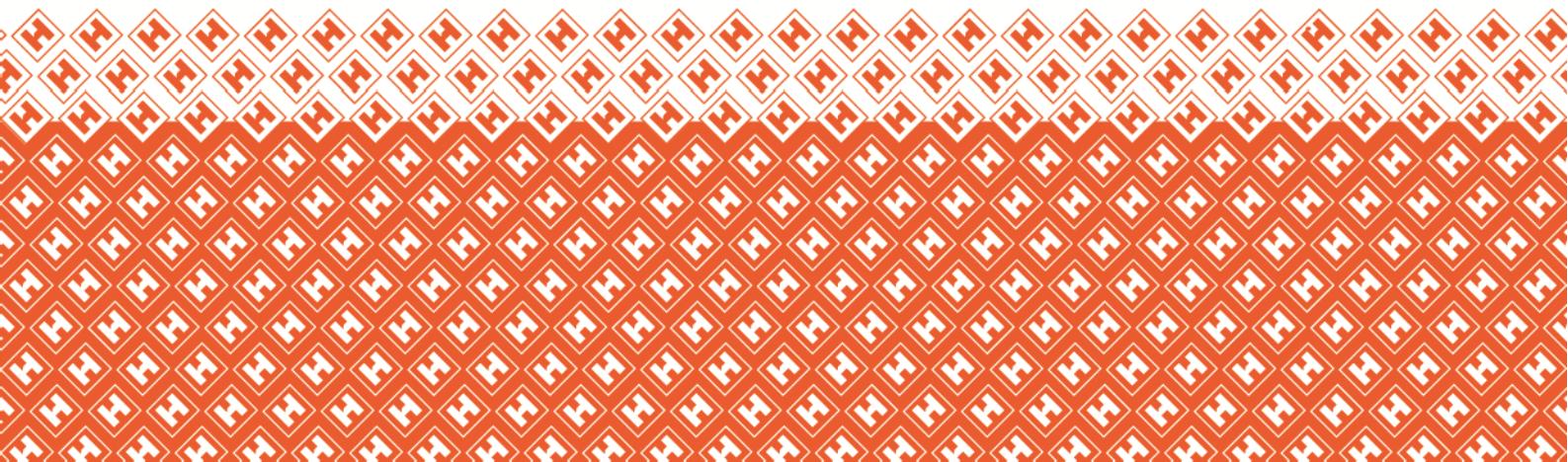


RÍVEA NATCHIA DE PAULA LEAL

Jogos e *Games* x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Abril/2024



RÍVEA NATCHIA DE PAULA LEAL

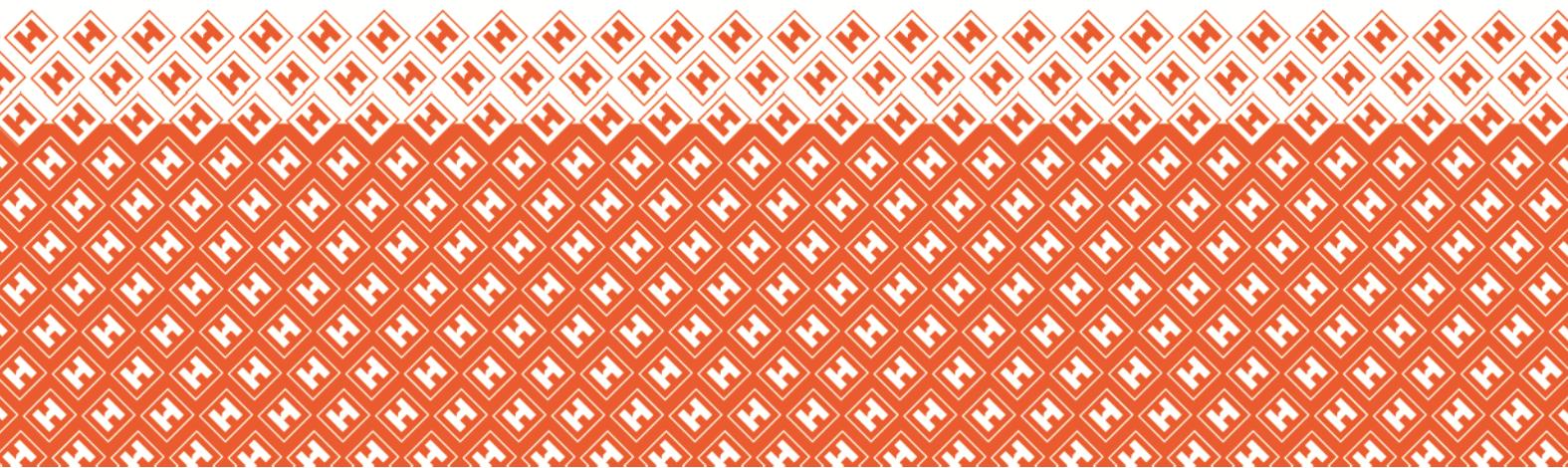
Jogos e *Games* x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria Filgueiras Dapper

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas - Produção e Difusão

CUIABÁ-MT
2024



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

L435j Leal, Rívea Natchia de Paula.

Jogos e Games x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica [recurso eletrônico] / Rívea Natchia de Paula Leal. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 163 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientador: Valéria Filgueiras Dapper.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.

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

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. jogos. 3. games. 4. metodologias ativas. I. Dapper, Valéria Filgueiras, *orientador*. II. Título.

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

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



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Jogos e Games x Metodologias Ativas: o placar na aprendizagem histórica

AUTORA: MESTRANDA RIVEA NATCHIA DE PAULA LEAL

Dissertação defendida e aprovada em **19 de MARÇO de 2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Valéria Filgueiras Dapper (PRESIDENTE DA BANCA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. Doutora Valéria Filgueiras Dapper (Orientadora)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. Doutor Osvaldo Rodrigues Junior (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. Doutora Marcella Albaine Farias da Costa (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

5. Doutor Marcelo Fronza (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Cuiabá, 19/março/2024.



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 19/03/2024, às 18:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **VALÉRIA FILGUEIRAS DAPPER, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 19/03/2024, às 20:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcella Albaine Farias da Costa, Usuário Externo**, em 20/03/2024, às 14:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_verificar&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6718806** e o código CRC **5A31CF9D**.

RESUMO

Essa pesquisa investiga o impacto da utilização de jogos e *games* no ensino de História para estudantes do 6º ano do ensino fundamental, em comparação com a metodologia ativa da Aprendizagem por Pares. O estudo discute a relevância do uso desses recursos como potencializadores e facilitadores na construção de conhecimentos históricos em sala de aula. O estudo explora a eficácia dessas abordagens, baseando-se em teorias educacionais e em obras de autores como Huizinga (2000), Costa (2017), Giacomoni (2013), Pereira (2013), Seffner (2013), Moran (2013, 2015, 2018). Adotou-se a metodologia da observação participante com utilização de grupos focais, sendo este um método qualitativo, permitindo a imersão no contexto pesquisado. Por meio de revisão bibliográfica e da metodologia da observação participante, a pesquisa envolveu dois grupos focais e examinou o impacto desses recursos na aprendizagem histórica. Um grupo utilizou jogos e *games* (Grupo Aplicação), enquanto o outro seguiu a metodologia da Aprendizagem por Pares (Grupo Controle). Foi constatado que, embora os jogos e *games* sejam estratégias promissoras para tornar o aprendizado mais lúdico e motivador, sua validade como potencializador da aprendizagem depende da integração com outras metodologias e recursos pedagógicos, destacando a importância da adaptação das estratégias de ensino às necessidades estudantis, reconhecendo suas diferentes formas de aprendizado. A metodologia da Aprendizagem por Pares demonstrou potencial para transformar significativamente a experiência educacional dos estudantes, favorecer a troca de conhecimentos e ampliar a interação estudantil. Ressalta-se a importância atribuída ao papel do professor na condução do processo de aprendizagem, tanto na explicação dos conteúdos quanto na mediação entre os recursos metodológicos e os objetivos educacionais. Um jogo de tabuleiro intitulado "Desbravando a Pré-História: Trilhando o modo de vida dos primeiros seres humanos" foi elaborado como produto educacional. Essa pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda das práticas de ensino de História e ressalta a importância da adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes, visando promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa, e da valorização da abordagem metodológica docente como elemento central na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História; jogos; *games*; metodologias ativas.

ABSTRACT

This research investigates the impact of the use of *games* in the teaching of History to 6th grade students, in comparison with the active methodology of Peer Instruction. The study discusses the relevance of using these resources as enhancers and facilitators in the construction of historical knowledge in the classroom. The study explores the effectiveness of these approaches, based on educational theories and works by authors such as Huizinga (2000), Costa (2017), Giacomoni (2013), Pereira (2013), Seffner (2013), Moran (2013, 2015, 2018). The methodology adopted was participant observation using focus groups, which is a qualitative method, allowing immersion in the researched context. Through a literature review and participant observation methodology, the research involved two focus groups and examined the impact of these resources on historical learning. One group used games (Application Group), while the other followed the Peer Instruction methodology (Control Group). It was found that although *games* are promising strategies for making learning more fun and motivating, their effectiveness depends on integration with other methodologies and pedagogical resources, highlighting the importance of adapting teaching strategies to student needs, recognizing their different ways of learning. The Peer Instruction methodology has shown the potential to significantly transform the students' educational experience, favor the exchange of knowledge and broaden student interaction. The importance attributed to the role of the teacher in guiding the learning process is emphasized, both in explaining the content and in mediating between the methodological resources and the educational objectives. A board game entitled "Exploring Prehistory: Tracing the way of life of the first human beings" was developed as an educational product. This research contributes to a deeper understanding of history teaching practices and highlights the importance of adapting pedagogical strategies to the needs of students, with the aim of promoting more effective and meaningful learning, and of valuing the teacher's methodological approach as a central element in the quality of the teaching-learning process.

Keywords: History Teaching; games; active methodologies.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é fruto não apenas de esforço individual, mas também de inspiração coletiva, refletindo a dedicação, paixão e comprometimento que permeiam o universo da Educação no Brasil. Este é um tributo a todos que, diariamente, enfrentam os desafios com coragem e perseverança.

Educadores do Brasil, cujo trabalho incansável reverbera além das paredes da sala de aula, ecoando nos corações e mentes dos futuros cidadãos: vocês são construtores de sonhos e agentes de transformação social! Que cada página desta dissertação sirva como uma fonte de inspiração e encorajamento em suas jornadas como educadores. Que, mesmo nos momentos mais desafiadores, encontrem força para seguir em frente, lembrando-se de que cada obstáculo é uma oportunidade de crescimento. Que as descobertas e aprendizados aqui registrados incentivem a busca constante por métodos inovadores e eficazes, promovendo uma educação que transcende os limites do tempo e do espaço e reafirmem a importância crucial de sua presença na vida dos estudantes.

Que a História, em sua riqueza e beleza, seja uma aliada poderosa em suas mãos, capacitando-os a despertar a curiosidade, o questionamento e o pensamento crítico dos educandos. Que, ao desbravarem os campos do conhecimento histórico, encontrem satisfação e realização na transformação de vidas por meio da Educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, dono dos meus dias e meu amor maior. Sou grata por me possibilitar viver experiências únicas e indescritíveis. Você é o meu refúgio em tempos difíceis, meu consolo em dias ruins, esperança em meio ao caos. Você foi a minha força quando as tempestades quase me abateram e sentir Sua presença, provar do Seu cuidado e proteção me fizeram prosseguir com a certeza que sempre está e estará aqui, comigo. Te amo acima de todas as coisas, de todo o meu coração, alma, entendimento e com todas as minhas forças.

Webson, meu amado esposo e companheiro para todas as horas e circunstâncias, toda a minha gratidão e amor por sempre estar ao meu lado, por me apoiar e ouvir. Sou imensamente grata por todas as vezes que você me viu além do que eu mesma conseguia ver. Suas palavras me fizeram sonhar e realizar. Obrigada por acreditar em mim, por todo carinho e apoio, e por não medir esforços para que eu chegassem até aqui. Contar com sua presença significou a segurança e a certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

Aos meus filhos Fernando e Mariana que compreenderam minhas ausências neste período. Vocês estiveram presente em minha mente, coração e orações, em todas as horas, e quando o desânimo surgia, seus sorrisos vinham à minha memória e traziam a força que me permitiu prosseguir. Faltam-me palavras para expressar o quanto me sinto honrada por ser a mãe de vocês. Sempre apreciarei o amor e apoio que recebi. Ainda não inventaram nada, nem palavra existe, que possa se comparar ao amor que sinto por vocês.

Sou especialmente grata à Profª. Drª. Valéria Filgueiras Dapper que tive a honra em ter como orientadora. Suas orientações sábias, os insights valiosos, o olhar atento e zeloso para com essa pesquisa, os comentários, sempre pontuais, foram guias essenciais e enriqueceram não apenas esse trabalho, mas me fizeram crescer e amadurecer como profissional e pesquisadora da área do Ensino de História. Além da minha gratidão, tem o meu respeito e admiração. Seu comprometimento, conhecimento e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço e dedico este trabalho aos estudantes das turmas que compuseram os grupos dessa pesquisa, bem como a todos os estudantes que tive o prazer em mediar conhecimentos históricos, ao longo desses dezoito anos de docência. Sem vocês, sem a contribuição de cada um, nada disso seria possível. Vocês fazem parte da minha

História.

Agradeço aos colegas da turma do ProfHistória de 2022! Vocês são fenomenais! Gratidão ao nosso grupinho, o Quarteto Fantástico, composto por Gustavo Gabriel da Silva de Castro, Lucas Dias Rodrigues e Lúcia Marestone Fenerich que se formou desde a primeira apresentação em grupo e juntos permanecemos trilhando o Mestrado Profissional até o fim. Nos tornamos amigos, colaboradores e apoiadores. Um sempre incentivando o outro, dando suporte e ajudando a aliviar a carga, quando a vida e as pressões do dia a dia tornavam-se pesadas demais.

Tive o prazer e a honra em ter em minha banca o prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior e a Prof.^a Dra. Marcella Albaine Farias da Costa que trouxeram contribuições importantíssimas para esta pesquisa. Sou grata pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e pela análise criteriosa do meu trabalho. Suas sugestões e questionamentos proporcionaram-me uma visão abrangente, direcionaram-me para outras perspectivas e enriqueceram essa pesquisa contribuindo para o seu aprimoramento.

Expresso minha gratidão a todos os professores do Mestrado Profissional em Ensino de História - Universidade Federal de Mato Grosso, que contribuíram para a minha formação ao longo deste percurso acadêmico, por fazerem parte desta jornada, por compartilharem seu tempo e experiência, pela oportunidade de aprender com cada um de vocês.

Finalmente, essa pesquisa contou com o apoio da CAPES, responsável pelo suporte financeiro, através da concessão de bolsa.

ÍNDICE DE LEGENDAS

| | | |
|---|-----------------------------------|----|
| 1 Busca dissertações ProfHistória..... | 52 | |
| 2 Gráfico de resultados de pesquisa realizada no Repositório Virtual da Educapes | 53 | |
| 3 Gráfico do resultado da pesquisa realizada no Repositório virtual da Educapes utilizando-se do filtro "PROFHISTORIA" | 54 | |
| 4 Questionário inicial de sondagem - arquivo pessoal | 73 | |
| 5 Estudante do grupo Aplicação – descrição dos jogos dos games que joga no dia a dia. | 74 | |
| 6 Estudante do grupo Controle – listando os jogos e os game que gosta e costuma jogar. | 74 | |
| 7 Estudante do grupo Controle – separando os jogos dos games. | 74 | |
| 8 Gráfico elaborado após aplicação do questionário sobre o nível de interesse dos estudantes em jogos e games com o Grupo Aplicação. | 75 | |
| 9 Questionário do estudante - grupo Aplicação..... | 75 | |
| 10 Desenho elaborado pelo estudante no verso do Questionário do estudante - grupo Controle. | 76 | |
| 11 Tabela elaborada após aplicação do questionário sobre o nível de interesse dos estudantes em jogos e games com o Grupo Controle. | 77 | |
| 12 Tabela contendo os nomes do jogos mais jogados pelos estudantes do Grupo Aplicação. | 77 | |
| 13 Tabela contendo os nomes do jogos mais jogados pelos estudantes do Grupo Controle. | 78 | |
| 14 Imagem do jogo Roblox, ilustrada por um estudante do 6º ano. | 79 | |
| 15 Ilustração do jogo que mais costuma jogar, de um estudante da turma do grupo Aplicação do 6º ano do Ensino Fundamental. | 79 | |
| 16 Desenho realizado por uma estudante do 6º ano do Ensino Fundamental, referindo-se ao game que mais gosta e joga frequentemente..... | 81 | |
| 17 Ilustração do game que é mais habituado a jogar, feita por um estudante do grupo Aplicação do 6º ano do Ensino Fundamental. | 82 | |
| 18 Atividade interativa digital de associação - Grupo Aplicação..... | 87 | |
| 19 Game Acerte a Toupeira - personalizado na plataforma Wordwall - explicitação da regra única do jogo. | 88 | |
| 20 Exemplo: Toupeiras que deveriam acertar. 21 Exemplo: Toupeiras que não deveriam bater..... | 88 | |
| 22 Aplicação do Jogo de Tabuleiro no Grupo Aplicação..... | 90 | |
| 23 Grupo 01 - Jogo de Tabuleiro | 24 Grupo 02 - Jogo de Tabuleiro.. | 91 |
| 25 Grupo 03 - Jogo de Tabuleiro | 26 Grupo 04 - Jogo de Tabuleiro.. | 91 |
| 27 Questão 02 do Questionário do estudante, onde 75% dos estudantes afirmaram que achavam jogos e games contribuíam muito para o seu aprendizado, enquanto 25% relataram que contribuíam um pouco. | 98 | |
| 28 Terceira questão do questionário do Estudante - Grupo Aplicação..... | 99 | |
| 29 Resposta à questão 04, estudante A do Grupo Aplicação..... | 100 | |
| 30 Resposta à questão 04, estudante B do Grupo Aplicação..... | 100 | |
| 31 Resposta à questão 04, estudante C do Grupo Aplicação..... | 100 | |
| 32 Resposta à questão 04, estudante D do Grupo Aplicação..... | 100 | |
| 33 Resposta à questão 04, estudante E do Grupo Aplicação | 101 | |
| 34 Gráfico da 5ª questão - Questionário do estudante - Grupo Aplicação | 104 | |
| 35 Gráfico de respostas da 9ª questão: Você acha que os jogos ou games contribuíram mais ou menos do que outras atividades para o seu aprendizado de História?..... | 105 | |

| | |
|---|-----|
| 36 Décima questão do questionário, indagando sobre a facilitação da compreensão com o uso de jogos e games. | 106 |
| 37 Questão 14 do questionário do estudante - Grupo Aplicação..... | 108 |
| 38 Questão 15 do questionário do estudante - Grupo Aplicação: Você sentiu que os jogos ou games ajudaram a compreender melhor os conteúdos de História?..... | 109 |
| 39 Gráfico de respostas para a última questão do Questionário do Estudante do Grupo Aplicação. | 110 |
| 40 1 ^a questão do Questionário do Estudante - Grupo Controle | 111 |
| 41 Especificação das metodologias e recursos que mais apreciam quando utilizadas nas aulas de História - Grupo Controle | 112 |
| 42 Questão 04 do questionário do estudante Grupo Controle | 114 |
| 43 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão, onde afirma que gosta quando se sentam em pares e quando é utilizado slides para explanação de conteúdo.115 | 115 |
| 44 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão, onde afirma que o que mais gosta nas aulas de História é quando se utiliza trechos de filmes como recurso metodológico. | 115 |
| 45 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão, onde destaca que o que mais gosta nas aulas de História são os recursos de utilização de slides e trechos de filmes. | 116 |
| 46 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão onde afirma gostar da metodologia da Aprendizagem por Pares e do recurso de utilização de slides e de trechos de filmes. | 116 |
| 47 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão, mencionando gostar das atividades de verificação de aprendizagem e do recurso de utilização de slides..... | 116 |
| 48 Estudante do Grupo Controle, citando que o que mais gosta nas aulas de História são os recursos de utilização de slides e trechos de filmes e documentários, além da metodologia da Aprendizagem por Pares. | 117 |
| 49 Estudante do Grupo Controle, em resposta a quinta questão do questionário do estudante, fazendo menção às brincadeiras realizadas em sala de aula..... | 117 |
| 50 Estudantes do Grupo Controle, em resposta a quinta questão, destacando a explicação dos objetos de conhecimento. | 118 |
| 51 Estudante do Grupo Controle, em resposta a quinta questão do questionário do estudante. | 118 |
| 52 Respostas de estudantes do Grupo Controle à questão sobre o que mais gostavam nas aulas de História..... | 118 |
| 53 Representação gráfica da 6 ^a questão do questionário do estudante. | 120 |
| 54 Gráfico dos resultados da 7 ^a questão do questionário do estudante..... | 121 |
| 55 8 ^a questão do questionário do estudante, indagando-os se consideravam que as imagens e os vídeos contidos no documentário acrescentavam valor à experiência de aprendizado..... | 122 |
| 56 Questionário do Estudante - Grupo Controle. | 122 |
| 57 Última questão do Questionário do Estudante - Grupo Controle | 123 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ONDE DOCÊNCIA E PESQUISA SE ENTRECRUZAM | 19 |
| 1.1 - Foco da pesquisa: estabelecendo o objeto de estudo e suas especificidades..... | 21 |
| 1.2 – Escolha da metodologia: Observação Participante com utilização de Grupos Focais | 24 |
| 1.3 - Contexto escolar: a transição para os anos finais do ensino fundamental e os desafios educacionais pós pandemia..... | 26 |
| 1.4 – Aprendizados e Novos Desafios | 35 |
| 2. ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO USO DE JOGOS E GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA..... | 40 |
| 2.1– Experiências práticas: análises e contribuições sobre o uso de jogos e <i>games</i> no ensino de história | 52 |
| 2.2 – Elaboração do jogo analógico: Desbravando a Pré-História: Trilhando o modo de vida dos primeiros seres humanos | 64 |
| 2.3 – Recursos e metodologias comuns aos Grupos Aplicação e Controle | 73 |
| 2.4 – Jogos e <i>games</i> como recursos metodológicos no Grupo Aplicação | 86 |
| 2.5 – Metodologia Ativa no Grupo Controle – Aprendizagem por Pares | 92 |
| 3. EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS: ANÁLISE DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E DE JOGOS E GAMES COMO RECURSOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA..... | 96 |
| 3.1 – Uso de jogos e <i>games</i> como recursos metodológicos no ensino de história no Grupo Aplicação..... | 97 |
| 3.2 – Aprendizagem por Pares no Grupo Controle..... | 111 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: POTENCIALIDADES E PERSPECTIVAS DO USO DE JOGOS E GAMES COMO RECURSOS METODOLÓGICOS E DA METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA..... | 126 |
| REFERÊNCIAS..... | 132 |
| APÊNDICE..... | 137 |

Sozinhos, podemos aprender a avançar bastante; compartilhando, podemos conseguir chegar mais longe e, se contamos com a tutoria de pessoas mais experientes, podemos alcançar horizontes inimagináveis.

José Moran

INTRODUÇÃO

O propósito dessa pesquisa, desde o início, foi ser uma contribuição para o saber docente. Desde que iniciamos nossa carreira profissional, entramos em uma busca constante por práticas que se tornem efetivas para a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Ano após ano, a cada atribuição de aulas, novas turmas se formam, compostas por estudantes com especificidades distintas, e um novo ciclo se inicia. E assim vamos alicerçando nosso saber, moldando nossa prática pedagógica. Tardif, (2014, p.11) aponta que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula”, trazendo as marcas de seu trabalho, não sendo apenas utilizado como um meio no trabalho, “mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”.

Assim, nosso saber docente vai sendo construído, perpassando por nossas experiências, vivências e convivências, nossas observações e reflexões, que nos auxiliam a avaliar o nosso próprio desempenho e a identificar pontos fortes e fracos, objetivando o desenvolvimento de uma educação de qualidade, onde o processo de construção da aprendizagem realmente se efetive, tendo em vista que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas também é aprender a ensinar.

A beleza da docência não reside apenas no ‘ser professor’, mas na capacidade de adaptar-se, de crescer diante das situações adversas e fracassos que por muitas já enfrentamos e poderemos vir a experimentar e ainda nos beneficiar dessas experiências.

A coragem da docência é saber que todos os dias vamos à uma nova luta, sairemos para enfrentar o inesperado, não com a bravura dos guerreiros e soldados, mas com a bravura do amor e do afeto que quebra até os mais duros e resistentes corações, despertando neles o fascínio e o encantamento pelo conhecimento.

Em sala de aula, nunca cairemos na rotina, na mesmice. Ao final de cada dia de aula nossa criatividade é despertada, partimos em busca de novas metodologias e recursos para alcançar aquela turma, ou mesmo aquele estudante específico.

Construímos nossos saberes em meio a todas as demandas burocráticas que por vezes nos sobrecarregam. Em decorrência dessa sobrecarga, de todo o esforço e tempo que estas nos exigem, propus a escrita dessa pesquisa sem excedência de termos e verborragias complexas. Não há tempo nem espaço para isso.

É nessa construção de saberes, de adoção de práticas pedagógicas, para o planejamento, organização e condução do processo de ensino e aprendizagem que norteei minha pesquisa. Almejo que oportunize momentos de reflexão e contribuição para a implementação de práticas facilitadoras e potencializadoras no ensino de História.

No entanto, quais metodologias e recursos podem ser considerados facilitadores e potencializadores no ensino de História? O uso de jogos e *games* como recursos metodológicos podem impactar na construção da aprendizagem histórica dos estudantes? A abordagem metodológica do docente tem maior impacto na aprendizagem histórica dos estudantes do que os recursos por ele utilizados?

Para averiguar o quanto os jogos e *games* realmente se firmam como recursos facilitadores e potencializadores da aprendizagem no ensino de História para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, embarquei em uma jornada trilhada em duas etapas.

No entanto, antes de começar qualquer jornada, é necessária uma fase de planejamento. A rota é traçada, o percurso é pensado. Assim delineamos o projeto de pesquisa. Tal qual um roteiro de viagem, no projeto definimos o que observar, o tema a ser pesquisado. Em seguida estabelecemos os objetivos, construímos uma projeção dos resultados com as hipóteses e embarcamos nesta aventura tendo a metodologia como um guia. E assim foi dada a largada.

Na primeira etapa, propus-me a navegar nas pesquisas já realizadas sobre o uso de jogos e *games* no ensino de História que poderiam contribuir com a análise da inclusão destes como recursos metodológicos no ensino de História. A segunda etapa dessa jornada, foi composta pela coleta e análise de dados, utilizando-me da metodologia da observação participante, da entrevista e da análise dos documentos, onde obtive os dados necessários para efetivação desse estudo.

No primeiro capítulo, que tem como título “**A Prática Pedagógica: onde a docência e a pesquisa se entrecruzam**”, apresento o contexto em que a pesquisa está situada, além de justificar a escolha da metodologia de observação participante utilizando-me de grupos focais. Os grupos focais foram compostos por duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, que apresentaram aprendizagem equivalentes, a fim de obter resultados significativos para a pesquisa. Utilizar a técnica de observação participante, proporcionou um processo de imersão na pesquisa, onde além de observar,

pude participar e interagir com os estudantes participantes. Os dados puderam ser coletados não apenas das respostas fornecidas nos questionários, mas do comportamento, da interação e da motivação mediante a proposição das atividades.

Ainda no primeiro capítulo, discuto a transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais para os Anos Finais e os desafios educacionais impostos nesse período pós pandemia, assim como o impacto na Educação e no processo de aprendizagem dos estudantes causados pela pandemia do COVID-19. Enfatizo a importância dos aprendizados desse período, como a valorização do tempo em sala de aula e da intensificação de metodologias ativas e dos recursos e ferramentas digitais integrados às aulas.

No segundo capítulo, intitulado “**Abordagens Teóricas e Metodológicas de Jogos e Games no Ensino de História**”, apresento a definição de alguns conceitos que foram utilizados no decorrer da pesquisa, além de diferenciar jogos de *games*. A seguir, trago as discussões de Huizinga (2000), Costa (2017), Giacomoni (2013), Pereira (2013), Seffner (2013), entre outros que defendem o uso de jogos e *games* como estratégias para a construção de conhecimentos históricos, além de abordar as pesquisas do banco de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História de Sant’ana (2020), Teixeira (2022), Reis (2021) e Correa (2017).

Nessas abordagens trago as possibilidades do uso em sala de aula de cada um dos jogos, *games*, recursos e ferramentas. Para além da aplicação destes, me empenhei para que os elementos que compõem os jogos e *games* também pudessem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, como a existência de regras, a interação entre os participantes, possibilidades de *feedback* e processo de escolha de ações ou opções, as cartas e o tabuleiro. Enfim, tudo pode se transformar em um objeto de estudo, em um tema para a aula.

Prezei para que as contribuições e potencialidades de cada um deles fossem oferecidas como um suporte às aulas, com indicações de utilizações em variados cenários, em unidades escolares que possuem mais recursos tecnológicos ou até mesmo por aquelas que não dispõem de estruturas mais avançadas tecnologicamente.

Em seguida, descrevo a elaboração do jogo analógico, que foi denominado “Desbravando a Pré-História: Trilhando o modo de vida dos primeiros seres humanos” e que se constitui no produto educacional, desde o processo de sua criação, dos objetos que comporiam o jogo, de composição dos elementos que fariam parte das cartas e do

tabuleiro, da elaboração das regras do jogo e de como deveria ser jogado, informando o número mínimo e máximo de participantes recomendados.

Indico os recursos e metodologias que foram aplicados nos dois grupos focais, os que foram comuns aos dois grupos, e os que foram exclusivos ao grupo Aplicação, empregando o uso de jogos e *games* e ao grupo Controle, utilizando recursos metodológicos sem o uso de jogos e *games*.

A coleta e análise dos dados obtidos após as aplicações nos grupos focais, compõe o terceiro capítulo, designado “**Experiências práticas: análise do uso de metodologias ativas e de jogos e games como recursos metodológicos no ensino de História**”, onde analiso os dados e estabeleço a comparação dos resultados e avaliação do conhecimento dos conceitos e aprendizagens históricas com e sem o uso de jogos e *games* como recursos metodológicos.

Nas considerações finais, destaco o uso de jogos e *games* como uma estratégia promissora para tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa para a construção de conceitos e conhecimentos históricos. Enfatizo a importância da abordagem metodológica, pois a mediação do professor é fundamental para criar conexões entre os conteúdos históricos e a realidade dos estudantes, cunhar o elo entre o conhecimento prévio que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades, tornando acessível a compreensão dos temas abordados e o processo de ensino e aprendizagem mais efetivo.

Por fim, afirmo a indissociabilidade entre abordagem metodológica e uso de recursos metodológicos no ensino de História. A forma como o professor utiliza os recursos metodológicos, incluindo os jogos e *games*, e os integra em sua prática pedagógica mostrou-se determinante para o sucesso da prática pedagógica, além de influenciar diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ONDE DOCÊNCIA E PESQUISA SE ENTRECRUZAM

Nesse período pós pandêmico, onde a extensão dos efeitos do distanciamento escolar ainda está em processo de investigação, a análise da prática pedagógica e dos recursos que podem ser utilizados em sala de aula para enfrentamento dessa realidade é ponto-chave.

É inegável que uma Educação de qualidade não é construída apenas a partir da ação docente, visto que há um conjunto de fatores, como gestão, desigualdade social, investimentos necessários no sistema de ensino e estrutural das unidades escolares, entre outros que afetam diretamente nos resultados. No entanto, há uma parte que cabe a nós, educadores. E nela podemos agir, a partir desse momento.

Essa pesquisa não pretende esgotar a análise da temática quanto a aplicação de jogos e *games* como recursos metodológicos, se eles se efetivam como potencializadores de aprendizagem ou se apenas se apresentam como um dentre os muitos recursos que podemos adotar e utilizar em sala de aula. Destarte, espera-se que gere uma inquietação, uma reflexão e contribua para a formação e implementação da prática pedagógica.

E não. De forma alguma. Não é uma receita que vai garantir o sucesso da aprendizagem. Não existem fórmulas milagrosas, nenhuma prática ou recurso vai oferecer uma solução mágica para garantir a aprendizagem de todos os educandos. O que proponho é um descobrimento, um desbravamento, uma trilha. Construir caminhos para a construção do processo das aprendizagens históricas. É um estudo de professor para professor. Compreender e refletir sobre os processos e procedimentos que adotamos no processo do ensinar, tendo aqui o professor não como alguém que transmite conteúdos e conhecimento, mas como um agente mediador de conhecimentos dinâmicos, que desperta e estimula os interesses dos estudantes.

Ao processo de desenvolvimento da capacidade de pensar os acontecimentos e situações históricas de forma a se desprender do presente, abrindo-se para o passado como quem abre uma fechadura que conduzirá à novas possibilidades de articular a consciência histórica alterando e alargando as estruturas mentais do conhecimento histórico chamamos aprendizagem histórica.

Assim, temos a aprendizagem histórica como um processo pelo qual os estudantes adquirem conhecimentos, habilidades e competências relacionados à História e à disciplina de História. Quando ocorre a aprendizagem histórica, o estudante adquire a habilidade de avaliar e interpretar informações históricas de maneira mais crítica e reflexiva, permitindo o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da História e do mundo ao seu redor. Envolve ainda a compreensão dos métodos de pesquisa histórica e a análise crítica de fontes e evidências históricas.

Em seu artigo, *O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*, Rüsen afirma que

a aprendizagem histórica pode explicar-se como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada. (RÜSEN, 1992, p.24)

Esse processo de mudança se dá através da compreensão de que

em cada acontecimento há sempre um mundo de possibilidades, desdobramentos, interpretações, versões, conceitos, etc. Formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente, bem como de fazer um raciocínio histórico sobre as situações da atualidade, pressupõe um trabalho que envolva riqueza de informações sobre o passado, combinado com uma discussão densa dos conceitos que estruturam o campo da História e que devem ser entendidos como ferramentas para melhor compreender o social. (SEFFNER, 2013, p.23)

Dessa forma, a aprendizagem histórica aproxima o estudante e o objeto de conhecimento, conectando o saber aos acontecimentos da vida cotidiana e a sociedade em que este está inserido, possibilitando o entendimento dos processos históricos e a atuação como ator e agente da História.

No livro *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, no capítulo que trata sobre o livro didático ideal, Rüsen pontua que

Se se considerar a aprendizagem histórica somente como um processo de aquisição de conhecimentos, não se aproveita um importante potencial de aprendizagem: a percepção ou experiência da história. Esta tem um poder próprio de fascinação, sobretudo ao nível da contemplação sensível. (RÜSEN, 2010, p.119)

Para além do procedimento de construção de conhecimento histórico, da compreensão dos eventos, processos e estruturas históricas, bem como da aplicação de

métodos de pesquisa histórica e análise crítica de fontes históricas para desenvolver uma compreensão mais completa do passado e do presente, a aprendizagem histórica exerce um fascínio, um encantamento que se dá através da experiência histórica.

1.1 - FOCO DA PESQUISA: ESTABELECENDO O OBJETO DE ESTUDO E SUAS ESPECIFICIDADES

Ao se realizar uma pesquisa no Ensino de História, é importante considerar o contexto em que ela está situada.

A unidade escolar onde as fases da pesquisa foram executadas, a Escola Estadual Dr. Ytrio Correa, oferta do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos. Essa é a única escola no município de Alto Garças que oferta essas fases da Educação Básica.

O município de Alto Garças é considerado um polo sementeiro do agronegócio, responsável pela produção de grãos de variedades de soja e milho. Ele está localizado no sudeste do Estado de Mato Grosso, com aproximadamente doze mil habitantes, e possui uma única escola da rede estadual de ensino, unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida.

A Escola Estadual Dr. Ytrio Corrêa, situada no centro da cidade de Alto Garças, fundada no ano de 1953, conta com atendimento nos três turnos, ofertando as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental 2º Ciclo 3ª Fase (6º ano) e 3º Ciclo 1ª; 2ª e 3ª Fases (7º, 8º e 9º anos) de Formação Humana e Ensino Médio Regular; Ensino Médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Fundamental na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Como única escola da rede estadual no município, os estudantes que frequentam a escola são de diferentes classes sociais e econômicas. Uma parte dos estudantes são residentes da zona rural, estes são filhos de trabalhadores e proprietários rurais. Este grupo sofre a instabilidade do transporte oferecido pelo município e da própria situação rural que gera limitações na realização de atividades, devido ao tempo gasto no trajeto de ida e volta, e em atendimentos realizados no contraturno, quer seja Projetos, quer sejam aulas de reforço, ou ainda de recuperação de aprendizagens e outros que necessitem da presença no espaço escolar.

Uma outra parte, composta pela maioria dos estudantes do turno noturno, são trabalhadores do comércio local, dependentes de seus empregadores que são vitimados constantemente por cargas excessivas de trabalho, que acabam interferindo substancialmente em sua produtividade dentro do espaço escolar.

O objetivo dessa pesquisa é avaliar o papel e o impacto da utilização de jogos e *games* na aprendizagem de conceitos e conhecimentos históricos por estudantes do 6º ano do ensino fundamental, através da coleta de dados, análise do comportamento frente a proposição de atividades em que se utilizam jogos e *games* em relação às que são propostas com utilização de outros recursos, com ênfase no processo de aprendizagem e em seu significado para o processo educativo, considerando se há um aumento significativo da aprendizagem com o uso de jogos e *games* no processo de ensino desses estudantes, com idade entre 11 e 13 anos, na escola pública estadual Dr. Ytrio Correa, na cidade de Alto de Garças, localizada no estado de Mato Grosso.

O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR, que aprovou¹ a sua realização. O Comitê de Ética é uma instância colegiada, composta por profissionais de diferentes áreas, que tem como função avaliar a ética e a legalidade de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Esses comitês são responsáveis por garantir que os direitos e a integridade dos participantes da pesquisa sejam respeitados, avaliando riscos e benefícios da pesquisa e garantindo que os participantes tenham dado um consentimento informado para participar do estudo. Atuam de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), no Brasil. Essas normas estabelecem as diretrizes para a avaliação ética dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Como professora regente das turmas que constituíram os grupos focais, os estudantes e os pais e/ou responsáveis dos estudantes dessas turmas foram convidados para uma reunião na Unidade Escolar, onde foram informados da participação, da pesquisa e da coleta de dados.

Nesta oportunidade, foram apresentados os termos de consentimento livre e esclarecido, destinado ao conhecimento e autorização dos pais e ou responsáveis, e de

¹ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), número 67818923.3.0000.0126, disponível para consulta em <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>

assentimento livre e esclarecido, para aprovação e participação dos estudantes. Afiançou-se nesse momento que, caso o estudante não se sentisse confortável ou não quisesse participar garantir-se-ia que todos os dados coletados referentes àquele estudante seriam excluídos da análise.

Foi assegurado o direito de não participação, assim como do anonimato com o uso de pseudônimos, e que não seriam utilizados nomes reais, tampouco poderiam ser identificados por imagem na pesquisa. Elucidou-se que os estudantes poderiam ou não participar, sem qualquer prejuízo ao seu desempenho escolar e que, se inicialmente o estudante demonstrasse interesse em participar, posteriormente também estaria livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, assim como o responsável também poderia retirar o consentimento ou interromper a participação do estudante a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Delimitou-se ainda a duração da pesquisa, onde explicou-se que seriam propostos, entre os meses de junho a outubro do ano de 2023, exercícios de verificação de aprendizagem e atividades nas aulas de História, debates e rodas de conversas que envolviam a aplicação de recursos metodológicos com e sem o uso de jogos e *games* para análise e coletas de dados, nos quais os estudantes poderiam ou não participar, sem qualquer prejuízo ao desempenho escolar.

