathas Serrano defende uma aprendizagem baseada na necessidade dos alunos em contraposição a memorização de conteúdo. Murilo Mendes publicou em 1935 uma obra que defendia a aprendizagem de História a partir o presente do aluno, sendo ativo no processo e adotando a técnica da “reconstrução histórica”. A finalidade do modelo proposto por Mendes é a formação de atitudes positivas dos jovens para o desenvolvimento do Brasil, bem como o do Mundo. A ideia da finalidade do ensino de história para a formação humana e cívica se desenvolveu no século XX, tendo a influência da psicologia do desenvolvimento, da filosofia pragmática e da psicologia cognitiva. Na década de 1990, algumas perspectivas indicaram renovações do aluno frente ao conhecimento histórico, como o uso didático do documento histórico na escola, mas no ponto de vista da cognição histórica, a aprendizagem estava ainda atrelada às teorias psicológicas (SCHMIDT, 2009).

Após a redemocratização, a educação brasileira passou por duas grandes mudanças significativas para o ensino da história. A primeira foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a qual reconduz a História como uma disciplina escolar. A segunda foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que os estruturou eixos temáticos para a disciplina História no ensino fundamental e apresentou concepções de ensino e aprendizagem como referenciais curriculares, nesse quesito se mostra presente a influência de Jean Piaget, Vygotsky e Ausubel (SCHMIDT, 2009).

Segundo Schmidt, a perspectiva de aprendizagem histórica exposta nos PCNs enfatiza as formas pelas quais os jovens podem ter acesso ao conhecimento histórico fora do ambiente escolar, o protagonismo do jovem no trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História, também diferencia o saber informal do saber escolar.

Após a elaboração dos PCNs alguns pesquisadores, em especial a professora Maria Auxiliadora Schmidt, propõem pensar a aprendizagem histórica não só com as contribuições da Didática e da Psicologia, mas também partindo das reflexões do campo da Teoria da História, focalizando o interesse nas pesquisas do ensino da história no processo de compreensão histórica dos estudantes. Semelhante ao historiador, o aluno elabora consciência histórica a partir de pilares como carências de orientação temporal, perspectivas que direcionem a interpretação do passado, as formas de apresentação e as funções dessa orientação.

A partir dessas reflexões do ensino de história tendo como referência as discussões da própria Epistemologia da História é constituído o campo de investigação da Educação Histórica. Busca estudar as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, e tem como princípio as intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica e exigem o conhecimento das ideias históricas de alunos e professores.

Segundo Germinari (2011) as pesquisas em Educação Histórica conduzidas na atualidade podem ser classificadas em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

As pesquisas das ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorados nos debates contemporâneos referentes à filosofia e teoria da história. Nesse enfoque, não são relevantes as questões relativas à quantidade ou a simples correção de informações factuais do passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica (GERMINARI, 2011, p. 12).

A presente pesquisa segue a linha das análises sobre ideias de segunda ordem no processo cognitivo de construção de conhecimento histórico na elaboração de enredos e roteiros de jogos digitais que tratam de conteúdo histórico. Entendo que o processo de desenvolvimento de um projeto de jogo digital baseado em fatos e acontecimentos históricos potencializa momentos de aprendizagem histórica, pois o estudante é incitado a pensar historicamente a partir das ideias históricas construídas e/ou de sua própria cultura histórica.

A proposta do desafio de construção do enredo do jogo digital é compatível com a estrutura de aprendizagem da Unidade Temática Investigativa. A metodologia da Unidade Temática Investigativa (UTIN) é uma abordagem centrada no aluno que busca envolvê-los ativamente no processo de aprendizagem. Na Educação Histórica, a UTIN pretende fazer com que os estudantes desenvolvam habilidades de investigação, análise crítica e resolução de problemas, enquanto aprendem sobre eventos e figuras importantes do passado.

A UTIN começa com a definição de uma questão ou problema a ser investigado. Em seguida, os alunos são guiados em uma busca por informações relevantes, incluindo fontes primárias e secundárias, tais como livros, documentos, fotos e entrevistas. Eles trabalham em grupos para analisar as informações e chegar a conclusões sobre o assunto em questão.

O trabalho em grupo é uma parte importante da UTIN, pois incentiva a colaboração, o debate e o intercâmbio de ideias. Além disso, permite que os alunos trabalhem com diferentes perspectivas e habilidades, complementando-se mutuamente.

Ao longo do processo, os alunos apresentam suas descobertas e conclusões ao grupo e ao professor, o que incentiva a comunicação clara e efetiva e aprimora as habilidades de apresentação. A UTIN também incentiva o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, pois os alunos são estimulados a avaliar fontes de informação e a considerar diferentes pontos de vista.

No final da UTIN, os alunos apresentam seu trabalho completo, que pode incluir uma apresentação oral, um relatório escrito ou uma exposição. Isso não apenas permite que eles demonstrem o que aprenderam, mas também fornece uma oportunidade para que eles reflitam sobre o processo de aprendizagem e identifiquem áreas onde precisam melhorar.

É possível concluir que os elementos fundamentais da Unidade Temática Investigativa são: a definição da temática de estudo conforme as diretrizes curriculares; diagnóstico das ideias históricas iniciais dos alunos sobre a temática definida; categorização, análise e problematização das ideias iniciais para balizar a intervenção pedagógica do professor; produção da comunicação dos alunos e aplicação de instrumento de metacognição (FERNANDES, 2008).

O elemento da produção da comunicação abre a possibilidade pedagógica de introduzir o artefato dos jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem, ao lançar o desafio da construção do enredo a partir da temática definida.

Cabe ressaltar que a Didática da História é a disciplina científica que estuda sistematicamente todas as formas de mediação intencional e de representação e/ou exposição de História, sobretudo no ensino formal de História. Trata também da exposição/representação da História feita pelos “*mass media*” e os meios de comunicação em massa (BERGMANN, 1990, p.). A



pesquisa empírica, a partir da análise de ideias históricas dos agentes envolvidos, pode ser pensada por meio de artefatos culturais presentes no cotidiano dos agentes, observando e se guiando pelos critérios de análises e conceitos históricos próprios da Teoria da História, sendo necessário o aprofundamento teórico desses artefatos com objetivo de encontrar possibilidades de relação com objeto da pesquisa. A proposta da construção do enredo como forma de comunicação em uma unidade temática investigativa possibilita analisar as construções narrativas dos estudantes.

O significado da palavra enredo remete a ideia de intriga ou trama e, num texto narrativo, designa a sucessão de acontecimentos que compõe a ação de uma obra de ficção. Na concepção dos jogos digitais, o enredo são as histórias que se passam e prendem o jogador. *Valiant Hearts* e *Assassin's Creed* são exemplos de jogos digitais que abordam acontecimentos históricos no seu enredo. É uma questão importante dos jogos atuais enredos bem elaborados, sejam eles baseados em ficções ou em não ficções, para atrair jogadores, o que faz deles um elemento crucial no processo de desenvolvimento de um jogo.

Segundo Schell (2008), o desenvolvimento de jogos é multidisciplinar, pois o desenvolvedor de jogos é uma pessoa encarregada de tomar decisões necessárias para a concepção e construção de um jogo. Ele precisa definir a ideia principal do jogo, a arte gráfica utilizada, a dinâmica de movimento, a utilização de músicas e fundos sonoros, o enredo e o roteiro do jogo, onde todas essas definições culminam na formulação de uma estrutura lúdica. Isso revela tanto o caráter múltiplo e diverso do jogo digital, quanto às várias competências necessárias para um desenvolvedor de jogos.

O processo de produção de jogos digitais pode ser diferenciado para cada jogo. No entanto, apesar dessa diferenciação, algumas atividades são comuns a qualquer produção de jogos digitais. O ciclo básico da produção de jogos é composto pelas seguintes fases: pré-produção; produção; testes; pós-produção (CHANDLER, 2012).

A Pré-produção é a fase em que a equipe de desenvolvimento discute o conceito do jogo. Qual o tipo de jogo que a equipe pretende fazer? Quais os requisitos necessários para elaboração do jogo digital? Quais são as atividades e o tempo necessário para elaboração do jogo digital? Os questionamentos acima devem estar respondidos adequadamente, normalmente dispostos em um GDD (*Game Design Document*), uma espécie de projeto do jogo.

Dentro do GDD está presente o conceito do jogo, uma breve explicação da jogabilidade, uma pequena descrição da história e do enredo do jogo (se tiver), caracterização dos personagens (se tiver), os recursos de programação, os recursos gráficos e os recursos de áudio que

serão utilizados, também possui um cronograma e as equipes responsáveis pelas etapas de produção.

Na fase de produção do jogo são desenvolvidos todos os recursos determinados no projeto do jogo, como a parte gráfica, sons, música, jogabilidade e outros aspectos. Numa organização profissional de desenvolvimento de jogos utiliza-se de *softwares* de criação vetorial e produção audiovisual. Além disso, para a produção do jogo é fundamental o *software* conhecido como *engine*, responsável por dar forma ao jogo e é nele que acontece a parte de programação necessária para o jogo ser executado.

Após destrinchar a estrutura básica do desenvolvimento de um jogo digital, a presente pesquisa propõe analisar as ideias históricas dos estudantes do ensino médio no processo de elaboração do enredo de jogos criados por eles mesmos. A análise de conteúdo dos enredos produzidos pelos estudantes pretende identificar o papel da imaginação histórica circunscrita nas ideias históricas elaboradas durante a intervenção da unidade temática investigativa. Antes da análise dos enredos se faz necessário diagnosticar socialmente os agentes envolvidos na pesquisa, também compreender as ideias prévias dos estudantes e dos professores sobre história também sobre a relação da cultura histórica com os jogos digitais.

### 1.3 - Uma pesquisa ação colaborativa de caráter qualitativo

Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa ação dispõe de diferentes formas, mas exclusivamente uma é conduzida, a formação emancipadora de seus agentes baseada em três condições básicas: uma prática social susceptível de melhoria, a espiral de planejamento – ação – observação- reflexão – nova ação e a colaboração. Um dos princípios dessa prática de pesquisa é de investigar a própria ação educativa, nela intervindo.

Dessa maneira, o professor e o investigador estabelecem uma relação de colaboração. A pesquisa colaborativa é fundamentada numa pesquisa-ação emancipatória, a qual o modelo, considera, dentre outros aspectos, o espaço coletivo como o local das tomadas de decisões, retirando desse contexto a relações de poder e prevalecendo a negociação, a colaboração e co-produção de conhecimentos, que acontecem num movimento dialético entre teoria e prática, por ciclos sucessivos de reflexividade (IBIAPINA, 2008).

A pesquisa colaborativa revela ser um instrumento relevante de formação continuada, promovendo a reflexão coletiva entre o pesquisador e o pesquisado sobre o fazer pedagógico, no qual cada profissional analisa-o à luz da teoria, confrontando com as informações adquiridas no contexto de pesquisa, dispondo a possibilidade de reconstruí-lo. Por conseguinte, outro aspecto fundamental da pesquisa colaborativa, que é inerente à criação de condições, para que os sujeitos partícipes da pesquisa, desenvolvam focos de análise de suas práticas, segmentados para o desenvolvimento da descrição destas, para *posteriormente* trabalharem na perspectiva da informação, confronto e reconstrução de suas práticas.

Sendo assim, o presente trabalho busca se fundamentar numa pesquisa ação de caráter colaborativo, pois vislumbra que essa metodologia oportuniza o letramento em *games*, como Silva (2019) enfatizou em seu artigo, não trabalhar os jogos pelos jogos, e sim discutir e refletir sobre os aspectos constituintes e definidores dos jogos digitais e sua relação de experiência ao jogar, compreender o jogo na perspectiva da sua construção, ou seja, do design de jogos e suas implicações sociais, econômicas e culturais. Além de colaborar na formação do pesquisador e pesquisado nos procedimentos próprios da Educação Histórica.

## CAPÍTULO 2

### **As matrizes da aprendizagem histórica no contexto dos jogos digitais**

Como observamos no capítulo anterior, o Ensino de História é um campo profícuo em discussão com a presença de vários conceitos utilizados em pesquisas do ensino de história no qual pode-se carregar matrizes e linhas diferenciadas de pensamento, mas com a Utilização do mesmo termo. É o caso do conceito de aprendizagem histórica.

Para Caimi (2009), o ensino de história na educação básica apresenta diversos desafios para os profissionais da área. Uma das principais barreiras é a superação da tradição verbalista na história ensinada. Para lidar com esse desafio, existem duas linhas de estudo da aprendizagem histórica: o “Estudo da Cognição” e a “Educação Histórica”.

O Estudo da Cognição se concentra no desenvolvimento das noções temporais e espaciais das crianças e jovens e é baseado em uma combinação de teoria da história e psicologia cognitiva da aprendizagem. Os pesquisadores dessa linha de estudo buscam responder questões importantes sobre o desenvolvimento cognitivo e a compreensão das relações entre o tempo vivido e o tempo histórico. Além disso, estão interessados em identificar os recursos cognitivos envolvidos na forma como pensamos historicamente, bem como a relação entre as noções de temporalidade e causalidade histórica com o desenvolvimento do pensamento lógico. Diante destes questionamentos, os pesquisadores acreditam que a sala de aula é um espaço rico em possibilidades para as interações entre os estudantes, o que favorece a conscientização e o aprendizado.

Enquanto a Educação Histórica se fundamenta na epistemologia da história e seus estudos têm um objetivo claro e distinto em relação a outros estudos da cognição. Em vez de se concentrar nos processos universais da cognição ou estabelecer padrões gerais de funcionamento e regulação do pensamento histórico, os estudos da Educação Histórica se concentram nas ideias históricas que os sujeitos constroem a partir de suas interações sociais.

Esta abordagem permite aos pesquisadores destacar a natureza situada da construção dessas ideias históricas, ressaltando a importância do contexto social nos percursos de aprendizagem. Isso significa que as ideias históricas não são construídas de forma universal e independente, mas sim são influenciadas pelo contexto social em que o indivíduo está inserido.

Os pesquisadores acreditam que a prioridade das ideias históricas construídas pelos sujeitos permite compreender de forma mais profunda como a aprendizagem de história se dá e como essas ideias podem ser moldadas a partir de diferentes interações sociais. Além disso, essa abordagem também enfatiza a importância de se considerar o contexto social no processo de ensinar e aprender história. Dessa forma, o professor em sala de aula deve diagnosticar as ideias históricas, avaliando as ideias desarranjadas e as carências de orientação para avançar na promoção de uma intervenção de aprendizagem.

Flávia Caimi (2009) conclui que os dois eixos da aprendizagem histórica aqui possuem vários pontos de convergência, no entanto, existe no mínimo duas diferenças: os Estudos da Cognição estão situados numa zona fronteira entre epistemologia da história e a psicologia cognitiva, e tende mais para segunda. Ao passo que a Educação Histórica dialoga com maior confluência com a epistemologia da História e se apropria de pesquisas sociológicas de caráter etnográfico. Diante dessa diferenciação entre as linhas sobre aprendizagem histórica, a matriz dos Estudos da Cognição dá maior ênfase na construção do conhecimento sob a forma de estágios operacionais de desenvolvimento em detrimento do conteúdo de aprendizagem. Enquanto a educação histórica busca compreender as ideias substantivas e de segunda-ordem (meta históricas) dos estudantes sobre o conhecimento e a conceituação histórica.

Diante das várias análises das matrizes e significados do conceito da aprendizagem histórica, o que possui grande relevância é considerar a dimensão construtiva do conhecimento, a natureza aberta e em constante mudança do conhecimento histórico, bem como os conhecimentos prévios dos estudantes e como eles utilizam esses conhecimentos para estabelecer seus próprios processos construtivos, aprendendo a pensar historicamente e a compreender o contexto em que vivem. A perspectiva formativa valoriza a aprendizagem para permitir aos estudantes desenvolverem suas próprias ferramentas para compreender a história (CAIMI, 2009). Contudo, Caimi (2015) alerta sobre o caminho perigoso do exagero de pensar que a ciência de referência é plena e suficiente para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.<sup>8</sup>

A pesquisadora Letícia Mistura realizou um estudo compreensivo sobre a noção da aprendizagem histórica nas pesquisas acadêmicas do Brasil. Por meio da análise de 63 trabalhos no âmbito da pós-graduação, por meio de um estudo compreensivo e comparativo, a pesquisadora delimitou três vertentes matriciais teóricas sobre aprendizagem histórica. A primeira está relacionada a teoria histórica de Jorn Rüsen, a segunda está relacionada aos estudos da History

---

Education inglesa e a terceira a autora denomina “desviante”, pois os estudos têm como aporte autores do campo da Educação e da Psicologia.

As contribuições do pensamento de Rüsen é a que tem mais ocorrências nos trabalhos sobre aprendizagem histórica no Brasil. Rüsen oferece uma teoria da relação de produção de sentidos entre o homem e o tempo, que é compreensiva e relativamente “aberta”. Essa teoria afeta diferentes realidades de cultura histórica. Além disso, Rüsen oferece um sistema integrado de conceitos importantes para a aprendizagem histórica, que derivam diretamente da discussão sobre as funções do conhecimento histórico na vida prática. Por essa razão, sua teoria tem sido positivamente recebida no Brasil.

A pesquisadora Letícia Mistura ao analisar os trabalhos da matriz baseada nos estudos da Teoria da História de Rüsen discute que de acordo com Barom e Cerri (2013), a teoria da História de Rüsen é analisada para compreender a forma conforme articulada no ensino de história. Barom e Cerri identificam duas tendências na utilização da teoria de Rüsen: a primeira é equivocadamente tratar o pensamento histórico como sinônimo de consciência histórica, sem clarificar as diferenças entre ambos os conceitos. A segunda tendência é perceber a consciência histórica como algo que pode ser manipulado ou modificado pelo ensino de história, o que é uma perspectiva equivocada, pois a consciência histórica é uma expressão da relação dos indivíduos com o passado e não pode ser “dirigida”. Além disso, há a tendência de tipificar as expressões da consciência histórica, o que se afasta da teoria de Rüsen e é prejudicial, pois implica a hierarquização das expressões da consciência histórica. Ao invés disso, o importante é compreender as expressões da consciência histórica como um diagnóstico da construção desta consciência e dos aspectos identitários dos estudantes.

A segunda matriz com maior número de referências no corpo de estudo sobre aprendizagem histórica é conhecida como *History Education*, é uma teoria do ensino e aprendizagem de História que surgiu na Inglaterra nos anos 1970 e influenciou pesquisas sobre aprendizagem histórica em todo o mundo. A teoria foi originada por pesquisadores como Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, que estavam preocupados com como a História era ensinada na escola e com a falta de compreensão da natureza da História como conhecimento. Eles argumentaram que, sem a capacidade de produzir explicações sobre as ações das pessoas no passado, as crianças consideravam o passado ininteligível e julgavam as pessoas do passado como ignorantes ou estúpidas. A teoria da Educação Histórica propõe que o ensino da História deve incluir a compreensão dos parâmetros de ação das pessoas no passado para torná-la mais significativa e compreensível para os alunos (MISTURA, 2020).

A “terceira via” teórico-matricial na aprendizagem histórica é uma abordagem tímida que utiliza apenas uma parte das contribuições das outras duas matrizes. Esta abordagem apresenta relações entre as contribuições de Jörn Rüsen e teorias da aprendizagem e é baseada em três teorias distintas, Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Feita a análise das três matrizes sobre aprendizagem histórica no Brasil, a pesquisadora Letícia Mistura concluiu que a articulação das matrizes ruseniana e da Educação Histórica tem sido de grande relevância para o estudo da aprendizagem histórica, pois permite uma abordagem mais completa e integrada desse tema. A essência da união entre essas matrizes se baseia na manutenção da força epistemológica da História como conhecimento, e a grande ocorrência dessa articulação nos estudos brasileiros reforça a importância da combinação de teorias e métodos dessas duas perspectivas teóricas.

Em recente entrevista de Flavia Caimi para as pesquisadoras Vitória da Fonseca, Marcella da Costa e Marcus Martins, quando perguntada sobre as perspectivas do campo do Ensino de História da terceira década do século XXI, respondeu a partir das matrizes desenvolvidas por Letícia Mistura (2020), argumenta sobre os principais desafios do campo de pesquisa e dos pesquisadores da aprendizagem histórica:

(a) ampliar e aprofundar estudos que situem, mapeiem e sistematizem o que já produzimos e as respostas que já conseguimos esboçar, mesmo que timidamente e de forma provisória; (b) vencer as barreiras que separam os departamentos de Educação e História, somando esforços e compatibilizando referenciais teórico-metodológicos para aprofundar as pesquisas, tendo em vista que a epistemologia da História sozinha não é suficiente para este empreendimento; (c) fortalecer os vínculos entre professores da Educação Básica e da Educação Superior, de modo a otimizar o trabalho investigativo, ampliando pesquisas de natureza etnográfica e de perspectiva longitudinal, para consolidar avanços mais significativos na compreensão da aprendizagem histórica; (d) dar mais centralidade ao tema da aprendizagem nos cursos de formação, articulando a tríade essencial que compõe os processos educativos escolares: o professor, o aluno e os objetos de conhecimento; (e) avançar em temas e questões que carecem de aprofundamento, como, por exemplo, a progressão do conhecimento histórico, a construção da noção de tempo e outras noções/conceitos de segunda ordem, a mudança conceitual, entre outros. (FONSECA; COSTA; MARTINS; BOMFIM, 2021, p. 212-213).

Feita a discussão sobre a compreensão e utilização em pesquisas do conceito de aprendizagem histórica e os desafios no horizonte de expectativa em torno da pesquisa sobre aprendizagem histórica. No texto a seguir farei a análise de pesquisas que buscam relacionar o Ensino de História e Jogos Digitais circunscrito nas diferentes matrizes históricas da aprendizagem histórica examinadas minuciosamente por Caimi (2009; 2015) e Letícia Mistura (2020).

A tese de Arruda (2009) procura investigar como os jovens, com idade entre 14 e 18 anos, jogadores de videogames, constroem o saber histórico por meio de um jogo de computador que simula acontecimentos históricos. Para isso buscou identificar e analisar as operações de raciocínio histórico presentes no jogo *Age of Empires III*<sup>9</sup>, também buscou identificar as possibilidades oferecidas pelo jogo que favorece a aprendizagem em história.

O autor utiliza o paradigma indiciário e o método etnográfico para analisar as aprendizagens de raciocínios e ideias históricas que os jogadores fazem por meio do jogo. Dessa maneira, o pesquisador ficou dois anos jogando *Age of Empires III* com vários outros jogadores e interagindo em fóruns e comunidades na internet, compreendendo o espaço do jogo e suas possibilidades e estreitando laços com jogadores. Durante a imersão no jogo e na comunidade dos jogadores, o pesquisador coletou os dados da pesquisa por e-mails, chats do jogo, fórum de discussão, partidas de jogos gravados e formulários eletrônicos.

