



PROFHISTÓRIA

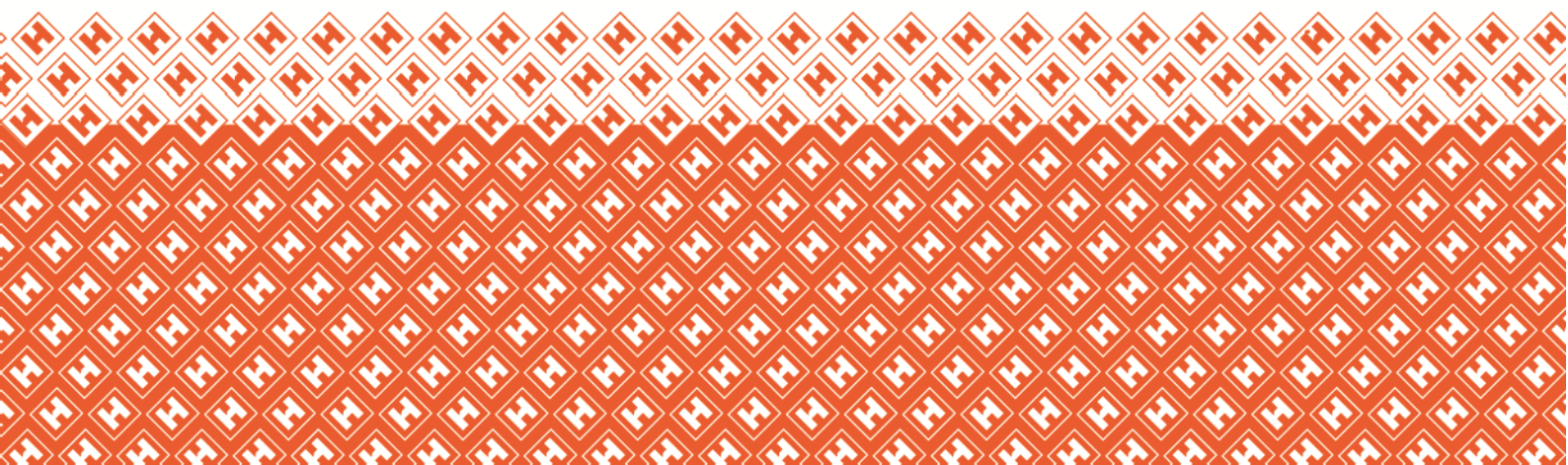
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

EMÍLIO PINTO DE FIGUEIREDO JÚNIOR

**Conquistando a Paraíba:
o ensino de História
através dos jogos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Março/2024





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA**



EMÍLIO PINTO DE FIGUEIREDO JÚNIOR

CONQUISTANDO A PARAÍBA: O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DOS JOGOS

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Linha de Pesquisa Narrativas Históricas: Produção e Difusão, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador(a) Dr(a).
Priscilla Gontijo Leite

JOÃO PESSOA - PB 2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F475c Figueiredo Júnior, Emílio Pinto de.

Conquistando a Paraíba : o ensino de História
através dos jogos / Emílio Pinto de Figueiredo Júnior.

- João Pessoa, 2024.

122 f.

Orientação: Priscilla Gontijo Leite.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de História. 2. Gamificação. 3. Jogos
educacionais. 4. Aprendizagem histórica. 5. Saberes e
práticas - Espaço escolar. I. Leite, Priscilla Gontijo.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015:94(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA Nº 15

Aos onze dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e quatro, às catorze horas, através da Plataforma Google Meet (meet.google.com/kvn-wyng-cgt), instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) EMILIO PINTO DE FIGUEIREDO JUNIOR. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. RENAN MARQUES BIRRO, examinador externo à instituição, Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES, UFPB, examinadora interna, Dra. PRISCILLA GONTIJO LEITE, UFPB, presidenta. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do professor Dr. MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO, coordenador do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos à professora Dra. PRISCILLA GONTIJO LEITE, que de imediato solicitou a (o) candidato (a) que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "Conquistando a Paraíba: O ensino de história através dos jogos", marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a professora Dra. PRISCILLA GONTIJO LEITE, presidente, passou a palavra ao professor Dr. RENAN MARQUES BIRRO, para arguir o (a) candidato (a), e, em seguida, à professora Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES para que fizesse o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADO** o candidato, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao Programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. O candidato não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. PRISCILLA GONTIJO LEITE, UFPB, Presidenta

Documento assinado digitalmente



RENAN MARQUES BIRRO

Data: 15/04/2024 08:59:38-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. RENAN MARQUES BIRRO, UPE, Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente



CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES

Data: 11/04/2024 15:52:05-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES, UFPB, Examinadora Interna

EMILIO PINTO DE FIGUEIREDO JUNIOR, Mestrando

AGRADECIMENTOS

Sou grato por todas as oportunidades que a vida me proporcionou, e o ProfHistória se revelou como um presente único em meu caminho. Recordo-me vividamente do momento da inscrição, dos resultados, do início entusiasmado e do desfecho amadurecido. Agradeço a todos que compartilharam os últimos dois anos da minha jornada, testemunhando os desafios enfrentados por um educador que buscou aprimorar-se no ensino de história, mesmo diante das exigências exaustivas da rede privada de ensino.

Expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, Profa. Priscilla Gontijo Leite, que, talvez sem ciência, já havia sido minha escolha antes mesmo do início do mestrado. Ela foi uma bússola em minha pesquisa, e nossas conversas sempre foram marcadas pela franqueza na busca por um trabalho significativo para o campo educacional. A convivência ao longo desses dois anos apenas reafirmou o que eu já sabia sobre ela: uma profissional ímpar com quem estou certo de que continuaremos a discutir inúmeros projetos ao longo da jornada acadêmica.

À Profa. Cláudia Cristina do Lago Borges, uma profissional ímpar no departamento de História. Seu acolhimento e dedicação trouxeram valiosas dicas e sugestões para a pesquisa, além das oportunidades concedidas para apresentar meu trabalho em eventos que jamais esquecerei, como o debate sobre o ensino de história indígena com a Profa. Sylvia Brito.

Aos professores do ProfHistória, com quem compartilhei momentos incríveis de discussões aprofundadas sobre ensino e metodologias, destaco os professores Fernando Pureza, Ângelo Emílio e Martinho Guedes.

À minha turma do mestrado, com quem desfrutei de debates intensos e momentos além das salas de aula. Todos, sem exceção, merecem ser mencionados neste trabalho, pois sempre apoiaram e incentivaram minhas ideias: Alisson, Fabrício, João Andrade, João Pedro, José Thiago, Lucas Vilar, Manuel, Marcos, Maria do Socorro, Monique e Rosane.

Aos meus pais, Emílio e Graça, que, nos almoços de domingo, pacientemente ouviram minhas reflexões sobre o quão intenso era conciliar trabalho e universidade. Seu apoio constante foi fundamental para que eu concluísse mais essa etapa da vida, e eles merecem tudo de melhor que a vida pode oferecer.

Aos meus irmãos, que compartilharam a casa comigo durante esses dois anos e sempre ofereceram apoio e momentos de descontração cruciais para que eu renovasse minhas energias ao longo desse extenso processo.

À minha namorada, Mirela, que entrou em minha vida juntamente com o mestrado e desempenhou um papel vital, orientando-me e permanecendo ao meu lado nos momentos mais desafiadores. Serei eternamente grato por sua paciência e apoio nesta fase; você é uma verdadeira inspiração para mim.

A todos os amigos e familiares que estiveram ao meu redor, ouvindo meus desabafos e torcendo pelo meu sucesso.

Por fim, a todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta pesquisa, o meu profundo agradecimento.

RESUMO

A utilização de jogos e gamificação em sala de aula manifesta-se como uma importante abordagem metodológica para o ensino de história, uma vez que proporciona uma experiência enriquecedora e envolvente aos alunos. O presente trabalho tem como objetivo analisar a eficácia dessas ferramentas, empregando o contexto da conquista da Paraíba como base para resgatar a rica história local, que muitas vezes é negligenciada por diversos fatores. Para alcançar esse propósito, optou-se por adotar a metodologia de gamificação dos conteúdos, que consiste na utilização de elementos dos jogos como estratégia educacional, agregando um aspecto lúdico e interativo ao aprendizado histórico, e a aplicação de *webquests*, que são atividades online estruturadas para a pesquisa e a exploração de temas específicos. A solução mediadora de aprendizagem criada a partir dessa metodologia tem como finalidade fortalecer a discussão e ampliar as possibilidades de um ensino de história mais envolvente, no qual os estudantes possam se conectar de maneira significativa com o passado e compreender a importância dos acontecimentos históricos locais para a formação da sociedade atual.

Palavras-chave: Ensino de História. Gamificação. Jogos educacionais. Aprendizagem histórica. Saberes e práticas no espaço escolar.

ABSTRACT

The incorporation of games and gamification in the classroom emerges as a significant methodological approach for teaching history, providing an enriching and engaging experience for students. This study aims to assess the effectiveness of these tools by utilizing the context of the conquest of Paraíba as a basis to rescue the rich local history, often neglected due to several factors. To achieve this goal, it was decided to adopt the content gamification methodology, involving the use of gaming elements as an educational strategy to infuse a playful and interactive aspect into history learning. and the application of webquests, which are structured online activities designed for researching and exploring specific themes. The learning mediator solution created from this methodology aims to strengthen the discussion and expand the possibilities of more engaging history teaching, in which students can connect in a meaningful way with the past and understand the importance of local historical events for the formation of current society.

Keywords: History Teaching. Gamification. Educational Games. Historical Learning. Knowledge and Practices in the School Environment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Código QR de acesso a solução mediadora de aprendizagem..... | 15 |
| Figura 2 - Igreja de Nossa Senhora das Neves (1) e Antiga Casa da Pólvora (2) | 43 |
| Figura 3 - Montagem com os mapas de Plancius (1), Orazi (2) e Van Brosterhuisen (3) | 44 |
| Figura 4 - Montagem com a Mulher Tapuia representada nas pinturas de Zacharias (1) Wagener (1614-1668) de Joan (2) Nieuhof (1649) e de Albert (3) Eckhout (1641) | 45 |
| Figura 5 - Código QR de acesso a solução mediadora de aprendizagem..... | 47 |
| Figura 6 - Montagem com imagens do Senet (A) e do Jogo Real de Ur (B) | 49 |
| Figura 7 - Montagem com cenas de Evolucy | 55 |
| Figura 8 - Código QR de acesso a solução mediadora de aprendizagem..... | 66 |
| Figura 9 - Apresentação da webquest “Detetives do passado” | 70 |
| Figura 10 - Página inicial da webquest A conquista da Paraíba..... | 78 |
| Figura 11 - Seção “Introdução” ao final do vídeo de apresentação | 80 |
| Figura 12 - Seção “Tarefa” - Antropólogo | 82 |
| Figura 13 - Roteiro gamificado de estudos – Páginas 4 e 1, respectivamente. | 83 |
| Figura 14 - Roteiro gamificado de estudos – Páginas 2 e 3, respectivamente. | 84 |
| Figura 15 - Seção “Processo e Fontes” | 86 |
| Figura 16 - Fonte N° 01 – Antropólogo | 87 |
| Figura 17 - Desafios das fontes n° 01, 02 e 03 – Antropólogo..... | 89 |
| Figura 18 - Desafios da fonte n° 04 e 05 – Antropólogo | 90 |
| Figura 19 - Seção “Avaliação Geral” | 91 |
| Figura 20 - Seção “Avaliação Geral – Detalhes do Trabalho - Antropólogo” | 92 |
| Figura 21 - Seção “Conclusão” - Antropólogo..... | 94 |
| Figura 22 - Desafios da fonte n° 01, 02 e 05 – Arquiteto | 97 |
| Figura 23 - Desafios da fonte n° 03 e 04 – Arquiteto | 98 |
| Figura 24 - Desafios da fonte n° 01, 02 e 03 – Historiador..... | 101 |
| Figura 25 - Desafios da fonte n° 04 e 05 – Historiador..... | 102 |
| Figura 26 - Desafios da fonte n° 01, 02, 03, 04 e 05 – Cartógrafo | 105 |
| Figura 27 - Desafios da fonte n° 01, 02, 03 e 04 – Economista..... | 109 |
| Figura 28 - Desafios da fonte n° 05 – Historiador | 110 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Fontes do Antropólogo | 87 |
| Tabela 2 - Fontes do Arquiteto..... | 96 |
| Tabela 3 - Fontes do Historiador | 100 |
| Tabela 4 - Fontes do Cartógrafo..... | 104 |
| Tabela 5 - Fontes do Economista..... | 107 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E NA PARAÍBA..... | 17 |
| 1.1 O Ensino de História no Brasil: Uma análise a partir da criação do Colégio D. Pedro II e do IHGB..... | 17 |
| 1.2 O lugar da história local no Ensino de História..... | 28 |
| 1.3 – O Ensino de História e a Conquista da Paraíba | 37 |
| CAPÍTULO 2 - JOGOS, METODOLOGIAS ATIVAS E <i>WEBQUESTS</i> | 47 |
| 2.1 Do surgimento dos jogos ao uso de seus elementos como ferramenta metodológica no ensino de história | 47 |
| 2.2 Desafios e soluções na hora de usar os elementos dos jogos em uma metodologia ativa | 58 |
| 2.3 Aprofundando e estruturando as pesquisas com as <i>webquests</i> | 61 |
| 2.4 – <i>Webquests</i> , metodologias ativas e o seu uso no ensino de história..... | 70 |
| CAPÍTULO 3 - CONSTRUINDO O ROTEIRO GAMIFICADO DE ESTUDOS | 73 |
| 3.1 – O Colégio Decisão e as instituições de ensino pública e privada na Paraíba | 74 |
| 3.2 – Elementos da <i>webquest</i> e da gamificação | 77 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS | 116 |

INTRODUÇÃO

Na tentativa de constituir-se como disciplina de conhecimento científico, a história passava a ser importante instrumento nas mãos do Estado, que no caso brasileiro, recém-independente, ainda buscava construir o conceito de nação para seu povo. Era parte do projeto imperial construir um sentimento de nacionalidade para os brasileiros, que foram colonizados e “educados” por europeus durante séculos no período colonial (Mathias, 2011). Esse contexto histórico viu a criação do Colégio Dom Pedro II em 1838 e a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no mesmo ano, eventos que vincularam os interesses da história acadêmica e escolar no país, desempenhando um papel crucial na formação da história oficial, memória e identidade nacional.

A perspectiva do colonizador permeou as primeiras publicações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Os indígenas eram retratados como uma população que já não desempenhava um papel relevante no presente (Abud, 1998), enquanto o africano era reconhecido apenas por suas contribuições linguísticas, culturais e supersticiosas. Essa narrativa alinhava-se aos discursos da elite do país, moldando o ensino de história ao longo da primeira metade do século XX.

A criação dos currículos nacionais de história, pós-revolução de 1930, ainda incluíam a História do Brasil atrelada à História geral, formando uma única disciplina: a História da Civilização. Certamente não seria dessa maneira que conseguiríamos criar a identidade nacional no povo brasileiro. Já com a reforma educacional de Gustavo Capanema, ex-Ministro de Vargas, em 1942, houve a separação entre a História Geral e a História do Brasil, fazendo com que a carga horária da disciplina de história recebesse considerável aumento.

Ainda assim, falhamos na busca por essa identidade, pois com a introdução de uma história eminentemente político-institucional no decorrer do século XX, na qual visava manutenção do *status quo* das elites com a escrita que secundarizava a população trabalhadora e excluía elementos fundamentais para a formação da nação, a saber, a presença das populações indígenas e de origem africana, e com grandes (e duvidosos) heróis, datas e marcos em nossa história. Dessa forma, acabamos por padronizar a educação histórica no país, e mais, excluimos o aluno dessa história, já que ele – em sua larga maioria – não se encontra no meio desses grandes

personagens ou ações ou não pertence aos grupos sociais abastados, vistos como protagonistas dessa história.

No contexto da Era Vargas, é fundamental destacar que o conceito de cidadania estava restrito a uma pequena parcela da população envolvida na vida política do país (Abud, 1993). A presença da classe proletária nas instituições de ensino era limitada, dificultando seu acesso à educação política e perpetuando as desigualdades sociais e educacionais. De maneira geral, os livros e manuais didáticos produzidos na época buscavam estabelecer os fundamentos de uma identidade nacional, ancorando-se na integridade territorial conquistada após a independência do país. A indústria do livro didático expandiu-se consideravelmente nesse período (Moreira, 2016), desempenhando um papel importante na consecução dos objetivos do governo.

A partir da nova reforma educacional de 1942, o português, segundo Mathias (2011) passou a ser alvo de críticas, sendo apontado como um dos responsáveis pela não formação de uma unidade nacional. Apesar da aparente transição para uma abordagem mais progressista e menos positivista no ensino de história, o país experimentou um retrocesso significativo durante a subsequente ditadura civil-militar. De acordo com Martins (2014), esse retrocesso foi estruturado com o propósito de limitar a evolução intelectual da sociedade brasileira, restringindo a capacidade de compreensão crítica do passado e suas implicações no presente. O ensino de história foi moldado para transmitir a perspectiva do Estado, com a implantação das licenciaturas curtas, que visavam desqualificar o professor (Fonseca, 2003) e a criação das disciplinas de educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Somente nos anos 1980, com a redemocratização do Brasil, surgiu uma oportunidade para reavaliar o sistema educacional do país. A história começou a ser interpretada não apenas como uma narrativa de eventos passados, mas também como uma disciplina que analisa profundamente seus impactos na sociedade contemporânea. Segundo Mathias (2011), houve uma maior incorporação de conceitos marxistas nos temas abordados em sala de aula, com uma presença mais destacada de autores marxistas nos livros e textos didáticos.

Em 2022, analisando o livro didático da escola em que trabalho¹, percebi alguns dos problemas presentes na perspectiva educacional de elementos contidos na obra, que ainda enaltece uma estrutura metódica e uma visão positivista, e, apesar de trazer novas fontes e perspectivas sobre determinados temas, ainda continua excluindo a possibilidade do aluno de compreender as especificidades da região onde vive, tendo em vista que, sob uma questão mercadológica, os sistemas de ensino que abastecem as escolas da rede privada do país retiram completamente a história local a fim de padronizar o material, acreditando que com isso terá um longo alcance, tendo economia de custo em várias frentes, como investimentos em levamento histórico e encurtando o caminho dos superávits da indústria editorial (Cassiano, 2013). Outrossim, diversos agentes sociais têm suas presenças minimizadas ou mesmo suprimidas, tal como a população indígena, vista em geral de maneira superficial e muitas vezes estereotipada, o que será um dos pontos discutidos nesse trabalho.

No sétimo ano, ao estudarmos o período colonial do Brasil, pude notar em pesquisa a outros livros didáticos² do ensino fundamental a exclusão do contexto histórico de cada região no plano de colonização do país por parte dos europeus. A partir desse ponto passei a me questionar se o aluno que reside na Paraíba obtinha o mínimo de conhecimento sobre a história do Estado em que vive e decidi fazer uma pequena sondagem oral com questões básicas, como: “O que significa Paraíba?”, “Quais os nativos que viveram nessa região?”, “Onde ficam as primeiras ruas da cidade de João Pessoa?”, “Quais estrangeiros estiveram por aqui durante o período colonial?”. E o problema logo foi detectado: O desconhecimento era total e a falta de identidade estava presente nos discursos apresentados.

Ao entrar nos anos finais do ensino fundamental, dentro do sexto ano, o aluno vai obter o conhecimento histórico desde o surgimento do homem, passando pelas grandes civilizações da Antiguidade até a chegada do feudalismo e sua eventual crise. Ao entrar no sétimo ano o aluno passa a compreender o processo de formação dos Estados Nacionais e dos Renascimentos, até o lançamento dos aventureiros nos Oceanos, acarretando a descoberta europeia da América. É a partir desse ponto que

¹ Colégio Decisão, localizado em João Pessoa-PB. Nesta análise inicial, o livro adotado pela escola é do sistema de ensino Trilhas, da editora FTD, com sede em São Paulo. A autoria é atribuída a “Diversos Autores”, sem citar, especificamente, quais.

² Alguns dos livros didáticos acompanhados que podem ser citados, são: Sistema Trilhas, da editora FTD. Sistema Farias Brito de Ensino, da Santillana, SAE Digital e *Tempo de História* da Editora do Brasil.

o aluno passará a ter um maior aprofundamento na história do Brasil, conhecendo questões sobre os europeus, os nativos e os africanos que foram trazidos como mão de obra escravizada. Esse início de colonização portuguesa é o momento ideal para situar as questões específicas da região paraibana na qual os alunos vivem dentro do contexto da história do país, ou seja, é a partir desse ponto em que iniciarei meu trabalho. Então me deparei com um novo problema: Sem a história local presente no livro didático, como trabalhá-la junto com os alunos? Como construir esse conhecimento? Que é um pré-requisito a ser cumprido já anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC³. E mais, como fazer isso enquadrando uma narrativa que seja atrativa e inclusiva para o aluno enquanto agente histórico?

Enfrentar o desafio de integrar a história local ao ensino torna-se crucial nesse ponto. Ao refletir sobre a ausência de elementos locais nos livros didáticos, surge a necessidade de explorar estratégias pedagógicas para preencher essa lacuna. Considerando o contexto histórico abordado até agora, é possível articular a história local como uma etapa do processo de colonização portuguesa, permitindo aos alunos uma compreensão mais profunda das interações entre europeus, nativos e africanos em suas próprias regiões. Esse desafio não apenas requer a superação da lacuna no material didático, mas também a criação de uma narrativa envolvente e inclusiva, que desperte o interesse dos alunos enquanto agentes históricos.

No curso da história, a espécie humana passou por diversas alterações em seus modos de vida políticos, sociais, econômicos, religiosos e culturais. Entre mudanças e permanências, o ato de jogar apresenta-se como algo recorrente e bastante necessário nas sociedades ao longo do tempo. Lembro que no bairro em que residí quando criança era comum ir de casa em casa, chamando para a partida de futebol. O tempo passou e com a inserção das novas tecnologias vieram os celulares, jogos de computador e console. Não era mais necessário ir em todas as casas e chamar os jogadores, nem era mais necessário sair de casa para jogar. Mudamos ambientes e costumes, mas o ato de jogar permanece no tempo presente, e quem de nós pode duvidar que ele também estará presente no futuro?

Huizinga (2019) apresenta o jogo como algo composto de significado e destaca que ele pode ser conectado a alguma coisa que não seja o próprio jogo. Ou seja, o

³ Já nos primeiros anos do ensino fundamental, em especial no terceiro ano do ciclo, o ensino de história local aparece presente nas habilidades da BNCC e podem ser encontradas no documento oficial. (BNCC, 2017, p. 411)

ato de jogar traz algo além a uma simples atividade de divertimento. Todo jogo carrega um significado, podendo até mesmo servir como uma preparação do jovem para tarefas sérias. A ideia de jogo pode ser relacionada a campos que estejam além de um tabuleiro ou um computador, como brincadeiras que os pais fazem com seus filhos, ou atividades de caça-tesouro e esconde-esconde.

Os jogos evoluíram: surgiram as cartas, os consoles, os aplicativos e o armazenamento em nuvem. Na sociedade contemporânea, o volume de dados produzidos na última década é maior do que em toda a história da humanidade⁴. Mudaram dinâmicas, gráficos, personagens, instrumentos e ambientes, mas não houve mudança naquilo que o jogo pode carregar ou atribuir sentido. Muitos educadores de hoje foram alunos de um período em que se pensava nos jogos apenas como uma brincadeira, um divertimento nas horas vagas. Pensávamos em jogar nas horas em que não estávamos em sala de aula: no intervalo ou em alguma aula vaga, sendo raras vezes um jogo associado a alguma atividade lúdica de alguma disciplina.

É perceptível que o estudante na sala de aula é, em si, um participante ativo no universo dos jogos. É altamente provável que ele se enquadre em perfis como conquistador, explorador, predador ou socializador⁵, como proposto por Bartle (1996). Este novo contingente discente está imerso em uma variedade de jogos, transitando fluidamente entre o analógico e o digital. Essa dinâmica introduziu um público estudantil distinto, evidenciando um certo espaço entre o professor que adere estritamente a métodos considerados tradicionais — que, vale ressaltar, não perdem sua relevância diante das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação — e o aluno que permanece constantemente conectado a ferramentas contemporâneas. Por mais que a sala de aula continue com o mesmo modelo de espaço físico, ela dispõe de novas ferramentas para que o professor busque superar essas barreiras impostas e tente aplicar o conhecimento histórico a essa geração. Surgiram as metodologias ativas visando a inserção do aluno no papel de protagonista, um agente principal

⁴ Dados disponibilizados pelo escritor e consultor corporativo especializado em big data Bernanrd Marr a revista *Forbes* no ano de 2015. É importante lembrar que o dado é apresentado apenas no modo quantitativo, deixando de lado o juízo de valor sobre o conteúdo produzido.

⁵ Segundo Bartle, conquistadores são motivados a atingir objetivos (acumular pontos, completar todas as missões). Os exploradores são aqueles que gostam de analisar o jogo, sendo questionadores quanto a sua estrutura. Os predadores só pensam em vencer, independente da maneira que seja e os socializadores são os motivadores e comunicativos. Nem todo jogo ou gamificação contemplará todos os tipos de jogadores (Sanches, 2021).

responsável pela sua aprendizagem enquanto o professor faz um trabalho de mediador do conhecimento (Masseto, 2003).

Para obtenção de bons resultados sobre o uso dessas metodologias ativas, o professor precisa ser bastante crítico quanto ao seu uso. A tecnologia muitas vezes salta aos olhos, porém a sua utilização como ferramenta pedagógica requer bastante cuidado. O mau uso dessas ferramentas pode ocasionar uma série de problemas, como a distração por parte do aluno, a manutenção da transmissão da história positivista, enaltecendo personagens, fatos e datas marcantes e fazendo com que o professor não alcance os objetivos esperados. Aspectos importantes dentro do processo de ensino-aprendizagem não podem ser deixados de lado na hora do uso das metodologias ativas, como a capacidade de concentração do aluno e o despertar do senso crítico através da ferramenta utilizada.

De acordo com Eugênio (2020), o uso de jogos em sala de aula, de maneira consciente e planejada, acompanhando o andamento da disciplina, pode ser importante ferramenta para superar algumas dessas barreiras. O jogo, além de trazer uma dinâmica social mais agradável para o público jovem, também pode ser importante instrumento de construção do conhecimento histórico. No trabalho pretendo apresentar a importância do ato de jogar e as diferenças entre a gamificação e o uso de jogos em sala de aula⁶, que por mais que possuam conceitos distintos podem ser aplicados dentro de uma mesma dinâmica, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez, devemos ter atenção para o uso de jogos em sala de aula, pois uma análise rasa, sem um olhar crítico por parte do professor, pode configurar um outro problema: a captura da lógica neoliberal sobre a produção do game. Vou tomar por exemplo o jogo *Civilization VI*⁷, no momento da escolha do sistema político a ser adotado em sua civilização, não há, dentro do *game*, pontos negativos no regime político, ou seja, na visão simplista deste elemento do jogo, escolher governar uma

⁶ Muitas vezes utilizados de forma similar, é importante ressaltar que quando falamos do uso de jogos em sala de aula, estamos falando de um produto, como um círculo fechado que lhe direciona a um final projetado. A gamificação é inserida como um processo, um círculo semiaberto que busca promover a aprendizagem e resolver problemas em contextos de não-jogos.

⁷ Franquia de jogos de estratégia criada por pelo canadense Sid Meier em 1991, levando o jogador a uma tarefa de construir uma civilização. Vence aquele que conseguir completar uma das frentes estratégicas do *game*, que poder ser dominação através da cultura, religião, militar, cultural ou por pontos.

república fascista não te trará nenhuma consequência negativa no decorrer do *game*⁸. Ao examinar a perspectiva neoliberal no contexto do *Civilization VI*, Pureza (2022) destaca a maneira como os elementos fundamentais do jogo, como dinheiro, terra e trabalho, são concebidos para retratar a transição do capitalismo como um fenômeno intrinsecamente natural e desvinculado das transformações históricas que ocorrem ao longo da partida. Estar atento a pontos como este traz domínio do professor sobre a ferramenta, podendo até mesmo abrir um debate aprofundado sobre a ideologia presente nos *games*.

Para instrumentalizar a pesquisa e conseguir alcançar os objetivos propostos, serão criados roteiros gamificados de estudos sobre a História da Paraíba⁹, que darão ênfase ao episódio da conquista pelos Ibéricos e as consequências da ocupação europeia na região. Serão abordados temas como modo de vida dos nativos, por onde viveram e onde estão distribuídos atualmente, visando quebrar generalizações acerca das sociedades indígenas. Os temas em discussão também serão abordados com o auxílio das ciências auxiliares da história, como a arqueologia e a paleografia.



Figura 1 – Código QR de acesso a solução mediadora de aprendizagem

A proposta do material se desenvolve a partir de uma interpretação de documentos referentes à conquista da Paraíba pela União Ibérica, nos finais do século XVI, e que são fontes importantes para entender as complexas relações entre colonos e populações indígenas na região.

A construção do conhecimento histórico será dada através da pesquisa dos alunos em material previamente selecionado pelo professor e disponível no roteiro, além de propostas de soluções para determinados temas, como a preservação do patrimônio arquitetônico local e os direitos das sociedades indígenas

⁸ Dentre os fatores que podem surgir como resposta do porquê isso acontece, podemos citar o relativo desinteresse da indústria dos *games* na precisão histórica em detrimento da lógica neoliberal da diminuição de custos.

⁹ Link disponível em: <<https://view.genial.ly/63e1a05bd4c7e2001adbcc2d/guide-a-conquista-da-pb>>

contemporâneas. A avaliação da construção do conhecimento histórico será dada, principalmente, através da utilização de jogos, mas também de apresentações e debates propostos no roteiro.

Encontrar maneiras para adequar o ensino de história às novas tecnologias (e vice-versa) não é uma tarefa fácil, ainda mais de um modo com que o professor na posição de mediador utilize um instrumento para construir o ensino de modo com que a narrativa histórica seja clara e objetiva, bem como rigorosa e substancial. Pretendo contribuir para o debate sobre os instrumentos para o ensino de história e dar apenas os primeiros passos nessa pesquisa instigante que será apresentada ao público.

O conhecimento histórico também possui suas peculiaridades e um certo “tempo lento”, que não podem deixar de ser considerados. Convém sopesar essa “via de mão dupla” entre a inovação tecnológica e a “tradição” do estudo histórico.

No primeiro capítulo, explorarei o panorama do Ensino de História no Brasil, desde a fundação do Colégio D. Pedro II. Além disso, abordarei debates relevantes sobre a importância da história local no contexto do Ensino de História, reservando um espaço final para uma análise específica sobre a História da Paraíba.