Nestes meses, os estudantes, seus pais e ou responsáveis, foram previamente informados das atividades propostas que fariam parte da pesquisa e quais seriam as atividades rotineiras do processo de ensino decorrentes do planejamento escolar. Ressaltou-se que após essas aplicações seria possível verificar o que foi aprendido e se houve um aumento significativo da aprendizagem com o uso de jogos e *games* no processo de ensino e aprendizagem, ou se foi caracterizada apenas como um reflexo do uso de metodologias ativas, comparando se o que faz a diferença é o recurso utilizado ou a metodologia empregada pelo docente, ou a soma de ambos.

Tendo em vista que, nesta faixa etária, estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental, poderiam apresentar resistência em verbalizar na frente dos estudantes da turma suas opiniões e impressões, ao final de cada período de coleta de dados, fora aplicado um questionário para possibilitar a participação escrita de todos os participantes das turmas, com o objetivo de considerar a opinião dos adolescentes e suas necessidades, permitindo que eles expressem suas opiniões e contribuições.

Como medida de segurança, ficou garantida a privacidade e a confidencialidade dos dados coletados e que todas as informações ficariam mantidas em sigilo e apenas a

pesquisadora responsável e sua orientadora, a professora Dra. Valéria Filgueiras Dapper, que compõe a equipe de pesquisa, teriam acesso a elas.

1.2 – ESCOLHA DA METODOLOGIA: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COM UTILIZAÇÃO DE GRUPOS FOCAIS

A segunda etapa dessa jornada foi composta pela análise e coleta de dados, utilizando-se das metodologias da observação participante, da entrevista e da análise dos documentos, onde fez-se possível obter os dados necessários para efetivação desse estudo.

A coleta de dados se deu por meio da técnica de observação participante, que ocorreu com a imersão no contexto de estudo, observando e interagindo com os participantes, com o objetivo de descrever e compreender a efetivação da aprendizagem por meio da utilização de diferentes recursos metodológicos.

Os dados coletados foram analisados usando uma abordagem indutiva, ou seja, as conclusões foram derivadas dos dados, e não impostas a eles.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p. 24)

A escolha da utilização de grupos focais tem justificativa no fato de que

além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p.11)

A pesquisa com grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a realização de discussões em grupo para coletar dados sobre a percepção, opinião e experiência dos participantes em relação a um tópico específico, no caso dessa pesquisa, a utilização de jogos e *games* como recursos metodológicos potencializadores e facilitadores da aprendizagem no ensino de História.

Implica a seleção de participantes que possuem alguma característica em comum em relação ao tópico em estudo, por isso foram selecionados estudantes que estivessem cursando o 6º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, foram observados o

conhecimento e a aprendizagem histórica que os estudantes das turmas de 6º ano possuíam e, dentre estas, as que se encontravam mais equiparadas formaram os dois grupos focais compostos de duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, sendo uma turma em cada grupo focal, onde o grupo 1 foi denominado como Grupo de Aplicação e o grupo 2 como Grupo Controle.

No Grupo Aplicação foram propostos exercícios de verificação de aprendizagem e atividades cotidianas das aulas de História, debates e rodas de conversas que envolviam a aplicação de recursos metodológicos com o uso de jogos e *games*, enquanto no Grupo Controle houve a proposição de atividades similares, utilizando outros recursos metodológicos sem o uso de jogos e *games*, com a adoção de metodologias ativas.

Ao planejar a pesquisa com grupo focal com estudantes de 6º ano, com faixa etária entre 11 e 13 anos, foi considerado o tamanho do grupo, pois um grupo com muitos participantes poderia dificultar a participação de todos, principalmente quando se trata de crianças mais tímidas, dessa forma cada um dos grupos limitou-se ao máximo de 20 estudantes.

Nesse contexto, é importante pontuar que a prática pedagógica é construída, perpassa por nossas experiências, as vivências e convivências, nossas observações e reflexões visando o desenvolvimento de uma educação de qualidade, onde o processo de construção da aprendizagem realmente se efetive. É pautada pela tentativa, erro, novas tentativas, acertos. Sendo assim, uma metodologia surte resultados satisfatórios em determinadas turmas enquanto em outras se efetivam como verdadeiros fracassos.

Estudantes apresentam diferenças no modo de aprender. Grupos discentes identificam-se melhor com determinadas estratégias, tipos de atividades e respondem melhor à determinados recursos.

Como nos aponta Berbel,

Uma só forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejados, ao mesmo tempo e em curto tempo. Essa é a razão da necessidade de se buscar diferentes alternativas que contenham, em sua proposta, as condições de provocar atividades que estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras. (BERBEL, 2012, p. 37)

Refletindo a problemática de incluir os grupos de estudantes afetados de

diferentes formas pela pandemia do coronavírus, utilizando-se da pesquisa com grupos focais, onde foram coletados dados e analisando o comportamento dos estudantes diante de atividades que envolvem jogos e *games*, comparando-os com atividades que utilizam metodologias ativas, com ênfase ao processo de aprendizagem e ao significado dessas abordagens para o processo educativo, pretende-se responder as seguintes hipóteses: O uso de jogos e *games* como recursos tecnológicos pode impactar na construção da aprendizagem histórica dos estudantes? A abordagem metodológica do docente tem maior impacto na aprendizagem histórica dos estudantes do que os recursos por ele utilizados?

Um roteiro² para análise das hipóteses foi elaborado com a função de orientar no processo de análise de dados coletados a partir das atividades realizadas pelos grupos, com a intenção de verificar se os resultados confirmariam ou rejeitariam as hipóteses, também a fim de evitar a perda de informações relevantes e garantir que todos os aspectos necessários fossem considerados durante o processo.

A decisão de elaborar um roteiro veio da necessidade de ter uma definição clara sobre o que fazer em cada etapa, evitando a necessidade de retrabalho ou análises desnecessárias, servir de guia para analisar os dados obtidos e relacioná-los aos objetivos da pesquisa.

Ao utilizar os recursos em sala de aula, em turmas diferentes, porém com estudantes da mesma faixa etária e desenvolvimento equivalente de aprendizagem em relação aos objetos de conhecimento a serem estudados e aplicados, objetivava-se obter resultados significativos para a pesquisa no tocante ao uso de *games* e jogos, validando se firmar-se-iam como facilitadores e potencializadores da aprendizagem dos conceitos históricos.

1.3 - CONTEXTO ESCOLAR: A TRANSIÇÃO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PÓS PANDEMIA

PA-N-D-E-M-I-A. Só de lermos essa palavra já suspiramos profundamente. E se você é um professor que, assim como eu, está lecionando em alguma turma de 6º ano,

² Roteiro utilizado para análise das hipóteses, apêndice I, p. 137.

essa palavra faz menção a uma preocupação ainda maior, e destaco que é uma preocupação válida, devido aos efeitos da pandemia do COVID-19 na educação, especificamente nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Os estudantes dessas turmas, antes do período pandêmico, haviam acabado de ingressar no 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ainda adquirindo as habilidades de leitura e letramento, visto que o período de isolamento e distanciamento social, com suspensão das atividades escolares, se deu no mês de março do ano de 2020.

No final do ano de 2019, observou-se o aparecimento de um novo vírus, o SARS-CoV-2, o coronavírus. A doença causada por ele, o COVID-19, de letalidade média e altamente contagiosa, propagou-se rapidamente para todos os continentes e veio a ser “uma das maiores epidemias da História, afetando todos os países e criando, possivelmente, a maior política de isolamento social já vista”, conforme nos aponta Arruda (2020).

O ano de 2020 se iniciou com uma sombra de temor e preocupação, e com os olhos voltados para Wuhan, cidade chinesa epicentro do novo coronavírus. Já no mês março

foi possível perceber que uma transmutação radical das relações pessoais foi estabelecida por meio de decretos nacionais, pânicos mundiais pelo aumento alarmante do número de infectados e mortos pela doença denominada Covid-19. (...) O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (ARRUDA, 2020, p.258)

Após a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, houve uma série de transições, que variaram desde um formato exclusivamente remoto até o retorno presencial no ano de 2022. O período referido como pós-pandêmico abrange desde o momento do retorno completo às aulas presenciais até os dias atuais.

Entre março de 2020 e junho de 2021, na rede estadual de Mato Grosso, as disciplinas escolares foram ofertadas exclusivamente de modo remoto: material apostilado, aulas através de plataformas on-line, como o *Microsoft Teams*, *Google Meet* e *Google Sala de Aula*.

Para as escolas da rede estadual, a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria Adjunta de Gestão Educacional, enviaram às unidades escolares, o caderno de orientações para o retorno híbrido, que se efetivou no 2º semestre letivo de 2021.

Esse caderno orientava o processo de retomada das atividades escolares presenciais e foi dividida em 3 fases, conforme especificado abaixo³:

1º Fase: desenvolvimento de atividades presenciais, considerando, em cada turno de atendimento, a carga horária total da matriz, tanto em escolas de tempo parcial, quanto em escolas de tempo integral, respeitando a escala de 50% de Ensino Remoto + 50% de Ensino Presencial.

2º Fase: desenvolvimento de atividades presenciais, considerando, em cada turno de atendimento, a carga horária total da matriz, tanto em escolas de tempo parcial, quanto em escolas de tempo integral, respeitando a escala de 30% de Ensino Remoto + 70% de Ensino Presencial.

3º Fase: desenvolvimento de atividades presenciais, considerando, em cada turno de atendimento, a carga horária total da matriz, tanto em escolas de tempo parcial, quanto em escolas de tempo integral, com 100% de Ensino Presencial.

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, desencadeou mudanças estruturais na escola, bem como nas relações sociais e no formato educacional. O retorno dos estudantes à escola após um longo período de ensino remoto foi um momento desafiador, tanto para os pais e os estudantes quanto para os professores e exigiu um período de ajustes, com foco no acolhimento estudiantil, no apoio emocional e na escuta ativa. A escuta ativa é uma técnica de comunicação em que se presta total atenção ao que a outra pessoa está dizendo, demonstrando interesse genuíno e compreensão, onde o ouvinte se dispõe a ouvir atentamente as palavras da outra pessoa, bem como os sentimentos e as emoções subentendidos ao que está sendo comunicado.

O cuidado e o respeito aos protocolos de biossegurança eram esclarecidos e enaltecidos, diariamente. As salas de aulas foram organizadas de maneira que os estudantes pudessem ver a escola como um ambiente acolhedor, com espaços aconchegantes e que transmitissem segurança.

Os estudantes retornaram para as unidades escolares na modalidade 100% presencial apenas no ano letivo de 2022, num momento de transição, onde muitos pais ainda se sentiam inseguros quanto ao retorno dos filhos para a escola, ainda lidavam com o luto, com o medo, estavam em estado de constante alerta, sentindo-se

³ Caderno de Orientações – Retorno Híbrido. Secretaria de Estado de Educação e Secretaria Adjunta de Gestão Educacional. Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/8186323-volta-as-aulas-20/21>. Acesso em 08 de maio de 2023.

angustiados, confusos, estressados e com sensação da falta de controle frente às incertezas do momento.

A interrupção das aulas presenciais e a transição para o ensino remoto durante a pandemia causou atrasos na aquisição de habilidades de leitura e letramento dos estudantes, o que tem gerado impactos no desempenho dos estudantes ao chegarem ao 6º ano.

No ano de 2023, período em que a pesquisa foi aplicada, esses estudantes, que em 2020 estavam no 3º ano do Ensino Fundamental retornaram efetivamente para a escola, em uma turma com, ao menos, oito professores e disciplinas diferentes, distribuídas diariamente em apenas 1h/aula cada.

Além dos desafios impostos pela pandemia, os estudantes do 6º ano, passam por um período de transição, com desafios próprios à essas turmas. No Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes têm aulas com diferentes professores para cada disciplina. Isso exige que eles se adaptem a diferentes estilos de ensino e métodos de avaliação. Alguns estudantes acabam levando algum tempo para se ajustarem a essa mudança.

Soma-se a tudo isso, o fato de em Alto Garças, os Anos Iniciais, que corresponde ao 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental, serem ofertados exclusivamente pelas unidades escolares municipais, a transição para uma nova escola, com um prédio escolar diferente, traz desconforto e ansiedade aos estudantes. Eles precisam se adaptar a uma nova rotina, lidar com um ambiente mais amplo e com um número maior de professores, além de estarem em uma escola não mais apenas com crianças, mas com adolescentes e jovens.

São expostos a um currículo mais extenso e, para muitos, mais complexo, com disciplinas mais específicas, onde são incentivados a desenvolver maior autonomia em relação aos estudos. Eles precisam aprender a gerir melhor suas tarefas, estabelecer prioridades, planejar e cumprir prazos. Essa mudança é desafiadora, visto que estavam acostumados a ter uma supervisão mais próxima dos pais e do professor pedagogo, necessitando de orientação e apoio para se tornarem estudantes mais autônomos.

Além da questão educacional, há também a questão emocional, estes estudantes estão transitando da fase infantil para a adolescência, e juntamente com o fator de estar em uma nova escola, se deparam com a formação de novos grupos de amigos, lidar com questões de popularidade, bullying ou adaptação a diferentes dinâmicas sociais. Esses fatores podem impactar o bem-estar emocional dos estudantes e influenciar seu desempenho escolar.

Vale ressaltar que a escola, os pais e os professores desempenham papéis importantes no apoio aos estudantes durante essa transição, oferecendo suporte emocional, orientação escolar e oportunidades para desenvolver habilidades de adaptação e estudo.

Passaremos a destacar alguns desafios oriundos da pandemia do corona vírus e os que foram aprofundados pelo período de afastamento escolar.

Como destacado por Arruda (2020),

mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra (ARRUDA, 2020, p.259)

A pandemia da Covid-19 impôs uma nova realidade dentro dos espaços de educação escolar: a utilização da tecnologia e o uso da internet como meio de garantir a continuidade dos estudos.

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.8)

Houve a necessidade de ofertar os conteúdos com a utilização de tecnologias educacionais para atender a urgência do ensino remoto, aumentando a busca por novos métodos. Muitas instituições educacionais tiveram que realizar uma rápida transição das aulas presenciais para os ambientes digitais online. Essa transição foi necessária para garantir a continuidade do ensino e da aprendizagem, considerando as restrições impostas pela pandemia.

Com efeito, e como já referimos a pandemia, está a gerar a obrigatoriedade, e, simultaneamente, a oportunidade dos professores e estudantes emergirem nesta Educação Digital, especialmente, nos cenários e realidades dos ambientes digitais de ensino e aprendizagem síncronos e assíncronos. Mas o que parece estar a acontecer, neste momento de emergência, é a transferência e a transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para os ambientes digitais online. Estão a utilizar-se na maioria dos casos, as tecnologias de web conferência e as plataformas digitais numa

perspectiva meramente instrumental. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.24)

No entanto, é importante reconhecer que essa mudança repentina para o ensino remoto acabou proporcionando, inicialmente, uma abordagem mais tradicional do processo educacional, na qual as tecnologias de webconferência e as plataformas digitais foram utilizadas de maneira instrumental, transmitindo informações de forma unilateral. Afinal, não tínhamos sido preparados, nem nós, os professores de educação básica, tampouco os estudantes de escola pública, para a realidade que se apresentava.

Os estudantes que participavam das aulas on-line mostravam uma participação limitada em termos de engajamento e interatividade. Aos poucos, fomos aprendendo e efetivando práticas de ensino online que ofereceram maneiras de explorar e utilizar recursos e ferramentas digitais que auxiliaram o enriquecimento do processo de aprendizagem, favorecendo maior participação estudantil nas aulas remotas e o

uso intensivo de tecnologias digitais, dispositivos, plataformas e recursos foi associado a um momento de reinvenção profissional, de necessidade de inovação, de esforço para tornar seus planejamentos e encontros síncronos mais dinâmicos ou adaptados. (SPINOSA; COSTA, 2021, p.298).

Durante o período pandêmico, os professores da rede pública estadual de Mato Grosso foram orientados a seguir um guia para a elaboração dos materiais didáticos, que determinava como o material deveria ser produzido, inclusive o número de páginas que cada disciplina deveria dispensar, além de indicar que “a metodologia, os materiais e/ou recursos didáticos para o desenvolvimento desta produção devem estar coerentes com a proposta curricular BNCC e DRC-MT. Aos docentes é orientado que a opção metodológica esteja focada nas metodologias ativas”, além de encaminhar, nesse mesmo guia o arquivo Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem, oferecendo um link⁴ para acessar o material que permanece disponível no *drive* de arquivos.

Nesse documento, Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem, é enfatizado que

(...) na produção deste material, buscamos apresentar conceitos referentes ao trabalho a partir das metodologias ativas. Isso pois, acreditamos que é possível tornar os estudantes sujeitos da sua própria aprendizagem quando validamos a sua capacidade de pensar. O

⁴ O documento pode ser encontrado integralmente através do endereço eletrônico https://drive.google.com/file/d/1LBVggXH3cGOjDdU4vY49bjrQLDBdgta_/view

material que apresentamos aqui, buscou apresentar algumas possibilidades para o nosso trabalho nas escolas. (MATO GROSSO, 2019, p.22)

Moran (2018, p.80) aponta que “as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas”. Elas permitem que os estudantes se tornem coautores do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa.

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2012, p.29)

As metodologias ativas têm como foco a participação ativa do estudante, permitindo que sejam sujeitos de sua própria aprendizagem. O docente adota práticas pedagógicas que buscam engajar os estudantes no processo de aprendizagem, colocando-os como protagonistas, diferentemente do modelo tradicional, onde o professor é o detentor do conhecimento enquanto o estudante é tido como um mero receptor.

Essas metodologias serem denominadas como ativas

está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (MORAN, 2018, p.81)

Nas metodologias ativas, o professor tem um importante papel na condução da aprendizagem e na mediação do saber, sendo fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Embora essas metodologias atribuam um papel de protagonismo aos estudantes, o professor continua sendo aquele que orienta, envolve e engaja os estudantes.

As metodologias ativas promovem a construção de situações prazerosas de aprendizagem, uma vez que ao usá-las o professor torna dinâmica a situação de aprendizagem vivenciada pelos estudantes. Além disso, com as metodologias ativas o estudante é visto como responsável pela sua aprendizagem, e por isso, vai progressivamente melhorando o perfil pesquisador necessário para que resolva

problemas a partir dos conhecimentos aprendidos. (MATO GROSSO, 2019, p.10)

No Estado de Mato Grosso,

os professores, ao mesmo tempo em que estavam sendo formados para o ensino remoto (lê-se tentativa de instrução em massa nas TDICs), deveriam lecionar de forma online, aprendendo por empirismo ou pelo auxílio dos pares, fundamental nesse momento. Paralelo às aulas online, nos vimos na situação de produtores, redatores e corretores de apostilas mensais, elaboradas para os alunos que não possuem acesso à internet. (MOTTA, 2022, p.61)

Assim, demonstra-se a inegável importância que os educadores recebam o suporte necessário para explorar e desenvolver competências pedagógicas específicas para o ensino online, pois somente assim há a possibilidade de se criar ambientes de aprendizagem envolventes e realmente significativos.

Para além de suporte e recursos adequados, é louvável e de imensurável valor prestar o reconhecimento devido ao esforço dos professores por terem, em um período tão conturbado e desafiador, como o de uma pandemia global, em produzir, redigir e corrigir apostilas mensais como uma alternativa para os estudantes que não tinham acesso à internet. Essa iniciativa demonstra o compromisso com a Educação e o desejo de garantir que todos os estudantes tivessem acesso aos conteúdos, bem como oportunidades de aprendizagem.

É essencial reconhecer os desafios enfrentados pelos professores durante esse período de transição e valorizar os esforços feitos para garantir a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, ao deparar-se com essa nova realidade, muitas questões e desafios emergiram a superfície do vasto oceano social, evidenciando a imensa desigualdade e profundo distanciamento entre as possibilidades de acesso às tecnologias e até mesmo a internet dos estudantes das classes sociais com condições financeiras menos favoráveis.

Com o retorno das aulas presenciais e, consequentemente, dos educandos para as salas de aulas, o desnível de conhecimento mostrou-se ainda maior que o pensado.

as exigências (...) somadas a elaboração das apostilas, as frustrações das aulas e a tensão inerente ao momento vivido transferiu, novamente, o peso do sucesso ou não do ensino remoto sobre o professor. Nessa situação a categoria recebeu, inclusive, a responsabilidade da prestação de contas dos alunos evadidos das turmas e o que foi feito pelo professor para encontrá-los em meio à pandemia, como contatar os responsáveis de cada aluno da sua turma. Assim, foram tomadas por secundárias questões cruciais, como a desestrutura social e familiar, a crise financeira, a falta de acesso aos meios digitais de comunicação pelas famílias e a falta de

conhecimento e treinamento adequado de uma grande parcela dos profissionais no manuseio de tecnologias digitais. (MOTTA, 2022, p.67)

Há nas turmas os estudantes que tiveram a possibilidade de acompanhar as aulas ofertadas de forma remota, os que apenas se conectavam, porém não participavam efetivamente, e ainda, os que não possuíam acesso às aulas, sendo contemplados apenas com as apostilas que eram ofertadas a esses estudantes. Dentre esse último grupo, há ainda os que realizavam as atividades propostas, outros que devolviam as apostilas parcialmente respondidas, outros faziam a devolutiva sem respondê-las, e, por fim, aqueles que se ausentaram das atividades escolares durante o período da pandemia.

Como Spínosa e Costa destacam, a pandemia “foi um momento em que as desigualdades de toda ordem foram expostas” e esse momento pós pandêmico exige uma maior sensibilidade, pois

se não formos sensíveis às demandas emocionais, sociais e materiais de cada vida humana que passa e passará pelas nossas mãos na condição momentânea de discente, correremos o risco de nos tornarmos figuras obtusas e com pouca possibilidade de manobra ante os desvarios de nosso tempo que marcam o ensino da disciplina História. (SPINOSA; COSTA, 2021, p.293)

Dessa forma, como apontado por Vinícius Lessa da Motta, em sua dissertação do Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Mato Grosso,

Percebemos que as camadas mais favorecidas socioeconomicamente tendem a ter mais facilidade de acesso à informação e em mais velocidade do que grupos desfavorecidos. Sendo a educação um importante fator para a mobilidade social, o acesso à Internet é determinante para potencializar as ferramentas fornecidas pela educação formal. Portanto esse descompasso impacta também as mobilidades sociais possíveis, criando barreiras de acesso ao conhecimento aos mais pobres em relação aos grupos privilegiados. O acesso à internet e às ferramentas digitais durante pandemia de COVID-19 intensificou essa disparidade, sendo uma importante ferramenta de apoio à continuidade da educação no contexto do distanciamento social e da escolarização à distância. (MOTTA, 2022, p.81)

Assim, nós professores, temos diante de nós vários desafios. Além de gerir as diferenças de aprendizagem apresentados pelos estudantes, o maior desafio da Educação neste tempo pós-pandemia é ofertar uma educação de qualidade que consiga incluir todos os grupos de estudantes afetados de diferentes formas pelo período anterior.

Todos sabemos da gravidade da situação que enfrentamos com a pandemia, os reflexos e as consequências desse período ainda estão longe de serem superados, e a queda dos índices de aprendizagem são alarmantes.

É inegável que a pandemia do COVID-19 teve um impacto significativo na educação e no processo de aprendizagem dos estudantes. Em cursos de formação continuada, na sala dos professores, na conversa entre pares, cada vez mais temos ouvido falar sobre defasagem de aprendizagem. Mas seria esse termo o mais apropriado para o período atual? A defasagem de aprendizagem pode ser descrita como a distância, a diferença entre o que o estudante sabe e o que realmente deveria saber, as habilidades que já deveria ter consolidado, no ano letivo que está cursando.

Podemos afirmar que há estudantes que apresentam defasagens de aprendizagem. Entretanto, é válido dizer que essas defasagens foram agravadas e aprofundadas durante o período pandêmico, porém não podemos afirmar que elas são decorrentes exclusivamente da pandemia.

O contexto educacional atual, marcado pela necessidade de retomar as aprendizagens fundamentais que não foram plenamente alcançadas, exige uma articulação entre os objetivos de aprendizagem essenciais do ano escolar em curso com as aprendizagens fundamentais dos anos anteriores, pois dessa forma garantiremos que os estudantes tenham as bases necessárias para prosseguir em sua escolarização.

A articulação entre os objetivos de aprendizagem essenciais e a retomada de conteúdos anteriores permite uma progressão contínua no processo educacional e atende às necessidades dos estudantes, consolida conhecimentos e habilidades e garante a equidade no processo de ensino.

1.4 – APRENDIZADOS E NOVOS DESAFIOS

A pandemia de COVID-19 trouxe diversos desafios para a educação, mas também trouxe aprendizados importantes. A pandemia também ressaltou a importância do tempo em sala de aula. Com o ensino híbrido ou remoto, muitas atividades que antes eram realizadas em sala de aula foram transferidas para o ambiente doméstico. Isso fez com que se valorizasse ainda mais o tempo presencial dos estudantes com os professores.

As aulas presenciais se tornaram um espaço privilegiado para atividades mais interativas, discussões em grupo, esclarecimentos de dúvidas e interações diretas com o professor e os colegas. O tempo em sala de aula se tornou ainda mais valioso, e percebeu-se que algumas atividades individuais ou de revisão podem ser realizadas fora desse contexto.

A informação que se oferece ao aluno, em atividades presenciais, conta com o diálogo imediato, a colaboração de vários sentidos, principalmente a visão, a presença física, a utilização dos gestos e das várias expressões faciais e corporais, para dialogar sobre a informação dada. Assim, eu olho o aluno nos olhos, vejo sua reação, sinto como ele a recebe, e isso estabelece um diálogo no ato que permite modificar as colocações seguintes, explicitar as anteriores e complementá-las. (MASETTO, 2013, p.154)

A conscientização sobre o valor do tempo em sala de aula é imprescindível para uma reavaliação das práticas pedagógicas, buscando otimizar o tempo presencial para atividades que realmente necessitam desse espaço de interação direta.

Assim como o uso de recursos digitais na educação aumentou significativamente devido às necessidades impostas pela pandemia, esses recursos apresentam-se agora como uma resposta aos desafios de recompor e recuperar as aprendizagens e habilidades não consolidadas.

É urgente que os professores aprendam a lidar com os recursos educacionais digitais com o objetivo de integrá-los em suas aulas, escolhendo o tipo de recurso e o seu uso orientados pelos objetivos de aprendizagem e pelas necessidades dos estudantes.

Nem todos os recursos são adequados para todos os contextos ou conteúdos e temas. Os professores precisam fazer escolhas, levando em consideração as características de seus estudantes, da turma e dos objetivos e habilidades que desejam alcançar.

Como fora apontado por Silva, Giacomoni, Oliveira e Cunha no artigo “A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento”, convém destacar que

um recurso didático ou perspectiva teórica inovadores não precisam ser tomados como redentores da educação. O uso de materiais lúdicos no ensino de História, em especial, deve ser encarado como uma possibilidade de renovação das atividades didáticas entre outras possíveis. (SILVA; GIACOMONI; OLIVEIRA; CUNHA, 2020, p.377)

Além do mais, a utilização de tecnologias digitais pode ser uma forma de estimular a produção de conhecimentos históricos dos estudantes. Mas o que podemos utilizar? O que podemos propor para que os estudantes produzam conhecimentos históricos?

O artigo “As tecnologias digitais no ensino de História no Brasil - Um mapeamento das pesquisas acadêmicas”, publicado na Revista Docência e Cibercultura, em 2019, já vislumbrava a incorporação de tecnologias digitais na Educação e apontava como as pesquisas acadêmicas mostravam a necessidade de utilizar recursos digitais para tornar a aprendizagem mais significativa, além de verificar o crescimento do uso de metodologias ativas na prática pedagógica.

As tecnologias digitais virtuais estão entre as principais tendências investigativas relativas ao tema Tecnologias digitais no ensino de História, tendo se destacado como as mais estudadas, reflexo da crescente presença da internet na sociedade atual. Esses estudos acerca da rede e de suas ferramentas pode contribuir para um debate e a consequente reconfiguração do ensino de História, tornando-o mais significativo para o aluno. Os dados comprovaram, assim, que as tecnologias mais tradicionais, como TV e DVD estão cedendo o lugar, no campo das pesquisas acadêmicas, para as tecnologias virtuais, por sua atualidade. Um aspecto promissor nos resultados foi a ascensão temática da Metodologia Ativa no campo acadêmico, um tema também emergente na área da tecnologia educativa e que abrange um conjunto de alternativas metodológicas inovadoras na inserção das tecnologias na educação. (TAMANINI; SOUZA, 2019, p.155)

Uma maneira efetiva de estimular a produção de conhecimentos históricos é desafiando os estudantes a criarem conteúdos digitais, como vídeos, podcasts ou blogs sobre temas históricos. Isso permite que os estudantes pesquisem, analisem e comuniquem informações históricas de forma criativa e engajadora.

Raone Ferreira de Souza, em sua dissertação de mestrado, no ano de 2016, “Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História”, pesquisou o uso de *podcasts* como importante ferramenta de inserção de tecnologia educacional em sala de aula, e especialmente no ensino de História.

O podcast torna-se um espaço privilegiado dos alunos produzirem discursos e quebrarem paradigmas a partir do desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens dinâmicas. O podcast pode ser um veículo midiático de problematização de questões sociais e históricas produzidas pelos próprios alunos que perpassa o ambiente escolar, trazendo cidadania e dando voz aos alunos em expressar seus anseios e suas ideias (...) o podcast abre espaço de diálogo entre a Escola e os espaços públicos na sociedade pelo acesso gratuito e democrático da mídia nos ambientes virtuais de aprendizagem – a podosfera. (FERREIRA DE SOUZA, 2016, p.83)

Ao criar e produzir um *podcast*, os estudantes têm a oportunidade de pesquisar, analisar e debater temas relevantes que afetam suas vidas e a sociedade em geral. Eles podem abordar questões sociais, políticas, econômicas e históricas de interesse, explorando diferentes perspectivas e oferecendo análises críticas.

Além do mais, o *podcast* permite que entrevistem especialistas, convidados ou membros da comunidade, enriquecendo ainda mais o conteúdo e proporcionando uma experiência de aprendizado colaborativo.

A produção de um *podcast* também incentiva o desenvolvimento de habilidades importantes, pois os estudantes precisam realizar pesquisas aprofundadas sobre os tópicos escolhidos, selecionar informações relevantes, organizar ideias de maneira clara e coerente, e articular seus pensamentos de forma persuasiva. Também podem utilizar elementos multimídia, como músicas, efeitos sonoros e trechos de entrevistas, para tornar o *podcast* mais envolvente e impactante.

O *podcast* pode alcançar um público amplo e diversificado, indo além do ambiente escolar. Os episódios podem ser compartilhados online, por meio de plataformas de streaming, sites ou redes sociais, permitindo que outras pessoas tenham acesso às perspectivas e reflexões dos alunos.

Isso ajuda a amplificar suas vozes, promover a cidadania e contribuir para o debate público sobre questões sociais e históricas, tornando-se uma poderosa ferramenta de expressão e aprendizado, permitindo que os estudantes explorem e debatam questões relevantes da sociedade e da História dando voz às suas ideias e anseios.

Outro meio que podemos empregar é a utilização de ferramentas de visualização de dados, como infográficos e mapas interativos. Elas podem ser uma maneira efetiva de ajudar os estudantes a compreenderem informações históricas complexas. Podemos ainda utilizar plataformas de colaboração, como os fóruns de discussão, onde os estudantes podem discutir ideias e compartilhar informações de forma colaborativa, desenvolvendo habilidades sociais e críticas.

Assim, o uso de tecnologias digitais no ensino de História perpassa a utilização de recursos e mídias digitais que devem ser adaptadas pelos professores de História com finalidades pedagógicas e adaptadas para uso dos conteúdos de História, visando enriquecer a prática pedagógica.

Existem vários recursos e mídias digitais disponíveis que podem ser adaptadas e utilizadas pelos professores de História com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa.

Esse estudo entende por significativa a aprendizagem que ocorre quando o estudante é capaz de compreender o significado subjacente ao objeto de estudo, estabelecendo conexões com situações contextualizadas, onde os conceitos são aprendidos de forma a fazer sentido para ele, construindo assim o conhecimento histórico.

Um recurso, que é o alvo dessa pesquisa, e determinado como sendo um grande aliado, é a utilização de jogos e *games*, sendo uma maneira divertida e engajadora de ajudar os estudantes a aprender sobre temas históricos. Esses recursos podem incluir desde jogos educativos simples até simulações mais complexas que permitam que os estudantes experimentem diferentes perspectivas históricas. A utilização de jogos e *games* pode ser uma maneira efetiva para favorecer o tratamento das informações referentes ao passado relacionando-as com questões do presente.

Ao estimular a produção de conhecimentos históricos dos estudantes através de tecnologias digitais, é possível tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo, incentivando a curiosidade, a criatividade e a reflexão crítica.

A BNCC traz como competência geral a de se produzir conhecimento através do uso de tecnologias digitais. No entanto, o que se entende por produzir conhecimento e por uso de tecnologias digitais? De qual maneiras os educadores têm adotado o uso das tecnologias em sala de aula? E com qual finalidade?

Para que um estudante produza conhecimento em História é fundamental que analise, reflita, compare as informações e forneça argumentos que demonstrem que pensou historicamente, que compreendeu os conceitos históricos e foi capaz de tratar as informações passado relacionando-as com questões do presente.

2 – ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO USO DE JOGOS E GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Muitas vezes, quando fazemos um curso, lemos um livro ou um artigo, nos deparamos com alguns termos, com a proposição de procedimentos ou recursos e percebemos que já adotamos essas práticas, usamos esses recursos, apenas não os nomeamos ou não sabemos diferenciá-los. Muitas palavras e expressões utilizadas no ambiente pedagógico e que fazem parte do vocabulário cotidiano são conceitos.

As palavras comuns, da própria vida, podem ser utilizadas como conceitos - ou serem conclamadas por um campo de estudos a desempenharem o papel de conceitos mais bem-definidos. Em diversas ocasiões, por outro lado, os cientistas precisam criar literalmente os conceitos, ou as expressões que os designam, porque os termos mais adequados não existem ainda na linguagem comum. (BARROS, 2016, p. 25)

Dessa maneira, os conceitos podem ser derivados das palavras comuns, podem surgir a partir de uma palavra ou expressão verbal, ou podem ser criados pelos cientistas quando não existem termos adequados na linguagem comum.

Barros (2016) define que os conceitos são fundamentais para a construção do conhecimento e para a organização do pensamento, e “pode ser entendido, de modo mais geral, como a bem-delineada ideia que é evocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas”.

Para melhor entendimento, vamos começar definindo os conceitos que serão utilizados ao longo dessa pesquisa. Iniciaremos com jogos e *games*. Afinal o que é um jogo? Jogos e *games* são a mesma coisa? Como podem ser utilizados como recursos metodológicos em sala de aula?

Johan Huizinga define jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (HUIZINGA, 2000, p.24)

O jogo é uma atividade livre, onde o jogador se insere voluntariamente no ambiente do jogo, com regras pré-estabelecidas e aceitas pelos participantes,

determinando o que vale ou não nesse tempo e espaço existente de “beleza, harmonia, ritmo, fascínio, tensão, alegria e divertimento, mas há também ordem e regras estabelecidas, que devem ser seguidas por todos. Uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo”. (GIACOMONI, 2013, p.111)

Em geral, a palavra jogo se refere a uma atividade recreativa que envolve um ou mais jogadores e é jogada por diversão ou entretenimento. Os jogos podem ser físicos, como jogar futebol ou quebra-cabeças, ou podem ser mentais, como palavras cruzadas ou xadrez. Em geral, os jogos têm regras definidas, objetivos claros e um senso de competição ou cooperação entre os jogadores.

No livro *Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura*, o autor Johan Huizinga, explicita que o jogo é uma atividade que é escolhida e realizada de forma livre, não sendo uma obrigação, ocorre em um tempo e espaço definidos, separados da vida cotidiana e com regras específicas.

É regido por regras que devem ser seguidas por todos os participantes. Essas regras são acordadas de forma livre, mas são absolutamente obrigatórias durante o jogo e é também

a lealdade às regras e à ilusão que permite que o jogo nos coloque suspensos no tempo cronológico, esquecidos de quem nós somos, engajados em sermos outros personagens atuando na ficção lúdica, no “faz de conta”. Esquecemos do tempo cronológico e nos colocarmos em estado de abertura. O jogador faz um movimento semelhante ao que é realizado pelo leitor durante a leitura: desce o olhar até o jogo, rende-se à ilusão, despersonaliza-se, simula assumir outros papéis. E quando a partida termina, ele levanta novamente o olhar, renasce outro, interrompendo a ilusão e se recolocando no presente do tempo. Neste sentido, o jogo ensina a imaginar futuros possível pois brinca com o virtual, com o “e se...”(SILVA; GIACOMONI; OLIVEIRA; CUNHA, 2020, p.388)

O jogo é realizado pelo prazer intrínseco que proporciona, sendo uma atividade com um propósito interno, não sendo orientado apenas para alcançar um objetivo externo. Inclui uma emoção especial, uma sensação de entusiasmo e prazer durante sua prática, é uma atividade separada da vida cotidiana, uma realidade à parte que possui suas próprias regras e características distintas, e há ainda o fator da competitividade, da sensação produzida pela vitória:

(...) outra característica muito importante do jogo: o êxito obtido passa prontamente do indivíduo para o grupo. Mas há um outro aspecto ainda mais importante: o “instinto” de competição não é fundamentalmente um desejo de poder ou de dominação. O que é primordial é o desejo de ser melhor que os outros, de ser o primeiro e ser festejado por esse fato. Só secundariamente tem importância o fato

de resultar da vitória um aumento do poder do indivíduo ou do grupo. O principal é ganhar. (HUIZINGA, 2000, p.40)

Por outro lado, o termo *game* é frequentemente usado para se referir a jogos eletrônicos ou digitais, como jogos de *videogame*, jogos de computador e aplicativos móveis. Embora os *games* também tenham regras definidas e objetivos claros, eles são geralmente jogados em um ambiente virtual e podem envolver gráficos, som e interações sofisticadas que vão além do que é possível nos jogos físicos tradicionais, especialmente porque

os games da atualidade têm um potencial ilimitado, pois estimulam as crianças e adolescentes para a criatividade e imaginação, a criar narrativas, desenvolver habilidades cognitivas e motoras, além de interagir com um número cada vez maior de participantes nos jogos, aprendendo a tomar decisões e criar estratégias. (SENA; MOURA, 2006, p.02)

Assim, enquanto os jogos podem ser tanto físicos quanto mentais e podem ser jogados em grupo ou individualmente, o *game* geralmente se refere a jogos eletrônicos e digitais que são jogados em um ambiente virtual.

A gamificação é uma ferramenta que usa elementos de jogos em simulações e condições de desafios, sejam competitivas ou colaborativas, para resolução de problemas para alcance de objetivos, gerando envolvimento dos participantes.

A historiadora Marcella Albaine Farias da Costa (2017, p.27), pontua que

os videogames podem ser ferramentas eficazes como forma de aumentar a capacidade do cérebro para o aprendizado, ajudando no controle cognitivo, na habilidade espacial, no autodomínio, na autoconfiança, no desejo de aprender, na motivação e na excitação.

Utilizando a gamificação em sala de aula foi constatado que a interação dos estudantes foi favorecida, com o benefício de obtenção de resultados imediatos após a execução das atividades possibilitando que intervenções pedagógicas sejam feitas ao longo de todo o processo propiciando um êxito maior dos objetivos esperados.

Feedbacks puderam ser enviados ao término de cada ação no jogo, possibilitando correção de equívocos durante a aprendizagem dos conhecimentos históricos em foco, inclusive no entendimento do motivo de um estudante ter escolhido uma opção em detrimento de outra, garantindo o avanço da construção do conhecimento com uma correta compreensão dos fatos e processos históricos.

A palavra *feedback* tem origem no inglês e se refere à prática de fornecer uma avaliação ou retorno com base em observações de estímulos, comportamentos ou ações, destacando aspectos positivos e negativos, com o objetivo de promover melhorias. Na

nossa língua não há consenso sobre a melhor tradução, porém é comum encontrar o termo devolutiva ou retroação para descrever esse processo.