Os resultados apontam que os jovens criam relações com os saberes e novas formas de aprendizagem e construção do saber histórico através dos jogos digitais. A interatividade e a formação de laços sociais são aspectos valorizados pelos jogadores dentro e fora do jogo, que demonstram uma busca por formas de socialização diferentes da presencial. Embora os jovens não aprendam a história ensinada na escola através do jogo, eles operam com raciocínios e maneiras de pensar historicamente fundamentais para a compreensão da historiografia. Além disso, o jogo permite que o jogador se visualize como sujeito da história, o que contribui para o aprendizado de narrativa histórica. Eucídio Pimenta Arruda sugere que a pesquisa contribui para construir pontes entre as estratégias de aprendizagem em história por meio dos jogos e as estratégias de ensino-aprendizagem em história utilizadas pelos professores no ambiente escolar.

No entanto, o autor enfrentou problemas em sua tese, pois apesar de sua abordagem inovadora e abrangente, ele concluiu que os jogadores não estavam interessados nos conteúdos históricos do jogo. Aprenderam apenas a dominar as regras e estratégias do jogo, e não se preocuparam com os aspectos históricos apresentados. “Em relação ao jogo propriamente dito, é

---

<sup>9</sup> Age of Empires III é um jogo de estratégia em tempo real desenvolvido pela Ensemble Studios e publicado pela Microsoft Game Studios. Lançado em 2005, o jogo é o terceiro título principal da famosa série Age of Empires. Ambientado durante a Era da Exploração, os jogadores assumem o papel de uma nação europeia e embarcam em uma jornada para estabelecer e expandir suas colônias no Novo Mundo. Com elementos de construção de impérios, gerenciamento de recursos e batalhas táticas, Age of Empires III oferece uma experiência envolvente e desafiadora. O jogo apresenta várias civilizações jogáveis, cada uma com suas próprias unidades, tecnologias e características distintas.



possível adiantar que os jogadores não se preocupavam com os conteúdos históricos ali presentes. Dos 18 jogadores, três afirmaram que só viam a História em um espaço na tela inicial do jogo online, o qual mostra várias informações “de almanaque” sobre a História europeia e americana.” (ARRUDA,2009, p.41)

Essa conclusão é resultado da forma como o pesquisador percebe o artefato cultural (jogo digital) em relação ao Ensino de História e ao conhecimento histórico. Digo isso, pois o autor no parágrafo seguinte a constatação diz:

É importante ressaltar o caráter comercial deste jogo, que não tem como objetivo apresentar a recente historiografia sobre a colonização americana. De acordo com Henri Jenkins (2004), os jogos comerciais, embora não sejam produzidos de forma sistematizada para o ensino, oferecem oportunidades de aprendizado, pois sua linguagem é mais próxima dos jovens e permitem uma maior liberdade de ação, possibilitando ao jogador estabelecer relações entre os saberes necessários para dominar o jogo e os saberes científicos.

Lúcia Santaella (2004) argumenta que as mídias digitais, incluindo videogames, envolvem um processo complexo de integração entre o conhecimento científico e o senso comum, dificultando determinar rigidamente onde um começa e o outro termina. A principal característica das mídias digitais é a destruição das fronteiras entre saberes, mas isso não significa que o conhecimento científico se torne completamente fluido. (ARRUDA,2009, p. 42).

Dessa forma, é possível identificar que Arruda (2009) tem como expectativa, com o uso dos jogos digitais, mobilizar conhecimentos históricos consolidados no Ensino de História presentes nos currículos. Assim, o pesquisador parte da diferenciação do saber histórico escolar (normativo) entre as formas de narrativas do passado nos jogos digitais. Ele relaciona a análise feita por ele com o que se deveria aprender. Está claro que o autor percebe o jogo digital histórico como um artefato que, de certa forma, narra uma dimensão temporal passada, mas que o jogador não estabelece uma relação satisfatória com o que deveria ser aprendido. O problema dessa questão é não pensar o jogo digital de conteúdo histórico como uma expressão de uma potência mental que também permeia a universidade, a escola, o espaço político e outros espaços da vida e ação humana, conhecida como Cultura Histórica (RUSEN, 2016). Os jogos digitais não apresentam e não devem apresentar as últimas novidades da historiografia tal como uma análise acadêmica, mas são produzidos numa Cultura Histórica e por mobilização de consciência histórica, claro que com interesses, meios e formas diferenciadas do profissional de história, o que não o torna inviável para pensar a aprendizagem histórica. Muito pelo contrário,

é em uma perspectiva epistemológica que abre espaço para o entendimento das formas e características específicas dos jogos digitais que devemos pensar a aprendizagem histórica.

Ao analisar a tese de Arruda (2009), Rafael Freitas concluiu que o autor parece ter se concentrado no envolvimento dos jogadores com as regras do jogo, em vez de explorar a aprendizagem histórica. Ele parece ter tomado como pressuposto que os jogadores responderiam positivamente às estratégias do jogo como recurso didático, mas isso não foi confirmado em sua pesquisa. Portanto, sua tese constrange e coloca em xeque a aprendizagem histórica por meio de jogos eletrônicos. “A aporia se dá, concludo, quando o que se busca é justificar desesperadamente a eficiência do jogo a partir das regras e em sua estética, ou seja, a narrativa histórica e categorias próprias à epistemologia da história são desconsideradas” (FREITAS, 2017, p. 75).

O problema disso, segundo Rafael Freitas, é que se sugere que apenas o professor de História é capaz de interpretar a narrativa histórica do jogo, o que leva à cristalização de emoções e crenças coletivas, irradiante em pequenos simulacros. Ou seja, a falta de aprendizagem histórica no jogo é sintoma do afastamento da ideia de História como parte da ontogênese humana, ou seja, como resultado das operações mentais da consciência histórica.

Freitas, influenciado por Rüsen, defende que a história deve ser vista como parte integrante da vida prática das pessoas, e que é a partir da narrativa histórica que se pode dar sentido ao passado, informando as pessoas sobre a época em que agem e sofrem.

Segundo as críticas de Freitas (2017) e a análise da tese de doutorado de Arruda (2009), pode ser considerada “desviante” a ideia de aprendizagem histórica de Arruda nas matrizes proposta por Letícia Mistura (2020). A vinculação é possível, pois essa abordagem não está referenciada na Epistemologia da História e se baseia em uma ideia de distanciamento entre os saberes, em que a relação da cultura juvenil e cultura escolar é hierarquizada, valorizando a segunda em detrimento da primeira e a transposição didática é responsável por mobilizar o saber científico para o saber escolar. Dessa maneira, o método, como se ensina, e a mediação do jogo são considerados aspectos nucleares em detrimento da aprendizagem.

Maria Auxiliadora Schimidt fazendo um balanço sobre a parceria intelectual, desde 2001, com a pesquisadora Isabel Barca (2021) argumenta que a concepção de aprendizagem deve ser o ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino de História<sup>10</sup>, levando

---

<sup>10</sup> Cabe ressaltar esse aspecto para evitar confusões e pseudodilemas. A autora não defende que a aprendizagem histórica deve referenciar-se de forma total a epistemologia da história e que somente isso seja o suficiente para o Ensino da disciplina. Pelo contrário, as pesquisas com o ponto de partida na epistemologia da História e assim estabelecer, quando pertinente para aprendizagem, o diálogo com a Psicologia Cognitiva e as Ciências Sociais.

em consideração a complexidade e diversidade de abordagens da disciplina. Enquanto a transposição didática se concentra nos processos entre a ciência de referência e o saber escolar, a aprendizagem histórica envolve a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido. A autora destaca que é necessário considerar a especificidade do objeto de aprendizagem, não apenas em relação ao conteúdo, mas também às formas de apreensão pelos alunos e professores. Dessa forma, é possível questionar quais são essas novas qualidades cognitivas e o que orienta a intencionalidade de quem ensina e quem aprende. A mudança de foco da transposição didática para a aprendizagem histórica implica em repensar o método de ensino e a didática da História.

Outro trabalho que está inserido na relação do Ensino de História e os Jogos Digitais é o livro *“Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula”*, da pesquisadora Marcella Albaine Farias da Costa. A proposta desenvolvida em sala de aula pela pesquisadora se aproxima do presente trabalho, pois ao invés de propor como objetivo de pesquisa o jogo como um instrumento indutor de aprendizagem histórica, a autora desenvolve uma atividade de mobilizar pensamento histórico dos estudantes na produção de jogos digitais sobre a História da Roma Antiga numa turma do 6º ano do ensino fundamental. Em resumo, o objetivo da pesquisadora é:

[...] pensar a relação entre games e História de forma a permitir a construção – e não a reprodução – de experiências efetivas e significativas na educação básica. Ainda não tenho resposta, nem defendo um caminho único para pensar tal articulação, mas alerta para necessidade de refletirmos sobre esse tema, dentro dos limites e das possibilidades que uma reflexão desse porte, naturalmente, gera (COSTA, 2017, p. 23-24).

Para isso a autora inicia seu livro caracterizando a importância dos jogos na atualidade e a relação da temática com espaço escolar. Depois, discute a relação entre jogos e História, procurando demonstrar aproximações e afastamentos entre narrativa dos jogos e a narrativa histórico escolar e o seu potencial para atividades de ensino. Costa (2017) prossegue o seu trabalho contextualizando a escola e a turma escolhida na sua pesquisa e analisando a atividade da elaboração de roteiros dos jogos por estudantes do 6º ano. Conclui seu trabalho analisando um conjunto de ferramentas e *softwares* para a construção de jogos digitais.

Costa (2017) busca alternativas possíveis entre a narrativa do jogo e a narrativa histórica escolar. Sendo assim, parte do argumento da pesquisadora Ana Maria Monteiro (2007), para a qual a “história escolar” é uma estruturação própria da cultura escolar, proveniente de processos com dinâmicas e expressões diferenciadas. Dessa forma, o professor na sua prática

em sala de aula desenvolve narrativas históricas com analogias, contextualizações para favorecer o estudante no processo de compreensão do sentido desejado. Conclui que a narrativa histórica escolar pode ser conhecida numa dupla dimensão: “Como estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria” (MONTEIRO, 2007).

Para autora, a narrativa do jogo digital histórico também como a narrativa histórica escolar constrói sentidos de tempo, no entanto, com uma especificidade: à construção de enredos que se aproximam mais a relatos ficcionais e que não necessariamente comportam o compromisso com os “sentidos de verdade” e de tempo que o discurso historiográfico pressupõe (COSTA, 2017, p. 43).

Marcella Albaine Farias da Costa salienta que, apesar das diferenças existentes e das particularidades envolvidas, acredita em a possibilidade estabelecer uma relação produtiva entre a narrativa dos jogos eletrônicos e a narrativa histórica ensinada nas escolas. É importante, no entanto, ter cautela para evitar uma adaptação excessiva dessas narrativas ao contexto escolar, de modo a não comprometer suas características essenciais.

A autora desenvolveu no campo empírico, na sala de aula, uma atividade que se transformou no seu material de pesquisa. Iniciou com uma aula expositiva sobre Roma Antiga e orientou os estudantes a leitura do livro didático e a resolução de exercícios. Na aula seguinte levou os estudantes ao laboratório de informática para realizar pesquisas no *website Wikipédia* e sistematizarem os conceitos referente a Roma Antiga, também sugeriu a visita virtual ao coliseu romano. Finalizou a aula mobilizando os estudantes a respeito da próxima atividade que envolve a construção de um roteiro de *game*. Na aula seguinte a professora iniciou uma discussão no estilo *brainstorm* colocando no quadro branco conceitos que os estudantes consideram importantes para um jogo. Após essa etapa, a autora propôs que os estudantes desenvolvessem uma ideia de jogo digital sobre o que eles haviam estudado naquelas semanas. Dessa maneira, foram elaborados desenhos sobre como seria o jogo da Roma Antiga.

Na análise desse material, Marcela Albaine define que o objetivo não é olhar por uma visão da coerência historiográfica ou de esmiuçar os detalhes. Para autora

O ponto fulcral que visou explorar é a lógica de construção narrativa no roteiro de um possível game por eles criado, o que, portanto, não se relaciona diretamente ao digital e ao tecnológico. Ou seja, visou perceber que elementos foram mobilizados na elaboração do seu imaginário narrativo, materializado na escrita textual e imagética. Como será possível perceber, esses sujeitos trazem elementos do mundo infantil e significam a temporalidade histórica de formas diversas, manifestando e fixando suas subjetividades (COSTA, 2017, p. 70).

Na sua análise Costa aponta recorrência dos alunos do 6º ano no tema Guerra, dos 15 trabalhos analisados, 8 foram sobre conflitos. A autora deduz a escolha pela convivência dos estudantes em áreas de conflito do tráfico de drogas. Apesar de ser o tema mais escolhido, os estudantes apresentaram perspectivas diversas nos desenhos e nas propostas dos jogos. Ela nota nas propostas e nos objetivos dos jogos uma preocupação dos estudantes em ensinar, ressaltando alguns aspectos abordados nas aulas.

A mobilização do imaginário na construção de roteiros, enredos e jogos digitais de conteúdo histórico pode trazer inúmeros benefícios para a aprendizagem histórica dos estudantes. Ao criar um jogo, os alunos são levados a refletir sobre os eventos históricos de maneira mais profunda e a entender como eles se conectam uns com os outros. Além disso, a criação de um jogo pode ajudar os estudantes a entender a complexidade das questões históricas e a desenvolver habilidades críticas de pensamento.

A construção narrativa em um roteiro de jogo é um processo criativo que permite que os alunos expressem sua compreensão dos eventos históricos de maneira única e pessoal. Eles podem mobilizar elementos do mundo infantil, como jogos e histórias, para criar uma narrativa que seja mais significativa para eles. Isso pode ajudá-los a se conectar emocionalmente com os eventos históricos e a compreender melhor o impacto que eles tiveram no mundo em que vivemos hoje.

A perspectiva apresentada no objetivo destaca a importância de compreender a lógica de construção narrativa nos roteiros de jogos digitais de conteúdo histórico, indo além da mera utilização de tecnologia. Isso demonstra a preocupação em promover uma aprendizagem significativa, que vá além do modismo tecnológico.

Muitas vezes, a adoção de novas tecnologias no ensino é vista como uma solução mágica para os problemas educacionais, sem a devida reflexão sobre como essa tecnologia pode ser utilizada para promover uma aprendizagem efetiva. O foco se volta para o uso da tecnologia em si, em detrimento do conteúdo a ser aprendido.

No caso da perspectiva apresentada, o objetivo é explorar como os alunos mobilizam seu imaginário e constroem narrativas a partir do conteúdo histórico estudado, e como isso pode ser aplicado na elaboração de jogos digitais. Ou seja, a tecnologia é vista como uma ferramenta a serviço da aprendizagem, e não como um fim em si.

Além disso, a perspectiva destaca a importância de considerar a subjetividade dos alunos na construção de narrativas históricas. Isso significa que não se trata apenas de transmitir infor-

mações históricas de forma objetiva e neutra, mas de permitir que os alunos se envolvam emocionalmente com o conteúdo, mobilizando suas próprias experiências e vivências. Esse engajamento emocional pode tornar a aprendizagem mais significativa e duradoura.

Outro importante trabalho que trata da relação ensino de história e jogos digitais é a dissertação de mestrado *“Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico: um estudo da relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica”*, de Rafael Freitas.

O trabalho acadêmico está concentrado na área da aprendizagem histórica, dentro das matrizes referenciadas da Epistemologia da História. O objetivo central da pesquisa é compreender a valorização das questões da epistemologia da história, através da interpretação atribuída pelos indivíduos investigados.

Levando em consideração o papel da “subjativação como fundamento da aprendizagem histórica” e na convicção que a aprendizagem histórica é “um processo fundamental e básico da vida humana prática”, este trabalho é elaborado sob as preocupações da pesquisa empírica na didática da história (FREITAS, 2017, p. 56).

Para atingir tal meta, conceitos fundamentais, tais como narrativa histórica, experiência histórica e verdade histórica são considerados unidades de significado que se agrupam em torno do processo de aprendizagem histórica. Desta forma, a pesquisa de Freitas oferece uma contribuição significativa para o estudo da aprendizagem histórica, ao oferecer uma abordagem que considera as percepções subjetivas dos indivíduos mobilizados ao envolvimento com a experiência tida no jogo eletrônico portador de discurso histórico. Para realização da pesquisa, Freitas utilizou da análise qualitativa baseada em questionários e chegou nas seguintes conclusões:

1. É numerosa a quantidade de jovens que afirmaram investir tempo aos jogos eletrônicos, percebe a possibilidade de aprendizagem histórica, contudo denunciam a pouca, ou inexistência de um diálogo em aulas de história;
2. Os jovens e as jovens por mim investigados mobilizaram questões importantes da metateoria da história, questões como perspectiva, intencionalidade, objetividade, estética, entre outros;
3. A empatia ou antipatia histórica foi mobilizada dentro das estratégias voltadas para a dimensão estética da cultura histórica, contudo, a relação com verdade tem lugar fundamental;
4. As aulas de história se mostram como espaço privilegiado para discussão sobre a história enquanto ciência, se os jogos eletrônicos são artefatos primordialmente de prazer, o espaço escolar funde as duas dimensões – o prazer na estética, e a razão da ciência;
5. A intersubjetividade é fundamental no processo de subjativação do conhecimento histórico por parte dos jovens, a dimensão estética é valorizada, porém, há argumentos que perpassam todas as outras dimensões da cultura histórica;

6. Finalmente, constatei que os jovens e as jovens estudantes pautam os jogos eletrônicos com o pensamento histórico atribuído as formas de apresentação da pesquisa histórica, ou seja, o veem como forma de expressão do conhecimento histórico (FREITAS, 2017, p.22).

Além das conclusões, o autor avançou no desenvolvimento de uma definição de jogo digital fundamental para a presente pesquisa e futuras sobre aprendizagem histórica e jogos digitais. Se desvincilhando da antiga discussão do campo dos *games studies* entre narratologistas e ludologistas, o autor recorre a uma posição de certa maneira conciliadora. A partir das leituras de Jull, Salen & Zimmerman articulando ao conceito de consciência e cultura histórica de Jörn Rüsen. Freitas define o jogo como:

O jogo eletrônico surge como um artefato da cultura histórica enraizado na cultura jovem que desafia e informa e em sua forma catalisa a experiência histórica materializada em uma concepção da experiência do passado narrada a partir da cultura histórica vigente. Essa experiência histórica será experimentada pelo público, interpretada, e investida de sentido de orientação temporal. O jogo eletrônico é tido, primeiramente, como um espaço de experiência subjetiva a ser construída, onde o conhecimento histórico é dimensão pulsante tanto para o jogo, quanto ao jogador e jogadora, contudo, sua elaboração não possui obrigatoriedade com a verdade resultante da pertinência normativa da pesquisa histórica, seu critério de verdade está no ato da intersubjetividade, suscitando a subjugação da cognição pela estética (FREITAS, 2017, p.115).

Ao relacionar o jogo digital à cultura histórica e juvenil que se dá numa dimensão narrada, porém com as especificidades do artefato cultural em questão, torna-se pertinente a pesquisa histórica tanto na mobilização estética no ato de jogar, como também proposto por Marcella Albaine em sua pesquisa, a criação de enredos e narrativas de temática histórica em sala de aula. Já que ambas as perspectivas estão concretizadas num mesmo processo: a Consciência Histórica. Uma discussão em torno da diferenciação de narrativas em contexto escolar e nos jogos digitais é uma possibilidade que pode ser evitada por uma análise de materiais produzidos no processo de aprendizagem.

Outro pesquisador relacionado ao ensino de história e a relação com os jogos digitais é o estadunidense Jeremiah McCall. Doutor em História Antiga e professor da Educação Básica nos Estados Unidos há mais de uma década, desenvolve trabalhos em sala de aula com jogos digitais. Partindo das análises de títulos de gênero de simulação e estratégia em tempo real ambientado em contextos históricos, apresenta o conceito de “espaço de problema histórico” (*historical problem space*) como uma ferramenta útil para estudar as simulações históricas, ensinar história e usar as simulações para auxiliar no ensino. Ele define um “espaço de problema” como um mapa mental de opções para alcançar um objetivo, com papéis e objetivos geralmente

contextualizados no espaço. Nesse contexto, os jogadores (ou agentes na realidade) fazem escolhas e implementam estratégias para alcançar seus objetivos, de modo que o sucesso dessas escolhas é determinado pelas condições do espaço em que estão inseridos, como recursos disponíveis e restrições culturais, psicológicas e materiais (MCCALL, 2012).

As características do espaço-problema histórico são:

- Jogadores ou agentes que representam os indivíduos envolvidos no evento histórico, com papéis e objetivos específicos contextualizados no espaço em que ocorreu o evento.
- Escolhas e estratégias que os jogadores ou agentes podem fazer para alcançar seus objetivos.
- Os resultados dessas escolhas e estratégias são moldados pelas possibilidades e restrições do espaço em que ocorreu o evento histórico, incluindo recursos quantificáveis, estruturas culturais, tendências psicológicas, entre outros fatores que afetam as decisões dos jogadores ou agentes.

Jeremiah McCall elaborou uma estrutura analítica que permite uma reflexão sobre jogos digitais com conteúdo histórico. Essa estrutura combina a perspectiva do desenvolvedor, do designer e do narrador do jogo - responsáveis por estabelecer as regras, o mundo do jogo, os objetivos e desafios - com a perspectiva do jogador, que vivência a experiência do jogo. A partir dessa abordagem, é possível compreender como a referência ao passado é representada nos jogos digitais, como um espaço-problema. Essa estrutura analítica aborda essas duas perspectivas para fornecer uma visão mais ampla sobre o conteúdo histórico presente nos jogos digitais.

Essas características permitem aos estudantes de história explorar e entender os eventos históricos de forma mais profunda e interativa, proporcionando um ambiente mais próximo da realidade do passado e permitindo a experimentação de diferentes escolhas e estratégias.

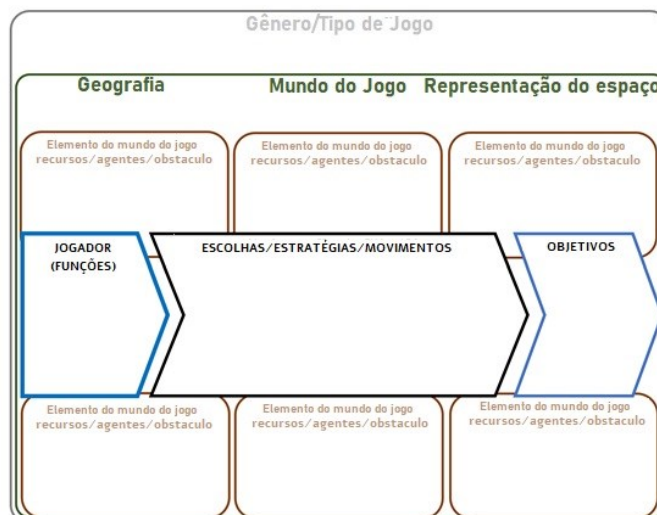


FIGURA 1 - ESTRUTURA DO ESPAÇO PROBLEMA HISTÓRICO



A figura 1 serve para representar o entendimento do funcionamento do Espaço Problema Histórico. Primeiro os jogos possuem gêneros, uma tipologia de classe que definem objetivos e a maneira de jogar (está de cinza na figura). Esse aspecto está relacionado ao mundo do jogo, sua representação geográfica que no caso de jogos históricos podem ser vilarejos, a representação geográfica de civilizações (está de verde na figura). Dentro desse espaço o jogador deve atingir objetivos definidos pelos criadores dos jogos. Para isso, devem adotar estratégias e tomar decisões, podendo ser atrapalhados ou ajudados pelos elementos do jogo (está de amarelo na figura). É dessa maneira que Jeremiah McCall enxerga a relação dos jogos e seus desenvolvedores com a História no caso dos jogos com conteúdo históricos.