No segundo capítulo, me dedicarei a apresentar ao leitor reflexões abrangentes acerca do emprego de Metodologias Ativas, com ênfase especial no uso de jogos e seus elementos, bem como nas *webquests*. Encerrando essa parte, o terceiro capítulo detalhará meticulosamente todo o processo de desenvolvimento da solução mediadora de aprendizagem proposta. Destacarei de maneira mais aprofundada os elementos específicos discutidos no capítulo anterior, proporcionando uma visão mais detalhada e compreensível do projeto como um todo.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E NA PARAÍBA

1.1 O Ensino de História no Brasil: Uma análise a partir da criação do Colégio D. Pedro II e do IHGB

Na contemporaneidade, o cenário educacional é marcado por uma diversidade de abordagens pedagógicas, suscitando debates incessantes sobre o papel e o contexto de atuação do professor. De um lado, observamos uma crescente utilização de recursos inovadores, dispositivos tecnológicos, salas de aula imersivas e outras ferramentas, numa tentativa contínua de tornar o ensino mais envolvente e atraente para os estudantes. Por outro lado, há uma complexa interação com limites e moldes muitas vezes definidos pelos interesses do capital e pelas particularidades da vida cotidiana de cada educando e educador envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto deste capítulo, empreendo uma investigação sobre o Ensino de História no Brasil, o Colégio D. Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Além disso, examino aspectos do Ensino de história local¹⁰ na Paraíba e abordo a perspectiva indígena dentro da mesma temática. Este panorama visa fornecer uma compreensão abrangente de como o conteúdo histórico ensinado é permeado pelas transformações no campo do conhecimento, pelas ideologias predominantes e pelos recursos disponíveis no ambiente educacional.

No contexto atual, os educadores procuram, dentro dessa moldura preestabelecida, estratégias para romper com as abordagens cristalizadas do ensino histórico, visando utilizar a memória coletiva como um instrumento crescente de libertação humana. Como mencionam Pereira e Graebin:

Historiador e professor de história, hoje, deixaram de olhar para a diversidade da vida humana a partir do olho europeu e iluminista. Como exemplo, temos o continente e o povo africano, que passam a ter história original e singular,

¹⁰ A história local é uma disciplina que se propõe a compreender as interações entre os sujeitos históricos e o ambiente que os circunda. Seu escopo abrange a construção de identidades e memórias, a participação nos processos históricos mais amplos e a capacidade de resistir ou se adaptar às transformações temporais. Valorizando fontes orais, documentais, materiais e iconográficas, essa abordagem revela as singularidades e diversidades das experiências humanas em contextos variados. Uma tendência notável, evidenciada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, é o crescente interesse na história local nas dissertações de Mestrado. No triênio 2014-2016, foram registradas 16 publicações, número que saltou para 64 entre 2017 e 2019. Essa ascensão foi superada significativamente entre 2020 e 2022, com o total de 207 publicações, indicando uma vitalidade crescente e contínua na pesquisa dessa área.

antes e depois da conquista europeia e não ligada ou referida a esta (Pereira; Graebin, 2010, p. 172).

E continua:

Nesse sentido, os estudantes são levados a contemplar o espetáculo da diferença alheia. Conhecer o outro ensina muito sobre nós mesmos. Aprender a história dos outros é entender um pouco sobre o que somos e, sobretudo, acumular experiências diversas. O ensino de história deixou de ser um julgamento do passado, pois a sala de aula não é mais um tribunal que julga as experiências do outro a partir das suas próprias referências (Pereira; Graebin, 2010, p. 172).

Por outro lado, no cenário do Brasil do século XIX, um período marcado por eventos significativos, como a criação do Colégio Dom Pedro II (1838) e a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), emergiu uma intrínseca relação entre os interesses da história acadêmica e escolar no país, no processo de construção de história oficial, memória e identidade¹¹. Este contexto foi profundamente influenciado pela elite política detentora do poder, uma classe social que moldava a narrativa do Brasil de acordo com suas perspectivas e visões. Este domínio cultural estava enraizado na identidade do povo brasileiro, que mantinha fortes laços com as ações e diretrizes europeias e aderiu rigorosamente aos padrões morais e comportamentais estabelecidos pelas instituições religiosas da época.

Por conseguinte, fica patente a função normativa – além da educativa – nas origens do Colégio Pedro II, na premissa de que os jovens alunos iriam futuramente ocupar funções públicas de prestígio e poder e para tanto deveriam aprender na escola, além dos conhecimentos disciplinares, valores identificados com a nação brasileira, a família e a religião. Nos programas de ensino do século XIX constata-se, ainda, a inserção do ensino religioso, com o objetivo de atender à expectativa de formação moral, que complementasse uma educação erudita nos moldes europeus, retratando os valores da civilização ocidental (Santos, 2015, p. 62).

Nesse contexto sociocultural, o Brasil do século XIX buscava consolidar sua identidade nacional, mas, ao mesmo tempo, mantinha uma postura passiva em

¹¹ Nessa perspectiva, é importante observar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não está isenta de críticas, conforme discutido em diversas pesquisas, como as conduzidas pelos acadêmicos Igor Salomão Teixeira e Nilton Mullet Pereira (2016), Dennison de Oliveira (2017), Mara Rodrigues (2018) e Marcos Silva (2008). Esse documento representa uma evolução iniciada na Constituição de 1988 e que perpassa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), todos inseridos em um contexto de contínuas disputas pela definição do cenário educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino de História. Como o próprio documento da BNCC aponta, é resultado de uma estrutura curricular anterior a ele. As leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), são exemplos de como movimentos anteriores foram inseridos na produção do novo documento.

relação à análise crítica dos caminhos históricos já trilhados. Essa perspectiva histórica, caracterizada pela:

[...] chamada História Narrativa ou História dos acontecimentos, caracterizada por colocar em primeiro plano os indivíduos e os acontecimentos e por explicar a evolução do processo histórico dentro de uma cronologia, isto é, colocado os fatos na ordem de ocorrência (Santos, 2015, p. 57).

O Colégio Dom Pedro II, como instituição de ensino emblemática desse período, desempenhou um papel fundamental na disseminação dessa perspectiva histórica. O currículo adotado pelo colégio refletia a ênfase na História Narrativa, movimento influenciado pelas reformas educacionais na França após a Revolução Francesa, consolidando a imagem da elite política como arquiteta central do destino nacional. Essa narrativa unidimensional moldou a compreensão do passado brasileiro, transmitindo uma visão seletiva da história nacional aos estudantes, perpetuando, assim, as ideologias e valores da elite dominante do período monárquico.

Na década de 1850, Francisco Adolfo de Varnhagen, um destacado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), produziu a obra intitulada "História Geral do Brasil", influenciado pelas ideias do alemão Karl Von Martius. Até meados do ano de 1930, esta obra seria uma fonte orientadora para o ensino da história brasileira, evidenciando, desse modo, a influência proeminente do IHGB na formulação das diretrizes educacionais no Brasil. A abordagem adotada por Varnhagen, segundo apontamentos de Reis (2000), revela uma narrativa elitista e discriminatória:

O olhar de Varnhagen era o da monarquia portuguesa, que era mais administrativo e fiscal do que empático. Era um olhar estrangeiro. Era um olhar do alto, branco e europeu, arrogante, discriminador da gente brasileira, do mazombo, intolerante com índios e negros, considerados inferiores, e impiedoso com o mestiço, visto como doente e subumano. Varnhagen era de um racismo raivoso. Era um olhar azul-verde e louro sobre a gente brasileira. Varnhagen e os imperadores portugueses não aceitavam a miscigenação, desprezavam o homem brasileiro, pelo qual mal escondiam a sua repulsa (Reis, 2000, p. 33-34).

A narrativa transmitida por Varnhagen e seus contemporâneos não apenas reflete a mentalidade da época, mas também desvela a intrincada teia de relações raciais e sociais que moldou a sociedade brasileira ao longo dos séculos. O desafio enfrentado pelos professores ao ensinarem a história, mesmo com a abundância de

recursos contemporâneos, tornando imprescindível uma análise crítica sobre os documentos para uma compreensão mais profunda do passado brasileiro e para confrontarmos os desafios que se apresentam no presente. O viés administrativo do autor ainda se faz presente nos livros didáticos, como na obra¹² analisada para esta dissertação, a qual dedica meramente uma página, dentre as quarenta sobre o período colonial brasileiro para abordar o encontro entre indígenas e portugueses, e reservando apenas mais duas páginas para a caracterizar os indígenas, sem estabelecer conexões com o presente. Isso não apenas deixa de evidenciar o papel dos indígenas como matriz fundadora do país, mas também restringe sua representação durante a maior parte da narrativa às suas atividades econômicas. A partir do momento em que a obra transita para o ciclo da mineração, o indígena é sistematicamente apagado como agente social relevante.

Diante do exposto, empreenderei uma análise mais aprofundada nos parágrafos seguintes acerca da temática indígena, buscando desvelar a trajetória dos povos originários que, por séculos, foram relegados ao papel de personagens negligenciados na construção da história brasileira.

Segundo Abud (1998), os indígenas eram retratados nos manuais didáticos como um povo já extinto, remanescente apenas no passado. Eles eram descritos como os nativos encontrados pelos portugueses, que, embora tenham contribuído para a formação da raiz nacional, estavam agora desvinculados de seus descendentes. Nos livros, ainda se ressaltava a relevância da catequese para esse grupo, a exemplo de Alfredo Gomes:

(...) homens superiores, espartanos de fé e atenienses de cultura, exerceram influência nos primórdios da civilização brasileira, como elemento moral e de refreamento do espírito materializado do colono que via diante de si unicamente seus interesses e seus apetites (Gomes, 1941, p. 25).

E Abud reforça:

(...) Ao buscar a unidade étnica, tratando como majoritariamente branco o povo brasileiro, ignorando a presença dos africanos, presença esta que nos tornaria inferiores, de acordo com as teorias racistas que se estenderam pelo mundo na primeira metade deste século, o ensino de História, nos programas e nos textos didáticos, procurava satisfazer o pensamento de nossas elites e contemplar o primeiro e mais importante dos elementos com os quais formaríamos a nossa identidade: a formação do povo brasileiro. Nessa perspectiva, enfatizava-se, ainda, a influência que os africanos e índios teriam

¹² Sistema de Ensino Trilhas, da editora FTD, com sede em São Paulo. A autoria é atribuída a “Diversos Autores”, sem citar, especificamente, quais.

exercido na nossa formação cultural, isto é, na língua, na culinária e nas "superstições", como os livros chamavam as religiões de origem africana (Abud, 1998, p. 107).

A omissão da contribuição dos indígenas e africanos na formação cultural do país revela não apenas uma lacuna educacional, mas também uma negação da diversidade que constitui a essência do Brasil. Ao ignorar tais influências, perpetua-se uma visão distorcida da identidade nacional, uma vez que se subestimam ou ignoram elementos fundamentais que moldaram a cultura do país ao longo de sua história, comprometendo o entendimento da riqueza multicultural que caracteriza o país.

No início da década de 1930, o Brasil se viu imerso em um cenário político revolucionário com o fim da política do café com leite. A Revolução de 30, liderada por Getúlio Vargas, marcou uma mudança radical, trazendo-o ao poder e, junto com ele, uma nova visão para a educação no país. Pouco tempo depois de assumir, Vargas estabeleceu o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), um marco crucial para o sistema educacional brasileiro. Já no ano subsequente, a primeira reforma educacional de seu governo foi publicada, inaugurando uma nova abordagem no ensino. Nesse novo sistema, a história do Brasil foi integrada à narrativa europeia, formando a disciplina conhecida como "História das Civilizações".

Para liderar o recém-criado ministério, foi nomeado Francisco Campos como ministro da pasta. Mathias (2011) aponta que uma das mudanças mais notáveis após a instituição do ministério foi a centralização das normas e programas do ensino secundário, que pôs fim ao monopólio do Colégio Pedro II sobre as regras educacionais. Apesar da diminuição da influência da Igreja na época, evitaram-se conflitos com a instituição, mantendo-se a oferta da disciplina de ensino religioso como uma concessão à tradição.

A disciplina de história já se mostrava essencial nos programas educacionais da época, sendo percebida como fundamental para a formação cívica do indivíduo. Como destacado por Hollanda (1957), era através do estudo da história que o aluno podia adquirir os conhecimentos necessários para uma participação política eficaz. Contudo, é crucial ressaltar que, no contexto da Era Vargas, o conceito de cidadania ainda se limitava a uma pequena parcela da população ativa na vida política do país. A presença da classe proletária nas instituições de ensino era escassa, dificultando o acesso destes grupos à educação política e reforçando assim as disparidades sociais e educacionais.

Além disso, é importante salientar que o Brasil vivenciava transformações políticas, econômicas e sociais profundas durante o período em análise. A Era Vargas se caracterizou pelo vigoroso crescimento econômico, pelo aumento da censura e autoritarismo político, bem como pelo avanço industrial e pelas conquistas laborais. Um elemento marcante foi a popularização do rádio, que desempenhou um papel crucial na formação dos cidadãos para além dos limites da sala de aula. A sociedade brasileira passava por mudanças significativas em diversas esferas, tornando imperativo que o ensino da história, como ferramenta intelectual para a formação política dos alunos, acompanhasse essas dinâmicas.

De maneira geral, os livros e manuais didáticos produzidos nesse período almejavam estabelecer os alicerces de uma identidade nacional, baseando-se na integridade territorial conquistada após a independência do país. Essa abordagem centralizadora, conforme apontado por Abud:

(...) Foram excluídos personagens como Frei Caneca, Bento Gonçalves, líderes de movimentos separatistas, e valorizados outros, como José Bonifácio, Feijó, este último considerado “um mantenedor da unidade brasileira” (Abud, 1993, p. 172).

E conclui:

A exclusão de heróis regionais e a valorização dos personagens tidos como representantes da unidade nacional eram aspectos que se coadunavam com importante aspecto do projeto político do governo de 30: a centralização do poder e o enfraquecimento das oligarquias estaduais. O ensino de história se mostrava como um poderoso instrumento, auxiliar da centralização política (Abud, 1993, p. 172).

É essencial enfatizar que durante a Era Vargas, a indústria do livro didático passou por uma expansão significativa, como observado por Moreira (2016). Ele destaca que a reforma de 1931, que implementou a seriação da disciplina de História do Brasil no curso secundário, desencadeou um verdadeiro boom na indústria gráfica do país. Nesse contexto, a indústria gráfica investiu, entre outros aspectos, na ludicidade dos materiais produzidos. Katia Maria Abud apresenta que, entre os procedimentos técnicos a serem tomados na hora da produção de um material didático, “recomendava atenção especial para a iconografia, pois acreditava que os adolescentes têm uma curiosidade natural pela imagem” (Abud, 1993, p.198). Esse enfoque na componente visual evidencia uma tentativa de tornar o aprendizado mais envolvente e acessível aos estudantes, reconhecendo a importância do apelo visual

no processo educacional. A imagem, nesse contexto, não era apenas um adorno, mas uma ferramenta poderosa para capturar a atenção e despertar o interesse dos adolescentes, facilitando assim a compreensão e a absorção dos conteúdos.

Em 1942, uma reforma educacional importante foi implementada sob a direção de Gustavo Capanema, novo Ministro da Educação. Essa reforma resultou em mudanças significativas no ensino de história, notavelmente caracterizadas pelo aumento na carga horária da disciplina durante o ciclo do ginásio. Essa ampliação da carga horária foi instigada pela separação curricular entre História Geral e História do Brasil. Durante o período da ditadura estadonovista, o ensino de história foi imbuído de um fervor patriótico, centrado em eventos de importância histórica e figuras proeminentes do passado nacional.

Essa revisão curricular também implicou em transformações paradigmáticas no que tange à representação de certos agentes históricos. Segundo a análise de Mathias (2011), o papel do português passou a ser alvo de críticas, sendo percebido como um catalisador do caos e de uma colonização que obstaculizou a unidade nacional. Em contraste, o indígena passou a ser idealizado pelas mãos do branco e classificado como uma raça nobre, especialmente por sua recusa à escravidão, enquanto o negro continuava a ser considerado predominantemente como mão de obra, avaliado pela qualidade da mercadoria. Ademais, o bandeirante, figura previamente examinada na historiografia originada em São Paulo, ganhou maior proeminência, sendo reconhecido como um desbravador destemido dos sertões brasileiros.

Apenas no final da década de 1940, com o advento de uma expansão educacional mais ampla no Brasil, ocorreu uma maior democratização do conhecimento, coincidindo com o desenvolvimento industrial do país e com novas aspirações advindas das camadas estudantis e trabalhadoras:

Reivindicava-se um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. O cidadão político deveria aliar conhecimento da história política aos da história econômica com base para a melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista (Mathias, 2011, p. 44).

No entanto, apesar da aparente trajetória em direção a uma abordagem mais progressista e menos positivista no ensino de história, o país vivenciou um retrocesso

significativo durante o subsequente período da ditadura civil-militar. Este período, caracterizado por uma orientação violenta e coercitiva, resultou em um retorno a práticas pedagógicas presentes no final do Império e início da República. Conforme salientado por Mathias (2011) e Martins (2014), esse retrocesso foi estruturado com elementos que tinham como objetivo limitar a evolução intelectual da sociedade brasileira, restringindo a capacidade de uma compreensão crítica do passado e suas implicações no presente. Apesar dessas intenções, é relevante destacar que o período ditatorial no país foi marcado por uma intensa propagação cultural, representando assim um dos elementos de resistência durante esse regime.

Durante o regime autoritário, vigente de 1964 a 1985, o ensino de história foi mais uma vez manipulado para servir aos interesses do Estado, resultando em uma abordagem altamente ideológica e controlada. Nesse período, o Brasil presenciou uma série de mudanças educacionais que profundamente influenciaram o ensino da história nas salas de aula. Uma característica proeminente desse período foi o aumento do controle estatal sobre o sistema educacional. O ensino da história foi meticulosamente estruturado para refletir a narrativa oficial do regime, focalizando temas que enfatizavam a segurança nacional e o desenvolvimento econômico. Segundo Fonseca (2003), os professores foram desqualificados e foram introduzidas licenciaturas curtas, reduzindo a qualidade do ensino e minando a profundidade da compreensão histórica dos estudantes. Além disso, disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) foram implementadas, vinculando a história a valores morais e ideológicos.

A perspectiva dos militares sobre o papel do Ministério da Educação pode ser discernida em Sintoni (1999), quando o coronel Ferdinando de Carvalho, membro de alta patente do exército, identificou o ministério como um centro de comunização e o ensino no Brasil como o instrumento mais flagrante do comunismo:

Como podemos ver, considerava-se que havia motivos para os militares preocuparem-se com a educação, em especial por dentro do Estado, já que de seu interior emanava a abertura e até mesmo o financiamento para o avanço comunista (Sintoni, 1999, p. 191).

Estruturado por séries, o currículo durante o período ditatorial concentrou-se em aspectos específicos da história do Brasil, como o período colonial ou o Império, sem proporcionar uma visão contextualizada do desenvolvimento histórico do país.

Os livros didáticos, subsidiados pelo Estado, serviram como veículos para a disseminação da ideologia oficial, apresentando uma versão distorcida e limitada dos eventos históricos.

Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria um fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais. A sociedade seria vista como organismo harmônico, que contaria, para seu bom funcionamento, com a colaboração de todos os setores, mas sob a condução de alguns (Fonseca, 2003, p. 55).

Quanto aos métodos pedagógicos e à interação com os professores, predominava o autoritarismo, excluindo qualquer elemento crítico do processo de ensino-aprendizagem:

E relação ao sistema de avaliação, a questão girava em torno da verificação da aprendizagem (via memorização) dos fatos, datas e nomes mais importantes, sem a preocupação com o desenvolvimento de uma atitude de reflexão. A elaboração de "pesquisas", aqui entendidas como trabalho de transcrição - nas quais os alunos copiavam textos de outros livros, geralmente enciclopédias sobre os temas indicados pelo professor -, é também uma das principais estratégias indicadas para a atribuição de nota aos alunos. A metodologia pautava-se pelo direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, definindo o professor como elemento que transmite o conhecimento e que determina tarefas e o aluno como elemento que recebe o conhecimento e cumpre tarefas (Fonseca, 2003, p. 56-57).

O progresso que o país experimentava na década de cinquenta foi abruptamente interrompido pela nova perspectiva política imposta pela ditadura civil-militar. O recente paradigma educacional promovia a disseminação da ideologia militar por meio da introdução das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP), além da adoção de licenciaturas curtas e atividades de memorização e transcrição. Algumas práticas desse período ainda persistem como metodologias presentes nas salas de aula até os dias atuais, conforme apontado por Fonseca (2003), evidenciando como o legado da imposição perdura como um desafio no contexto educacional contemporâneo.

Nos anos 1980, com a redemocratização do Brasil, surgiu uma oportunidade ímpar para repensar o sistema educacional do país. Este período representou um momento crucial para o país, não apenas política e socialmente, mas também no campo da educação. O país estava em um processo de transformação política, e essa mudança se refletiu no ensino da história, que se afastou mais de uma visão de ser um instrumento de doutrinação e se tornou um meio para promover a formação de

uma sociedade verdadeiramente democrática. Uma das mudanças paradigmáticas mais notáveis foi a alteração na abordagem histórica. Antes linear, enfocando figuras e eventos grandiosos, a história passou a ser interpretada como uma disciplina que não apenas relata eventos passados, mas também analisa profundamente seus impactos na sociedade contemporânea. Esta transformação na relação entre passado, presente e futuro permitiu uma análise mais crítica e contextualizada dos eventos históricos.

Nesse contexto, novos alunos oriundos da classe trabalhadora com novas realidades sociais demandavam uma revisão da estrutura escolar, temática e pedagógica. A história foi chamada a exercer a função de crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e as suas diferenças, inclusive as diferenças de classe. Defendia-se a atuação das camadas menos favorecidas enquanto sujeito da história. Discursava-se em prol da universalização dos direitos dos homens, que, em função do exercício do estado ditatorial, há muitos já estavam cômicos de seus deveres (Mathias, 2011, p. 46).

Nesse contexto, a história assumiu um papel crucial como crítica da sociedade. Em vez de simplesmente transmitir informações, os educadores passaram a incentivar os estudantes a questionar, debater e refletir sobre as questões históricas e sociais. A introdução de conceitos marxistas foi particularmente relevante. Essa inserção da corrente de pensamento ofereceu uma lente analítica poderosa para entender as dinâmicas sociais, econômicas e políticas. Como resultado, segundo Mathias (2011), houve uma maior incorporação de conceitos marxistas nos temas abordados em sala de aula e uma presença mais marcante de autores marxistas nos livros e textos didáticos.

Essa transformação na abordagem do ensino da história durante os anos 1980 não apenas enriqueceu a compreensão dos estudantes sobre o passado, mas também desempenhou um papel crucial na formação de cidadãos críticos e socialmente engajados. A história, vista como uma disciplina dinâmica e em constante evolução, tornou-se uma ferramenta poderosa para promover o pensamento crítico, fomentar debates significativos e moldar uma sociedade informada e democrática.

Entretanto, nos conturbados anos 1990 e 2000, o cenário educacional brasileiro refletiu as transformações políticas e sociais em curso no país. No entanto, mesmo nesse período, a história permaneceu distante da realidade cotidiana do aluno. De acordo com Le Goff (1998), houve uma transformação significativa na abordagem do ensino da história, com a inclusão de temas como família, cotidiano, gênero e

memória. A narrativa histórica expandiu seus horizontes, oferecendo uma análise mais profunda da vida privada e das experiências individuais, incluindo uma reavaliação das histórias dos povos indígenas e africanos no contexto brasileiro, juntamente com as mudanças nas leis. No entanto, essa diversificação foi acompanhada por um paradoxo: enquanto as peculiaridades regionais começaram a emergir nos currículos, o avanço do sistema neoliberal, que promove a padronização do ensino, levou à gradual supressão da história local dos materiais didáticos.

Nesse período, o protagonismo da educação passou a estar estreitamente ligado ao desenvolvimento econômico, em linha com as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Segundo Mathias (2011), o neoliberalismo tornou-se um pano de fundo para as políticas educacionais, moldando a forma como a história era ensinada nas escolas. Em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), que ratificou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Este período também foi marcado por uma maior defesa da tolerância e uma crítica ao mito da democracia racial, reconhecendo e enfrentando as disparidades e discriminações raciais que persistem na sociedade brasileira.

Apesar dos desafios enfrentados, novas ferramentas começaram a auxiliar os professores em suas salas de aula. A tecnologia, em particular, aparece numa prateleira de recursos inovadores para tornar o ensino da história mais envolvente e interativo. O acesso a uma ampla gama de recursos digitais, incluindo vídeos educativos, simulações interativas e plataformas de aprendizado online, permite aos educadores diversificarem seus métodos de ensino, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e acessível aos alunos.

Nesse contexto, torna-se evidente que as tecnologias desempenham um papel importante nos desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem. Um desses desafios é o atual déficit no tratamento da história local durante os anos finais do Ensino Fundamental. Ao integrar as ferramentas tecnológicas de forma estratégica, os professores têm a capacidade de minimizar essa ausência, proporcionando uma abordagem mais significativa à história local.

1.2 O lugar da história local no Ensino de História

A história local é uma forma de abordar os acontecimentos históricos a partir da perspectiva de uma determinada região, comunidade ou grupo social, valorizando as suas especificidades, identidades e memórias. Explorar a história local vai além das fronteiras da disciplina histórica, incorporando também conceitos geográficos, como o espaço local, que está intrinsecamente conectado à História da Cidade ou à História Regional. Foi na segunda metade do século XX que a história local ganhou maior destaque e reconhecimento, graças à influência da segunda geração da escola dos Annales, que propôs uma renovação dos métodos e das fontes da história, dando mais atenção aos aspectos econômicos, sociais e culturais da vida cotidiana. O historiador francês Pierre Goubert (1988) definiu a história local como aquela que diz respeito a uma ou poucas aldeias, nada maior do que uma unidade provincial comum (*country*), e que essa temática estava adquirindo um novo significado.

Alguns dos debates posteriores a Goubert observavam a história local conquistando um amplo território nas pesquisas históricas e indo além da concepção político-geográfica do francês, que poderia acarretar num excesso de particularismo, regionalismo ou etnocentrismo. Respaldados pelo olhar da Nova História, que se ramificava em novos problemas e objetos, surgiram abordagens que buscaram ampliar e renovar o campo da história local, como a micro-história¹³ de Carlo Ginzburg e o conceito de história¹⁴ de Edward Thompson, assim como discussões sobre a interseção entre história local e história oral, como proposto pelo historiador britânico Raphael Samuel.

Para Samuel (1990), a relevância da história local reside em seu caráter popular, pois ela traz à tona as experiências comuns e cotidianas que frequentemente são negligenciadas ou esquecidas pela história oficial. Dessa forma, a história local se torna uma ferramenta pedagógica e política, capaz de valorizar a diversidade e promover a participação social na construção do conhecimento histórico. Samuel

¹³ A História passou a ser desenvolvida e ensinada levando em conta não só as transformações político-econômicas do contexto macro, mas também os aspectos sociais e culturais do ocorrido. Esse enfoque emergiu com o advento da coleção "*Microstorie*", lançado por Ginzburg e Pierre Levi durante a década de 1980.

¹⁴ Thompson concebia a experiência como um conceito que proporcionava uma análise aprofundada da dialética entre as determinações objetivas e as subjetividades da classe. Sua abordagem da "história vista de baixo" tinha como objetivo resgatar as concepções das classes populares inglesas ao longo do tempo.

encarava a história local como um meio de democratizar a escrita histórica, dando voz às comunidades locais e destacando a importância das histórias e memórias das pessoas comuns.

A inserção do debate sobre história local no ensino tem raízes profundas na ideia de que o conhecimento histórico não pode ser desvinculado do contexto em que vivemos. Esta perspectiva educacional foi enriquecida pelo francês Roger Cousinet (1955), que destacou a importância do estudo do meio para o aprendizado. Para ele, é na experiência direta em casa, na cidade e no país, vivenciando seus diversos aspectos, que os estudantes adquirem um conhecimento genuíno sobre a realidade e o meio em que estão inseridos. Ao conectar os eventos históricos com os lugares e as comunidades onde ocorreram, os estudantes são incentivados a desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa do passado.

No contexto brasileiro, as discussões sobre os estudos sociais e o estudo do meio foram integradas às ideias do movimento escolanovista¹⁵. Sukow (2023) destaca que esse movimento, que ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, se opôs à visão tradicional da escola, buscando uma abordagem mais dinâmica e contextualizada para o ensino. Foi somente em 1971, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, que a história local foi formalmente reconhecida como ponto de partida para a aprendizagem histórica e como parte integrante das metodologias de estudo do meio no currículo escolar brasileiro. Essa inclusão marcou uma mudança significativa na maneira como os estudantes brasileiros eram expostos à história, movendo-se além das narrativas abstratas e permitindo que eles se envolvessem diretamente com o passado de suas próprias comunidades.

O debate sobre história local ainda permanece predominantemente restrito aos primeiros anos de formação dos alunos, geralmente na primeira fase do ensino fundamental. Durante esse período, os estudantes são introduzidos à história de sua região, cidade ou bairro, proporcionando-lhes uma compreensão inicial de sua identidade cultural e histórica. No entanto, à medida que avançam para os anos finais

¹⁵ O movimento propunha uma redefinição inovadora das necessidades infantis e questionava a passividade imposta às crianças pelo sistema educacional tradicional. O movimento escolanovista floresceu no Brasil em meio a significativos impactos derivados de transformações econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira impulsionaram o progresso industrial e econômico no país, no entanto, essas mudanças também resultaram em sérios desequilíbrios nos âmbitos político e social, promovendo uma alteração substancial no panorama intelectual brasileiro.

do ensino fundamental e o ensino médio, essa conexão com a história local muitas vezes se desvanece gradualmente. As demandas do currículo nacional, focadas em eventos históricos globais e em uma visão mais abrangente do passado, frequentemente relegam a história local a um papel secundário ou até mesmo a excluem completamente do conteúdo programático.

Essa lacuna na abordagem da história local cria um distanciamento preocupante entre os alunos e a realidade que os cerca. Ao negligenciar a história de suas próprias comunidades e regiões durante os anos finais da educação básica, os estudantes são privados de uma compreensão mais profunda de como o passado local contribui para moldar o presente. Além disso, essa desconexão pode resultar em uma falta de apreço pelo patrimônio cultural local, levando a uma perda de identidade e de valorização das tradições e legados locais. Ao analisar o documento de 1971 no estado de São Paulo, Sukow (2023) apontou que:

Os conteúdos relativos à temática da localidade aparecem nos subtemas: "A criança e sua comunidade" e "O estado em que a criança vive", não sendo encontrado nos demais níveis de escolarização. Além disso, em se tratando de um documento oriundo do período ditatorial brasileiro, as relações sociais do entorno da criança - entendido como comunidade - são apresentadas de forma harmônica, ausente de conflitos. Sem retomar os elementos da história do município e da região indicados para os primeiros anos da escolarização, a história local aparece de forma isolada dos demais momentos de escolarização. Os temas da história do município não voltam a aparecer e tampouco há indicações para trabalhá-los de forma mais conectada às demais escalas da comunidade (Sukow, 2023, p. 32).