Nos games os jogadores são sempre capazes de visualizar o efeito de suas ações em tempo real. Nas escolas normalmente acontece o inverso e os alunos só conseguem visualizar seus resultados depois de certo tempo, muito maior do que aquele que estão acostumados nos games. Acelerar esse processo de *feedback* estimula a procura por novos caminhos para atingir os objetivos, bem como o redirecionamento de uma estratégia, caso ela não esteja apresentando os resultados esperados. (FARDO, 2013, p. 06)

Muitas vezes, nas escolas, os estudantes são chamados para conversar apenas quando algo não está indo bem ou quando é necessário fazer ajustes. No entanto, saber que suas ações estão de acordo com as expectativas ou até mesmo as superam pode aumentar a confiança do estudante, motivando-o e proporcionando condições para um progresso ainda maior em seus estudos.

A gamificação pode ajudar no desenvolvimento de habilidades essenciais para a disciplina histórica, na análise de fontes, na contextualização dos fatos históricos, interpretação de eventos históricos e na construção de argumentos.

O termo gamificação foi criado pelo programador britânico Nick Pelling em 2002, de modo que a técnica consiste basicamente em utilizar a lógica dos games (principalmente dos de computador e dos boardgames) em diversos contextos para promover engajamento, participação e comprometimento de pessoas e equipes (VALE, 2020). A gamificação é uma palavra derivada do inglês *gamification* e é definida como a aplicação do design de jogos, com o objetivo de alterar o comportamento em contextos que não são dos jogos, isto é, ela é uma ferramenta que implementada adequadamente, pode aumentar o engajamento entre diversas instituições e grupos. Nos últimos anos, vem ganhando a atenção de muitos pesquisadores devido ao seu potencial para motivar e envolver os colaboradores (ROBSON et al, 2016). Gamificar é um processo inovador, que tem como diferencial despertar uma maior participação do público e facilitar a verificação dos resultados da ação, em que se pode realizar avaliações antes, durante e depois do processo. (MOREIRA; SANTANA; AGUIAR; REBOUÇAS; CERQUEIRA, 2021, p.147)

No entanto, para que jogos e *games* possam ser empregados como recursos metodológicos educacionais é imprescindível que sejam propostos com uma clara definição do porquê de sua utilização.

Levar os jogos digitais para a escola porque seduzem os nossos alunos, sem uma interação prévia, sem a construção de sentidos, buscando enquadrar esse ou aquele jogo no conteúdo escolar a ser trabalhado, resultará em um grande fracasso e frustração por parte dos docentes e dos discentes. (ALVES, 2008, p.08)

Apenas a proposição da aplicação em sala de aula não pressupõe que a aprendizagem será efetivada com êxito, por todos os estudantes.

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

Toda metodologia para aplicação de determinados conteúdos deve ter um objetivo claro e bem especificado para os estudantes. Não pode ser utilizado apenas para quebrar a rotina das aulas. Afinal, um jogo ou *game* quebra a rotina de quem? Do professor ou do estudante?

Os jogos e *games* podem ser um excelente recurso para aprimorar o aprendizado histórico, pois permitem que os estudantes se envolvam de maneira ativa e lúdica com o conteúdo.

Lima e Santana (2018), apontam que ao utilizar esses recursos “pode-se desenvolver habilidades cognitivas que auxiliam a aprendizagem, a integração aluno e professor, a socialização, a boa convivência entre diversos indivíduos e auxílio na obtenção do conhecimento”. Assim, eles podem ajudar a aumentar a motivação e tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa. Além disso, auxiliam a desenvolver habilidades como pensamento crítico, trabalho em equipe e tomada de decisões.

No entanto, os jogos por si só não garantem a aprendizagem efetiva. A abordagem metodológica do docente também é crucial. Um professor que utiliza jogos de maneira estratégica, integrando-os ao seu plano de ensino e estabelecendo objetivos claros para a aprendizagem, pode maximizar o impacto dos jogos na aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, um professor que utiliza jogos de maneira desordenada ou como uma forma de distração pode não esperar obter resultados positivos.

Uma das principais características dos jogos e *games* é a presença de regras claras que orientam as ações dos jogadores e permitem o funcionamento da dinâmica do jogo. As regras são estabelecidas para garantir a equidade, a justiça e o respeito mútuo entre os jogadores.

Ao estabelecer a relação entre as regras dos jogos e *games* e as regras sociais, é possível utilizar essa dinâmica para fomentar a aprendizagem para a cidadania. É importante destacar que as regras sociais também são estabelecidas para garantir a convivência harmoniosa entre os membros da sociedade e o bem-estar coletivo.

O Dicionário de Conceitos Históricos, dos autores Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, traz a seguinte definição para cidadania:

(...) podemos entender a cidadania como toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola. Ela implica um aprendizado contínuo, uma mudança de conduta (...). (SILVA, 2021, p. 50)

Assim, esse elemento do jogo, as regras, pode ser transformado em tema para a aula. Como exemplo do que pode ser trabalhado, pode-se pedir para os estudantes identificarem as semelhanças entre as regras dos jogos e *games* e as regras sociais, destacando a importância do respeito mútuo e da cooperação para o bom funcionamento tanto dos jogos e *games* como do convívio em sociedade.

Há ainda a possibilidade de sugerir que os estudantes analisem as consequências do descumprimento das regras, tanto nos jogos e *games* quanto na vida social, destacando que as violações das regras podem prejudicar o indivíduo e a sociedade como um todo. Em outro momento, pode-se promover a reflexão sobre os valores morais e éticos que permeiam as regras dos jogos e *games* e as regras sociais, destacando a importância da responsabilidade, da honestidade e da solidariedade para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Há também a viabilidade de estabelecer situações didáticas que simulem contextos sociais em que as regras precisam ser respeitadas, para que os estudantes possam perceber a importância de seguir normas sociais para o bem-estar coletivo. E ainda desenvolver atividades em que tenham a oportunidade de criar suas próprias regras, para que eles possam perceber que as normas sociais são construídas e que sua participação na criação dessas normas é importante.

Dessa forma, ao estabelecer essa relação entre as regras dos jogos e *games* e as regras sociais, é possível fomentar uma aprendizagem para a cidadania, desenvolvendo nos estudantes valores e habilidades necessários para uma melhor convivência em sociedade.

Seguindo com as conceituações, é necessário diferenciarmos didática, prática pedagógica e metodologia.

A didática é

uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2002, p.5)

Estuda os princípios, métodos, técnicas e recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Ela se preocupa em investigar como os conteúdos podem ser ensinados de maneira mais significativa, levando em consideração as características dos estudantes, os objetivos educacionais e os contextos de ensino.

A prática pedagógica “expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar” (SOUZA, 2005) e “pode ser compreendida como uma ação que contempla o trabalho do professor dentro da sala de aula” (AMORIN; SOUZA, 2020, p.6), assim refere-se às ações e atividades realizadas pelos professores no contexto da sala de aula ou em outros ambientes educacionais.

Ela engloba a forma como os educadores planejam, organizam e conduzem o processo de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica envolve toda a ação docente, desde a seleção de conteúdos, a utilização de estratégias de ensino, a interação com os estudantes, a avaliação do aprendizado e até o estabelecimento de um ambiente favorável à educação.

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. (FRANCO, 2016, p.542)

Assim, a prática pedagógica é moldada pelo saber docente, na medida em que

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2014, p.39)

É a maneira como os conhecimentos e princípios da didática são incorporados ao contexto educacional e está relacionada à forma como os professores utilizam a metodologia para alcançar os objetivos educacionais, sendo orientada por teorias de aprendizagem. Zabala (1998), enfatiza que

os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. (...) Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja

verdadeiramente reflexiva. Determinados referenciais teóricos, entendidos como instrumentos conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, que permitam fundamentar nossa prática; dando pistas acerca dos critérios de análise e acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança. (ZABALA, 1998, p. 15)

Para compreender e melhorar a prática educativa faz-se necessário contar com referenciais teóricos que forneçam uma base sólida de análise e reflexão. Esses referenciais teóricos nos ajudam a fundamentar prática pedagógica e nos fornecem as teorias e critérios de análise que nos permitam compreender melhor as situações de ensino, identificar desafios e possíveis alternativas para uma mudança.

A fundamentação teórica nos orienta na seleção e na implementação de alternativas para embasar as ações e estratégias pedagógicas, sempre visando a melhoria contínua da qualidade da educação, que também se dá pela melhoria da nossa prática pedagógica.

A reflexão sobre a prática educativa deve ser contínua, precisamos estar abertos, dispostos a analisar criticamente nossa própria prática, questionar pressupostos e buscar maneiras de aprimorar o ensino e a aprendizagem. Essa reflexão e autoavaliação nos permitirá buscar ferramentas para refletir sobre as implicações pedagógicas de nossas ações, considerar diferentes perspectivas e tomar decisões fundamentadas.

Já a metodologia, por sua vez, refere-se aos métodos, técnicas, estratégias e recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

A educação, bem como o processo educativo, deve ser orientada por metodologias que permitam atender aos objetivos propostos pelos docentes. Conforme Nérice (1978, p.284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento. (MONTEIRO, 2019)

É um conjunto de procedimentos sistemáticos que orientam o trabalho do professor e dos estudantes em direção aos objetivos educacionais. A metodologia abrange a seleção e organização dos conteúdos, as formas de apresentação e exploração dos temas, as estratégias de ensino e de avaliação, a utilização de recursos tecnológicos, entre outros.

É necessário, nesse momento, nos atermos a questão dos métodos educacionais e aos conteúdos que foram historicamente desenvolvidos e aceitos na prática docente.

O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é

preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade. As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de "tradição escolar", sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso sempre "inventar a roda", bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do "tradicional" deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do "novo". (BITTENCOURT, 2008, p. 229)

Bittencourt, nos chama a atenção para o cuidado com o discurso sobre romper com os métodos tradicionais, já que muitos métodos tradicionais têm se mostrado eficientes na formação dos estudantes e não devem ser simplesmente descartados. A tradição escolar acumulou conhecimentos valiosos ao longo dos anos, e é importante aproveitar essa base sólida para construir novas abordagens e práticas.

Em consonância com essa problematização, deve-se, então, buscar melhorias no desempenho da prática e dos métodos empregados em sala de aula, encontrando um equilíbrio entre a valorização daquilo que contribui para a formação discente e a abertura para mudanças. A renovação educacional deve ser um processo reflexivo, crítico e responsável, que leve em consideração as experiências passadas, as demandas atuais e as perspectivas futuras, tendo como principal objetivo o aprimoramento do ensino e a formação integral dos estudantes.

Em suma, a didática é uma disciplina teórica que estuda e orienta a prática pedagógica, fornecendo diretrizes e princípios para a realização do processo de ensino, a prática pedagógica é o conjunto de ações e atividades realizadas pelos professores, enquanto a metodologia é o conjunto de métodos, técnicas e estratégias utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Recursos metodológicos são ferramentas, estratégias e técnicas utilizadas por nós, professores, para planejar, organizar e conduzir as atividades de ensino e aprendizagem. Esses recursos ajudam a facilitar o processo de ensino, tornando-o mais efetivo e permitem que os estudantes desenvolvam habilidades e competências necessárias.

Entre os recursos metodológicos mais comuns estão os materiais didáticos (livros, apostilas, textos, vídeos, jogos, atividades etc.), as metodologias ativas (aprendizagem baseada em projetos, gamificação, sala de aula invertida, entre outras),

as tecnologias educacionais (plataformas virtuais, softwares educacionais, aplicativos etc.) e as técnicas de ensino (dinâmicas de grupo, debates, resolução de problemas, estudos de caso, entre outras).

Bittencourt (2008), destaca que os materiais didáticos desempenham um papel fundamental na prática docente e na promoção da aprendizagem,

os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História. (BITTENCOURT, 2008, p. 295)

No contexto específico da disciplina de História, os materiais didáticos desempenham um papel fundamental, já que ela está relacionada à interpretação e compreensão de eventos e processos históricos. Os livros didáticos têm sido utilizados como uma ferramenta central de apoio ao ensino de História. Eles apresentam uma seleção de conteúdos, abordagens e análises historiográficas que buscam facilitar a compreensão dos estudantes.

Além disso, outros materiais, como filmes, documentários e fontes primárias, podem complementar e enriquecer o processo de aprendizagem, proporcionando visões a partir de mais de uma perspectiva.

A princípio, a experiência histórica deve apresentar-se a partir de várias perspectivas. Por meio dos materiais adequados (porém, também com a exposição), tem que se demonstrar aos alunos e alunas que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e inclusive contrária. (RÜSEN, 2010, p.122)

Os recursos metodológicos são importantes porque permitem que o professor crie um ambiente de aprendizagem desafiador, criativo e motivador, que ajuda os estudantes a construir conhecimentos de forma mais significativa e autônoma. Eles também permitem que o professor avalie o progresso dos educandos de forma mais precisa e adapte as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais e coletivas da turma.

Howard Gardner, em sua obra sobre a teoria das Inteligências Múltiplas, propõe que existem diferentes formas de inteligência, e que os indivíduos têm habilidades e aptidões variadas em cada uma delas. O autor sugere a utilização de abordagens e recursos diversificados, como projetos, atividades práticas, trabalho em grupo e uso de diferentes mídias, para atender às necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

O desafio do professor, ao propor sua ação docente, será levar em consideração e contemplar as oito inteligências, denominadas por Gardner (1994) de: espacial, interpessoal, intrapessoal, cinestésico-corporal, linguística ou verbal, lógico-matemática, musical e naturalista. Além do desenvolvimento das inteligências múltiplas, é fundamental pensar nas oportunidades de desenvolver a inteligência emocional (Goleman 1996), necessária para desencadear a formação do cidadão. (...) A inteligência emocional alicerça os processos interativos de comunicação, colaboração e criatividade indispensáveis ao novo profissional esperado para atuar na sociedade do conhecimento. A formação inovadora exigida para atuação em todas as áreas do conhecimento demanda trabalho coletivo, discussão em grupo, espírito de entreajuda, cooperação, contribuição e parcerias. (BEHRENS, 2013, p.82)

Isso implica que o processo de ensino deve ser ajustado, com a utilização de diferentes tipos de atividades, recursos metodológicos e abordagens, para levar em consideração essas diferentes formas de inteligência e oferecer oportunidades diversificadas de expressão e desenvolvimento.

Por fim, como essa pesquisa será desenvolvida na disciplina de História, abordaremos a construção da consciência histórica.

A História é a ciência que estuda a ação, as experiências dos seres humanos no decorrer do tempo, as transformações no tempo e no espaço decorrentes das atividades humanas. O ensino de História propicia momentos de aprendizagem que permitem ao estudante pensar historicamente e desenvolver uma consciência histórica.

(...) pensar historicamente não consiste simplesmente em dispor fatos numa linha de tempo, ou mesmo em ser capaz de reconhecer os riscos de uma decisão, sem uma pesquisa das injunções do passado que determinam o presente. Pensar historicamente é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 13).

Ao estudar História, os estudantes têm a oportunidade de entender os eventos passados, suas causas e consequências, e como eles moldaram o mundo em que vivemos hoje, aprendem a fazer conexões entre diferentes períodos históricos e a compreender como certos eventos estão interligados, a analisar a complexidade dos eventos passados, reconhecendo que as ações e decisões das pessoas em determinados momentos foram moldadas por crenças e valores do período em que viviam.

O ensino de História oferece a oportunidade de pensar criticamente, desenvolver habilidades de análise e interpretação, compreender a diversidade cultural e desenvolver uma consciência histórica que lhes permite entender o mundo em que vivemos.

A consciência histórica é construída através da compreensão e interpretação crítica do passado. Esse processo envolve a compreensão das mudanças, continuidades e transformações que ocorreram no passado e como elas afetaram e continuam a afetar o presente.

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2010, p. 59)

De acordo com Rüsen, a consciência histórica vai além do mero conhecimento do passado, o autor destaca que a consciência histórica não deve ser vista somente como um conhecimento do passado, mas como um meio de compreender o presente e antecipar o futuro. O autor enfatiza que a consciência histórica é um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana, sendo fundamental para a formação da identidade e para a tomada de decisões, tanto a nível individual quanto coletivo.

Partindo desse pressuposto, para que os estudantes desenvolvam a consciência histórica, precisam conhecer e compreender fatos históricos. É importante ter conhecimento dos principais fatos históricos que moldaram o mundo ao nosso redor. Isso envolve a compreensão das principais causas e das consequências de eventos históricos significativos, como revoluções, guerras, movimentos sociais, entre outros.

Para construir uma consciência histórica mais profunda, é importante saber analisar e interpretar diferentes tipos de fontes históricas, como documentos, fotos, diários, jornais, entre outros. Isso ajuda a entender os diferentes pontos de vista e perspectivas históricas e como elas influenciaram o curso dos eventos.

Os estudantes devem refletir sobre como o passado continua a impactar o presente, de forma a entender as raízes históricas de problemas contemporâneos, como desigualdade, discriminação, conflitos, e como os eventos históricos afetam a sociedade e o mundo em que vivemos.

Participar de discussões e debates também pode ajudar a construir a consciência histórica, pois permite que compartilhem suas perspectivas e opiniões, aprendam com outras pessoas e ampliem sua compreensão do passado.

2.1– EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS: ANÁLISES E CONTRIBUIÇÕES SOBRE O USO DE JOGOS E GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em minha jornada, me propus a navegar nas pesquisas já realizadas sobre aprendizagem histórica e uso de jogos no ensino de História no repositório virtual da Educapes⁵, e também no banco de dissertações da página do site nacional do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História⁶, utilizando como parâmetro as palavras-chaves ensino de História, jogos, *games*, jogos digitais e a busca combinada dessas palavras-chaves, selecionando dentro os resultados encontrados quais deles contribuiriam com a análise da inclusão de jogos e *games* como recursos tecnológicos no ensino de História.

No banco de dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História, obtive os seguintes dados, nas buscas com as palavras ENSINO DE HISTÓRIA, retornaram 41 resultados, a palavra JOGOS, também com 41 resultados, enquanto GAMES e JOGOS DIGITAIS, apresentaram 9 e 8 resultados respectivamente. Já a utilização de palavras combinadas mostrou-se efetiva apenas no repositório da Educapes, pois no site do ProfHistória as buscas para ENSINO DE HISTÓRIA + JOGOS, ENSINO DE HISTÓRIA + GAMES e ENSINO DE HISTÓRIA + JOGOS DIGITAIS não retornaram nenhum resultado.



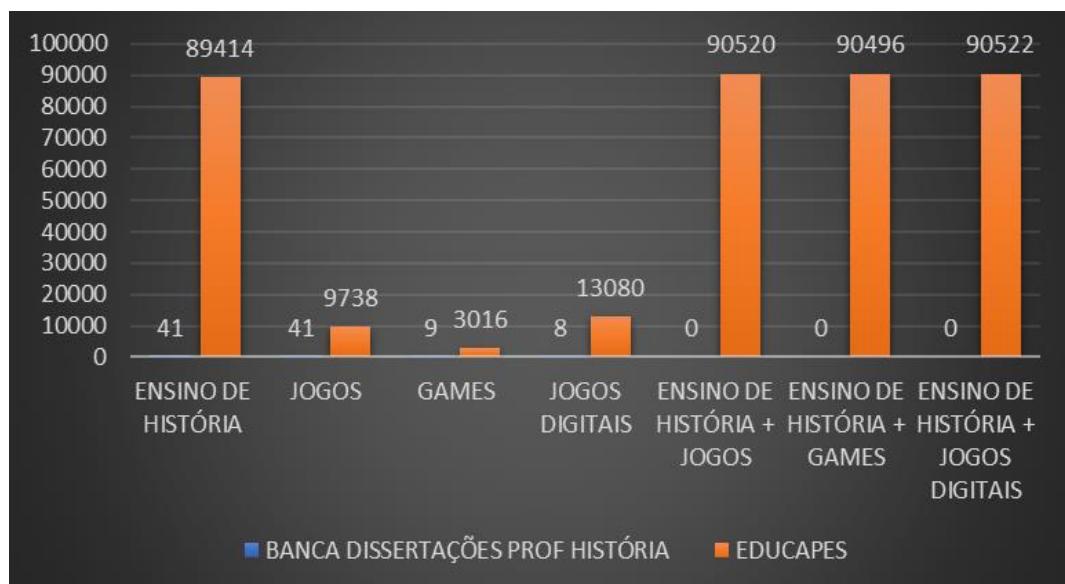
1 Busca dissertações ProfHistória

⁵ O repositório virtual da Educapes pode ser acessado através do site www.educapes.capes.gov.br

⁶ O site nacional do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História é encontrado através do endereço eletrônico <https://www.profhistoria.com.br>

Já no repositório virtual da Educapes, o volume de dados apresentou-se muito superior, beirando a marca de quase cem mil resultados, mesmo utilizando o filtro para resultados apenas para o idioma português-Brasil.

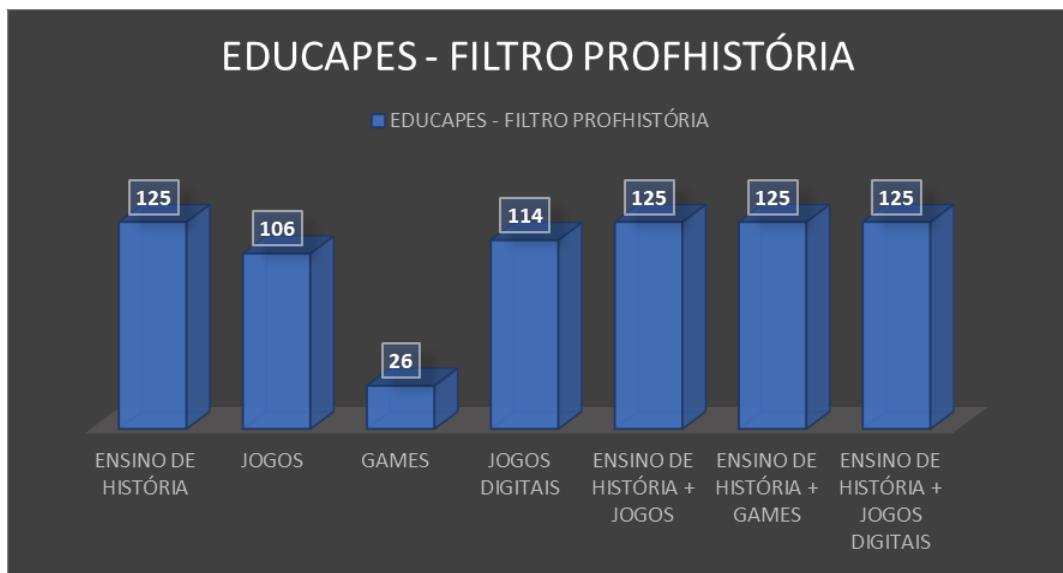
Para ENSINO DE HISTÓRIA, 89414 resultados, JOGOS, apresentou 9738 resultados, enquanto GAMES obteve 3016, JOGOS DIGITAIS, 13080 resultados, e as palavras combinadas ENSINO DE HISTÓRIA + JOGOS, 90520, ENSINO DE HISTÓRIA + GAMES, 90496 e ENSINO DE HISTÓRIA + JOGOS DIGITAIS, 90522 resultados.



2 Gráfico de resultados de pesquisa realizada no Repositório Virtual da Educapes

Diante desses resultados, foi necessário refinar a busca no repositório da Educapes, selecionando o filtro para apresentar apenas dissertações do ProfHistória, o que apresentou resultados mais relevantes para a pesquisa, visto que muitos resultados não se aplicavam ao objetivo da pesquisa.

Os resultados retornados foram obtidos para as palavras ENSINO DE HISTÓRIA, 125 resultados, para as palavras JOGOS, GAMES e JOGOS DIGITAIS apresentaram 106, 26 e 114 resultados respectivamente, enquanto que para as palavras combinadas ENSINO DE HISTÓRIA + JOGOS, ENSINO DE HISTÓRIA + GAMES e ENSINO DE HISTÓRIA + JOGOS DIGITAIS todos retornaram 125 resultados cada.



3 Gráfico do resultado da pesquisa realizada no Repositório virtual da Educapes utilizando-se do filtro "PROFHISTORIA".

Dentre esses últimos resultados, utilizando-me do filtro para as dissertações do ProfHistória, as datas de disponibilização iniciam-se em 2017 e contém até uma dissertação já do ano de 2023. Já no banco de dissertações do site do ProfHistória, as datas de publicações têm início em 2016 com as mais recentes no ano de 2022.

Foram selecionadas quatro dissertações, selecionadas a partir do pressuposto de tratarem de temáticas e pesquisas que pudessem ser aplicadas e adaptadas para quaisquer professores de História da educação básica brasileira. Essa pesquisa sempre teve como norte, como foco ser feita de professor para professores, ser acessível e oferecer uma pesquisa aplicável em qualquer sala de aula no ensino básico.

As dissertações foram ordenadas com base na facilidade de aplicabilidade em sala de aula, começando com um jogo que pode ser utilizado como recurso metodológico, independentemente do acesso a recursos digitais avançados, prosseguindo para as possibilidades dos usos de recursos tecnológicas nas aulas de História.

| | | | |
|---|--|--|------|
| A história da cidade de Duque de Caxias: entre oficinas e jogos didáticos | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Ronaldo Elói da Silva Sant'Ana | 2020 |
| Jogo de perguntas e respostas no ensino de história: da permanente problematização ao desenvolvimento da leitura e da escrita | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Sergio Felipe Moraes da Silva Teixeira | 2022 |
| Construindo saberes e formando para a cidadania por meio do lúdico: os diferentes usos dos jogos de tabuleiro no ensino de história da África | Universidade Federal de Mato Grosso | Ana Paula Reis | 2021 |

| | | | |
|--|---|----------------------------|------|
| Rolando dados, criando histórias, aprendendo história - o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história. | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | André Luis da Costa Correa | 2017 |
|--|---|----------------------------|------|

A Dissertação de Mestrado, do programa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, do professor-pesquisador Ronaldo Elói da Silva Sant'ana, com o título A História da Cidade de Duque de Caxias: Entre Oficinas e Jogos Didáticos, traz a proposta de um *quiz* acessível e que pode ser utilizado em qualquer unidade escolar, mesmo as que não disponham de acesso à internet, ou de acesso de qualidade que permita que vários estudantes a utilizem ao mesmo tempo.

Foram utilizadas questões em torno da identificação do crescimento urbano desordenado, do aumento da poluição e da multiplicação da pobreza no município pesquisado.

(...) precisaremos apenas da lousa, de caneta e de papel. As perguntas serão criadas pelo professor, escritas e dobradas. Elas podem conter múltiplas escolhas, ou não, serão sorteadas e um aluno de cada grupo será escolhido para responder, se acaso o primeiro não souber, a resposta passará ao outro aluno, que repassará caso também não saiba, aí vem o “pagamento”, ou seja, em outras tiras, estarão escritas diversas formas de obter parte da pontuação perdida. Nesta etapa o aluno não será obrigado a realizar a tarefa, mas poderá cantar uma música, dançar e imitar alguma personalidade famosa. Assim, acreditamos que os alunos buscarão entender as oficinas para participar do jogo com propriedade. (SANT'ANA, 2020, p.26)

Um *quiz* é um jogo de perguntas e respostas que geralmente envolve desafiar os participantes a responder corretamente a uma série de questões sobre um determinado tema. Pode ser jogado individualmente, onde o jogador tenta acertar o maior número de perguntas possível, ou em grupo, onde várias equipes competem entre si para ver quem consegue mais pontos.

Pode ser elaborado tanto no formato digital como no analógico. Um jogo analógico é um jogo que é jogado fisicamente, usando componentes tocáveis, como cartas, tabuleiros, peças, dados, entre outros. Esses jogos são geralmente jogados em um ambiente físico, como uma mesa ou um espaço ao ar livre, e envolvem interações diretas entre os jogadores.

Já a dissertação do professor-pesquisador Sergio Felipe Moraes da Silva Teixeira, com o título Jogo de perguntas e respostas no Ensino de História: da permanente problematização ao desenvolvimento da leitura e da escrita, também do banco de dissertações da página do site nacional do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, através da proposição de jogos de perguntas e respostas analisou

se a prática pedagógica restringe ou possibilita o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão dos processos históricos pelos estudantes, propondo uma aula conversa, numa concepção que visa “estabelecer uma interação constante com os estudantes durante a realização das atividades. Em várias circunstâncias, são incentivados a perguntar o que sabe e o que não sabe e a produzir seus próprios posicionamentos escritos”.

Os jogos de perguntas e respostas podem ser uma ótima maneira de revisar o conteúdo já ensinado, ao elaborar perguntas relacionadas aos tópicos estudados e dividindo os estudantes em equipes para responder, se criará um ambiente competitivo saudável.

Pode-se solicitar que elaborem suas próprias perguntas e respostas com base nos conteúdos estudados. Isso os envolverá diretamente no processo de aprendizagem, incentivando a pesquisa e a busca por informações históricas, levando-os ao protagonismo no processo.

Esse tipo de jogo permite variadas adaptações, e permite a utilização em todas as etapas do Ensino Fundamental, como criar um jogo de verdadeiro ou falso com afirmações históricas, um jogo de associação entre eventos e datas, ou até mesmo um jogo de Quem Sou Eu? em que os estudantes devem adivinhar o personagem histórico com base em dicas.

Outra dissertação do banco de dissertações, Construindo saberes e formando para a cidadania por meio do lúdico: os diferentes usos dos jogos de tabuleiro no ensino de História da África, da professora-pesquisadora Ana Paula Reis, que teve a elaboração de uma aula-oficina para elaboração de jogos de tabuleiro como objeto da pesquisa.

A criação do jogo didático permitiu várias operacionalizações intelectuais por parte dos estudantes, pois interpretaram os textos, elaboraram uma narrativa para a composição do jogo de tabuleiro, mediram os espaços do tabuleiro e das cartas, utilizaram criatividade para criar os peões, corrigimos os erros no balanceamento do jogo didático, (...) e através desse desenvolvimento, os estudantes ainda perceberam que a cultura afro-brasileira está em vários aspectos da sociedade. (REIS, 2020, p.86)

A utilização de jogos relacionados com temáticas como essa, a exemplo de a História da África, analisada por Ana Paula Reis, vem de encontro a proposta de ensino da História e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas.

A Lei 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, determina o ensino da História e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas brasileiras,

seja pública ou privada, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Essa obrigatoriedade pressupõe novas diretrizes curriculares, e tem por objetivo o reconhecimento dos povos indígenas e africanos como contribuintes para a formação do povo brasileiro.

A releitura da colonização é fundamental para que sejam efetivadas práticas, utilizando-se de recursos metodológicos que ofereçam novas formas de abordagens da História afro-brasileira e indígena, a fim de viabilizar uma possibilidade de transformação social, com pessoas compromissadas com a luta pela mudança social com vistas a formação de uma sociedade verdadeiramente livre, democrática e justa.

Jogos e *games* têm sido utilizados como ferramentas educacionais, a fim de envolver os estudantes de maneira interativa, estimulando o pensamento crítico e oferecendo uma abordagem mais envolvente para o aprendizado histórico. Os jogos auxiliam a compreender e reter informações históricas, explorar contextos culturais e sociais, desenvolver habilidades de pesquisa e análise, além de promover a colaboração e o pensamento estratégico, e ainda

os jogos podem gerar novas sociabilidades no espaço da sala de aula. Sem dúvidas, é necessário obter suporte da instituição para pô-lo em prática em sala, tanto em termos técnicos quanto também em termos pedagógicos. É preciso também conscientizar pais e responsáveis de que é possível aprender jogando, pois isso pode não ser apenas uma diversão, mas uma ferramenta de aprendizado individual e colaborativo. (COSTA, 2017, p.96)

Alguns exemplos de jogos que têm sido usados no ensino de História incluem jogos de tabuleiro temáticos, jogos de computador e *videogames*, jogos de simulação, jogos de realidade virtual e jogos de interpretação de papéis (*role playing games* - RPG), como apontado na pesquisa da dissertação de André Luis da Costa Correa, Rolando dados, criando histórias, aprendendo história - o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história, visando “refletir sobre as possibilidades do RPG como uma prática de produção de narrativas que estimule a iniciação científica no espaço escolar”.

O autor defende que

o RPG é um jogo de construir narrativas e como a própria tradução de role-play evidencia, de interpretar papéis. As práticas de criar e contar histórias e de criar um personagem e interpretar um papel em um desses jogos de fantasia são dois caminhos interessantes para o ensino de história. Uma vez que o jogo permite criar histórias em qualquer cenário que se possa imaginar: mitológicos ou históricos, mesmo que ficcionais ou livremente adaptados, o trabalho de pesquisa que narradores realizam ao preparar sua ambientação de jogo, suas

aventuras e campanhas, assim como aquele que jogadores realizam ao criarem seus personagens, pode aproximar esses praticantes do jogo do conhecimento histórico. (CORREA, 2017, p.26)

Esses recursos podem ser adaptados para diferentes períodos históricos, tópicos e fases do ensino, permitindo que os estudantes mergulhem em diferentes épocas e se envolvam ativamente no processo de aprendizado.

Além das pesquisas nas dissertações do Educapes e no banco de Dissertações do ProfHistória, alguns livros, artigos e dissertações que fazem parte da bibliografia utilizada pelas disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História e as indicadas pela Profª. Drª. Valéria Filgueiras Dapper, foram fundamentais para demonstrar a validade da utilização de jogos e *games* bem como do uso de metodologias ativas e recursos educacionais digitais durante as aulas de História.

Partindo da leitura de livros, artigos e dissertações que tratavam o uso dos jogos e *games* no ensino de História, encerrei a etapa concentrando-me naqueles que tratavam do uso de recursos metodológicos no ensino de História com a finalidade de evitar resultados enviesados, ou que o encantamento das leituras com proposições centradas na utilização dos recursos de jogos e *games* me inclinassem ou me impedissem de ter uma análise clara das hipóteses da pesquisa.

No livro *Jogos e Ensino de História*, organizado pelos professores Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira, é problematizada o uso de jogos como prática de ensino e avaliação da aprendizagem em sala de aula. Ao introduzir jogos no ensino, é possível romper com as abordagens tradicionais de sala de aula, permitindo que os estudantes se engajem em atividades lúdicas, experimentem diferentes perspectivas históricas e explorem conceitos complexos de maneiras interativas.

Isso pode estimular o interesse, a motivação e a criatividade dos estudantes, além de criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e participativo, deixando de ser uma obrigação ou um dever de aula tornando-se um momento prazeroso, na medida em que

o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 14)

Quando o estudante avança para os Anos Finais do Ensino Fundamental depara-se com uma realidade nova e, por vezes, assustadora aos estudantes. Ao invés de um professor, agora serão vários. O sinal delimita o encerramento de uma disciplina e início

de outra. O caderno dividido em várias disciplinas. Uma hora se passou, tocou o sinal! Deve-se girar uma chavezinha no cérebro, fechar a caixinha da Matemática, e abrir a de Ciências. Mais uma hora. Sinal. Fecha caixinha Ciências, abre História. Não tinha compreendido a atividade de Ciências, mas agora um novo conceito: sociedades ágrafas. O que é isso? Mas qual era o estado gasoso da água mesmo? Que horas será a recreio? Como assim? Na Educação Física também tem conteúdo? Eu quero brincar!

Muitas questões enchem a mente dos estudantes. A transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais traz uma abrupta mudança no cotidiano escolar dos estudantes do 6º ano, e a inserção de atividades lúdicas permite que se engajem ativamente em experiências significativas, nas quais podem experimentar, testar hipóteses, resolver problemas, tomar decisões e aprender com as consequências de suas ações.

A autora Carla Beatriz Meinerz, no capítulo *Jogar com a História na sala de aula*, ainda no livro *Jogos e ensino de História*, traz o jogo como “prática potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico”, o jogo é visto não apenas como uma forma de entretenimento ou atividade recreativa, mas como um meio legítimo de investigação, reflexão e produção de conhecimento.

Tânia Ramos Fortuna, no mesmo livro, pontua que

na mesma linha de pensamento, Bruner (2001) acredita que o contexto da brincadeira potencializa a aquisição de conhecimentos devido à prática da intersubjetividade, das interações partilhadas com o adulto e da reflexão sobre o próprio pensamento, levando à descoberta. (FORTUNA, 2013, p.61).

Quando brincam, têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis e situações, e interagir com outras crianças e adultos. Essas experiências lúdicas fornecem um ambiente rico para aprender e adquirir novos conhecimentos, e por isso

(...) brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem. (FORTUNA, 2013, p. 58)

Ao se propor uma atividade escrita em uma turma, é possível que o professor tenha uma previsão de quais estudantes se sairão bem, quais conseguirão responder sem dificuldades, sem necessitar de intervenção e apontamentos, assim como daqueles que concluirão apenas após apoio e intervenções, e aqueles que apresentarão mais dificuldades. Dessa forma, apenas produzirá um documento, uma evidência, para

demonstrar o que ele já concluiu em suas observações durante a explanação do conteúdo e de realização de atividades anteriores.

Porém, ao propor uma atividade, que tenha o mesmo objeto de conhecimento como foco, utilizando um recurso metodológico tecnológico, como um jogo ou um *game*, uma nova janela de possibilidades se abre. Nesse momento, o estudante não verá a atividade como um teste, como uma necessidade de demonstrar o que aprendeu colocando em palavras ou marcando “a” resposta correta.

Não haverá pressão interna, resistência ou medos. As cores, a dinâmica, o prazer, a participação e afetividade dos colegas, e mesmo o sentimento de competição, coloca os estudantes num mesmo patamar, iniciando todos em um mesmo nível, numa mesma fase, anulando a “certeza” do resultado, como seria em uma avaliação aplicada após apenas uma explanação oral de determinado conteúdo.

A apresentação do conhecimento histórico se dá não apenas de forma inovadora, mas inclusiva e transformadora. Dessa maneira, o estímulo ao conhecimento se deu de tal maneira prazerosa que a aprendizagem do conhecimento histórico se efetivou, não apenas decorou algo, tendo de fato compreendido, assimilado o fato e o processo histórico relativo.

O livro eletrônico *Jogos analógicos, digitais e híbridos: experiências e reflexões* organizado por Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida, apresenta a importância do lúdico na educação, porquanto nas brincadeiras representamos o real, estimulamos o imaginário, despertamos os sentidos, e representa um estímulo à socialização e convivência entre os colegas, favorecendo o desenvolvimento de capacidades e habilidades.

O lúdico é um impulso da vida e também uma representação social e humana. O brincar é uma possibilidade de compreender, conviver e estimular a interação entre iguais. O lúdico é um referencial para a socialização e integração humana, além de promover a aprendizagem de valores e convivência. (ALMEIDA, 2021, p.16)

Os jogos podem fornecer desafios que exigem que os estudantes apliquem essas habilidades de forma prática. Os jogos e as atividades gamificadas devem ser planejados de forma a promover um aprendizado significativo e a conexão com os conceitos históricos, evitando que se tornem apenas distrações superficiais.

Podem também incorporar o uso de fontes históricas, como documentos, imagens, mapas e testemunhos, onde os estudantes precisam analisar para identificar o

tipo de fonte histórica, se é uma fonte histórica escrita-textual, iconográfica ou visual, oral, ou de cultura material.

No livro a Teoria do Jogo, o autor Jeferson Retondar ressignifica a utilização jogo “enquanto objeto epistemológico, isto é, como componente de uma lógica própria de se pensar e de se produzir conhecimentos sobre a vida e sobre o mundo” (2013, p.16), compreendendo o jogo como uma ferramenta que possui uma lógica própria capaz de gerar conhecimento.

Ao considerar o jogo como um objeto epistemológico, reconhece-se que ele possui regras, dinâmicas e estruturas que oferecem um ambiente controlado e simulado para explorar diferentes situações e contextos. Essa lógica própria do jogo permite aos participantes experimentarem, interagirem e aprenderem de maneiras que podem ser transferíveis para outras áreas do conhecimento.

Ao propor uma atividade que será desenvolvida com o emprego de recursos metodológicos como *games* e jogos, além da definição dos objetivos pretendidos, é elementar a definição de regras. Para além de concluir o objetivo do jogo ou *game* – passar de fase, de nível, chegar ao final, zerar o jogo –, orientações claras sobre as regras, como se joga ou sobre movimentações que são ou não permitidas devem ser repassadas aos estudantes participantes.