Para exemplificar o funcionamento da estrutura do Espaço Problema Histórico, faço a seguir a análise do jogo *Banzo: Marcas da Escravidão*, desenvolvido pela Uruca Games.



FIGURA 2 - TELA INICIAL DO JOGO BANZO - MARKS OF SLAVERY

*Banzo - Marcas da Escravidão* é um jogo de estratégia em turnos desenvolvido pela Uruca Games, cujo objetivo é trazer para o mundo dos games uma abordagem crítica e reflexiva sobre a história da escravidão no Brasil. O jogo se passa no século XVIII, no Quilombo do Urubu, onde o jogador assume o papel de líder da comunidade e é responsável por gerenciar recursos, organizar a produção de alimentos, proteger o quilombo dos ataques dos capitães-domato e das tropas da Coroa Portuguesa e, acima de tudo, lutar pela libertação das pessoas escravizadas. A escolha do título do jogo, as representações colocadas na tela inicial e sua ordem

e outros elementos perceptíveis acima na *Figura 2* foi produzido por meio de uma cultura histórica e de uma consciência histórica.

O jogo é um exemplo de como os *games* podem ser utilizados como ferramenta de aprendizado e conscientização sobre questões sociais e históricas importantes. *Banzo - Marcas da Escravidão* permite que os jogadores se coloquem na pele dos líderes quilombolas, enfrentando os desafios da época, e assim, compreendendo a complexidade e as nuances da resistência negra durante a escravidão no Brasil.

É possível analisar o jogo como um Espaço-Problema Histórico da seguinte forma: gênero do Jogo: Estratégia em turnos; mundo do Jogo: Quilombo do Urubu e a Província da Bahia no Início do Século XIX; agente Jogador: Zeferina, líder do Quilombo do Urubu; Objetivos: Fortalecer o Quilombo do Urubu libertando os irmãos e produzindo alimentos; elementos do Jogo: Fazendas; Alimentos, Capatazes, Poder de Ataque e Defesa, Custo de alimentação.

Jeremiah McCall utiliza em sala de aula o espaço problema histórico ao relatar a seguinte experiência

Eu queria aplicar a estrutura de espaços de problemas para analisar as evidências históricas das cidades romanas e, particularmente, o governo de Plínio (breve histórico: Plínio foi especialmente nomeado governador da Britânia no noroeste da Anatólia pelo imperador Trajano em 110 d.C. Sua missão parece ter sido colocar os assuntos em ordem na província, que havia sofrido com má administração financeira, entre outras coisas). Isso foi para um par de aulas de história do mundo antigo para alunos do nono ano na Cincinnati Country Day School. O procedimento básico de instrução foi atribuir como lição de casa por algumas noites notas sobre um conjunto saudável de cartas que Plínio escreveu para Trajano enquanto governava a província - essas cartas são incrivelmente importantes pelas percepções que fornecem sobre a administração provincial no Império. No dia seguinte, apresentei aos alunos os conceitos de espaços de problemas comparando um espaço de problema a um jogo (meus alunos eram jogadores veteranos de simulação naquele ponto e haviam jogado *CivCity: Rome* por várias semanas). Enfatizei que espaços de problemas históricos poderiam ser comparados a jogos de simulação para tornar o conceito mais fácil de entender, mas de maneira alguma devemos levar a bagagem de entretenimento ou trivialidade frequentemente associada aos jogos e aplicá-los a espaços de problemas. Então sugeri que aplicássemos essa ideia de espaço de problema ao governo de Plínio. A turma foi dividida em grupos de 3 a 5 alunos e todos tiveram acesso a uma planilha digital com espaço para fazer anotações sobre o seguinte: papel, objetivos, cenário geográfico, tipos de escolhas disponíveis, possibilidades (eu não as chamei assim no início, mas cheguei lá rapidamente) e limitações. Indiquei que começaria a aula dando algumas informações biográficas de Plínio. Em seguida, eles levariam essas informações, o que sabiam sobre as cidades romanas a partir de leituras anteriores e o que a testemunha de Plínio sugeriu para preencher a tabela e o espaço de

problema de Plínio (de acordo com nossa prática normal, eles tinham que citar a localização da evidência usada para cada ponto).<sup>11</sup>

O professor Jeremiah McCall buscou em sala de aula com seus estudantes analisar as evidências históricas das cidades romanas, e para isso ele atribuiu para seus alunos a leitura de uma série de cartas do governador Plínio ao imperador Trajano. Depois desafiou os alunos a pensar um Espaço Problema Histórico sobre o Governo de Plínio. A turma foi dividida em grupo de 3 a 5 alunos e todos deveriam preencher a tabela do Espaço Problema Histórico apontando as inferências aos documentos e as ideias discutidas anteriormente na sala de aula. Durante todo processo das aulas o professor colocou os seus alunos em contato com os vestígios históricos referente ao conceito histórico de primeira ordem, o Império Romano, especificamente administração de uma província do Império Romano. E ao explicar o funcionamento de um jogo digital como uma Espaço-Problema Histórico os alunos foram incitados a perceber os vestígios como evidência, esse é um dos pontos de interesse da Educação Histórica referenciada na epistemologia da História, pois dessa forma o estudante experimenta o campo da “História Viva”, o conhecimento histórico como uma atividade de compreensão, que depende do interesse e indagações do sujeito orientado na Consciência Histórica. É compreender o que aconteceu desviando da perspectiva teleológica para o espaço de experiência e seus múltiplos horizontes de expectativas.

---

<sup>11</sup> “I wanted to apply the framework of problem spaces to analyzing the historical evidence for Roman cities and particularly the governorship of Pliny (quick historical background: Pliny was specially appointed to be governor of Bithynia in NW Anatolia by the emperor Trajan in 110 CE. His assignment seems to have been to set affairs in order in the province, which had suffered from financial mismanagement among other things). This was for a pair of ninth grade ancient world history classes at Cincinnati Country Day School. The basic instructional procedure was to assign as homework for a couple of nights notes on a healthy set of the letters Pliny wrote to Trajan while governing the province—these letters are incredibly important for the insights they give into provincial administration in the Empire. The next day I introduced students to the concepts of problem spaces by comparing a problem space to a game (my students were veteran sim players at that point and had played CivCity: Rome for several weeks). I stressed that historical problem spaces could be compared to simulation games to make the concept easier to understand but that in no way should we take the baggage of entertainment or triviality often associated with games and apply them to problem spaces. Then I suggested we apply this idea of problem space to Pliny’s governorship. The class was divided into groups of 3-5 students and all had access to a digital worksheet with space to make notes on the following: role, goals, geographical setting, types of choices available, affordances (I didn’t call them that at first, but got there quickly), and constraints. I indicated I would start the class off by giving some background biographical information on Pliny. Then they would take that information, what they knew about Roman cities from prior readings and what Pliny’s testimony suggested to fill out the chart and Pliny’s problem space (according to our normal practice, they had to cite the location of the evidence they used for each point).” MCCALL, Jeremiah. Historical simulations as problem spaces: Criticism and classroom use. *Journal of Digital Humanities*, v. 1, n. 2, p. 1-2, 2012. (Tradução minha).

Após a experiência, o autor relata as impressões positivas da experiência com o Espaço-Problema Histórico, no qual argumenta a partir de quatro pontos: compreensão, engajamento, utilidade do Detalhe e Flexibilidade e Criatividade.

**Compreensão:** até mesmo aqueles que às vezes lutavam com o desafio de dar sentido às fontes primárias e organizar uma variedade de evidências históricas relataram que entendiam Plínio e seu mundo melhor do que entendiam muitos dos tópicos que exploramos normalmente. Eu afirmo que isso aconteceu porque eles tiveram que visualizar um espaço do mundo real e encaixar vários componentes e evidências nesse espaço. Idealmente, é isso que deveria acontecer com a interpretação histórica o tempo todo, mas os professores de história sabem muito bem que esse ideal nem sempre é alcançado. É muito fácil para evidências e fatos (como são) se divorciarem um do outro e parecerem sem sentido, especialmente quando alguém não tem um conhecimento profundo sobre o assunto.

**Engajamento:** as resoluções de problemas são inerentemente envolventes. Na sala de aula, onde os solucionadores de problemas podem ser intimidados por preocupações com fracasso, desencorajados pelo desinteresse, etc., o impulso de resolução de problemas entra em ação mais prontamente quando os problemas são claramente apresentados, exigem pensamento e esforço para serem resolvidos, mas estão ao alcance dos alunos com os recursos que têm e o suporte do professor. Este exercício atendeu a esse requisito. Eu também afirmo que há algo inerentemente parecido com um jogo e criativo em todo o processo de descobrir um espaço de problema porque se lida com potenciais e opções, não com resultados fixos. De certa forma, talvez seja como criar um avatar em um jogo de RPG.

**Utilidade do detalhe:** isso foi importante. Eu evitei fornecer detalhes por detalhes ao longo de toda a minha carreira e, embora outros professores possam não ter tido esse problema, eu ainda não havia encontrado nenhuma razão convincente para recitar a carreira política de Plínio antes de 110 d.C. Até este exercício. Quando o objetivo dos alunos é reconstruir e preencher um espaço de problema, detalhes biográficos que poderiam ter sido mencionados e perdidos em outras formas de instrução se tornam pontos críticos potencialmente importantes para estabelecer o papel e os objetivos do jogador/agente. Uma metodologia de espaço de problema fornece uma relevância crítica para detalhes que de outra forma não teriam muito significado, e esse tipo de relevância é muito útil para que a aprendizagem real ocorra.

**Flexibilidade e criatividade:** a imaginação histórica exige que os indivíduos não apenas entendam as evidências do que aconteceu, mas também usem essas evidências para considerar o que poderia ter acontecido. Ser capaz de reconstruir um mundo de possibilidades requer criatividade e flexibilidade muito além daquela promovida pelo exame rotineiro do que aconteceu e pela simples aceitação de explicações padrão para o porquê de ter que ser assim. Novamente, esse é o tipo de pensamento poderoso que uma educação histórica do século XXI deve promover: não terminando com como as coisas são, mas considerando como elas podem ser (MCCALL, 2012, p.).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> “Comprehension: even those who sometimes struggled with the challenge of making sense of primary sources and organizing a variety of historical evidence reported their sense that they understood Pliny and his world better than they normally understood many topics we explored. I submit this is because they had to visualize a real world space and fit various components and evidence together into that space. Ideally this is what should happen with historical interpretation all the time, but history teachers well know that this ideal is often not achieved. It is too easy for evidence and facts (such as they are) to get divorced from one another and appear

Ao abordar a questão da compreensão, Jeremiah McCall revisita a reflexão de Rüsen sobre o diálogo presente na história em quadrinhos entre Charlie Brown e sua irmã Sally. Charlie perguntava sobre acontecimentos históricos específicos, como "o que aconteceu no ano de 1803?" e "o que aconteceu em 1716?", enquanto sua irmã Sally dava respostas insatisfatórias, como "Como eu poderia saber?" e "Quem se importa?" Essa cena ilustra uma forma de ensino de história que apresenta fatos e eventos sem conexão ou compreensão por parte dos envolvidos.

De acordo com Rüsen, a Didática da História aborda o pensamento histórico como um processo de aprendizagem no qual os indivíduos constroem conceitos com significado e sentido, criando um espaço-temporal mentalmente localizado a partir de evidências históricas expressas em narrativas. Dessa forma, o conhecimento histórico se torna uma empreitada cognitiva que exige compreender as pessoas envolvidas, os fatos e os acontecimentos nos quais o envolvimento do agente é fundamental.

A consciência histórica é mobilizada diante de uma carência de orientação, e, portanto, a participação ativa do agente no trabalho cognitivo de interpretar os materiais disponíveis, como os vestígios, e construir a narrativa é um ponto crucial. O engajamento é indissociável da compreensão na perspectiva epistemológica, o que é fundamental para a especificidade da ciência histórica e destaca seu caráter intersubjetivo. De tal forma que Rüsen (2022) enxerga

---

meaningless, particularly when one lacks a deep background in a subject. Engagement: problem-solving is inherently engaging. In the classroom, where problem solvers may be intimidated by concerns of failure, deterred by a lack of interest, etc. the problem solving drive kicks in most readily when the problems are clearly presented, require thought and effort to solve, but are within the reach of students with the resources they have and the scaffolding of the teacher. This exercise fit the bill. I also submit there is something inherently game-like and creative about the whole process of figuring out a problem space because one deals with potentials and options, not fixed outcomes. In a sense, perhaps, it is like creating an avatar in a role-playing game. Usefulness of detail: This was a big one. I have shied away from providing detail for detail's sake my entire career and, though of course other teachers may not have had this problem, I had yet to find any compelling reason to recite Pliny's political career prior to 110 CE. Until this exercise. When the goal of students is to reconstruct and fill out a problem space, biographical details that might have been mentioned and lost in other forms of instruction become potentially critical points for establishing a player/agents role and goals. A problem space methodology provides a critical relevance to otherwise less meaningful details, and this kind of relevance is very useful for real learning to take place. Flexibility and Creativity: Historical imagination requires individuals not only to understand the evidence for what did happen but also to use that evidence to consider what could have happened. To be able to reconstruct a world of possibilities requires creativity and flexibility far beyond that fostered by the rote examination of what did happen and the simple acceptance of standard explanations for why it had to be that way. Again, this is the kind of powerful thinking a 21st century history education should foster: ending not with how things are but considering how they can be. (Tradução minha)" MCCALL, Jeremiah. Historical simulations as problem spaces: Criticism and classroom use. *Journal of Digital Humanities*, v. 1, n. 2, p. 1-2, 2012.

aprendizagem histórica quando ligada ao processo formativo do ser humano, dessa forma a irmã do Charlie Brown, Sally, responderá: “Eu estou envolvida! ”. Dessa maneira o engajamento vai além do aspecto motivador da resolução de um problema, ele está relacionado também a formação da identidade.

O processo de escrita com objetivo de explicar acontecimentos históricos é conduzido por várias questões no qual exige do escritor uma amplitude da sua percepção aos detalhes que compõe a trama na produção da narrativa histórica. Jeremiah Mccall observa que essa busca aos detalhes não é usualmente realizada de forma voluntária pelos estudantes em atividades mais tradicionais do âmbito escolar, como em atividades e provas que exige a memorização de consensos historiográficos. Por exemplo, uma questão de atividade avaliativa sobre a Revolução Francesa: “Quais são as fases da Revolução Francesa? Explique a característica de cada fase.” A pergunta anterior não mobiliza o estudante a pensar com base em vestígios ou evidências sobre o acontecimento histórico, ela já tem em si um padrão de resposta esperado pautado em uma interpretação histórica que muitas vezes está exposta no livro didático sem envolvimento do estudante, a ele resta o exercício mnemônico para obter êxito na lição de casa ou na prova, não é demandado o aprofundamento, o olhar minucioso, característico da boa prática científica, inquietante e significativa.

Saliento que pela minha experiência profissional, provas, atividades e todas as abordagens metodológicas ditas tradicionais são necessárias, porém, como educador preocupado com a formação de cidadãos transformadores da sociedade em que vivem e comprometidos com realização dos Direitos Humanos me posiciono em favor a uma inserção da aprendizagem histórica situada.

O último ponto que o autor traz sobre a Flexibilidade e Criatividade é o que está mais relacionado com um dos conceitos históricos da presente pesquisa, a Imaginação Histórica. Na medida que é possibilitado ao estudante pensar no que poderia ter acontecido através da compreensão das fontes de das ideias históricas construídas. Esse ponto da Imaginação Histórica será aprofundado no capítulo 4 da presente dissertação.

Mais uma vez, é possível vislumbrar na elaboração e desenvolvimento de roteiros e outros aspectos dos jogos digitais que abordam conteúdo histórico a capacidade de mobilizar a aprendizagem histórica, incentivando e motivando as operações mentais de temporalidade em busca de sentido. Portanto, não se deve utilizar o Espaço-Problema Histórico em si como mero indutor de aprendizagem, mas sim como um instrumento para aprofundar a análise e reflexão dos jogos digitais, bem como da própria História referenciada em sua discussão epistemológica.

A presente pesquisa parte dos princípios do campo da Educação Histórica. Após a discussão sobre as linhas matrizes da aprendizagem histórica e as relações dessas matrizes com trabalhos relacionados aos jogos digitais é possível delinear algumas diretrizes da presente pesquisa. Primeiro que o objeto é o que é aprendido e mobilizado pelos estudantes, que o jogo é pensado como artefato cultural relacionado tanto a cultura juvenil quanto a cultura histórica. E enquanto um artefato da cultura histórica pode ser refletido como uma forma de expressão da consciência histórica dos estudantes no ato de jogar e também no ato de projetá-los. É nesse aspecto que a imaginação histórica é um conceito meta histórico fundamental na subjetivação e, por isso, está no escopo da análise do presente trabalho.

Busco nessa pesquisa saber “Como os Jovens constroem conhecimento histórico desenvolvendo enredos e roteiros para jogos digitais? ”

Dessa maneira, o objetivo principal da pesquisa é analisar as ideias históricas dos estudantes presentes no enredo e no roteiro de jogos digitais. E pretendo promover o letramento histórico em jogos digitais em sala de aula, bem como identificar o papel da imaginação histórica na construção de enredos.

Para isso, será analisado no capítulo seguinte a aplicação de questionário a respeito da relação do ensino de história com os jogos digitais realizado com alunos da rede pública estadual do Mato Grosso. E será analisado a experiência do projeto de pesquisa da construção de jogo digital histórico ambientado na Guerra do Paraguai, baseado na utilização da Unidade Temática Investigativa e também no Espaço-Problema Histórico.

### **CAPÍTULO 3 - A pesquisa empírica e qualitativa com jovens do ensino médio: Um diagnóstico para refletir e agir**

A pesquisa qualitativa que utiliza as narrativas históricas de estudantes jovens é consistente com a teoria e o problema apresentado. A abordagem empírica segue os critérios metodológicos estabelecidos por Frederick Erikson (2005), que destaca a importância da hermenêutica para compreender o significado atribuído pelos indivíduos às ações em que se envolveram. Esse significado é resultado de um processo de interpretação que desempenha um papel importante na vida social. O estudo qualitativo é articulado aos eixos centrais da aprendizagem histórica, consciência histórica e imaginação histórica.

Busquei aplicar o questionário em escolas públicas da rede estadual do Mato Grosso na cidade de Cuiabá. Devido ao pouco tempo disponível e a minha carga horária de regência em sala de aula, apliquei o questionário nas escolas estaduais que exercia a minha profissão. O questionário foi aplicado entre dezembro de 2022 e fevereiro de 2023 em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio de escolas públicas na cidade de Cuiabá, no Mato Grosso. Ao todo foram duas turmas de duas escolas diferentes. Na primeira escola foi aplicado o questionário no período matutino, nesta eu não era o professor regente, porém atuava na escola em outras turmas. Na segunda escola, apliquei no período noturno, e nela eu atuava como professor regente. No período de aplicação dos questionários, os alunos encontravam-se na semana de acolhimento do ano letivo, ou seja, no início do ano escolar. Cabe salientar que os alunos participaram de maneira facultativa. Sendo assim, nem todos os estudantes das turmas que houve aplicação do questionário consentiram em responder. Os questionários foram aplicados no dia 12/12/2022 na primeira escola, em 12/02/2023 na segunda e ao todo 46 estudantes responderam à pesquisa.

A escolha desse público alvo se justifica pelas seguintes razões:

- a) O Ensino Médio está passando por um processo de alterações simbolizado pela Medida Provisória 746 de 2016 do então presidente Michel Temer<sup>13</sup>, conhecida como a Reforma do Novo Ensino Médio, que entre outras coisas transfigurou as disciplinas científicas em áreas de conhecimento, no qual o efeito prático para o professor foi a diminuição de carga horária, principalmente das disciplinas da área de concentração de Ciências Humanas. As demandas da MP 746 de 2016 convertida em Lei 13.415 de 2017, junto da aprovação da Base Nacional Curricular Comum do

---

<sup>13</sup> Empossado no cargo de presidente após o Golpe contra a presidente Dilma Rousseff, eleita legitimamente pela vontade popular,



Ensino Médio, implementou itinerários formativos e disciplinas eletivas, cargas horárias de estudo a ser realizada pela “livre”<sup>14</sup> escolha do estudante. No qual a área de concentração de Ciências Humanas tem a incumbência de dialogar com as tecnologias. De fato, na perspectiva do professor de História, houve a diminuição da sua carga horária com as turmas, favorecendo o empobrecimento da discussão e da construção de conhecimento em sala de aula. Posiciono contrário a essas modificações, pois enxergo a precarização da profissão e a diluição da criticidade na Escola como consequência dessas medidas. No entanto, essa pesquisa é uma tentativa de dirimir e resistir em parte as consequências dessas alterações, ao promover dentro do arcabouço do novo ensino médio o aproveitamento da onda do modismo tecnológico para promoção da discussão crítica.<sup>15</sup>

- b) Apesar dos sujeitos dessa pesquisa serem do mesmo nível da Educação Básica, o Ensino Médio, eles são de turnos diferentes: matutino, vespertino e noturno. Esse fato fornece uma amostragem diversa com opiniões contrastantes.
- c) Devido à dificuldade de conciliar os horários do cargo como professor da Rede Estadual com 40 horas de regência e 10 horas de trabalho de planejamento e a pesquisa do Mestrado. Busquei realizar a aplicação do questionário nas escolas em que eu atuava como professor.<sup>16</sup>

O instrumento de pesquisa foi elaborado na ferramenta Google Forms(digital)<sup>17</sup>, ele foi pensado para coletar informações pessoais relacionados a idade e sexo dos participantes, seus gostos culturais e de entretenimento. Também coletar as ideias dos estudantes sobre a História e o Ensino de História. E mais focado no objeto dessa pesquisa, procurei com as perguntas finais coletar evidências de como os estudantes se relacionam com os jogos digitais e sobre o nível de engajamento dos mesmos com o referido artefato cultural e identificar como estudantes

---

<sup>14</sup> Na prática, nas escolas em que atuo como professor regente na Rede Estadual, os alunos não escolhem os seus itinerários e disciplinas eletivas no momento da matrícula.