Na atualidade, apesar da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, o ensino de história local ainda permanece restrito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto continua a ser distanciado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Uma série de fatores contribui para essa limitação, sendo as demandas do currículo nacional e a produção dos sistemas de ensino atuais alguns dos principais obstáculos. A BNCC, embora estabeleça diretrizes gerais para o ensino no país, ainda deixa uma considerável margem para a elaboração dos currículos escolares pelos estados e municípios. Nesse cenário, as demandas acadêmicas e as pressões por resultados em avaliações padronizadas frequentemente relegam a história local a um segundo plano, em detrimento de temas considerados mais "relevantes" para essas avaliações. Além disso, a produção dos materiais didáticos adotados nas escolas também desempenha um papel significativo

nessa limitação. A maioria dos livros didáticos e recursos educacionais disponíveis no mercado é produzida em larga escala, seguindo padrões nacionais e, muitas vezes, negligencia a diversidade cultural e histórica das diferentes regiões do Brasil. Como resultado, os alunos são privados do acesso a narrativas locais ricas e significativas que poderiam enriquecer sua compreensão do passado e do presente de suas próprias comunidades.

Apesar de o descaso com a história local representar um desafio significativo, é importante destacar que a negligência nos livros didáticos não se restringe apenas a esse aspecto. A temática indígena, tão fundamental para a compreensão da diversidade cultural brasileira, também enfrenta uma marginalização persistente. A convergência entre as ausências da história local e a história indígena cria um cenário ainda mais desfavorável, podendo resultar em um completo abandono dessas narrativas.

[...] no Brasil foram quase cinco séculos de políticas indigenistas que buscaram eliminar os indígenas e anular sua identificação étnica, por meio de violências físicas ou simbólicas, promovendo uma redução drástica da sua população. Contudo, nas últimas três décadas vem ocorrendo um aumento demográfico entre os índios, graças à articulação do Movimento Indígena e suas conquistas obtidas na Constituição Federal de 1988, nas áreas da saúde, educação e demarcação de terras, como também a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da alteridade étnica (Novak, 2020, p. 3).

O ensino da história local e da temática indígena não apenas enriquece o conhecimento dos estudantes sobre sua herança cultural e social, mas também promove um senso de identidade e pertencimento. Ao explorar eventos históricos que ocorreram nas proximidades de suas casas e escolas, os estudantes podem se relacionar de forma mais pessoal com o passado, compreendendo melhor como suas comunidades foram formadas ao longo do tempo, segundo Melo e Castex (2023). Além disso, ao envolver os estudantes em atividades práticas, como visitas a locais históricos e entrevistas com membros mais velhos da comunidade, o ensino da história local estimula o pensamento crítico e desenvolve habilidades de pesquisa, preparando os estudantes para se tornarem cidadãos informados e ativos em suas próprias comunidades. Essa abordagem pedagógica não apenas capacita os estudantes a entenderem melhor seu passado, mas também os equipam com as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do futuro.

Com o processo de redemocratização e a restauração da história como uma disciplina autônoma nas escolas brasileiras, o debate sobre história local ganhou um novo impulso significativo. Esse período pós-ditadura marcou não apenas o retorno à liberdade de expressão e à diversidade de pensamento, mas também estimulou uma revisão crítica dos métodos de ensino. Nesse contexto, importantes teóricas do ensino de história no Brasil, como Arlete Gasparello, Circe Bittencourt, Joana Neves, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, desempenharam papéis cruciais ao destacar o potencial transformador da história local. Elas não apenas reconheceram a importância de incluir narrativas locais nas salas de aula, mas também enfatizaram que a história local é uma categoria que parte de uma situação presente para a reconstituição do passado. Ou seja, ao analisar a realidade local, os estudantes poderiam compreender melhor as dinâmicas históricas que moldaram sua comunidade, criando assim uma ligação mais forte e significativa com o passado.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história indígena e afro-brasileira, surgiram novos documentos que orientavam o ensino de história no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo. Esses documentos possibilitaram aos educadores introduzirem conceitos complexos de forma acessível, destacando a formação de um raciocínio histórico que não se limita ao indivíduo, mas que também considera a coletividade. Através do estudo da história local, podemos perceber em Melo e Castex (2023) os alunos são incentivados a examinar não apenas as vidas individuais, mas também as interações sociais e as relações que se estabelecem na realidade mais próxima, enriquecendo assim sua compreensão do passado e presente. Ao conhecerem melhor a sua própria história e cultura, os estudantes podem desenvolver um sentimento de pertencimento e de valorização da sua comunidade. Ao mesmo tempo, ao compararem a sua realidade local com outras realidades nacionais e mundiais, os estudantes podem ampliar seus horizontes culturais e reconhecer a diversidade e a pluralidade das experiências humanas. A história local também pode ser um instrumento para problematizar questões sociais relevantes para os estudantes, como as desigualdades, os conflitos, as resistências e as transformações que ocorrem no seu meio:

Dentro desta perspectiva, podemos olhar para a história local como a particularidade da totalidade. Ela contribui para a formação de nossas identidades e compreensões do passado, mas não se apresenta de forma isolada das outras camadas que compõem a realidade, isso porque o particular não existe e não se estrutura isoladamente sem relacionar-se com outras esferas de explicação da realidade. (Sukow, 2023, p. 38)

Uma das principais vantagens do emprego da história local no ensino de história reside na sua capacidade de proporcionar aos estudantes uma proximidade mais imediata com as fontes históricas. Ao contrário das fontes que abordam a história nacional, muitas das quais podem ser acessadas digitalmente, as fontes locais oferecem uma acessibilidade notavelmente mais palpável aos estudantes. Estas podem ser encontradas no próprio ambiente em que os alunos vivem, incluindo monumentos, prédios históricos, museus, ruas, festas populares, lendas e tradições orais, entre outras manifestações. Ao estarem inseridas em seu contexto cotidiano, essas fontes locais não só se tornam tangíveis, mas também estimulam uma maior interação e participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico. Esta proximidade com as fontes locais não apenas desperta a curiosidade, mas também fomenta a criatividade e a capacidade crítica dos alunos, incentivando uma abordagem mais envolvente e significativa da disciplina histórica.

No entanto, nem todas as fontes locais são adequadas para o ensino de história. A utilização de fontes bibliográficas na história local, muitas vezes escritas por não historiadores, mas por jornalistas, religiosos e entusiastas locais, traz à tona uma série de desafios no contexto do ensino de história. Essas fontes podem apresentar problemas de metodologia, de interpretação, de documentação e de linguagem, comprometendo a qualidade e a veracidade das informações. Segundo Bittencourt (2009), a ausência de uma abordagem acadêmica rigorosa nessas fontes pode resultar na perpetuação de mitos, distorções e simplificações da história local. Esses relatos muitas vezes caem na armadilha do sensacionalismo ou da romantização, levando a uma compreensão superficial e deturpada do passado local. Além disso, quando essas fontes não são devidamente contextualizadas ou analisadas criticamente, existe o risco de que informações imprecisas ou incompletas sejam incorporadas ao currículo escolar. Isso cria uma educação histórica com características positivistas, que se baseia em uma visão simplista e heroica do passado, sem levar em conta as nuances, ambiguidades e complexidades que caracterizam a história real. Esses vícios podem gerar uma narrativa monótona e

desinteressante para os estudantes, levando à perda do fascínio pelo estudo da história local e impedindo que os estudantes desenvolvam um pensamento histórico crítico e reflexivo, capaz de relacionar a história local com a história nacional e mundial, e de problematizar as questões sociais presentes na realidade local. Bittencourt (2009) alerta em sua obra sobre a necessidade de identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que estabeleça laços com a memória familiar, do trabalho, da vizinhança, entre outros aspectos, enfatizando a importância de uma análise cuidadosa e crítica das fontes ao explorar o passado de uma comunidade.

É crucial que os professores adotem uma abordagem crítica ao selecionar e utilizar fontes locais em sala de aula. Devemos capacitar os alunos a questionar a autenticidade e a confiabilidade das fontes, desenvolvendo habilidades de análise e avaliação. Eles devem ainda buscar fontes locais que sejam dinâmicas, criativas e desafiadoras, que estimulem os estudantes a investigarem, questionar e interpretar a história local. Dessa forma, os educadores podem aproveitar o potencial pedagógico da história local através de suas aulas.

Uma das formas de superar os problemas e limitações das fontes bibliográficas na história local é recorrendo à história oral, um método de pesquisa que valoriza as vozes e as memórias dos sujeitos históricos, especialmente quando se considera a autenticidade e a riqueza das narrativas pessoais. Ao coletar relatos, memórias e testemunhos de indivíduos que viveram experiências passadas em uma determinada comunidade, os historiadores têm a oportunidade de mergulhar nas nuances da vida cotidiana e nas histórias pessoais que muitas vezes não são capturadas em registros formais. Essas histórias, transmitidas oralmente de geração em geração, oferecem uma perspectiva mais rica e inclusiva da história local, enriquecendo o tecido social e cultural da comunidade em questão. Essas entrevistas podem ser gravadas, transcritas, analisadas e arquivadas, constituindo um acervo de fontes orais (Meihy, 2007) que podem complementar, confrontar ou questionar as fontes escritas.

Ao conectar essa ideia com o desafio das fontes bibliográficas escritas por não historiadores, torna-se evidente que as narrativas orais podem preencher lacunas significativas e oferecer insights valiosos para compensar as distorções presentes em leituras menos confiáveis. A história oral, ao incorporar as vozes das pessoas comuns e suas experiências vividas, ajuda a desconstruir estereótipos e a humanizar a narrativa histórica, devolvendo a história às pessoas em suas próprias palavras, lhes dando um passado e ajudando a construir um futuro por elas mesmas (Thompson,

1998). Além disso, ao incluir uma variedade de perspectivas, incluindo aquelas marginalizadas ou menos representadas, a história oral contribui para uma compreensão mais holística e autêntica da história local. Samuel (1990) acreditava que a história oral poderia revelar aspectos da vida cotidiana, da cultura popular, das identidades coletivas e das resistências sociais que muitas vezes escapavam às fontes documentais. Ademais, defendia que a história oral poderia estimular o diálogo entre os historiadores e as comunidades, aproximando a história da experiência vivida:

Documentos não podem responder; nem, depois de um certo ponto, eles podem ser instigados a esclarecer, em maiores detalhes, o que querem dizer, dar mais exemplos, levar em conta exceções, ou explicar discrepâncias aparentes na documentação que sobrevive. A evidência oral, por outro lado, é infindável, somente limitada pelo número de sobreviventes, pela ingenuidade das perguntas do historiador e pela sua paciência e tato. (Samuel, 1990, p. 230)

Integrar as narrativas pessoais coletadas através da história oral com o estudo crítico das fontes locais pode transformar a sala de aula em um espaço dinâmico de aprendizado. Ao utilizar essas histórias pessoais como fontes primárias, os educadores podem não apenas enriquecer a compreensão dos alunos sobre o passado local, mas também incentivá-los a questionar e analisar de maneira crítica as fontes históricas disponíveis. Dessa forma, a história oral não apenas complementa a discussão sobre fontes históricas da história local, mas também reforça a importância de adotar uma abordagem inclusiva e pluralista ao explorar o passado de uma comunidade, capacitando os estudantes a se envolverem ativamente na construção do conhecimento histórico.

Circe Bittencourt (2009) ressalta uma distinção fundamental entre memória social e história, enfocando a complexidade das relações que as comunidades estabelecem com seu passado. A memória social é uma forma de construção do passado que envolve a participação ativa dos sujeitos e dos grupos sociais. Ela é fruto das experiências vividas, das relações estabelecidas, das identidades construídas e das representações elaboradas pelos indivíduos e pelas coletividades. A memória social é dinâmica, seletiva, criativa e afetiva. Ela não é uma reprodução fiel do passado, mas uma recriação do passado a partir do presente. A memória social é uma forma de resistência, de afirmação e de legitimação dos sujeitos e dos grupos sociais.

No entrelaçar dessas duas esferas, a memória social e a história se complementam, oferecendo uma abordagem abrangente para a compreensão do passado. Enquanto a memória social se destaca pela sua natureza dinâmica, subjetiva e participativa, a história emerge como um campo mais formalizado, ancorado na intervenção crítica dos historiadores. Se a memória social é forjada pelas experiências vividas, relações interpessoais e identidades construídas, a história, por sua vez, se constrói meticulosamente através de pesquisas, fontes documentais, metodologias analíticas e interpretações especializadas. Ambas, entretanto, compartilham o propósito de iluminar facetas distintas do passado. A história, como disciplina científica, desafia e enriquece a narrativa, enquanto a memória social, ao mergulhar nas experiências cotidianas, adiciona nuances afetivas e criativas.

A distinção entre memória social e história não implica uma oposição ou uma hierarquia entre elas, segundo Bittencourt (2009). Pelo contrário, implica um reconhecimento da especificidade e da complementaridade entre ambas. A memória social é uma fonte importante para a história, pois ela revela as formas como os sujeitos e os grupos sociais se relacionam com o seu passado, atribuindo-lhe sentidos e significados. A história é um instrumento valioso para a memória social, pois ela oferece ferramentas para analisar, avaliar e contextualizar as narrativas pessoais e coletivas sobre o passado, confrontando-as com outras fontes e perspectivas.

Portanto, o ensino de história local pode se beneficiar do diálogo entre a memória social e a história, pois ele pode promover uma aproximação entre os estudantes e o seu patrimônio histórico-cultural, valorizando as suas experiências, identidades e representações. Ele também pode estimular uma reflexão crítica sobre o passado local, problematizando as suas continuidades e rupturas, conflitos e consensos, diversidades e desigualdades. Dessa forma, o ensino de história local pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos na sua realidade social.

1.3 – O Ensino de História e a Conquista da Paraíba

Como já foi mencionado, a história nacional ocupou um lugar central na historiografia brasileira por muito tempo, relegando a história local a um papel secundário. No entanto, é possível identificar os primeiros movimentos que emergiram no início do século XX, a partir da necessidade de se pensar a história da Paraíba de forma autônoma e específica, em relação ao contexto nacional. Esse movimento se manifesta nas primeiras produções bibliográficas sobre o tema que surgem nesse período, bem como na criação do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), fundado em 1905.

Embora as primeiras obras apresentassem uma visão mais tradicional e nacionalista da história, elas foram um importante ponto de partida para compreender as particularidades presentes na história paraibana, com o resgate de documentos e arquivos relevantes para os futuros autores que se dedicariam ao tema. As primeiras produções bibliográficas que fazem referência ao processo de ocupação ibérica da Paraíba datam de um período anterior à criação do IHGP, como os escritos de Irineu Joffily, jornalista, redator, advogado, político, geógrafo, juiz e promotor de justiça, que escreveu *Notas sobre a Parahyba*¹⁶ e *Synopsis das Sesmarias da Capitania da Parahyba*¹⁷, publicados em 1892 e 1893, respectivamente. A primeira obra fez um levantamento geral sobre os limites geográficos da Paraíba e os povos que aqui habitavam, bem como a sua relação, enquanto a segunda fez um breve levantamento da distribuição das sesmarias no estado.

No entanto, para tratarmos especificamente do episódio da conquista, um dos primeiros registros, que é considerado a “gênese” do estado da Paraíba e que vai subsidiar boa parte dos trabalhos aqui citados, é bem anterior a essa tentativa de escrever uma história local em oposição à história nacional. *O Sumário das Armadas*, de autoria jesuíta, porém controversa quanto ao seu escritor, apresenta crônicas sobre o estado entre os anos de 1584 e 1587, fazendo uma descrição da região do ponto de vista histórico e geográfico (Brito, 2020). O documento é considerado fundamental para entendermos como se dava a relação entre os europeus e os nativos daquele

¹⁶ JOFFILY, Irineu. *Notas sobre a Parahyba*: fac-símile da primeira edição publicada no Rio de Janeiro, em 1892, com prefácio de Capistrano de Abreu. Volumes 1-2. Thesaurus Editora: 1977

¹⁷ JOFFILY, Irineu. *Synopsis das Sesmarias da Capitania da Parahyba*. Tomo I. Parahyba: Typ. e Lith. a vapor Manoel Henriques, 1893.

período e como se desenrolou o episódio da conquista ibérica da região. Um dos trechos da obra nos mostra o interesse comercial português em conquistar a região, devido à abundância de pau-brasil de boa qualidade, assim como o entendimento do estabelecimento francês na região:

Das outras capitâneas o pau não dá mais que duas tintas. Todo o pau-brasil, cortando-se arrebenta e cresce devagar, que pelo menos há mister mais de vinte anos, e ainda não é grosso. Dizem que o pau desta capitania da Paraíba é a mercadoria, mais de lei que todas as outras, por não padecer corrupção de tempo nem de água; antes a do mar o afina. Na boca é doce quase como alcaçuz. Por respeito deste pau, trataram e procuraram tanto os franceses permanecer na terra (Sumário das Armadas, 2010, p. 9).

Um dos objetivos da criação do IHGP era também diferenciar a História da Paraíba da do seu estado vizinho, Pernambuco, construindo uma identidade histórica paraibana. Um dos primeiros autores a ter sua obra publicada nesse período, ainda que postumamente, foi Maximiano Lopes Machado, professor, jornalista, político e advogado. Na obra¹⁸, o autor analisa a situação da província em relação à Metrópole. Ele também aborda o conflito entre os nativos Tabajaras e Potiguaras, que estabeleceram alianças com franceses e portugueses, e sobre a colonização da Paraíba, além de outros aspectos, como a invasão holandesa na região. Tanto Maximiano Lopes, como Irineu Joffily e Irineu Ferreira Pinto, autor da relevante obra *Datas e Notas para a História da Paraíba*¹⁹, formam uma espécie de tríade fundamental para os primeiros escritos sobre a história da região.

Nos anos subsequentes, a bibliografia paraibana testemunhou a incorporação de novos escritores, ampliando ainda mais a riqueza dos registros históricos. Celso Mariz, notável entre esses novos nomes, legou à história da Paraíba a obra clássica *Apanhados Históricos da Paraíba*²⁰, em 1922. Este trabalho abarca o panorama histórico e geográfico do estado, abordando sua fundação, território e outros aspectos que se estendem até o período republicano. Mais adiante, em 1964, João Fernando de Almeida Prado produziu uma das obras mais abrangentes da época, intitulada *A*

¹⁸ MACHADO, Maximiano Lopes. *História da Província da Paraíba*. Reprodução da edição de 1912. Vol I. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1977.

¹⁹ PINTO, Irineu Ferreira. *Datas e notas para a história da Paraíba*. Vol I. João Pessoa: Ed. da Universidade Federal da Paraíba, 1977.

²⁰ MARIZ, Celso. *Apanhados históricos da Paraíba*. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1980.

*Conquista da Paraíba*²¹. Neste trabalho, o autor detalha os primeiros anos da formação brasileira, destacando especialmente a resistência dos colonizadores portugueses às adversidades naturais, às populações indígenas e aos invasores estrangeiros no território que viria a constituir o estado da Paraíba.

Horácio de Almeida, alguns anos depois, em 1966, lançou a obra *História da Paraíba*, consolidando-se como um dos intelectuais mais prolíficos do estado no período de 1940 a 1970. Almeida não apenas revisita alguns pontos destacados por Maximiano Lopes Machado, mas também utiliza o *Sumário das Armadas* como fonte auxiliar em seu trabalho. De maneira peculiar, caracteriza o termo Paraíba como "rio mau, rio imprestável, cheio de obstáculos, pouco piscoso"²², oferecendo uma perspectiva singular sobre a identidade geográfica e ambiental do estado.

À medida que o tempo avançava e a pesquisa histórica se refinava, novas obras de significativa relevância emergiam, oferecendo uma abordagem mais aprofundada dos eventos relacionados à conquista. O historiador paraibano José Otávio de Arruda Mello, notável entre esses escritores, produziu em 1994 uma das obras mais populares sobre o tema, intitulada *História da Paraíba – Lutas e Resistência*²³. Nessa obra abrangente, Mello traça um panorama que abarca desde a conquista da região até a contemporaneidade paraibana, sendo reconhecida como uma das mais vendidas sobre o assunto. Sua popularidade foi impulsionada, em parte, pelo papel central que desempenhou como referência em estudos voltados para concursos públicos no estado. Contudo, em 2006, Guilherme Gomes da Silveira D'Avila Lins lançou a obra intitulada *Uma apreciação crítica do período colonial na "História da Paraíba: Lutas e Resistência"*²⁴. Neste trabalho, o autor adota uma abordagem rigorosa, apontando certas limitações identificadas na obra de José Otávio de Arruda Mello. Este momento de avaliação crítica, inserido na evolução das narrativas históricas da Paraíba, destacou a importância do debate acadêmico contínuo na busca pela compreensão mais completa e precisa dos eventos que moldaram a história do estado.

²¹ PRADO, João F. de Almeida. *A Conquista da Paraíba (séculos XVI a XVIII)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

²² ALMEIDA, Horácio de. *História da Paraíba*. Tomo I, Parte primeira, 1ª edição. João Pessoa: Imprensa Universitária, 1966.

²³ MELLO, José Otávio de Arruda. *História da Paraíba: lutas e resistências*. 10. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2002.

²⁴ LINS, Guilherme Gomes da Silveira d'Avila. *Uma apreciação crítica do período colonial na "História da Paraíba Lutas e Resistências"*. João Pessoa: Filipéia, 2006.

As obras mencionadas até então não tinham como objetivo se preocupar com a questão do ensino de história da Paraíba em sala de aula. Elas se caracterizam por tentar criar uma identidade histórica paraibana, desvinculada de Pernambuco e valorizando o contexto da história local. Novas bibliografias já demonstram uma maior preocupação com as novas fontes e com o ensino de história. Historiadores contemporâneos estão mais atentos não apenas à construção da identidade regional, mas também ao papel da história no contexto educacional. Dentre esses escritores, Regina Célia Gonçalves se destaca com sua obra *Guerras e Açúcares – Política e Economia na Capitania da Paraíba (1585-1630)*. Este trabalho tornou-se uma referência fundamental para o estudo dos povos nativos da região e sua interação com o processo de conquista. Gonçalves proporciona uma abordagem inovadora ao explorar aspectos do cotidiano indígena, utilizando fontes previamente empregadas em trabalhos anteriores e incorporando novos documentos de origem Tupi.

Os escritos de Gonçalves não apenas enfatizam a relevância da conquista da Paraíba como uma das maiores batalhas do século XVI para os ibéricos, mas também desafiam a concepção anterior de alguns autores. Contrapondo a ideia de que a paz teria se estabelecido após a conquista da região pelos europeus, sua obra destaca a continuidade dos conflitos pós-conquista, proporcionando uma perspectiva mais complexa da história regional:

No dia de Nossa Senhora das Neves, 5 de agosto, era firmada a paz com os Tabajara. Uma nova fase da guerra de conquista seria iniciada. Desde a instalação das capitanias de Pernambuco e de Itamaracá, essa era a primeira grande vitória dos portugueses contra os Potiguara e os franceses. O "acordo de paz" significou a virada da guerra para o lado dos portugueses, pois, pela primeira vez, os inimigos seriam derrotados em seu território, e a marcha da civilização branca, como estabelecimento da povoação de Nossa Senhora das Neves, daria mais um passo importante, as margens do rio Paraíba, preparando o deslocamento da fronteira mais para o Norte. O primeiro sangrento capítulo dessa história estava encerrado. Com a mesma cor que o pau do Brasil tingia os tecidos das manufaturas europeias, haveria de ficar manchadas não apenas as terras de Tracunhaém e as águas do Rio Paraíba. O encarnado de sangue de europeus e, principalmente, dos índios Potiguara haveria de se espalhar pelas montanhas da Copaoba e pelas praias de Acejutiboró. Peitos seriam detidos, costados seriam abertos, membros de corpos seriam espalhados, ainda quentes e palpitantes, pelos caminhos e terra dos Potiguara. Encerra-se o capítulo, mas a história continua, em outra paragem, à beira do mar, anunciando a chegada de novos personagens (Gonçalves, 2007, p. 161).

Outra contribuição significativa para os novos estudos sobre a história da conquista da Paraíba provém da historiadora Sylvia Brito. Sua obra, intitulada *A*

*conquista do Rio Ruim: a Paraíba na monarquia Hispânica (1570-1630)*²⁵, é considerada fundamental para a compreensão desse período. BRITO realiza uma análise metódica, utilizando tanto fontes recentemente descobertas quanto aquelas já conhecidas, para explorar como a conquista da região desempenhou um papel crucial em um plano estratégico traçado pelos espanhóis durante o período filipino, conhecido popularmente como a União Ibérica.

A obra desafia nomes da narrativa tradicional que retrata a conquista da Paraíba como um feito exclusivamente da coroa portuguesa. Brito revela não apenas a natureza espanhola desse episódio, mas também destaca o profundo interesse de Felipe II em conquistar essas terras, um objetivo que as expedições portuguesas anteriores não conseguiram alcançar. Essa nova perspectiva enriquece significativamente a compreensão do contexto político da época, desmistificando interpretações simplificadas e destacando a complexidade das dinâmicas que moldaram a conquista da Paraíba.

Atualmente, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores reside na inserção da temática da história local nas turmas de sétimo ano, considerando que o currículo não dedica espaço específico para o estudo dessa abordagem nos anos finais do Ensino Fundamental. A lacuna se revela particularmente durante o estudo do período colonial brasileiro, que constitui o momento cronológico propício para abordar a conquista da Paraíba. Diante dessa ausência direta, o educador encontra nas lacunas do contexto nacional a oportunidade de explorar as particularidades locais, incorporando a história regional de forma contextualizada.

No estudo do período colonial, em que se destaca a conquista da Paraíba, o professor pode relacionar a história local com as seguintes habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁶:

- (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

²⁵ BRITO, S. B. R. *A conquista do Rio Ruim: a Paraíba na monarquia Hispânica (1570-1630)*. Tesis Doctoral, Versión reducida. Salamanca, 2020.

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 de fev. de 2023.

- (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
- (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
- (EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
- (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
- (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
- (EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

Diversas possibilidades se abrem por meio das habilidades disponíveis para explorar o contexto local na sala de aula. Com o advento da tecnologia, os professores contam com ferramentas que facilitam o acesso a uma ampla gama de fontes e oportunidades. Plataformas como o *Google Street View*²⁷, por exemplo, possibilitam que os alunos visitem virtualmente os monumentos históricos construídos durante o período colonial na Paraíba (figura 1). Além disso, a internet oferece uma variedade de sites que proporcionam aos estudantes acesso a diversas fontes de conhecimento.

²⁷ <https://www.google.com.br/maps>. É importante enfatizar que a utilização do Google Street View não pode replicar integralmente a autenticidade e a profundidade oferecidas pelas visitas físicas, sendo mais eficaz como um recurso para exploração remota, especialmente fora da cidade. A verdadeira essência da descoberta está intrinsecamente ligada à interação direta com o ambiente. Assim, sempre que viável, os educadores são encorajados a integrar de forma estratégica esses recursos virtuais como um complemento enriquecedor à experiência de aprendizado.

Figura 2 - Igreja de Nossa Senhora das Neves (1) e Antiga Casa da Pólvora (2)



Fonte: compilação do autor/google

Uma abordagem eficaz para explorar a história local e as relações sociais do período é a utilização de mapas e pinturas da época, que fornecem uma riqueza de informações e envolvem os alunos de maneira lúdica. Mapas de cartógrafos como Petrus Plancius²⁸, Andreas Antônio Orazi²⁹ e Jan Van Brosterhuisen³⁰ possibilitam a representação da Paraíba em diferentes escalas (figura 2), oferecendo uma perspectiva cartográfica do período colonial. Além disso, graças às novas tecnologias, o estudo pode ser estendido para incluir comparações entre o passado e o presente com a utilização de mapas e imagens de satélites atuais.

²⁸ *Meridionalis Americae Pars*, Petrus Plancius 1592-1610.

²⁹ *Provincia di Paraíba*, Andreas Antônio Orazi, 1698.

³⁰ *Fluvius Parayba*, Jan Van Brosterhuisen, 1637-1645.

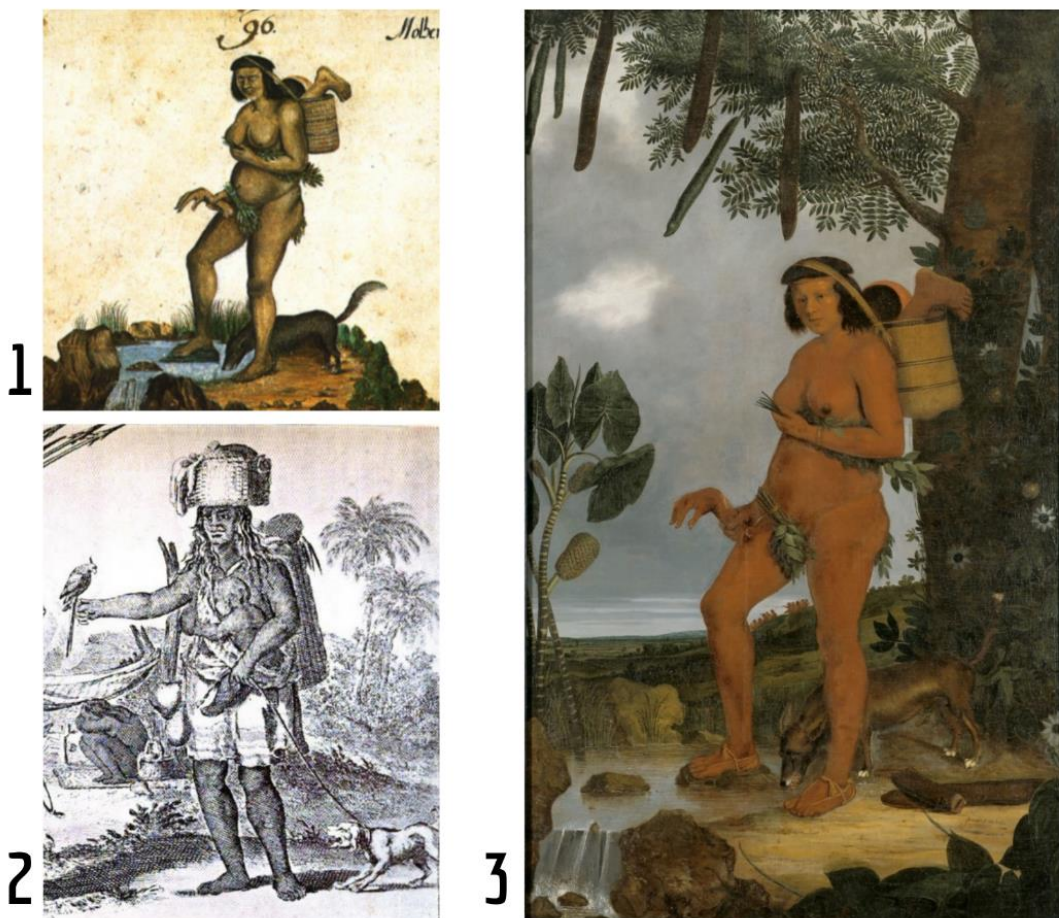
Figura 3 - Montagem com os mapas de Plancius (1), Orazi (2) e Van Brosterhuisen (3)



Fonte: compilação do autor

A representação da mulher Tapuia em desenhos de diversos artistas constitui outra fonte valiosa de informações por meio da iconografia. Pinturas de artistas como Zacharias Wagener (1614-1668), Joan Nieuhof (1649) e a conhecida obra de Albert Eckhout (1641) oferecem esclarecimentos significativos sobre a representação dos indígenas pelas mãos e olhos dos europeus, conforme é apresentado na figura 3. Explorar essas imagens não apenas enriquece o entendimento sobre as interações culturais da época, mas também permite uma análise crítica das narrativas visuais presentes na história da Paraíba.