Ao final o jogo, através de rodas de conversas, ao ouvir-se os relatos dos participantes, não apenas se dará a verificação de ter-se atingido ou não os objetivos propostos, como também será possível relacionar às existências das regras sociais, dos direitos e deveres dos cidadão tornando a aprendizagem com um maior significado para a vida do estudante.

Mas, as regras carregam outra dinâmica essencial à História. Todo indivíduo vive cercado por um contexto histórico que o condiciona, permitindo certas ações e negando-lhe outras. Essas são também as regras, dentro de um jogo; algumas jogadas são permitidas, outras não. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 17)

As regras sociais determinam o que é considerado aceitável, permitido ou proibido em determinado momento e lugar. Da mesma forma, nos jogos, as regras estabelecem um conjunto de orientações que definem as possibilidades e limitações de ação dos jogadores. Elas determinam o que é permitido fazer, as estratégias válidas, as condições de vitória ou derrota, entre outros aspectos. As regras de um jogo criam uma estrutura que organiza a interação entre os jogadores e estabelecem os parâmetros para a dinâmica do jogo.

Enquanto as regras sociais são estabelecidas para regular o comportamento e as interações das pessoas em uma sociedade, as do jogo são criadas com o objetivo de proporcionar uma experiência de entretenimento, competição ou aprendizado. A violação das regras sociais pode ter consequências variadas, desde uma simples desaprovação social até punições legais, dependendo da gravidade da transgressão e do sistema de normas em vigor, já a quebra das regras dos jogos geralmente resulta em penalidades ou desqualificação do jogador, podendo afetar seu desempenho ou resultado no jogo.

Um jogo, de qualquer natureza, não possui sentido sem a existência de regras. Como nos ensina Huizinga (1998, p. 14), embora o jogo parta de uma perspectiva “não séria”, o ato de jogar reveste-se de absoluta seriedade. No jogo existe beleza, harmonia, ritmo, fascínio, tensão, alegria e divertimento, mas há também ordem e regras estabelecidas, que devem ser seguidas por todos. Uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo. (...) Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo. Essas regras, somadas às dinâmicas de ação, de relação entre os jogadores, e mesmo a qualidade gráfica dos jogos são centrais à criação de um ambiente de vivência. (GIACOMONI, 2013, p. 111)

Assim, tanto na vida social, no exercício da cidadania, quanto nos jogos, compreender e analisar as regras é essencial para compreender as ações dos seres humanos, as possibilidades de escolha e na definição de limites.

As regras precisam ser facilmente compreendidas, trazer clareza de quais as proibições e permissões, ter uma linguagem fácil e acessível. Em relação a quantidade de jogadores: se o jogo será individual ou pode ser jogado em equipes, a quantidade de jogadores permitidos. Se o estudante não compreender o jogo perderá o interesse. É preciso definir os objetivos que serão trabalhados em cada etapa ou fase do jogo, e, por fim, é extremamente importante verificar se é possível atingir os objetivos esperados a partir da execução do jogo.

Johan Huizinga, no livro *Homo Ludens*, acentua o poder de encantamento e engajamento proporcionado pelo jogo e salienta que “é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo.”

Uma atividade educacional valendo-se de jogos e *games* não pode ser proposta apenas como mais um exercício entre tantas outras atividades. É necessário que seja atrativo, que desperte o interesse, que seja divertido. O imaginário do estudante precisa

estar tão cativado que tenha interesse em participar ou jogar esse mesmo jogo ou *game* em outro espaço que não seja o escolar, exclusivamente por diversão.

O jogo deve permanecer interessante mesmo aos jogadores mais experientes, garantir o divertimento. Durante o progresso do jogo, os desafios e recompensas são fatores que manterão a motivação e proporcionarão a experiência durante o jogo.

No artigo Aprendizagem como vício: o uso de *games* na sala de aula, os autores Vilson Leffa e Cândida Martins Pinto nos lembram de que “tudo aquilo que acontece durante o jogo é o que os professores gostariam de ver acontecer na sala de aula: motivação, interesse e aprendizagem”.

Ao integrar elementos dos jogos no ensino, os professores podem criar experiências de aprendizagem mais significativas e motivadoras. Enquanto muitos estudantes podem apresentar dificuldade em se manter engajados em tarefas tradicionais de sala de aula, os jogos têm o poder de capturar sua atenção e mantê-los persistentemente envolvidos por longos períodos.

Além da potencialidade que apresenta como recurso de aprendizagem, os games têm sido também investigados pela sua capacidade de motivação: o aluno, que na sala de aula não consegue permanecer na mesma tarefa por mais de alguns minutos (BUNCE; FLENS; NEILES, 2010), quando está jogando fica concentrado horas a fio, imbatível em sua persistência e empenho (SCOTT; RYAN, 2011), indo e voltando incansavelmente em cada etapa, tantas vezes quantas forem necessárias, até que o objetivo proposto pelo jogo seja finalmente alcançado (LEFFA; PINTO, 2014, p.361)

Quando uma pessoa está jogando, ela imerge no mundo do jogo, toda sua atenção está voltada para o jogo, para o que está acontecendo no jogo. A satisfação promovida é tamanha que muitos estão dispostos a investir recursos financeiros para liberar ou avançar recursos mais rapidamente.

Cá entre nós, quem em suas aulas, no encerramento do período, teve um estudante questionando: Posso ficar mais uma hora na sua aula? Eu estou disposto a passar mais meia hora que seja em aula! Geralmente o que se vê são os estudantes, ao bater do sino, disparando com muita rapidez para os portões de saída, ávidos para irem embora!

Faz-se necessário que haja uma ruptura definitiva com a “educação bancária”, como o educador Paulo Freire, explicita em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, onde descreve o modelo tradicional de ensino, no qual os estudantes são tratados como meros receptores de conhecimento, enquanto os professores desempenham o papel de depositantes de informações, os estudantes são vistos como recipientes vazios que

devem ser preenchidos com conteúdos transmitidos pelos professores. O processo de ensino é caracterizado por uma relação hierárquica, na qual o professor é considerado detentor do conhecimento e os estudantes são passivos, limitando-se a receber as informações sem questionar ou participar ativamente do processo.

O estudante da segunda década do século XXI exige um professor que entenda seu perfil estudantil, que compreenda, enfim, que é necessária uma mudança, não apenas no modo de pensar, mas na prática pedagógica. Não planejar apenas uma aula diferente com novas metodologias mediadas pelas tecnologias, mas todas as aulas devem ser repensadas.

O estudante não pode mais ser visto como um receptor de conhecimento. Ele é um cidadão em formação que deve ser visto como uma pessoa com potencial e talentos únicos que deverão ser potencializados durante o percurso da educação básica escolar.

(...) professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de transmissão/ construção do conhecimento. (ANTONI; ZALLA, 2013, p. 113)

Os autores Edson Antoni e Jocelito Zalla, no capítulo *O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História*, do livro *Jogos e Ensino de História*, enfatizam a importância da adoção de práticas de ensino que se adequem a nova realidade da sociedade do século XXI, assim como explorar maneiras de integrar essas ferramentas no ensino, a fim de construir aprendizagens significativas por meio de situações de interação, já que os estudantes estão imersos em um ambiente digital e as tecnologias podem ser utilizadas de forma produtiva para promover uma aprendizagem mais significativa.

2.2 – ELABORAÇÃO DO JOGO ANALÓGICO: DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA: TRILHANDO O MODO DE VIDA DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS

A literatura disponível sobre o tema sinaliza que a utilização de jogos e *games* como recursos metodológicos em sala de aula constituem-se como uma estratégia

eficiente de mediação, bem como uma via para a superação de defasagens de aprendizagens que foram agravadas e aprofundadas durante o período pandêmico.

Considerando o cenário pós pandêmico e a potencialidade da utilização de jogos e *games* no processo de ensino, elaborou-se a proposta metodológica a ser aplicada com estudantes de 6º ano do ensino fundamental.

O primeiro passo constituiu-se de levantamento de jogos disponíveis e análise preliminar de possibilidades de aplicação nas escolas. Em síntese, almejava-se identificar jogos já produzidos que pudessem dialogar com as habilidades definidas.

Ao final dessa etapa, constatou-se que embora exista uma gama diversificada de jogos disponíveis, estes não dialogavam com a ideia delineada pela proposta metodológica. Sendo assim julgou-se que a elaboração de um novo jogo aproximaria de forma mais eficiente a pesquisa ao seu objetivo de averiguar o potencial do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem

A definição educacional dos jogos é permeada de divergências que estão relacionadas à presença de duas funções: uma função lúdica, o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente e uma função educativa, onde o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. A aspiração do jogo educativo é o equilíbrio entre essas duas funções. (SENA; MOURA, 2006, p.02)

Para criação do jogo analógico iniciei refletindo sobre as possibilidades de jogos, quais deles poderiam atender melhor a problemática, de ser um potencializador e facilitador da aprendizagem.

Tomada a decisão de elaboração de um novo jogo, delineou-se a ideia inicial dos elementos que o constituiriam, chegando a definição de uma proposta que considerasse os seguintes pontos: a) um jogo acessível à professores e estudantes de diferentes realidades (urbano, rural, com recursos tecnológicos ou não); b) um jogo com regras claras, aplicáveis no contexto escolar prezando pela equidade, a justiça e o respeito mútuo entre os jogadores; c) um jogo que abordasse de forma diversificada o conteúdo a ser mediado, dialogando diretamente com as habilidades a serem desenvolvidas.

Após assistir vários exemplos de vídeos educacionais no Youtube e de pesquisar na página do Google sobre o ensino de História, tecnologias digitais e jogos educativos, reduzi minhas opções a dois tipos de jogos: jogos de tabuleiro e jogo de perguntas e respostas, pois estes poderiam gerar os dados mais relevantes para obter as respostas ao questionamento.

É importante enfatizar a existência da prática de plataformas de mídia social e de compartilhamento de vídeos, como o YouTube, de personalizar o conteúdo apresentado a um usuário com base em suas preferências anteriores, comportamentos de visualização, histórico de pesquisa, localização geográfica e outros dados. Esses algoritmos de recomendação usam várias métricas e variáveis para determinar quais vídeos são mais propensos a manter os usuários engajados por mais tempo. Eles priorizam o aumento do tempo de visualização e do envolvimento do usuário, muitas vezes à custa da diversidade e da objetividade do conteúdo.

Esse viés algorítmico pode resultar em uma série de efeitos negativos, como a formação de bolhas de filtro, em que os usuários são expostos principalmente a conteúdos que confirmam suas visões e opiniões existentes, reforçando assim suas crenças e perspectivas individuais. Além disso, os algoritmos de recomendação podem favorecer conteúdos sensacionalistas ou polêmicos que têm maior probabilidade de atrair a atenção dos usuários e mantê-los engajados.

Com o objetivo de evitar a lógica enviesada do algoritmo, em vez de depender exclusivamente das recomendações automáticas, realizei pesquisas diretas digitando palavras-chave relevantes na barra de pesquisa, com o objetivo de acessar uma variedade mais ampla de fontes e opiniões sobre o assunto em questão. Ainda observei a verificação cruzada de informações, utilizando outras fontes como revistas acadêmicas, publicações revisadas por pares e artigos.

Assim, destaco um vídeo que muito contribuiu para a pesquisa, A cultura digital, suas tecnologias, o Ensino e a Aprendizagem da História, da mesa de debate 15 do Ciclo Virtual de Debates do Profhistória, realizada em 11 de junho de 2020, no canal do Profhistória – Nacional, tendo como debatedoras Aléxia de Pádua Franco e Marcella Albaine Farias da Costa, e o vídeo O ensino de História e as tecnologias digitais da pesquisadora Marcella Albaine, no canal História da Ditadura, que aborda as relações entre as tecnologias digitais e o ensino de História, o qual destaca que a tecnologia digital além de um recurso pedagógico, poderia ser mais que apenas um recurso, pois “mexe com a estrutura do conhecimento histórico, a forma como eu ensino e como eu aprendo história”.

Dessa forma, propus-me a unir os dois tipos de jogos e elaborar um jogo de tabuleiro de trilha com perguntas e respostas.

É necessário construir a dinâmica do jogo em um variado campo de possibilidades que dizem respeito ao tempo (por rodadas ou turnos,

por sequencia livre ou pela ação do professor) e ao funcionamento: tabuleiro com dados, cartas, questões propostas pelo professor, ações dos alunos, dominó; com níveis de complexidade que vão de simples sequências de “avança-recua” (como o clássico “Jogo da Vida”) até outras mais complexas que pressuponham produção de recursos, relações e combinações de cartas etc. (GIACOMONI, 2013, p.110)

O próximo passo foi começar rascunhar ideias e alinhar as possibilidades de temas às habilidades da BNCC, assim definiu-se as habilidades EF06HI01, identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas) e EF06HI02, identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

A proposta foi a de elaborar um jogo que fosse acessível e que qualquer professor, em qualquer lugar, pudesse levar para a sua sala de aula e executar com os estudantes. Vivemos em uma era digital, onde a tecnologia desempenha um papel central em muitas atividades, mas o valor do analógico e como ele pode complementar e enriquecer a dimensão digital é inegável. O jogo de tabuleiro traz um diferencial, visto que

(...) é uma experiência prazerosa reunir pessoas em uma atividade coletiva, e jogos de tabuleiro permitem essa dinâmica: as pessoas se olham nos olhos, tecem piadas internas, despem-se de maiores papéis sociais e hierarquias ao longo da partida. E tudo isso, propiciado por um suporte feito de cartolina e papel, que você pode fazer (LA CARRETTA, 2018, p.25)

Como algumas das vantagens em relação aos jogos digitais e eletrônicos elencadas por La Carreta, têm-se que os jogos de tabuleiro não exigem conhecimento em programação ou habilidades específicas em informática para serem criados. Eles podem ser desenvolvidos usando materiais simples, como papel, cartão ou cartolina, peças e dados. Ao contrário dos jogos eletrônicos, os jogos de tabuleiro não dependem de energia elétrica ou suporte digital para serem jogados, não havendo necessidade de dispositivos eletrônicos, baterias ou conexões à internet.

Além disso podem ser jogados em qualquer lugar, desde que haja espaço adequado. A sala de aula é o espaço ideal para montar o tabuleiro e as peças. Eles estimulam a interação entre os estudantes e permitem que os jogadores se envolvam e se comuniquem de maneira mais clara e direta, e ainda incentiva a formação de grupos e a participação coletiva, proporcionando uma oportunidade para que compartilhem momentos de diversão.

O jogo foi denominado como DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA: TRILHANDO O MODO DE VIDA DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS.

Esse jogo contém:

❖ 1 Tabuleiro de trilha: onde o jogo é jogado, medindo 42 centímetros de largura por 58 centímetros de comprimento, privilegiando a confecção em uma cartolina ou outro papel de gramatura alta (com maior rigidez e firmeza). Foi dividido em casas, os trilhos, que os jogadores-estudantes percorrem durante o jogo.

❖ 6 peões/pinos: são os componentes físicos do jogo que representam os jogadores no jogo. Podem ser utilizados tampas de garrafa pet de cores diferentes, utilizar tampas de canetas coloridas, que deve ser cortada a base para que fiquem com cerca de 3 cm de altura e fiquem com a base plana para se manterem na vertical, sem cair, a fim de não atrapalhar o andamento do jogo, ou miniaturas de outros objetos.

Pode-se comprar os peões para jogos de tabuleiros em lojas de artigos de festas infantil, e até mesmo em sites pela internet. Na busca realizada na internet no mês de maio de 2023, foram encontrados peões/pinos a partir de R\$ 0,28 centavos a unidade.

❖ Jogadores: individual ou grupos de estudantes, com no mínimo 02 e no máximo 06 estudantes por grupo.

❖ 1 dado: será utilizado um dado de 6 lados, encontrado em mercados, lojas de produtos recreativos, e em sites na internet, a partir de R\$ 1,10 centavos a unidade.

❖ 50 cartas: as cartas foram elaboradas, divididas em 03 temas, o primeiro tema com características do Período Paleolítico, o segundo com características do Período Neolítico e o terceiro com temas sobre a introdução aos estudos de História, Fontes Históricas e Tempos Históricos. Para os temas foram elaboradas questões com alternativas, todas com três alternativas, sendo que apenas uma delas estaria correta.

Além das cartas com as alternativas, foram elaboradas cartas com o ícone de animais pré-históricos, com questões de verdadeiro ou falso, que oferecem vantagens, se responder corretamente, como avançar casas extras, ou penalidades, se responder incorretamente retroceder casas.

As perguntas variavam de níveis mais fáceis até os mais complexos. As medidas das cartas foram de 5,5 centímetros por 10 centímetros, para facilitar a leitura, pois as perguntas nas cartas não devem ficar com o tamanho da fonte pequeno demais.

➤ Objetivo:

Ser o primeiro jogador a chegar ao final da trilha respondendo corretamente às perguntas.

➤ Preparação:

Coloque o tabuleiro de jogo no centro da mesa.

Embaralhe as cartas de perguntas e coloque-as viradas para baixo ao lado do tabuleiro.

Explicar as regras do jogo para todos os jogadores.

➤ Determinação da ordem dos jogadores:

Cada jogador deverá lançar o dado. O jogador que tirar o maior número será o primeiro a jogar e terá o direito de escolher a cor do peão.

O jogador com o segundo maior número será o próximo na ordem, seguido pelos jogadores com números menores em ordem decrescente. Caso dois ou mais jogadores obtenham o mesmo número mais alto, deverão lançar o dado novamente até que haja um vencedor claro.

➤ Escolha das cores e colocação dos peões:

O jogador que tirou o maior número escolhe a cor do peão que deseja utilizar no jogo. Em seguida, o jogador coloca seu peão na casa de partida. Os outros jogadores fazem o mesmo em ordem decrescente dos números obtidos no lançamento do dado.

➤ Como jogar:

O jogador deve lançar o dado para determinar quantas casas irá avançar.

Em seguida, deve responder corretamente a uma pergunta para avançar para a próxima casa. Se acertar, avançará a quantidade de casas de acordo com o número que tirou ao lançar o dado. Se errar, permanece na casa atual.

As perguntas deverão ser retiradas sequencialmente da pilha de cartas de pergunta. O jogador à esquerda do jogador que está jogando deverá ler a pergunta em voz alta.

O jogo continua com os jogadores lançando o dado, respondendo perguntas e avançando pelas casas até que um jogador alcance a linha de chegada e seja declarado vencedor.

➤ Regras do Jogo:

❖ O jogador deverá mover seu peão de acordo com o número de casas indicado no dado.

❖ O jogador avançará as casas somente se responder corretamente. Se responder incorretamente, permanece na mesma casa.

❖ Se um jogador não conseguir responder à pergunta corretamente, a carta deverá ser colocada de volta no final da pilha de cartas de pergunta sem revelar a resposta.

- ❖ Se o jogador chegar a uma casa com uma instrução especial (por exemplo, "volte três casas") deverá seguir a instrução.
- ❖ Se um jogador chegar à casa final da trilha, deverá responder corretamente à pergunta para vencer o jogo, se responder incorretamente deverá tentar novamente na próxima rodada.
- ❖ Quando um jogador pousar em uma casa designada com o ícone de um animal pré-histórico, deverá pegar uma carta da pilha de cartas especiais e responder a uma pergunta com opções de verdadeiro ou falso. As perguntas especiais oferecem vantagens (avançar casas extras, a partir da casa com o ícone do animal pré-histórico) ou penalidades (retroceder casas, a partir da casa onde iniciou a rodada) com base na resposta correta ou incorreta.
- ❖ Se o jogador parar na casa designada com um ícone de uma ampulheta, será permitido que o jogador avance o número de casas correspondente ao número que tirou ao lançar o dado, parando sobre o ícone da ampulheta, sem responder a uma pergunta.

Encerrado o processo de definir a como o jogo poderia ser jogado e elaborar as regras do jogo, foi iniciada a organização das questões e a criação das cartas de perguntas e respostas.

O software utilizado para a elaboração das cartas e da trilha do tabuleiro foi o Canva. O Canva é um aplicativo de design gráfico que permite criar materiais visuais, e que possui o benefício de ser gratuito, mesmo na versão *premium*, para educadores.

É importante mencionar que mesmo que eu tenha optado por escolher produzir um jogo analógico, mesclando tabuleiro com trilha e um jogo de perguntas e respostas, foram utilizadas ferramentas digitais, para o design gráfico. O componente analógico é representado por materiais físicos, como as cartas, o tabuleiro e as peças, como os peões e os dados. São esses elementos que oferecem uma sensação tátil e interativa e que envolve os jogadores de maneira única no ambiente do jogo.

Já o componente digital, utilizado para desenvolver e confeccionar a trilha do tabuleiro e as cartas, permitiu que o jogo ganhasse vida, podendo ser capaz de transportar os jogadores para o período pré-histórico, estimulando a imaginação dos estudantes e criando uma experiência de identificação com o período.

Dessa maneira, o analógico oferece a possibilidade de os jogadores poderem tocar, manipular e explorar os conceitos históricos de forma prática, enquanto o digital proporcionou a possibilidade de riqueza de detalhes para a imersão no jogo.

O cuidado com o visual, com a aparência do jogo é fundamental para criar uma imersão adequada e proporcionar uma experiência envolvente com os estudantes. O jogo transporta os estudantes para outra realidade histórica, por isso a ambientação visual desempenha um papel fundamental.

Ao projetar um jogo com temática histórica, é importante considerar a autenticidade e a fidelidade aos detalhes visuais da época retratada.

O tabuleiro, as peças e as cartas devem ser cuidadosamente projetados de forma a refletir a ambientação do período histórico em questão. Estimei que ao olhar para o tabuleiro e as cartas, os estudantes pudessem sentir que foram transportados para esse período histórico específico, a Pré História, de forma que esses detalhes auxiliassem no aprendizado.

Ao visualizar elementos históricos de forma precisa e contextualizada, os estudantes têm a oportunidade de absorver informações de maneira mais satisfatória. As imagens das cartas e da trilha do tabuleiro foram selecionadas do banco de imagens pré-existentes do próprio *software*, o Canva Premium.

O tabuleiro⁷ remonta ao interior de uma caverna, iluminado por uma fogueira, que representa o domínio do fogo pelos caçadores-coletores. Os personagens são representados por hominídeos do Período Paleolítico, constando imagens de pintura nas paredes da caverna, para que os estudantes possam fazer uma relação com o período inicial do surgimento do homem, seus tipos de habitações, tipos de armas, vestimentas por eles utilizadas e a Arte Rupestre.

Já as cartas buscaram representar a evolução humana e a passagem do Período Paleolítico para o Período Neolítico. É possível identificar essa transição na parte inferior, abaixo das questões, onde vê-se um homem e uma mulher do Paleolítico, com roupas de peles e couro de animais, ferramentas de pedras lascadas, contendo no centro inferior uma seta por trás de grãos de trigo e milho apontando para um homem e uma mulher do Neolítico com roupas de tecidos, instrumentos de pedras polidas e uma cesta de cerâmica com produtos agrícolas, possibilitando a correlação com o surgimento da agricultura.

A inclusão das imagens dos mamutes e tigres-dentes-de-sabre tanto nas cartas quanto no tabuleiro do jogo foi pensada para trazer um encantamento, pois esses animais pré-históricos têm um apelo visual e despertam o interesse dos jogadores-

⁷ O tabuleiro do jogo confeccionado segue no Apêndice II, página 138.

estudantes, adicionando um elemento fascinante ao período histórico. Os mamutes e tigres-dentes-de-sabre eram animais icônicos desse período, e sua presença nas ilustrações contribui para a criação de um ambiente histórico mais realista e envolvente.

A escolha dessas imagens ajuda a transmitir a sensação de como era a vida naquela época, permitindo que os estudantes visualizem e se conectem com o ambiente em que viviam.

As cartas foram dimensionadas para terem o tamanho de 10 centímetros por 5,5 centímetros, são peças fundamentais para o tabuleiro que se desenrola em um espaço maior.

Para trazer esse jogo à vida, o tabuleiro será impresso em papel A2, que possui dimensões de 42 centímetros por 59,4 centímetros, proporcionando um espaço amplo para movimentações estratégicas. Após a impressão, pode colar em uma cartolina resistente, garantindo durabilidade e estabilidade. Além disso, é possível criar o tabuleiro diretamente na cartolina, conferindo um toque artesanal e personalizado ao jogo.

As cartas e o tabuleiro trazem à tona as infinitas possibilidades e versatilidade que envolvem a experiência de planejar e executar o processo de criação do jogo.

Cartas comuns⁸ – com um total de quarenta, que formam a pilha de cartas comuns, com perguntas e respostas com três opções de resposta, sendo apenas uma delas a correta.

Cartas especiais⁹ – Há dez cartas especiais no jogo que apresentam ícones de animais pré-históricos no verso e contêm perguntas de verdadeiro ou falso. Essas cartas devem formar uma pilha de cartas separadas, e oferecem vantagens, como avançar casas extras, se o jogador responder corretamente, ou penalidades, como retroceder casas, se o jogador responder incorretamente.

Verso das cartas¹⁰: foi projetado para fornecer uma identificação uniforme para todas as cartas, mantendo uma aparência sólida e impedindo que os jogadores identifiquem as perguntas pelo verso. Inclui o nome do jogo e ilustrações temáticas, que contribuem para diferenciar as cartas comuns das cartas especiais.

⁸ Cartas comuns apresentadas no Apêndice III, página 139.

⁹ Cartas especiais incorporadas no Apêndice IV, página 149.

¹⁰ O modelo do verso das cartas comuns e cartas especiais seguem no Apêndice V, página 152.

2.3 – RECURSOS E METODOLOGIAS COMUNS AOS GRUPOS APLICAÇÃO E GRUPO CONTROLE

A proposta de utilizar jogos e *games* como recursos metodológicos no Grupo de Aplicação, em contraste com o uso de outros recursos metodológicos no Grupo Controle, em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, com conhecimento histórico inicial equivalentes, da mesma unidade escolar e com aulas da disciplina de História ministradas pela mesma professora regente objetivou proporcionar a oportunidade da análise dos dados, de observação e de avaliar o impacto dessas abordagens, comparar os resultados e observar as diferenças na aprendizagem dos processos históricos dos estudantes nas aulas de História.

Foi aplicada a parte inicial do questionário do estudante, antes de iniciar as aplicações nos grupos de Aplicação e Controle, com e sem o uso de jogos e *games* como recursos metodológicos respectivamente, com o objetivo de avaliar o conhecimento prévio, identificar interesses e preferências dos estudantes dessas turmas.

O questionário trazia as questões iniciais solicitando nome e idade dos estudantes participantes e, em seguida, trazia uma questão objetiva com quatro alternativas, onde era solicitado que assinalassem o nível pessoal de interesse em jogos e *games*.

Essa questão trazia no enunciado as palavras jogos e *games*, e apenas uma estudante verbalizou o interesse em saber a diferença entre eles. No entanto, após a indagação da colega, toda a turma foi instigada a entender a diferenciação dos termos.

| QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE | |
|---------------------------|--|
| 1. | Qual seu nome? _____ |
| 2. | Qual é a sua idade? _____ |
| 3. | Qual o seu nível de interesse em jogos e <i>games</i> ? a) Não gosto de jogos e <i>games</i> b) Gosto um pouco de jogos e <i>games</i> c) Gosto muito de jogos e <i>games</i> d) Não tenho interesse em jogos e <i>games</i> |
| 4. | Que tipos de jogos e <i>games</i> você gosta? _____ |
| 5. | Qual jogo ou <i>game</i> você costuma jogar no seu dia a dia? _____ |

4 Questionário inicial de sondagem - arquivo pessoal

Na quarta questão, pediu-se que anotassem os jogos e *games* que mais gostassem, e alguns estudantes questionaram se poderiam colocar mais de uma resposta, se poderiam separar os jogos e *games* que mais apreciavam em linhas diferentes, se poderiam mencionar apenas um de cada, e foi dada liberdade para que pudessem se expressar de maneira que cada um julgasse mais apropriado.

| |
|--|
| b) Gosto um pouco de jogos e games |
| <input checked="" type="checkbox"/> Gosto muito de jogos e games |
| d) Não tenho interesse em jogos e games |
| 4. Que tipos de jogos e games você gosta? |
| <i>Eu gosto de jogos futbolos</i> |
| <i>Eu gosto de minecraft</i> |
| 5. Qual jogo ou game você costuma jogar no seu dia a dia? |
| <i>Eu jogo futebol no meu dia a dia</i> |
| <i>Eu jogo Minecraft no meu dia a dia</i> |

5 Estudante do grupo Aplicação – descrição dos jogos dos games que joga no dia a dia.

| |
|--|
| 3. Quanto seu nível de interesse em jogos e games? |
| a) Não gosto de jogos e games |
| b) Gosto um pouco de jogos e games |
| <input checked="" type="checkbox"/> Gosto muito de jogos e games |
| d) Não tenho interesse em jogos e games |
| 4. Que tipos de jogos e games você gosta? |
| <i>os jogos só futebol, handebol, Basquete só os games Roblox, minecraft</i> |
| 5. Qual jogo ou game você costuma jogar no seu dia a dia? |
| <i>os games só Roblox, minecraft</i> |
| <i>o jogo futebol no dia de Educação Física</i> |

6 Estudante do grupo Controle – listando os jogos e os game que gosta e costuma jogar.

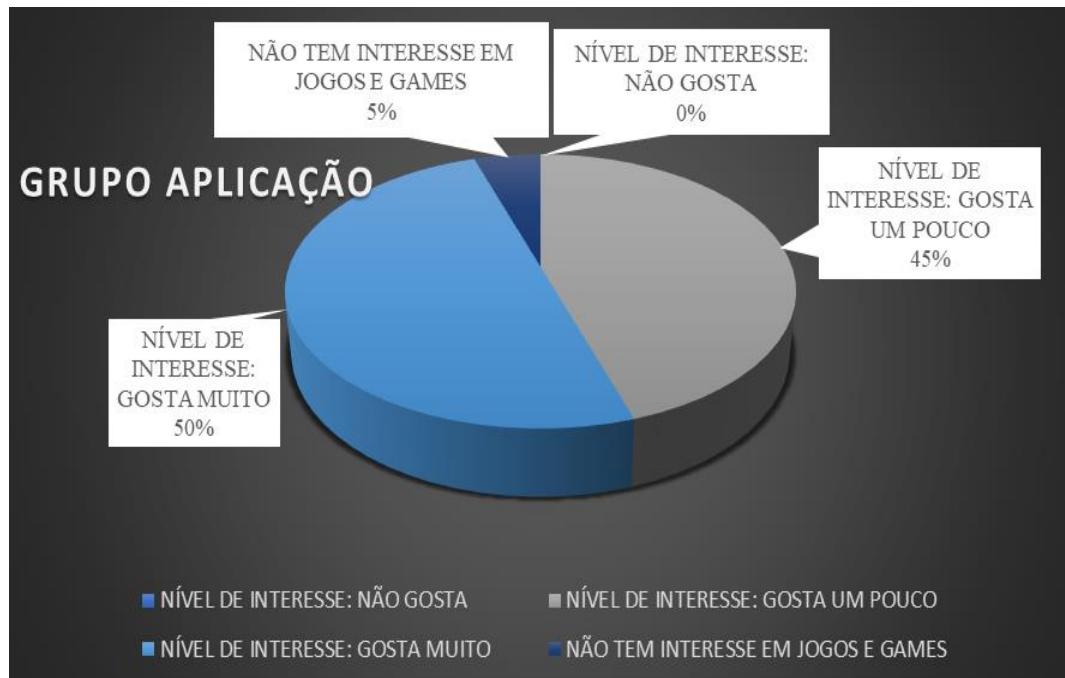
| |
|---|
| a) Não gosto de jogos e games |
| b) Gosto um pouco de jogos e games |
| <input checked="" type="checkbox"/> Gosto muito de jogos e games |
| d) Não tenho interesse em jogos e games |
| 4. Que tipos de jogos e games você gosta? |
| <i>Sutsal, Basquete, Futebol, Vôlei, Handebol.</i> |
| <i>Roblox, Minecraft, Fortnite, Gta 5, Padrão, Fifa, Gartic e etc</i> |
| 5. Qual jogo ou game você costuma jogar no seu dia a dia? |
| <i>Roblox, Gartic, gta 5, Padrão, Samp etc.</i> |

7 Estudante do grupo Controle – separando os jogos dos games.

A quinta questão mencionava o hábito de jogar. E a grande maioria, 38 estudantes de um total de 40 que compõem os grupos Aplicação e Controle, relatou que costumavam jogar diariamente ou na maioria dos dias da semana, além de jogar nos fins

de semana.

Após o questionário, elaborei uma sistematização das respostas para análise das preferências e interesses. O gráfico abaixo traz as respostas dos estudantes sobre o interesse que eles têm sobre jogos e *games*.



8 Gráfico elaborado após aplicação do questionário sobre o nível de interesse dos estudantes em jogos e *games* com o Grupo Aplicação.

É interessante observar que, embora nenhum estudante marcasse a opção que não gostava de jogos e *games*, um estudante do grupo Controle e também um do grupo Aplicação, assinalaram a opção de não demonstrar interesse em jogos e *games*. A estudante do grupo Controle, escreveu uma justificativa alegando que achava jogos e *games* muito difíceis.

3. Qual o seu nível de interesse em jogos e *games*?

a) Não gosto de jogos e *games*
b) Gosto um pouco de jogos e *games*
c) Gosto muito de jogos e *games*
 d) Não tenho interesse em jogos e *games*

4. Que tipos de jogos e *games* você gosta?

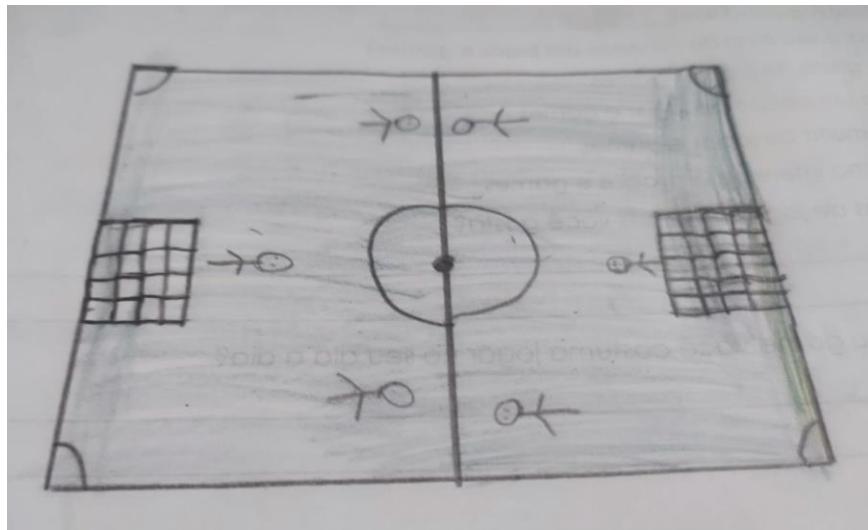
Jogos de perguntas.

5. Qual jogo ou *game* você costuma jogar no seu dia a dia?

Nenhum é muito difícil.

9 Questionário do estudante - grupo Aplicação.

Já o estudante do grupo aplicação respondeu verbalmente e fez uma ilustração no verso da página do questionário que não tinha interesse porque só gostava de futebol e futebol, para ele, não era um jogo, pois era uma paixão e que atuava no campo como goleiro.

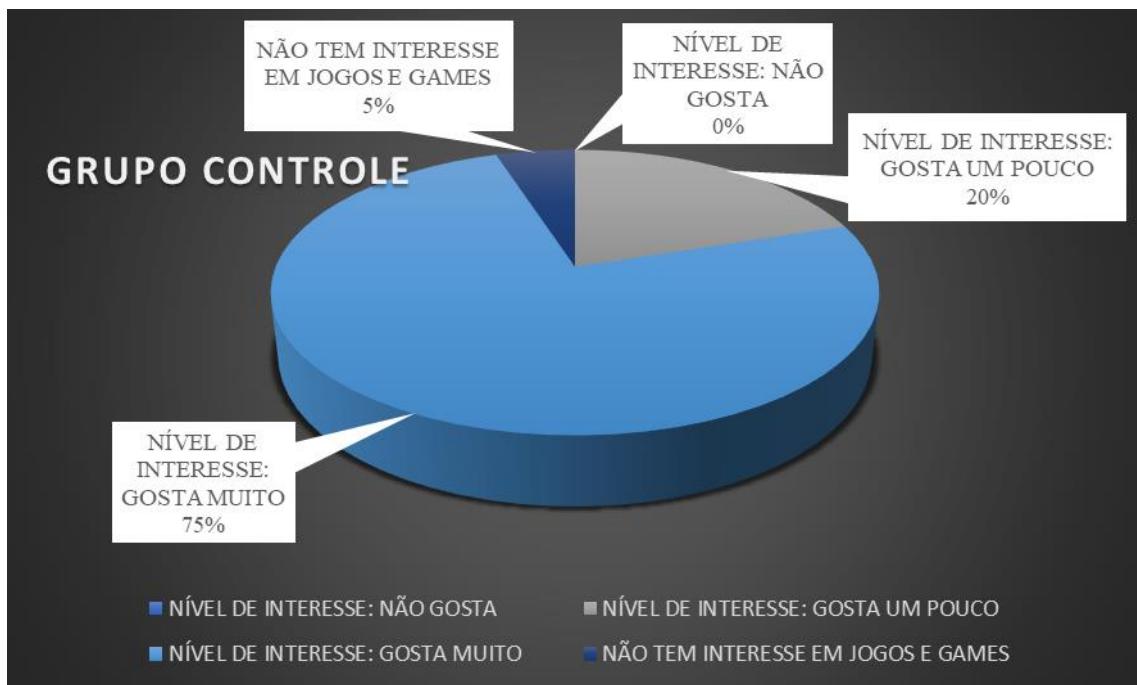


10 Desenho elaborado pelo estudante no verso do Questionário do estudante - grupo Controle.

Embora o estudante não defina o futebol como jogo e o mesmo seja exercido dentro de limites de tempo e espaço, tendo regras consentidas pelos jogadores, que devem ser obrigatoriamente seguidas, sendo seus jogadores, torcedores e expectadores levados à sentimentos de tensão, prazer e alegria, como fora definido o jogo por Huizinga, para este estudante jogos e *games* são sinônimos e seus jogadores assumem posições passivas em comparação com o futebol que ele caracteriza como uma atividade esportiva e não como jogo.

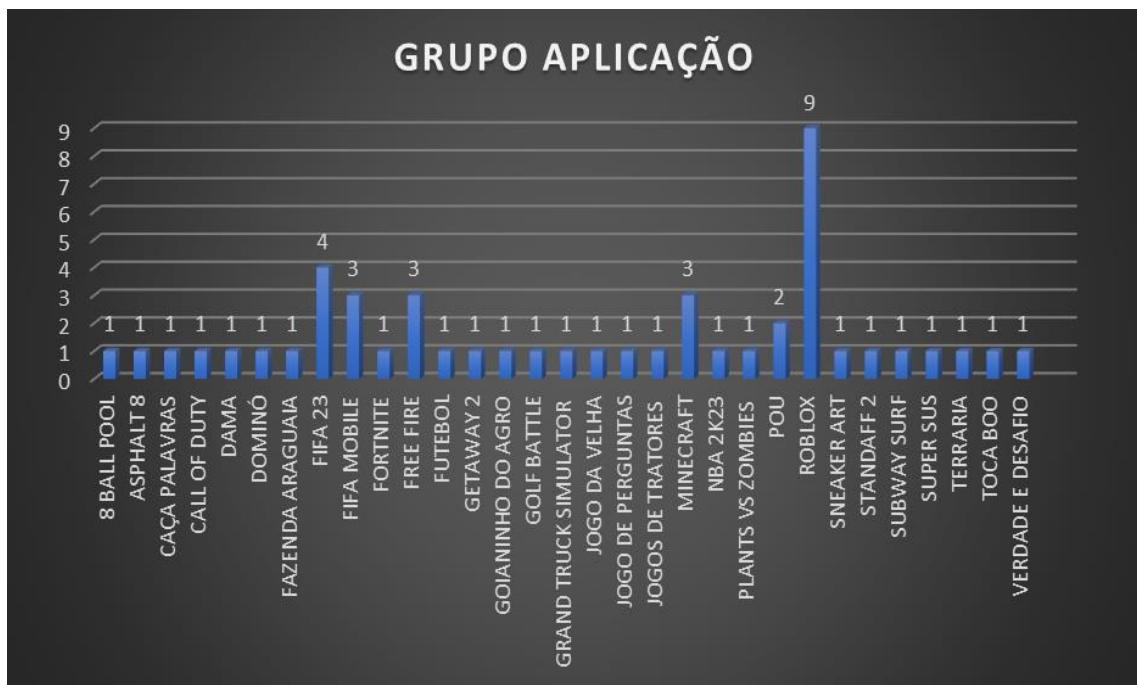
Em relação ao nível de interesse, no grupo Aplicação, cinquenta por cento dos estudantes afirmaram gostar muito de jogos e *games*, enquanto quarenta e cinco por cento dos estudantes marcaram a opção que gostavam um pouco de jogos e *games*, e 5%, representando um estudante, afirmou não ter interesse em jogos e *games*.