<sup>15</sup> Saliento que esse posicionamento não exclui a luta e o apoio aos movimentos populares e sociais de combate e boicote a Reforma do Ensino Médio.

<sup>16</sup> Inicialmente para a pesquisa foi pensado a aplicação do questionário em uma turma de ensino médio numa escola de tempo integral da Rede Estadual do Mato Grosso. No qual a implementação do chamado Novo Ensino Médio está em estágio mais avançado que as escolas regulares. No entanto, não foi possível a aplicação do questionário devido à dificuldade de tempo hábil para realização da pesquisa.

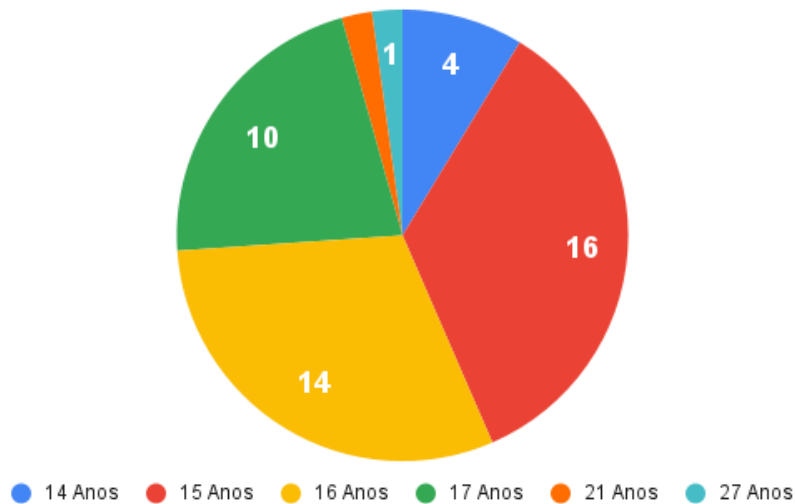
<sup>17</sup> A íntegra do questionário está presente no Apêndice dessa dissertação.

percebem a relação de jogos digitais históricos com conhecimento histórico. Adotei uma conduta de fazer uma breve explicação da pesquisa e solicitei aos alunos que respondessem com compromisso e sinceridade o questionário, sendo assim foi compartilhado o link para os estudantes responderem através da utilização de chromebooks ou até mesmo dos próprios smartphones. Alguns jovens que responderam o questionário, relataram que as questões exigiam muita reflexão, chegaram a dizer literalmente que tinham que “pensar demais”.

Após discorrer sobre o método de aplicação, neste momento farei a análise dos dados encontrados, tendo em consideração os aspectos pessoais dos envolvidos na pesquisa, seus gostos culturais e de entretenimento.

Nas amostras apresentadas das 46 respostas, concluímos que os participantes foram predominantemente do gênero masculino. Somaram-se 23 participantes do gênero masculino e 21 do gênero feminino e dois preferiram não dizer o sexo. Quando a moradia, 33 estudantes marcaram que moram com os pais, 4 marcaram que moram com os avós, 2 com tios, 1 com marido e filhos e 1 afirmou que mora com o namorado. Sobre a faixa etária dos participantes do instrumento de pesquisa veja o gráfico a seguir:

**Faixa etária dos participantes**



**GRÁFICOS 1 IDADE DOS PARTICIPANTES**

Sobre a preferência de atividades de lazer 36 dos estudantes marcaram que gostam de escutar música no tempo livre; 22 dos estudantes marcaram “Assistir Filmes e séries”; 15 participantes marcaram jogar *vídeo game*; 14 participantes marcaram “Praticar atividades esportivas”; 9 estudantes marcaram “Ir ao cinema”; 7 participantes marcaram navegar pelas redes so-

ciais; 5 participantes marcaram “Frequentar shows, festivais ou festas”; 5 participantes marcaram “Ler livros ou História em Quadrinhos”; 4 participantes marcaram “Participar de atividades religiosas ou comunitárias”; 3 participantes marcaram “Jogar jogos de carta, dominó ou jogos de tabuleiro”; 2 participantes marcaram “Fazer compras em Feiras e Shopping Centers; 2 participantes marcaram ‘Ir ao Teatro.

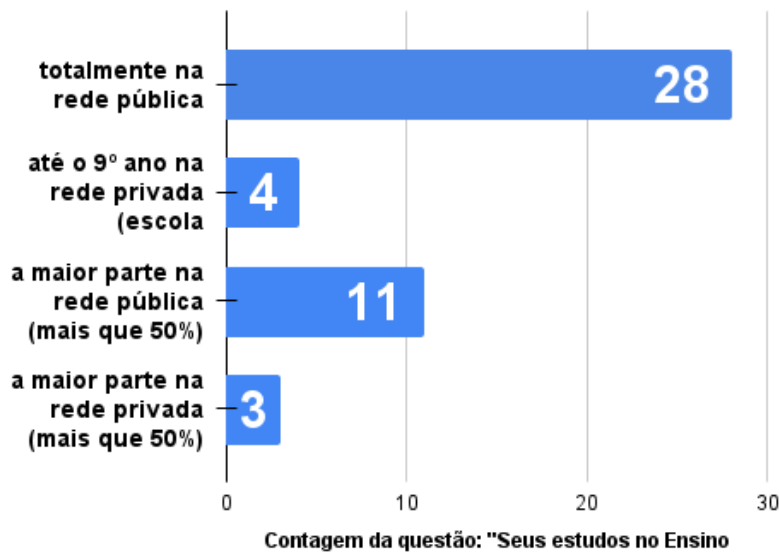
Ao analisar as preferências de atividades de lazer dos jovens do ensino médio, é possível notar uma forte influência da cultura juvenil contemporânea. A música, por exemplo, é uma preferência unânime, o que demonstra a importância dela na vida dos jovens como uma forma de expressão e identificação com grupos sociais. Pode-se inferir que esse grupo de adolescentes consegue se identificar e se comunicar através das letras e danças, propagando seus ideais nas redes sociais de forma com que a informação atinja rapidamente grande número de pessoas. Assistir filmes e séries também se destaca como uma opção popular, o que pode ser atribuído ao fácil acesso a plataformas de streaming e a criação de conteúdo específicos para o público jovem. Assim, tanto a música quanto ao conteúdo visual, tem em comum a acessibilidade e a facilidade de unir um grupo através de suas manifestações artísticas, dando vez a uma cultura de massa, que possui poder na formação de opinião desses jovens.

Os jogos digitais, apesar de não estarem no topo das preferências, ainda assim são uma opção significativa, com 15 participantes marcando essa atividade como uma das suas preferências de lazer. Essa relação pode ser explicada pela crescente popularidade dos jogos digitais como uma forma de entretenimento e interação social, especialmente entre jovens. Pode-se salientar também a facilidade de acesso a esses jogos através da utilização de smartphones, aparelho de comunicação facilmente encontrado no dia-dia de toda a população. Não precisar de um ambiente específicos para utilização de jogos digitais, como as famosas e defasadas “lan houses”, possibilitou que esse entretenimento estivesse presente com mais frequência na lista de preferências de lazer.

Em contrapartida, atividades como frequentar shows, festivais ou festas, que eram muito populares antes do necessário isolamento social imposto devido às consequências causadas pelo surgimento do coronavírus, resultando em uma pandemia, aparecem com menos destaque na pesquisa. Isso pode ser explicado pela limitação na realização de eventos presenciais, o que pode ter influenciado nas escolhas dos jovens. Também podemos relacionar a menor frequência dessa escolha de lazer ao custo elevado de alguns desses eventos.

Em suma, a análise das preferências de atividades de lazer dos jovens do ensino médio reflete a cultura juvenil contemporânea, com destaque para a música, os filmes e séries, e os jogos digitais. É importante ressaltar que as preferências podem ser influenciadas por fatores externos, como a já citada pandemia, e por fatores econômicos e culturais de meio estudado.

### Seus estudos no Ensino Fundamental foram realizados:



#### GRÁFICOS 2 - HISTÓRICO DE ESCOLARIDADE

Sobre a escolaridade do ensino fundamental, 3 dos 46 estudantes marcaram que fizeram a maioria do ensino fundamental na rede privada, 4 dos 46 estudantes marcaram que fizeram até o 9º ano do fundamental na rede privada, 11 dos 46 marcaram que fizeram a maioria na rede pública e 28 dos 46 estudantes marcaram que fizeram totalmente na rede pública. As respostas podem ter relação com o perfil dos alunos das escolas que foram aplicados o instrumento de pesquisa. Uma delas está localizada na região periférica em quanto a outra é localizada na região central, mas num bairro caracterizado por ter moradores mais humildes, provenientes da classe média baixa.

Em relação à questão sobre “o que é História?” Após a leitura das respostas, podemos categorizá-las em algumas ideias principais, tais como:

- História é a ciência que estuda o ser humano e sua ação no tempo e no espaço, bem como os eventos e processos ocorridos no passado.

Essa categoria de respostas se concentra na definição mais “acadêmica” de história, entendendo-a como uma ciência que estuda não apenas os eventos históricos, mas também a ação

humana no tempo e no espaço, bem como os processos que levaram a esses eventos. Essa definição destaca a importância da contextualização dos eventos e processos históricos, bem como o papel da história como uma disciplina que tenta entender e explicar a complexidade da experiência humana. Em uma das respostas encontradas, uma estudante resume que: *“História é a ciência que estuda o ser humano e sua ação no tempo e no espaço concomitantemente à análise de processos e eventos ocorridos no passado* (Rosa Parks, feminino, 16 anos)<sup>18</sup>. Ou seja, ela compreende a relação da ação humana em um espaço e tempo. E ao afirmar, no início de sua frase, que História é uma ciência, ela entende que existe um arcabouço teórico e metodológico, conhecimentos estes fundamentais para o entendimento da disciplina. A noção em questão tem influência clara na passagem do livro *“Apologia da história”*, de Marc Bloch<sup>18</sup> em que diz: *“Ciência dos homens”*, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar<sup>18</sup> dos homens no tempo” (BLOCH, 2002, p.55).

➤ História é o estudo das ações humanas no passado e no presente.

Essa categoria de respostas enfatiza a importância do estudo da história como uma forma de entender as ações humanas e como elas afetam o mundo em que vivemos hoje. Essa definição destaca a relevância da história não apenas para compreender o passado, mas também para entender o presente e até mesmo ajudar a moldar o futuro. *“A história procura perceber o modo como às pessoas viviam nos tempos antigos e como vivem hoje, bem como a relação entre aqueles tempos e os tempos atuais”* (Dândara, feminino, 17 anos). Novamente, a noção de temporalidade é ressaltada pelos alunos, que compreendem a importância de organizar a narrativa. O aluno percebe que a História e seu estudo analisam mudanças e permanências das práticas humanas nos referidos “tempos antigos” para como eles vivem nos ditos “tempos atuais”. Dessa forma, enquanto é realizada a análise das diferenças, das mudanças e das permanências das organizações culturais, sociais, políticas e econômicas, o ser humano, torna-se consciente do seu tempo histórico, e dessa forma o estudante aprende pela comparação daquilo que é diferente do seu tempo. Esse é um dos aspectos do caráter formativo da consciência histórica.

➤ História é o conhecimento dos acontecimentos que ocorreram no passado.

Essa categoria de respostas destaca a ideia de que a história é um conjunto de conhecimentos sobre eventos passados. Essa definição é mais restrita do que outras, enfatizando mais

---

<sup>18</sup> Com a intenção de manter o sigilo dos envolvidos na pesquisa, foram utilizados pseudônimos na identificação dos estudantes.

a memorização de fatos do que a compreensão mais ampla de como esses fatos se encaixam em um contexto maior. *“História para mim era para ter o conhecimento sobre o que aconteceu no passado”* (Marcus Garvey, 16 anos, masculino). Limitar-se a achar que a disciplina é apenas o conhecimento do passado pelo passado, sem o envolvimento com o que está sendo ensinado ou analisado, é muito reduzido e cabe ao professor empenhar-se em contextualizar a matéria em questão e trazer para este aluno a noção de agência do sujeito histórico e também a função formativa do conhecimento da disciplina.

- História é o aprendizado sobre o passado e a origem da humanidade.

Essa categoria de respostas destaca a importância da história como uma forma de aprender sobre a origem da humanidade, bem como sobre os eventos passados que moldaram a sociedade e a cultura. Essa definição destaca a relevância da história para entender a nossa própria identidade e como ela foi formada ao longo do tempo. O estudante disse: *“História é o conhecimento de uma história antiga sobre o passado de nossos antepassados”* (Alex, preferiu não dizer o sexo, 17 anos).

- História é uma forma de aprender sobre o passado e os acontecimentos históricos.

Essa categoria de respostas destaca a importância da história como uma forma de aprendizado, enfatizando a ideia de que ela é uma disciplina que nos ajuda a entender o passado e os eventos históricos que moldaram o mundo em que vivemos hoje. Essa definição enfatiza a relevância da história para a educação e o desenvolvimento pessoal. *“História é uma forma de aprender sobre o passado, sobre acontecimentos históricos”* (Carolina de Jesus, 16 anos, feminino).

Percebemos que, em geral, as respostas convergem para a ideia de que a história é o estudo do passado e dos acontecimentos que ocorreram na humanidade. Algumas respostas ainda destacam a importância da história como um modo de aprendizado e conhecimento sobre a origem da humanidade.

Já as respostas mais elaboradas são aquelas que apresentam a definição de história como uma ciência que estuda a ação humana no tempo e no espaço, bem como os eventos e processos ocorridos no passado. Essa definição mais completa mostra que a história não se restringe apenas aos acontecimentos, mas também analisa os contextos em que eles ocorreram e como afetaram a sociedade e a cultura de uma época.

No questionário, os estudantes tiveram a seguinte indagação: para você o que se ensina e se aprende na disciplina de História na escola? A partir da análise das respostas, podemos observar que os jovens entrevistados têm diferentes entendimentos sobre o que se ensina e aprende na disciplina de história. Alguns apontam para a importância do conhecimento dos acontecimentos do passado, para compreender a origem e evolução da humanidade, bem como para evitar que erros do passado sejam repetidos. Outros destacam a importância da compreensão do passado para entender o presente, identificando como eventos históricos ainda influenciam a sociedade atual, outros destacam que se ensina decorar acontecimentos do passado. A seguir discuto algumas respostas dos alunos a questão.

“É algo que tenho que decorar, por exemplo, algum fato histórico com o descobrimento do Brasil em 1500” (Malcom X, 17 anos, sexo masculino). A resposta anterior denota o sentido de uma aprendizagem em História baseada na mera memorização de eventos e acontecimentos históricos. A noção de tempo se restringe à cronologia de sua passagem sem compreender tempo e processo histórico. “Acontecimentos que marcaram tal época, que refletem até hoje” (Montagu, 17 anos, sexo feminino). A resposta da estudante difere da anterior pelo fato de entender ser ensinado o que aconteceu e de certa forma está relacionado tempo presente. A resposta de certa forma combina com a questão formativa do conhecimento histórico. Outra resposta a ser analisada é a seguinte “Aprendemos sobre coisas que aconteceram no mundo no passado e ainda acontecem na atualidade e nos ensinam sobre coisas importantes que fazem a diferença” (Maria Bonita, 15 anos, sexo feminino). Na resposta da estudante é novamente ressaltada a questão do aprendizado dos acontecimentos do passado e da atualidade, até com a ideia de progressão. No entanto, o que chama atenção é a noção de significância histórica presente na resposta, ao especificar que acontecimentos aprendidos e ensinados “são coisas importantes que fazem diferença”.

Muitos mencionam a importância do aprendizado sobre a cultura e as tradições dos povos, como forma de entender as diferenças e valorizar a diversidade. Alguns mencionam a relevância de aprender sobre os antepassados e suas contribuições para a construção do presente, além de ressaltar a evolução da tecnologia ao longo do tempo.

Alguns estudantes não têm uma compreensão clara sobre o que se ensina na disciplina de história, indicando a necessidade de um trabalho mais efetivo por parte dos professores para despertar o interesse e fornecer informações adequadas aos alunos. Atribuo essa carência de orientação a falta de debate epistemológico em sala de aula pode impedir que os alunos entendam claramente o propósito da disciplina de história e como ela se relaciona com suas vidas e

o mundo ao seu redor. Sem uma compreensão clara do porquê e do como a história é importante, os alunos podem não ter o estímulo necessário para se engajar com o conteúdo e aproveitar ao máximo o que está sendo ensinado.

Os professores de história devem se esforçar para explicar claramente a relevância da disciplina e como ela pode ser aplicada na vida cotidiana dos alunos. Além disso, eles devem criar oportunidades para discussões em sala de aula que incentivem o debate e a troca de ideias entre os alunos, de modo a promover uma compreensão mais profunda e crítica dos eventos e processos históricos.

Quando indagados sobre a utilidade da História, os estudantes tiveram respostas muito parecidas com as respostas da questão anterior. “Para nós sabermos as coisas que aconteceram antes, há anos atrás” (Maria Bonita, 15 anos, sexo feminino). Outro estudante disse: “Ajuda na compreensão do homem e o define” (Maria Quitéria, 16 anos, sexo feminino). A estudante novamente demonstra o conhecimento do caráter formativo da História. “Para aprender como chegamos na atualidade e saber porque as coisas de hoje em dia são do jeito que são” (Platão, 16 anos, sexo masculino). Nessa resposta o estudante relaciona a utilidade da História para saber que maneira chegamos no estado atual. Outra resposta também chama atenção: “Conhecendo o passado pode se entender o presente e desenvolver melhor o futuro, essa disciplina pode proporcionar o entendimento de várias ações de gerações diferentes.” (Mozart, 16 anos, sexo masculino). Essa noção, além de entender o presente, o conhecimento histórico também serve para atingir um futuro melhor; é uma visão extremamente positiva da utilidade da História, muito próxima da velha máxima de Heródoto “Pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro.”

A partir das respostas pode-se notar uma diversidade de visões e interpretações sobre a utilidade do conhecimento histórico ensinado na escola. Algumas respostas demonstram uma compreensão mais ampla e profunda da disciplina, reconhecendo a importância de se conhecer a origem, história e lutas do nosso povo, além de compreender as relações entre o passado e o presente e como isso pode influenciar no nosso futuro.

No entanto, há também algumas respostas que indicam falta de clareza ou interesse por parte dos alunos em relação à disciplina, com respostas como "não sei"(Martinho, 15 anos, sexo masculino) ou "não faço a mínima ideia"(Carolina de Jesus, 16 anos, sexo feminino). Isso pode ser um reflexo da falta de engajamento e motivação dos estudantes em relação à história, e

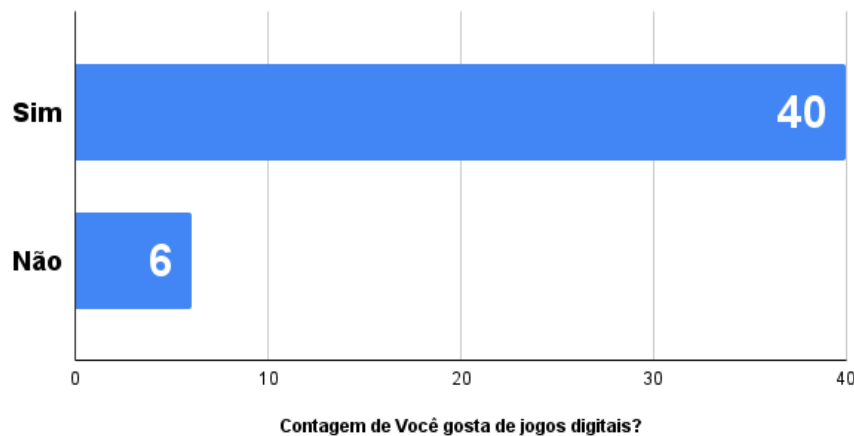


talvez indicar uma necessidade de um trabalho mais efetivo por parte dos professores em despertar o interesse e fornecer informações adequadas aos alunos.

Em geral, a pesquisa indica a necessidade de se promover um debate epistemológico em sala de aula para que os alunos possam compreender melhor a utilidade do conhecimento histórico e desenvolver um interesse mais sólido pela disciplina.

Após as questões sobre dados pessoais, preferências culturais e pontos relativos à História e seu ensino. Os Alunos foram questionados sobre os jogos digitais. A primeira pergunta foi: Para você, o que são jogos digitais? Já a segunda pergunta era se os alunos gostam de jogos digitais.

### Você gosta de jogos digitais?



GRÁFICOS 3 - GRÁFICO DA PERGUNTA "VOCÊ GOSTA DE JOGOS DIGITAIS?"

É possível inferir a confluência que o artefato dos jogos digitais possui dentro da cultura juvenil, porém como salientei no primeiro capítulo do presente trabalho, é interessante evitar uma relação automatizada que pode originar uma justificativa acrítica do trabalho com jogos digitais na área da Educação em geral. Cabe sistematizar o engajamento dos estudantes ao artefato cultural, identificar a leitura dos estudantes frente aos jogos digitais, e partir disso promover o aprofundamento do artefato e, também, da discussão da ciência História.

A partir das respostas do questionário, podemos organizar as respostas em algumas categorias:

1. Meio de distração e passatempo: várias respostas destacam os jogos digitais como uma forma de se distrair e passar o tempo, seja para se divertir ou para escapar da realidade. *“São uma forma de distração para os jovens”* (Maria Quitéria, 16 anos,

sexo feminino) e “*É um modo de distração, um passatempo ou um jeito de se distrair*” (Maria Bonita, 15 anos, sexo feminino).

2. Meio de entretenimento: jogos digitais são vistos como uma forma de entretenimento para jovens, que podem jogá-los sozinhos ou com amigos. “*Jogos para passar o tempo, se divertir ou provar o seu melhor*” (Platão, 15 anos, sexo masculino).
3. Jogos em dispositivos eletrônicos: a maioria das respostas indica que os jogos digitais são jogados em dispositivos eletrônicos, como celular, computador ou vídeo game. “*Jogos que são jogados em dispositivo eletrônicos*” (Galileu, 16 anos, sexo masculino).
4. Jogos *online*: muitas respostas mencionam que os jogos digitais são jogados online, indicando uma tendência crescente de jogos *multiplayer*. “*Jogos que o povo joga online*” (Marie Curie, 16 anos, sexo masculino) e “*jogos online*” (George, 15 anos, sexo masculino).
5. Jogos de *videogame*: as respostas também destacam os jogos digitais como uma categoria de jogos de videogame, o que ressalta a importância do hardware para o entendimento do jogo digital “*É vídeo game ou jogos eletrônicos*” (Rosa Parks, 16 anos, sexo feminino) e “*Vídeo game e jogos eletrônicos*” (Valentina, 16 anos, sexo feminino).
6. Meio de aprendizado: algumas respostas apontam que os jogos digitais também podem ser uma forma de aprendizado. “*Meio de distração e aprendizado*” (Malala, 14 anos, feminino).