Figura 4 - Montagem com a Mulher Tapuia representada nas pinturas de Zacharias (1) Wagener (1614-1668) de Joan (2) Nieuhof (1649) e de Albert (3) Eckhout (1641)



Fonte: compilação do autor

No âmbito bibliográfico, as obras mais recentes, como as de Regina Célia Gonçalves e Sylvia Brito, têm facilitado o acesso do leitor ao conteúdo a ser explorado. Contudo, para tornar a leitura mais acessível aos alunos, destaco a obra organizada por Eliete de Queiroz Gurjão e Damião de Lima, intitulada *Estudando a História da Paraíba: Uma coletânea de textos didáticos*³¹. Este trabalho busca proporcionar uma linguagem mais próxima do público jovem. Além de abranger artigos sobre diversas fases da história paraibana, cada capítulo é concluído com atividades de revisão de conteúdo, reforçando sua natureza como um texto direcionado à compreensão dos aspectos mais relevantes de cada temática abordada.

A história da Paraíba deu seus passos iniciais numa tentativa de se desvincular da narrativa nacional e ganhou seus primeiros escritos no mesmo período em que se

³¹ SILVA, Eliete de Queiroz Gurjão. *Estudando a História da Paraíba - uma coletânea de textos didáticos*. 5. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

formava o IHGP. A valorização da história local não apenas enriquece o entendimento do passado, mas também fortalece a identidade e o senso de pertencimento dos habitantes paraibanos. As produções mais recentes, o acesso às fontes e os avanços tecnológicos possibilitaram estruturar de forma mais aprofundada o debate em torno do ensino de História da Paraíba. Este capítulo explorou diversas perspectivas, desde os registros pioneiros até as abordagens contemporâneas, evidenciando a evolução tanto do ensino de história quanto da própria narrativa histórica do estado. O desafio atual consiste em dar continuidade a essa trajetória de aprimoramento e integração, assegurando que a história do estado seja apresentada de maneira acessível, educativa e inspiradora para as gerações presentes e futuras.

CAPÍTULO 2 - JOGOS, METODOLOGIAS ATIVAS E *WEBQUESTS*



Figura 5 - Código QR de acesso a solução mediadora de aprendizagem

2.1 Do surgimento dos jogos ao uso de seus elementos como ferramenta metodológica no ensino de história

No curso da história, a espécie humana passou por diversas alterações em seu modo de vida político, social, econômico, religioso e cultural. Entre mudanças e permanências, o ato de jogar apresenta-se como algo recorrente e bastante necessário nas sociedades ao longo do tempo. Os jogos evoluíram, o mercado diversificou o produto e os elementos dos jogos foram retirados dos *games* e trazidos para a vida cotidiana. Atualmente, jogamos individualmente ou em grupo, seja em smartphones, tabuleiros, consoles ou computadores. Além disso, o ato de jogar se faz presente em outras atividades, como usar o cartão de crédito para acumular milhas ou ao tentar aprender um novo idioma. Embora ambientes e costumes possam mudar, o ato de jogar continua sendo uma constante no tempo presente. E quem pode duvidar que ele estará presente no futuro?

O que faz o ato de jogar parecer atemporal são as estratégias básicas e objetivos que continuam sendo relevantes, independente da época ou do contexto temporal. Huizinga (2019) argumenta que todo jogo carrega um significado, passando da categoria de simples atividade lúdica. O ato de jogar também é um ato de expressar ideias, valores e crenças importantes da vida de quem joga. O historiador holandês também argumenta que existem numerosas e divergentes ideias na hora de definir biologicamente o que é o jogo. Em uma das teorias, o jogo é uma espécie de sala de testes para as tarefas sérias da vida, em outra, o jogo é um exercício de autocontrole indispensável para o ser humano, e conclui da seguinte forma:

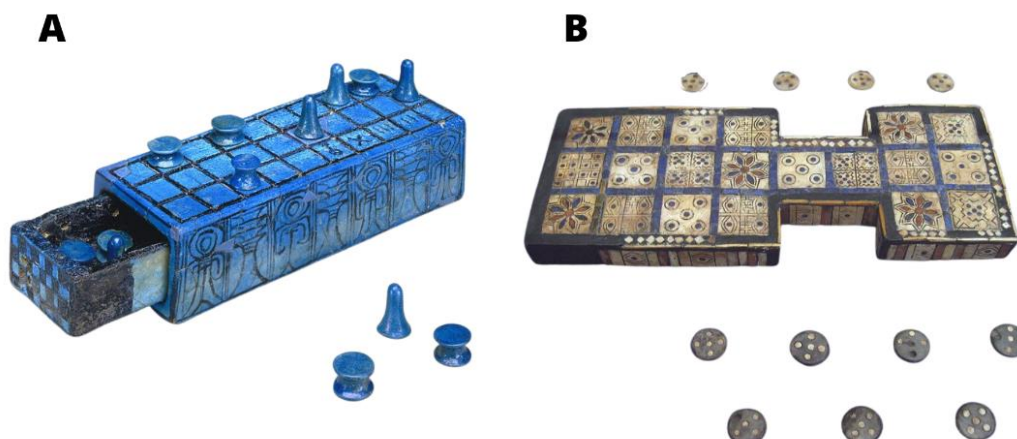
[...] Por que uma multidão imensa pode ser levada até ao delírio por um jogo de futebol? A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicadas por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa

absorção, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, [...] de preparação para as exigências da vida. [...] Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo (Huizinga, 2019, p. 3).

Roger Callois (2017), destacou-se como um pensador francês ao explorar os jogos em várias áreas do conhecimento e criticar as primeiras análises de Huizinga, contribuindo de maneira significativa para o debate. O intelectual francês propõe que o jogo é uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. No entanto, essa classificação não aborda completamente as complexidades das atitudes psicológicas subjacentes aos jogos. As atitudes psicológicas discutidas por Callois são examinadas a partir das formas culturais que têm relativa autonomia em relação aos sistemas estabelecidos, contrastando com aquelas já internalizadas pela sociedade como valores institucionais, como esportes, loterias e cassinos, entre outros. Callois foi um dos primeiros na análise das relações econômicas presentes nas práticas lúdicas, observando que, apesar de não gerarem riquezas tangíveis, essas práticas desempenham um papel na dinâmica econômica ao movimentar recursos do capitalismo.

Os jogos têm sido parte essencial da vida humana desde a antiguidade, fornecendo entretenimento, desafios e oportunidades para interação social. De acordo com Finkel (2007), jogos de tabuleiro, como o *Senet*, no Egito Antigo (figura 4) e o *Jogo Real de Ur*, na Mesopotâmia (figura 4), já eram utilizados para desenvolver habilidades estratégicas, como movimento e cálculo. Os jogos permitem que as pessoas se desconectem de suas preocupações diárias e se concentrem em uma atividade divertida e prazerosa.

Figura 6 - Montagem com imagens do Senet (A) e do Jogo Real de Ur (B)



Fonte: (A) British Museum, (B) Wikimedia Commons

Ao longo dos séculos, os *games* evoluíram, mas continuaram a preservar sua natureza divertida. Na Grécia e Roma Antiga, jogos como Gamão e Xadrez ganharam grande popularidade e tornaram-se conhecidos por suas regras complexas e apelo estratégico. Esses jogos exigiam um alto nível de habilidade e ofereciam um desafio intelectual aos jogadores, que precisavam planejar e executar suas jogadas com precisão para alcançar a vitória. Na Idade Média, as cartas foram introduzidas na Europa e logo se tornaram uma forma popular de entretenimento. Muitos jogos de tabuleiro foram adaptados para incluir esse novo elemento, criando jogos híbridos que combinavam as mecânicas de jogo dos tabuleiros com o uso de cartas.

Com a Revolução Industrial, o mundo experimentou uma transformação significativa na economia, na tecnologia e na cultura. Foi nesse contexto que surgiram novos jogos que refletiam essas mudanças. Um desses jogos foi o *Monopoly*, criado em 1903 por Elizabeth Magie, que no Brasil ficou conhecido como *Banco Imobiliário*. A dinâmica do jogo é construída por meio da interação entre o tabuleiro, cartas e outros elementos adicionais, como as peças do jogo e as notas de dinheiro. O objetivo é ser o jogador mais rico ao final do jogo, comprando propriedades, construindo casas e hotéis e cobrando aluguel dos outros jogadores. A dinâmica de jogo criada por esse jogo serviu como modelo para muitos outros jogos de tabuleiro que surgiram posteriormente, incluindo jogos eletrônicos.

Na década de 1980, a popularização dos jogos eletrônicos trouxe uma revolução na indústria do entretenimento. Os jogos eletrônicos foram um grande avanço em relação aos jogos de tabuleiro e cartas, pois permitiram uma jogabilidade

mais imersiva e interativa. Os gráficos em 3D foram um dos maiores marcos da época, permitindo que os jogadores mergulhassem em mundos virtuais e experimentassem uma sensação de presença nunca vista em jogos. Além disso, a possibilidade de jogar em rede com outros jogadores de todo o mundo introduziu uma nova dimensão ao entretenimento, criando comunidades de jogadores que podiam interagir e competir em tempo real.

Com a invenção dos computadores e dos videogames, os jogos adentraram uma nova era de produção. Atualmente, eles se diversificam em uma ampla variedade de formas e gêneros, que vão desde os jogos de tabuleiro, que permanecem populares e adaptáveis ao longo do tempo, até os *games* de realidade virtual, que transportam os jogadores para cenários fictícios imersivos. Além disso, os jogos educacionais ganharam popularidade, oferecendo uma maneira atraente e divertida de aprender habilidades e conhecimentos valiosos. Os jogos continuam a evoluir e se adaptar às mudanças tecnológicas e sociais, mas sua importância como forma de entretenimento e interação social parece ser duradoura e estar destinada a continuar por muitos anos no futuro.

As metodologias ativas, conforme definidas por Masetto (2003), são práticas pedagógicas que buscam promover a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, superando a simples reprodução de informações. Nesse sentido, a gamificação e o uso de jogos em sala de aula se apresentam como recursos pedagógicos eficazes para estimular uma aprendizagem mais lúdica e engajadora. É importante ressaltar que o emprego de métodos considerados tradicionais de ensino, como o uso do quadro ou do livro didático, não é excluído com a utilização dessas novas estratégias. Pelo contrário, é possível combiná-los de forma complementar, adequando a metodologia utilizada às necessidades específicas de cada turma.

Existem diversas metodologias ativas que podem ser utilizadas para construir o conhecimento dos alunos. Embora a gamificação e os jogos sejam frequentemente mencionados neste trabalho, há outras³² abordagens igualmente importantes. A adição de elementos de jogos a esses métodos pode tornar a atividade ainda mais atraente e envolvente, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado mais prazerosa e significativa.

³² Existem diversos tipos de metodologias ativas com o potencial de trabalhar diferentes habilidades, autonomia e senso crítico entre os alunos. Podemos citar como exemplo: aprendizagem baseada em solução de problemas, sala de aula invertida, aprendizado entre pares, entre outros.

Os jogos criam mundos, com regras e normas próprias, e que tem a capacidade de criar um ambiente em que as pessoas podem experimentar diferentes papéis. Huizinga (2019) afirma que, ao jogar, as pessoas podem aprender sobre a cultura e a história de uma sociedade, bem como sobre os valores que essa sociedade considera importantes, fazendo do jogo um elemento de transmissão cultural. A gamificação de um conteúdo histórico ou a apresentação de um jogo que trabalhe com essa temática não deve ser vista como uma forma de diminuir a importância do conteúdo em questão.

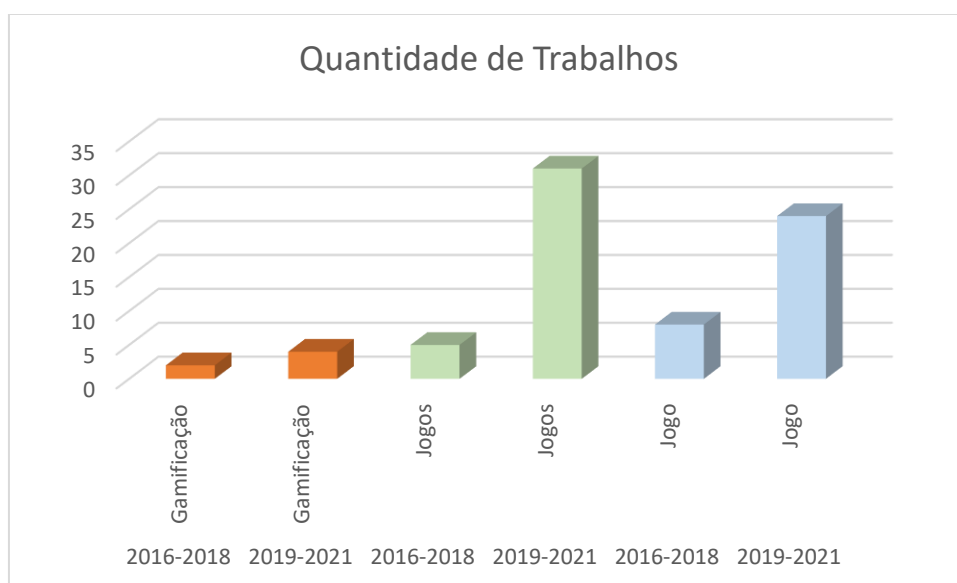
É importante destacar que a utilização de jogos em sala de aula e a gamificação dos conteúdos históricos são abordagens pedagógicas distintas, embora compartilhem alguns elementos em comum. A utilização de jogos em sala de aula refere-se ao uso de jogos e simulações adaptadas ou criadas para o contexto educacional, tendo como objetivo construir conhecimento e desenvolver habilidades nos alunos. Já a gamificação, como apontado por Kapp (2012), consiste na utilização de mecânicas baseadas em jogos relacionando a atividades que não são jogos, com o propósito de motivar e engajar os participantes, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e eficaz. Diferente da utilização de jogos, a gamificação, não necessariamente, transforma o conteúdo em jogo, mas acrescenta elementos lúdicos para promover a interação e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Eugênio (2020) sintetiza bem ao apresentar o jogo como um produto e a gamificação como um processo. Segundo o autor, enquanto os jogos são produtos com um objetivo definido e fechado em si mesmo, a gamificação é um processo que busca modificar a experiência do usuário em uma atividade, solucionando problemas de engajamento e motivando mudanças comportamentais específicas. Embora os jogos possam desenvolver habilidades em diversos âmbitos, muitas dessas aprendizagens não se traduzem em impactos diretos fora do contexto do jogo. Nesse sentido, os processos gamificados apresentam vantagens significativas em relação aos jogos, já que fornecem ao educador o controle sobre as ferramentas de produção e objetivos da proposta apresentada. Dessa forma, é possível alcançar maior impacto para além do mundo virtual, promovendo mudanças comportamentais significativas nos usuários.

Nos últimos anos, tem sido crescente o interesse em explorar as metodologias ativas, entre elas a gamificação. De acordo com meu levantamento realizado no

Catálogo de Teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em fevereiro de 2023, houve um aumento significativo no número de trabalhos que abordam o tema “gamificação”, principalmente se compararmos o triênio 2016-2018 com 2019-2021 (gráfico 1). Constatou-se através da pesquisa que o uso de jogos e gamificação como metodologia de ensino de história tem se mostrado uma prática em crescimento. Entre 2016 e 2018, a busca por "gamificação" resultou em apenas dois trabalhos encontrados, enquanto a busca por "jogo" e "jogos" retornou oito e cinco trabalhos, respectivamente. No entanto, nos anos de 2019 a 2021, observou-se um salto significativo nos números, com quatro trabalhos encontrados para "gamificação", vinte e quatro para "jogo" e trinta e um para "jogos". Tais dados demonstram um aumento expressivo de 100%, 200% e 520% no uso desses termos como metodologia de ensino de história.

Gráfico 1 – Quantidade de Trabalhos sobre Jogos e Gamificação



Fonte: do autor

A utilização da história como enredo nos *games* é algo bastante comum na indústria cultural. Além de proporcionar uma dinâmica social atraente para o público jovem, os jogos também podem ser importantes instrumentos de construção do conhecimento histórico. Entretanto, é preciso ter atenção ao utilizá-los em sala de aula, pois uma análise superficial e desprovida de um olhar crítico por parte do professor pode levar à captura da lógica neoliberal presente na produção dos *games*. Todo jogo possui um enredo, o qual reflete a visão de quem o produziu e pode acabar

simplificando temáticas complexas, abrindo margem para questionamentos e interpretações superficiais. Zimmerman (2004) argumenta que os jogos podem ser poderosos para contar histórias e transmitir valores, tendo o potencial de desafiar as percepções e atitudes dos jogadores em relação ao mundo ao seu redor. É preciso, portanto, utilizá-los com cautela e um olhar crítico, de forma a aproveitar seu potencial educativo sem se deixar influenciar por suas limitações.

A avaliação do jogo de forma crítica para não absorver, de forma passiva, o viés ideológico de quem criou aquele produto é fundamental para que o educador tenha o domínio da ferramenta na hora de aplicá-la. O historiador Fernando Cauduro Pureza, ao analisar a narrativa neoliberal presente no *Civilization V*³³, inicia o debate relacionando o discurso de Johan Huizinga com as questões da contemporaneidade, e alerta:

Todavia, a definição de Huizinga, não obstante seja complexa e permita inúmeras reflexões, tem seus limites: pensada originalmente como reflexão acerca do Ocidente medieval, ela nos diz muito pouco sobre jogos eletrônicos, sobre como essa indústria de entretenimento se consolidou no centro do capitalismo e sobre como ela movimenta atualmente bilhões de dólares (Pureza, 2022, p. 185).

Desde o surgimento dos primeiros jogos eletrônicos na década de 1970-80, a indústria dos *games* tem experimentado um crescimento exponencial, liderado por gigantes como a Nintendo, Sony e Microsoft. De acordo com a Newzoo, empresa especializada em pesquisas de mercado de jogos, o número de jogadores de jogos eletrônicos em todo o mundo ultrapassou a marca de 3 bilhões em 2021, com a previsão de chegar a 3,3 bilhões até 2025. Além disso, o mercado de jogos tem se mostrado bastante lucrativo, com uma estimativa de ultrapassar a marca de US\$ 200 bilhões ao final de 2023, seguindo a média estimada de alta de 7,2% entre 2019 e 2023 para US\$ 204,6 bilhões.

A indústria de jogos eletrônicos não é apenas um mercado em expansão, mas também uma força motriz por trás da inovação tecnológica. Os jogos são altamente dependentes de hardware e software de alta qualidade para fornecer uma experiência imersiva e atraente para os jogadores. Como resultado, empresas de tecnologia estão investindo em inovações para melhorar a qualidade dos gráficos em jogos e reduzir o

³³ Franquia de jogos de estratégia criada por pelo canadense Sid Meier, levando o jogador a uma tarefa de construir uma civilização. Vence aquele que conseguir completar uma das frentes estratégicas do game, que poder ser dominação através da cultura, religião, militar, cultural ou por pontos.

tempo de carregamento dos conteúdos presentes no *game*. A crescente demanda por dispositivos de realidade virtual e inteligência artificial também tem impulsionado o desenvolvimento de novas tecnologias em jogos. Ao analisar os dados apresentados, podemos observar o quão pertinente é a fala do professor Fernando Pureza.

A série de jogos *Assassin's Creed*, desenvolvida pela Ubisoft, é conhecida por sua abordagem histórica detalhada. Cada game da série retrata um período específico da história e inclui eventos, personagens e locais históricos em uma narrativa fictícia e atraente. Além disso, a jogabilidade em primeira pessoa coloca o jogador diretamente na história, como um protagonista. Outros exemplos de jogos que utilizam enredos históricos incluem a série *Call of Duty*, que retrata eventos importantes da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, e a série de jogos de estratégia *Civilization*, que permite aos jogadores construir e gerenciar uma civilização do passado ao futuro, oferecendo uma visão ampla e imersiva da evolução da humanidade. No entanto, é importante lembrar que, embora os jogos possam fornecer uma experiência imersiva e educacional, eles não devem ser usados como a única fonte de conhecimento histórico, pois a interpretação dos eventos históricos pode ser influenciada pela perspectiva do desenvolvedor do jogo, como já citado anteriormente.

Os jogos citados no parágrafo anterior não possuem uma finalidade pedagógica, podendo ter apenas elementos extraídos dentro de sua proposta original. Porém, com o avanço da tecnologia, profissionais da educação e grupos de pesquisa têm cada vez mais criado seus próprios *games*, seja em plataformas físicas ou digitais, aperfeiçoando o ato de jogar a uma proposta pedagógica, caminhando pela dualidade entre a seriedade e a brincadeira. Ensinar história através dos jogos ainda é algo considerado novo, porém, já podemos detectar excelentes trabalhos, como o produzido pelo grupo de pesquisa da UFPB *Humanyzart*, sob direção das professoras Cláudia Lago e Priscilla Gontijo, que gamificaram a pré-história através do *Evolucy*³⁴ (figura 5), jogo no estilo RPG voltado para alunos entre a faixa etária de 10 a 12 anos, com conhecimento lúdico sobre um período distante da nossa realidade e da nossa imaginação, criando mecanismos para facilitar a construção do conhecimento histórico. Outros jogos que merecem menção neste trabalho são: *Sambaquis*³⁵ – Uma história antes do Brasil, desenvolvido por arqueólogos da USP e que apresenta

³⁴ "Evolucy". Disponível em: <https://humanizarteufpb.wixsite.com/humanyzarte/evolucy>.

³⁵ "Sambaquis: Uma história antes do Brasil". Disponível em: <https://mae.usp.br/jogo-eletronico-sambaquis-uma-historia-antes-do-brasil/>.

características desse povo com características bem peculiares e que podem ser encontrados no Brasil; *Tríade* – Igualdade, Liberdade e Fraternidade³⁶, tríade desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Comunidades Virtuais” da Uneb, voltados para os alunos analisarem a Revolução Francesa sobre outra ótica. Esses jogos são exemplos de como os *games* podem ser ferramentas eficazes para a aprendizagem e estimular o interesse dos alunos em aprender história.

Figura 7 - Montagem com cenas de Evolucy



Fonte: compilação do autor

Dessa forma, o desenvolvimento de um roteiro gamificado de estudos apresentou-se como uma solução para uma lacuna na educação dos alunos, que era a falta de conteúdo sobre a história local nos livros didáticos utilizados. A história local é essencial para a compreensão das particularidades e especificidades de cada região e povo de um país. No entanto, no Brasil, essa história tem sido apagada dos livros didáticos de história em detrimento de um material unificado que aborda apenas o contexto geral da história do país. Essa tendência é motivada, em grande parte, pelo avanço neoliberal sobre a educação no país, que tem buscado maximizar seus lucros ao reduzir os custos e simplificar o currículo escolar. Essa política educacional tem

³⁶ "Tríade – Igualdade, Liberdade e Fraternidade". Disponível em: <http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=455>.

contribuído para o enfraquecimento do ensino de história local e para a perda da identidade cultural e histórica de muitas comunidades.

A falta de um ensino de história local também tem implicações políticas e sociais significativas. Ao negligenciar a história local, o sistema educacional brasileiro marginaliza as experiências e lutas das comunidades locais, tornando mais difícil a construção de um sentimento de pertencimento e identidade nacional. Além disso, ao reduzir a história a um mero contexto geral, os livros didáticos acabam por reproduzir estereótipos e generalizações que não refletem a complexidade da história do país.

A criação de um material auxiliar, que foi um jogo, mas que poderia ser um cordel, uma sequência didática ou exposição fotográfica, permitiu trazer para a sala de aula o mínimo de conhecimento necessário sobre a história da Paraíba, enriquecendo o aprendizado dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II. É importante destacar que o conhecimento da história local é uma habilidade estabelecida pela BNCC para ser trabalhada no Ensino Fundamental I, especialmente no terceiro ano do segmento³⁷. Porém, na prática, muitos alunos assimilam pouco ou nada desse conteúdo durante toda a sua trajetória escolar³⁸. Por isso, o roteiro gamificado de estudos se mostrou uma ferramenta eficaz para proporcionar aos alunos uma vivência lúdica e interativa que ao mesmo tempo enriqueceu o seu conhecimento histórico e cultural.

O uso de jogos em sala de aula é uma entre várias ferramentas poderosas que podem contribuir significativamente para a mudança do panorama educacional. No entanto, é importante ressaltar que não basta simplesmente inserir o jogo no contexto da aula, pois, sem a criticidade e reflexão, o resultado pode ser insatisfatório. É fundamental que os jogos propiciem uma experiência significativa e desafiadora, promovendo a construção do conhecimento de forma mais autônoma e participativa. Dessa forma, é possível evitar a velha estrutura de perguntas e respostas que enfatiza apenas nomes e datas, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas

³⁷ Habilidades relacionadas a história local presentes na BNCC do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais: EF03HI01, EF03HI02, EF03HI03, EF03HI04, EF03HI05, EF03HI06, EF03HI07, EF03HI08, EF03HI09, EF03HI10, EF03HI11 e EF03HI12.

³⁸ Apesar do empenho da BNCC e de outras orientações voltadas para o Ensino de história local, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, verifica-se uma distância significativa nas etapas subsequentes. Este afastamento é atribuído aos próprios documentos que, de maneira restrita, abordam a temática, demandando, assim, a intervenção do educador na estrutura curricular para aprofundar as discussões sobre a história local.

e socioemocionais importantes para sua formação. Cabe ao professor, como citam as professoras Cláudia Lago e Priscilla Gontijo:

Ao invés de simplesmente entregar a informação pronta, do tipo “Cabral descobriu o Brasil em 1500”, o professor deve permitir que o aluno questione, investigue e reflita o porquê, em qual conjuntura e quais os efeitos dessa descoberta na vida dos indivíduos daquela época e na vida dele próprio. (Borges; Leite, 2020, p. 162)

Mais uma vez é apresentada a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, incentivando os alunos a questionarem e refletirem sobre o que estão aprendendo. Essa abordagem mais ativa do ensino pode levar a uma maior compreensão e apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Tal abordagem é coerente com a perspectiva teórica de Paulo Freire (1996), que defende o diálogo como essencial no processo educativo. Segundo o autor, o professor deve estabelecer uma relação de igualdade com o aluno, para que ambos possam, juntos, construir o conhecimento. Nesse sentido, o ensino deve se basear em experiências concretas e significativas para o aluno, a fim de permitir que este possa compreender e transformar a realidade em que está inserido.

Em resumo, os jogos educativos surgem como uma alternativa promissora para aprimorar a qualidade do ensino e aprendizagem, uma vez que propiciam um ambiente de ensino lúdico e desafiador e oferecem maior autonomia ao professor-aplicador. Entretanto, sua utilização deve ser criteriosa, visto que a simples inserção do jogo no contexto educacional não é suficiente para garantir o sucesso do processo de aprendizagem. É essencial que o jogo seja escolhido de forma estratégica, com base nos objetivos pedagógicos e no perfil dos estudantes, e que seja combinado com atividades reflexivas que favoreçam a construção do conhecimento e a promoção de habilidades cognitivas e socioemocionais.

2.2 Desafios e soluções na hora de usar os elementos dos jogos em uma metodologia ativa

As metodologias ativas têm como objetivo tornar as aulas mais atraentes e interativas. Nesse sentido, o *design* de jogos pode ser um elemento chave para alcançar esse objetivo. O *design* é fundamental para a criação de atividades lúdicas, pois é responsável por desenvolver elementos visuais e interativos que contribuem para a experiência do usuário durante o jogo. Além disso, o *design* pode ajudar a criar regras claras e objetivas para o jogo, tornando-o mais fácil de entender e jogar. Conforme Rogers (2003), o *design* tem a função de tornar o jogo divertido. Portanto, para professores que desejam criar jogos ou materiais gamificados, é importante considerar não apenas uma narrativa coesa, mas também um visual coerente com a proposta do jogo. Não é necessário ter habilidades especializadas em artes gráficas ou produção de artefatos sofisticados, mas sim garantir que o *design* seja consistente com a proposta inicial.

Vamos imaginar que um professor de História esteja iniciando um novo conteúdo sobre a República no Brasil e deseja motivar sua turma de alunos. Ao adotar a gamificação como metodologia de ensino para esse tema, o educador pode pontuar os alunos por suas realizações, como leitura efetiva dos materiais, organização do caderno e cópia dos resumos, participação em atividades em grupo, solução de problemas no quadro e outras ações relevantes. A gamificação fica ainda mais eficiente quando a premiação está sempre relacionada ao tema, com títulos para os vencedores e outros participantes, como “Defensor da República” ou “Monarquista inconformado”. Este parágrafo busca apenas apresentar, de forma sintética, um exemplo de como gamificação nem sempre precisa estar ligado ao que há de mais moderno. Com mais de cinco anos de experiência em gamificação, tenho aprendido bastante ao longo desse tempo, explorando erros e acertos. Atualmente, busco utilizar todos os elementos que a sala de aula me oferece, de modo a potencializar a metodologia, sejam os considerados antigos ou modernos. A gamificação, apesar de ser considerada uma metodologia mais atual, pode ser facilmente adaptada aos recursos que a sala de aula oferece, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficiente.

A criação de jogos educativos pode ser um desafio para professores que não possuem habilidades em *design* gráfico. No entanto, a tecnologia pode ser uma

grande aliada nesse processo. Existem diversas ferramentas online que permitem a criação de jogos de forma fácil e intuitiva, sem a necessidade de conhecimentos em programação ou *design*. Algumas plataformas populares incluem o Kahoot³⁹, Quizlet⁴⁰, Genially⁴¹ e Canva⁴², que fornecem uma ampla variedade de modelos e recursos para ajudar os professores a criarem jogos interativos, incluindo elementos visuais que podem ser facilmente personalizados. É importante destacar que o *design* é apenas um dos aspectos do jogo, e que a qualidade da experiência do usuário também é influenciada pela narrativa, mecânica e desafios do jogo. Portanto, o professor pode se concentrar em desenvolver esses aspectos e buscar auxílio em outras ferramentas para suprir a ausência de habilidades em *design* gráfico, quando necessário.

Para Eugênio (2020), um bom *level design* de aprendizagem, ou seja, aquele que desenvolve e implementa as trilhas de aprendizagem baseadas em elementos dos jogos, tem características fundamentais para criar os alicerces de uma boa aprendizagem. Essas características são classificadas como uma plataforma fixa, na visão do autor, conhecidas como CED - Conteúdo, Escolhas e Desafios. O conteúdo é atrelado ao currículo ou a documentos norteadores, como a BNCC e os Parâmetros Estaduais. As escolhas são os convites para os caminhos explorados pelo público-alvo, o enredo da obra, no qual o professor lança o conteúdo através do trajeto planejado por ele. Os desafios são os objetivos, missões e restrições que mantêm o aluno no processo gamificado.