No grupo Controle, os estudantes que asseguraram gostar muito de jogos e *games* foi de setenta e cinco por cento da turma, e vinte por cento disseram que o nível de interesse corresponde a gostar um pouco de jogos e *games*. Representando um estudante, cinco por cento, afirmou não ter interesse em jogos e *games*.



11 Tabela elaborada após aplicação do questionário sobre o nível de interesse dos estudantes em jogos e games com o Grupo Controle.

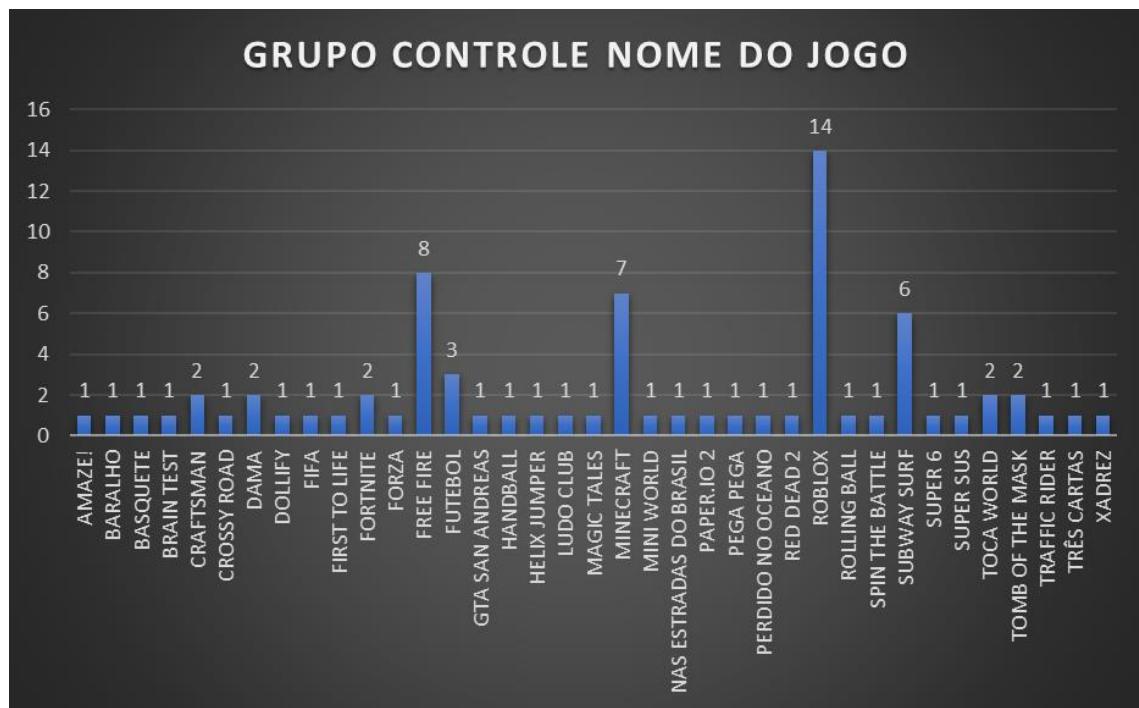
Foi questionado aos estudantes quais eram os tipos de jogos e *games* que eles gostavam, e nesse quesito responderam à questão citando nomes de jogos e games que gostavam. Destes, o mais mencionado foi Roblox, seguido de Fifa, Free Fire e Minecraft, pelos estudantes que compõem o grupo Aplicação.



12 Tabela contendo os nomes dos jogos mais jogados pelos estudantes do Grupo Aplicação.

No grupo Controle, observa-se que, dentre os vinte estudantes participantes da pesquisa, catorze jogam Roblox, além de mencionarem frequentemente Free Fire,

Minecraft e Subway Surf.



13 Tabela contendo os nomes dos jogos mais jogados pelos estudantes do Grupo Controle.

O Roblox¹¹ foi o *game* mais apontado pelos estudantes, mencionado como um dos que eles mais gostam e jogam cotidianamente pelos dois grupos focais. Mostrou-se de igual preferência¹² pelo público estudantil, sendo apontado por 12 meninas e 11 meninos.

A preferência mostrou estar ligada à faixa etária e faz-se importante observar que este é o jogo com maior incidência e que está adequado a faixa etária dos estudantes.

O Roblox é uma plataforma de jogos online que permite aos usuários criar, compartilhar e jogar uma ampla variedade de *games*, abrangendo uma ampla variedade de gêneros, incluindo aventura, simulação, ação, role-playing, quebra-cabeças, corridas entre outros. A classificação indicativa disponível no site é sugerida a partir de dez anos.

¹¹ A plataforma online está disponível no endereço <https://www.roblox.com/>

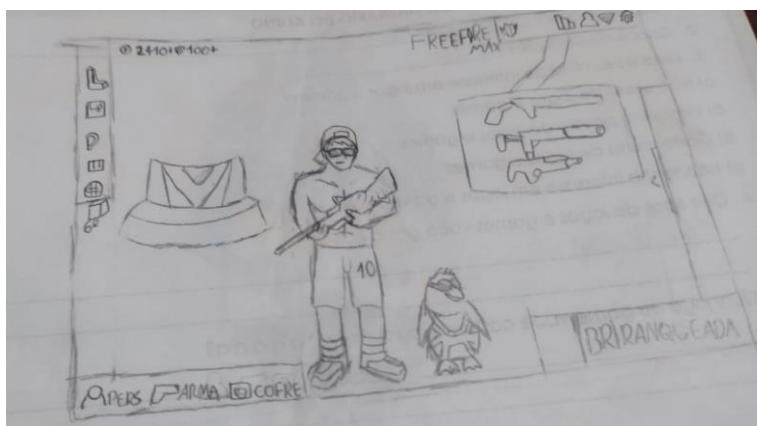
¹² Esse estudo traz as preferências apontadas pelos estudantes em sala de aula, não tendo o objetivo de entrar em questões mais complexas sobre gênero, mas sim a distribuição de interesse nos grupos.



14 Imagem do jogo Roblox, ilustrada por um estudante do 6º ano.

O Free Fire, desenvolvido pela 111 Dots Studio e publicado pela Garena para dispositivos móveis, é um *game* de tiro e sobrevivência e pode ser baixado no Google Play Store, que é o serviço de distribuição digital oficial para o sistema operacional Android, mantido e operado pelo Google e serve como a principal plataforma para os usuários de dispositivos Android baixarem aplicativos, jogos, músicas, filmes, livros e revistas.

Os estudantes que apontaram esse *game* costumam jogar com outras crianças e também com adolescentes, seus irmãos mais velhos, primos e amigos. Além disso, observou-se que dentre os onze estudantes que jogam este jogo, apenas três deles contam com o acompanhamento do desempenho escolar por seus pais e ou responsáveis, levantando a questão de a falta de acompanhamento dos pais na escola poder indicar que os pais também não têm por hábito acompanhar o uso de dispositivos móveis e da internet dos filhos.



15 Ilustração do jogo que mais costuma jogar, de um estudante da turma do grupo Aplicação do 6º ano do Ensino Fundamental.

Na classificação indicativa informa que o *game* não é recomendado para

menores de 17 anos, por conter sangue e violência. Traz em sua descrição¹³ que o

Free Fire é um jogo de tiro e sobrevivência mundialmente famoso disponível no celular. Cada partida dura cerca de 10 minutos e te coloca em uma ilha para enfrentar 49 jogadores na luta pela sobrevivência. Os jogadores chegam ao mapa de avião e podem escolher quando saltar de paraquedas. Como sobreviver? Permaneça na zona segura o máximo possível e explore o terreno ao máximo: dirija veículos rápidos, esconda-se nas trincheiras ou encontre seus oponentes no campo aberto. Procure pelo melhor equipamento e não tenha piedade, o objetivo é um só: sobreviver até o último instante.

Os termos de serviço¹⁴ de seus criadores, Garena, elucida no artigo 1.5 que

se você for menor de 18 anos ou a "idade da maioridade" relevante onde você vive, você deve obter permissão dos pais ou responsável legal para abrir uma conta e os pais ou responsável legal deve concordar com estes termos de serviço. Se você não souber se atingiu a "idade da maioridade" onde você mora, ou não entende esta seção, por favor, não crie uma conta até que você tenha pedido ajuda a seus pais ou responsáveis legais. Se você é o pai ou responsável legal de um menor que está criando uma conta, você deve aceitar estes termos de serviço em nome do menor e você será responsável por todo o uso da conta ou serviços, incluindo compras ou outras transações feitas pelo menor em conexão com os serviços, se a conta do menor está agora aberta ou criada mais tarde e se o menor é ou não supervisionado por você durante tal compra ou outro uso dos serviços.

No entanto, a popularidade do *game* entre os amigos estimula crianças e adolescentes a quererem jogar também, além de influenciadores digitais, especialmente os populares entre eles, frequentemente jogarem e promoverem o *game* aumentam o interesse e como pode ser baixado gratuitamente em lojas de aplicativos, acaba facilitando o acesso para crianças e adolescentes, mesmo que não atenda à classificação etária.

Outro *game* muito mencionado pelos estudantes foi o Minecraft, um *game* de construção e aventura, onde os jogadores podem criar e destruir diversos tipos de blocos em um ambiente 3D. O Minecraft é licenciado pela Mojang Synergies, e traz como definição no site¹⁵ oficial que o

Minecraft é um jogo composto por blocos, criaturas e comunidade. Você pode sobreviver à noite ou construir uma obra de arte – a escolha é toda sua. Mas se a ideia de explorar um vasto mundo novo por conta própria parece avassaladora, então não tenha medo!

¹³ Descrição contida no aplicativo do jogo na Google Play Store.

¹⁴ Termo de serviço do jogo Free Fire, pode ser encontrada no site oficial dos criadores do jogo Garena Online Private Limited <https://ff.garena.com/pt/>, e está disponível no endereço eletrônico http://content.garena.com/legal/tos/tos_pt.html.

¹⁵ Endereço eletrônico oficial do game Minecraft <https://www.minecraft.net/pt-br>

A faixa etária indicada para o jogo varia, mas geralmente é considerado apropriado para crianças a partir dos 7 anos de idade. No entanto, muitos adolescentes e adultos também desfrutam do jogo devido à sua natureza de construção e exploração.



16 Desenho realizado por uma estudante do 6º ano do Ensino Fundamental, referindo-se ao game que mais gosta e joga frequentemente.

O Minecraft pode ser jogado em consoles de jogos, em computadores e em dispositivos móveis. Conta com dois modos padrões de jogo, o modo criativo e o modo de sobrevivência.

No modo Criativo, há disponibilidade de recursos ilimitados, além do benefício da imortalidade e da capacidade de voar. Pode-se ainda destruir qualquer tipo de bloco. Já no modo Sobrevivência, o jogador deve explorar o mundo do *game* em busca de recursos, criando seu próprio mundo, lutando contra monstros e ganhando pontos de experiência. Não se pode quebrar instantaneamente os blocos, alguns blocos diferentes oferecem mais resistência e requerem ferramentas específicas. O jogador está sujeito a força da gravidade e deve gerenciar sua própria fome e saúde.

No artigo *Minecraft: um jogo? Um mundo? Uma estratégia de ensino?*, as autoras Raquel Cardoso de Faria e Custódio e Eliane Pozzebon, apontam esse *game* como uma estratégia de ensino que “pode oferecer exigindo quebra de muitos paradigmas e transformando o que para muitos é só entretenimento em uma forma de alcançar outros tantos objetivos”.

Dias e Rosalen (2014), ao utilizarem o Minecraft para analisar o processo de ensino-aprendizagem, concluíram que “interessante que o jogo despertou inicialmente uma vontade de se jogar por diversão, mas aos poucos os alunos perceberam a legitimidade do jogo no processo de aprendizagem e de ensino”, e puderam observar o estímulo proporcionado nos estudantes por “aprender em um ambiente lúdico e interativo, e sentiram-se mais engajados a terminarem as tarefas propostas mesmo em

suas casas”.

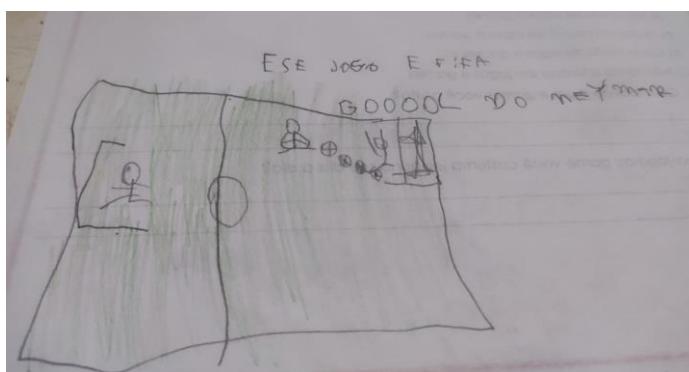
Nessa perspectiva, Souza e Ramos, no artigo “A Utilização do Jogo Digital Minecraft no processo de Ensino e Aprendizagem”, corroboram os benefícios do uso de tecnologias digitais, sobretudo os jogos e *games*, já que o

o uso dessas tecnologias está modificando a forma como as pessoas interagem, se comunicam, se divertem e trabalham, visto que sua utilização possa contribuir também nos trabalhos pedagógicos, uma vez que estes possam ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem. De modo que, seu uso no ambiente escolar pode gerar aspectos positivos, principalmente por se entender que estimula o desenvolvimento da autonomia, curiosidade, criatividade e socialização promovendo a construção de conhecimento. (SOUZA; RAMOS, 2016, p.4)

Outro *game* muito citado pelos estudantes, sobretudo do grupo focal Aplicação foi o FIFA¹⁶. Ressalta-se que fora mencionado apenas por meninos, que além de jogar virtualmente, também o fazem em sua vida cotidiana. Apesar de o Fifa, disponibilizado para o ano de 2024 contar com os avatares dos jogadores e de jogadoras de futebol de vários times do mundo, ainda não demonstra ser muito popular entre as meninas.

O FIFA é uma série de jogos de simulação de futebol desenvolvida e publicada pela Electronic Arts. Pode ser jogado em uma variedade de plataformas, incluindo consoles de jogos, como o PlayStation, Xbox e Nintendo Switch. Pode ser jogado em computadores e também em dispositivos móveis, já que existem versões do FIFA para Android e iOS.

A classificação etária nas versões para console, computadores e dispositivos móveis são classificadas como livre, indicada para todas as faixas etárias, porém para criar a conta é necessário ter, no mínimo, 13 anos de idade.



17 Ilustração do game que é mais habituado a jogar, feita por um estudante do grupo Aplicação do 6º ano do Ensino Fundamental.

¹⁶ Site oficial com as informações e termos de serviço pode ser acessado através do site <https://www.ea.com/pt-br/games/fifa/fifa-23>

Após a aplicação da parte inicial do questionário, iniciei a pesquisa empregando o mesmo material nas duas turmas, como marco inicial, utilizando uma apresentação de slides¹⁷, elaborada no aplicativo Power Point, sobre o tema “Pré-História”, com ênfase sobre as diferenças dos períodos Paleolítico e Neolítico.

O PowerPoint é um recurso que serve para expor gráficos, fotos, vídeos, imagens e sons que colaborem com a aprendizagem do aluno. Não faz sentido usar o PowerPoint para projetar slides apenas com textos discursivos, uns após os outros, por 50 minutos consecutivos, sem tempo para perguntas e debate, somente com o objetivo de substituir um texto presente num livro ou periódico. É uma ferramenta a ser empregada prevendo-se as atividades que serão conectadas a ela, o tempo, os momentos para o aluno perguntar refletir, debater, pesquisar, trabalhar, redigir etc. O PowerPoint deve funcionar como um estímulo a essas várias atividades de aprendizagem e não como um substituto a elas. Nem é preciso comentar que a riqueza desses recursos nem de longe deverá substituir a presença e a ação do professor com os alunos. Essas técnicas deverão, isso sim, colaborar para ações conjuntas entre professor e alunos em busca da aprendizagem, por meio da mediação pedagógica. (MASETTO, 2013, p.164)

Dessa forma, o PowerPoint se torna um meio para facilitar a aprendizagem ativa, proporcionando uma experiência de aprendizagem significativa, apresentando informações de maneira visualmente mais acessíveis, clara e atrativa.

O tema foi trabalhado seguindo a unidade Registros da História: as origens do ser humano, trazendo como objetos de conhecimentos a Pré-História, sua periodização e características, prevista no material estruturado de ensino do Estado de Mato Grosso, onde determina-se o tópico da aula: a Pré-História. Orienta-se que o professor

explique a periodização clássica da História e porque o termo “Pré-História” carrega em si juízos de valor. Mostre, em seguida, que o período é dividido em dois subperíodos significativos (há outras subdivisões, como o Mesolítico e a Idade dos Metais): o Paleolítico e o Neolítico. (MAXI: 6º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 1: História: manual do professor. LEMOS, 2021, p.12)

Essa orientação advém de o termo Pré-História implicar um juízo de valor implícito, no sentido em que pode sugerir a ideia de que o período anterior ao surgimento da escrita ou dos registros históricos pudessem ser menos significativos ou menos importantes do que os períodos posteriores com registros documentados.

O surgimento da escrita não se deu de maneira uniforme em diferentes sociedades ao redor do mundo, ocorrendo em tempos distintos para cada uma delas. É

¹⁷ A apresentação de slides utilizada nas turmas dos grupos Aplicação e Controle encontram-se disponíveis no Apêndice VI, página 153.

crucial compreender que a presença da escrita não é o fator determinante para o início da História. De fato, houve sociedades prósperas e culturalmente ricas que se desenvolveram sem a adoção da escrita.

A compreensão da História como um processo contínuo e não linear nos leva a considerar que qualquer tentativa de periodização é, em certa medida, uma construção arbitrária, sujeita a interpretações e contextualizações específicas.

Não poderia deixar de elucidar que a divisão da História é fundamentada em uma perspectiva eurocêntrica, focalizando principalmente os eventos históricos da Europa, o que limita sua aplicabilidade a sociedades fora desse contexto.

Por conseguinte, essa periodização tradicional se baseia no calendário cristão, que se divide entre o período antes de Cristo e depois de Cristo, não considerando outros sistemas de calendários adotados por diferentes grupos culturais e religiosos.

Isso evidencia a necessidade de abordagens mais inclusivas e contextualizadas, levando em conta a diversidade de perspectivas e calendários em contextos históricos diversos.

Assim, essa designação de Pré-História faria uma distinção entre esse período e o período histórico registrado, sugerindo que a História começa apenas com a escrita e o registro de eventos, o que representa um grande equívoco pois o ser humano é, por natureza, um ser histórico, e a História estuda as ações dos homens, assim ela se inicia com o surgimento dos seres humanos.

Entretanto, não se pode subestimar a importância do período da origem do ser humano, das sociedades ágrafas, em que os grupos humanos ainda não possuem um sistema de escrita, trazido nos materiais didáticos com a denominação de Pré-História, como uma área de pesquisa essencial para a compreensão das origens da humanidade, o desenvolvimento cultural e a evolução biológica, assim como sua relevância na reconstrução dos estágios iniciais da evolução humana e na compreensão de diversos aspectos fundamentais da História da Humanidade.

Após o momento de explanação do tópico da aula, foi apresentando um trecho do documentário¹⁸ Caçar ou ser Caçado: O Homem Pré-Histórico - Vivendo entre feras. O recurso enquete¹⁹ do aplicativo WhatsApp foi utilizado como ferramenta pedagógica.

¹⁸ Documentário produzido pelo *Discovery Channel*, e disponível no canal Uploads Históricos do Youtube, @UploadsHistoricos.

¹⁹ Esse recurso do aplicativo de mensagens WhatsApp oferece a possibilidade de criar e responder a enquetes diretamente nas conversas em grupo, proporcionando uma maneira para os

Foram criadas enquetes²⁰ como recurso metodológico no grupo oficial das turmas de 6º anos do WhatsApp da escola estadual Dr. Ytrio Correa, para fazer perguntas relacionadas ao conteúdo estudado, o que permitiu verificar o nível de compreensão dos estudantes e identificar áreas que precisavam de reforço ou revisão.

A partir do período de afastamento ocasionado pela pandemia do COVID-19 e as graduais fases de retorno à modalidade presencial, passou-se a adotar a comunicação entre estudantes, pais/responsáveis e professores e gestão escolar em grupos de WhatsApp, prática que se mantém até o período atual.

Esses grupos são chamados de oficiais por serem criados pela equipe de gestão escolar, tendo os professores da turma como os mediadores do grupo, contando com a participação facultativa de estudantes e seus pais/responsáveis. Apenas professores, técnicos administrativos escolares, coordenação e direção podem enviar mensagens de comunicação no grupo, sendo que eventuais dúvidas devem ser dirigidas ao número que postou a informação.

Devido ao fato de ser apenas um grupo para as sete turmas de 6º anos, houve algumas participações de estudantes que não eram das turmas dos grupos de Aplicação e Controle. No entanto, isso foi considerado como um ponto positivo, visto que despertou o desejo de interação de outras turmas.

Após um período de 24 ou 48 horas, o *feedback*²¹ foi colocado no grupo para que os estudantes avaliassem se responderam corretamente ou não. Em outro momento, a resposta às questões colocadas em forma de enquete no grupo do WhatsApp fora feita em sala de aula. A mudança ocorreu após averiguar que alguns estudantes estavam aguardando o *feedback* para responderem as enquetes.

O *feedback* também foi realizado em sala de aula, em explicações adicionais sobre as respostas corretas e esclarecimentos sobre as respostas incorretas, com o objetivo de melhorar a compreensão do conteúdo estudado.

Durante esses momentos, foi possível perceber que as enquetes propiciaram uma troca de conhecimentos, com diálogos e debates entre os estudantes.

A utilização do recurso de enquetes, no aplicativo WhatsApp, assemelha-se a

usuários coletarem opiniões, preferências e, no âmbito educacional, respostas de forma rápida, até mesmo em tempo real.

²⁰ Enquetes criadas no WhatsApp do grupo dos 6º anos da EE Dr. Ytrio Correa estão no Apêndice VII, página 155.

²¹ *Feedbacks* das enquetes disponíveis no Apêndice VII, na página 155.

um *quiz* e pode ser utilizado na metodologia ativa da sala de aula invertida. A sala de aula invertida é uma abordagem que combina aprendizado online e em sala de aula, e por ser uma metodologia ativa, os estudantes estão sempre envolvidos ativamente. LEFFA, Vilson J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. (2016, p.365) argumentam que

Para descrever a proposta que caracteriza a Sala de Aula Invertida, usa-se como contraponto a sala de aula tradicional. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem pode ocorrer em dois lugares: dentro e fora do espaço físico da sala de aula. Como não são espaços isolados, há uma reciprocidade entre os dois, direcionando a aprendizagem ora para um lado, ora para outro.

Dessa forma, antes da aula, ao se propor desafios e questões por meio de enquetes, eles se preparam registrando e pesquisando informações importantes e dúvidas acerca do conteúdo. Durante a aula, com base no que anotaram, interagem com colegas e o professor para construir e consolidar a aprendizagem sobre o tema abordado.

O professor auxilia os estudantes a se conectarem com o que estão aprendendo. Isso acontece por meio das perguntas, do diálogo e da colaboração. Mesmo que o objeto de conhecimento esteja disponível online, sua compreensão só ocorre quando os estudantes interagem com ele, e, assim, a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa.

2.4 – JOGOS E GAMES COMO RECURSOS METODOLÓGICOS NO GRUPO APLICAÇÃO

Após esse momento, em que foi utilizada uma mesma metodologia com os dois grupos focais, seguiu-se para a adoção de métodos específicos para cada um dos grupos, onde no Grupo Aplicação foram utilizadas metodologias com o uso de jogos e *games*.

Inicialmente para esse grupo, foram disponibilizados dois *links*, enviados através do aplicativo de mensagens WhatsApp, de uma atividade digital e um *game*, que foram criados e personalizados na plataforma *Wordwall* e deveriam ser acessados no ambiente doméstico.

O *Wordwall*²² é uma plataforma que possui recursos gratuitos, editáveis e para

²² A plataforma Wordwall pode ser acessada em <https://wordwall.net/pt>.

criação de jogos interativos digitais, *quizzes*, labirintos, palavras cruzadas entre outras atividades que os professores podem personalizar de acordo com o objetivo e objeto de conhecimento. Essas atividades podem ser executadas em qualquer dispositivo com acesso à internet.

Na atividade digital de associação, o estudante deveria arrastar o bloco da primeira coluna ao lado da frase ou expressão que o caracterizava ou que a ele estava relacionado. Foi explicado que cada bloco teria uma frase ou expressão correspondente e que eles deveriam encontrar a correspondência correta.

NEOLÍTICO

DOMÍNIO DO FOGO

DIVISÃO EM PALEOLÍTICO, NEOLÍTICO E IDADE DOS METAIS.

IDADE DOS METAIS

PALEOLÍTICO

CRIAÇÃO DE ANIMAIS E DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA

AGRICULTORES E PASTORES

CAÇADORES E COLETORES

NEOLÍTICO

METALURGIA DO FERRO, DO COBRE E DO BRONZE

PRÉ HISTÓRIA

PALEOLÍTICO

18 Atividade interativa digital de associação - Grupo Aplicação

O segundo *link* correspondia a um *game*, chamado Acerte as Toupeiras, sobre as características do Período Paleolítico, onde o jogador estudante deveria acertar as toupeiras que trouxessem em suas plaquetas características desse período.

Para garantir a precisão do jogo e reforçar o aprendizado, o conteúdo das plaquetas foi personalizado.

As toupeiras exibiriam informações e referências tanto do Paleolítico quanto do Neolítico, mas os jogadores foram orientados a acertar apenas as que se relacionavam com o primeiro período.

A intencionalidade pedagógica desse *game* foi aprimorar o conhecimento dos estudantes, desafiando-os a discernir entre as características específicas dos diferentes períodos históricos.



19 Game *Acerte a Toupeira* - personalizado na plataforma Wordwall - explicitação da regra única do jogo.

Na primeira tela, antes de o jogo iniciar, aparece a regra do jogo. Há uma única regra, acertar as placas com características do Paleolítico, e um exemplo de quais deveriam acertar e quais não poderiam bater.



20 Exemplo: Toupeiras que deveriam acertar. 21 Exemplo: Toupeiras que não deveriam bater.

A atividade digital de associação foi acessada 145 (cento e quarenta e cinco) vezes, enquanto o game *Acerte a Toupeira* foi acessado 76 (setenta e seis) vezes. A atividade digital foi criada sem prazo, e os estudantes do grupo *Aplicação* poderiam acessar a qualquer momento, já o game foi compartilhado com um prazo de vencimento de três dias, data limite em que poderiam acessar.

Apesar de o grupo *Aplicação* ser composto por um total de vinte estudantes, alguns estudantes acessaram mais de uma vez e alguns estabeleceram uma competição entre eles para verem quem faria mais pontos, pois, ao final da atividade digital e do *game*, aparecia a pontuação individual, que era definida pela quantidade de acertos e o tempo gasto para finalizar a atividade ou chegar ao último dos dez níveis do game *Acerte as Toupeiras*.

Analizando as duas atividades propostas é importante comparar que o *game* embora tenha obtido menos acesso em valores absolutos, obteve o maior número de acesso considerando o tempo em que ficou disponível.

A competição saudável entre os estudantes no grupo Aplicação, incentivada pelo *game* Acerte as Toupeiras, revelou que alguns estudantes acessaram o jogo várias vezes para superar seus colegas em pontuação e tempo. A pontuação individual e a busca por superar desafios proporcionam motivação adicional aos participantes.

Esse comportamento pode ser atribuído a alguns fatores associados aos jogos, como a competição e ao sentimento de prazer ao vencer. Huizinga (2000, p.40) elucida que a competição não é motivada por um desejo de poder ou de domínio, mas sim pelo desejo de ser o melhor, de ter vencido e de ser “festejado por este fato”. A validação dos colegas, a euforia promovida pelo fato de ganhar, de sagrar-se vencedor.

Incorporar esses elementos em sala de aula, como as pontuações, as metas e os desafios, pode estimular o engajamento dos estudantes e promover uma abordagem mais ativa no processo de aprendizagem. Essa competição saudável entre os estudantes pode estimular a colaboração, a melhoria do desempenho e ainda o desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas ao conteúdo abordado.

No entanto, apenas catorze dos vinte estudantes acessaram a atividade digital e o *game*. Os demais informaram que não dispunham de acesso à internet e outros disseram que não possuíam um dispositivo móvel. Isso evidencia, uma vez mais, as desigualdades, tanto sociais quanto de acesso à internet.

Em escolas públicas, com estudantes com um nível socioeconômico mais baixo, a utilização de alguns recursos tecnológicos podem criar barreiras no acesso à educação, ressaltando a importância de adotar abordagens que possam ser mais inclusivas e acessíveis.

A ideia de que apenas equipamentos ou recursos tecnológicos sofisticados poderiam proporcionar experiências pedagógicas motivadoras e engajadoras foi desafiada a partir da aplicação do jogo de tabuleiro.



22 Aplicação do Jogo de Tabuleiro no Grupo Aplicação

Muitas vezes, a ludicidade é erroneamente associada apenas às turmas iniciais do Ensino Fundamental, ignorando seu papel em todos os níveis de ensino.

A qualidade da experiência pedagógica não está diretamente ligada à sofisticação dos equipamentos utilizados, mas o engajamento dos estudantes pode ser alcançado por meio de recursos materiais e ferramentas disponíveis no cotidiano escolar, como papéis, materiais para colorir ou gravuras, pinos, tampinhas e dado.

O jogo de tabuleiro contendo cartas de perguntas e respostas foi elaborado na lógica da aprendizagem ativa, onde a aprendizagem ocorre pela observação de evidências no contexto histórico observado e não em uma aprendizagem passiva ligada à memorização de respostas. Isso se deu formulando perguntas que estimulassem os estudantes-jogadores a fazerem conexões entre o período histórico e a compreenderem como os eventos se relacionavam.

As cartas contribuíram no sentido de apresentar cenários históricos e estimular os jogadores a aplicarem seus conhecimentos para tomarem decisões de qual resposta escolher, assim como as figuras históricas incentivaram os jogadores a compreenderem os contextos e características dos períodos Paleolítico e Neolítico. Os elementos visuais contidos no tabuleiro e nas cartas do jogo foram selecionados para criar uma atmosfera histórica, ajudando os estudantes a visualizarem o contexto.

O jogo fomentou uma oportunidade para fornecer feedbacks construtivos sobre as respostas dos estudantes, destacando pontos fortes e áreas que precisam de aprimoramento. As perguntas também foram ajustadas, em graus de complexidade com base no de conhecimento dos estudantes, para garantir um desafio adequado.

Na data agendada para utilizar o recurso metodológico, jogo analógico, com o grupo focal Aplicação, a primeira observação foi o fato de não haver nenhuma ausência de estudantes naquela turma. A seguir, a sala foi dividida em grupos, onde os estudantes puderam escolher os grupos que gostariam de fazer parte.



23 Grupo 01 - Jogo de Tabuleiro



24 Grupo 02 - Jogo de Tabuleiro



25 Grupo 03 - Jogo de Tabuleiro



26 Grupo 04 - Jogo de Tabuleiro

O jogo foi colocado sobre as mesas, que foram agrupadas para que o jogo ficasse centralizado, contribuindo para que os jogadores-estudantes pudessem movimentar os peões com mais facilidade. As cartas foram embaralhadas e separadas em dois montes: um para as cartas comuns e outro para as cartas especiais. As cartas foram colocadas com o verso para cima, tendo o lado com as perguntas virado para baixo.

O objetivo foi explicitado, que o primeiro jogador a chegar ao final da trilha respondendo corretamente às perguntas seria o vencedor, os demais disputariam o segundo e terceiro lugar.

As regras do jogo foram explicadas para todos os estudantes, além de explanar como a ordem dos jogadores seria determinada. Os jogadores foram lembrados que o jogador à esquerda deveria ler a pergunta em voz alta, cobrindo a frente da carta para que a resposta não fosse visualizada.

Foi elucidado que se algum jogador tivesse alguma dúvida ou esquecesse alguma regra poderia ler a folha de regras ou solicitar que a professora-pesquisadora fosse até o grupo.

Durante o jogo, além de observar a motivação, o interesse, a interação e a competitividade, analisei a contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, se os elementos dispostos no tabuleiro e nas cartas estavam colaborando para a caracterização dos períodos Paleolítico e Neolítico, se o uso do jogo estava, de fato, potencializando e facilitando a aprendizagem dos estudantes.

2.5 – METODOLOGIA ATIVA NO GRUPO CONTROLE – APRENDIZAGEM POR PARES

José Manuel Moran, no livro *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*, uma abordagem teórico-prática, assinala que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” e que “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (2018, p.02).

Estamos constantemente enfrentando desafios, adaptando e ampliando nossas habilidades e compreensões ao longo do tempo. Assim, a vida é, em si mesma, um processo contínuo de aprendizado e a construção do conhecimento ocorre de maneira progressiva, partindo de níveis mais simples para níveis mais complexos.

A metodologia ativa selecionada para aplicação com o Grupo Controle foi a Aprendizagem por Pares, *peer-instruction*. O diferencial dessa metodologia é a possibilidade de averiguar o aprendizado dos estudantes, inicialmente, de forma individual, e, em seguida, após a troca de ideias com o par, ou pequeno grupo de colegas. Essa metodologia permite ainda a adaptação de aplicação diante dos contextos e situações de ensino-aprendizagem.

Como indicado por Mattar, é

importante ressaltar a concepção flexível da metodologia pelo próprio Mazur. O tempo das exposições por parte dos professores, a escolha das perguntas para os testes de conceito, a quantidade de tempo dedicada a cada pergunta e o número de perguntas por aula, dentre outras variáveis, podem e devem ser adaptados para melhor se adequarem a contextos, conteúdos e estilos de ensino específicos. (MATTAR, 2017, p. 47)

Assim, a metodologia foi personalizada a fim de obter melhores resultados e

dados para análise. Com a dificuldade encontrada, devido ao fato de alguns estudantes não possuírem dispositivos móveis, nem acesso à internet, e outros ainda estarem adquirindo as habilidades de leitura e escrita, o objeto de conhecimento foi previamente explanado pela professora-pesquisadora, no momento da metodologia comum aos dois grupos focais.

Na aula seguinte, alguns exercícios de verificação de aprendizagem²³ foram propostos. Os estudantes tiveram cerca de vinte minutos para a resolução das atividades e logo em seguida, as folhas foram recolhidas e a turma foi agrupada em pares.

Para seleção dos pares, o critério utilizado foi que os estudantes com maior número de acertos sentassem-se com os que demonstraram mais dificuldades na resolução e com aqueles que responderam mais questões incorretamente. Vale lembrar que nesse momento, os estudantes não sabiam quem tinham acertado e quem não tinha.

Uma nova folha de atividade, com questões similares, foi entregue às duplas e eles deveriam ler as questões, responder e justificar o motivo de terem escolhido àquela alternativa, e a dupla deveria entrar em um consenso sobre a resposta a ser marcada, momento que oportunizou aos estudantes ensinarem e aprenderem com seus pares.

A *peer instruction* (ou instrução por pares), apesar de poder ser considerada um tipo de sala de aula invertida, merece ser tratada separadamente, tanto por desenvolver uma metodologia específica e sistemática e medir continuamente seus resultados, quanto porque propõe o conceito e a prática de alunos ensinarem e aprenderem de seus colegas. (MATTAR, 2017, p. 41)

O livro *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, dos autores José Manuel Moran, Marcos Tarciso Masetto e Marilda Aparecida Behrens, traz uma ressignificação dos conceitos de ensinar e aprender que coadunam com o processo de ensino-aprendizagem propiciado pela metodologia da aprendizagem por pares, no sentido de que

o conceito de aprender está ligado diretamente a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos de diversos ângulos,

²³ Exercícios de verificação de aprendizagem no Apêndice X – página 162.

compara posições e teorias, resolve problemas. Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se. (...) O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. (MASETTO, 2018, p.142)

No uso dessa metodologia foi observado uma ampliação da aprendizagem através da interação, do compartilhamento de saberes e de informações e na produção das respostas com os pares. Como não foi possível finalizar a atividade na mesma aula, na aula subsequente houve a continuidade. A atividade foi enriquecida pela discussão entre os pares, que podiam consultar o caderno e o material didático para construção das justificativas.

No caso de a aula seguir para a fase da discussão, o tema é retomado e os alunos passam a conversar com seus colegas, encorajados pelo professor, tentando convencê-los de que sua resposta está correta (daí a expressão "ensino por pares"), enquanto o professor circula pela sala, participando de algumas das discussões, que devem durar entre dois a quatro minutos. Esse é um momento de intensa interação entre alunos e, em alguns casos, também com o professor. Por fim, os alunos utilizam os mesmos recursos para responder novamente ao mesmo teste conceitual. (MATTAR, 2017, p. 44)

Ao entregarem as folhas de atividades, todas as questões foram comentadas, inclusive o motivo de algumas assertivas não poderem serem assinaladas como corretas, e o que tornava uma afirmação correta. Durante essa devolutiva, os estudantes poderiam tirar dúvidas ou fazer questionamentos sobre a atividade.

A análise da atividade evidenciou a grande maioria das respostas corretas em todas as duplas, o que possibilitou o avanço para a próxima etapa, a reaplicação dos exercícios de verificação de aprendizagem, novamente de forma individual, onde ficou constatado que mais de 70% do grupo havia acertado as questões, validando a afirmação de Mattar (2017, p.46) de que “a retenção do conhecimento também se mostra maior com a *peer-instruction*, em relação à educação tradicional, provavelmente porque a aprendizagem ativa ajuda a movimentar a informação da memória de curto prazo para a de longo prazo”.

Assim, a aprendizagem histórica dos estudantes foi favorecida com a abordagem da metodologia ativa da aprendizagem por pares, além de promover a interação entre os estudantes e a facilitar a compreensão de conceitos e características dos períodos históricos estudados. Como Moran destaca,

A palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade (...). O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente. (MORAN, 2018, p.03)

Para além de tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa, foi constatado que cada estudante observou seu potencial de evoluir, entendendo que pode aprender com os colegas, mas pode também ensinar.

3 - EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS: ANÁLISE DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E DE JOGOS E GAMES COMO RECURSOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A última parte dessa jornada compõe-se da análise dos dados e da comparação dos resultados do conhecimento dos conceitos e aprendizagens históricas com e sem o uso de jogos e *games* como recursos metodológicos, obtidos após a utilização dos recursos metodológicos pesquisados, o uso de jogos e *games* no grupo Aplicação e o uso da metodologia ativa da Aprendizagem por Pares no grupo Controle.

Para a coleta dos dados foi utilizada a parte final do questionário do estudante. No entanto, diferentemente da primeira parte, onde o mesmo questionário foi utilizado para os dois grupos, a parte final era específica para os grupos Aplicação e Controle.