As respostas que se destacam são aquelas que vão além da simples descrição dos jogos digitais e indicam uma compreensão mais profunda do assunto. Por exemplo, a resposta “*Jogos de uma realidade mais avançada*” (Angela, 15 anos, feminino) sugere que os jogos digitais podem oferecer uma experiência imersiva para os jogadores, enquanto a resposta “*Jogos interativos para se distrair e se divertir com o tempo*” (Alex, 17 anos, prefiro não dizer) destaca a natureza interativa dos jogos digitais como uma característica importante.

Outra resposta interessante é “*São jogos para distrair a mente? É uma coisa que desafia a sua mente*” (Simone, 16 anos, sexo feminino), que aponta para a variedade de jogos digitais disponíveis e como eles podem desafiar o jogador de diferentes maneiras. A resposta “*um jeito de sentir bem, uma escapatória, e um ótimo jeito de aproveitar o tempo*” (Urbano II, 17 anos, sexo masculino) resume bem como muitos jovens enxergam os jogos digitais, como uma forma de se divertir e relaxar enquanto se conectam com outras pessoas.

As respostas da questão “*Quais jogos digitais você joga?*” Mostram que os jogos mais populares entre os entrevistados são *Free Fire*, sendo a escolha de 16 estudantes e *Roblox*, escolhido por quatro estudantes, seguidos por outros jogos de tiro e estratégia, como *Clash of Clans* respondido por Louis Pasteur, 16 anos, sexo masculino e Galileu, 16 anos, sexo masculino e “*Brawl Stars*” (Urbano II, 17 anos, sexo masculino). Alguns entrevistados como Mozart e Augusto mencionaram jogos esportivos, como *FIFA* e futebol, enquanto outros, como Shakespeare, Mozart e Beethoven, preferem jogos de aventura, como *GTA* e *Red Dead Redemption 2*. Outros jogos mencionados foram *Minecraft*, *Subway Surfers*, *Slither.io*, *Geometry Dash*, *Terraria*, *Banana Kong* e jogos de cartas. Alguns entrevistados como Valentina, Irmã Dulce, Malala e Marie Curie afirmaram que não jogam jogos digitais.

Os jogos citados pelos jovens apresentam uma grande variedade, tanto em termos de gênero quanto de plataformas. Alguns jogos citados são:

*Free Fire*: jogo de tiro em terceira pessoa, no qual os jogadores competem em partidas online em busca da vitória. É um jogo bastante popular em dispositivos móveis.

*Clash of Clans*: jogo de estratégia em tempo real no qual o objetivo é construir e defender uma vila. Os jogadores também podem formar clãs e competir com outros jogadores em guerras de clãs.

*FIFA*: série de jogos de futebol da EA Sports, que permite aos jogadores jogar partidas com times reais e virtuais.

*Minecraft*: jogo de construção e aventura em mundo aberto, no qual os jogadores exploram e constroem estruturas usando blocos de diferentes materiais.

*Roblox*: plataforma de jogos e criação de jogos online, que permite aos jogadores criarem seus próprios jogos e compartilhá-los com outros usuários.

*GTA*: série de jogos de ação e aventura, que apresenta um mundo aberto no qual os jogadores podem realizar diversas atividades, como dirigir carros, lutar, roubar e realizar missões.

*Brawl Stars*: jogo de batalha multijogador em tempo real, no qual os jogadores escolhem personagens com habilidades únicas e lutam em várias modalidades.

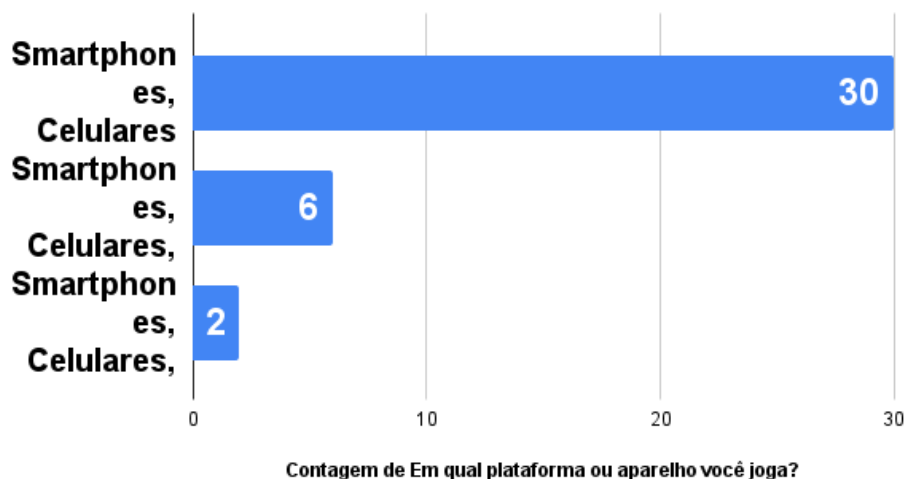
*Subway Surfers*: jogo de corrida infinita, no qual os jogadores controlam personagens que precisam desviar de obstáculos enquanto correm pelos trilhos do metrô.

*Geometry Dash*: jogo de plataforma e habilidade, no qual os jogadores controlam um personagem que deve superar obstáculos e perigos em níveis cada vez mais difíceis.

Esses jogos apresentam diferentes graus de complexidade, desde jogos de estratégia que exigem pensamento estratégico e tático, até jogos de ação e aventura que colocam o jogador em situações de risco e desafio constante. Cada jogo oferece uma experiência única aos jogadores, seja por meio de sua jogabilidade, trama, gráficos ou outras características.

A variedade de jogos mencionados indica que os jovens do ensino médio têm preferências e interesses diferentes quando se trata de jogos digitais. Alguns preferem jogos mais intensos e competitivos, enquanto outros preferem jogos mais casuais e divertidos. Além disso, a tendência de jogos móveis é clara, com a maioria dos entrevistados jogando jogos em seus celulares ou tablets.

#### Contagem de Em qual plataforma ou aparelho

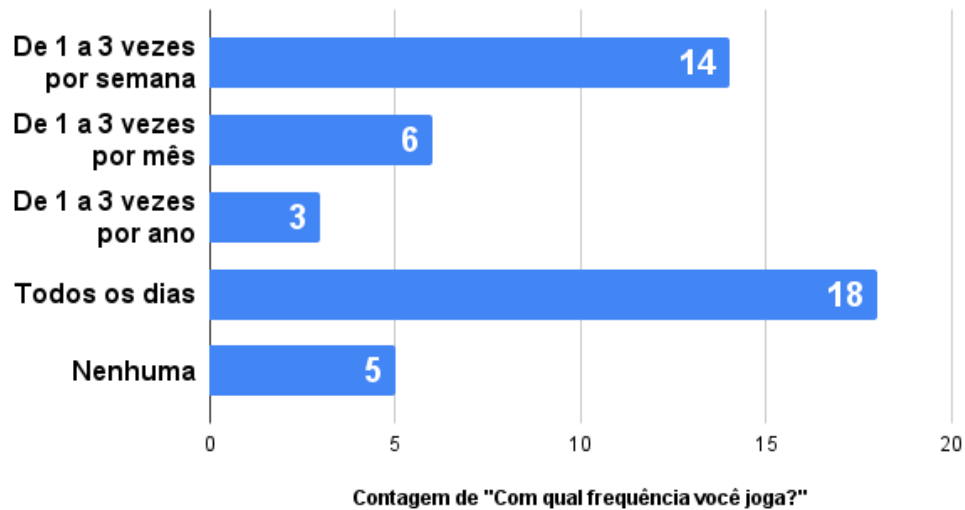


GRÁFICOS 4 - EM QUAL APARELHO OU PLATAFORMA VOCÊ JOGA?

Quando perguntados sobre “*Em qual plataforma ou aparelho você joga?*”, a maioria das respostas indica que os jogadores preferem jogar em smartphones ou celulares, seguido por consoles como *Nintendo Switch*, *PS4* e *Xbox*. Alguns jogam em computadores ou *notebooks*. Uma pequena parcela não joga ou não especificou a plataforma, ou aparelho utilizado. A popularidade dos *smartphones* como plataforma de jogos pode ser explicada pela facilidade de acesso e pela grande variedade de jogos disponíveis na loja de aplicativos. Já os consoles oferecem uma experiência mais imersiva, com gráficos e jogabilidade mais avançados. O fato de alguns jogadores utilizarem mais de uma plataforma também indica que existe diversidade nas

preferências dos jogadores e que diferentes plataformas podem atender a diferentes necessidades ou tipos de jogos.

### Com qual frequência você joga?



#### GRÁFICOS 5 - COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ JOGA?

A partir das respostas dadas, é possível perceber que a frequência de jogo varia bastante entre os participantes da pesquisa. A maioria dos jogadores joga todos os dias, enquanto outros jogam de 1 a 3 vezes por semana, por mês ou até mesmo por ano. É interessante notar que alguns dos entrevistados afirmaram que não jogam.

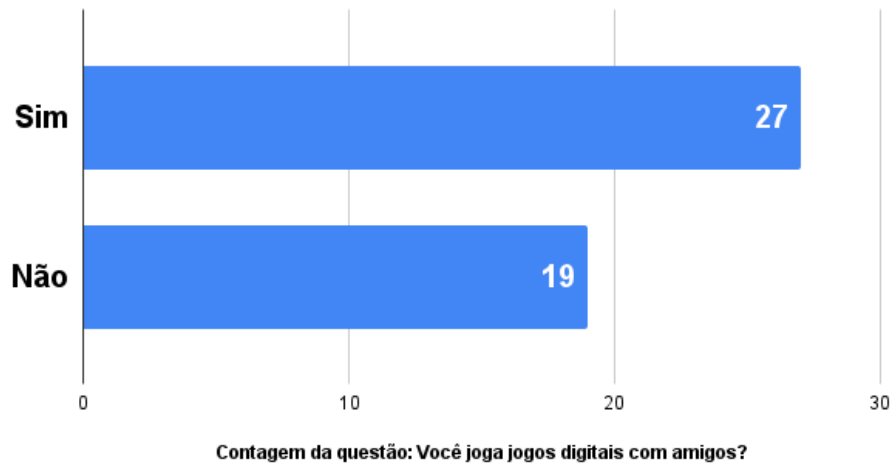
Essa variação na frequência pode ser explicada pela diversidade dos jogos digitais e pela disponibilidade de tempo e recursos financeiros para jogar. Alguns jogos exigem mais tempo e dedicação dos jogadores, enquanto outros podem ser jogados casualmente. Além disso, alguns jogadores podem não ter acesso a dispositivos ou plataformas adequadas para jogar com mais frequência.

É importante ressaltar que a frequência de jogo não é necessariamente um indicador de um comportamento problemático ou viciante. É possível jogar com moderação e aproveitar os benefícios dos jogos digitais, como a melhora da coordenação motora, do raciocínio lógico e da criatividade.

Após foi perguntado se eles jogam com familiares e amigos, o resultado está presente na tabela a seguir:

<i>Você joga jogos digitais com membros da sua família?</i>	Estudantes
Irmãos, Pais	1
Irmãos, Pais, Primos	1
Irmãos, Primos	4
Primos	5
Irmãos	6
Não jogo com familiares	29
<b>Total geral</b>	<b>46</b>

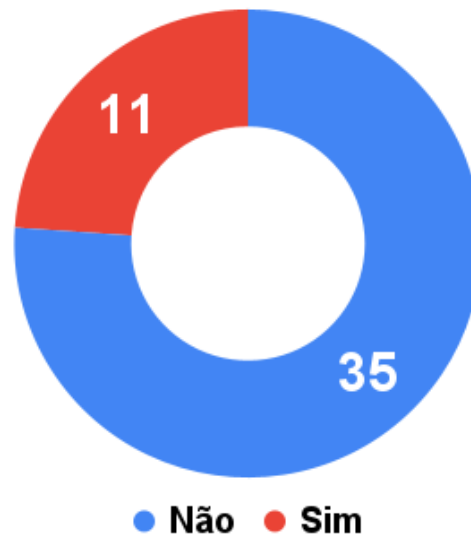
### Você joga jogos digitais com amigos?



#### GRÁFICOS 6 VOCÊ JOGA JOGOS DIGITAIS COM AMIGOS?

Esses dados chamam atenção, pois demonstra que de certa forma o corpo familiar está alheio a utilização de jogos pelos estudantes. James Paul Gee (2009) na sua defesa de pensar a relação do jogo com a Educação, alerta que os pais devem ultrapassar a imagem negativa e reduzida dos jogos digitais como mero entretenimento e/ou como incentivador de violência para o fomento de diálogos reflexivos e construtivos a partir da experiência do jogo. Diferente da interação do estudante com a família, entre os jovens, é possível inferir que eles se relacionam entre si por meio dos jogos digitais, principalmente de ambiente multiplayer. Esses jovens criam laços e estabelecem comunicação com outros jogadores por meio dos jogos, o que pode ser uma forma de socialização e de desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe e comunicação efetiva.

### Você já jogou um jogo sobre algum conteúdo histórico?



GRÁFICOS 7 - VOCÊ JÁ JOGOU UM JOGO SOBRE ALGUM CONTEÚDO HISTÓRICO?

Sobre a pergunta “*Você já jogou um jogo sobre algum de conteúdo histórico?*” A maioria dos participantes (76%) respondeu que nunca jogou um jogo sobre algum conteúdo histórico. Porém, 24% afirmaram que já jogaram um jogo com essa temática. Essa pode ser uma indicação de que há interesse nesse tipo de jogo, mas talvez eles não sejam tão populares ou acessíveis. Também pode ser que alguns participantes não tenham identificado alguns jogos como sendo sobre conteúdo histórico, ou que não tenham conhecimento sobre esses jogos.

Perguntado sobre “*Qual o conteúdo histórico que o jogo se tratava?*”. Algumas respostas estão claras e objetivas, como “*Segunda Guerra Mundial*” (Galileu, 16 anos, masculino) no jogo da famosa franquia *Call of Duty*, “*Primeira Guerra Mundial*” (Malala, 14 anos, feminino), que não lembrou o nome do jogo e “*Era Medieval*” (Urbano II, 17 anos, masculino). No entanto, há outras respostas que são vagas ou pouco informativas, como “*Emoções*” (Simone, 16 anos, feminino) e “*Sobre conhecimento histórico*” (Bertha, 21 anos, feminino). No caso da Bertha, o jogo que ela faz referência é do tipo educativo do gênero “Quiz”. Além disso, algumas respostas não se encaixam claramente em um contexto histórico, como “*Caça tesouro*” (Constantino, 15 anos, masculino) e “*Nenhum*” (Smith, 15 anos, masculino). A resposta de Mozart faz referência ao jogo *Uncharted* que para ele trata “sobre os tesouros dos piratas do passado”.

A resposta que chama bastante atenção é a de Platão (15 anos, Masculino), para o estudante em questão o jogo aborda um conteúdo histórico que se chama “*Blood & Iron (Roblox)*” sobre a relação do jogo com o conteúdo histórico Platão diz: “Sobre guerras entre países com

soldados envolvidos” de certa forma a resposta de Platão é imprecisa em termos de conceito histórico substantivo, conflito entre grupo sociais e países aconteceu em distintos tempos históricos, no entanto, não se deixa de fazer referência ao conteúdo histórico. Quando questionado como é abordado o conteúdo histórico, Platão responde: “Com soldados divididos em 2 times. Lutando para ser o último time em pé.”. Na resposta anterior, Platão relaciona o conteúdo histórico mesmo que de maneira imprecisa ao objetivo do jogo determinado pelo desenvolvedor. Esse ponto possui congruência com a teoria do Espaço Problema Histórico já analisada nessa dissertação no capítulo II, que defende que jogos de conteúdos históricos, em sua experiência de jogabilidade, é criado espaços-problemas históricos, no qual o acontecimento histórico influencia na representação gráfica do jogo, e se relaciona com o gênero específico do jogo e com os objetivos do jogo determinado pela equipe desenvolvedora.

Platão apesar de desenvolver esse entendimento quando questionado se o jogo digital possui algum valor para o aprendizado histórico, ele afirmou que não, explicando: “Porque ensina absolutamente nada. Os países em questão é só estética e para ter um pingão de "variedade". Nessa pergunta o aluno de certa forma faz a diferenciação da informação sobre o passado ao saber sobre o passado. Semelhante a conclusão da tese de doutoramento de Arruda (2009), em que os estudantes atingiram um conhecimento enciclopédico. Mas quando perguntado “De que forma o desenvolvimento de um jogo digital pode contribuir para compreensão sobre acontecimentos e eventos históricos?” Platão responde: “Porque o desenvolvedor tem que aprender como o evento histórico é, para tentar recriar os eventos históricos”. É possível concluir que Platão, apesar de ter respondido negativamente à questão sobre o valor do aprendizado histórico, o mesmo pensa que para criar jogos de conteúdo histórico o desenvolvedor deve construir conhecimento histórico. Sobre se já pensou em criar algum jogo, Platão respondeu que sim e que seria um “jogo de trabalho em equipe”.

A maioria das respostas está relacionada a guerras e batalhas históricas, sugerindo que esse tema pode ser um dos mais populares entre os jogadores que já jogaram jogos históricos. Algumas respostas mais amplas, como “*Perguntas históricas e sobre outras disciplinas*”, sugerem que há interesse em aprender sobre a história em geral, e não apenas em jogar jogos que se passam em épocas históricas específicas.

Sobre a questão “*Como o conteúdo histórico é representado no jogo em questão?*” As respostas apresentam uma grande variedade de formas como o conteúdo histórico é representado nos jogos. Alguns jogos parecem se concentrar mais na ação do que na narrativa histórica, enquanto outros têm histórias mais estruturadas e fechadas. Galileu respondeu “É mais ação,

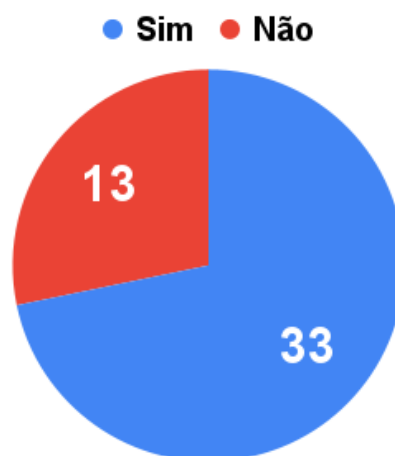


não fiquei muito na história em si”; Constantino respondeu: “Detetive”; Malala respondeu “Maneira figurada”; Urbano II respondeu: “o game conta a história de uma vila medieval onde você precisa lutar para obter recursos e evoluir sua vila”.

É possível inferir que Galileu entende uma diferenciação da ação da jogabilidade para reprodução da narrativa e do enredo histórico do jogo. A grande questão é pensar que a ideia do jogo que envolve ideias históricas que influencia na ação do próprio. Malala demonstra que o conteúdo histórico é figurado, é possível inferir que a partir dessa resposta é mobilizado conceitos históricos de segunda ordem como verdade histórica, pois se ela atribui o critério de figurado denota-se a diferenciação de figurado para verdadeiro. Urbano II, semelhante a Platão, relaciona conceitos históricos com os objetivos do jogo determinados pelo desenvolvedor.

Há também jogos que usam a história como pano de fundo para aventuras de detetive ou caça ao tesouro. Alguns jogos são mais figurados, enquanto outros são mais realistas. Alguns jogos têm um foco específico em um evento histórico, como a Primeira ou a Segunda Guerra Mundial, enquanto outros têm um enredo mais abrangente, como uma vila medieval ou um jogo sobre piratas do passado. Algumas respostas não souberam descrever ou não lembram de como o conteúdo histórico é representado no jogo. No geral, as respostas sugerem que como a história é representada nos jogos pode variar amplamente e depende muito do tipo de jogo em questão.

### **Você acha que o jogo digital possui valor para o aprendizado em história?**



**GRÁFICOS 8 - VOCÊ ACHA QUE O JOGO DIGITAL POSSUÍ VALOR PARA O APRENDIZADO DE HISTÓRIA?**

Sobre a questão se os jogos possuem valor para o aprendizado em História. A maioria das respostas indica que os jogos digitais possuem valor para o aprendizado em história, com 33 respostas afirmativas e 13 respostas negativas. Faço a exposição de algumas respostas a questão: “Por que pode ser ensinada de uma maneira divertida”(Malala)<sup>19</sup>; “Podemos relacionar jogos digitais com a história para podermos aprendermos mais e mais facilmente sobre a história, já que os jogos estão na maior parte das pessoas algo de uso diário”(Dalton, 15 anos, masculino); “Alguns jogos falar coisas históricas experiências tipo tem jogos da Segunda Guerra Mundial” (Simone, 16 anos, feminino); Ajuda a entender melhor a história através dos jogos (Angela, 15 anos, feminino); “um exemplo seria o jogo snarplit fala sobre Hitler” (Fleming, 15 anos, masculino); “ajudam a desenvolver pensamento com rapidez e raciocínio. Por meio deles, aprendem em todas as fases à medida que a dificuldade aumenta. ” (Calvino, 15 anos, masculino); “porquê com os jogos é mais fácil de aprendizagem, e é mais daora” (Mozart, 16 anos, masculino).

É importante considerar a qualidade e a precisão dos jogos utilizados para fins educacionais, bem como eles são incorporados ao processo de aprendizagem. É possível que alguns jogos sejam mais eficazes do que outros para ajudar os alunos a aprenderem sobre conteúdos históricos específicos, e que sua eficácia dependa do contexto em que são utilizados. Portanto, embora haja uma tendência geral para considerar os jogos digitais como tendo valor para o aprendizado em história, é importante levar em conta as nuances e desafios envolvidos em sua utilização educacional.

As respostas motivadas pela pergunta “*Por que jogos digitais possuem valor para o aprendizado em história?*” Indicam que a maioria dos entrevistados acredita que jogos digitais possuem valor para o aprendizado em história, principalmente porque eles podem ser uma forma divertida e envolvente de aprender sobre o passado, o que aumenta a fixação do conteúdo. Alguns entrevistados também apontaram que jogos podem ampliar o público que consome e se interessa pelo assunto, além de ajudar no desenvolvimento do pensamento rápido e raciocínio.

No entanto, algumas respostas indicam certa falta de clareza em relação aos motivos pelos quais os jogos são considerados úteis para o aprendizado em história, enquanto outras sugerem que a relação entre jogos e história ainda não está muito clara para esses entrevistados. De maneira geral, as respostas mostram que há interesse em explorar os jogos digitais como

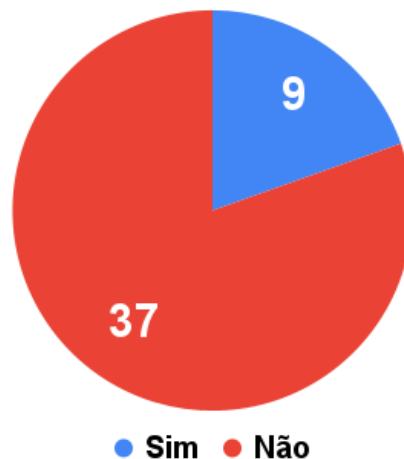
---

<sup>19</sup> Estudante já identificada anteriormente por idade e sexo anteriormente.

uma ferramenta educacional para o ensino de história, mas ainda há espaço para maior reflexão e aprofundamento sobre como essa relação pode ser efetiva e benéfica, o que o presente trabalho de certa forma pretende desenvolver.