A gamificação é uma prática que se utiliza de elementos de jogos para engajar e motivar os alunos no processo de aprendizagem⁴³. Por trás desses jogos, existem importantes elementos de socialização que merecem ser levantados neste trabalho. No início do ano de 2020, o Brasil foi atingido pela pandemia de COVID-19, que trouxe uma mudança agressiva no sistema de ensino em todo o país. Em menos de um mês,

³⁹ Kahoot. Disponível em: <https://kahoot.com/>.

⁴⁰ Quizlet. Disponível em: <https://quizlet.com/pt-br>.

⁴¹ Genially. Disponível em: <https://app.genial.ly/>.

⁴² Canva. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/.

⁴³ Conforme Karl Kapp (2012), a Gamificação refere-se à aplicação de "mecanismos e conceitos" provenientes de jogos para envolver indivíduos, fomentar a aprendizagem e abordar desafios. O jogo é concebido como um elemento estratégico, autossuficiente em seu começo e término. Ele é meticulosamente estruturado com base em regras, conflitos artificiais, competitividade, pontuação, classificação, entre outros elementos, visando a resultados mensuráveis. A gamificação incorpora diversas estratégias presentes nos jogos, contudo, com um propósito distinto. A intenção é motivar, envolver e desafiar as pessoas a buscarem o desenvolvimento pessoal por meio de elementos que, não necessariamente, precisam estar vinculados a um contexto de jogo.

professores e alunos foram separados por telas e quilômetros de distância, e o uso de computadores, câmeras e microfones se tornou parte do cotidiano dos educadores no Brasil e no mundo. O processo de socialização dos alunos foi duramente afetado durante esse período, já que os encontros presenciais foram restritos pela sociedade brasileira, seguindo recomendações dos órgãos responsáveis.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha em 2020 revelou que 54% dos alunos entrevistados relataram desestímulo em seguir estudando durante a pandemia. O computador, muitas vezes associado a atividades de relaxamento e lazer, como o próprio ato de jogar, passou a ser visto como um elemento de seriedade na vida do aluno. Apesar da mudança de ambiente, o estímulo para estudar por parte do aluno não foi alterado e, em alguns casos, piorou. Ao final do processo, como mostra a pesquisa, o cenário era de pessimismo total em relação à continuidade desse modelo de ensino. Os elementos que os jogos possuem são capazes de manter o aluno conectado ao produto e interessado em explorá-lo. Porém, uma sala de aula desmotivante para o aluno, mesmo em um ambiente diferente, continuará sendo desestimulante se os elementos utilizados forem os mesmos.

Conversando com alguns alunos que possuíam entre onze e dezessete anos, pude perceber no relato da maioria que, durante a pandemia, a socialização foi o processo mais afetado com o distanciamento social. Muitos destes alunos puderam encontrar nos jogos de computador, através das salas virtuais e nos fóruns, uma maneira de continuar interagindo, compartilhando saberes e experiências e mantendo aspectos de socialização presentes, mesmo que de maneira virtual. Nos relatos pude perceber que o jogo é um importante elemento de sociabilização e que serve como ambiente de encontro de identidades locais.

O ensino a distância pode apresentar desafios significativos para alguns estudantes, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades em manter a concentração por longos períodos. A falta de interação pessoal e a falta de variedade na rotina podem tornar as aulas online menos envolventes e menos estimulantes. A metodologia ativa foi uma abordagem que, em muitas vezes, pôde ajudar a solucionar o problema de falta de interesse e engajamento dos alunos durante as aulas online, e também presenciais, devido ao fato da abordagem colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem.

Para obter bons resultados com o uso de metodologias ativas, é necessário que o professor seja crítico em relação ao seu uso, em especial no que se refere às

tecnologias. Embora a utilização de recursos tecnológicos possa parecer atraente, é preciso ter cautela ao usá-los como ferramenta pedagógica. O mau uso dessas ferramentas pode levar a diversos problemas, tais como a distração dos alunos, a manutenção da transmissão da história positivista e a falta de alcance dos objetivos educacionais desejados. Por isso, é fundamental levar em conta aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem, como a capacidade de concentração dos alunos e a possibilidade de despertar o senso crítico por meio das ferramentas utilizadas.

2.3 Aprofundando e estruturando as pesquisas com as *webquests*

Durante um workshop para professores na cidade de San Diego, em 1995, o professor Bernie Dodge desenvolveu o formato de lições baseadas em navegação pela internet conhecido como *webquest*. Trata-se de uma atividade investigativa na qual os participantes buscam a solução para problemas quase exclusivamente por meio da internet. Tom March (2004) trabalhou em parceria com Dodge e viu nas *webquests* uma importante ferramenta para transformar o processo de aprendizagem do aluno:

Uma verdadeira *webquest* é uma estrutura de aprendizado baseada em andaimes que usa links para recursos essenciais na *World Wide Web* e uma tarefa autêntica para motivar a investigação dos alunos sobre uma questão aberta, o desenvolvimento de conhecimentos individuais e a participação em um processo de grupo que transforma os conhecimentos recém-adquiridos e as informações em um entendimento mais sofisticado. As melhores *webquests* inspiram os alunos a ver relações temáticas mais ricas, a contribuir para o mundo real da aprendizagem e a refletir sobre seus próprios processos metacognitivos (March, 2004, p. 43).

A evolução tecnológica nas últimas décadas tem transformado o mundo e, conseqüentemente, a forma como os indivíduos interagem e aprendem. O advento da internet, por exemplo, proporcionou diversas vantagens para a educação, como o acesso a informações e recursos educacionais em tempo real. No entanto, é importante destacar que a tecnologia também pode apresentar obstáculos para a disciplina e responsabilidade dos alunos, uma vez que o ambiente virtual é repleto de distrações e estímulos que podem prejudicar o aprendizado.

Nesse contexto, é fundamental que os educadores desenvolvam estratégias para auxiliar os alunos a se tornarem mais responsáveis e disciplinados em relação ao uso da tecnologia e da internet. Uma *webquest* busca ajudar o estudante, para que

ele possa navegar no mundo da internet com responsabilidade, foco e disciplina a fim de alcançar um objetivo específico, que pode ser um desafio proposto pelo professor.

Inicialmente proposta por Bernie Dodge, a *webquest* consistia em um tipo específico de atividade em que os alunos, organizados em equipes, utilizavam a internet para buscar informações sobre um determinado tema e aplicá-las em uma tarefa prática. A partir daí, a metodologia foi evoluindo e sendo adaptada por educadores de diferentes países e disciplinas, de acordo com as necessidades e objetivos específicos de cada contexto educacional. Ao longo dos anos, a *webquest* tem sido utilizada em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até a universidade, como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a formação dos estudantes⁴⁴.

As *webquests* têm se mostrado uma ferramenta valiosa para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, conforme afirmado por March (2004). Ao empregá-las, os professores podem conduzir seus alunos a pesquisar em fontes seguras e confiáveis, selecionadas previamente. Além do mais, as *webquests* oferecem aos alunos uma abordagem lúdica e interativa para o aprendizado, uma vez que permitem explorar e descobrir informações de maneira autônoma, estimulando a curiosidade e a criatividade. Nesse sentido, é possível afirmar que as *webquests* são uma importante aliada para fomentar a cultura digital, além de ser uma forma eficiente de capacitar os alunos para uma navegação mais segura e consciente na internet.

Conforme Bacich (2002), a *webquest* é um recurso online que possibilita o desenvolvimento de projetos de pesquisa. O professor pode elaborar o projeto, tendo domínio sobre as técnicas de apuração da investigação, e utilizar a *webquest* em uma única disciplina ou de maneira interdisciplinar. O objetivo central é a resolução de uma tarefa desafiadora, que estimule a necessidade do aluno em solucionar um problema, utilizando os recursos disponíveis na internet.

Para isso, os recursos são selecionados previamente pelo professor e disponibilizados na página base da *webquest*, podendo incluir trechos de filmes, vídeos, jogos, manuscritos, entre outros. A resposta ao problema proposto depende da análise das informações e da mobilização dos membros do grupo, sendo

⁴⁴ É importante salientar que a *webquest* tem suas raízes no contexto da internet 1.0, mas é significativamente influenciada pelos princípios da 2.0. Importa notar que as *webquests* contemporâneas estão, atualmente, adaptadas para um ambiente de internet 4.0. <<https://br.hubspot.com/blog/marketing/evolucao-web>>

importante que a estrutura da *webquest* esteja bem definida para orientar o aluno sobre como organizar a informação adquirida e ter uma conclusão que o estimule a utilizar a pesquisa em outras áreas do conhecimento histórico. De acordo com Dias (2010), uma *webquest* bem estruturada:

Promove o desenvolvimento do aprendizado crítico, a co-construção de conhecimento, a reflexão sobre o que foi aprendido e a transferência para outros domínios da vida pessoal e acadêmica (Dias, 2010, p. 361).

Abar e Barbosa (2008) destacam que a aplicação da *webquest*, como uma ferramenta metodológica que depende da internet, requer uma verificação prévia da infraestrutura da escola. É crucial avaliar se a instituição possui conexão de internet confiável, máquinas interligadas em rede local, softwares relevantes e ao menos uma máquina para cada dupla de alunos, além de outros materiais que possam ser necessários para o sucesso da atividade proposta. Essa verificação prévia garante que a aplicação da *webquest* possa ser realizada com eficácia e proporciona uma experiência de aprendizagem significativa para os estudantes. Porém, as autoras deixam claro que:

É claro que bons equipamentos e recursos tecnológicos não se constituem, por si sós, num ambiente de aprendizagem efetivo – cabe a nós criarmos o ambiente que faça uso desses recursos com a intenção de favorecer uma aprendizagem efetiva (Abar; Barbosa, 2008, p. 13).

A metodologia *webquest* é fundamentada, segundo Abar e Barbosa (2008), em teorias psicopedagógicas, sendo baseada no construtivismo, uma abordagem que enfatiza a importância da construção ativa do conhecimento pelos alunos. De acordo com essa perspectiva, o conhecimento é construído a partir das experiências e interações do aluno com o mundo. As *webquests* oferecem uma oportunidade única para os alunos se engajarem ativamente na construção do conhecimento, enquanto estimulam a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas.

Construtivismo é um equilíbrio por autorregulações que permite remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas superar as crises ou os desequilíbrios por elaborações constantes de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados (Piaget, 1998, p. 49).

Segundo a teoria de Vygotsky (1991), a "Zona de Desenvolvimento Proximal" é definida como a distância entre o nível atual de desenvolvimento de uma pessoa e seu potencial de desenvolvimento. O nível atual é determinado pela capacidade de resolver problemas sozinho, enquanto o potencial é determinado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de outras pessoas mais experientes ou de ferramentas culturais. A Zona de Desenvolvimento Proximal é considerada um espaço intermediário entre o que o indivíduo já sabe e o que ainda não é capaz de aprender sozinho, mas que pode ser alcançado com a orientação adequada. Observando a teoria, a metodologia *webquest* pode ser considerada um exemplo de ferramenta cultural que potencializa a aprendizagem. O professor, enquanto mediador da ação, deve cumprir a função de:

[...] Construir o andaime para a construção e mediar as negociações. No contexto da situação de aprendizagem, o professor é um dos "outros mais experientes" e intervém sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno por meio de diálogo, e assim, por ter domínio do conhecimento e do processo de construção desse conhecimento, pode ajudar o aluno a adquirir autonomia. (Abar; Barbosa, 2008, p. 79).

Sendo assim, a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky é um dos fundamentos teóricos que embasam a metodologia *webquest*, que busca desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos, por meio do diálogo, da colaboração e da mediação do professor, permitindo que os alunos avancem em sua Zona de Desenvolvimento Proximal e alcancem seu potencial máximo de aprendizagem.

Para alcançar bons resultados com a aplicação de uma *webquest*, é fundamental que o professor organize a atividade de forma adequada, buscando aproximar o estudante do objeto de estudo de maneira clara e objetiva. Embora uma *webquest* possa ser dinâmica e diversificada em vários aspectos, é necessário seguir uma base estrutural para garantir o sucesso da metodologia, conforme definido por Dodge (1995). Além disso, o professor deve estar atento à seleção de recursos adequados e relevantes para a atividade, bem como orientar os alunos durante todo o processo, fornecendo feedback e suporte sempre que necessário. Uma boa organização e planejamento são essenciais para que os alunos possam se envolver ativamente na construção do conhecimento.

Antes de iniciar a montagem de uma *webquest*, é importante que o professor defina onde será hospedada a base da pesquisa. É possível encontrar diversas

opções de hospedagem gratuitas na internet, mas é necessário avaliar as características e recursos de cada uma delas para escolher a mais adequada para a atividade em questão. Uma das opções mais utilizadas para a hospedagem de *webquests* é o *Google Sites*⁴⁵, uma ferramenta gratuita que oferece recursos intuitivos e fáceis de usar para o educador que deseja montar sua atividade. Além disso, o *Google Sites* permite a personalização da página da *webquest* com textos, imagens e outros recursos multimídia, e possibilita a criação de links para outros sites e recursos da internet.

O uso da plataforma *Google Sites* para a construção de *webquests* pode ser vantajoso para os educadores em diversos aspectos. A integração do *Google Sites* com outras ferramentas educacionais do *Google*, tais como o *Youtube*, *Classroom*, *Forms* e *Meet*, permite que os professores criem conteúdos interativos e dinâmicos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e envolvente para os alunos. Além disso, o *Google Sites* oferece um ambiente colaborativo para os educadores e alunos trabalharem juntos na criação das *webquests*, permitindo que eles compartilhem ideias, recursos e informações.

Outra vantagem do uso do *Google Sites* para a criação de *webquests* é a facilidade de uso e a possibilidade de personalização. A plataforma é intuitiva e oferece diversas opções de personalização, como a escolha de *templates* e a adição de imagens e vídeos. Por fim, o *Google* oferece cursos⁴⁶ e treinamentos para educadores que desejam aprimorar suas habilidades no uso das ferramentas educacionais do *Google*, incluindo o *Google Sites*. Esses cursos visam a capacitação dos professores na criação de *webquests*, utilizando a plataforma de forma eficiente e eficaz.

Embora o *Google Sites* seja uma opção popular e de fácil utilização para a hospedagem de *webquests*, optei por utilizar a ferramenta *Genially* como base estrutural da minha atividade. Além de dominar a ferramenta, acredito que a plataforma oferece uma integração mais eficiente com a proposta de unir jogos e outras atividades lúdicas para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo para os alunos.

⁴⁵ Disponível em: <https://sites.google.com/>

⁴⁶ Disponível em: <https://edu.google.com/>



Figura 8 - Código QR de acesso a solução mediadora de aprendizagem

O *Genially*⁴⁷ é um site que disponibiliza uma plataforma de criação de conteúdo visual interativo para profissionais de diversas áreas, incluindo educadores. Sua proposta é oferecer uma solução para tornar ideias mais atraentes e facilmente compreensíveis por meio da criação de apresentações, infográficos, animações, jogos e outros tipos de conteúdo visual. Além disso, a ferramenta possibilita a colaboração em tempo real, permitindo que os usuários compartilhem seus projetos com outras pessoas e trabalhem em equipe. Com a versatilidade da plataforma e a variedade de recursos disponíveis, o *Genially* pode ser utilizado em diferentes contextos e ser uma importante ferramenta na mão do educador. Por sua facilidade de uso e capacidade de criar conteúdo interativo e visualmente atraente, o *Genially* é uma ferramenta interessante para profissionais que desejam criar materiais impactantes e de alta qualidade.

Ao criar uma *webquest* no *Genially*, o professor busca disponibilizar para seus alunos uma atividade mais atrativa e interativa, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Além disso, a plataforma oferece recursos que podem ser utilizados para a criação de diferentes tipos de atividades, desde apresentações até jogos, enriquecendo ainda mais a experiência do aluno. A possibilidade de colaboração em tempo real oferecida pelo *Genially* também é um fator importante para a criação de uma *webquest*. O professor pode trabalhar em conjunto com outros professores ou até mesmo com os próprios alunos na elaboração da atividade, tornando o processo de criação mais participativo e inclusivo.

Após a escolha do local da hospedagem, o próximo passo é partir para a estrutura da *webquest*. A introdução é uma etapa crucial, pois é o momento em que o aluno se familiariza com o objeto de estudo. De acordo com Bacich (2020), a

⁴⁷ Tanto o *Genially* quanto o *Google Sites* integram plataformas orientadas ao lucro, oferecendo uma versão inicial restrita gratuitamente. No entanto, para usufruir de funcionalidades mais abrangentes e acessar recursos adicionais, a adoção de pacotes pagos é necessária.

introdução deve despertar a curiosidade do aluno, mas sem adiantar muitos detalhes sobre as próximas etapas, para manter a motivação. Uma alternativa para essa etapa é o uso de trechos de vídeos e imagens atrativas, juntamente com informações relevantes para orientar os alunos. É importante lembrar que a introdução não deve ser muito extensa, para não sobrecarregar o aluno com muita informação de uma só vez. Com essas estratégias, a introdução pode ser uma etapa atrativa e motivadora para os alunos.

A segunda parte da *webquest* é a tarefa, que, segundo Dodge (1995), deve ser "factível e interessante". A tarefa representa o principal desafio da atividade e foi classificada pelo autor em três categorias: *Retelling task* (Tarefa de recontar), *Copilation task* (Tarefa de compilação) e *Mistery task* (Tarefa de mistério). Na primeira categoria, os alunos devem ser capazes de resumir e organizar as informações apresentadas pelo professor. Nesse sentido, é importante destacar que "recontar" não significa simplesmente reproduzir o conteúdo, mas sim desenvolver habilidades de síntese e apresentação, tais como seleção de fontes e organização da informação.

A tarefa de compilação consiste numa atividade na qual os alunos vão levantar informações consultando diferentes fontes e elaborar um produto final utilizando as informações compiladas. Podemos utilizar como exemplo um trabalho de pesquisa sobre um tema específico, na qual os alunos deverão coletar informações em diferentes fontes, como livros, artigos, vídeos e entrevistas, e apresentar as informações em um formato específico, como um relatório, uma apresentação de slides ou um vídeo.

Por fim, a tarefa de mistério, que foi escolhida na montagem do roteiro gamificado de estudos, é uma das mais empolgantes e bem aceitas pelos alunos, especialmente quando se trata de gamificação no ensino fundamental. Essa tarefa desafia os alunos a resolverem um enigma ou mistério utilizando as informações coletadas ao longo da *webquest*. Ela pode envolver a análise de pistas, a identificação de padrões e outras atividades que estimulam a criatividade, o raciocínio lógico e a colaboração entre os alunos.

O terceiro passo é o processo, que consiste na descrição das etapas a serem seguidas. É nesse momento que os alunos têm a oportunidade de tomar conhecimento das diferentes etapas que compõem o processo de pesquisa. Dessa forma, é possível entender melhor quais são as expectativas do professor em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Após ser apresentado ao processo, o aluno terá

acesso ao quarto passo, que consiste nas fontes de informações ou recursos. Essas ferramentas podem ser encontradas em diferentes formatos, como sites, jornais, livros, vídeos, revistas, charges e outros. É importante destacar que o professor tem um papel fundamental na seleção dessas fontes, uma vez que é responsável por garantir que os alunos tenham acesso a informações precisas e confiáveis para a realização da pesquisa.

O quinto passo da estrutura da *webquest* consiste na avaliação, na qual o professor deve definir com clareza os critérios levados em consideração na avaliação da tarefa executada com essa metodologia. “Desse modo, os alunos podem saber também avaliar a qualidade do trabalho e podem, de maneira colaborativa, rever ações e reconstruir” (Abar; Barbosa, 2008, p. 47).

A conclusão abre a sexta etapa da estrutura de uma *webquest*. Nela, o professor apresenta um resumo dos assuntos explorados na atividade, assim como os objetivos atingidos. Bacich (2020) enfatiza que é o momento de valorizar o processo da pesquisa e sugerir dicas para o aprofundamento do tema. O grupo também deve ser parabenizado pela sua conquista. A finalização da estrutura da *webquest* é feita com os créditos, indicando quem elaborou a *webquest*, créditos das imagens etc.

Entre os principais benefícios do uso de uma *webquest*, podemos destacar a capacidade de promover o trabalho em equipe, incentivar a pesquisa e a busca por informações, encorajar a independência do aluno e contextualizar os temas abordados. Do ponto de vista do professor, essa abordagem inovadora reflete o desejo de motivar o aluno e orientar as atividades de ensino-aprendizagem com base na teoria construtivista. Nesse sentido, o papel do professor é de mediador desse processo, fornecendo oportunidades por meio das tarefas propostas pela *webquest*.

March (1998) destaca que o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é importante, desde que o professor faça uma associação entre a tecnologia escolhida e outras práticas pedagógicas. Nesse contexto, a *webquest* pode ser vista como um princípio para a construção de estratégias de aprendizado na internet, ou, seguindo a perspectiva do autor, como uma forma de treinamento para a formação de um aprendiz autônomo.

A *webquest* pode ser considerada uma metodologia ativa de aprendizagem, uma vez que ela engaja os alunos de forma ativa no processo de construção do conhecimento. Por meio da busca, análise e síntese de informações, bem como da

resolução de problemas e tomada de decisões, os estudantes assumem um papel ativo na aprendizagem, tornando-se responsáveis pela construção de seu próprio conhecimento. Diferentemente da abordagem tradicional, em que o professor é visto como o principal transmissor de conhecimento e o aluno é um mero receptor passivo, a *webquest* estimula a participação ativa dos estudantes. Ao utilizar a internet como ferramenta de pesquisa e a estrutura orientada por tarefas, a metodologia incentiva a busca por informações e a análise crítica delas, o que torna o aprendizado mais significativo e relevante para os alunos.

Quando é solicitado aos estudantes que entendam, façam hipóteses ou resolvam problemas que confrontam o mundo real, eles se deparam com uma tarefa autêntica, não algo que apenas tem sentido dentro da sala de aula (March, 1998, p. 1, *tradução nossa*).⁴⁸

Associar a *webquest* a outras metodologias ativas pode levar a uma aprendizagem mais significativa e motivadora para os alunos. A integração da *webquest* com jogos educacionais, por exemplo, pode proporcionar uma experiência lúdica e imersiva, aumentando o engajamento dos alunos e tornando o processo de aprendizagem mais divertido e prazeroso. Já a gamificação pode ser aplicada às *webquests*, utilizando-se de elementos como desafios, recompensas e rankings para incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. As tarefas de mistério, citadas anteriormente, são potencializadas quando atribuídas recompensas pelos feitos dos alunos.

A utilização da *webquest* como metodologia de ensino-aprendizagem é reconhecida por sua capacidade de estimular a pesquisa e o perfil investigativo do aluno, além de apresentar um visual atrativo e ser adaptável a diferentes níveis de ensino. Com base nas contribuições dos autores mencionados anteriormente, é possível afirmar que a *webquest* pode ser um recurso altamente eficaz para a promoção da interdisciplinaridade, bem como para a transformação crítica da informação em conhecimento, auxiliando o aluno na seleção de fontes e na construção de uma visão mais crítica e reflexiva sobre o tema abordado.

⁴⁸ The Learning Power of *WebQuests*, disponível em: <https://tommarch.com/writings/ascdwebquests/>.

2.4 – Webquests, metodologias ativas e o seu uso no ensino de história

Apesar da escassez de estudos nessa área, a utilização de *webquests* como uma ferramenta de construção de conhecimento histórico é presente. Um exemplo notável é a obra "Detetives do passado - Escravidão no século XIX"⁴⁹ (figura 6), desenvolvida pelas pesquisadoras Keila Grinberg e Anita Correia em colaboração com a FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Este trabalho demonstra a eficácia da aplicação de *webquests* em atividades educacionais, ao propor um desafio de investigação aos alunos, que devem pesquisar, analisar e interpretar informações para resolver um problema histórico específico.

Figura 9 - Apresentação da *webquest* "Detetives do passado"



Fonte: *Detetives do Passado*

Na referida *webquest*, os alunos são conduzidos por um percurso virtual pelo Brasil do século XIX, de maneira que devem investigar diversos casos históricos, tais como "Rebeldia no Engenho Santana", "O retorno para a África" e "A poesia abolicionista de Castro Alves", entre outros. A proposta central da *webquest* consiste em promover o ensino de história da África, em consonância com a legislação brasileira vigente, especificamente a lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África no Brasil. De fato, embora essa lei esteja em vigor há algum tempo, o ensino dessa temática ainda é apresentado de

⁴⁹ Disponível em: <http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/caso4.html>.

forma superficial nos livros didáticos, o que torna a proposta da *webquest* um avanço significativo na abordagem dessa questão.

A dificuldade de estudar história usando a internet está muito longe de estar relacionada à escassez de recursos, e mesmo considerando apenas os sites de instituições de pesquisa que hoje dão acesso a documentos digitalizados, ainda assim estamos falando de milhões de documentos. A dificuldade certamente não está na quantidade de material disponível, e quase poderíamos dizer que, ao contrário, o perigo é ser soterrado. Na internet, então, o mais importante é saber fazer escolhas e ter um roteiro de pesquisa (Almeida; Grinberg, 2012, p. 321).

Merece destaque a *webquest* elaborada pelo professor de história Eduardo Feriani, da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Em seu site⁵⁰, o educador disponibiliza uma *webquest* direcionada ao Ensino Fundamental - Anos Finais, que aborda o período regencial brasileiro. Nessa atividade, os alunos são desafiados a produzir uma história em quadrinhos (HQ), utilizando os recursos, tarefas e processos propostos, a fim de compreender as revoltas regenciais no Brasil. Além disso, há uma outra *webquest* que trata da Guerra Fria, onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades voltadas à produção textual, elaboração de HQ e resumo dos principais pontos abordados na temática trabalhada. Essa *webquest* se mostra relevante, pois propicia um ambiente de aprendizagem interativo e motivador, que estimula a criatividade e o engajamento dos alunos.

Por último, cabe mencionar a *webquest* produzida por Éder Dias do Nascimento em 2018, como parte de seu trabalho para o programa de mestrado ProfHistória, intitulada "Escravidão Negra no Paraná"⁵¹. Segundo o autor, o objetivo dessa atividade era explorar a presença escrava no Paraná e contribuir para desconstruir a ideia de que esse estado não teve uma história de escravidão. De fato, trata-se de uma temática ainda pouco explorada e que carece de recursos pedagógicos adequados para ser trabalhada de forma mais abrangente com os estudantes da educação básica. A iniciativa de Nascimento, portanto, se mostra bastante relevante ao abordar uma questão histórica pouco conhecida, ao mesmo tempo em que oferece aos professores e alunos um material didático acessível e de qualidade.

As *webquests* têm se mostrado uma ferramenta pedagógica eficaz para o ensino de história, permitindo que os alunos sejam protagonistas do próprio processo de aprendizagem. A partir das experiências mencionadas neste trabalho, fica evidente

⁵⁰ Disponível em: <https://historiaja.wordpress.com/webquests/>.

⁵¹ Disponível em: <https://www.encontroscomahistoria.com.br/home>.

que a utilização desse recurso pode contribuir para uma abordagem mais dinâmica e atraente da disciplina, promovendo a reflexão crítica sobre diferentes aspectos da realidade histórica. Porém, é importante ressaltar que a utilização das *webquests* deve ser planejada com cuidado e critério, levando em consideração as necessidades e especificidades de cada turma e contexto escolar.

CAPÍTULO 3 - CONSTRUINDO O ROTEIRO GAMIFICADO DE ESTUDOS

Com base nas exposições teóricas e metodológicas previamente apresentadas nos capítulos antecedentes, torna-se necessário compreender a concretização da solução mediadora da aprendizagem proposta, o qual será exposto no presente capítulo. O cerne da proposta consistia em desenvolver uma solução que suprisse as deficiências identificadas no ensino de história local, de maneira atraente e investigativa, concedendo ao estudante o papel central na busca pelo conhecimento histórico.

A criação de um roteiro gamificado deriva da ideia de combinar elementos da *webquest*, como pesquisas e orientações pré-estabelecidas pelo professor, com elementos lúdicos e instigantes presentes em jogos, tais como cenários e recompensas. O jogo também incorpora um aspecto significativo mencionado por Huizinga (2019): a capacidade de ser repetido, inclusive com a variação de cenários e personagens. Como afirmou o autor:

Uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição, que não se aplica apenas ao jogo em geral, mas também a sua estrutura interna. Em quase todas as formas mais elevadas de jogo, os elementos de repetição e alternância, como no refrão, constituem como que o fio e a tessitura do objeto (Huizinga, 2019, p. 12).

A solução mediadora da aprendizagem oferecerá elementos de repetição e variação, por meio da utilização de diferentes personagens, desde o arqueólogo até o economista⁵², cada um com suas respectivas missões e recompensas. Dessa forma, propõe-se ao estudante uma perspectiva aprofundada e diversificada sobre o processo de conquista da Paraíba. Essa multiplicidade de abordagens também é uma característica presente nas *webquests*, conforme destacado por Abar e Barbosa (2008), onde afirmam que:

No processo de realização de uma *webquest*, cada aluno se defronta com opiniões e visões diferentes da sua, contribuições diversas para a situação proposta. Isso se implementa por meio de papéis ou personagens que cada um assume, trazendo, para o grupo, representações diferentes de um mesmo problema (Abar; Barbosa, 2008, p. 15).

⁵² Maiores detalhes dos personagens serão apresentados no decorrer do capítulo.

A maior parte dos professores são profissionais inovadores, que constantemente buscam meios de facilitar o processo de compreensão do conteúdo ao longo de sua trajetória docente. A perspectiva crítica de um educador em relação ao mundo em que estão inseridos, considerando os avanços tecnológicos e as mudanças metodológicas, amplia suas possibilidades e contribui para a construção do conhecimento histórico.

Para uma melhor organização deste capítulo, será feito um breve levantamento da escola que serviu como laboratório para a utilização da solução mediadora da aprendizagem. Em seguida, serão apresentados elementos essenciais na construção do jogo e da narrativa presentes no roteiro gamificado. Em continuidade, serão destacadas algumas ferramentas que permitiram a elaboração e modelagem da solução, tais como o *Genially*, *Canva*, *Quizizz*, entre outras. Por fim, serão detalhadas as etapas de construção da solução mediadora da aprendizagem, encerrando assim a apresentação do roteiro gamificado de estudos sobre a conquista da Paraíba.