No questionário do Grupo Aplicação²⁴ as questões foram elaboradas para averiguar se jogos e *games* firmar-se-iam como facilitadores e potencializadores da aprendizagem no Ensino de História, enquanto para o Grupo Controle²⁵ as questões foram formuladas com o objetivo de investigar se a metodologia ativa da Aprendizagem por Pares apresentaria resultados que demonstrassem maior impacto na aprendizagem histórica dos estudantes.

No Grupo Aplicação, na semana seguinte à aplicação do jogo, fora realizado uma roda de conversa para obter dados acerca da impressão dos estudantes sobre o jogo e o uso de jogos e *games* no contexto educacional. Foram questionados por que escolheram determinadas respostas para as questões, convidados a justificar porque consideraram aquela a correta e as demais erradas, incentivando a discussão e o debate sobre as respostas, o que pode propiciar um melhor entendimento coletivo, além de favorecer mais um momento de observação participante, sendo este o método escolhido para essa pesquisa.

Após a roda de conversa com o Grupo Aplicação e da finalização das etapas da metodologia ativa da Aprendizagem por Pares, a parte final do questionário do estudante foi aplicada, seguindo a mesma premissa utilizada na primeira parte do questionário, que os estudantes se expressassem livremente e escrevessem suas

²⁴ Questionário do estudante – Grupo Aplicação, consta no Apêndice VIII, página 158.

²⁵ O questionário do estudante – Grupo Controle está na página 160, do Apêndice IX

impressões e opiniões, de acordo com o que realmente pensavam. Isso foi garantido, informando-os que não havia respostas certas nem erradas, e que o único objetivo do questionário era pesquisar a melhor forma de aplicar os conteúdos tornando as aprendizagens mais significativas, garantindo o aprendizado e ofertando uma educação de qualidade para todos.

3.1 – USO DE JOGOS E GAMES COMO RECURSOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO GRUPO APLICAÇÃO

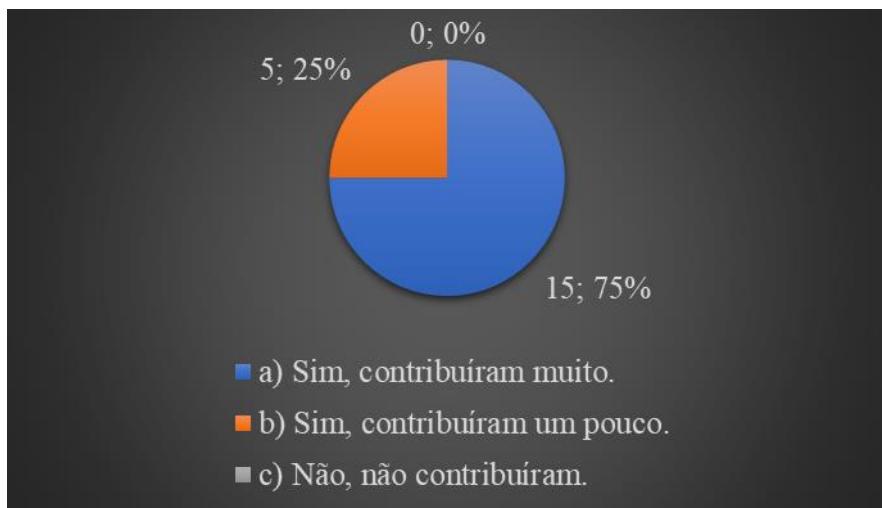
Para análise dos dados, iniciaremos com os dados obtidos no cruzamento dos dados coletados: na observação participante e seu registro em caderno de campo, no diário de classe, nas atividades desenvolvidas em sala e nos questionários aplicados.

Na primeira questão, o estudante era questionado se havia participado de atividades com jogos educativos na disciplina de História e todos responderam que sim, visto que no dia da aplicação não houve ausência na turma.

Os estudantes e seus pais/responsáveis foram previamente informados sobre a utilização do jogo, e sabiam com antecedência que nesta aula haveria o jogo. Mesmo que nesta turma haja eventuais ausências, na data da aplicação do jogo a frequência foi 100%.

A aplicação ocorreu em uma segunda-feira, e as aulas ocorreram normalmente, sem mudanças no horário semanal das aulas e nem interferências em aulas de outras disciplinas. Como os estudantes sabiam que teria jogo na aula, infere-se que isso pode ter impactado na frequência da turma, visto que eles já haviam respondido no primeiro questionário do estudante que gostavam de jogos e *games*.

A segunda questão tinha o objetivo de trazer uma reflexão, onde o estudante avaliaria se ele imaginava que os jogos e/ou *games* contribuíram para o seu aprendizado de História, tendo favorecido na diferenciação entre as principais características dos períodos Paleolítico e Neolítico, sendo que quinze estudantes disseram que contribuíam muito, perfazendo um total de setenta e cinco por cento, enquanto cinco estudantes relataram que contribuíram um pouco, somando vinte e cinco por cento do total do Grupo Aplicação e nenhum assinalou a terceira opção, que trazia a alternativa de não ter contribuído para a aprendizagem.



27 *Questão 02 do Questionário do estudante, onde 75% dos estudantes afirmaram que achavam jogos e games contribuíram muito para o seu aprendizado, enquanto 25% relataram que contribuíram um pouco.*

Na terceira e quarta questões, era perguntado se lembavam de algo que aprenderam durante as atividades com jogos ou *games* durante as aulas de história e para os que respondessem afirmativamente na terceira questão, deveria mencionar, na quarta questão, o que consideravam ter aprendido durante os jogos e o *game*.

Trinta e cinco por cento, somando sete dos estudantes, assinalaram a alternativa b, onde afirmavam não se recordarem de algo que haviam aprendido durante as atividades com jogos ou *games*, já sessenta e cinco por cento, treze estudantes assinalaram a opção a, relatando que se lembavam de algo do que foi aprendido durante as atividades com jogos ou *games*.

A análise das respostas indicando que 65% dos estudantes se lembaram de algo que aprenderam durante as atividades com jogos ou *games* é um ponto positivo e reforça o uso de jogos no ensino de história é um elemento fixador da memória, que leva a aprendizagem histórica. Isso sugere que a implementação desses recursos metodológicos está gerando impacto na aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se que nesta pesquisa, a memória não é retratada como um processo de memorização, no sentido de decoração de respostas, datas e fatos históricos, mas como o processo de formação de memórias do ponto de vista neurocientífico. Como apontado por Elvira Souza Lima, em seu artigo Educação, memórias e funcionamento do cérebro, “toda aprendizagem envolve a criação de novas memórias ou a ampliação de memórias já existentes”.

Dessa forma,

a neurociência nos revela que temos tipos diferentes de memória e

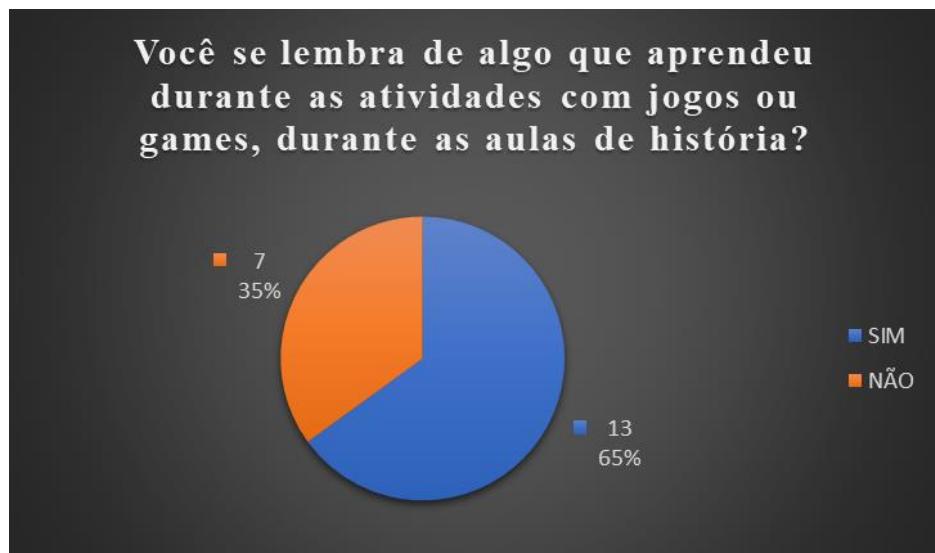
alguns tipos estão mais envolvidos na aprendizagem do conhecimento formal do que outros. Todo ser humano tem memória e utiliza seus acervos a todo momento. Formamos memórias a partir de vários tipos de atividade e dependemos delas para nos situarmos na vida, planejar, agir, decidir, refletir e imaginar. Temos vários tipos de memória, que são acionados conforme a natureza da atividade. (LIMA, 2018, p.138)

Antoni e Zala (2013, p.151) afirmam que

o jogo se faz presente no imaginário infantil. Seu uso como recurso pedagógico acaba por agenciar, de um lado, elementos da memória afetiva do estudante, estabelecendo pontes entre a experiência socialmente adquirida e os saberes formais e, de outro, apela à suas sensibilidades corporais e expressivas, oportunizando espaços de ação e criação.

No entanto, 35% afirmaram não se recordar de algo que aprenderam. Neste caso, não houve aprendizagem. Quando há de fato aprendizagem, não há esquecimento. Para que esses estudantes pudessem ter sua aprendizagem efetivada, foram implementadas discussões em grupo para que os estudantes compartilhassem suas percepções sobre o que aprenderam e como isso poderia se relacionar com os conceitos históricos abordados.

Além disso, foram integradas uma variedade de atividades utilizando outros recursos metodológicos, cada uma focada em abordar diferentes aspectos do conteúdo histórico. O objetivo foi possibilitar atingir uma gama mais ampla de estilos de aprendizagem e interesses, aumentando a probabilidade de os estudantes se recordarem do que aprenderam, tendo a aprendizagem como consequência do ensino.



28 Terceira questão do questionário do Estudante - Grupo Aplicação

Na quarta questão, onde os sessenta e cinco por cento dos estudantes que se lembravam de algo que aprenderam durante as atividades com jogos ou *games* deveriam

mencionar o que haviam aprendido, a maioria citou os Períodos Paleolítico e Neolítico, já outros colocaram que o jogo contribuiu para ajudar a estudar para a avaliação, outro que se lembrou do domínio do fogo, da agricultura e colheita, ainda outro afirmou que aprendeu sobre os primeiros seres humanos, e um estudante mencionou que o jogo ajudou a recordar de muitas coisas do que foi aprendido durante as aulas. As respostas indicam que o jogo é um elemento que contribui para revisão e fixação do conteúdo, auxiliando na construção das aprendizagens históricas.

a) Sim b) Não

4. Se você respondeu sim na questão anterior, por favor, escreva abaixo o que você aprendeu:

Esse jogo me ajudou a lembrar de muita coisa como o período Paleolítico Neolítico Idade das Metáis sobre a Pre-História e varias outras coisas.

29 Resposta à questão 04, estudante A do Grupo Aplicação

a) Sim b) Não

4. Se você respondeu sim na questão anterior, por favor, escreva abaixo o que você aprendeu:

Eu aprendi sobre a Pre-história e me ajudou para estudar para prova.

30 Resposta à questão 04, estudante B do Grupo Aplicação

a) Sim b) Não

4. Se você respondeu sim na questão anterior, por favor, escreva abaixo o que você aprendeu:

Idade do Paleolítico, neolítico Idade das metáis sobre os primeiros humanos

31 Resposta à questão 04, estudante C do Grupo Aplicação

a) Sim b) Não

4. Se você respondeu sim na questão anterior, por favor, escreva abaixo o que você aprendeu:

percebi que os povos paleolíticos que eram os primeiros a idade das metáis e colheita e agricultura

32 Resposta à questão 04, estudante D do Grupo Aplicação

| | |
|--|--------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sim | b) Não |
| 4. Se você respondeu sim na questão anterior, por favor, escreva abaixo o que você aprendeu: | |
| <u>Relembrei muitas coisas sobre a Pré-História e sobre o período Neolítico.</u> | |

33 Resposta à questão 04, estudante E do Grupo Aplicação

A quinta questão foi formulada com o objetivo de verificar por qual dos recursos metodológicos utilizados durante as aulas de História os estudantes relatariam que houve uma contribuição para a aprendizagem histórica, compreendida aqui como o processo pelo qual os estudantes adquirem conhecimento, habilidades e competências relacionadas à História e à disciplina de História.

Nesta questão, eles deveriam assinalar do que se lembraram na hora de responder as questões de verificação de aprendizagem, podendo assinalar quantas alternativas julgassem verdadeiras quanto a forma como identificaram que ocorreu a sua aprendizagem sobre aquele objeto de conhecimento, tendo como opções a) da explicação do conteúdo; b) das imagens utilizadas nos slides; c) do documentário “Caçar ou ser caçado: vivendo entre feras”; d) das enquetes do WhatsApp; e, por fim, e) do jogo educativo aplicado em aula.

Seguindo das opções mais assinaladas para as menos marcadas, temos o momento da explicação do conteúdo, com 18 seleções; o jogo, tendo sido marcado 16 vezes; o recurso de enquetes do aplicativo WhatsApp, 14 vezes; as imagens utilizadas nos slides, 12 vezes; e o documentário foi assinalado por 8 estudantes. Dentre esses, seis estudantes assinalaram todas as alternativas, afirmando se recordarem de todos os recursos durante os exercícios de verificação de aprendizagem.

A narrativa do docente mostrou-se um item fortemente mencionado pelos estudantes, fato verificado também nas questões 02 e 04 do Questionário do Estudante do Grupo Controle. Ainda que tenham participado de diversas atividades nas aulas da disciplina de História, em que foram utilizados outros recursos e metodologias, como demonstrado na 7^a questão do Questionário do Grupo Aplicação e na 1^a questão do Questionário do Grupo Controle, salienta-se a importância dos dados obtidos na análise das marcações dos estudantes.

Na questão 02 do Questionário do Estudante do Grupo Controle, 15 estudantes mencionaram as explanações de conteúdo como a metodologia que mais apreciavam

durante as aulas, e na questão 04, do mesmo questionário, que trazia a solicitação de que assinalassem do que haviam se lembrado no momento de responder as questões de verificação de aprendizagem e a explanação de conteúdo foi marcada por 16 estudantes, mostrando, de igual modo averiguado no Grupo Aplicação, a predominância pela explicação dos conteúdos.

No artigo Professores: entre saberes e práticas, Ana Maria Monteiro (2001, p.135), dialogando com a obra Those who understand: Knowledge growth in teaching, de Shulman, nos aponta que o conhecimento do conteúdo vai além

do conhecimento da matéria do assunto por si mesma para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo comprehensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil.

Esses dados apontam e corroboram que a narrativa do professor é de fundamental importância e atribui fascinação, desperta a curiosidade e o desejo de buscar o conhecimento e, através das escolhas dos recursos imagéticos, de um trecho de um documentário, de uma pergunta colocada em determinado momento da explanação, suas demonstrações e aproximações com a realidade e cotidiano do estudante tornam a aprendizagem atrativa e significativa. Um assunto que antes poderia ser visto como difícil ou complicado passa a ser compreendido, ocorrendo a aprendizagem.

A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuar e transformá-lo. Daí tanta preocupação com o estabelecimento de relações, com a contextualização, com a visão de processo, com a compreensão dos conceitos (MONTEIRO, 2007, p. 129)

O jogo com finalidades pedagógicas e construído com tema histórico foi assinalado entre os recursos que contribuíram para que o estudante lembrasse de acontecimentos históricos durante as atividades de verificação de aprendizagem da disciplina de História, demonstrando que a utilização desse recurso, para além de estarem associados a diversão, prazer e ludicidade - dados validados pela questão 06-, também favorecem a construção das aprendizagens históricas.

Como já mencionado por Bittencourt (1989, p.69) “gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizados, há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de História”.

O uso de imagens e documentários como recursos metodológicos no ensino de

História, previamente analisados e escolhidas de acordo com o objetivo da aula “implica na melhoria do ensino e para que os educandos tenham a possibilidade de conhecer a diversidade da história, tornando as aulas mais dinâmicas” (GUEDES; NICODEM, 2017, p. 3).

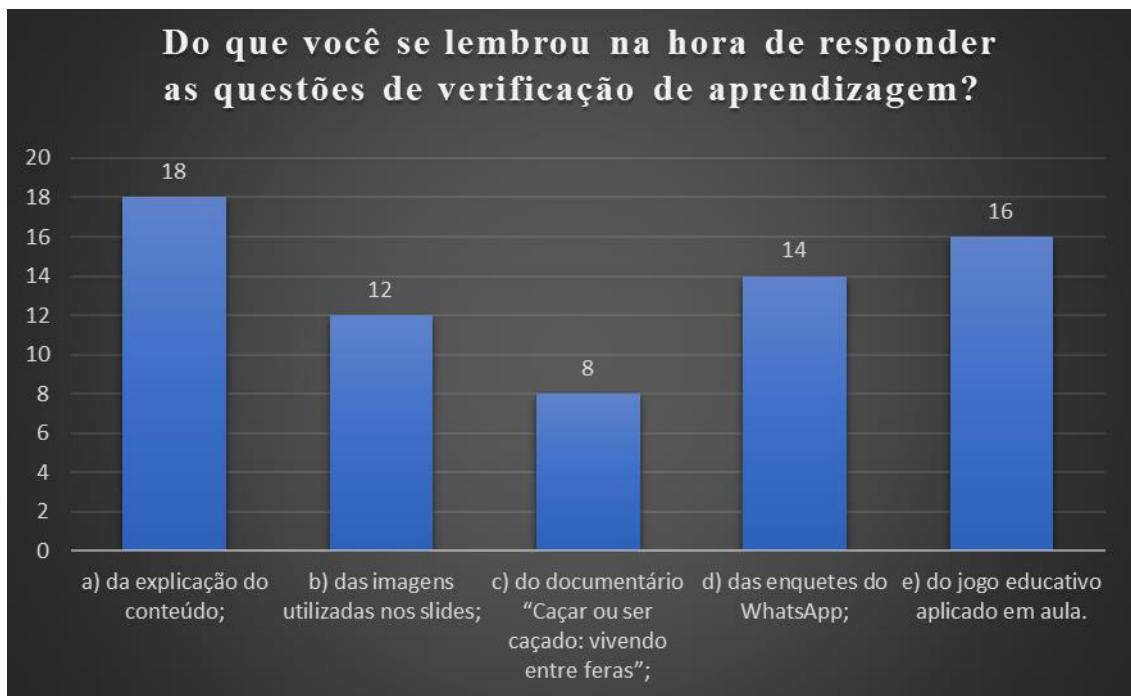
Dessa forma, mais do que apenas levar um recurso imagético para a sala de aula, faz-se necessário uma criteriosa seleção desses recursos para as turmas de acordo com a faixa etária, objeto de conhecimento trabalhado, contribuição para a pluriperspectividade histórica, dentre outros fatores a ser considerado.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 1998, p. 89)

Além disso, é de suma importância que haja um incentivo à uma leitura atenciosa e crítica da imagem e seus elementos.

É importante lembrar que nenhum documento é neutro. Assim como qualquer objeto elaborado historicamente pelo homem, em sociedade, o documento iconográfico não pode ser concebido como a história em si ou uma expressão absoluta da verdade ou de uma época ou sociedade, muito menos o retrato fiel da realidade. Tal qual o documento escrito, ele foi feito e/ou concebido por alguém, em determinado contexto, com determinada ideologia, em determinado tempo e espaço. (LITZ, 2014, p.16)

Ao se optar por trazer esses recursos para a sala de aula, deve-se discutir as condições em que foram produzidas, como o contexto social, temporal e espacial. Isso permitirá o entendimento do significado da imagem, tanto para a época e sociedade em que foi feita, quanto para outras sociedades em diferentes períodos históricos e contextos. Essas discussões enriquecerão a compreensão das imagens e auxiliarão os estudantes a perceberem como elas se relacionam com diversas realidades ao longo do tempo.



34 Gráfico da 5ª questão - Questionário do estudante - Grupo Aplicação

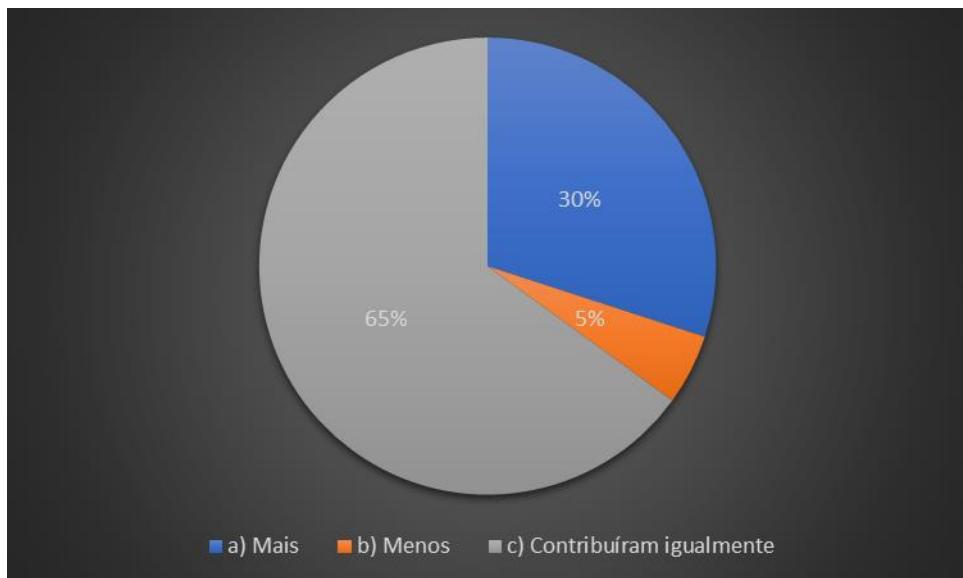
A sexta questão fazia menção sobre tornar as aulas de História mais divertidas e interessantes com o uso de jogos e *games*, e 100% (cem por cento) dos estudantes afirmaram, ao assinalar a alternativa a), que sim, tornavam as aulas de História muito mais divertidas e interessantes. As outras opções eram b) sim, tornavam um pouco mais divertidas e interessantes; ou a opção c) não, não tornou as aulas mais divertidas e interessantes.

A sétima questão também foi assinalada pelos vinte estudantes do Grupo Aplicação, onde confirmaram que participaram de outras atividades de aprendizagem na disciplina de História, e a oitava questão solicitava que essas outras atividades fossem assinaladas, podendo marcar todas as que se lembressem de terem participado, tendo como opções explanações em sala de aula; trabalhos em grupo; explanação em sala de aula com utilização de slides; filmes ou documentários; enquetes no WhatsApp; trazendo ainda a opção de colocar alguma outra que não houvesse sido citada anteriormente, não tendo sido acrescentada nenhuma outra pelos estudantes.

Dessas, a opção trabalhos em grupo não foi marcada por dois estudantes, que estavam ausentes nas aulas em que a atividade foi executada, e filmes e documentários não foi assinalado por apenas um estudante. Já as outras alternativas foram assinaladas por todos os demais estudantes.

A nona questão, indagava acerca de acharem que os jogos ou *games* contribuíram mais ou menos do que outras atividades para o seu aprendizado de

História, onde os estudantes deveriam responder se contribuía mais, menos ou de igual modo que as outras metodologias e recursos utilizados.



35 Gráfico de respostas da 9^a questão: Você acha que os jogos ou games contribuíram mais ou menos do que outras atividades para o seu aprendizado de História?

Treze dos vinte estudantes que compõem o Grupo Aplicação afirmaram que jogos e *games* contribuíram igualmente para seu aprendizado na disciplina de História, em comparação às outras atividades que empregaram outros recursos e metodologias de ensino, equivalendo à 65% do total do grupo. Já seis estudantes, correspondendo à 35% do total, disseram que utilizar jogos e *games* contribuiu mais para o seu aprendizado, enquanto um aluno, 5% do total, disse que contribuiu menos para o seu processo de ensino-aprendizagem.

A percepção dos estudantes de contribuição dos jogos na sua aprendizagem comparada a sua aprendizagem não se mostrou significativa, pois somente 35% destes atribuem maior valor aos jogos. No entanto, ao comparar com os dados da quinta questão, verifica-se que os estudantes atribuem maior peso a sua aprendizagem a explicação do professor. Já ao compararmos com os dados da décima questão, verifica-se que os jogos se constituem como facilitadores para a compreensão dos conteúdos e conceitos históricos.

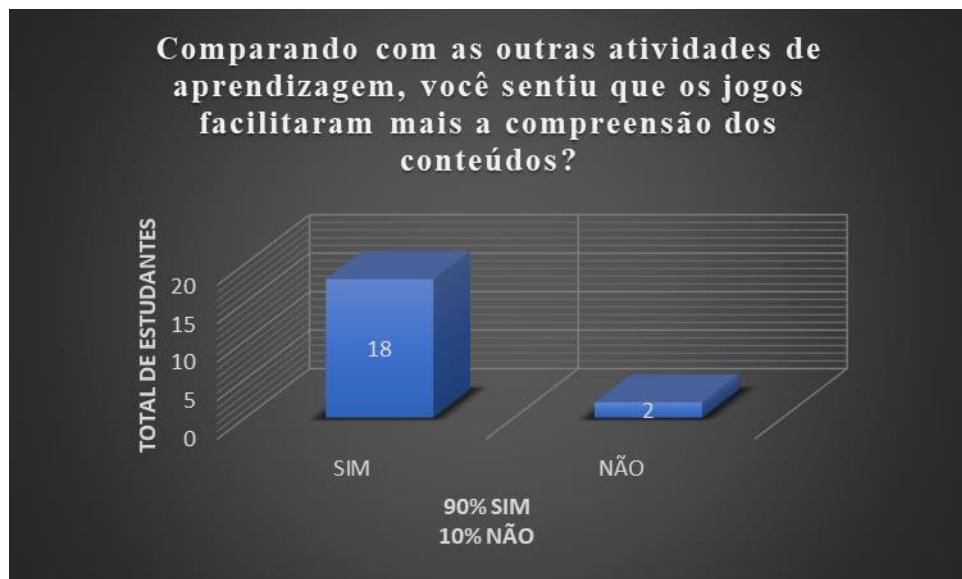
A maioria dos estudantes tendo afirmado que jogos e *games* contribuíram igualmente para seu aprendizado em comparação com outras atividades, nos fornece dados sobre uma aceitação positiva desses recursos como parte integrante do processo educativo.

Já a existência de uma diversidade de respostas, com alguns estudantes

indicando que os jogos e *games* contribuíram mais, igualmente ou menos para o seu aprendizado, destaca a importância de reconhecer a diversidade de estilos de aprendizagem, apontando que uma abordagem integrada, combinando diferentes estratégias, pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica para os estudantes.

A décima questão pedia que informassem se sentiam que a aprendizagem foi facilitada com o uso de jogos e *games* durante as aulas. Dezoito estudantes afirmaram que sim, enquanto dois disseram que não facilitou a compreensão dos conteúdos.

O fato de 18 dos 20 estudantes afirmarem que a aprendizagem foi facilitada com o uso de jogos e *games* demonstra uma aceitação significativa desses recursos metodológicos utilizados com a finalidade de favorecer a compreensão dos conteúdos históricos.



36 Décima questão do questionário, indagando sobre a facilitação da compreensão com o uso de jogos e *games*.

A décima primeira questão mencionava o tipo de atividade que eles mais gostavam quando eram trazidas para as aulas de História, e um estudante assinalou que gostava mais das explanações em sala de aula. Nove vezes estudantes assinalaram a opção de gostar mais de realizar trabalhos em grupos, corroborando que metodologias de ensino que estimulam a aprendizagem em grupo tem resultados positivos.

A aprendizagem é um processo que se desenvolve na interação com os pares e o estímulo a solução de questões e desafios em grupo auxiliam e intensificam este processo. Explanação em sala de aula, com utilização de slides e assistir à trechos de filmes ou documentários foram marcados quatro vezes cada um, enquanto onze vezes

assinalaram que gostavam mais quando utilizava-se jogos ou *games*.

Quando questionados se consideravam que as atividades de aprendizagem com jogos ou *games* foram mais ou menos interessantes do que outras atividades de aprendizagem, dezessete estudantes afirmaram que tornavam as aulas mais interessantes, dois que tornavam as aulas tão interessantes quanto às outras atividades realizadas e um estudante que tornava a aula menos interessante.

Já a décima terceira questionava se havia o interesse de participar de mais atividades com jogos ou *games* na disciplina de História, e todos os vinte alunos responderam afirmativamente.

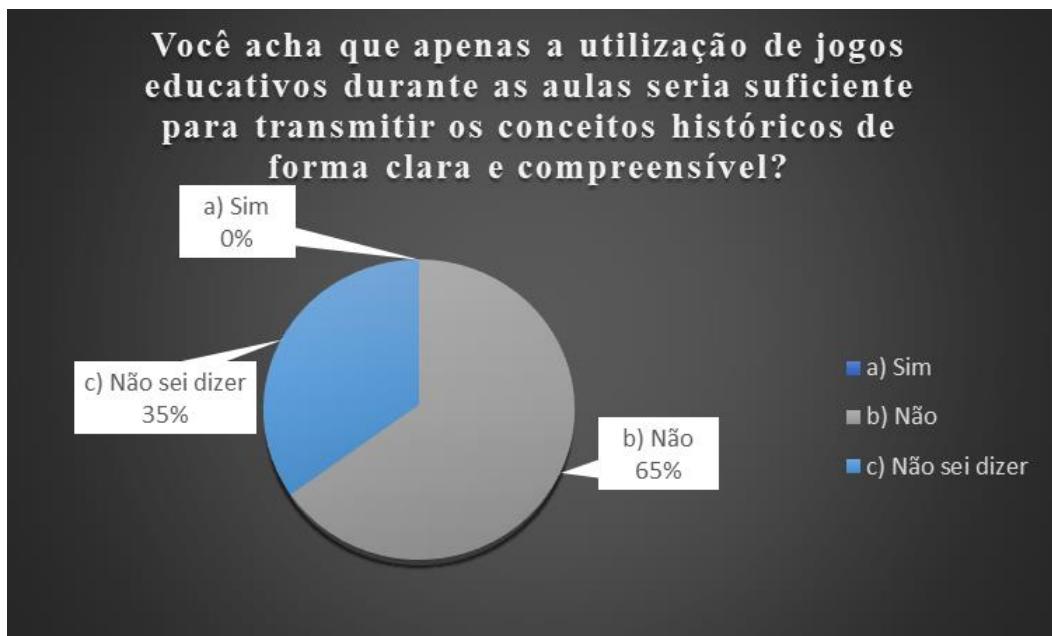
Os estudantes apontaram os jogos como fatores motivadores do despertamento do interesse pela aprendizagem, além de servir como um elemento que torna as aulas mais divertidas e interessantes. Dessa maneira e dialogando com Tavares, os jogos e seus elementos têm o potencial de ensinar para além dos conteúdos, tendo em vista que

O universo dos jogos nos conduz aos debates sobre a linguagem, o lúdico, o brincar e o próprio desenvolvimento emocional ao lidar com competição, vitória, derrota, frustração e empatia. São aspectos que perpassam toda a vida de um ser humano e um jogo pode potencializar de maneira trabalhar as dificuldades ou mesmo descobrir talentos. (TAVARES, 2019)

Na décima quarta questão, foi solicitado que refletissem e respondessem se eles consideravam que apenas a utilização de jogos educativos durante as aulas seria suficiente para transmitir os conceitos históricos de forma clara e comprehensível.

Durante a proposição do questionário, nesta questão, os estudantes apresentaram alguns questionamentos, pois alguns relataram que com a atividade educativa online e o *game* poderiam ter aprendido alguns dos conceitos sobre os períodos históricos, não todos, mas alguns sim. No entanto, mencionaram que para o jogo de tabuleiro precisariam ter conhecimento prévio sobre o tema ou não conseguiriam avançar na trilha, pois não saberiam as respostas. Isso devido à necessidade de acertas as questões para que pudessem avançar na trilha do tabuleiro.

Apesar de terem achado que o jogo ajudava a lembrar do que foi aprendido e tornava a aula mais divertida, não consideravam que apenas o jogo poderia garantir a aprendizagem sobre o objeto de conhecimento. Dessa forma, treze estudantes, 65% assinalaram que a opção não, e 7 estudantes, 35%, marcaram que não saberiam dizer.



37 Questão 14 do questionário do estudante - Grupo Aplicação

A penúltima questão mencionava a capacidade de os jogos e *games* ajudarem na compreensão dos conteúdos estudados, e treze estudantes afirmaram que os jogos ou *games* ajudaram a compreender melhor os conteúdos de história, enquanto três disseram que não ajudou na compreensão do conteúdo, e quatro não souberam dizer se havia ajudado ou não.

A análise dos resultados da penúltima questão do questionário indica uma percepção predominantemente positiva, com a maioria dos estudantes (13) afirmando que os jogos e *games* ajudaram na compreensão dos conteúdos de História. No entanto, há alguns estudantes (3) que indicaram que não perceberam essa ajuda, e outros (4) que não conseguiram afirmar se houve ou não benefício.

O reconhecimento de que os jogos e *games* contribuíram para a melhor compreensão dos conteúdos de História indica que esses recursos estão alinhados com os objetivos educacionais pretendidos, entretanto para melhor compreender as razões por trás das respostas negativas de três estudantes e dos quatro estudantes que não souberam dizer se os jogos e *games* ajudaram na compreensão foi realizado um momento de conversa coletiva, a fim de ajustar abordagens ou esclarecer a utilidade percebida desses recursos. Com os *feedbacks* e impressões dos estudantes foi possível orientar melhorias na prática pedagógica.

Durante a conversa coletiva, alguns pontos foram levantados pelos estudantes, como alguns terem apontados que se sentiram pressionados pelo tempo de aula, apenas uma hora/aula, e querendo responder mais rapidamente para avançar mais casas, acabou

se confundindo e respondendo incorretamente questões que sabia da resposta correta, outros informaram que não sabiam se era o jogo que tinha colaborado ou se eram as explicações do conteúdo e ficaram em dúvida sobre o que marcar no questionário, e ainda alguns estudantes disseram que o questionário foi longo e que já estavam cansados e não compreenderam o que estava sendo perguntado e não quiseram perguntar. Isso colocou em foco a necessidade de ter destinado um tempo maior para responder ao questionário, ou mesmo ter feito em dois momentos, ao invés de apenas uma aula destinada à essa finalidade. Assim, algumas questões poderiam ter sido mais aprofundadas.

Esse é um benefício da pesquisa utilizando-se da observação participante. A observação participante e a análise das fontes não têm o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, mas garantir que os dados coletados cotejados com outras fontes de análise apresentem resultados validados.

No entanto, a participação efetiva em todo o processo de pesquisa contribuiu significativamente para a adoção de recursos e práticas com vistas a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.



38 *Questão 15 do questionário do estudante - Grupo Aplicação: Você sentiu que os jogos ou games ajudaram a compreender melhor os conteúdos de História?*

Já a última questionava se eles recomendariam o uso de jogos ou *games* para aprender história a outros estudantes, onde deveriam assinalar sim, definitivamente; sim, talvez; ou não, definitivamente não. Para essa questão, um estudante informou que não recomendaria o uso de jogos e *games* para aprender História, cinco disseram que talvez recomendariam e catorze mencionaram que recomendam o uso de jogos e *games* para aprender História.

Interessante que neste momento alguns estudantes disseram que iriam assinalar que não, pois os outros estudantes poderiam ‘estragar o jogo deles’, no sentido que poderiam amassar, rasgar ou danificar de alguma forma as cartas e/ou o tabuleiro, ou perder algumas peças, sentiam que o jogo pertencia a eles, pois foi confeccionado para ser aplicado com a turma deles, e que cuidaram para que o jogo não tivesse nenhuma avaria.

As preocupações sobre a possível perda ou danificação do jogo demonstram a importância atribuída a esse recurso e a necessidade percebida de preservá-los para garantir sua efetividade contínua no processo de aprendizagem.

Assim, fora elucidado que assim como fora orientado acerca dos cuidados e da finalidade do jogo com a turma deles, caso fosse levado para outras turmas haveria a mesma orientação, e que novos jogos poderiam ser confeccionados, com outros temas e para outras turmas do ensino fundamental, futuramente.

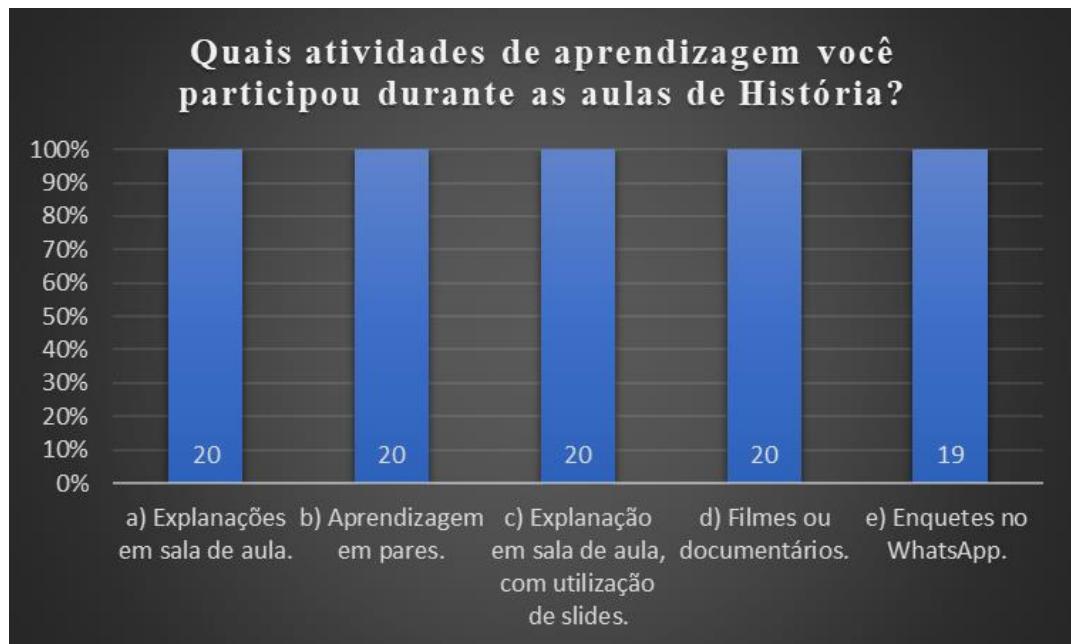


39 Gráfico de respostas para a última questão do Questionário do Estudante do Grupo Aplicação.

O tempo destinado à discussão e preenchimento de respostas do questionário proporcionaram não apenas um momento de entender como os estudantes aprender, mas um momento riquíssimo de escutar como os estudantes percebem que aprendem, que avançam nesse processo de ensino-aprendizagem, tendo uma perspectiva do ponto de vista do estudante, foi proporcionada uma oportunidade para identificar as diferentes maneiras como os estudantes percebem seu próprio aprendizado.

3.2 – APRENDIZAGEM POR PARES NO GRUPO CONTROLE

Para o Grupo Controle foi aplicado um questionário com dez questões, e a primeira solicitava que marcassem todas as alternativas referentes as metodologias e recursos adotados naquela turma. Todas as alternativas foram assinaladas por quase todos os estudantes, excetuando-se um estudante que afirmou não ter participado das enquetes no WhatsApp.



40 1^a questão do Questionário do Estudante - Grupo Controle

A segunda pergunta questionava-os sobre quais das metodologias e dos recursos que mais gostavam nas aulas da disciplina de História. Foi possibilitado que assinalassem mais de uma alternativa, para contemplar as preferências de cada estudante.



41 Especificação das metodologias e recursos que mais apreciam quando utilizadas nas aulas de História - Grupo Controle

Dentre as opções, a metodologia ativa da Aprendizagem por Pares foi assinalada dezenove vezes, filmes e documentários como recursos metodológicos, 18 vezes, as explanações de conteúdo com utilização de slides marcados 13 vezes e as explanações de conteúdo, 2 vezes. Essa questão trazia a opção outros, onde o estudante poderia adicionar uma outra atividade realizada que não estava entre as opções anteriores. Uma estudante acrescentou análise de documentos.