Sobre a questão “Você já pensou na criação de um jogo digital?” O resultado da contagem das respostas foi o seguinte:

#### Você já pensou na criação de um jogo digital?



#### GRÁFICOS 9 - VOCÊ JÁ PENSOU NA CRIAÇÃO DE UM JOGO DIGITAL?

Inicialmente o resultado não favorece pensar uma dinâmica que envolva a criação de um jogo digital no contexto escolar. 37 estudantes afirmaram não terem pensado na construção de um jogo. Isso pode ser explicado pelo pensamento da necessidade de conhecimentos específicos e técnico em informática e programação para criação de jogos digitais. De acordo com Chandler (2012), o desenvolvimento de jogos digitais é uma atividade multidisciplinar no qual se demanda conhecimentos específicos de várias áreas, no entanto, o autor enxerga como fundamental para o desenvolvimento de jogos digitais, a capacidade de criatividade, de escuta são importantíssimas, até de certa forma maior que os conhecimentos técnicos, para a criação de jogos. Após do questionário penso que poderia ser perguntado se já havia pensado em alguma modificação de um jogo já existente. A seguir as expostas dos estudantes: “Um jogo com muita interação dos jogadores como pergunta e responde”(Malcom X, 17 anos, masculino); “Seria um jogo de tiro” (Smith, 14 anos, masculino); magias e espadas com uma história sobre os personagens e os países do jogo (Dalton, 15 anos, masculino); “Sobre guerras, e lutas” (Angela, 15 anos, feminino); “Seria um jogo de simulação em grupo, onde cada um teria sua função no grupo, tipo um RPG de mesa” (Harriet, 15 anos, preferiu não dizer); “Trabalhar em equipe para alcançar objetivos” (Platão, 15 anos, masculino).

De forma geral, muitos responderam que um jogo pensado por eles seria um jogo com muita interação entre os jogadores, com perguntas e respostas, ou que permitisse trabalhar em equipe para alcançar objetivos. Essa característica de interatividade e cooperação pode ser um aspecto importante para engajar os jogadores no aprendizado de história e outros assuntos, já que proporciona uma experiência mais imersiva e participativa.

Das respostas dadas, sobre a explicação sobre um jogo de conteúdo histórico, podemos inferir que cada pessoa tem uma ideia diferente do que seria o seu jogo ideal. Alguns parecem ter em mente jogos com temáticas de guerra ou batalhas, enquanto outros preferem jogos mais interativos ou de simulação em grupo. Também podemos perceber que há pessoas que preferem jogos que tenham relação com assuntos de seu interesse pessoal, como moda, estilo ou música.

Analisando as respostas sobre a questão *“De que forma o desenvolvimento de um jogo digital pode contribuir para compreensão sobre acontecimentos e eventos históricos?”* Segue algumas respostas dos estudantes a questão: “porque para se construir um jogo baseado na história precisa primeiro uma pesquisa séria sobre a história antiga” (Alex, 17 anos, preferiu não dizer); “fazendo jogos sobre o Egito ou alguma civilização antiga que fez parte do nosso passado” (Malcom X, 17 anos, masculino); “Porque o desenvolvedor tem que aprender como o evento histórico é, para tentar recriar os eventos históricos” (Platão, 15 anos, masculino). Porque as pessoas entrando em contato com as histórias que estão fazendo e colocando no jogo, elas vão entendendo e se interessando mais (Maria Bonita, 15 anos, feminino); porque para você criar algo sobre alguma coisa que já aconteceu, você precisa pesquisar mais sobre e descobrir e aprender tudo o que você precisa saber para desenvolver um jogo digital (Maria da Penha, 15 anos, feminino).

É possível notar uma gama de opiniões e níveis de entendimento sobre o assunto. Algumas respostas indicam que o desenvolvimento de jogos digitais pode contribuir para a compreensão de eventos históricos, seja via jogos temáticos, que exploram a história de civilizações antigas, ou através da possibilidade de apresentar a história de uma forma mais atrativa e fácil de entender. Alguns participantes destacam a importância da pesquisa e do conhecimento sobre a história para o desenvolvimento de um jogo temático. Outros acreditam que jogos educativos podem ser uma ferramenta eficaz para o aprendizado, e que o interesse do aluno é fundamental para o sucesso dessa abordagem. Por outro lado, algumas respostas indicam uma certa falta de conhecimento ou interesse sobre o tema, enquanto outras não apresentam uma resposta clara ou objetiva.

Diante da análise do resultado geral dos questionários ficou clara a necessidade de problematização a respeito das questões epistemológicas da História, e também, apesar de ser um artefato característico da cultura juvenil, se faz necessário o aprofundamento dos diversos aspectos constituintes dos jogos digitais.

Os resultados dos questionários destacam a importância de se refletir sobre o papel dos jogos digitais na aprendizagem de História. Embora alguns participantes tenham mencionado a possibilidade de jogos ajudarem na compreensão de eventos históricos, a maioria parece não considerar essa ferramenta como um meio efetivo de aprendizado. Isso pode ser resultado de uma visão simplista e limitada da História, que muitas vezes é vista apenas como um conjunto de fatos e datas, sem considerar a complexidade e a pluralidade de perspectivas envolvidas.

Além disso, muitos participantes parecem não ter um conhecimento aprofundado dos jogos digitais em si, o que indica a necessidade de uma maior reflexão sobre as características, potencialidades e limitações desse artefato cultural. Para tanto, é preciso considerar as questões epistemológicas da História e as múltiplas possibilidades dos jogos digitais, explorando sua capacidade de estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a reflexão sobre os acontecimentos históricos.

No capítulo a seguir pretendo relatar a experiência da utilização da Unidade Temática Investigativa com objetivo de mobilizar a imaginação histórica dos estudantes com a construção coletiva e colaborativa de uma narrativa histórica para ambientar e desenvolver a ideia matriz de um projeto de jogo digital. Pretendo analisar a aprendizagem dos estudantes avaliando o material produzido por eles. A experiência foi realizada com a participação de 4 estudantes do 9º e 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Cuiabá, que participou do projeto de Pesquisa e Inovação na Escola – PBIE custeado pela FAPEMAT em convênio com a Seduc/MT.

## **CAPÍTULO 4 - A Unidade Temática Investigativa e imaginação histórica em prol da aprendizagem histórica**

Durante o ano de 2022 foi desenvolvido o projeto: A aprendizagem histórica no desenvolvimento de jogos digitais: A história de Mato Grosso em jogo. Através do programa Pesquisa e Inovação na Escola – PBIE custeado pela FAPEMAT em convênio com a Seduc/MT. Eu atuei como orientador de três estudantes, dois do 9º ano do ensino fundamental e um do 8º ano do ensino fundamental, devido a questões burocráticas houve a adição de mais um estudante do no 9º ano do Ensino Fundamental no grupo. A estrutura do projeto foi baseada na utilização da unidade temática investigativa e na estrutura do espaço-problema histórico.

Inseri os estudantes acerca da discussão sobre História Regional, salientando as diferenças de produção historiográfica da cultura histórica entre História a nível nacional e macro e História ao nível regional e micro. Dessa forma, propus aos alunos argumentos sobre a importância da história regional para reconhecermos quem somos. E abordei períodos temporais e acontecimentos mais marcantes da história regional do Mato Grosso. Apresentei o sumário da obra “História de Mato Grosso: da Ancestralidade aos Dias Atuais” de Elizabeth Madureira. E propus delimitássemos um tema para criação de um jogo digital. Apresentei os seguintes temas: A exploração do ouro: bandeiras, Entradas e Monções; Lutas contra escravidão: quilombos do Mato Grosso; Guerra do Paraguai e o Mato Grosso. Escrevi esses temas no quadro, a falar um pouco sobre cada um deles e pedindo para os alunos refletirem como os temas delimitados poderia se encaixar na ideia do projeto.

Os alunos alegando uma maior familiaridade é uma maior facilidade para desenvolver uma ideia de jogo digital, decidiram por trabalhar com a Guerra do Paraguai. No capítulo anterior, utilizando o instrumento de pesquisa do questionário, também mostrou um apelo dos jovens a temática da Guerra. A questão da facilidade também pode ser explicada pela tendência da historiografia de focar certa vezes nos conflitos bélicos entre os seres humanos, também a contribui a riqueza de materiais e vestígios sobre a Guerra do Paraguai disponível.

No próximo encontro foi pedido que os alunos fizessem uma pesquisa sobre a Guerra do Paraguai na internet e no livro didático para começar a discussão sobre como seria o jogo.

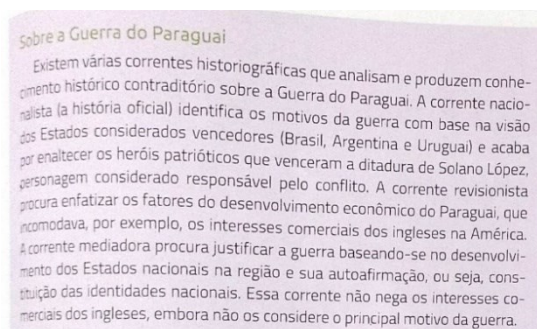
Eu preparei a exibição do documentário “A última guerra do prata”<sup>20</sup>. Decidi pela escolha do documentário, pois é uma recomendação do material didático.



**FIGURA 3 - IMAGEM DO DOCUMENTÁRIO A ÚLTIMA GUERRA DO PRATA**

**FIGURA 4 - CAPA DO DOCUMENTÁRIO: A ÚLTIMA GUERRA DO PRATA.**

O documentário “A última guerra da prata” além de esmiuçar as causas, os procedimentos e as principais questões da guerra, o documentário aborda as várias perspectivas historiográficas sobre a Guerra, com a colaboração de historiadores profissionais dos países participantes do conflito de reconhecimento acadêmico sobre o assunto. Esse ponto foi fundamental para discutir sobre a necessidade da subjetividade no conhecimento histórico e da multiperspectividade do conhecimento histórico. No documentário por diversas vezes é apresentado vestígios históricos sobre o período, por exemplo, documentos diplomáticos trocados entre Solano Lopes e as autoridades da Argentina, Uruguai e Brasil. O aspecto da multiperspectividade também oportunizado pelo livro didático que possui em seu texto a diferenciação das perspectivas historiográficas para Guerra do Paraguai



**FIGURA 5 - TRECHO DO LIVRO DIDÁTICO NO QUAL TRATA DAS VÁRIAS PERSPECTIVAS DA GUERRA DO PARAGUAI**

<sup>20</sup> Produzido pela TV Escola/ Digitallcine e dirigido por Alan Arrais.

### Sobre a Guerra do Paraguai

Existem várias correntes historiográficas que analisam e produzem conhecimento histórico contraditório sobre a Guerra do Paraguai. A corrente nacionalista (a história oficial) identifica os motivos da guerra com base na visão dos Estados considerados vencedores (Brasil, Argentina e Uruguai) e acaba por enaltecer os heróis patrióticos que venceram a ditadura de Solano López. Personagem considerado responsável pelo conflito. A corrente revisionista procura enfatizar os fatores do desenvolvimento econômico do Paraguai, que incomodava, por exemplo, os interesses comerciais dos ingleses na América. A corrente mediadora procura justificar a guerra baseando-se no desenvolvimento dos Estados nacionais na região e sua autoafirmação, ou seja, constituição das identidades nacionais. Essa corrente não nega os interesses comerciais dos ingleses, embora não os considere o principal motivo da guerra (MAXI, 2019).

Terminando o documentário, os alunos relataram suas impressões sobre a Guerra do Paraguai, fazendo comparações com o que foi apresentado no documentário e o conteúdo do próprio livro didático. Sendo assim, escrevi no quadro elementos e ideias principais para o entendimento da Guerra do Paraguai, tais como: disputa dos países da Bacia do Prata pelo controle do Rio; A preparação do Paraguai para conflito bélico e seu expansionismo econômico em detrimento da falta de preparação demonstrada pelo Império Brasileiro; A importância da participação de escravizados e ex-escravizados na composição do Exército Brasileiro para equiparar e superar o exército inimigo; E as principais consequências da Guerra do Paraguai para os países envolvidos; um acontecimento histórico com várias perspectivas historiográficas. Pedi a eles para no próximo encontro começar a refletir a estrutura de um jogo digital. Pensar quais os personagens possíveis sobre a Guerra do Paraguai ao imaginar a criação de um jogo em referência ao acontecimento histórico. Os alunos disseram que pesquisariam no livro e na internet possíveis personagens.

Até esse ponto estava sendo aplicado a Unidade Temática Investigativa. A UTIN (Unidade de Trabalho de Investigação) é uma metodologia de ensino que começa com a definição de uma questão ou problema a ser investigado. Os alunos são orientados a buscar informações relevantes, trabalhando em grupos para analisá-las e chegar a conclusões. A UTIN incentiva a colaboração, debate, intercâmbio de ideias e apresentação de descobertas ao grupo e ao professor, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e comunicação. Ao final, os alunos apresentam seu trabalho completo, o que permite a demonstração do aprendizado e reflexão sobre o processo de aprendizagem.

No outro encontro apresentei para os alunos a estrutura do espaço-problema histórico e pedi para definirem o gênero do jogo, o personagem principal do jogo e o objetivo do jogo. Os alunos no início do encontro propuseram que o personagem principal, o jogador, deveria ser



Cândido da Fonseca Galvão (1845-1890). Na leitura do livro didático realizada por eles, o negro conhecido com D. Obá II foi lutar na guerra do Paraguai como voluntário e foi condecorado por sua bravura. Dessa maneira começamos a criar a estrutura do espaço problema histórico do jogo.

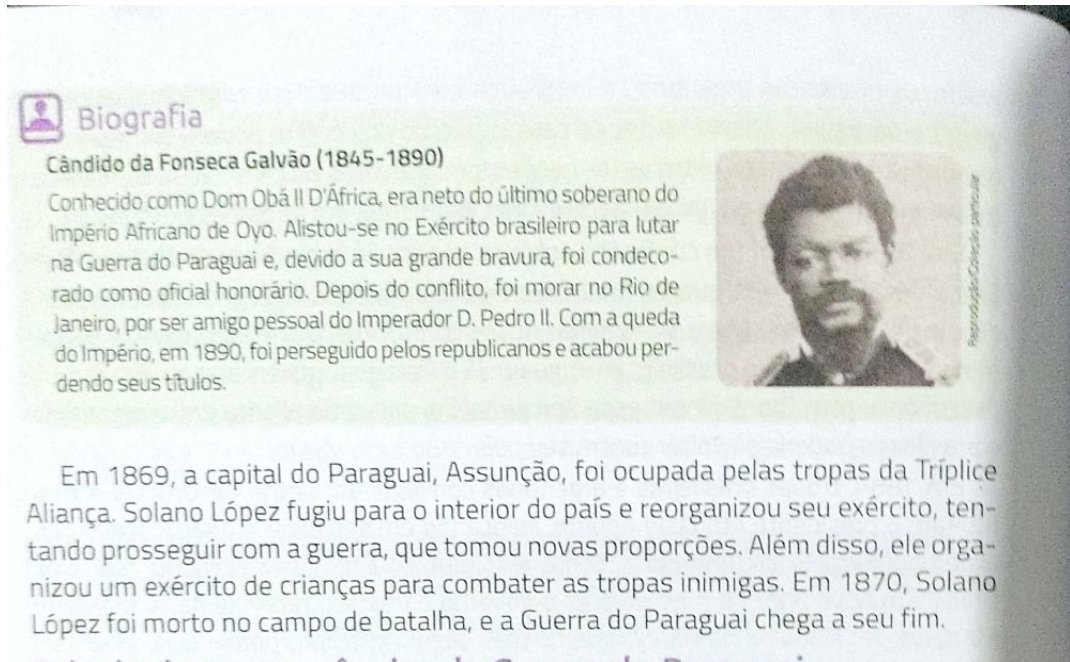


FIGURA 6 - FOTO DO PERSONAGEM HISTÓRICO ESCOLHIDO PELOS ALUNOS ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO.

Segue o trecho do material apostilado que os alunos se inspiraram para a escolha do personagem:

#### Biografia

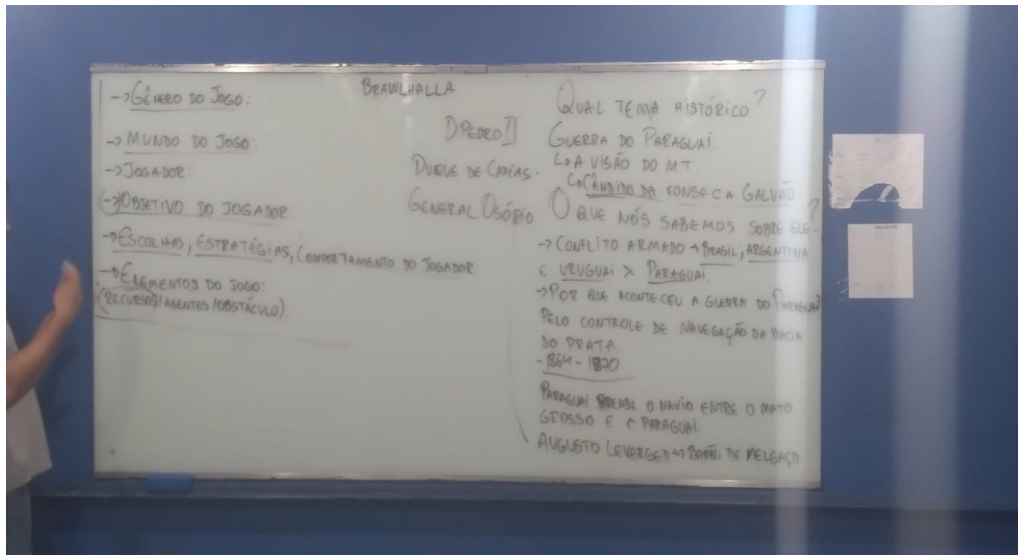
**Cândido da Fonseca Galvão (1845-1890)**

Conhecido como Dom Oba II D'África, era neto do último soberano do Império Africano de Oyo. Alistou-se no Exército brasileiro para lutar na Guerra do Paraguai e, devido a sua grande bravura, foi condecorado como oficial honorário. Depois do conflito: foi morar no Rio de Janeiro, por ser amigo próximo do Imperador D. Pedro II. Com a queda do Império, em 1890, foi perseguido pelos republicanos e acabou perdendo seus títulos (MAXI, 2019).

Jeremiah Mccall (2011) ao analisar os aspectos positivos do uso da estrutura do espaço-problema histórico ressalta que com objetivo de construir a ideia e a narrativa responsáveis pela composição de um jogo com conteúdo histórico é oportunizado ao estudante um olhar aos detalhes biográficos para criação dos personagens e das histórias, tal como aconteceu dentro desse projeto. Outro aspecto primordial, é a operação da consciência histórica orientada na construção

da narrativa. O estudante na sua operação mental faz inferências, deduções e abduções na busca criar sentido àquilo que se passou e expressar por meio da narrativa.

Até esse momento desenvolvemos algumas diretrizes do projeto. Na figura de professor fiz intervenções no sentido de aprofundar ideias históricas após o diagnóstico das carências de orientação dos alunos participantes do projeto, como a não identificação do Estado em que moram o Mato Grosso como palco do teatro de Guerra do Paraguai, uma confusão e desconhecimento dos fatores de explicação que levaram o acontecimento da Guerra do Paraguai, o desconhecimento de uma periodização referenciada na História Regional do MT e dos processos de ocupação territorial e povoamento fundamentais no desenvolvimento da própria identidade. Realizei explicações, trabalhei com documentário e dessa forma identifiquei que era o momento de começar a construir em projeto escrito a ideia do jogo e a narrativa.



**FIGURA 7 - FOTO DO QUADRO NA QUAL APRESENTEI AOS ESTUDANTES ASPECTOS DO ESPAÇO-PROBLEMA HISTÓRICO E CONDUZI REFLEXÕES A RESPEITO DA HISTÓRIA QUE SER TRATADA NO JOGO**

A foto acima foi tirada no dia 14 de setembro de 2022 no momento que introduzi a discussão com os estudantes sobre o conceito do Espaço-problema histórico. A estratégia foi a seguinte: escrevi os pontos principais do espaço problema histórico no quadro branco e pedi para cada aluno citar o jogo que estavam jogando com maior frequência, na medida que explicava um ponto característico, perguntava ao estudante: como que aparece o “mundo do jogo” no jogo você citou? E os alunos respondiam sem dificuldades. Foi assim com todos os pontos do Espaço-problema Histórico. Um dos alunos citou um jogo denominado *Brawlhalla* que faz referência aos povos Vikings. Com os estudantes percebemos que o jogo escolhido era adequado na estrutura do Espaço-Problema Histórico, apesar de identificar poucos elementos de construção de uma narrativa ou enredo no jogo. Porém, o mundo do jogo é referenciado a um

tipo de representação dos povos Vikings. Salientei para eles que o jogo projetado pelo nosso grupo deveria ter uma narrativa histórica com consistência, assim eu citei o exemplo do jogo *Valiant Hearts* para os estudantes.

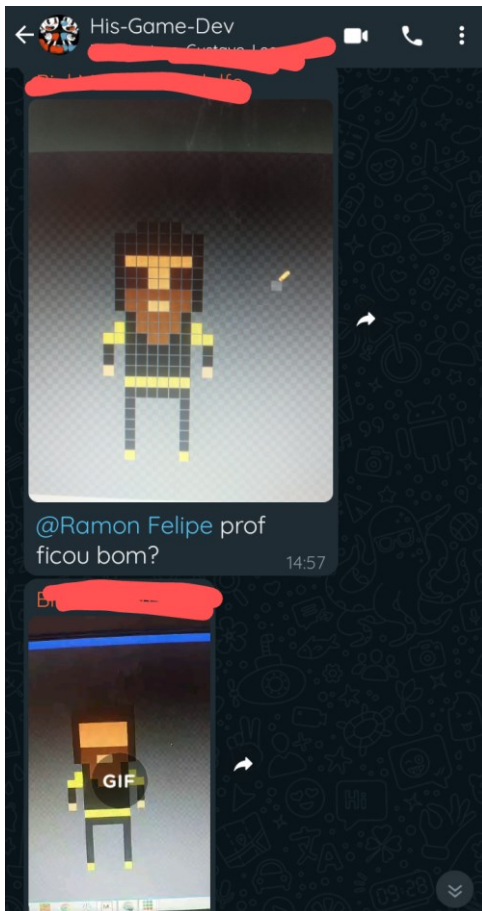
Dessa forma eu passei para discussão da montagem da ideia do jogo, o gênero do jogo, o personagem principal, a história e os objetivos. No quadro escrevi a indagação qual o tema histórico do jogo? E em discussão comum tomávamos as decisões. Como eles já tinham falado anteriormente o jogo seria ambientado na Guerra do Paraguai, eu fiz uma intervenção salientando o Mato Grosso como ponto de partida dessa história da Guerra do Paraguai que seria contada. Coloquei no quadro o nome personagem principal escolhido pelos alunos, Cândido da Fonseca Galvão. Eu apontei personalidades, como D. Pedro II, General Osório e Duque de Caxias e Augusto de Leverger, o famoso Barão de Melgaço, como figuras importantes da época da Guerra do Paraguai que poderia ajudar na montagem da trama histórica do jogo.