3.1 – O Colégio Decisão e as instituições de ensino pública e privada na Paraíba

O Colégio Decisão possui mais de quarenta anos de experiência na área educacional na Paraíba. Localizado no bairro de Mangabeira, o mais populoso de João Pessoa, a instituição oferece vagas em todos os níveis da educação básica, atendendo a mais de 700 alunos nos turnos da manhã e tarde. Segundo os dados do Censo Escolar de 2021⁵³, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esta instituição integra o grupo de 99 escolas particulares na cidade de João Pessoa que oferecem o ensino fundamental nos anos finais. Esses números contrastam com as 62 escolas municipais e 49 estaduais que também disponibilizam esse nível de ensino na região. Situada no bairro mais populoso da cidade, a instituição atrai uma significativa parcela dos mais de 3500 alunos matriculados nas escolas privadas que oferecem o ensino fundamental na área urbana de João Pessoa. A escolha desse colégio como laboratório para a produção do roteiro gamificado de estudos baseou-se em diversos fatores, os quais serão apresentados ao longo do texto. No entanto, neste parágrafo, gostaria de destacar um

⁵³ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 30.05.2022.

fator em especial: o Colégio Decisão foi a primeira instituição a me fornecer os recursos tecnológicos necessários para a implementação dos projetos de gamificação propostos por mim.

Durante o período do meu mestrado em ensino de História, tive a oportunidade de conhecer diversos professores que atuam na rede pública e privada de ensino da Paraíba. Durante esses encontros, busquei explorar as possibilidades de aplicação hipotética da *webquest* nessas instituições. Durante as discussões em sala de aula, pude ouvir relatos de dificuldades extremas na implementação desse tipo de atividade, relatos esses que estou destacando para proporcionar uma visão abrangente da complexidade envolvida na aplicação de atividades de pesquisa por meio de recursos tecnológicos em diferentes instituições de ensino, especialmente considerando a dualidade entre o setor público e privado.

A disponibilidade de computadores, *smart-tvs*, tablets ou, pelo menos, acesso à internet nos celulares dos alunos é um requisito fundamental para a implementação bem-sucedida de uma *webquest* nas escolas. No entanto, nas instituições de ensino públicas, encontramos algumas dificuldades nesse aspecto inicial. Embora o governo do Estado tenha realizado investimentos significativos na área da educação, como a recente compra de computadores, notebooks e outros recursos educacionais no valor de R\$ 171 milhões⁵⁴, ainda é notável a falta de capacitação dos profissionais de educação para utilizar adequadamente esses dispositivos, o que resulta na obsolescência de muitos deles. Simplesmente disponibilizar os meios para promover uma educação tecnológica não é suficiente; é necessário possuir as habilidades necessárias para utilizar essas ferramentas de forma eficaz e adotar uma postura crítica em relação a elas.

Por outro lado, observamos um crescimento significativo no mercado da rede privada de ensino na Paraíba. Novas redes educacionais, oriundas de outros estados, têm se estabelecido na capital paraibana, realizando investimentos substanciais em educação tecnológica e metodologias ativas. Esse cenário resultou em uma situação em que até mesmo as escolas tradicionais tiveram que investir nesse segmento para se manterem competitivas no mercado. O Colégio Decisão, por exemplo, dispõe de um laboratório de informática, salas equipadas com notebooks e projetores, acesso à

⁵⁴ Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-entrega-r-171-milhoes-em-equipamentos-para-as-escolas-e-destaca-prioridade-de-investimentos-em-educacao>> acesso em: 06 de Junho de 2023.

internet de qualidade, estúdio para produção de podcasts, espaço Google e outros recursos tecnológicos, o que facilita a implementação do roteiro gamificado de estudos para os alunos do ensino fundamental.

No que se refere aos materiais didáticos, tanto as instituições públicas quanto as privadas de ensino na Paraíba costumam adotar os chamados "sistemas de ensino" como material didático, os quais são produzidos em âmbito nacional. No entanto, esses sistemas muitas vezes excluem o contexto da história local e são selecionados com base em critérios que priorizam os aspectos financeiros e lucrativos, em detrimento da qualidade do conteúdo. Como alerta Cassiano:

Vimos o oligopólio no ramo dos didáticos passar das empresas familiares, eminentemente nacionais (exceção feita a FTD), para o dos grandes grupos. Em um primeiro momento, o capital internacional foi representado pelas empresas espanholas, que já estavam instaladas nos demais países da América Latina e do Caribe. Posteriormente, vimos a entrada, ainda incipiente, do grupo inglês Pearson, sendo que há outros grupos, oriundos de grandes conglomerados multimidiáticos de origens diversas, que já estão instalados em boa parte da América Latina e que ainda não entraram no Brasil, o maior mercado da região - como a gigante alemã Bertelsmann, por exemplo. Nesse sentido, os gigantes globais procuram medir com mais exatidão os números do mercado editorial brasileiro, por meio da Nielsen e da Gfk, duas das maiores empresas de pesquisa de mercado do mundo (Cassiano, 2013, p. 319).

Em uma abordagem voltada para o mercado, as escolas demonstram pouco interesse em promover a compreensão das múltiplas perspectivas históricas e das particularidades que nos tornam agentes sociais históricos. Isso se reflete na tendência de unificar a história do país, ignorando o olhar do outro e suas contribuições. Como enfatiza Ortiz:

A tendência da oligopolização desvenda uma dimensão diversa da fragmentação. Concentração significa controle. As consequências disso são graves, pois as agências transnacionais são instâncias mundiais de cultura, sendo responsáveis pela definição de padrões de legitimidade social. Se realmente nos encontramos diante de uma totalidade mundializada, é preciso reconhecer que os mecanismos existentes no seu interior são em boa parte (mas não exclusivamente) moldados pelas "indústrias culturais globalizadas". Elas representam um tipo de instituição que supera em muito o alcance de outras instâncias, cujo raio de ação é limitado. Tanto a escola como as tradições populares têm um âmbito de atuação restrito aos domínios regional ou nacional. Por outro lado, se imaginarmos o mundo como um espaço no qual se afrontam diferentes concepções e ideários políticos, temos que a presença dos conglomerados adquire um peso desproporcional (Ortiz, 1994, p. 165).

E continua:

Isto compromete inevitavelmente a constituição de um "espaço público" (como entende Habermas), restringindo a liberdade do debate democrático. As maneiras de pensar, distintas da ideologia de mercado, dos valores de uma cultura internacional-popular, encontram um espaço reduzido, previamente demarcado, para se manifestarem. A oligopolização, longe de favorecer o pluralismo, reforça um sistema de crenças, integrando todos a uma ordem coercitiva (Ortiz, 1994, p. 166).

Produzir um roteiro gamificado de estudos, em meio a essa grande expectativa mercadológica presente nas escolas e na qual os professores estão inseridos, com o objetivo de valorizar as questões da história local como complemento à história nacional, revelou-se um desafio pedagógico significativo durante o período de realização do mestrado em Ensino de História. Além disso, havia a necessidade de garantir que o roteiro não fosse apenas uma atividade recreativa, mas sim um instrumento efetivo de aprendizagem histórica, promovendo a participação ativa dos estudantes e estimulando seu engajamento na busca pelo conhecimento histórico. Assim, tornou-se fundamental equilibrar a motivação e o envolvimento lúdico dos alunos com a rigorosidade acadêmica e a profundidade das abordagens históricas.

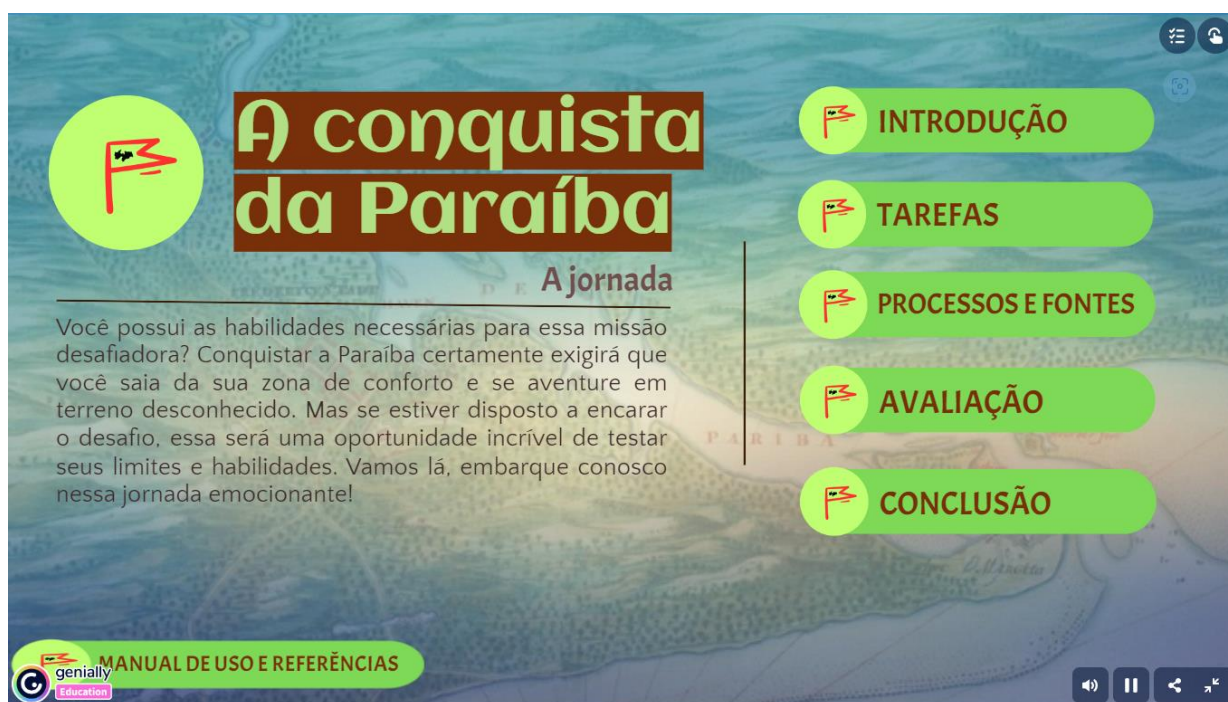
3.2 – Elementos da *webquest* e da gamificação

Ao desenvolver um roteiro gamificado de estudos no formato *webquest*, o professor deve estar atento a elementos importantes nessa solução mediadora da aprendizagem. No processo de criação, é fundamental reconhecer que os alunos não apenas jogam o jogo, mas o leem em sua busca ativa por informações relevantes. Assim, a estruturação do produto deve ser cuidadosamente planejada, levando em consideração diversos aspectos importantes, como, por exemplo, a narrativa, que desempenha um papel crucial no roteiro, pois permite a contextualização dos conteúdos abordados e deve despertar o interesse dos alunos. Nesse sentido, aspectos como a estética, a usabilidade e a interatividade desempenham um papel fundamental na concretização dos objetivos pedagógicos propostos.

Nesta seção do capítulo, é minha intenção concentrar a atenção do leitor na apresentação de informações relevantes sobre os componentes essenciais e os componentes complementares, mas não obrigatórios, de uma *webquest*. Além disso, destacarei a importância desses elementos na criação de uma narrativa lúdica e na promoção do desenvolvimento do conhecimento pelos alunos. Para atingir esse

objetivo, utilizarei a roteiro gamificado da conquista da Paraíba⁵⁵ como recurso de apoio, como apresentado na figura 7, fornecendo um guia detalhado e abrangente.

Figura 10 - Página inicial da *webquest A conquista da Paraíba*



Fonte: do autor

Ao acessar a *webquest*, o estudante será direcionado à página inicial da solução mediadora da aprendizagem. Nessa seção, são apresentados o título do desafio e um texto cujo propósito é estimular a participação ativa do aluno no processo de conquista da Paraíba. Antes de aplicar a atividade, é importante que o professor reserve um momento para explicar sobre as características dos personagens envolvidos no roteiro gamificado, bem como elucidar alguns conceitos, como o de

⁵⁵Link disponível em: <<https://view.genial.ly/63e1a05bd4c7e2001adbcc2d/guide-a-conquista-da-pb>>

fontes históricas, etnia, entre outros, que podem parecer distantes para determinados alunos, dependendo de sua faixa etária e contexto da turma. Considerando que a solução será utilizada com alunos do sétimo ano, considero de grande valor, caso haja disponibilidade, a inclusão de tais conceitos que visem tornar a pesquisa mais acessível e compreensível para os estudantes.

No que tange ao *design*, é possível observar, em segundo plano, a representação cartográfica da Capitania da Paraíba elaborada por Johannes Vingboons em 1640, na qual se destacam os elementos de fortificações e o núcleo urbano da região. Além disso, o logotipo exibe uma bandeira simbólica que representa a conquista territorial, com o mapa atual da Paraíba situado ao centro. É digno de nota que o estudante tem a opção de ativar o componente sonoro do jogo, o qual reproduz o som das ondas do mar. Adicionalmente, o layout da página é interativo, proporcionando um efeito visual flutuante ao participante.

Na presente seção, serão expostos os componentes fundamentais da *webquest*, incluindo a introdução, as tarefas, os processos e as fontes, a avaliação, a conclusão e as referências. Abar e Barbosa (2008) conceituam a estrutura como um elemento de relevância crucial, visto que sua presença é fundamental para guiar o estudante durante sua jornada de exploração de maneira responsável e disciplinada. É importante ressaltar que a ausência de uma estrutura bem definida, estabelecida pelo professor, pode resultar em um aluno desorientado em relação às suas tarefas e objetivos de pesquisa.

Como ajudar o aluno a ter responsabilidade e disciplina no mundo tão sedutor e apelativo da internet? Como evitar que o aluno se encante pela navegação em si, deixando aos poucos que o rumo fique sob o domínio do espetáculo da viagem? Em meio a tantas possibilidades de conexões, da enorme quantidade de textos e imagens coletadas, que acabam trazendo pouca ou quase nenhuma informação significativa, frequentemente o aluno gasta tempo demasiado na pesquisa para obter uma produção de qualidade relativamente pequena (Abar; Barbosa, 2008, p. 12).

O primeiro componente da *webquest* consiste na introdução, por meio da qual o estudante é imerso no contexto do projeto, buscando despertar sua curiosidade desde o início. Optei por desenvolver um vídeo introdutório com o intuito de familiarizar os alunos com o contexto histórico da conquista da Paraíba. Nesse vídeo, os estudantes terão a oportunidade de interagir com um personagem indígena da etnia Tabajara, que irá guiar a narrativa do projeto, valorizando a história local, explorando

os conflitos existentes e informando que diversos elementos da conquista ainda são perceptíveis nos dias atuais. Ao término do vídeo, como pode ser visto na figura 8, o indígena fornecerá uma senha, permitindo o acesso à próxima etapa, intitulada "Tarefas".

Figura 11 - Seção “Introdução” ao final do vídeo de apresentação



Fonte: do autor

A divulgação da senha ao término do vídeo tem como finalidade principal evitar que o aluno pule etapas essenciais do processo, além de servir como uma forma de recompensa inserida no contexto de gamificação. Nesse sentido, Eugênio (2020)

destaca a importância da presença desses elementos, os quais desempenham o papel de ingredientes que são cuidadosamente organizados e selecionados, estabelecendo regras e possibilitando diferentes interações dos alunos-jogadores alinhadas com a intencionalidade pedagógica proposta.

Após a conclusão da etapa de introdução, o estudante terá acesso à seção de tarefas. Conforme destacado por Abar e Barbosa (2008), a tarefa é responsável por evocar uma ação específica, delineando o que o aluno deve realizar. É fundamental que todas as instruções sejam apresentadas de maneira clara e objetiva, com o intuito de motivar ativamente a participação do estudante no processo. Nessa seção, o aluno terá a oportunidade de selecionar seu personagem e, em seguida, será direcionado para outra tela, na qual será fornecida uma breve introdução sobre o personagem escolhido, juntamente com a tarefa proposta, conforme ilustrado na figura 9. De acordo com Dodge (1995), a tarefa deve ser tanto "factível" quanto "interessante", a fim de despertar o engajamento e a motivação necessários para sua execução.

A elaboração de tarefas factíveis e alinhadas ao conteúdo estudado é um aspecto chave na construção de uma *webquest*. Conforme apontado por Dodge (1995), essas tarefas podem abranger diferentes tipos, como repetição, compilação, mistério e autoconhecimento, entre outros. Na minha abordagem, optei por estruturar as tarefas de forma a incentivar a produção de um material físico pelos alunos, promovendo a interdisciplinaridade ao explorar temas relacionados e estabelecendo conexões entre o personagem escolhido pelo aluno e outros personagens presentes no cenário. Por exemplo, para que o antropólogo cumpra sua tarefa, ele deve contar com a ajuda do cartógrafo, que, por sua vez, poderá receber auxílio de outro personagem posteriormente. Essa abordagem visa ampliar o leque de conhecimentos dos alunos envolvidos no processo.

Figura 12 - Seção "Tarefa" - Antropólogo



Fonte: do autor

Eugênio (2020) ressalta a importância de diversos elementos para se tornar um jogo divertido, destacando que, além da aprendizagem do conteúdo, os elementos do jogo podem desencadear implicações emocionais nos jogadores. Ao conquistar um objetivo estabelecido pelo professor, o jogador-aluno experimenta um senso de vitória e superação, enquanto progredir no jogo por meio de uma jornada proporciona um senso de avanço.

Seguindo essa abordagem, incluí no material itens colecionáveis que, além de adicionarem diversão ao jogo, resultam em implicações emocionais relacionadas à conquista e posse. Durante o jogo, cada personagem deve encontrar cinco elementos dispersos nas seções de pesquisa e anotá-los em seu roteiro, obtendo o selo de conquistador. A ideia por trás do selo é permitir que o professor atribua a premiação de acordo com as necessidades específicas da disciplina quando a solução mediadora da aprendizagem é utilizada.

Os selos serão colados no roteiro gamificado de estudos (ANEXO A), um recurso físico que permanecerá nas mãos do aluno durante a pesquisa na webquest. Diversos teóricos foram examinados para fundamentar a relevância desse material

para os investigadores. A Q2L⁵⁶, visando evitar lacunas na implementação da gamificação, elenca princípios que podemos encontrar presentes no roteiro, como aprendizado prático, feedback imediato e contínuo, interconexão entre os elementos e a sensação de envolvimento em um jogo.

Além disso, o roteiro incorpora elementos primários da gamificação, conforme citado por Zichermann e Cunningham (2011). Destacam-se os desafios, selos e ciclos de engajamento. Já Werbach (2012), ao analisar as dinâmicas, mecânicas e componentes que promovem a participação ativa do jogador, destaca conquistas, troféus e selos, coleções, desbloqueio de conteúdo, missões e feedback visual como elementos motivacionais para o jogador.

Figura 13 - Roteiro gamificado de estudos – Páginas 4 e 1, respectivamente.



Fonte: do autor

⁵⁶ A *Quest to Learn* é uma escola pública de 6 a 12 anos com uma filosofia educacional desenvolvida pelos principais educadores e teóricos de jogos do *The Institute of Play*, com financiamento da *The MacArthur Foundation*. Saiba mais: <https://www.q2l.org/>. Acesso em 15/02/2024

Figura 14 - Roteiro gamificado de estudos – Páginas 2 e 3, respectivamente.

INFORMAÇÕES RELEVANTES

- Sabia que Paraíba significa “rio ruim de navegar?”
- Na região viviam os indígenas Potiguaras e Tabajaras.
- A conquista da Paraíba é iniciada após os portugueses se aliarem com os Tabajaras para combaterem os Potiguaras, em 1585.
- O período da conquista da Paraíba ocorre durante o reinado do Espanhol Filipe II na União Ibérica:
 - o Período Filipino no Brasil (1580-1640)
 - o União Ibérica: Portugal e Espanha sob comando do mesmo rei.

FELIPE II DA ESPANHA

SABIA QUE JOÃO PESSOA É APENAS UM DOS CINCO NOMES QUE NOSSA CIDADE JÁ POSSUIU? PESQUISE QUAIS FORAM OS OUTROS QUATRO:

1585 _____

1585 _____

1585 _____

1585 _____

1930 **JOÃO PESSOA**

DESCUBRA AS TRÊS PRIMEIRAS SENHAS E RESPONDA A PESQUISA PARA DESBLOQUEAR

SUAS SENHAS:

TAREFAS

FONTE Nº 02

FONTE Nº 03

FONTE Nº 04

FONTE Nº 05

AVALIAÇÃO

ITENS COLECIONÁVEIS

ITEM

ITEM

ITEM

ITEM

ITEM

Fonte: do autor

O roteiro gamificado de estudos foi concebido de forma a ser dobrável, assumindo a configuração de um livro. Na sua primeira página, destina-se um espaço para que o aluno insira seu nome, além de uma breve introdução ao material e orientações essenciais para os participantes.

Ao folhear para a segunda página, o aluno será apresentado a informações cruciais para a sua jornada investigativa. Essas informações têm o propósito de contextualizar o aluno em relação aos termos e personagens que possam suscitar dúvidas. Logo em seguida, é lançado o primeiro desafio, uma questão escrita que, aliada às três primeiras senhas, desbloqueará o personagem de Felipe II da Espanha.

A terceira página é destinada a uma área específica na qual os alunos podem registrar as senhas conquistadas ao longo da investigação, assim como os itens colecionáveis adquiridos durante a exploração da *webquest*. Por último, a quarta página apresenta mais um desafio, que, quando somado a todas as senhas obtidas, confere ao participante um selo do Guerreiro Tabajara. Concluindo o roteiro, há a certificação da participação e uma mensagem de agradecimento. Este conjunto de elementos visa proporcionar uma experiência gamificada envolvente e gratificante para os alunos.

Atribuir valor aos elementos conquistados nos jogos é uma prática relevante que aproxima o professor de uma linguagem de programação amplamente utilizada nos jogos:

A boa notícia é que os professores são os profissionais que mais criam sistemas básicos de gamificação. O que falta na verdade é uma aproximação maior com a linguagem dos *games*. Repare que, quando criamos uma avaliação, precisamos atribuir algumas regras a ela. Por exemplo, imputamos pontos a cada questão. Todas podem valer alguma quantidade de pontos ou então algumas valem mais - por serem mais difíceis e exigirem mais dos estudantes (Eugênio, 2020, p. 60-61).

Após receber a orientação sobre a tarefa a ser realizada, o estudante é direcionado para a seção dedicada aos processos, fontes e recursos. Essa etapa representa a segunda fase do processo, na qual o jogador-aluno se aprofundará no material previamente selecionado pelo professor. Segundo a classificação proposta por Abar e Barbosa (2008), essa seção engloba:

Descrever como os alunos irão caminhar para desenvolver a tarefa e orientá-los no procedimento fazem parte das informações que precisam estar presentes no processo e nos recursos. O processo descreve passo a passo a dinâmica da atividade, e os recursos são informações que permitem concretizar a tarefa (Abar; Barbosa, 2008, p. 24-25).

Ao adentrar na respectiva seção, conforme ilustrado na figura 11, o aluno será guiado pelas etapas do processo e pela disposição das fontes. Embora se trate de uma atividade de navegação na internet, é importante ressaltar que todo o material encontrado pelo aluno durante a atividade deve ser previamente selecionado pelo professor. As fontes podem abranger uma variedade de recursos educacionais, tais como vídeos, mapas, trechos de livros, podcasts, websites, entre outros.

Figura 15 - Seção “Processo e Fontes”



Fonte: do autor

As fontes são os documentos aos quais os alunos recorrerão para examinar e refletir sobre o passado abordado. No produto em questão, essas fontes são de natureza diversificada, cada uma acompanhada por diferentes tipos de desafios. Na minha abordagem, utilizei essa variedade de fontes, que englobam trechos de livros e reportagens, mapas regionais, recursos online, imagens e outros materiais relevantes. Os desafios propostos também apresentam uma ampla gama de formatos, como jogos de perguntas e respostas, criação de áudio, desafios cartográficos e elaboração de desenhos, entre outros. É essencial que o professor selecione as fontes disponíveis com critério, buscando estabelecer uma harmonia entre o material utilizado e os objetivos da proposta em questão.

Ressalto que a fonte desempenha um papel significativo na solução mediadora da aprendizagem, uma vez que constitui a base narrativa da tarefa a ser executada. Ao alternar os tipos de fontes utilizadas, busquei manter uma abordagem padronizada, pautada na objetividade e na clareza da seleção, a fim de evitar que a atividade se torne cansativa para o aluno, que já precisará concentrar seu esforço na execução da tarefa em si. A divisão do trabalho entre cinco profissionais também tem como objetivo reduzir a carga de pesquisa sobre os estudantes e estimular o engajamento do aluno em todo o processo de conhecimento por meio de todos os personagens envolvidos.

A combinação das cinco tarefas funciona como um quebra-cabeça estruturado para a conclusão da investigação histórica realizada pelos alunos na *webquest*.

Figura 16 - Fonte N° 01 – Antropólogo



Fonte: do autor

Na figura 12, é possível identificar alguns elementos das fontes utilizadas, nos quais o aluno, em seu papel de antropólogo, se depara com um pequeno texto abordando a ocupação da Paraíba pelos povos indígenas. Abaixo do texto, há uma pergunta objetiva acompanhada de três alternativas, que se relaciona diretamente com a leitura realizada do trecho em questão. Caso a resposta seja correta, o aluno receberá uma senha que permitirá o acesso à próxima fonte. Além disso, é destacado na imagem a presença de um item colecionável, que aparece na página somente após um tempo predefinido pelo professor. Esse item integra o acervo colecionável do aluno, desempenhando um papel adicional de estímulo na imersão do processo de aprendizagem, conforme já discutido em parágrafos anteriores. Segue abaixo uma tabela com todas as fontes disponíveis para o personagem do antropólogo:

Tabela 1 - Fontes do Antropólogo

| FONTES DO PERSONAGEM ANTROPÓLOGO – A CONQUISTA DA PARAÍBA | | | |
|---|---------------------|----------|---------|
| N° | Material disponível | Objetivo | Desafio |

| | | | |
|----|--|--|---|
| 01 | Trecho da obra "Estudando a história da Paraíba: Uma coletânea de textos didáticos." – Org: Eliete de Queiroz Gurjão e Damião de Lima. | Apresentar ao estudante os grupos indígenas que ocupavam o litoral no processo da conquista da Paraíba. | Pergunta única que, ao acertar, desbloqueia a senha de acesso a próxima fonte. (Figura 13) |
| 02 | Trecho da obra "Estudando a história da Paraíba: Uma coletânea de textos didáticos." – Org: Eliete de Queiroz Gurjão e Damião de Lima. | Apresentar ao estudante outros grupos indígenas que viviam espalhados pelo território da Paraíba. | Atividade no <i>quizizz</i> com meta de acerto para liberar nova senha de acesso a próxima fonte. |
| 03 | Mapa de José Elias Borges sobre a distribuição dos povos indígenas na Paraíba nos séculos XVII e XVIII. | Apresentar ao estudante a distribuição espacial e étnica dos povos nativos presentes na Paraíba. | Pergunta única que, ao acertar, desbloqueia a senha de acesso a próxima fonte. |
| 04 | Trecho editado da reportagem "A trilha dos Potiguaras", produzido pela TV Assembleia PB (2016). | Apresentar ao estudante como os descendentes dos Potiguaras estão espalhados no território e na herança cultural paraibana. | Atividade no <i>quizizz</i> com meta de acerto para liberar nova senha de acesso a próxima fonte. (Figura 14) |
| 05 | Site com o mapa de conflitos, injustiça ambiental e saúde no Brasil, produzido pela Fiocruz. | Apresentar ao estudante como os descendentes dos Tabajaras estão inseridos no território e o conflito presente em suas terras. | Atividade no <i>quizizz</i> com meta de acerto para liberar nova senha de acesso à página de avaliação. |

Fonte: O autor

Figura 17 - Desafios das fontes nº 01, 02 e 03 – Antropólogo

Desafio da Fonte 01 - Antropólogo (Questão Única)

Qual é a informação correta apresentada sobre o texto acima?

| | | |
|--|---|--|
| <input type="radio"/> Os Tabajaras foram os primeiros a entrar em contato com os europeus. | <input checked="" type="radio"/> Potiguaras e Tabajaras dividiam entre si o litoral da Paraíba. | <input type="radio"/> Os Potiguaras vieram da região do Rio São Francisco. |
|--|---|--|

Desafio da Fonte 02 - Antropólogo (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

De acordo com as Fonte Nº 1 e 2, é correto dizer que viviam na Paraíba os povos indígenas:

opções de resposta

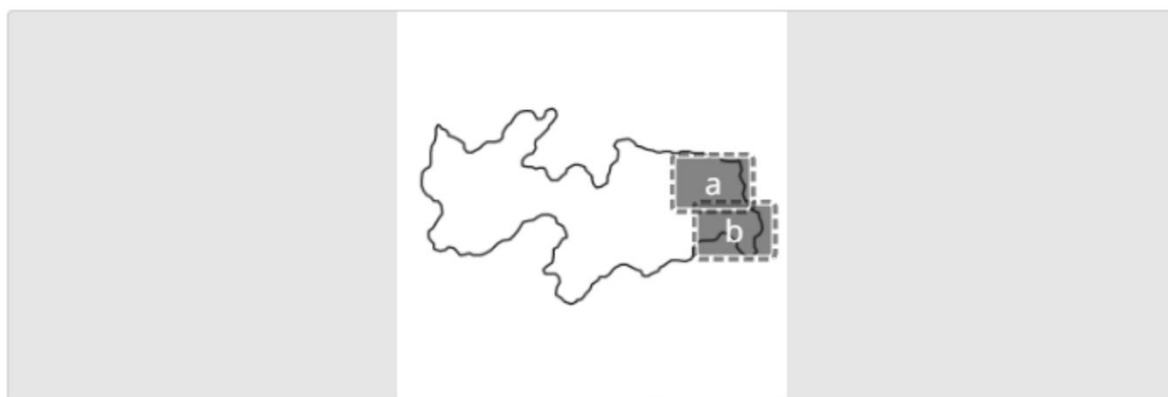
☒ Tabajara

☒ Potiguara

☒ Cariri

☒ Tarairiús

Através da descrição citada na Fonte Nº1, é correto posicionar os povos nativos da Paraíba em:



opções de resposta

☒ Potiguaras

☒ Tabajaras

Faça um breve resumo sobre o que você aprendeu até o momento com as Fontes de Nº 1 e 2º.

Desafio da Fonte 03 - Antropólogo (Questão Única)

Os Indígenas Potiguaras e Tabajaras pertenciam ao grupo:

| | | | |
|------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| <input type="radio"/> Cariri | <input type="radio"/> Tapuia | <input checked="" type="radio"/> Tupi | <input type="radio"/> Tarairiu |
|------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|

Fonte: do autor

Figura 18 - Desafios da fonte nº 04 e 05 – Antropólogo

Desafio da Fonte 04 - Antropólogo (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

Em quais cidades da Paraíba vivem os Indígenas Potiguaras?

opções de resposta

- ☒ Baía da Traição
- ☒ Rio Tinto
- ☒ Bananeiras
- ☒ Marcação

O povo (a) _____ está localizado no Litoral Norte com uma população de 15.021 indígenas, de acordo com o censo da Funasa (2011) e estão distribuídos em (b) _____ aldeias localizados nos municípios de Baía da Traição, (c) _____ e Rio Tinto.

opções de resposta

- ☒ a Potiguar
- ☒ b 32
- ☒ c Marcação
- ☐ Tabajara
- ☐ Cariri
- ☐ 22
- ☐ 12
- ☐ João Pessoa

Faça um desenho representando os povos indígenas Potiguaras.