Devido a inclusão da atividade de análise de documentos como uma preferência adicional, maneiras de ampliar o uso dessa atividade foram exploradas, incorporando mais documentos que fossem relevantes ao contexto histórico e objeto de conhecimento estudado.

Nesta questão foi possível observar uma diferença considerável em relação ao número de marcações na alternativa referente à trechos de filmes e documentários. Enquanto na 11ª questão do Grupo Aplicação houve apenas 4 marcações em trechos de filmes e documentários, no tocante à predileção pelos recursos e metodologias utilizadas em sala de aula, no Grupo Controle esse mesmo recurso foi assinalado 18 vezes.

Assim, mostra-se mais uma vez a riqueza para o uso pedagógico de recursos imagéticos a fim de nos aproximar mais dos fatos e eventos do passado, possibilitando um diálogo mais claro com diferentes períodos históricos. Essa proximidade visual nos ajuda a conectar e entender mais vividamente os acontecimentos históricos.

O filme também é uma via de acesso ao conhecimento da história, uma alternativa para aprimorar o trabalho do professor em sala de aula. O cinema e o vídeo vêm ocupando um espaço cada vez maior no cotidiano das crianças e dos adolescentes. Assistir a um filme é sempre elucidativo e muitas vezes vence o imobilismo e a visão dirigida de certos assuntos, fazendo com que se abram novos caminhos, novos espaços, novas visões. Assim, o filme pode despertar no aluno um outro tipo de relação com o processo de aprendizagem, e pode ser visto como mais uma forma de ampliar o conhecimento, de instigar a pesquisa e levar a questionamentos sobre a história (...) O filme precisa ser visto, pensado e discutido, pois retrata a versão da história escolhida pelo diretor ou produtor, que nem sempre corresponde aos fatos reais. O cinema é um misto de arte e produto industrial, um artefato construído para agradar e vender, seu compromisso, muitas vezes, é com o espetáculo. (LITZ, 2014, p.26)

Por conseguinte, mediar a análise crítica desses recursos, “a partir do estudo do filme e do conteúdo trabalhado, fará com que ele seja capaz de discernir a ficção da realidade, além de despertar um maior interesse pelas discussões realizadas nas aulas” (LITZ, 2014).

Ao incentivar essa participação crítica ao analisar o material audiovisual, o estudante é estimulado a desenvolver habilidades de avaliação e questionamento, o que os torna mais aptos a distinguir representações fictícias dos fatos históricos, sendo encorajados a refletir sobre o que estão assistindo e aprender a interpretar as mensagens por trás das imagens.

A terceira questão indagava se gostariam de participar de atividades com jogos ou *games* na disciplina de História e todos os estudantes responderam afirmativamente.

A próxima, questão também trazida no questionário do Grupo Aplicação, solicitava que assinalassem do que haviam se lembrado na hora de responder as questões de verificação de aprendizagem.

Foi permitido que assinalassem quantas alternativas melhor representasse o momento em que havia ocorrido a aprendizagem e de acordo com o que haviam se recordado. Dezesseis estudantes afirmaram que se lembraram da explicação do conteúdo, catorze assinalaram que se recordaram das imagens utilizadas nos slides, a alternativa que trazia as discussões do momento de Aprendizagem em Pares foi marcada por treze estudantes. Doze afirmaram ter se lembrado do documentário “Caçar ou ser caçado: vivendo entre feras”, enquanto nove estudantes assinalaram que se recordaram das enquetes do WhatsApp.



42 Questão 04 do questionário do estudante Grupo Controle

Salienta-se a importância atribuída tanto à explicação do conteúdo quanto às imagens escolhidas para serem adicionadas aos *slides*, ressaltando a importância do planejamento e das escolhas intencionais que devem ser feitas, a fim de manter um equilíbrio adequado entre a apresentação verbal e os elementos visuais visando otimizar a compreensão e a efetivação das habilidades a serem consolidadas no processo de ensino-aprendizagem. Essa escolha permite que as fontes iconográficas ganhem significado e se tornem ferramentas valiosas para explorar os diferentes períodos históricos.

Embora as imagens também possuam a finalidade secundária de ilustrar e possam ser utilizadas como ferramentas para o auxílio da função da memorização e assimilação de características históricas próprias, elas se constituem em fontes históricas ricas que proporcionam insights sobre a cultura, sociedade e eventos de determinada época, oferecendo uma perspectiva visual única que complementa e enriquece a compreensão dos estudantes.

Desta forma a inserção e o uso das imagens como fonte histórica e metodológica no ensino de história é relevante a medida que aprender o significado das imagens como fontes históricas é entender que elas não são neutras, e que podem ser utilizadas para ensinar História pelos docentes, quando empregues no ensino de maneira crítica e reflexiva as fontes iconográficas ganham significado, não se restringindo a mera ilustração (...) (VAZ et al, 2017, p. 64)

Dada a valorização da Aprendizagem em Pares, a utilização dessa metodologia e

de atividades que promovem a colaboração entre os estudantes serão ampliadas. Da mesma forma, serão incorporados recursos audiovisuais, como os documentários, utilizados com o propósito de enriquecer a experiência de aprendizagem e atender às preferências diversificadas dos estudantes.

Na quinta questão foi perguntado do que eles mais gostavam nas aulas de História e os estudantes deveriam escrever suas respostas expressando suas preferências de metodologias e recursos que eram utilizados em sala de aula na disciplina de História.

5. Do que você mais gosta nas aulas de História?

quando estão em pares e quando é usado o slide

43 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão, onde afirma que gosta quando se sentam em pares e quando é utilizado slides para explanação de conteúdo.

Essa questão objetivava verificar se as preferências dos estudantes estavam atreladas à forma como as metodologias e os recursos estavam sendo utilizados e abordados em sala de aula, possibilitando a efetivação da aprendizagem dos conteúdos e conceitos históricos, para que a hipótese que questiona se a abordagem metodológica do docente tem maior impacto na aprendizagem histórica dos estudantes do que os recursos por ele utilizados pudesse ser analisada a partir dos dados do questionário, além das observações e das interações com os estudantes.

5. Do que você mais gosta nas aulas de História?

quando tem film

44 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão, onde afirma que o que mais gosta nas aulas de História é quando se utiliza trechos de filmes como recurso metodológico.

Dentre as respostas mais citadas, a utilização de trechos de filmes foi a mais mencionada, tendo sido trazida por quinze estudantes, o que representa 75% dos estudantes do Grupo Controle.

Mais uma vez esse recurso teve um acentuado destaque neste grupo, enquanto não mostrou-se um grande fator de apreciação pelos estudantes do Grupo Aplicação, levantando-se a hipótese de ser possível estabelecer uma relação com as questões 06, 12 e 13 do Questionário do Estudante do Grupo Aplicação.

Na 6^a questão, 100% dos estudantes afirmaram que jogos e *games* tornavam as aulas mais divertidas e interessantes. Na 12^a questão, 85% do grupo afirmou as aulas ficavam mais interessantes com o uso de jogos e *games* e na 13^a questão, 100% dos

estudantes afirmaram querer participar de mais atividades educativas com a utilização de jogos e *games*.

5. Do que você mais gosta nas aulas de História?
aprender por meio de filmes e Slides.

45 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão, onde destaca que o que mais gosta nas aulas de História são os recursos de utilização de slides e trechos de filmes.

Esse recurso, a utilização de trechos de filmes e documentários, desponta-se como uma possibilidade de pesquisa para o campo do ensino de História.

5. Do que você mais gosta nas aulas de História?
quando tem momentos de pausas
e quando tem slides e filmes

46 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão onde afirma gostar da metodologia da Aprendizagem por Pares e do recurso de utilização de slides e de trechos de filmes.

Outro recurso muito mencionado foi a utilização de slides. As imagens, vídeos, fotos e gráficos que podem ser adicionados enriquecem o material que é apresentado aos estudantes e propiciam uma facilitação no processo de aquisição de conhecimentos históricos.

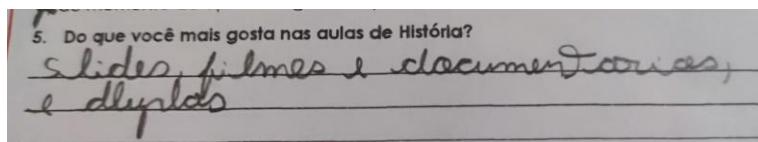
5. Do que você mais gosta nas aulas de História?
das atividades e dos slides.

47 Estudante do Grupo Controle, resposta a quinta questão, mencionando gostar das atividades de verificação de aprendizagem e do recurso de utilização de slides.

O terceira resposta mais citada foi a Aprendizagem por Pares, quando se sentavam em duplas para discutir as questões e apresentar suas considerações acerca de uma atividade de verificação de aprendizagem. Torna-se importante estabelecer um cruzamento com os dados apresentados na 11^a questão do questionário do Grupo Aplicação, onde afirmaram que a segunda atividade que mais gostavam nas aulas de História era realizar trabalhos em grupos.

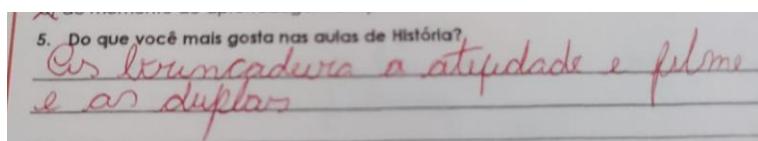
Assim, ao envolver os estudantes em atividades de aprendizagem colaborativas, como a Aprendizagem por Pares, o protagonismo do estudante é incentivado, além de proporcionar a oportunidade de contribuir para a aprendizagem uns dos outros colegas. A interação entre pares não apenas fortalece o entendimento dos conceitos históricos, mas também constrói um ambiente educacional que valoriza a diversidade de

perspectivas e promove o respeito mútuo.



48 Estudante do Grupo Controle, citando que o que mais gosta nas aulas de História são os recursos de utilização de slides e trechos de filmes e documentários, além da metodologia da Aprendizagem por Pares.

Já outro estudante afirma que o que mais gosta nas aulas de História é quando tem brincadeiras, além de gostar das atividades de verificação de aprendizagem, da utilização dos recursos de trecho de filmes e da metodologia da Aprendizagem por Pares.



49 Estudante do Grupo Controle, em resposta a quinta questão do questionário do estudante, fazendo menção às brincadeiras realizadas em sala de aula.

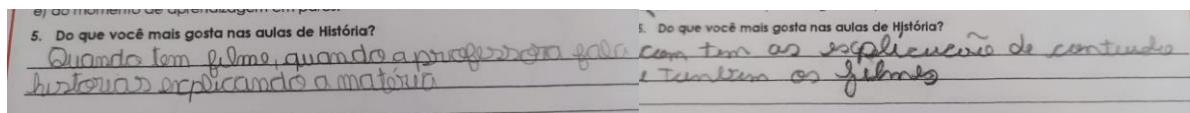
Durante as aulas, ao explanar algum conceito histórico ou objeto de conhecimento, e percebendo que os estudantes estavam dispersando-se, eram propostos alguns jogos, como o Jogo da Forca ou Jogo de Perguntas e Respostas, relacionados ao tema que estava sendo trabalhado.

O que o estudante definiu como brincadeiras, eram utilização de jogos com finalidades específicas, neste caso, trazer o foco da atenção dos estudantes para a explicação do conteúdo. Esses momentos possibilitavam que, além de sondar as aprendizagens que já estavam se consolidando, os estudantes se motivassem e voltassem sua atenção para os temas que estavam sendo trabalhados.

O jogo da forca é um jogo de palavras onde um jogador escolhe uma palavra e outro jogador tenta adivinhar a palavra sugerindo letras. Geralmente, o jogo é jogado em um pedaço de papel onde o jogador que escolhe a palavra desenha uma série de espaços em branco, cada um representando uma letra da palavra. O outro jogador tenta adivinhar a palavra sugerindo letras. Se a letra sugerida estiver na palavra, o jogador que escolheu a palavra preenche os espaços correspondentes com a letra. Se a letra não estiver na palavra, o jogador desenha uma parte de um boneco enforcado. O objetivo do jogo é adivinhar a palavra antes que o boneco seja completamente desenhado.

Entretanto, em sala de aula, essa atividade seguia as mesmas definições do jogo, porém era realizada utilizando o quadro branco, e a professora escolhe a palavra

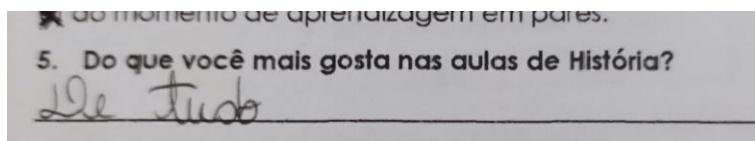
relacionada ao objeto de conhecimento e/ou habilidade da BNCC que estaria sendo trabalhada, e os estudantes, por fila, tentavam adivinhar a palavra. No final, vencia a fila que tivesse adivinhado mais palavras em menos tempo.



50 Estudantes do Grupo Controle, em resposta a quinta questão, destacando a explicação dos objetos de conhecimento.

Além destas respostas, os estudantes também mencionaram que o que eles mais gostam das aulas de História é a explanação dos conteúdos. Isso demonstra que a explanação dos conteúdos ainda desempenha um papel significativo na abordagem metodológica do docente, facilitando a apresentação de conceitos históricos, a contextualização de eventos históricos e possibilita que informações essenciais para a compreensão do tópico sejam elencadas, fornecendo a base teórica necessária para que os estudantes compreendam conceitos mais complexos.

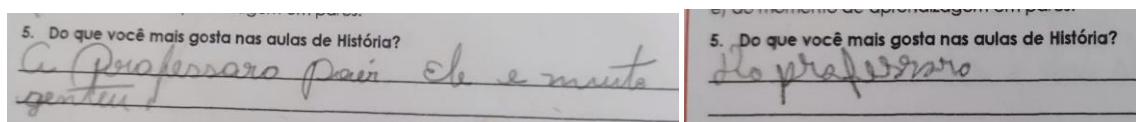
Durante a explanação, eles têm a oportunidade de fazer perguntas e buscar esclarecimentos imediatos, o que além de promover a interação e a resolução de dúvidas propicia um melhor entendimento do objeto de conhecimento estudado.



51 Estudante do Grupo Controle, em resposta a quinta questão do questionário do estudante.

Outro estudante ainda afirmou gostar de tudo nas aulas de Histórias. Quando associamos a aprendizagem a experiências agradáveis, seja pelo gosto por um determinado assunto, por uma disciplina ou pela forma como as aulas são mediadas, pelas metodologias e recursos utilizados, o processo de ensino-aprendizagem tende a ser mais eficaz e duradouro, assim como apontado por Moran: “aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem”. (2013, p.29)

Além destas, ainda dois estudantes mencionaram que o que mais gostam nas aulas de História é da professora.



52 Respostas de estudantes do Grupo Controle à questão sobre o que mais gostavam nas aulas de História.

A relação pedagógica, quando perpassa pelos caminhos da afetividade, abrem portas e oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de humanização, de liberdade e expressão. É na relação com o outro que o indivíduo pode crescer como pessoa e estar em processo constante de construção. É importante resgatar o que ainda resta de bom e, quando colocamos afeto em tudo aquilo que fazemos, dá um novo brilho, uma nova perspectiva aos resultados que virão. (ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 12)

Ao deparar com tais respostas foi inevitável não as relacionar com as ideias de Paulo Freire. A construção de relações positivas entre professor e estudantes propicia um ambiente de aprendizagem onde se sintam respeitados, valorizados e apoiados emocionalmente aumentando a motivação dos mesmos em participar ativamente das atividades de aprendizagem. Os estudantes se sentem mais à vontade para expressar suas opiniões, fazer perguntas e compartilhar suas experiências, promovendo a aprendizagem ativa. Onde há respeito e compreensão mútua, há o favorecimento da colaboração, auxiliando a construção de conhecimento coletivo.

Tendo isso em vista, Freire (1996, p. 74) argumenta que

(...) a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.

A abordagem de Freire reforça a ideia de que a educação vai além da mera transferência de informações; ela envolve a formação integral do indivíduo. Ao reconhecer os aspectos pessoais e subjetivos dos estudantes, os educadores têm a oportunidade de construir relações mais significativas e eficazes, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza não apenas o intelecto, mas também as dimensões emocionais e sociais dos educandos.

Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política. É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como

um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos (...). (FREIRE, 1996, p. 74)

Ressalta-se ênfase da subjetividade na História, reforçando a importância do papel ativo do estudante na construção do conhecimento e na transformação da realidade, essa visão do ser humano como alguém programado para aprender sublinha a capacidade inata de aprender, ensinar, conhecer e intervir no mundo, destacando a importância da autonomia tanto para educadores quanto para educandos.

A sexta questão questionava se as apresentações de slides ajudaram a visualizar melhor os temas abordados nas aulas de história e um estudante afirmou que a apresentação não contribuiu para visualizar melhor os temas abordados, cinco estudantes assinalaram que ajudaram um pouco. Setenta e cinco por cento, representados por catorze estudantes, marcaram que as apresentações dos slides foram muito úteis para melhor visualização dos temas abordados.



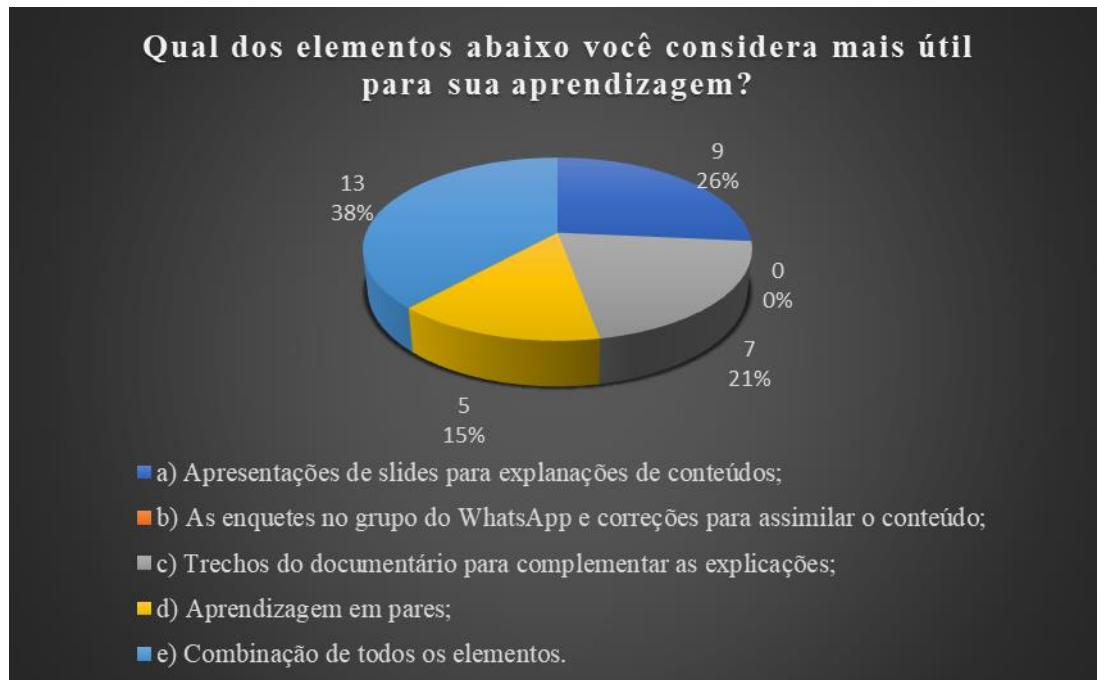
53 Representação gráfica da 6ª questão do questionário do estudante.

A seguir, o questionário trazia a reflexão sobre qual dos elementos trazidos nas alternativas o estudante considerava mais útil para sua aprendizagem. Apresentações de slides para explanações de conteúdo foi assinalada nove vezes, sendo considerada de utilidade para vinte e seis por cento dos estudantes.

As enquetes no grupo do WhatsApp e correções para assimilar o conteúdo não foi marcada, o que pode ser atribuído ao fato de alguns estudantes não possuírem aparelhos celulares, outros não terem acesso à internet fora do ambiente escolar e ainda

por alguns residirem na zona rural e dependeram do transporte escolar para deslocamento casa/escola.

Trechos do documentário para complementar as explicações foi marcada sete vezes, representando vinte e um por cento dos estudantes do Grupo Controle. Aprendizagem em pares foi marcada por cinco estudantes, sendo quinze por cento do total de estudantes e a última alternativa, a combinação de todos os elementos teve treze marcações, representando trinta e oito por cento.



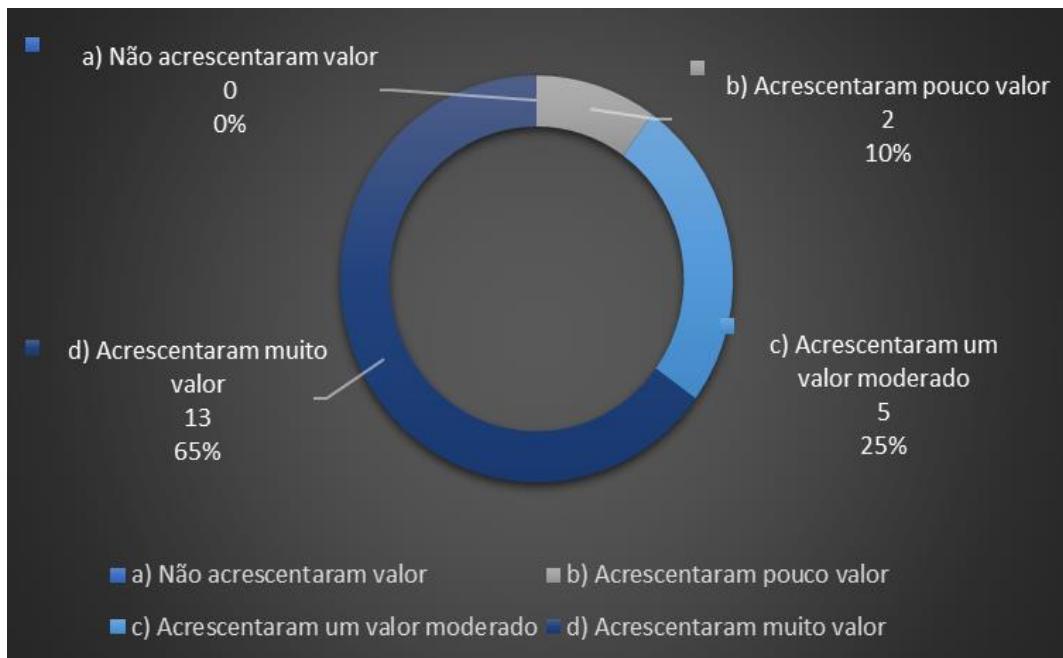
54 Gráfico dos resultados da 7ª questão do questionário do estudante.

Na oitava questão, os estudantes foram convidados a analisar se consideravam que as imagens e os vídeos contidos no documentário acrescentavam valor à experiência de aprendizado. Sessenta e cinco por cento afirmar que acrescentaram muito valor à sua experiência de aprendizado, enquanto vinte e cinco por cento declararam acrescentar um valor moderado e dez por cento que acrescentaram pouco valor. A alternativa que trazia a opção de não ter acrescentado valor não foi assinalada por nenhum estudante.

A análise dos resultados dessa questão dialoga com o trazido por Moran, no livro *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, no que tange à capacidade de aprendizagem através da utilização de recursos audiovisuais:

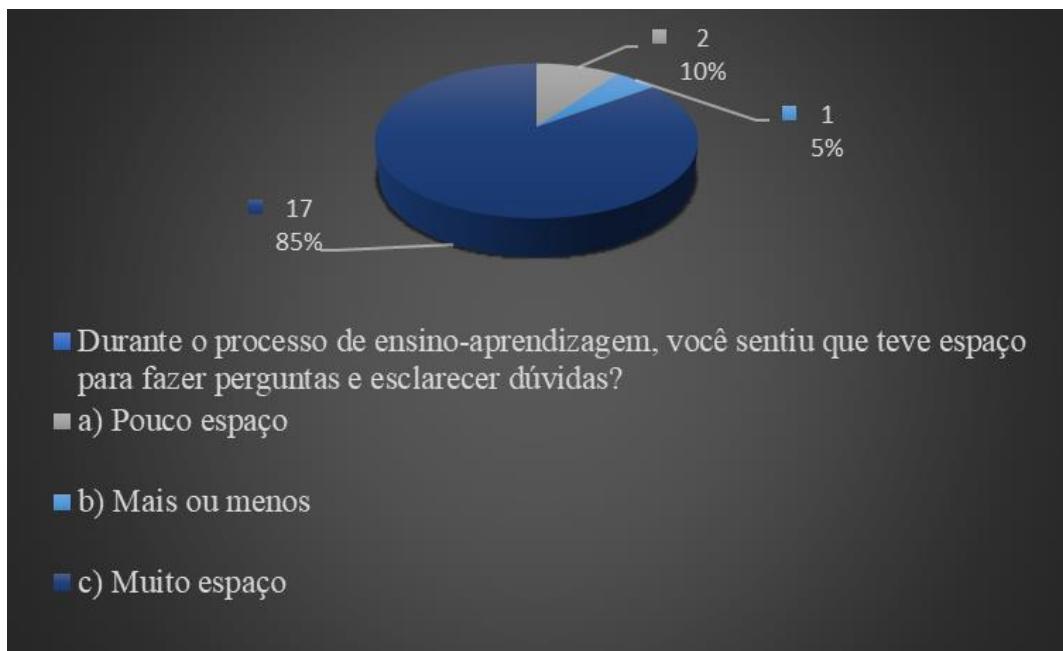
A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou

que se relacionam conosco de alguma forma. (2013, p.51)



55 8^a questão do questionário do estudante, indagando-os se consideravam que as imagens e os vídeos contidos no documentário acrescentavam valor à experiência de aprendizado.

Dessa forma, podemos inferir que a riqueza da linguagem audiovisual permite abordar aspectos sensoriais e simbólicos que podem enriquecer a compreensão dos estudantes, fazendo-os se conectar mais profundamente com o conteúdo quando apresentado com a utilização desses recursos.



56 Questionário do Estudante - Grupo Controle.

A penúltima questão trazia o questionamento aos estudantes, se sentiram que durante o processo de ensino-aprendizagem tiveram espaço para fazer perguntas e

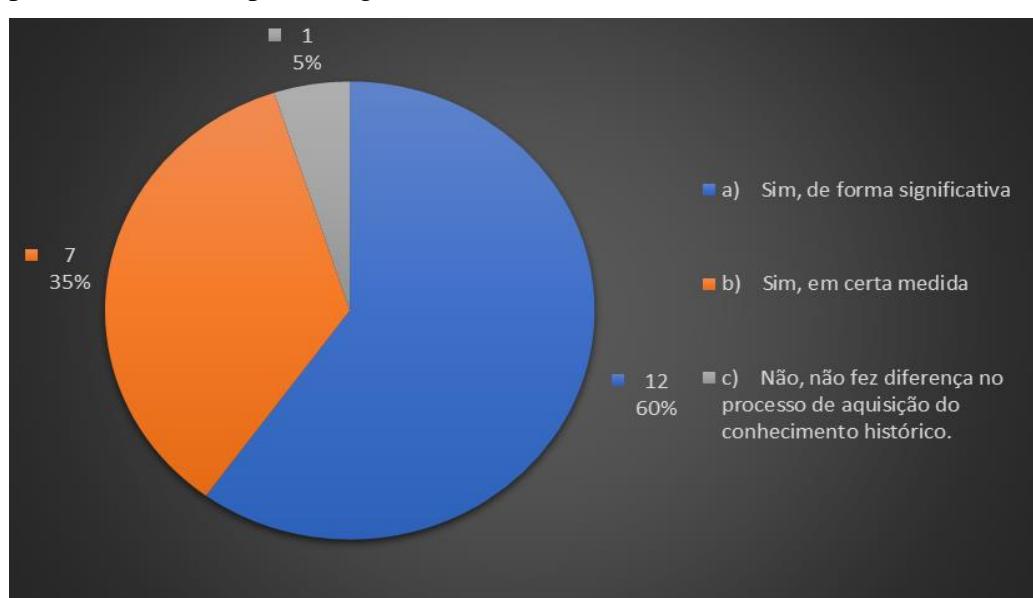
esclarecer dúvidas.

Um estudante afirmou não sentir que houve um espaço para esclarecimento de dúvidas e fazer perguntas, representando 5% dos estudantes, dois estudantes assinalaram a alternativa que trazia a opção mais ou menos, correspondendo à 10% do grupo Controle, e dezessete estudantes, 85% do grupo, disseram ter muito espaço para fazer perguntas e esclarecer dúvidas.

Essa questão ressalta a importância de ter um olhar mais atento para os estudantes mais tímidos e para os menos falantes, visto que, durante as aulas, a empolgação e euforia de um grande grupo de uma turma pode acabar impedindo que outros estudantes sintam-se encorajados a se expressarem; e que nós, educadores, percebemos que nem sempre as perguntas feitas contemplam todas as dúvidas de todos os estudantes. É necessário estar atento aos sinais não verbais dos estudantes, como expressões faciais e linguagem corporal, para identificar os que possam estar com dúvidas ou desconfortáveis em se manifestar.

A partir da análise dos dados referentes à essa questão, foi considerada a necessidade de realizar sessões de perguntas anônimas, seja por meio de formulários online ou caixas de perguntas físicas na sala de aula. Dessa forma, os estudantes podem se sentir mais confortáveis ao levantar questões sem se expor publicamente.

A última questão do Questionário do Estudante do Grupo Controle solicitava que respondessem se o uso dos diferentes métodos (apresentações de slides, explanações, aprendizagem em pares, documentário, enquetes no WhatsApp) contribuiu para uma melhor aprendizagem do conhecimento histórico.



57 Última questão do Questionário do Estudante - Grupo Controle

Sessenta por cento dos estudantes assinalaram que o uso de diferentes métodos contribuiu de forma significativa para uma melhor aprendizagem do conhecimento histórico, demonstrando que a diversificação de abordagens pedagógicas está sendo percebida como benéfica por uma parcela expressiva da turma.

A utilização de apresentações de slides para explanação de conteúdo, a metodologia da Aprendizagem em Pares, uso de documentários e trechos de filmes e enquetes no WhatsApp demonstra uma variedade de estratégias pedagógicas. Essa diversificação tem o objetivo de atender a diferentes estilos de aprendizagem, promovendo uma compreensão mais abrangente do conteúdo.

No entanto, 35% afirmaram que contribuiu em certa medida e 5%, representado por um estudante, mencionou que utilizar diferentes métodos não fez diferença no processo de aquisição do conhecimento histórico, mostrando que era necessário fazer uma nova roda de conversa a fim de obter informações detalhadas sobre o que estaria funcionando bem e onde poderiam ser feitas melhorias.

Na roda de conversa, foram incentivados a compartilhar suas preferências, onde poderiam sugerir métodos alternativos ou fornecer ideias para aprimorar a experiência de aprendizagem.

Assim, esses estudantes sugeriram que fosse utilizados jogos e *games*, justificando que havia sido utilizado em outra turma, e outros informaram que gostariam de participar de pesquisas e apresentar essas pesquisas utilizando cartazes, que seriam confeccionados em grupos, para o restante da turma.

A primeira proposta foi amplamente aceita, entretanto, a maioria dos estudantes informaram que havia empecilhos para que a segunda proposta fosse colocada em prática, devido ao fato de alguns residirem na zona rural, outros disseram não possuir dispositivos com acesso à internet em casa, outros relataram que ainda estavam em processo de aprendizagem da habilidade de escrita, e por fim, outros enfatizaram que não tinham o consentimento dos pais e/ou responsáveis para irem à residência de outros colegas de turma.

Diante do exposto, evidencia-se a unicidade de cada estudante e a necessidade da personalização do ensino, adaptando estratégias para atender às diversas formas de aprendizagem e desenvolvimento.

Muitos correm atrás de receitas milagrosas para mudar a educação. Se fossem simples, já as teríamos encontrado há muito tempo. Educar é, simultaneamente, fácil e difícil, simples e complexo. Os princípios fundamentais são sempre os mesmos: saber acolher, motivar, mostrar

valores, colocar limites, gerenciar atividades desafiadoras de aprendizagem. (MORAN, 2023, p.13)

A capacidade de ajustar abordagens conforme as necessidades específicas dos estudantes mostraram-se cruciais para o sucesso educacional. Assim, adotar diferentes metodologias e utilizar diversos recursos metodológicos mostraram-se fundamentais para favorecer o engajamento do estudante nas atividades propostas bem como para a efetivação do processo de conhecimento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POTENCIALIDADES E PERSPECTIVAS DO USO DE JOGOS E GAMES COMO RECURSOS METODOLÓGICOS E DA METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Um achado para o campo de pesquisa educacional foi a importância atribuída pelos estudantes à explanação do professor em sala de aula. Nos dois grupos a metodologia com maior predominância de aprendizado foi a explicação do professor, que mostrou-se como um elemento crucial para o processo de aprendizado.

A predominância dessa metodologia em ambos os grupos indica uma tendência consistente entre os participantes, indicando que os estudantes consideram essa abordagem como compreensível, acessível e eficiente para o processo de ensino e aprendizagem. A narrativa histórica do docente, se feita com clareza, demonstrando os contextos, oferecendo exemplos práticos e trazendo problematizações sobre o tema abordado favorecem a compreensão do objeto de conhecimento.

Os jogos tiveram no grupo aplicação a mesma predominância que o documentário teve no grupo controle, o que demonstra que o potencial destes dois recursos, utilizados em grupos separados, é equivalente. Diante disso, não é possível afirmar que de forma isolada os jogos tenham impacto tão grande na aprendizagem dos conhecimentos históricos como afirmam os pesquisadores deste recurso.

No entanto, essa pesquisa confirmou o potencial que os jogos e *games* têm de envolver os estudantes de maneira lúdica e motivadora. A ludicidade demonstrou a capacidade de transformar o aprendizado em uma experiência mais atrativa, divertida, prazerosa e com o poder de engajar os estudantes. A utilização desses recursos metodológicos pode estimular o interesse dos estudantes pela disciplina de História.

Moran (2013, p.33), destaca que “os jogos digitais estarão cada vez mais presentes nesta geração, como atividades essenciais de aprendizagem. São jogos colaborativos, individuais, de competição, de estratégia, estimulantes e com etapas e habilidades bem-definidas”.

Assim, o uso de jogos educativos pode transformar a aprendizagem em uma atividade lúdica, incentivando a participação ativa dos estudantes e proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem do conteúdo. Além disso, um ambiente

agradável e estimulante pode contribuir para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao aprendizado, o que, por sua vez, favorece a motivação e a persistência diante das dificuldades e desafios no processo de ensino-aprendizagem.

Para além da ludicidade, os dados revelaram o potencial dos jogos e *games* em promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, se adotado juntamente com o uso de outros recursos pedagógicos, além de oferecer a possibilidades de atender a diferentes preferências de aprendizagem. Ao se introduzir jogos e *games* no ensino de História foi promovida a competição benéfica e ainda a colaboração entre os estudantes, estimulando discussões e reflexões sobre os conteúdos históricos.

Como desafio e limitação do uso de jogos e *games* no ensino de História constatou-se a dificuldade do acesso à tecnologia e até mesmo a rede de internet, visto que o uso de jogos muitas vezes requer acesso a dispositivos tecnológicos, o que pode ser um desafio em escolas com recursos limitados. Nem todos os estudantes têm acesso igual a dispositivos eletrônicos ou à internet, criando disparidades no acesso aos benefícios dos jogos educativos.

Outra limitação para o uso de jogos e *games* percebida foi o fato de que nem todos os estudantes aprendem da mesma maneira. Enquanto alguns podem se beneficiar significativamente com o uso desses recursos metodológicos, outros podem não perceber esse método tão eficaz. A personalização da abordagem para atender a diferentes estilos de aprendizagem é um desafio constante.

A combinação de jogos com outras metodologias e recursos ampliou as possibilidades de aprendizagem, facilitando e potencializando a aprendizagem dos conceitos e objetos de conhecimentos da disciplina de História.

A realização de discussões coletivas e a coleta de *feedback* dos estudantes permitiram ajustes contínuos na prática pedagógica. Esse processo demonstrou ser de fundamental importância para aprimorar o saber docente para a prática no ensino de História, permitindo uma imediata intervenção pedagógica e de planejar/replanejar as aulas com base na metodologia e nos recursos que poderiam favorecer o processo de ensino-aprendizagem nas turmas e ainda para atender as necessidades educacionais dos estudantes, de acordo com o objeto de conhecimento estudado.

Já a utilização da metodologia ativa da Aprendizagem por Pares no ensino de História mostrou-se uma prática com potencial de transformar significativamente a experiência educacional dos estudantes, a troca de conhecimentos entre os estudantes

habilitou a criação de um ambiente dinâmico, estimulante, colaborativo, havendo uma ampliação da interação empática entre os estudantes.

Essa metodologia ativa favoreceu o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação efetiva, trabalho em equipe e resolução de conflitos, sendas estas competências fundamentais tanto para a vida acadêmica quanto para o contexto da vida em sociedade. Além disso, a Aprendizagem por Pares favoreceu uma reflexão sobre os temas abordados ocasionando uma melhor compreensão, já que os estudantes foram desafiados a explicar conceitos históricos e a comentar características específicas dos objetos de conhecimento estudados, efetivando o processo de ensino-aprendizagem.

Já a associação da metodologia da Aprendizagem por Pares com outros recursos metodológicos demonstrou que o planejamento de aulas mais dinâmicas e inovadoras podem despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, além de conseguir atender às necessidades variadas de estilos de aprendizagem, alcançando as múltiplas inteligências, já que alguns estudantes podem se beneficiar mais de abordagens visuais, enquanto outros preferem atividades práticas ou discussões em grupo. O uso de recursos variados também contribuiu para a contextualização dos conteúdos históricos, propiciando aos estudantes relacionar os eventos do passado com o presente.

Contudo é essencial considerar as características específicas de cada turma e estar aberto a ajustes contínuos para atender às necessidades dos estudantes. Assim como cada turma é única, os estudantes também o são e o sucesso na adoção de variadas metodologias depende da capacidade do professor em adaptar as estratégias ao contexto específico dos estudantes.

Ensinarémos melhor se mantivermos uma atitude inquieta, humilde e confiante para com a vida, para com os outros e para com nós mesmos, tentando sempre aprender, comunicar e praticar o que percebemos até onde nos for possível em cada momento. Isso nos dará muita credibilidade, uma das condições fundamentais para que o ensino aconteça. Se inspirarmos credibilidade, poderemos ensinar de forma mais fácil e abrangente. (MORAN, 2013, p.29)

A prática da docência é de constante aprendizado. Estar aberto ao novo, a novas estratégias metodológicas e a aprender utilizar e adaptar recursos para serem usados a favor do ensino e da promoção de uma Educação de qualidade, que seja possível a todos os estudantes, garante o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A busca por uma educação de qualidade acessível a todos os estudantes é um desafio urgente e implica considerar as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem a fim de promover a inclusão e a equidade.

Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação que antes se nos escapavam, quando vamos ampliando o círculo de compreensão do que nos rodeia, quando, como numa cebola, vamos descascando novas camadas que antes permaneciam ocultas à nossa percepção, o que nos faz perceber de uma outra forma. Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente. (MORAN, 2013, p.28)

Dessa forma, é possível enxergar a natureza holística do aprendizado, onde o ato de ensinar e aprender vai além da simples transmissão de informações, mas requer uma abordagem reflexiva e interativa, onde educadores e estudantes estão engajados em um processo conjunto de descoberta e desenvolvimento.

Todo educador deve ter uma disposição constante para aprender, adaptar e inovar, garantindo que o processo educacional seja envolvente, significativo e capaz de preparar os estudantes para os desafios do mundo em constante mudança. Ouvir os estudantes sobre como percebem a aprendizagem e como aprendem mostrou-se um fator a ser considerado como fundamental no planejamento das aulas, a fim de orientar o processo de seleção de metodologias e recursos tecnológicos.