Eu perguntei para eles o que sabiam sobre a Guerra do Paraguai, responderam que era um conflito armado entre o Brasil, Argentina, Uruguai contra o Paraguai. Perguntei o porquê do aconteceu o conflito? Eles responderam que o conflito aconteceu devido à disputa entre os países pelo controle de navegação da bacia do Rio do Prata. Perguntei a duração da Guerra do Paraguai, após consultar o livro responderam de 1864 a 1870. Perguntei qual foi o estopim para o início da guerra, os alunos responderam que foi pela apreensão da embarcação do Governador da Província do Mato Grosso pelas Forças Armadas do Paraguai. Pedi aos alunos que com esses consensos buscassem pesquisas e mais informações sobre os personagens e outros materiais disponíveis na internet para a montagem da história do jogo. Expliquei aos estudante que a montagem do projeto do jogo seria feita através da ferramenta Google Docs de forma compartilhada e colaborativa.<sup>21</sup>

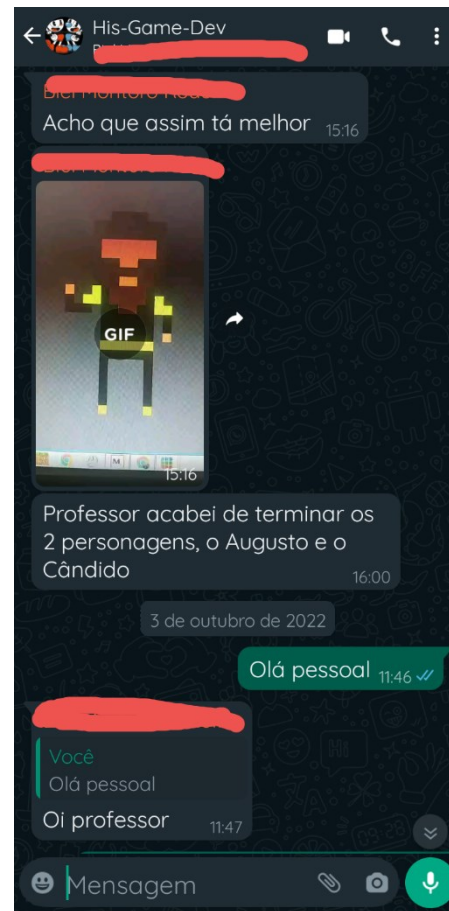
Depois que passei o link para eles, a inquietação do momento do encontro foi conduzida para o espaço do grupo do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Para analisar esse momento profícuo de aprendizagem histórica, compartilho o registro fotográfico das mensagens preservando a identidade dos participantes do projeto de meninidade. As mensagens foram trocadas entre setembro e outubro de 2022.

---

<sup>21</sup> Link do documento online do projeto do jogo “Sobrevivente”: [https://docs.google.com/document/d/16R2VO90Vh5eA9PBEAPhjjRbY-BOPd3\\_iSSGUp2GE574/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/16R2VO90Vh5eA9PBEAPhjjRbY-BOPd3_iSSGUp2GE574/edit?usp=sharing)



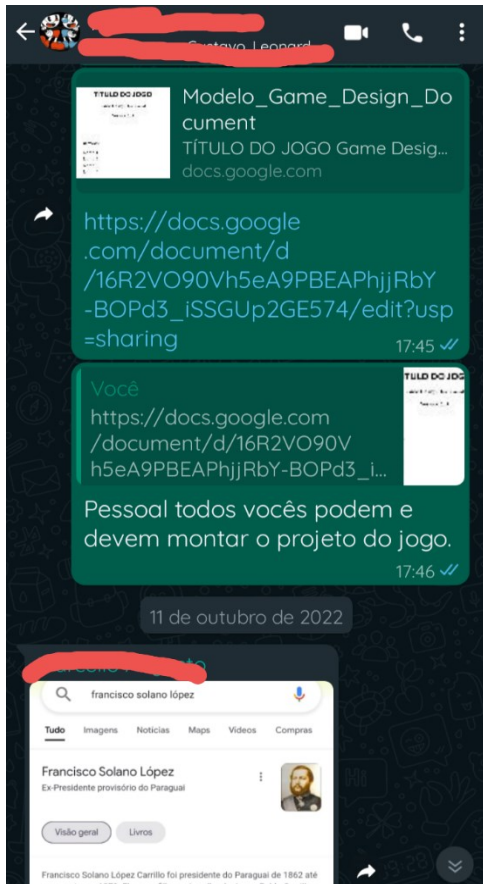
**FIGURA 8 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DE WHATSAPP**



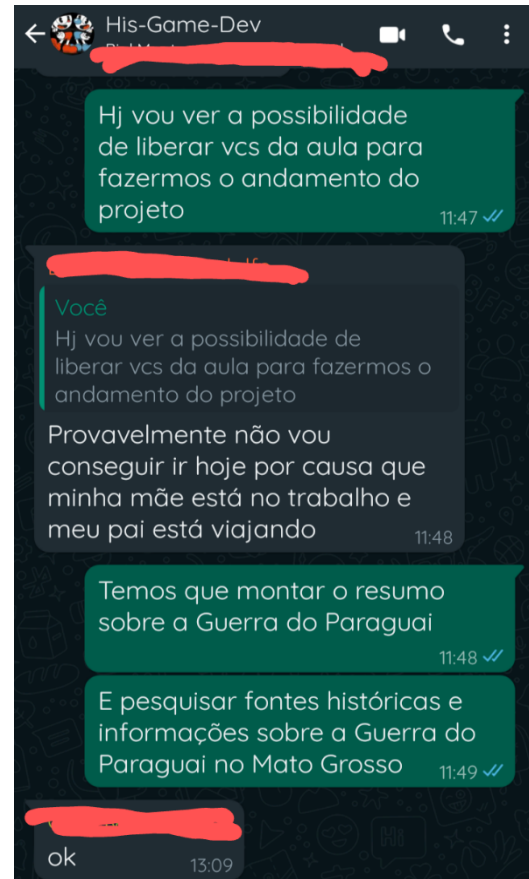
**FIGURA 9 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DE WHATSAPP**

Nessa conversa com o estudante Bird desenvolve a partir das imagens observadas no livro o personagem do jogo no estilo gráfico *pixel art*, muito comum nos jogos principalmente no jogo *Minecraft*. O aspecto gráfico do jogo traz uma prática não muito desenvolvida numa aula mais tradicionalista de História. A situação de tentar projetar um personagem histórico pelo desenho gráfico pode influenciar o estudante a desenvolver uma capacidade interpretação histórica de fontes imagéticas, pois o próprio vivenciou a situação de produzir sentido e significado histórico na construção de uma imagem.

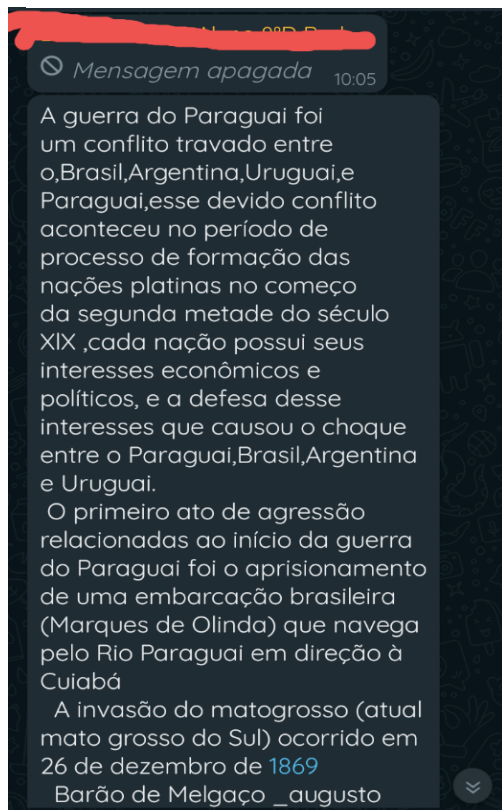




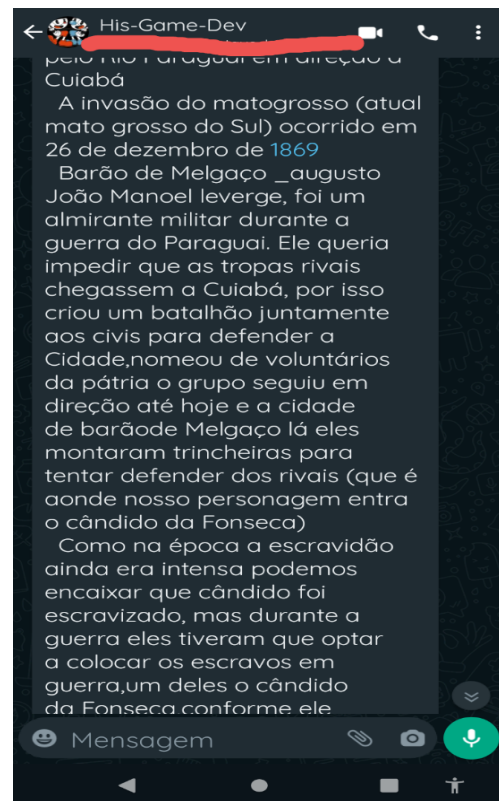
**FIGURA 10 - CONVERSA COM ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP**



**FIGURA 11 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP**



**FIGURA 12 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP**



**FIGURA 13 - CONVERSA COM ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP**

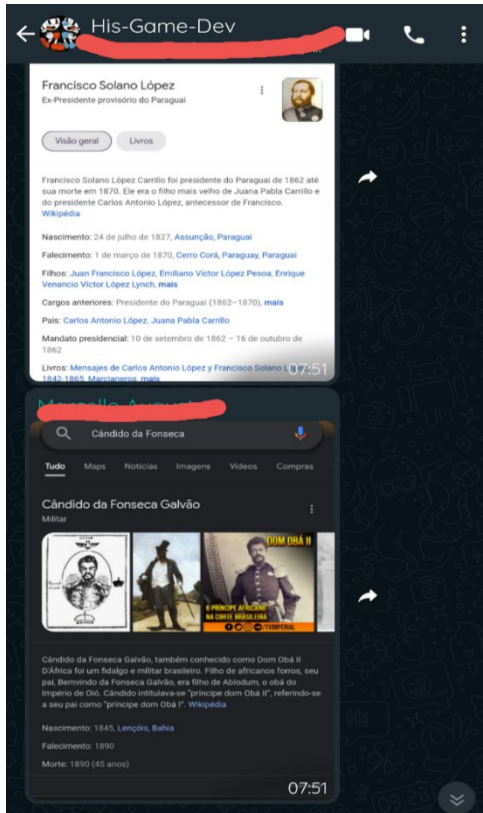


FIGURA 14 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP

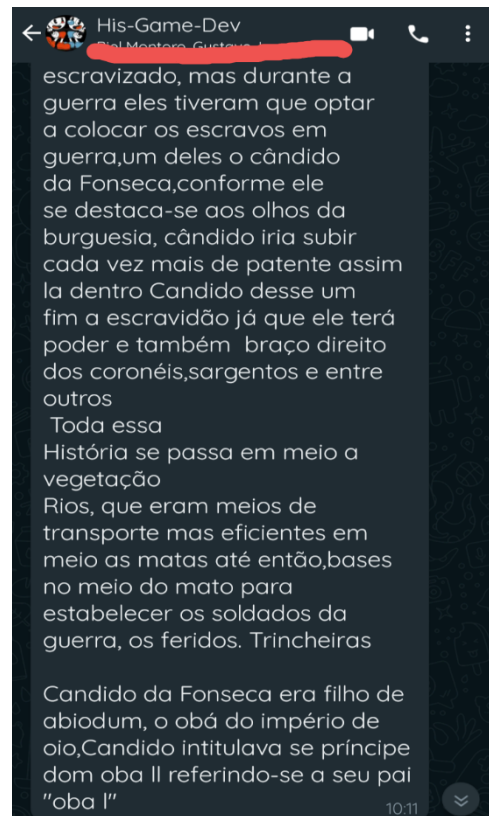


FIGURA 15 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP

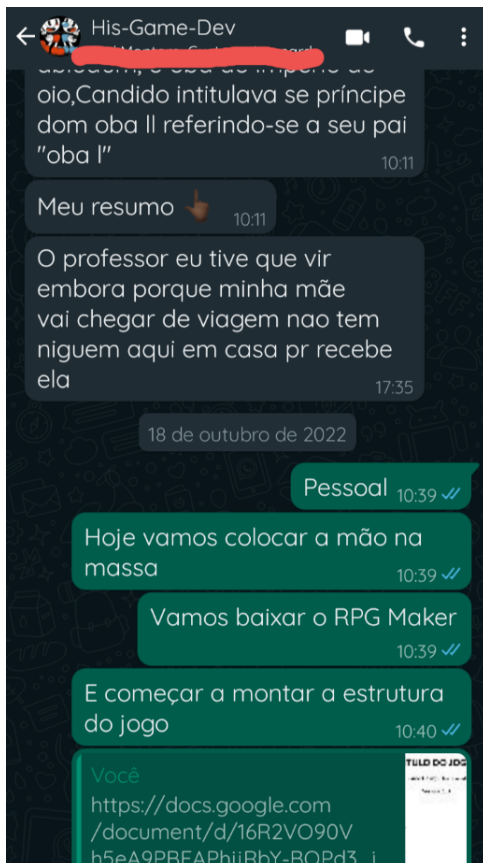


FIGURA 16 - CONVERSA CO OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP

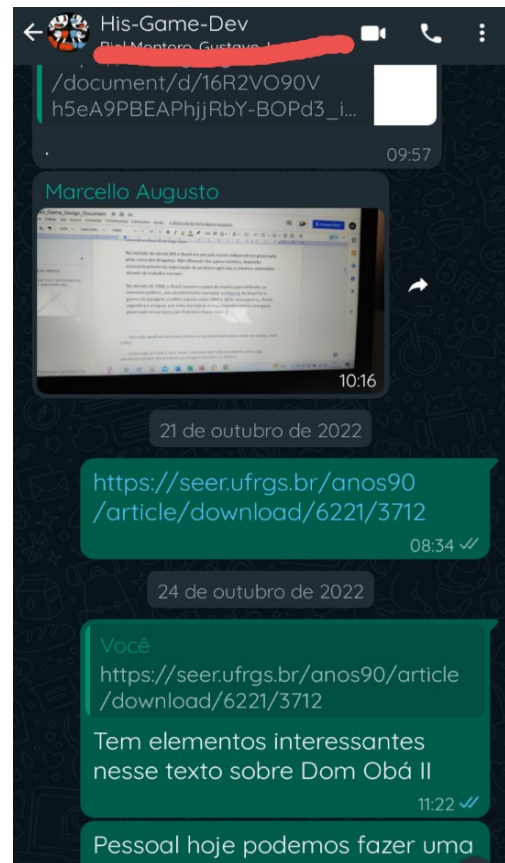


FIGURA 17 - CONVERSA COM OS ESTUDANTES NO GRUPO DO WHATSAPP

Incentivei os estudantes a elaborarem um resumo sobre o que havíamos discutido nas aulas anteriores para que a partir desse resumo finalmente iniciarmos a elaboração do projeto do jogo. O estudante DeMarcus Cousin, do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual da cidade de Cuiabá, aprofundou a pesquisa sobre o personagem principal do jogo, além de pesquisar na internet outras fontes sobre a Guerra do Paraguai no Mato Grosso e compartilhava as fontes com os outros integrantes do grupo. Shaquille O’Neal tomou a iniciativa de elaborar um resumo sobre a Guerra do Paraguai, mas, ao mesmo tempo, criando a história do jogo e compartilhou no grupo. Apesar do Shaquille O’Neal ter elaborado e compartilhado a história do jogo, é diagnosticado o caráter colaborativo da construção da narrativa.

Fica evidente primeiro o desenvolvimento das ideias históricas do conceito substantivo escolhido pelos estudantes com a execução da unidade temática investigativa. As ideias consolidadas e em construção são o terreno fértil para a imaginação histórica. A consciência histórica e ativada e operada na conjectura, no pensar em espaços de experiências e horizontes de expectativas possíveis. É largar a simplificação teleológica para assumir inquietação hermenêutica própria da História Viva pensada como compreensão.

A seguir farei a análise da íntegra do resumo da história do jogo elaborado pelo estudante Shaquille O’Neal, do 9º ano de uma escola pública da Rede Estadual de Cuiabá:

“A guerra do Paraguai foi um conflito travado entre o Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, esse devido conflito aconteceu no período de processo de formação das nações platinas no começo da segunda metade do século XIX, cada nação possui seus interesses econômicos e políticos, e a defesa desse interesse que causou o choque entre o Paraguai, Brasil, Argentina e Uruguai.

O primeiro ato de agressão relacionada ao início da guerra do Paraguai foi o aprisionamento de uma embarcação brasileira (Marques de Olinda) que navega pelo Rio Paraguai em direção à Cuiabá

A invasão do Mato Grosso (atual mato grosso do Sul) ocorrido em 26 de dezembro de 1869

Barão de Melgaço- Augusto João Manoel Leverger, foi um almirante militar durante a guerra do Paraguai. Ele queria impedir que as tropas rivais chegassem a Cuiabá, por isso criou um batalhão juntamente aos civis para defender a cidade. Nomeou de voluntários da pátria o grupo seguiu em direção até hoje e a cidade de Barão de Melgaço, lá eles montaram trincheiras para tentar defender dos rivais (que é aonde nosso personagem entra o cândido da Fonseca)

Como na época a escravidão ainda era intensa podemos encaixar que Cândido foi escravizado, mas durante a guerra eles tiveram que optar a colocar os escravos em guerra, um deles o Cândido da Fonseca, conforme ele se destacasse aos olhos da burguesia, Cândido Iria subir cada vez mais de patente. Assim lá dentro Candido desse um fim a escravidão já que ele terá poder e também braço direito dos coronéis, sargentos e entre outros.

Toda essa História se passa em meio a vegetação, rios, que eram meios de transporte mais eficientes em meio as matas até então, bases no meio do mato para estabelecer os soldados da guerra, os feridos. Trincheiras

Candido da Fonseca era filho de Abiodum, o obá do império de Oio, Candido intitulava se príncipe Dom Oba II referindo-se a seu pai, Obá I” (Dados do pesquisador, 2023).

Analisando o resumo enviado por Shaquille O’Neal é possível inferir os aspectos teóricos chaves do presente trabalho. Primeiro a Unidade Temática Investigativa<sup>22</sup>, uma estratégia de aula histórica que parte da discussão da cognição histórica situada, organizando um percurso de aprendizagem das carências de orientação até a narrativa. A prática da UTIN se relaciona com o processo de aprendizagem como “*Scaffolding*” ou andaime desenvolvidos nas investigações de Arthur Chapman (2018). Um processo de construção ora auxiliado, ora independente, dinamizando a aprendizagem e tirando professores e estudantes de sua zona de conforto. Os andaimes são técnicos utilizadas pelos professores para elevar progressivamente em direção a uma maior compreensão e independência no processo de aprendizagem. Percebo que do início da elaboração do projeto até construção do enredo do jogo os estudantes atingiram um maior nível de autonomia e de compreensão na aprendizagem de ideias históricas. A minha atuação no início o projeto até elaboração da narrativa foi funcionar como um “andaime”.

Outro ponto é o encadeamento das ideias históricas dos alunos na construção da narrativa do jogo. As ideias desenvolvidas durante a trajetória da Unidade Temática Investigativa funcionam como uma semente para o florescer da imaginação histórica.

Outro aspecto que não posse deixar de observar no presente trabalho. Inicialmente os estudantes escolheram a Guerra do Paraguai como a temática a ser trabalhada. E observei que eles deslocaram a temática para questão escravidão e do racismo. Três dos quatro estudantes

---

<sup>22</sup> Ver anexo III a estrutura da implementação da Unidade Temática Investigativa



que participaram do projeto são negros provenientes das regiões e bairros periféricos de Cuiabá. É possível inferir que essa decisão é influenciada por uma questão identitária.

Além disso, é possível inferir que os estudantes desenvolveram uma ampliação sobre o jogo digital como artefato cultural pensado e construído por seres humanos, com suas peculiaridades, gostos, preferências e consciências e culturas históricas. Ao vivenciar outra perspectiva de uma prática recorrente, ocorre a promoção da reflexão aprofundada do conhecido. A tendência é desenvolver níveis de compreensão mais qualificados em direção à conclusão proposta por Silva (2019).

O texto de Shaquile’O Neal mandado no grupo de pesquisa do *WhatsApp* foi para o documento compartilhado no *Google docs* e foi revisado e modificado pelos participantes do projeto para ser adequado ao campo da História do Jogo no *Game Design Document*<sup>23</sup>. A narrativa histórica para a composição da ideia do jogo foi a seguinte:

Na metade do século XIX o Brasil era um país recém-independente governado pela coroa dos Bragança. Não diferente dos países vizinhos, dependia economicamente da exportação de produtos agrícolas e minérios explorados através do trabalho escravo.

Na década de 1860, o Brasil assume o papel de império e realiza intervenções nos países vizinhos, principalmente na região da bacia do Prata. O acontecimento histórico mais marcante do período imperial da História do Brasil foi a Guerra do Paraguai, conflito travado entre 1864 e 1870.

Nessa guerra, Brasil, Argentina e Uruguai, por meio da tríplice aliança, lutaram contra o Paraguai, governado nessa época por Francisco Solano López. O Brasil venceu esse conflito, mas suas consequências para economia do país e para a monarquia foram ruins.

O conflito foi o resultado do choque de interesses territoriais, econômicos e políticos entre as nações da bacia platina (Paraguai, Uruguai, Argentina e o Brasil). O combate iniciou quando os paraguaios aprisionaram uma embarcação brasileira na região fronteira entre o Mato Grosso e o Paraguai. Iniciou no final de 1864, e encerrou-se em 1870, quando o ditador paraguaio foi morto na Batalha de Cerro Corá.