Desafio da Fonte 05 - Antropólogo (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

Em quais cidades da Paraíba vivem os povos indígenas Potiguaras?

opções de resposta

- ☐ Baía da Traição
- ☒ Alhandra
- ☒ Conde
- ☒ Pitimbu

Em que momento a paz dos indígenas tabajaras passou a ficar ameaçada na região de Alhandra?

opções de resposta

- ☐ A partir da criação do Marco Temporal de 2023, que prejudicou os povos indígenas.
- ☒ A partir da Instalação das Fábricas do Grupo Elizabeth.
- ☐ A partir da invasão das terras por grupos de mineradores.
- ☐ A partir das medidas tomadas pelo STF para retirar as terras dos povos indígenas.

Será que você ainda lembra da localização dos povos indígenas da Paraíba? Vamos lá:



Fonte: do autor

Após a conclusão da análise dos recursos disponibilizados e da resposta a todos os desafios propostos, o aluno será conduzido à etapa subsequente, denominada avaliação. Nesse estágio, o estudante terá acesso aos critérios pelos quais a tarefa será avaliada. Essa etapa é considerada de suma importância, conforme salientado por Abar e Barbosa (2008), pois a clareza e transparência na apresentação desses critérios são fundamentais para orientar o aluno em relação aos caminhos a serem percorridos na elaboração de seu produto final.

A avaliação, componente primordial da *webquest*, deve apresentar aos alunos, com clareza, como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados. Os fatores podem ser explicitados em valores percentuais em relação ao trabalho desenvolvido. Desse modo, os alunos saberão também avaliar a qualidade do trabalho e podem, de maneira colaborativa, rever ações e reconstruir, se necessário, o produto final, objeto da tarefa (Abar; Barbosa, 2008, p. 46).

É recomendável incluir na seção de avaliação um manual contendo orientações sobre a forma como o aluno deve desenvolver o trabalho proposto na tarefa, fornecendo sugestões relacionadas a formatos, modelos, materiais a serem utilizados, entre outros aspectos relevantes. Nas figuras 15 e 16, podemos observar os elementos selecionados para avaliar todos os alunos envolvidos no processo, independentemente do personagem escolhido. Logo abaixo desses elementos, é apresentado um ícone que oferece acesso a dicas sobre a formatação do trabalho proposto na tarefa.

Figura 19 - Seção “Avaliação Geral”



Fonte: do autor

Figura 20 - Seção “Avaliação Geral – Detalhes do Trabalho - Antropólogo”



Fonte: do autor

Embora o quadro de avaliações ofereça ao professor a capacidade de estabelecer critérios para orientar tanto o desenrolar da *webquest* quanto a produção do trabalho específico, é imperativo que o docente adote, adicionalmente, um sistema de avaliação mais sutil e subjetivo para os alunos. Nesse contexto, o foco recai sobre a construção do conhecimento histórico, independentemente do resultado tangível a ser produzido. O professor deve internalizar uma abordagem que transcenda a mera análise do produto, concentrando-se em questões essenciais: que informação está sendo comunicada ao aluno, qual é o viés subjacente, e qual é a minha contribuição textual e visual nesse processo. Este sistema de avaliação oculto busca compreender os aspectos mais profundos e qualitativos do aprendizado histórico, indo além da simples entrega de um produto. Desse modo, a análise se estende para além do que é visível no resultado final, abrangendo as intenções, a participação ativa do aluno e os objetivos educacionais almejados ao empregar a *webquest* como ferramenta pedagógica.

O itinerário do antropólogo como nesta narrativa educacional desvela um abrangente passeio pela história indígena da Paraíba. Utilizando uma variedade de fontes que englobam trechos de livros, vídeos e pesquisas em sites, o principal propósito é proporcionar ao aluno o conhecimento histórico essencial para uma

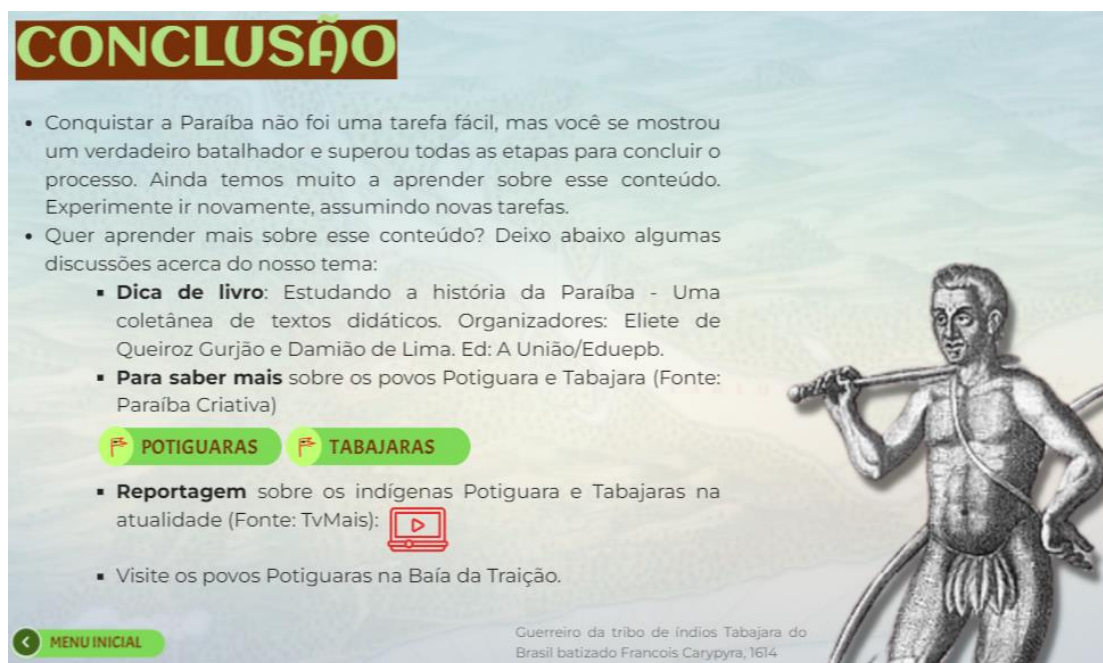
compreensão mínima da história dos nativos na Paraíba. As duas primeiras fontes, ao apresentarem trechos de livros, buscam implantar uma base teórica, permitindo ao aluno identificar os povos que habitavam a região durante o período da chegada dos europeus. A terceira fonte, através de um mapa, proporciona ao aluno uma visão espacial da distribuição dos povos indígenas na Paraíba. As últimas duas fontes, por sua vez, têm como desígnio estabelecer uma conexão entre o passado e o presente, orientando o aluno a compreender a localização atual dos descendentes dos nativos da região.

As diversas fontes, aliadas ao roteiro e ao produto apresentado pelo aluno, convergem para o reforço do conhecimento do personagem antropólogo, não apenas na temática indígena, mas também no contexto amplo da História da Paraíba Colonial. Este conjunto visa não só alicerçar o entendimento do aluno, mas também a cultivar aspectos cooperativos, uma vez que a avaliação se realiza em colaboração com o cartógrafo. O mapa criado pelo antropólogo simboliza a consolidação do processo de aprendizagem, onde, por meio de todos esses elementos, o aluno logra êxito na construção do conhecimento histórico.

Após a avaliação das tarefas, cabe ao professor concluir a atividade proposta. É comum que os alunos tenham a percepção de que sua produção se encerra no momento da apresentação e avaliação. No entanto, a etapa de conclusão assume uma relevância significativa, pois, de acordo com Abar e Barbosa (2008), além de reafirmar aspectos importantes presentes no roteiro, ela sugere caminhos para estimular o aluno a continuar suas investigações sobre o tema, propondo sugestões para um aprofundamento na pesquisa. Dessa forma, a conclusão não apenas encerra a atividade, mas também motiva e direciona o aluno para novas descobertas e aprofundamento do conhecimento.

Desse modo, a conclusão resume o propósito geral do que foi aprendido e indica como o aluno pode continuar a estudar o assunto. Deve ser um convite a aprender mais, além disso, pesquisar o recobrimento do plano e de outras superfícies pode relevar novos talentos artísticos (Abar; Barbosa, 2008, p. 49).

Figura 21 - Seção “Conclusão” - Antropólogo



Fonte: do autor

Considerando que o cerne da temática do personagem reside no contexto indígena, proponho como opções para aprofundar a pesquisa uma obra que aborde a História da Paraíba de maneira mais acessível, fornecendo um guia de estudos, juntamente com a recomendação de um site que oferece informações abrangentes sobre os povos indígenas Potiguaras e Tabajaras (figura 19). Destaco a importância de alinhar a linguagem do site à compreensão do público-alvo, considerando a proposta em questão. Por fim, sugiro a visita às aldeias Potiguaras na região para uma experiência mais imersiva no tema.

É fundamental incluir os créditos na *webquest*, apresentando os materiais utilizados pelo autor, bem como fornecer informações de contato para eventuais dúvidas, sugestões ou interesse no uso do material. Conforme destacado por Abar e Barbosa (2008), é essencial disponibilizar um manual de orientações para os professores interessados em utilizar a *webquest*.

Ao elaborar uma *webquest*, o professor deve buscar uma tarefa autêntica, instigante e atrativa, pois o sucesso dessa solução mediadora da aprendizagem está intrinsecamente ligado à capacidade de relacionar conceitos e informações coletadas

para gerar novos conhecimentos. O professor desempenha um papel de construtor dessa relação e atua como mediador durante a aplicação da *webquest*.

3.3 Navegando com outros personagens na *webquest*

Considerando a minuciosa apresentação do personagem do antropólogo, que teve como objetivo elucidar a mecânica dos elementos de jogos presentes na *webquest*, agora realizarei um levantamento mais simplificado dos próximos personagens. A intenção é destacar as conexões e relevância de cada agente para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

Na cidade de João Pessoa, os elementos arquitetônicos revelam fortes referências ao período da colonização europeia. Nesse contexto, o arquiteto, segundo personagem em nossa lista, desempenha um papel de extrema importância na explanação do passado na região. Dada a condição de terceira capital mais antiga do Brasil, as edificações religiosas, como o mais completo conjunto franciscano do país⁵⁷, e os prédios comerciais representam fontes essenciais para uma compreensão mais profunda desse período histórico. A tarefa do arquiteto, nesse contexto, consiste em construir, com o apoio do economista, uma maquete arquitetônica do núcleo inicial de povoamento da cidade. Essa parceria entre arquiteto e economista visa explorar a interrelação entre pontos religiosos e administrativos. A Tabela 2 apresenta as fontes e desafios disponíveis para o personagem do arquiteto:

⁵⁷ Saiba mais: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/especial-publicitario/confea/noticia/2019/10/18/centro-cultural-sao-francisco-representa-a-historia-viva-do-povo-paraibano.ghtml>. Acesso em 15/02/2024.

Tabela 2 - Fontes do Arquiteto

| FONTES DO PERSONAGEM ARQUITETO – A CONQUISTA DA PARAÍBA | | | |
|---|---|--|--|
| Nº | Material disponível | Objetivo | Desafio |
| 01 | Cronologia de fatos associados aos principais edifícios de Filipeia entre os anos de 1585 a 1626. Obra base: <i>De Filipéia à Paraíba: uma cidade na estratégia de colonização do Brasil</i> . Maria Berthilde Moura Filha | Apresentar ao estudante uma ambientação ao período em que surgiram as primeiras edificações dos países europeus. | Pergunta única que, ao acertar, desbloqueia a senha de acesso a próxima fonte. (Figura 18) |
| 02 | Mapa editado do original: Jan van Brosterhuisen (segundo desenho de Frans Post de 1645). Gravura, 39 x 50 cm. Barleus, 1647, 26. (In: Mapas: Imagem da Formação Brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Emilio Odebrecht, 1993, p. 161). | Apresentar ao estudante através do mapa maiores detalhes da primeira área de ocupação urbana na cidade de João Pessoa. | Atividade no <i>quizizz</i> que libera uma nova senha de acesso a próxima fonte. |
| 03 | Entrevista do Portal Correio com o Professor e Historiador Ângelo Emílio (Editado de: Youtube) | Apresentar ao estudante a alguns aspectos da discussão atual acerca da preservação patrimonial. | Quiz para escolher a opção correta entre duas alternativas até desbloquear a senha de acesso para a próxima fonte. (Figura 19) |
| 04 | Mapa do G1 sobre prédios e igrejas históricas na cidade de João Pessoa. | Ampliar o debate acerca do acervo patrimonial presente na cidade de João Pessoa. | Atividade no <i>quizizz</i> que libera uma nova senha de acesso a próxima fonte. |
| 05 | Trecho da obra: <i>De Filipéia à Paraíba: uma cidade na estratégia de colonização do Brasil</i> . Maria Berthilde Moura Filha e reportagem sobre a Fortaleza de Cabedelo. | Apresentar ao estudante a importância da construção e da preservação das fortalezas do período colonial. | Atividade no <i>quizizz</i> que libera uma nova senha de acesso à página de avaliações. (Figura 18) |

Fonte: do autor

Figura 22 - Desafios da fonte nº 01, 02 e 05 – Arquiteto

Desafios da Fonte 01 e 05, respectivamente - Arquiteto (Completar as com as opções)

| A CONQUISTA DA PARAÍBA - ARQUITETO | |
|--|---|
| A chegada de Jesuítas, Franciscanos, Beneditinos e outras ordens caracterizaram uma arquitetura na Paraíba Colonial com forte aspecto _____. | <input type="radio"/> religioso <input type="radio"/> comercial <input type="radio"/> português |
| Os _____ eram edificações construídas com o objetivo de defender as terras recém-conquistadas. | <input type="radio"/> mosteiros <input type="radio"/> fortalezas <input type="radio"/> palácios |
| Apenas em 1600 conseguimos detectar referência a edificações _____, como a cadeia e casa da câmara. | <input type="radio"/> religiosas <input type="radio"/> administrativas <input type="radio"/> defensivas |
| ACERTE AS TRÊS E A SENHA APARECERÁ: | |

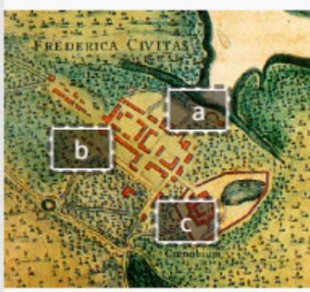
| A CONQUISTA DA PARAÍBA - ARQUITETO | |
|---|---|
| O Forte de Cabedelo foi erguido em meados de 1589, com o objetivo de defender o litoral dos ataques de _____ e franceses. | <input type="radio"/> holandeses <input type="radio"/> espanhóis <input type="radio"/> ingleses |
| A Fortaleza de Santa Catarina oferece uma vista deslumbrante da _____ e do Porto de Cabedelo. | <input type="radio"/> Calço <input type="radio"/> Baía da Traição <input type="radio"/> Conde |
| Em 1592, a Fortaleza de Santa Catarina teve que ser reconstruída, pois foi destruída pelos indígenas _____ no ano anterior. | <input type="radio"/> tabaibas <input type="radio"/> potiguaras <input type="radio"/> caretés |
| ACERTE AS TRÊS E A SENHA APARECERÁ: | |

FONTE 01

FONTE 05

Desafios da Fonte 02 - Arquiteto (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

Associe corretamente ao local:



opções de resposta

☒ a Porto do Varadouro
☒ b Igreja da Misericórdia
☒ c Igreja de São Francisco





Combine o seguinte

opções de resposta

- ☐ Igreja de São Francisco → 
☐ Igreja da Misericórdia → 
☐ Igreja de Nossa Senhora das Neves → 
☐ Mosteiro de São Bento → 

Muitas das edificações presentes na cidade atual passaram por processos de ampliação e restauro ao longo do tempo. Qual dos monumentos apresentados abaixo pode ser considerado o que mais preserva o estilo maneirista português?

opções de resposta

- ☒  Igreja da Misericórdia
☐  Casa da Pólvora
☐  Igreja de Nossa Senhora das Neves
☐  Primeira Igreja Batista

Fonte: do autor

Figura 23 - Desafios da fonte n° 03 e 04 – Arquiteto

Desafios da Fonte 03 - Arquiteto (Descobrir a informação correta)

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| OPÇÃO 1 A Igreja da Misericórdia é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 1938. |  | OPÇÃO 2 A Igreja pertence ao estilo gótico, segunda fase do barroco, caracterizando-se pela exuberância e detalhes decorativos. | OPÇÃO 1 O Forte de Santa Catarina foi reconstruído em 1592 e denominado Forte de São Bento em homenagem ao santo do dia, seguindo a tradição da época. |  | OPÇÃO 2 O Forte de Santa Catarina foi construído em 1585 em talpa de pilão pelo alemão Cristóvão Linz, por iniciativa do Capitão-mor Frutuoso Barbosa. |
| OPÇÃO 1 Durante a invasão holandesa, o convento foi danificado, e em 1638, os frades foram expulsos, sendo o local utilizado como posto militar estratégico devido à sua posição na região. |  | OPÇÃO 2 Durante a invasão holandesa, o convento foi preservado e utilizado como refúgio pelos frades, contribuindo para a preservação de suas estruturas originais. | OPÇÃO 1 Sua torre é encimada por uma cúpula em cantaria, sobre a qual se encontra um indicador dos ventos, constituído de uma lâmina de cobre com perfil de um leão que gira em torno de um caxado. |  | OPÇÃO 2 A Igreja de São Bento foi construída em homenagem a São Francisco de Assis. |
| OPÇÃO 1 A atual edificação da igreja, iniciada possivelmente depois de 1881, apresenta um estilo arquitetônico definido, chamado de arte futurista. |  | OPÇÃO 2 A atual Igreja de Nossa Senhora das Neves é o quarto templo construído no mesmo local, sendo a primeira edificação simples, de talpa, erguida pelos primeiros colonizadores da Paraíba em 1585. | | | |

Desafios da Fonte 04 - Arquiteto (Quatro questões relacionadas a História da Paraíba)

Qual famosa construção representa arquitetonicamente a presença da ordem Carmelita na Paraíba?

opções de resposta



Igreja de Nossa Senhora do Carmo



Mosteiro de São Bento



Igreja de Nossa Senhora das Neves



Igreja da Misericórdia

Qual famosa construção representa arquitetonicamente a presença da ordem Beneditina na Paraíba?

opções de resposta



Igreja de São Frei Pedro Gonçalves



Mosteiro de São Bento



Igreja de Nossa Senhora das Neves



Igreja da Misericórdia

Associe corretamente os locais:



Qual famosa praça de João Pessoa atual foi tomada pelos Jesuítas no período da Colonização?

opções de resposta



Praça da Independência



Praça Vidal de Negreiros



Praça João Pessoa



Praça Barão do Rio Branco

- a Presença Jesuíta
- c Mosteiro São Bento
- b Igreja N.S. das Neves

Fonte: do autor

Como forma de avaliação, o personagem arquiteto terá a responsabilidade de criar uma maquete representando o primeiro núcleo urbano de povoamento na Paraíba, em colaboração com o economista. O aluno, munido das fontes previamente apresentadas, terá acesso a um conjunto sólido de materiais de apoio para a construção da maquete. O produto deve incluir a representação das primeiras ruas, igrejas e edifícios comerciais. O arquiteto contará com dicas e materiais auxiliares de pesquisa para orientar e facilitar o processo de montagem da maquete. Vale ressaltar que o professor deve realizar uma análise aprofundada do produto, indo além do material físico, para avaliar se o aluno alcançou uma compreensão sólida das fontes analisadas e se houve efetiva construção do conhecimento histórico.

Como complemento, são oferecidas sugestões ao arquiteto para expandir sua pesquisa na seção de conclusão. Além das fontes previamente exploradas, o aluno pode se aprofundar por meio de outras reportagens relacionadas à temática, visitar o site do IPHAN e assistir a um vídeo em formato de *vlog* que apresenta um passeio pelo centro histórico da cidade de João Pessoa. Por fim, incentiva-se o aluno a realizar uma visita ao centro histórico da cidade, pois a combinação da *webquest* com a exploração dos pontos históricos da região pode enriquecer ainda mais a experiência proposta.

O terceiro personagem da *webquest* é o historiador, um investigador imerso entre duas eras, incumbido de uma missão crucial no projeto. Sua tarefa consiste em coletar relatos contemporâneos para identificar lacunas no ensino da história local de João Pessoa. O objetivo principal é elaborar um material crítico e de conscientização, destacando a rica história que a cidade abriga. O parceiro mais próximo do historiador é o arquiteto, uma vez que ambos têm a oportunidade de colaborar na abordagem da defesa da história por meio do patrimônio material. A Tabela 3 apresenta as fontes disponíveis para o historiador dentro da *webquest*.

Tabela 3 - Fontes do historiador

| FONTES DO PERSONAGEM HISTORIADOR – A CONQUISTA DA PARAÍBA | | | |
|---|---|---|--|
| Nº | Material disponível | Objetivo | Desafio |
| 01 | Dois vídeos do <i>Youtube</i> sobre a História Oral e dicas de entrevistas. Fonte: Canais da Editora Contexto e Citalia Restauro. | Situar o estudante no debate acerca da história oral, que será ferramenta importante para produção do trabalho. | Quiz para completar os espaços em branco com palavras previamente selecionadas. O acerto concederá senha de acesso para a próxima fonte. (Figura 20) |
| 02 | Vídeo sobre Patrimônio atrelado a uma visita ao site do IPHAN. | Apresentar ao estudante termos importantes ligados ao patrimônio e conhecer exemplos em nossa cidade. | Atividade no <i>quizizz</i> que libera uma nova senha de acesso a próxima fonte. |
| 03 | Entrevista do JPB1 com o Professor e Historiador Ângelo Emílio (G1) | Ampliar o debate acerca do acervo patrimonial presente na cidade de João Pessoa. | Pergunta única que, ao acertar, desbloqueia a senha de acesso a próxima fonte. |
| 04 | Mapa mental autoral com informações sobre a conquista da Paraíba. | Esquematizar o conhecimento sobre informações essenciais para investigação de outras fontes e apoio a outros trabalhos. | Quiz para escolher a opção correta entre quatro alternativas até desbloquear a senha de acesso para a próxima fonte. (Figura 21) |
| 05 | Reportagem do G1 Paraíba sobre a tese da historiadora Sylvia Brito. | Apresentar ao estudante novas narrativas sobre a Conquista da Paraíba. | Atividade no <i>quizizz</i> que libera uma nova senha de acesso à página de avaliação. |

Fonte: do autor

Figura 24 - Desafios da fonte nº 01, 02 e 03 – Historiador

Desafios da Fonte 01 - Historiador (Completar com as opções)

A CONQUISTA DA PARAÍBA - HISTORIADOR

A história oral valoriza a memória _____, documentando relatos de testemunhas e participantes, preenchendo lacunas nas fontes escritas.

A história oral reconhece a _____ nos relatos, influenciada por emoções e perspectivas individuais dos entrevistados.

A história oral é considerada uma fonte valiosa que complementa a história _____, oferecendo uma visão mais completa dos eventos.

ACERTE AS TRÊS E A SENHA APARECERÁ:

Desafios da Fonte 03 - Historiador (Questão única)

Segundo o professor Ângelo, as pessoas não se importam e depedram os monumentos devido à:

☐ Vontade de lucrar com os materiais

☒ Falta de representatividade na história dos monumentos

☐ Forma de protesto pelo descaso com o patrimônio

Desafios da Fonte 02 - Historiador (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

Assinale a alternativa que contenha apenas exemplos do patrimônio imaterial

opções de resposta

- ☒ A música e as festas populares
- ☐ As obras de arte importantes.
- ☐ Os livros, os tratados e outros documentos antigos.
- ☐ As peças de vestuário.

Assinale dentre as alternativas aquela que NÃO É considerada patrimônio imaterial no Estado da Paraíba.

opções de resposta

- ☐  Literatura de Cordel
- ☒  Teatro de Bonecos
- ☒  Festival de Parintins
- ☐  Forró



O Patrimônio Cultural de um país deve ser escolhido e preservado. Em nosso país, a conservação dos patrimônios culturais é feita por uma instituição. Qual o nome desta instituição?

opções de resposta

- ☒ IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).
- ☐ IBAMA (Instituto do Meio Ambiente)
- ☐ SISNAMA (Sistema Nacional de Meio Ambiente)
- ☐ UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Figura 25 - Desafios da fonte nº 04 e 05 – Historiador

Desafios da Fonte 04 - Historiador (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

Questão 01

Quais os povos indígenas que ocupavam o litoral paraibano?

Tabajaras e Tupinambás

Potiguaras e Tupinambás

Potiguaras e Tabajaras

Questão 2

Qual povo indígena que se aliou aos portugueses no processo de conquista da região:

Tupinambás

Tabajaras

Potiguaras

Questão 3

Assinale quais estrangeiros invadiram a Paraíba durante o século XVI:

Franceses

Holandeses

Inglese

Incas

Desafios da Fonte 05 - Historiador (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

Quem apresentou uma nova versão sobre a conquista das terras potiguara na Paraíba?

opções de resposta

- ☐ Filipe II

☐ Pedro Sarmiento de Gamboa

☐ Diego Flores Valdés

☐ Sylvia Brito

“A efetiva conquista da Paraíba ainda demoraria mais de uma década para se consolidar”, escreve Sylvia. Com essa frase, a historiadora quis dizer:

opções de resposta

- ☐ Que os conflitos se encerraram, porém a burocracia administrativa ainda era grande.

☐ Que a Guerra de Conquista nunca terminou, com Potiguaras e Tabajaras em conflito até os dias atuais.

☐ Que os conflitos continuaram e ganharam novos agentes.

De acordo com a historiadora, qual povo saiu mais prejudicado do processo de conquista da Paraíba?

opções de resposta

- ☐ Portugueses

☐ Indígenas

☐ Espanhóis

☐ Holandeses

Após concluir a análise das fontes e superar os desafios propostos, o aluno será direcionado para a área de avaliação, onde terá a oportunidade de completar sua missão. As orientações para a realização de entrevistas e a elaboração do panfleto estarão disponíveis nessa seção. Vale destacar que, para embasar a abordagem de coleta de relatos, foi necessário recorrer à primeira fonte do historiador, proporcionando uma breve e acessível definição de história oral. Isso visa fornecer ao aluno os fundamentos necessários para conduzir a coleta de relatos de maneira eficaz e compreensível. Para concluir, sugere-se ao aluno explorar um site com explicações lúdicas sobre a história local de João Pessoa, além de acessar o site do IPHAN e assistir a um vídeo em formato de *vlog* que oferece um passeio pelo centro histórico da cidade. Assim como no caso do arquiteto, incentiva-se o aluno a realizar uma visita ao centro histórico de João Pessoa.

Os portugueses, holandeses e franceses empenharam-se em registrar meticulosamente os caminhos de cada nova descoberta no território paraibano por meio de mapas. Esses materiais, distribuídos como fontes para diversos personagens na *webquest*, destacam a importância do cartógrafo, nosso quarto personagem no jogo. As fontes destinadas ao cartógrafo abrangem a análise de mapas antigos e imagens de satélite contemporâneas, com o propósito de permitir que o aluno compreenda, por meio do material disponível, a origem e expansão da cidade de João Pessoa. A tabela 4 fornece maiores detalhes sobre as informações relacionadas às fontes e desafios do cartógrafo:

Tabela 4 - Fontes do cartógrafo

| FONTES DO PERSONAGEM CARTÓGRAFO – A CONQUISTA DA PARAÍBA | | | |
|---|---|--|--|
| Nº | Material disponível | Objetivo | Desafio |
| 01 | Mapa do Google Earth apresentando algumas informações da cidade. | Situar o estudante em um ambiente simples de estudo de mapas. | Quiz para completar os espaços em branco com palavras previamente selecionadas. O acerto concederá senha de acesso para a próxima fonte. (Figura 22) |
| 02 | Mapa de Jan van Brosterhuisen (segundo desenho de Frans Post de 1645). Mapas: Imagem da Formação Brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Emilio Odebrecht, 1993, p. 161. | Apresentar ao estudante, através de um mapa antigo, as principais edificações do núcleo urbano da cidade. | Quiz para escolher a opção correta entre quatro alternativas até desbloquear a senha de acesso para a próxima fonte. |
| 03 | Mapa de Joan Vingboons. Frederyce Stadt. c.a. 1640 (1660). Nationaal Archief te Den Haag. In: REIS FILHO, Nestor Goulart. Imagens de Vilas e Cidades do Brasil Colonial. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2002. | Apresentar ao estudante onde se localizavam as principais construções através de um mapa antigo. | Atividade no <i>quizizz</i> que libera uma nova senha de acesso a próxima fonte. |
| 04 | Reportagem do G1 Paraíba sobre a expansão da cidade de João Pessoa. | Apresentar ao estudante elementos necessário para compreensão dos sentidos da expansão da cidade. | Pergunta única que, ao acertar, desbloqueia a senha de acesso a próxima fonte. |
| 05 | Mapa do Google Earth em escala maior apresentando algumas informações da cidade. | Finalizar a análise através de uma imagem de satélite para perceber através das outras fontes coletadas, por onde a cidade nasceu e se expandiu. | Quiz para completar os espaços em branco com palavras previamente selecionadas. O acerto concederá senha de acesso para à página de avaliação. |

Fonte: do autor

Figura 26 - Desafios da fonte nº 01, 02, 03, 04 e 05 – Cartógrafo

Desafios da Fonte 01 e 05, respectivamente - Cartógrafo (Completar as com as opções)

| A CONQUISTA DA PARAÍBA - CARTÓGRAFO | A CONQUISTA DA PARAÍBA - CARTÓGRAFO II |
|---|---|
| O território que hoje pertence ao Conde é um dos locais de ocupação dos povos _____. | Através do mapa, podemos acompanhar que o centro histórico da cidade está situado na parte _____ da cidade. |
| <input type="text"/> Tupinambás <input type="text"/> Tabajaras <input type="text"/> Potiguaras | <input type="text"/> Sul <input type="text"/> Oeste <input type="text"/> Norte |
| <input type="text"/> Baía da Traição <input type="text"/> Cidade de Alhandra <input type="text"/> Cidade do Conde | <input type="text"/> Cabedelo <input type="text"/> Alhandra <input type="text"/> Baía da Traição |
| A _____ era o principal ponto comercial entre franceses e Potiguaras. | O Forte de Santa Catarina está localizado na atual cidade de _____. |
| Uma edificação importante para a defesa do núcleo urbano era o _____. | A expansão do centro para a praia significou um avanço para o lado _____ do mapa da cidade. |
| <input type="text"/> Forte dos Reis Magos <input type="text"/> Forte de Filipeia <input type="text"/> Forte de Santa Catarina | <input type="text"/> Oeste <input type="text"/> Norte <input type="text"/> Leste |

FONTE 01
 FONTE 05

Desafios da Fonte 02 - Cartógrafo (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

Questão 01

Por que João Pessoa foi ocupada pelos portugueses nas margens de um rio e não diretamente no litoral?

Limitações de recursos

Estratégia militar

Acaso histórico

Questão 2

Qual era o propósito principal das fortificações defensivas, como a Fortaleza de Santa Catarina?

Defesa contra invasões estrangeiras

Comércio marítimo

Controle da pesca

Questão 3

Além da segurança, de que forma a estratégia de ocupação nas margens do rio Sanhauá beneficiou o desenvolvimento econômico de João Pessoa?

Estimulou o comércio naquela região

Facilitou a exploração mineral

Reduziu os conflitos com povos indígenas

ENVIAR

Desafios da Fonte 04 - Cartógrafo (Questão única)

O que marcou o início da expansão da cidade na direção leste nos anos 1950 e 1960?

☐ Invasões holandesas

☒ Intervenção urbanística na Lagoa do Parque Solon de Lucena

☐ Crescimento econômico acelerado

Desafios da Fonte 03 - Cartógrafo (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

Associe corretamente os locais:



☒ a Presença Jesuíta
☒ c Mosteiro São Bento
☒ b Igreja N.S. das Neves

Associe corretamente os locais:



☒ a Porto do Varadouro
☒ c Igreja de São Francisco
☒ b Igreja da Misericórdia

Combine o seguinte

opções de resposta

☐ Igreja de São Francisco → 
☐ Igreja da Misericórdia → 
☐ Igreja de Nossa Senhora das Neves → 
☐ Mosteiro de São Bento → 

Fonte: do autor

Ao concluir a análise das fontes e desafios, o cartógrafo será conduzido para a área de avaliação, onde encontrará dicas e materiais essenciais para a composição de seu produto. Este consiste na elaboração de uma apresentação de mapas históricos da Paraíba, em colaboração com o historiador. O principal objetivo do historiador, por sua vez, consiste em pesquisar e organizar os materiais para garantir que a apresentação siga uma linha cronológica das produções cartográficas. Na aba de conclusão, são sugeridas ao cartógrafo uma pesquisa mais aprofundada nos mapas, destacando os principais detalhes de cada um, e a possibilidade de explorar outros mapas do Brasil holandês. Além disso, é indicado um site que conta a história da Paraíba por meio de mapas. Como ocorre com todos os outros personagens, é recomendada a visita ao Centro Histórico da cidade de João Pessoa. No entanto, no caso do cartógrafo, a sugestão inclui também a visita ao Forte de Santa Catarina, considerando sua afinidade especial com essa construção dentro do contexto da *webquest*. Essa experiência adicional pode enriquecer ainda mais a compreensão do personagem sobre a história e a geografia locais.

A concepção do último personagem pode ser contextualizada a partir do panorama mais amplo da colonização portuguesa na América. No entanto, somente uma análise mais aprofundada pode nos proporcionar uma compreensão das particularidades de um dos principais objetivos da conquista europeia do Brasil: a consolidação do domínio econômico perante outras grandes potências. Diante desse cenário, surge o personagem economista, o quinto integrante do jogo. Por meio das fontes disponibilizadas, o estudante terá a oportunidade de compreender os interesses econômicos que fundamentaram as sucessivas tentativas de conquista da região. A tabela 5 oferece detalhes abrangentes sobre as informações relacionadas às fontes e desafios do economista.

Tabela 5 - Fontes do economista

| FONTES DO PERSONAGEM ECONOMISTA – A CONQUISTA DA PARAÍBA | | | |
|--|---|---|--|
| Nº | Material disponível | Objetivo | Desafio |
| 01 | Trecho da obra <i>Guerras e Açúcares</i> , de Regina Célia Gonçalves. | Situar o estudante em informações sobre a economia do período estudado. | Quiz para completar os espaços em branco com palavras previamente selecionadas. O acerto concederá senha de acesso para a próxima fonte. (Figura 23) |
| 02 | Trecho da obra <i>Duas Viagens do Brasil</i> , de Hans Staden. | Apresentar ao estudante como os povos estrangeiros estavam inseridos no contexto da disputa econômica. | Pergunta única que, ao acertar, desbloqueia a senha de acesso a próxima fonte. |
| 03 | Imagem criada por inteligência artificial simulando a área costeira da Baía da Traição. | Apresentar ao estudante, de maneira lúdica, as principais dinâmicas existentes em um importante centro comercial do período. | Quiz para completar os espaços em branco com palavras previamente selecionadas. O acerto concederá senha de acesso para a próxima fonte. |
| 04 | Nome dos moradores identificados na cidade em 1595. | Apresentar ao estudante o perfil das pessoas registradas na colônia e a ocupação laboral de cada um. | Atividade no <i>quizizz</i> que libera uma nova senha de acesso a próxima fonte. |
| 05 | Site dos povos indígenas do Brasil, destacando a parte do turismo étnico Potiguara. | Finalizar a análise através de um debate contemporâneo fazendo com que o estudante perceba as mudanças na dinâmica econômica dos povos indígenas. | Atividade no <i>quizizz</i> que libera uma nova senha de acesso à página de avaliação. (Figura 24) |

Fonte: O autor

Na seção de avaliação, a missão designada ao economista é a elaboração de um infográfico que relacione as principais atividades econômicas aos primeiros núcleos de povoamento da cidade de João Pessoa. Nesta área, o estudante encontrará dicas e sugestões para a confecção do trabalho. A colaboração do antropólogo se revela de grande importância, considerando que esse personagem é uma fonte relevante para o estudo do modo de vida dos primeiros habitantes da cidade. Como parte das conclusões, são oferecidas ao economista sugestões adicionais, incluindo a recomendação de um livro, um vídeo em formato de *vlog* que apresenta um passeio por uma tribo indígena potiguara na Paraíba, e o incentivo à visitação ao Centro Histórico da cidade. Essas atividades complementares visam enriquecer ainda mais a compreensão do economista sobre as atividades econômicas e culturais associadas aos primeiros núcleos de povoamento em João Pessoa.

Figura 27 - Desafios da fonte nº 01, 02, 03 e 04 – Economista

Desafios da Fonte 01 e 03, respectivamente - Economista (Completar as com as opções)

A CONQUISTA DA PARAÍBA - ECONOMISTA

Uma das primeiras atividades extrativistas que Portugal executou no Brasil foi a retirada de _____.

A primeira atividade agrícola do país foi a plantação de _____.

Alguns dos animais exóticos retirados no Brasil e que faziam sucesso na Europa eram _____ e saguis.

ACERTE AS TRÊS E A SENHA APARECERÁ:

FONTE 01

A CONQUISTA DA PARAÍBA - ECONOMISTA

A Baía da Traição era o principal entreposto comercial entre _____ e franceses.

Alguns indígenas recebiam armas em troca da força de trabalho em uma relação conhecida como _____.

A estratégia do(a) _____ era utilizada pelos franceses para se aproximar dos nativos.

FONTE 03

Desafios da Fonte 02 - Economista (Questão única)

Onde se localizava o Porto Buttugaris? (Peça ajuda ao Cartógrafo)

✗ na Fortaleza de Santa Catarina ✓ na Baía da Traição ✗ em Alhandra

Desafios da Fonte 04 - Economista (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

Estavam entre os (a) _____ presentes na Paraíba em 1585 as famílias "Albuquerque", "Fernandes" e " (b) _____".

opções de resposta

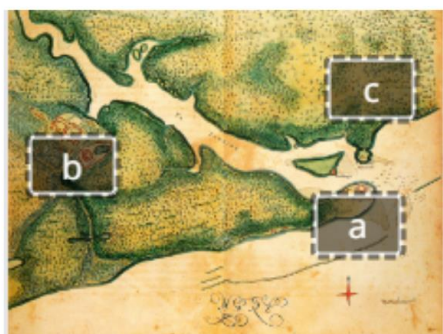
- Post ● Figueiredo
● Camões ● b Gomes
● a europeus

A maior parte dos moradores registrados em Felipéia, no ano de 1895...

opções de resposta

- não tinha atividade definida ● eram sapateiros
● eram carpinteiros ● eram marinheiros

Assinale corretamente (Peça ajuda ao cartógrafo):



- a Área de defesa ● b Núcleo Urbano
● c Baía da Traição

Fonte: do autor

Figura 28 - Desafios da fonte nº 05 – Historiador

Desafios da Fonte 05 - Economista (Três questões relacionadas a História da Paraíba)

O crescimento da cidade de Baía da Traição implicou em invasão de qual área?

opções de resposta

☒ Terra indígena

☐ Área agrícola

☐ Área industrial

☐ Área de preservação ambiental

Como os Potiguara reagiram ao crescimento do turismo na região?

opções de resposta

☐ Abandonando a região

☐ Proibindo a entrada de turistas

☒ Produzindo artesanato para venda

☐ Construindo mais reservas indígenas

O crescimento da cidade de Baía da Traição implicou em invasão de qual área?

opções de resposta

☒ Terra indígena

☐ Área agrícola

☐ Área industrial

☐ Área de preservação ambiental

Fonte: do autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a instauração do Colégio Dom Pedro II e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ambos em 1838, a narrativa histórica do Brasil tem sido moldada para atender aos interesses das elites detentoras do grande capital. Ao longo de governos e reformas ministeriais, o propósito, muitas vezes explicitado em normativas, visava restringir o pensamento crítico que a história poderia instigar na sociedade. Somente a partir dos anos 1980, começamos a perceber mudanças substanciais no sistema educacional brasileiro e no ensino de história: novos protagonistas foram introduzidos nos materiais, buscando dar visibilidade a agentes por muito tempo invisibilizados devido ao interesse das elites em manter o controle sobre a narrativa histórica, e uma ruptura com a visão positivista da história nacional começou a se delinear. A história passou a ser interpretada não apenas como uma narrativa de eventos passados, mas também como uma disciplina que analisa profundamente seus impactos na sociedade contemporânea.

Embora alguns problemas tenham sido solucionados ao longo do tempo, outros persistem, suscitando debates renovados sobre o ensino de história. Um desses debates se concentra no ensino da história local nas escolas, tema que, através das instituições estudadas e dos livros consultados para embasar este trabalho, revelou-se merecedor de maior atenção e discussão para explorar formas de introduzir essa temática de maneira mais efetiva na sala de aula contemporânea. Mesmo em um contexto em que temos acesso a uma abundância de informações sobre a história local, graças, em parte, ao avanço da tecnologia, é evidente um vácuo no conhecimento dos estudantes sobre a história de seu próprio entorno.

Diversos fatores contribuem para esse vácuo, incluindo os efeitos da globalização, uma educação ainda fortemente centrada no modelo e na narrativa europeia, e a uniformização dos materiais didáticos em sistemas educacionais que abrangem todo o Brasil, priorizando, por motivos já discutidos, um ensino de história voltado para uma perspectiva mais macro, negligenciando as análises das peculiaridades de cada região do país. Essas questões fundamentaram a escolha de trazer a temática da história local para o centro do debate neste trabalho. Ao analisar o material central utilizado como ponto de partida, observei uma vasta cobertura da história dos povos nativos da América espanhola, anglo-saxã e portuguesa, mas sem

qualquer referência, no caso da América portuguesa, aos Tabajaras e Potiguaras, ou mesmo ao termo "Paraíba" ao abordar o período colonial.

Como preencher essa lacuna no conhecimento histórico dos estudantes durante uma jornada escolar muitas vezes exaustiva e ocupada por diversas obrigações, como a conclusão do livro didático em tempo cada vez mais recorde? Na busca por responder a essa indagação, optei por utilizar metodologias ativas para abordar a falta de aprendizado na história local na escola onde leciono. Entre as diversas opções consideradas ativas por colocarem o aluno no centro do processo de aprendizagem, decidi incorporar uma abordagem mediadora de aprendizagem, utilizando uma estrutura de *webquest* com a aplicação de gamificação.

Inicialmente, considerei a criação de um jogo como uma solução mediadora, contudo, deparei-me com desafios na articulação entre a elaboração de personagens, enredos e a sequência didática do processo. Foi durante as orientações que a proposta de utilizar a *webquest* foi apresentada, revelando-se imediatamente como a resposta para os obstáculos que eu enfrentava na estruturação da minha abordagem.

A *webquest* se revela como uma ferramenta excelente para o educador que busca construir o conhecimento no estudante, guiando-o por um caminho predefinido, uma vez que possui uma estrutura clara, dividida em introdução, tarefas, processos, fontes, avaliação e conclusão. A abordagem mediadora para o aluno busca otimizar tempo e esforço, frequentemente considerados desmotivadores. A *webquest* incorpora elementos de jogos, caracterizando a gamificação do conteúdo apresentado, tornando a navegação mais lúdica e atrativa para o estudante.

Após estudar minuciosamente a composição da *webquest*, decidi incorporar elementos de jogos à estrutura do projeto, promovendo uma integração harmoniosa com a proposta que almejava criar. Vale ressaltar que a *webquest* foi concebida em uma época distinta da internet e destinada a um público de ensino superior. Uma das adaptações essenciais para proporcionar um ambiente mais lúdico no material envolveu a introdução de elementos de gamificação na solução mediadora de aprendizagem. É fundamental que o professor saiba aprimorar sua *webquest* com componentes lúdicos, explorando a disponibilidade da internet para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazerosos.

Observo nas formações pedagógicas que participo uma intensa discussão sobre o uso de metodologias ativas na sala de aula, considerando-as positivas no ensino. No entanto, para muitos formadores, o universo dessas metodologias resume-

se à sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem baseada em projetos. Nas referidas formações, nunca me deparei com a apresentação da *webquest*, uma ferramenta tão poderosa, mas que pode encontrar resistência devido à sua complexidade de uso.

Por ter sido o executor do roteiro, da arte, dos personagens, da seleção e organização das fontes, e dos sites que hospedam os desafios, a *webquest* pode se tornar restrita para outros educadores, uma vez que os resultados dos desafios são encaminhados para minha conta pessoal. No entanto, ao adaptar a etapa dos desafios, o professor supera uma grande barreira, enfrentando possíveis dificuldades no uso do material.

O material foi elaborado para ser trabalhado em grupos de cinco alunos cada, cada um assumindo um papel específico: antropólogo, arquiteto, historiador, cartógrafo ou economista. Cada personagem é caracterizado com pastas e adereços próprios, promovendo um maior envolvimento com a profissão. Além disso, cada personagem recebe um roteiro gamificado de estudos, contendo material físico de apoio e elementos de gamificação para tornar o aluno ainda mais ativo no processo de construção do conhecimento. O roteiro apresenta desafios, senhas, itens colecionáveis e dicas cruciais durante a investigação.

Como fontes de investigação para cada personagem, foram disponibilizados sites, vídeos, notícias, mapas, trechos de livros e outros recortes relevantes para o êxito na proposta. As avaliações variam entre a produção de maquetes, mapas, apresentações, infográficos, entrevistas e panfletos, gerando uma variedade de materiais que podem ser expostos na escola por um período, contribuindo para o conhecimento de outras turmas.

Todas as decisões foram meticulosamente ponderadas, com a seleção dos personagens alinhada à disponibilidade das fontes para explorá-los. A criação do arquiteto e do historiador foi relativamente mais simples, o primeiro devido à abundância de fontes e o segundo pela facilidade de adaptá-lo às necessidades dos demais. Já os personagens do antropólogo, cartógrafo e economista apresentaram desafios mais significativos. O antropólogo, como o primeiro personagem da solução mediadora de aprendizagem, demandou uma estrutura que serviria de base para todos os outros. A complexidade do cartógrafo envolveu uma análise detalhada de materiais, com a tentativa de criar um roteiro sem escrita a partir deles. Como uma criança deve entrar em contato com um mapa que ela nunca teve contato identificando

elementos em diferentes escalas cartográficas? A superação veio pela integração de mapas às novas tecnologias, resultando em um material eficaz. Por fim, as dificuldades do economista se concentraram em criar um personagem que ilustrasse a economia a partir das atividades cotidianas dos primeiros habitantes da cidade, ampliando a análise para uma escala micro da história local.

As fontes foram resultado de uma extensa investigação e fusão de materiais, com o objetivo de não sobrecarregar o aluno durante o processo de aprendizagem, proporcionando contato com diferentes tipos de fontes, desafios e itens colecionáveis, variáveis conforme o personagem, local e desafio. A ludicidade, presente em todo o trabalho, também foi incorporada nas fontes, adaptando alguns textos para mapas esquemáticos, listas, tabelas, entre outros, para facilitar a compreensão do leitor em relação à proposta do trabalho. Ademais, as fontes analisadas pelos estudantes incluíram reportagens, entrevistas, *vlogs* e interação digital.

O roteiro gamificado de estudos desempenhou papel central no projeto, servindo como a conexão entre o digital e o analógico. Discutido e aprimorado em diversas reuniões de orientação, o roteiro está integrado a todas as etapas da *webquest*. Funcionando como um ponto de partida, ele representa o primeiro contato material do aluno com o conteúdo, incluindo informações iniciais e a caracterização do personagem, dando início à aventura histórica. O aluno recorrerá ao roteiro várias vezes, pois contém orientações e conceitos fundamentais do jogo. Para preencher totalmente o roteiro, o aluno deve não apenas concluir a *webquest*, mas também responder aos desafios na ficha para receber os adesivos necessários. Além de tudo explicado, o roteiro serve como um guia da jornada do estudante, onde ele anota todas as fontes e senhas coletadas durante o desafio, tornando-se uma lembrança da incrível jornada histórica ao final do processo.

Todas estas personalizações acabam criando limitações ao uso completo da *webquest* por outros educadores, tendo em vista que os vários detalhes autorais criam um ambiente muito específico de autonomia por parte do profissional que tenha o desejo em utilizar o produto. Porém, chego ao final deste trabalho compreendendo que por mais que apareçam algumas limitações para o uso desta solução mediadora, este é um trabalho para falarmos sobre as *webquests* e como elas podem ser produzidas no ambiente da educação atual. Apesar de quase esquecidas no Brasil, as *webquests* representam um recurso poderoso para que o professor estruture, de

maneira envolvente, o conteúdo que deseja transmitir, permitindo também a inserção de temas transversais ao livro didático por meio dessa ferramenta.

A *webquest A Conquista da Paraíba* é um material que mescla a jogabilidade entre o físico e o digital, entre o passado e o presente, e entre a visão do indígena e do colonizador europeu, buscando aprofundar o debate sobre alternativas para abordar a história local em sala de aula, visando esclarecer nossa juventude sobre questões históricas relacionadas ao local de sua própria existência. Devido à incompatibilidade dos períodos de produção da solução mediadora de aprendizagem com os conteúdos de história do Brasil Colônia nas turmas do sétimo ano do ensino fundamental, a *webquest* não pôde ser aplicada a tempo para avaliar os resultados obtidos com ela e realizar as adaptações necessárias ao material, visando potencializar sua eficiência em aplicações futuras. No entanto, é crucial ressaltar que essa limitação temporal não desmerece a relevância e o potencial educacional da *webquest*, que permanece como uma ferramenta valiosa para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Espero, a partir destas colocações e do material produzido, ampliar os debates acerca das metodologias ativas no campo da educação, apresentando a *webquest* como uma ferramenta eficaz para colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem e oferecendo novas ideias aos educadores que buscam obter êxito no resgate a história local através das novas ferramentas disponibilizadas. O intuito é capacitar os estudantes a serem agentes importantes na preservação das tradições e do patrimônio material, contribuindo para a construção da história local da cidade de João Pessoa.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina. BARBOSA, Lisbete. **WebQuest**: um desafio para o professor! São Paulo: Avercamp, 2008.

ABUD, Katia. **Formação da alma e do caráter nacional**: o ensino de História na era Vargas. São Paulo: Revista Brasileira de História, v. 18, n.36, p. 103-113, 1998.

_____. **O ensino de história como fator de coesão nacional**: os programas de 1931. São Paulo: Revista Brasileira de História, v. 13, n.25/26, p. 163-174, 1993.

ALMEIDA, Anita; GRINBERG, Keila. **Detetives do passado no mundo do futuro**: divulgação científica, ensino de História e internet. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 315-326, 2012.

BATISTA, Adriel. **O Sumário das Armadas**: guerras, missão e estratégias discursivas na conquista da Paraíba. Dissertação (Mestrado em História e Espaços) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 de fev. de 2023.

BROSTERHUISEN, Jan Van. **Fluvius Parayba**, 1637-1645.

BRITO, Sylvia. **A conquista do Rio Ruim**: A Paraíba na Monarquia Hispânica (1570-1630). Salamanca: 2020.

CASSIANO, Célia. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: A entrada do capital espanhol na educação nacional. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2013.

CASTRO, Joana. TAVARES, João M. **Webquest**: um instrumento didático inovador. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/225/2/56075.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2023.

CELSO, Afonso. **Porque me ufano do meu País**. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1997.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

COSTA, Fernando; CARVALHO, Ana. **WebQuests**: Oportunidades para Alunos e Professores. In CARVALHO, Ana (org.), Atas do Encontro sobre *WebQuest*. Braga: Edições CIEd. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7692/1/cf002.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

COSTA, Marcella. A. F. **Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2017.

COUSINET, Roger. **La clase**. El estudio del medio. Buenos Aires: Ed. Nova, 1955.

DIAS, Reinildes. **WebQuests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line**. In: MENEZES, Vera L. (org.). Interação e aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: FALE-POSLIN-UFMG, 2010.

DÓRIA, Esgragnolle. **Memória histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937**. Brasília: INEP, 1997.

DODGE, Bernie. **WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning**. The Distance Educator, v.1, n 2, 1995.

ECKHOUT, Albert. **A Mulher Tapuya**, 1641.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

EUGENIO, Tiago. Aula em jogo: **Descomplicando a gamificação para educadores**. 1. ed. São Paulo: Évora, 2020.

EVASÃO escolar de crianças e adolescente aumenta 171% na pandemia, diz estudo. São Paulo, 2 dez. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 25 Dez. 2022.

FINKEL, Irving. **Ancient Board Games in Perspective**. London: British Museum Press, 2007.

FONSECA, Thais. N. **O ensino de História no Brasil**; concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). In: Luís Fernando Cerri. (Org.). O ensino de História e a Ditadura militar. Curitiba: Aos Quatro Ventos, v. 1, p. 35-54, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. Percentual de alunos desmotivados em estudar na pandemia chega a 54% em setembro, diz pesquisa. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 26 fev. 2023.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOMES, Alfredo. **História do Brasil para a quarta série fundamental**, 2º ed. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1941.

GONÇALVES, Regina C. **Guerras e Açúcares: política e economia na capitania da Paraíba -1585-1630**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

GOUBERT, Pierre. História local. **Revista Arrabaldes**: por uma história democrática, Rio de Janeiro, n. 1, maio/ago. 1988.

GOULÃO, Maria de Fátima. **As Webquests como Exemplo de Integração das TIC na Sala de Aula**. Bilbal: Conferência Virtual Educa, 2006. Disponível em: <<https://recursos.educoas.org/publicaciones/webquests-como-exemplo-de-integra-o-das-tic-na-sala-de-aula>> Acesso em: 02 jan. 2022.

História da conquista da Paraíba – 2a reimpressão. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2010.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário**. 1931-1956. Rio de Janeiro: INEP/Ministério da Educação e Cultura, 1957.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. 1. ed. EUA: Pfeiffer & Company, 2012.

KELMER MATHIAS, Carlos L. **O ensino de história no Brasil**: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos, v. 15, p. 40-49, 2011.

LEITE, Priscilla G.; BORGES, Cláudia L. **Evolucy**. Uma Gamificação para o ensino de Pré-História. In: Airan dos Santos de Oliveira; Maria da Conceição da Silva Costa. (Org.). História em jogo: as questões do tempo presente e os desafios do ensino de história. 1ed. São João de Meriti: Desalinho, 2020.

LEITE, Priscilla G.; CARVALHO, Millena L.; SILVA, Laryssa A. **O uso de tecnologias no ensino de História Antiga**: propostas metodológicas do projeto Vocabulário Político da Antiguidade. In: Priscilla Gontijo Leite; Cláudia Cristina do Lago Borges. (Org.). Experiências docentes e a construção do saber histórico. 1ed. João Pessoa: Editora CCTA, v. 4, p. 209-232, 2022.

LINS, Guilherme G. S. **Uma apreciação crítica do período colonial na “História da Paraíba Lutas e Resistências”**. João Pessoa: Filipéia, 2006.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARCH, Tom. **The learning power of webquests**. Tom March.com, Educational Leadership, v. 61, n.4, p. 42-47. dez. 2003, jan. 2004. Disponível em: <<https://tommarch.com/writings/ascdwebquests/>>. Acesso em: 29 mar. 2023.
_____. **Why Webquests? an introduction**. 1998. Disponível em: <https://tommarch.com/writings/intro_wq.php>. Acesso em: 29 mar. 2023.

MEIHY, José C. S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MELLO, José O. A. **História da Paraíba: lutas e resistências**. 10. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2002.

MOREIRA, Kênia H. **Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares**. Cadernos de História da Educação (ONLINE), v. 15, p. 723-742, 2016.

NASCIMENTO, Éder D. **A metodologia WebQuest na aula de história**. 128 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.

PRADO, João. F. A. **A Conquista da Paraíba: séculos XVI ao XVIII**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1964.

NEWZOO. **Global Games Market Report**. 2021. Disponível em: <<https://newzoo.com/game-performance-monitor>>. Acesso em: 02 maio 2023.

NIEUHOF, Joan. **Homem e mulher brasileiros**, 1649.

NOVAK, Éder. S.; MENDES, Luís C. C. **Ensino de História e cultura indígena na escola e o papel do professor/historiador**. Revista Eletrônica do Mestrado Acadêmico de História da Uece - Vol. VIII, Nº 15, 2020.

ORAZI, Andreas A. **Provincia di Paraíba**, 1698.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PEREIRA, Nilton M.; GRAEBIM, Cleusa. **Abordagem temática no ensino de História**. Ensino de História: Desafios Contemporâneos. Novo Hamburgo: EST Edições, v. 01, p. 169-182, 2010.

PLANCIUS, Petrus. **Meridionalis Americae Pars**, 1592-1610.

PRENSKY, Marc.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 25 dez. 2022.

PUREZA, Fernando C. **"Mais um turno": Civilization e a narrativa neoliberal sobre a (a-)história**. In: BORGES, C. C. L.; LEITE, Priscilla G. (org.). Experiências docentes e a construção do saber histórico: Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História. 1. Ed, v. 4, p. 185-207. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

REIS, José. C. **As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, v. 1, 2000.

SAMUEL, Raphael. **História local e história oral**. Revista Brasileira de História. São Paulo. Vol. 9, nº 19, pp. 219-243, 1990.

SANTANA, Wesley (ed.). **Games vão movimentar R\$ 1 tri em 2023**; e empresas estão de olho nisso: Netflix e Magazine Luiza estão entre as empresas de outros segmentos que ampliaram seus negócios para atender público dos games. São Paulo, 8 out. 2022. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/negocios/games-movimentar-r-1-tri-em-2023-empresas-de-olho/>. Acesso em: 25 dez. 2022.

SANTOS, Beatriz. B. M. **O currículo da disciplina História no Colégio Pedro II- Império**. Cadernos de História da Educação (Online), v. 14, 2015.

SERRANO, Jonathas. **Epítome de História do Brasil**. 4ª ed. F. Briguiet & Cia. 1944.

SILVA, Eliete Q. G. **Estudando a História da Paraíba** - uma coletânea de textos didáticos. 5. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

SINTONI, Evaldo. **Em busca do inimigo perdido**: construção da democracia e imaginário militar no Brasil (1930 -1964). São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

SUKOW, Nikita M. **Um balanço teórico da História local**: Historiografia e Ensino de História. In: Nadia G. Gonçalves e Ana Cláudia Urban. (Org.) Ensino de História: Contribuições a partir da História local. Curitiba: Appris, 2023.

SUMÁRIO das armadas que se fizeram e guerras que se deram na conquista do rio da Paraíba, escrito e feito por mandado do muito reverendo padre em Cristo, o padre Cristóvão de Gouveia, visitador da Companhia de Jesus, de toda província do Brasil. Brasília: Edições do Senado Federal, 2006.

THOMPSON, Edward. P. **A Miséria da Teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VYGOTSKY, Lev S. (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAGENER, Zacharias. **Molher Tapuya**, 1614-1668.

WERBACH, Kevin.; HUNTER, Dan. **For the win**: How game thinking can revolutionize your business. Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, Gabe.; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design**: Implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O'Reilly Media. Inc., 2011.

ZIMMERMAN, Eric. **Gaming Literacy**: Game Design as a Model for Literacy in the Twenty-First Century. In D. Gibson, Y. Aldrich, & M. Prensky (Eds.), Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks (pp. 21-30). Hershey, PA: Information Science Reference, 2009.

ANEXO A – ROTEIRO GAMIFICADO DE ESTUDOS

GUERREIRO TABAJARA

FACA UMA BREVE PESQUISA E RESPONDA SE EXISTE ALGUM CONFLITO EXISTENTE ENTRE A PREFEITURA DA CIDADE DE JOAO PESSOA E OS MORADORES DO PORTO DO CAPIM:

COLETE TODAS AS SENHAS E RESPONDA A PESQUISA AO LADO

WEBQUEST E PESQUISAS COMPLETAS

TODOS OS ITENS COLETADOS

Parabéns, voce completou seu desafio. Jogue novamente com outro personagem.

A CONQUISTA DA PARAIBA

Aluno(a): _____

Paraiba: terra desejada. O ambiente em que viviam os Potiguaras e Tabajaras já não era mais o mesmo após a chegada dos europeus. Franceses, Portugueses, Espanhóis e Holandeses, todos ávidos por conquistar essa terra promissora. Antes de entrar em sua máquina do tempo e começar essa aventura, carregue esse pequeno papiro com seu relato de viagem.

Material do aluno:

- Roteiro gamificado de estudos
- Papel e caneta
- Computador (preferencialmente) e/ou celular com internet

Sequencia:

- Assistir a introdução da webquest
- Ir em "Tarefas" para conhecer seu personagem e sua missão
- Analisar as fontes e responder os desafios
- Realizar a avaliação proposta e analisar a conclusão

INFORMAÇÕES RELEVANTES

- Sabia que Paraiba significa "rio ruim de navegar?"
- Na região viviam os indígenas Potiguaras e Tabajaras.
- A conquista da Paraiba é iniciada após os portugueses se aliarem com os Tabajaras para combaterem os Potiguaras, em 1585.
- O período da conquista da Paraiba ocorre durante o reinado do Espanhol Filipe II na União Ibérica:
 - Período Filipino no Brasil (1580-1640)
 - União Ibérica: Portugal e Espanha sob comando do mesmo rei.

FILIFE II DA ESPANHA

SABIA QUE JOAO PESSOA É APENAS UM DOS CINCO NOMES QUE NOSSA CIDADE JÁ POSSUIU? PESQUISE QUAIS FORAM OS OUTROS QUATRO:

1585 _____

1585 _____

1585 _____

1585 _____

1930 **JOÃO PESSOA**

DESCUBRA AS TRÊS PRIMEIRAS SENHAS E RESPONDA A PESQUISA PARA DESBLOQUEAR

SUAS SENHAS:

| | |
|-------------|-------------|
| TAREFAS | FONTE N° 04 |
| FONTE N° 02 | FONTE N° 05 |
| FONTE N° 03 | AValiação |

ITENS COLECIONÁVEIS

| | |
|------|------|
| ITEM | ITEM |
| ITEM | ITEM |
| ITEM | |