No começo do conflito contra o Paraguai, o Brasil possuía um exército três vezes menor que do país vizinho. Para equilibrar as forças armamentistas, o Império fez

---

<sup>23</sup> Documento que é uma espécie de projeto de elaboração de jogos digitais. Composto pela concepção, ideia de jogo, história, personagens, objetivos, etc.

várias campanhas de recrutamento. Nesse contexto, várias pessoas Negras, escravizadas e livres, foram compor os batalhões de Guerra. Alguns deles de forma voluntária. É o caso de Dom Obá II, protagonista do jogo. Durante as batalhas exerceu com dedicação e audácia a tarefa de defender a coroa e a nação que mantinha a escravidão no país. No campo de combate, D. Obá II entrou em contato com várias personalidades como Barão de Melgaço, General Osório e o General Duque de Caxias, que ficaram impressionados com Dom Obá II e começaram a ser favoráveis a abolição da escravidão. Dom Obá II era um líder nos momentos mais delicados da Guerra, sempre postado na dianteira, lembrando de sua família que fazia parte da elite guerreira, do outro lado do Atlântico, na África.” (Dados do pesquisador, 2023)

O projeto está na fase final onde são decididos os aspectos mais restritos aos *games*<sup>24</sup>. Contudo, é possível inferir as oportunidades e os resultados da mobilização da consciência histórica dos estudantes e do próprio professor. A aprendizagem histórica se livra da tradição verbalista, pois está em movimento, vivificada e ativa. Professor e aluno traçam inferências e deduções a partir de fontes na busca de fornecer sentido a uma narrativa. A imaginação histórica é um propulsor e contribuinte na viagem temporal dos seres envolvidos. A cada momento da escrita da história do jogo é inferido e aventado possibilidades.

Concluo que é importante desenvolver o letramento em jogos digitais e permitir a exploração dos mais variados jogos as crianças para adquirir reportório e experiências cada vez mais demandada no século XXI. Não proponho uma “receita de bolo”, mas uma reflexão a partir da ação colaborativa estabelecida na relação professor-aluno em prol de uma aprendizagem ativa, significativa, histórica e situada.

---

<sup>24</sup> Ver apêndice B do projeto do jogo “O sobrevivente” desenvolvidos pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, podemos concluir que a aprendizagem histórica dos estudantes da Educação Básica na produção de enredos e na elaboração de projetos de jogos digitais é um tema relevante e merece atenção dos educadores e pesquisadores. Na Base Nacional Curricular do Ensino médio estabelece para área de Ciências Humanas o diálogo crítico da relação do ser humano com a tecnologia.

Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018).

É importante refletir na escola com os estudantes sobre os aspectos estruturais de artefatos culturais que os mesmos consomem por longas horas e construir pontes para aprendizagem. A partir do que é aprendido pelo estudante, desenvolver narrativas mobilizando conceitos históricos meta-cognitivos na construção de conceitos históricos substantivos. Construir através da reflexão teórica centrada na carência de orientação do estudante.

Assim, o objetivo principal da pesquisa é analisar as ideias históricas dos estudantes presentes no enredo e no roteiro de jogos digitais, promovendo o letramento histórico em jogos digitais em sala de aula. A pesquisa enfatiza a necessidade de reflexão sobre a utilização dessas tecnologias na sala de aula, especialmente no contexto do ensino de história, mas se afastando do modismo tecnológico e refletindo sobre a perspectiva da construção humana desses artefatos culturais.

Dessa forma, o presente trabalho propôs articular aprendizagem histórica na matriz da Educação Histórica, analisada por Letícia Mistura (2020), com construção de narrativas presentes de artefatos culturais inseridos na Cultura Juvenil. Para isso se utilizou da Unidade Temática Investigativa que se mostrou muito viável para os objetivos da pesquisa. Pois articula a aprendizagem centrada no aluno, as reflexões epistemológicas da História com a elaboração das formas de comunicação ou expressão do conhecimento histórico.

Ao analisar a aplicação de um questionário sobre a relação do ensino de história com jogos digitais com alunos da rede pública estadual do Mato Grosso, e a experiência do projeto

de construção de um jogo digital histórico ambientado na Guerra do Paraguai, baseado na utilização da Unidade Temática Investigativa e no Espaço-Problema Histórico, a pesquisa identifica a importância da imaginação histórica na construção de enredos, sendo assim um grande aliado para aprendizagem histórica.

Na introdução foi abordada a vivência do pesquisador com o artefato cultural da infância até os dias atuais, de jogador assíduo até desenvolvedor de modificações do próprio jogo. Também foi exposto às motivações, inquietações, preocupações do então graduando de pensar a relação do ensino de história com a criação de jogos digitais que culminou no trabalho de Monografia de Final de Curso.

No primeiro capítulo foi demonstrado o percurso de construção da problemática da pesquisa, envolvendo o conhecimento adquirido na elaboração da monografia de conclusão de curso sobre o desenvolvimento dos jogos digitais com a estruturação da investigação científica baseada no arcabouço teórico e metodológico da Educação Histórica. Buscou também analisar os tipos de pesquisa em voga sobre a relação do Ensino de História e os jogos digitais, demarcando o caminho a ser trilhado na presente dissertação, afastando do modismo tecnológico e aproximando na promoção do letramento em jogos digitais de estudantes e professores.

No segundo capítulo foi feita a discussão sobre a compreensão e utilização em pesquisas do conceito de aprendizagem histórica e os desafios no horizonte de expectativa em torno da pesquisa sobre aprendizagem histórica através dos trabalhos de Flávia Caimi e Letícia Mistura. Delineado as matrizes dos conceitos de aprendizagem histórica. Foi realizada a discussão de pesquisas de relevância acadêmica que relacionam aprendizagem histórica aos jogos digitais. Na análise e na discussão das pesquisas de Eucídio Arruda, Rafael Freitas, Marcela Albaine e Jeremiah Mccall, os dois primeiros centrados na experiência do jogar e os dois últimos na experiência da construção do jogo, a pesquisa absorveu conceitos importantes para realização da parte empírica.

No terceiro capítulo foi realizada análise discursiva do instrumento de pesquisa qualitativo, um questionário aplicado para 46 estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso, com objetivo de investigar como diferentes estudantes se relacionam com os jogos digitais, como compreendem a História e se percebem e como enxergam as relações dos jogos digitais com o conhecimento histórico e verificar a possibilidade da construção de narrativas de jogos digitais históricas para a aprendizagem histórica. Diante da análise do resultado geral dos

questionários ficou clara a necessidade de problematização a respeito das questões epistemológicas da História, e também, apesar de ser um artefato característico da cultura juvenil, se faz necessário o aprofundamento dos diversos aspectos constituintes dos jogos digitais.

No quarto capítulo, o texto relatou a experiência da utilização da Unidade Temática Investigativa com objetivo de mobilizar a imaginação histórica dos estudantes com a construção coletiva e colaborativa de uma narrativa histórica para ambientar e desenvolver a ideia matriz de um projeto de jogo digital. Foi analisada a aprendizagem dos estudantes avaliando o material produzido por eles. A experiência foi realizada com a participação de 4 estudantes do 9º e 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Cuiabá, que participou do projeto de Pesquisa e Inovação na Escola – PBIE custeado pela FAPEMAT em convênio com a Seduc/MT.

A presente dissertação de mestrado é inovadora por buscar relacionar aprendizagem histórica situada no aluno na construção de narrativas de artefatos culturais do universo juvenil, entendendo a imaginação histórica como fundamental no processo da construção da trama narrativa e assim do próprio processo de aprendizagem. Primeiro ponto positivo as pesquisas futuras é a difusão do conhecimento sobre os jogos digitais, principalmente na promoção do letramento do jogo digital no contexto educacional para combater a redução do jogo como mero artifício de entretenimento na sociedade. A reflexão crítica do artefato também pode contribuir para o afastamento do modismo tecnológico.

O presente trabalho pode ampliar futuras pesquisas da Educação Histórica, Cultura Histórica e História Pública na compreensão da estrutura histórica jogável denominada por Jeremiah McCall (2010) como Espaço-Problema Histórico. Além de consolidar o que Rafael Freitas (2017) defende o jogo “como artefato da cultura histórica enraizado na cultura jovem”. São pressupostos teóricos férteis para investigações futuras.

Tenho a intenção de elaborar a partir da pesquisa desenvolvida um minicurso ou curso a distância para formação de professores de história, com objetivo de desenvolver a partir do campo da Educação História, oficinas de construções de narrativas de jogos digitais históricos. Avento a possibilidade da discussão do presente trabalho no âmbito do ensino nos cursos de graduação em História.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos Digitais e aprendizagem: o jogo Age of Empire III desenvolve ideias e raciocínio históricos de jovens jogadores**; Tese de Doutorado, PPFGE-UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.
- CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: Como se ensina? Como se aprende?. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.
- CHANDLER, H. M. Manual de produção de jogos digitais. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas**. Organização e tradução: Lucas Pydd Nechi e Marcelo Fronza. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- COSTA, M. A. F. da. Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris, 2017.
- DA FONSECA, Vitória Azevedo; DA COSTA, Marcella Albaine Farias; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Entrevista com Flávia Caimi-Entre afetos, aprendizagens e partilhas: desafios ao campo do Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 20, p. 203-217, 2021.
- FARDO, M. L. A GAMIFICAÇÃO APLICADA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM. **RENTE**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rente/article/view/41629>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- FREITAS, Rafael Reinaldo. **Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico: um estudo sobre a relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica**. 2017. 210p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em história, Universidade Federal de Mato Grosso, 2017

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 01, p. 167-178, 2009.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639866. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 6 abr. 2022

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008. 136p

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTINN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. p. 32

MAXI : ensino fundamental 2 : história : 6º ao 9º ano : cadernos de 1 a : professor / obra coletiva : responsável Thais Ginicolo Cabral. – 1. Ed – São paulo : Maxiprint, 2019.

MCCALL, Jeremiah. Historical simulations as problem spaces: Criticism and classroom use. **Journal of Digital Humanities**, v. 1, n. 2, p. 1-2, 2012.

MISTURA, L. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 77–100, 2020. DOI: 10.20949/rhhj.v9i18.693. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/693>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de História. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), p. 119-135, 2007.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

SCHELL, J. **The Art of Game Design**. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM, p. 17-32, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SILVA, Aline Conceição Job da. Entre o letramento em games e a gamificação: as mecânicas em jogo. **REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 1221-1235, 15 out. 2019.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da didática da história.** Curitiba: WA Editores, 2016.



## APENDICES

### APENDICE A - Questionário Inicial - Pesquisa sobre as ideias históricas dos estudantes do Ensino Médio na criação de jogos digitais

# Questionário Inicial - Pesquisa sobre as ideias históricas dos estudantes do Ensino Médio na criação de jogos digitais

Olá. Eu me chamo Ramon Felipe Carvalho do Nascimento e estou fazendo meu curso de mestrado em Ensino de História na Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquiso sobre as ideias históricas dos estudantes do ensino médio na criação de narrativas e roteiros para jogos digitais. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração respondendo às questões seguintes.

Peço a sua permissão para utilizar em minha pesquisa as informações fornecidas por você. Para garantir sua tranquilidade, a sua identidade real permanecerá em sigilo.

Desde já, agradeço muito sua colaboração.

**\*Obrigatório**

Dados Pessoais

Com o objetivo de preservar a identidade do participante da pesquisa não será necessário escrever o nome.

1. Qual a sua idade? \*

\_\_\_\_\_

2. Qual o seu sexo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

3. Com quem você mora? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Pais

Avôs

Tios

Outro: \_\_\_\_\_

**Lozer**

4. Quais as atividades de lazer que você mais gosta de fazer?

Selecione somente 3 opções que você mais gosta

*Marque todas que se aplicam.*

- Ir ao Cinema
- Escutar músicas
- Assistir programas de Tv
- Jogar vídeo game
- Assistir filmes e séries
- Navegar pelas redes sociais
- Frequentar shows, festivais ou festas
- Participar de atividades religiosas ou comunitárias
- Praticar atividades esportivas
- Ir ao Teatro
- Fazer compras em Feiras e Shopping Centers
- Ler livros ou História em Quadrinhos
- Jogar jogos de carta, dominó ou jogos de tabuleiro
- Outro: \_\_\_\_\_

**Escola**

5. Seus estudos no Ensino Fundamental foram realizados: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- até o 9º ano na rede privada (escola particular)
- totalmente na rede pública
- a maior parte na rede privada (mais que 50%)
- a maior parte na rede pública (mais que 50%)

**Relação do estudante com a História**

6. Para você o que é História? \*

---

---

---

---

---

7. Para você o que se ensina e se aprende na disciplina de História na escola? \*

---

---

---

---

---

8. Para você qual é a utilidade do conhecimento histórico ensinado e apreendido na escola? \*

---

---

---

---

---

#### Relação dos estudantes com os Jogos Digitais

9. Para você, o que são jogos digitais? \*

---

---

---

---

---

10. Você gosta de jogos digitais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Não

Sim

11. Quais jogos digitais você joga? \*

---

---

---

---

---

12. Em qual plataforma ou aparelho você joga? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Smartphones, Celulares
- Consoles(Nintendo Switch, PS4, Xbox)
- Computador ou Notebook
- Tablet
- Outro: \_\_\_\_\_

13. Com qual frequência você joga? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nenhuma
- De 1 a 3 vezes por ano
- De 1 a 3 vezes por mês
- De 1 a 3 vezes por semana
- Todos os dias

14. Você joga jogos digitais com membros da sua família? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Irmãos
- Pais
- Tios
- Primos
- Avós
- Não jogo com familiares

15. Você joga jogos digitais com amigos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

#### Relação de Jogos Digitais com a História

16. Você já jogou um jogo sobre algum conteúdo histórico? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Pular para a pergunta 17*  
 Não *Pular para a pergunta 20*

Já joguei um jogo sobre algum conteúdo histórico

17. Qual é o jogo? \*

---

18. Qual o conteúdo histórico que o jogo se tratava? \*

---

---

---

---

---

19. Como o conteúdo histórico é representado no jogo em questão? \*

---

---

---

---

---

*Pular para a pergunta 20*

#### Relação de Jogos Digitais com a História II

20. Você acha que o jogo digital possui valor para o aprendizado em história? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim    *Pular para a pergunta 21*  
 Não    *Pular para a pergunta 22*

Você acha que jogo digital possui valor para o aprendizado em história?  
(SIM)

21. Por que jogos digitais possui valor para o aprendizado em história?

---

---

---

---

---

*Pular para a pergunta 23*

Você acha que o jogo digital possui valor para o aprendizado em história?(NÃO)

22. Por que o jogo digital NÃO possui valor para o aprendizado em história? \*

---

---

---

---

---

#### Relação dos Estudantes com Desenvolvimento de Jogos Digitais

23. Você já pensou na criação de um jogo digital? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim    *Pular para a pergunta 24*  
 Não    *Pular para a pergunta 25*

Você já pensou na criação de um jogo digital com uma temática histórica? (SIM)

24. Explique como seria o jogo pensado por você. \*

---

---

---

---

---

#### Relação dos Estudantes com Desenvolvimento de Jogos Digitais II

25. Para você na construção de um jogo digital sobre um acontecimento ou período histórico as pessoas que participam do processo de desenvolvimento constroem conhecimento histórico? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 26*
- Não *Pular para a pergunta 27*

Para você na construção de um jogo digital sobre um acontecimento ou período histórico as pessoas que participam do processo de desenvolvimento constroem conhecimento histórico?(SIM)

26. De que forma o desenvolvimento de um jogo digital pode contribuir para compreensão sobre acontecimentos e eventos históricos? \*

---

---

---

---

---

Para você na construção de um jogo digital sobre um acontecimento ou período histórico as pessoas que participam do processo de construção produzem conhecimento histórico?(NÃO)



27. Por que ao desenvolver um jogo digital sobre o passado não é construído \*  
conhecimento histórico?

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B PROJETO DO JOGO “O SOBREVIVENTE”

# O Sobrevivente

Game Design Document

Versão: 1.0

### **Autores:**

Argentina(Estudante 1)

Uruguai(Estudante 2)

Paraguai(Estudante 3)

Brasil(Estudante 4)

Cuiabá,  
Outubro de 2022

## Índice

2.	Gameplay	4
3.	Personagens	5
4.	Controles	6
5.	Câmera	7
6.	Universo do Jogo	8
7.	Inimigos	9
8.	Interface	10
9.	Cutscenes	11
10.	Cronograma	12

## História

Na metade do século XIX o Brasil era um país recém-independente governado pela coroa dos Bragança. Não diferente dos países vizinhos, dependia economicamente da exportação de produtos agrícolas e minérios explorados através do trabalho escravo.

Na década de 1860, o Brasil assume o papel de império e realiza intervenções nos países vizinhos, principalmente na região da bacia do prata. O acontecimento histórico mais marcante do período imperial da História do Brasil foi a Guerra do Paraguai ,conflito travado entre 1864 e 1870.

Nessa guerra , Brasil, Argentina e Uruguai, por meio da tríplice aliança, lutaram contra o Paraguai, governado nessa época por Francisco Solano López. O Brasil venceu esse conflito, mas suas consequências para economia do país e para a monarquia foram ruins.

O conflito foi o resultado do choque de interesses territoriais, econômicos e políticos entre as nações da bacia platina (Paraguai, Uruguai, Argentina e o Brasil ). o combate iniciou-se quando os paraguaios aprisionaram uma embarcação Brasileira na região fronteiriça entre o Mato Grosso e o Paraguai. Teve início no final de 1864 , e encerrou-se em 1870, quando o ditador paraguaio foi morto na Batalha de Cerro Corá.

No começo do conflito contra o Paraguai, o Brasil possuía um exército três vezes menor que do país vizinho, para equilibrar as forças armamentistas o Império fez várias campanhas de recrutamento. Nesse contexto, várias pessoas Negras, escravizadas e livres, foram compor os batalhões de Guerra. Alguns deles de forma voluntária. É o caso de Dom Obá II, protagonista do jogo. Durante as batalhas exerceu com dedicação e audácia a tarefa de defender a coroa e a nação que mantinha a escravidão no país. No campo de combate D. Obá II entrou em contato com várias personalidades como Barão de Melgaço, General Osório e o General Duque de Caxias que ficaram impressionados com Dom Obá II e começaram a ser favoráveis a abolição da escravidão . Dom Obá II era um líder nos momentos mais delicados da Guerra, sempre postado na dianteira, lembrando de sua família que fazia parte da elite guerreira, do outro lado do Atlântico, na África.

## 1. Gameplay

Como vai ser a primeira fase?

Dom Obá II estava andando pelo centro

- Descrição da mecânica do jogo;
- Quais são os desafios encontrados pelo jogador e quais os métodos usados para superá-los?
- Como o jogador avança no jogo e como os desafios ficam mais difíceis?
- Como o gameplay está relacionado com a história? O jogador deve resolver quebra-cabeças para avançar na história? Ou deve vencer chefões para progredir?
- Como funciona o sistema de recompensas? Pontos, dinheiro, experiência, itens colecionáveis, armas, poderes? Quais os benefícios que o jogador tem com cada um desses itens?
- Qual é a condição de vitória? Salvar o universo? Matar todos os inimigos? Coletar 100 estrelas? Todas as alternativas acima?
- Qual é a condição de derrota? Perder 3 vidas? Ficar sem energia?

## 2. Personagens

Dom Obá II

Barão de Melgaço

- Descrição das características dos personagens principais (nome, idade, tipo...);
- História do passado dos personagens;
- Personalidade dos personagens;
- Habilidades características de cada personagem (poderes especiais, golpes especiais, armas...);
- Ilustração visual dos personagens;
- Ações que os personagens pode executar (andar, correr, pular, pulo duplo, escalar, voar, nadar...);
- Métricas de gameplay do personagem principal;

### **3. Controles**

- Como o jogador controla o personagem principal?
- Utilize uma imagem de um joystick ou teclado para ilustrar todos os comandos disponíveis;

## 4. Câmera

- Como é a câmera do jogo? Como o jogador visualiza o jogo?

- Ilustre visualmente como o jogo será visualizado;



## 5. Universo do Jogo

- Descrição e ilustração dos cenários do jogo;
- Como as fases do jogo estão conectadas?
- Qual a estrutura do mundo?
- Qual a emoção presente em cada ambiente?
- Que tipo de música deve ser usada em cada fase?
- Inclua ilustrações de todos os mapas e fases do jogo;

## 6. Inimigos

- Descrição e ilustração dos inimigos que existem no universo do jogo;
- Em qual ambiente/fase cada inimigo vai aparecer?
- Como o jogador supera cada inimigo?
- O que o jogador ganha ao derrotar cada inimigo?
- Qual o comportamento e habilidades de cada inimigo?
- Qual o comportamento e habilidades de cada inimigo?

## 7. Interface

- Design e ilustração do HUD (head-up display);
- Posicionamento dos elementos do HUD;
- Design e ilustração das interfaces do jogo: tela inicial, menu de opções, tela de pause, menu de itens, tela de loading, etc...

## 8. Cutscenes

- Descrição dos filmes que serão incluídos no jogo;
- Descrição dos roteiros;
- Qual método será usado para a criação dos filmes?
- Em quais momentos eles serão exibidos?

## 9. Cronograma

- Descrição detalhada do cronograma de desenvolvimento;

- Modelo de cronograma:

Tarefa/Semana	Março				Abril				Maio				Junho				Progresso
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Escrever o GDD	█	█	█														Completo
Apresentar GDD			█														Completo
Selecionar/desenhar a arte dos personagens				█													Em Progresso
Selecionar/desenhar a arte dos cenários				█													Em Progresso
Desenvolver o sistema de controle do jogador					█												Planejado
Desenvolver sistema de mapas e fases					█												Planejado
Implementar a detecção de colisão						█											Planejado
Desenvolver sistema de pontuação							█										Planejado
Implementar inimigos								█									Planejado

## APÊNDICE C - Estrutura da Unidade Temática Investigativa

**a- Definição de temática, conforme diretrizes curriculares:** Apresentação da periodização da História Regional do Mato Grosso e escolha pelos estudantes da Guerra do Paraguai

**b- Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino:** Diálogo com os alunos sobre os motivos para acontecimento da Guerra do Paraguai e suas consequências na sociedade paraguaia e brasileira.

**c- Aplicação da investigação junto aos alunos:** Pesquisa de fontes históricas sobre a Guerra do Paraguai e consulta ao material didático.

**d- Categorização e análise, pelo professor:** Definição das principais motivações para o acontecimento da Guerra do Paraguai, Definição dos atores e seus interesses, Definição das principais consequências para os atores envolvidos na Guerra. Reflexão da relação da luta contra a Escravidão e a Guerra do Paraguai.

**e- Problematização junto aos alunos:** Os alunos delimitam as diretrizes da narrativa da História do Jogo e as características do gênero do jogo a ser criado

**f- Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes):** Interpretando fontes relativas a Guerra do Paraguai e a Biografia de D.Obá II(Personagem principal)

**g- Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros):** Narrativa do projeto do jogo.

**h- Aplicação de instrumento de meta cognição:** Identificação e análise da imaginação histórica na construção da ideia do jogo.