Esse processo de escuta também possibilitou a implementação de uma abordagem holística, onde se reconhece a complexidade dos indivíduos, considerando não apenas a dimensão intelectual, mas também seus aspectos emocionais e sociais. Esse tipo de ação pedagógica na disciplina de História tem a capacidade de favorecer o desenvolvimento de seres humanos completos, capazes de pensar criticamente, agir de forma ética e contribuir positivamente para a sociedade.

Ademais,

(...) a prática pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica e competente, alicerçada numa visão holística, com uma abordagem progressista e num ensino com pesquisa que levará o aluno a aprender a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crise, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com a visão de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis. (...) Uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa enfocar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. Precisa estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos. (BEHRENS, 2013, p.91; 93)

O professor é o condutor, aquele que, através da mediação do conhecimento, das perguntas problematizadoras, que instigam a curiosidade e o interesse, é capaz de despertar o lado crítico, reflexivo, pesquisador que há em cada indivíduo

transformando-o em um agente de mudanças sociais.

Ao propor uma prática pedagógica problematizadora e contextualizada, o docente pode oferecer caminhos que venham atender aos pressupostos da visão holística. Dessa forma, valoriza a formação de valores, como fraternidade, honestidade, paz, harmonia, justiça e igualdade. (...) O docente com visão holística propicia ações que levem à criação, à imaginação e às atividades que promovam a aprendizagem, contemplando o homem integralmente. (BEHRENS, 2013, p.101)

Ao se estudar fatos e eventos históricos, a partir de uma apresentação pluriperspectiva, mostrando diferentes versões dos fatos e, também, versões contrárias, desperta-se a consciência histórica dos estudantes, imergindo-os em uma experiência histórica apaixonante e cativante.

O aluno precisa ser instigado a buscar o conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à realidade que está vivendo. No processo de produzir conhecimento torna-se necessário ousar, criar e refletir sobre os conhecimentos acessados para convertê-los em produção relevante e significativa. (BEHRENS, 2013, p.86)

Nota-se que o papel do professor é fundamental para estabelecer conexões entre os conteúdos históricos e a realidade dos estudantes, proporcionando um contexto significativo para o aprendizado. Se o estudante não conseguir compreender o porquê de estar estudando sobre determinado fato ou evento histórico, não haverá interesse. Essa mediação ajuda-os a relacionar o passado com suas próprias experiências e compreender a relevância dos temas estudados.

Assim, comprovou-se que tão importante quanto a escolha das metodologias e dos recursos metodológicos é a abordagem metodológica do docente. A efetividade da prática pedagógica é medida pelo real impacto na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A forma como o professor aborda, não apenas facilita a compreensão do conteúdo, mas também é uma ferramenta para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos estudantes. A abordagem metodológica é a chave para apresentar informações de maneira que ressoe relevante aos estudantes, tornando o aprendizado mais efetivo e estimulante. Os professores criam ambientes de aprendizado que promovem o crescimento individual.

A escolha e integração cuidadosa de recursos metodológicos, incluindo jogos e *games* e a metodologia ativa da Aprendizagem por Pares, têm um impacto direto na efetividade do ensino. Esses recursos enriquecem a experiência de aprendizagem,

proporcionando diferentes perspectivas e abordagens.

No entanto, a adaptação desses recursos ao contexto específico da sala de aula e de alinhá-los aos objetivos educacionais são determinantes para o envolvimento dos estudantes e o alcance dos resultados desejados.

Assim, a forma como o professor utiliza os recursos metodológicos influencia diretamente o sucesso da prática pedagógica. Ao reconhecer a interconexão entre metodologia, mediação do professor e uso de recursos metodológicos, os educadores estão melhores posicionados para criarem experiências de aprendizado que atendam às necessidades específicas dos estudantes, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva da História e preparando os estudantes para o exercício pleno de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos analógicos, digitais e híbridos [livro eletrônico]: experiências e reflexões**. 1. ed. Fortaleza, CE: Instituto Nexos, 2021

ALVES, Lynn (2008). **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso**. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.1(2); pp. 3-10, Novembro de 2008, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.

AMORIM, Francilene & SOUSA, Juliane. **Práticas pedagógicas em salas multisserieadas**. Revista Brasileira de Educação do Campo, 2020. Disponível em 10.20873/uft.rbec.e8312, acesso em 28 de julho de 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, A. P.; ALVES, D. B. S.; SILVA, F. S.; CAVALCANTI, S. O.; SILVA, F. M. **Afetividade nas relações de ensino-aprendizagem entre professor e aluno**. Revista Vox Metropolitana, 2020. Disponível em https://revistavox.metropolitana.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/01_OK.pdf. Acesso em 27 de novembro de 2023.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.621. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 2 de outubro de 2023.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25–40, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008

_____, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

CARDOSO, Raquel & POZZEBON, Eliane. (2016). **Minecraft: um jogo? Um mundo? Uma estratégia de ensino?** Disponível em https://www.researchgate.net/publication/331357276_Minecraft_um_jogo_Um_mundo_Uma_e_strategia_de_ensino. Acesso em 08 de novembro de 2023.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e Games – Dimensões Práticas em sala de aula**. Appris Editora, 2017.

_____. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Rio de Janeiro, 2019. Tese de Doutorado (em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

_____. **O ensino de História e as tecnologias digitais**. YouTube, 21 de jun. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TtPg07gNcDE&t=1352s>. Acesso em: 05 de

maio de 2023.

DIAS, Natália Ferreira; ROSALEN, Marilena. **Minecraft: Uma Estratégia de Ensino para Aprender mais Jogando.** SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014.

FARDO, M. L. A GAMIFICAÇÃO APLICADA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 8 nov. 2023.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão.** Revista da História Regional. v.4, n.2 1999. Disponível em: <http://www.uepg.br/rhr/v4n2/carlos.htm>. Acesso em: 12 de outubro, 2022.

FERREIRA DE SOUZA, Raone. **Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História** / Raone Ferreira de Souza. Dissertação (mestrado profissional) Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão. **Revista da História Regional**. v.4, n.2 1999. Disponível em: <http://www.uepg.br/rhr/v4n2/carlos.htm>. Acesso em: 12 de outubro, 2022.

FRANCO, M. A. DO R. S.. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GUEDES, S. R.; NICODEM, M. M. F.; **A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção de conhecimento**. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4724. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4724>, acesso em 24 de janeiro de 2024.

HUIZINGA, Johan. **HOMO LUDENS**. Perspectiva, SP, 2000.

LA CARRETTA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático**. Curitiba. Appris, 2018.

LEFFA, Vilson J.; PINTO, C. M. **Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula**. Revista (Con)textos Linguísticos, v. 8, p. 358-378. 2014.

_____. Vilson José; Duarte, Gabriela Bohlmann; Alda, Lucia Silveira. **A sala de aula invertida: o que é e como se faz**. In: Jordão, C. M. (Org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. 1. Ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2016, 365-386.

LEMOS, Cirilo S. MAXI: **6º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 1: História: manual do professor** / Cirilo S. Lemos. – 1. ed. –São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2021. (Ensino fundamental 2)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Educação, Memórias e Funcionamento do Cérebro.** Revista Paidéia ISSN 2316-9605 (On-Line), 2018.

LIMA, T. D.; SANTANA, J. O. in **Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais.** BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>> Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

MATO GROSSO - SEDUC. **Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem.** Cuiabá, MT, 2019.

MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância** / João Mattar. -- 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção tecnologia educacional; 11)

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores: entre saberes e práticas.** Educação & Sociedade, [S. l.], v. 22, n. 74, p. 121–142, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302001000100008>

MONTEIRO, Ana Maria. **Narrativa e narradores no ensino de história.** In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). Ensino De História. Sujeitos, Saberes E Práticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, Mauad, 2007. p. 119–135.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Ensino-aprendizagem e metodologias** [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

_____, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-23. Disponível em <https://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/orientacoes-aos-professores>. Acesso em: 28 jul. 2023.

_____, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. - 21ª ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, J. A. .; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital** online. Revista UFG, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438.

Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MOREIRA, José César Pontes; SANTANA, José Rogério; AGUIAR, Leda Maria Justino de; REBOUÇAS, Marlylton de Carvalho; CERQUEIRA, Gilberto Santos, SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos** / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. - 3.ed., 10 reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.

MOTTA, Vinicius Lessa da. **BNCC no Mato Grosso e a formação docente continuada [recurso eletrônico]: ensino remoto de História e as TDICs em tempos de Pandemia (2018-2022)**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Cuiabá, 2022.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de. **Games no ensino de história: possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na educação básica**. Dissertação em Ensino de História - ProfHistória - UFPE, 2020.

Profhistória – Nacional. A cultura digital, suas tecnologias, o Ensino e a Aprendizagem da História – YouTube, 11 de jun. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ixGeyKgvjaw>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

REIS, Ana. **Construindo saberes e formando para a cidadania por meio do lúdico: os diferentes usos dos jogos de tabuleiro no ensino de História da África**. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Cuiabá, 2020.

RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana** / 2 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RÜSEN, Jorn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral**. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

_____. **O livro didático ideal**. In: Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-128.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1^a reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SANT'ANA, Ronaldo Elói da Silva. **A história da cidade de Duque de Caxias: entre oficinas e jogos didáticos**. Dissertação (mestrado profissional) Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Rio de Janeiro. 2020.

SENA, Gildeon; MOURA, Juliana. **Jogos eletrônicos e educação: novas formas de aprender**. Blog da Universidade da Bahia, 2006.

SILVA, L. V., Giacomoni, M. P., Oliveira, P. H. P. de, & Cunha, M. C. (2020). **A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento**. *História & Ensino*, 26(2), 374–399. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n2p374>

SOUZA, Jose Klemer Crispim De et al.. **A utilização do jogo digital minecraft no processo de ensino e aprendizagem.** Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20128>>. Acesso em: 09/11/2023

SOUZA, M. A. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações.** In: Encontro Ibero-American de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua escola, 4., Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2023.

SPINOSA, Vanessa; COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Formação do futuro-presente: a docência em Historia no espectro da experiência digital no ensino remoto.** In: Gabriel, Carmen Teresa; BOMFIM, Marcus Leonardo (orgs). Formação docente e currículo: Conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: MAUADX, 2021. p. 279-300.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. **As tecnologias digitais no ensino de história no brasil. Um mapeamento das pesquisas acadêmicas.** Revista Docência e Cibercultura, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 141-158, jan. 2019. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36814/27813>>. Acesso em: 03 jul. 2023. <https://doi.org/10.12957/redoc.2018.36814>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TAVARES, Luísa da Fonseca. **O ensino de História nos jogos digitais: questões importantes e necessárias.** In: 2 Encontro Internacional História & Parcerias, 2019, Rio de Janeiro. Anais 2 Encontro Internacional História & Parcerias. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2019.

VAZ; Braz & Sousa; Graciene & Moura, Antonio Guanacuy & Santos, Jocyleia. (2017). **Educação e iconografia: o uso da imagem como fonte histórica e metodológica.** In Campo de saberes da história da educação no Brasil / Editora chefe Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**, trad. Ernani F da F. Rosa - Porto Alegre, ArtMed, 1998.

APÊNDICE

Apêndice I: Roteiro utilizado para análise das hipóteses.

ROTEIRO UTILIZADO PARA ANÁLISE DAS HIPÓTESES

1. A compreensão dos diferentes tipos de fontes históricas foi facilitada com o uso de jogos e *games*? Por quê?
2. A utilização de outros recursos metodológicos contribuiu igualmente para o aprendizado dos conceitos históricos?
3. Os jogos e *games* se firmaram como recursos facilitadores e potencializadores da aprendizagem no ensino de História, para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental?
4. O uso de jogos e *games* como recursos tecnológicos impactaram na construção da aprendizagem histórica dos estudantes?
5. Os estudantes relataram/demonstraram estarem mais motivados a participar das atividades de aprendizagem da disciplina de História quando jogos e *games* foram utilizados?

Apêndice II - Tabuleiro do jogo Desbravando a Pré-História: Trilhando o Modo de Vida dos Primeiros Seres Humanos - Arquivo Pessoal



Apêndice III – Cartas comuns

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Contribuiu para a fixação humana num lugar, ou seja, deixaram de ser nômades, passaram a construir habitações. A afirmação refere-se:

A à descoberta do fogo.
 B à prática da agricultura.
 C à invenção da escrita.

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Sobre a divisão dos períodos da Pré História, qual é a sequência correta?

A Paleolítico – Idade dos Metais – Neolítico
 B Idade dos Metais – Paleolítico – Neolítico
 C Paleolítico – Neolítico – Idade dos Metais

Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

São fatos ligados à Revolução Neolítica:

A Vida nômade, caça e coleta de vegetais.
 B A domesticação de animais e moradia em cavernas.
 C A domesticação de animais e a sedentarização do homem.

Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Fator decisivo para a sobrevivência dos povos do Período Neolítico:

A Utilização de metais como cobre e bronze.
 B Domínio do fogo
 C Prática da agricultura.

Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

O Período Paleolítico também é denominado de:

A Idade da Pedra Polida
B Idade da Pedra Lascada
C Idade dos Metais

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

O Período Neolítico também é denominado de:

A Idade da Pedra Polida
B Idade da Pedra Lascada
C Idade dos Metais

Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

No Período Paleolítico, os homens são conhecidos por:

A Caçadores e coletores
B Agricultores e Domesticadores
C Fabricadores de armas de metais

Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

No Período Neolítico, os homens são conhecidos por:

A Caçadores e coletores
B Agricultores e Domesticadores
C Fabricadores de armas de metais

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Sobre a formação das primeiras aldeias é correto afirmar:

A Surgiram no período Paleolítico
 B Surgiram no período Neolítico
 C Surgiram na Idade dos metais

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Qual a alternativa que apresenta características das atividades do homem na fase neolítica?

A Praticavam uma economia coletora de alimentos
 B Praticavam uma economia produtora de alimentos
 C Aprenderam a controlar o fogo

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Os homens cultivavam plantas, domesticavam animais e tornaram-se sedentários, ou seja, tinham habitação fixa. Essas características se referem ao:

A Período Paleolítico
 B Período Neolítico
 C Idade dos Metais

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Os homens viviam da caça, pesca e coleta de frutos e raízes, eram nômades, ou seja, não tinham habitação fixa. Essas características se referem ao:

A Período Paleolítico
 B Período Neolítico
 C Idade dos Metais

Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Uso da metalurgia do cobre e do ferro para a fabricação de armas e demais instrumentos usados no dia a dia. Essas características se referem ao:

A Período Paleolítico
B Período Neolítico
C Idade dos Metais



Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Nesse período foram desenvolvidas as primeiras ferramentas: facas, machados, arpões, lanças, arcos, flechas, anzóis.

A Período Paleolítico
B Período Neolítico
C Idade dos Metais



Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



A conquista do fogo foi muito importante para a evolução do homem. O controle do fogo se deu no:

A Período Paleolítico
B Período Neolítico
C Idade dos Metais



Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



O homem desse período não produzia alimentos, ou seja, não plantava nem criava animais. A base da alimentação era os animais que caçavam, os peixes que pescavam e a coleta de grãos, raízes e frutos. Qual é esse período?

A Período Paleolítico
B Período Neolítico
C Idade dos Metais



Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

O trabalho com a terra, o cultivo de alimentos e a criação de animais (bois, porcos, carneiros, etc.) foi essencial para o desenvolvimento das sociedades desse período, bem como para o crescimento da população. Qual é esse período?

A Período Paleolítico
B Período Neolítico
C Idade dos Metais

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Qual das alternativas NÃO demonstram benefícios do domínio do fogo para o homem?

A Proteção contra animais ferozes e se aquecer do frio.
B Cozinhar e assar os alimentos e aquecer o interior das cavernas.
C Iluminar o interior das cavernas e impedir a comunicação entre os grupos.

Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

A Arte no Paleolítico abrange as pinturas feitas nas rochas dentro das cavernas, e são denominadas de:

A Arte Mágica
B Arte Rupestre
C Arte Caverniense

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

No Período Neolítico, o cultivo da terra propiciou a garantia de excedente de produção, que era armazenado em:

A Vasilhas de metais, como cobre ou bronze
B Potes de cerâmica
C Potes plásticos

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

O que significa dizer que os povos do Período Paleolítico eram nômades?

A Eles não tinham onde morar.
 B Eles não tinham moradia fixa.
 C Eles tinham moradia fixa.

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

São exemplos de fontes orais:

A Letras de músicas, poemas e contratos.
 B Relatos falados que passam de uma pessoa a outra, lendas e mitos.
 C Desenhos, esculturas e pinturas.

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

São exemplos de fontes escritas:

A Letras de músicas, poemas e contratos.
 B Relatos falados que passam de uma pessoa a outra, lendas e mitos.
 C Desenhos, esculturas e pinturas.

Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Dentre as opções abaixo, qual delas apresenta apenas exemplos de fontes escritas?

A Cartões-postais, fósseis e lendas.
 B Revistas, livros e vestimentas.
 C Diários, jornais e certidões de nascimento.

Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

São exemplos de fontes iconográficas:

A Letras de músicas, poemas e contratos.
B Relatos falados que passam de uma pessoa a outra, lendas e mitos.
C Desenhos, esculturas e pinturas.

Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Utensílios usados pelos homens ao longo dos tempos, como cerâmicas, panelas, armas, instrumentos para a agricultura, são exemplos de fontes de:

A Cultura Material.
B Cultura Imaterial.
C Nenhuma das alternativas.

Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Músicas e ritmos próprios da cultura de um povo de uma determinada época, são características de fontes de:

A Cultura Material.
B Cultura Imaterial.
C Nenhuma das alternativas.

Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Segue uma ordem linear, marcado pelos relógios e calendários.

A Tempo Cronológico.
B Tempo Histórico.
C Tempo da Natureza.

Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Se refere à vida humana, tanto individual como coletiva. É o tempo vivido fruto das ações, das relações e da forma de pensar das sociedades.

A Tempo Cronológico.
B Tempo Histórico.
C Tempo da Natureza.



Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Passa naturalmente e não depende da vontade humana. Pode ser percebido pelo envelhecimento dos seres vivos.

A Tempo Cronológico.
B Tempo Histórico.
C Tempo da Natureza.



Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Filmes, gravações sonoras ou com imagens (programas de TV) e obras de arte são exemplos de:

A Fonte Histórica Escrita.
B Fonte Histórica Iconográfica.
C Fonte Histórica Oral.



Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Fotografias, pinturas, estátuas e desenhos são exemplos de:

A Fonte Histórica Escrita.
B Fonte Histórica Iconográfica.
C Fonte Histórica Oral.



Resposta correta: B

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Livros, jornais, revistas, letras de música, relatórios, inscrições em monumentos e memoriais são exemplos de:

A Fonte Histórica Escrita.
B Fonte Histórica Iconográfica.
C Fonte Histórica Oral.

Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Contratos públicos e particulares, cartas, leis, discursos, escritos oficiais são exemplos de:

A Fonte Histórica Escrita.
B Fonte Histórica Iconográfica.
C Fonte Histórica Oral.

Resposta correta: A

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Entrevistas, relatos, casos contados por antepassados que vivenciaram o tempo em estudo são exemplos de:

A Fonte Histórica Escrita.
B Fonte Histórica Iconográfica.
C Fonte Histórica Oral.

Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Lendas, mitos e fábulas que nos permitem compreender como as pessoas pensavam, com o que sonhavam e em que acreditavam são exemplos de:

A Fonte Histórica Escrita.
B Fonte Histórica Iconográfica.
C Fonte Histórica Oral.

Resposta correta: C

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Local onde foram encontrados os fósseis mais antigos, considerado o Berço da Humanidade:

A América
B Europa
C África

Resposta correta: C



DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Quais são os exemplos comuns de fontes históricas orais?

A Relatos escritos por historiadores famosos.
B Mapas e cartas geográficas antigas.
C Entrevistas, depoimentos e relatos de testemunhas oculares.

Resposta correta: C



DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Qual das afirmativas abaixo caracteriza as fontes históricas escritas?

A São registros visuais que retratam eventos históricos.
B São representações artísticas que retratam cenas históricas.
C São registros textuais produzidos em determinado período histórico.

Resposta correta: C



DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



História é a ciência que:

A Utiliza como fonte histórica apenas os documentos escritos.
B Estuda os acontecimentos presentes para prever o futuro.
C Estuda os acontecimentos do passado dos homens utilizando-se dos vestígios que a humanidade deixou.

Resposta correta: C



Apêndice IV- Cartas especiais

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



No Período Neolítico utilizavam os metais como cobre, bronze e ferro para fabricar armamentos para a guerra, como lanças, escudos e armaduras. Com isso, os conflitos entre os agrupamentos se tornaram frequentes.

A VERDADEIRO
B FALSO

Avance 02 casas, se você acertou!
 Se errou, volte 2 casas.



Resposta correta: FALSO

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



O Período Paleolítico está relacionado às sociedades de caçadores-coletores assim como o Período Neolítico está para a agricultura e a criação de animais.

A VERDADEIRO
B FALSO

Avance 2 casas, se você acertou!
 Se errou, volte 4 casas.



Resposta correta: VERDADEIRO

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Tanto o termo Paleolítico quanto o Neolítico referem-se à forma de tratamento da pedra.

A VERDADEIRO
B FALSO

Avance 2 casas, se você acertou!
 Se errou, volte 1 casa.



Resposta correta: VERDADEIRO

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



No período denominado como Neolítico dá-se a descoberta e o controle do fogo, uma das maiores conquistas desse período.

A VERDADEIRO
B FALSO

Avance 2 casas, se você acertou!
 Se errou, volte 3 casas.



Resposta correta: FALSO

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Relatos de pessoas idosas, lendas e mitos são exemplos de fontes orais.

A VERDADEIRO
B FALSO

► Avance 2 casas, se você acertou!
Se errou, volte 3 casas.

Resposta correta: VERDADEIRO

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

A domesticação de animais e o surgimento da agricultura ocorreram antes do domínio do fogo.

A VERDADEIRO
B FALSO

► Avance 3 casas, se você acertou!
Se errou, volte 4 casas.

Resposta correta: FALSO

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

O fogo permitiu ao homem afastar os animais selvagens, aquecer e iluminar o interior das cavernas, cozinhar alimentos, fabricar instrumentos e facilitar a comunicação em grupo.

A VERDADEIRO
B FALSO

► Avance 3 casas, se você acertou!
Se errou, volte 4 casas.

Resposta correta: VERDADEIRO

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Uma certidão de nascimento é uma fonte histórica oral.

A VERDADEIRO
B FALSO

► Avance 2 casas, se você acertou!
Se errou, volte 5 casas.

Resposta correta: FALSO

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Ao trabalhar com o relato de pessoas idosas, o historiador estará utilizando uma fonte histórica escrita.

A VERDADEIRO
B FALSO

► Avance 2 casas, se você acertou!
Se errou, volte 3 casas. ◀



Resposta correta: FALSO

DESBRAVANDO A PRÉ-HISTÓRIA



Um exemplo de fonte histórica iconográfica é um álbum de fotografias.

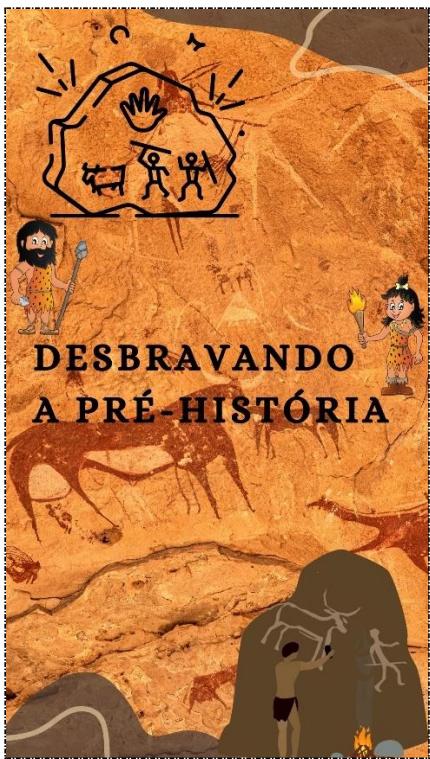
A VERDADEIRO
B FALSO

► Avance 02 casas, se você acertou!
Se errou, volte 4 casas. ◀



Resposta correta: VERDADEIRO

Apêndice V- Modelo do verso das cartas comuns e cartas especiais.



APÊNDICE VI – Apresentação elaborada no Power Point e utilizada na explanação do objeto de conhecimento.

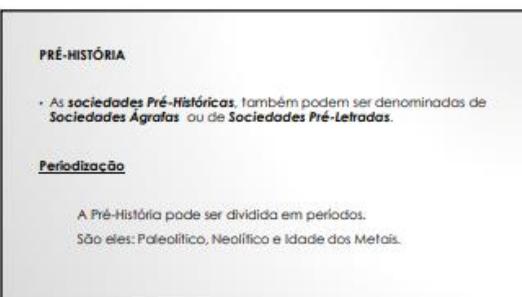


1

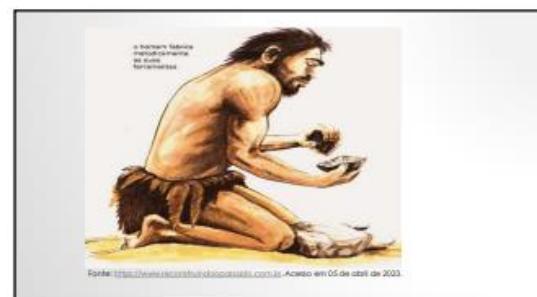
PRÉ-HISTÓRIA

- Pré-história é o período que percorre o tempo compreendido entre o surgimento do homem até a invenção da escrita.
- É um período caracterizado por uma forma de vida rudimentar. Nessa época, o homem vivia agrupado em bandos e se relacionava com a natureza de forma coletivista.

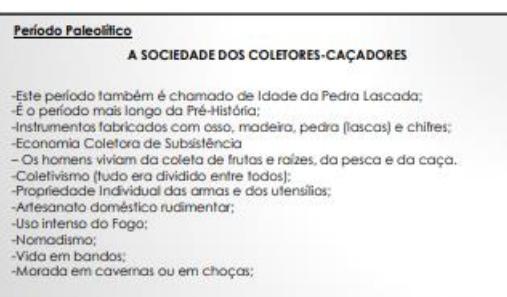
2



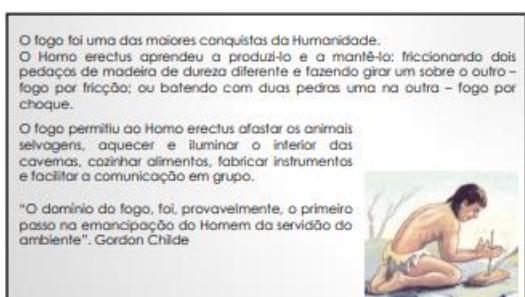
3



4



5



6



7



8



9



10

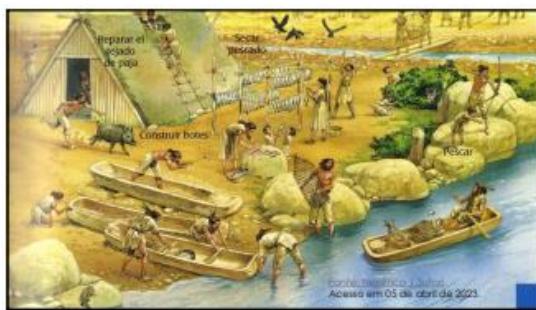
PALEOLÍTICO SUPERIOR

- A partir de 25.000 anos, a cultura se apresentava em um estágio cultural mais desenvolvido.
- Nessa fase encontramos o homem Cro-Magnon, cujos vestígios foram encontrados nas cavernas de Cro-Magnon, na França.
- Instrumentos com lascas de pedra e ossos.
- Chifres de renas e marfim dos mamutes, anzol, dardo, arco e a flecha.
- Já faziam roupas, com couros de animais e sua pele.
- Alimentos já eram cozidos.

11



13



15



17

PERÍODO NEOLÍTICO

- Este período também é denominado de Idade da Pedra Polida; Sedentarismo;
- Economia produtora: baseada na agricultura e na domesticação de animais Revolução Agrícola ou Neolítica;
- Aumento populacional;
- Tecelagem; cerâmica; arado; barco e roda;
- Produção de excedentes (sobras);
- Os clãs formam aldeias, que formam tribos; - família (começou a se organizar em grupos maiores às tribos, membros da mesma família)
- Agricultores e domesticadores.

12

- Trabalho coletivo continuava, isso porque os instrumentos agrícolas eram rudimentares e era preciso um esforço conjunto para a prática agrícola;
- A condição de vida do Neolítico propiciou aumento populacional devido ao aumento da produção de alimentos;
- O cultivo da terra propiciou a garantia de excedente que era armazenado em potes de cerâmica;
- Invenção do arado, barcos, jangadas, tecidos, cerâmica, casas de madeira e barro;
- Tecidos de fibra vegetal;
- Carro de rodas.

14

- **Propriedade Privada** (particular);
- Família: mulheres ficam com as tarefas domésticas, direito materno
- **Classes Sociais**: - Intensificação da vida espiritual;
- Início das trocas comerciais;
- Comunidades transformaram-se em vilas e cidades (Revolução Urbana);
- Organizações políticas como **Estados**; - Aprimoramento da divisão do trabalho social.

16

IDADE DOS METAIS

- Este período também é chamado de **Civilização**
- Tem início no Neolítico e avança para a História propriamente dita;
- É fator dominante da Segunda Revolução o aparecimento da Metalurgia (Revolução Urbana - aparecimento das Cidades);
- Metalurgia do **Cobre**, do **Bronze** e do **Ferro**;
- Intensificação das trocas (comércio) e da divisão do trabalho;
- Ampliação da propriedade privada;
- Surgem e se aperfeiçoam os sistemas de escrita, numeração, calendário, contagem, pesos e medidas;
- Sociedade mais complexa em suas atividades e componentes sociais.

18

APÊNDICE VII – Enquete e correção criadas no aplicativo WhatsApp no grupo oficial da turma dos 6º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dr Ytrio Correa.

Rívea Prof

O Paleolítico é o período mais antigo da história da humanidade. Abrange um longo espaço de tempo que se estende da época do surgimento dos primeiros seres humanos até, aproximadamente, 10.000 a.C. Qual das opções abaixo NÃO faz parte do Paleolítico? 

Selezione uma ou mais opções

a) caça, pesca e coleta de alimentos.  5

b) criação de animais e plantio de alimentos.  81

c) habitação em cavernas e abrigos sob as rochas ou em  3

 6ºANO EF

da história da humanidade. Abrange um longo espaço de tempo que se estend...

Vamos lá para a correção:
O Paleolítico é o período mais antigo da história da humanidade. Abrange um longo espaço de tempo que se estende da época do surgimento dos primeiros seres humanos até, aproximadamente, 10.000 a.C. Qual das opções abaixo NÃO faz parte do Paleolítico? 
A resposta correta é a alternativa b --> **criação de animais e plantio de alimentos.**

Essa é a única alternativa que não contém características do Período Paleolítico! Essas características pertencem ao modo de vida do Período Neolítico.

Parabéns! Vocês são muito inteligentes! 

Rívea Prof

Boa tarde 

Pense e responda:

No documentário, Caçar ou Ser Caçado, qual foi o animal, entre as opções abaixo, hoje já extinto, que estava entre os predadores (que caçavam) dos grupos de hominídeos?

Selecionar uma ou mais opções

MAMUTE  3

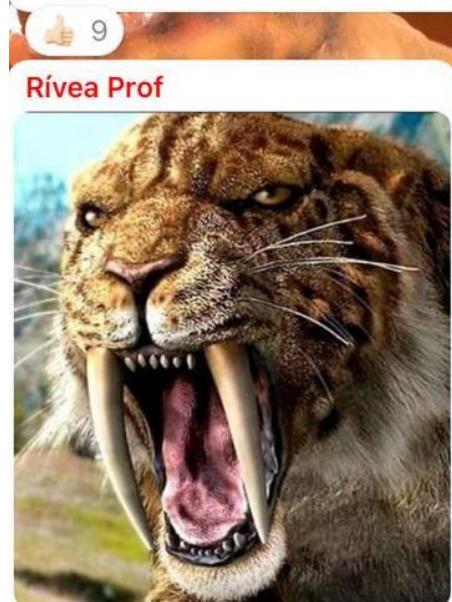
TIGRE DENTES DE SABRE  75

PREGUIÇA GIGANTE  5

12:58

Vamos conferir as respostas!

17:0



A resposta da primeira pergunta é **TIGRE DENTES DE SABRE** 

17:05



10



Rívea Prof

2º pergunta:

No documentário Caçar ou Ser Caçado, qual o nome da substância que foi utilizada para manter o fogo aceso em meio a umidade?

Selecionar uma ou mais opções

Resina de Pinheiro  81

Combustível Fóssil  0

Gasolina  0

14:44

[Ver votos](#)



Rívea Prof



A resposta da segunda pergunta é: **RESINA DE PINHEIRO**

17:06

   9

Parabéns pra todos  

17:07

 10

Vocês estão muito estudiosos!

Muito sapiens sapiens  

Continuem assim!   

17:08



Rívea Prof

Foi fator decisivo para a sobrevivência dos povos do período Neolítico:

Seleccione uma opção

- O nomadismo típico dos povos caçadores e coletores.  1
- Revolução agrícola: A prática da agricultura, domesticação de animais e sedentarização do homem.  70
- A utilização de metais como cobre e bronze  0
- Nomadismo, prática da coleta de frutas  1

Rívea Prof

São fatos ligados à Revolução Neolítica:

Seleccione uma opção

- Nômades e organização em tribos.  0
- Prática da agricultura, domesticação de animais e sedentarização do homem.  69
- Pintura em cavernas, vida nômade, caça e coleta de vegetais.  0

18:50

[Ver votos](#)

Apêndice VIII – Questionário do Estudante – Grupo Aplicação

Nome: _____ Data: _____

- 1. Você participou de atividades com jogos educativos na disciplina de História?**
a) Sim b) Não
- 2. Você acha que os jogos ou games contribuíram para o seu aprendizado de História?**
a) Sim, contribuíram muito.
b) Sim, contribuíram um pouco.
c) Não, não contribuíram.
- 3. Você se lembra de algo que aprendeu durante as atividades com jogos ou games, durante as aulas de história?**
a) Sim b) Não
- 4. Se você respondeu sim na questão anterior, por favor, escreva abaixo o que você aprendeu:**

- 5. Do que você se lembrou na hora de responder as questões de verificação de aprendizagem?**
a) da explicação do conteúdo;
b) das imagens utilizadas nos slides;
c) do documentário "Caçar ou ser caçado: vivendo entre feras";
d) das enquetes do WhatsApp;
e) do jogo educativo aplicado em aula.
- 6. Você acha que a utilização de jogos e games tornaram as aulas de História mais divertidas e interessantes?**
a) Sim, muito mais divertidas e interessantes.
b) Sim, um pouco mais divertidas e interessantes.
c) Não, não tornou as aulas mais divertidas e interessantes.
- 7. Você também participou de outras atividades de aprendizagem na disciplina de História?**
a) Sim b) Não
- 8. Quais atividades de aprendizagem você participou além dos jogos ou games?
(marque todas as opções que se aplicam)**
a) Explanações em sala de aula.

- b) Trabalhos em grupo.
- c) Explanação em sala de aula, com utilização de slides.
- d) Filmes ou documentários.
- e) Enquetes no WhatsApp.
- f) Outras: _____

9. Você acha que os jogos ou games contribuíram mais ou menos do que outras atividades para o seu aprendizado de História?

- a) Mais
- b) Menos
- c) Contribuíram igualmente

10. Comparando com as outras atividades de aprendizagem, você sentiu que os jogos facilitaram mais a compreensão dos conteúdos?

- a) Sim
- b) Não

11. Qual é o tipo de atividade que você mais gosta nas aulas de História?

- a) Explanações em sala de aula.
- b) Trabalhos em grupo.
- c) Explanação em sala de aula, com utilização de slides.
- d) Filmes ou documentários.
- e) Quando utiliza jogos ou games.

12. Você acha que as atividades de aprendizagem com jogos ou games foram mais ou menos interessantes do que outras atividades de aprendizagem?

- a) Mais interessantes.
- b) Menos interessantes.
- c) Tão interessantes quanto outras atividades.

13. Você acha que gostaria de participar de mais atividades com jogos ou games na disciplina de História?

- a) Sim
- b) Não

14. Você acha que apenas a utilização de jogos educativos durante as aulas seria suficiente para transmitir os conceitos históricos de forma clara e compreensível?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei dizer

15. Você sentiu que os jogos ou games ajudaram a compreender melhor os conteúdos de história?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei dizer

16. Você recomendaria o uso de jogos ou games para aprender história a outros estudantes?

- a) Sim, definitivamente.
- b) Sim, talvez.
- c) Não, definitivamente não.

Apêndice IX – Questionário do Estudante – Grupo Controle

Nome: _____ Data: _____ 6º Ano _____

1. Quais atividades de aprendizagem você participou durante as aulas de História?

(marque todas as opções que se aplicam)

- a) Explanações em sala de aula.
- b) Aprendizagem em pares.
- c) Explanação em sala de aula, com utilização de slides.
- d) Filmes ou documentários.
- e) Enquetes no WhatsApp.
- f) Outras: _____

2. Qual é o tipo de atividade que você mais gosta nas aulas de História?

- a) Explanações em sala de aula.
- b) Aprendizagem em pares.
- c) Explanação em sala de aula, com utilização de slides.
- d) Filmes ou documentários.
- e) Outro: _____

3. Você acha que gostaria de participar de atividades com jogos ou games na disciplina de História?

- a) Sim
- b) Não

4. Do que você se lembrou na hora de responder as questões de verificação de aprendizagem?

- a) da explicação do conteúdo;
- b) das imagens utilizadas nos slides;
- c) do documentário “Caçar ou ser caçado: vivendo entre feras”;
- d) das enquetes do WhatsApp;
- e) do momento de aprendizagem em pares.

5. Do que você mais gosta nas aulas de História?

6. Você sentiu que as apresentações de slides ajudaram a visualizar melhor os temas abordados nas aulas de história?

- a) Não ajudaram em nada
- b) Ajudaram um pouco
- c) Foram muito úteis

7. Qual dos elementos abaixo você considera mais útil para sua aprendizagem?

- a) Apresentações de slides para explanações de conteúdos;
- b) As enquetes no grupo do WhatsApp e correções para assimilar o conteúdo;
- c) Trechos do documentário para complementar as explicações;
- d) Aprendizagem em pares;
- e) Combinação de todos os elementos.

8. Considerando o documentário, você acredita que as imagens e os vídeos acrescentaram valor à experiência de aprendizado?

- a) Não acrescentaram valor
- b) Acrescentaram pouco valor
- c) Acrescentaram um valor moderado
- d) Acrescentaram muito valor

9. Durante o processo de ensino-aprendizagem, você sentiu que teve espaço para fazer perguntas e esclarecer dúvidas?

- a) Pouco espaço
- b) Mais ou menos
- c) Muito espaço

10. O uso dos diferentes métodos (apresentações de slides, explanações, aprendizagem em pares, documentário, enquetes no WhatsApp) contribuiu para uma melhor aprendizagem do conhecimento histórico?

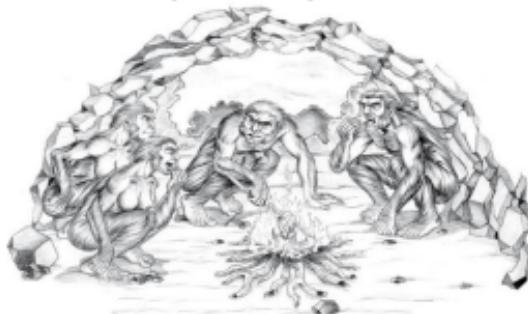
- a) Sim, de forma significativa
- b) Sim, em certa medida
- c) Não, não fez diferença na retenção do conhecimento

Apêndice X – Exercícios de verificação de aprendizagem – Grupo Controle

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA PROFESSORA RÍVEA LEAL – 6º ____ – DATA:

Nome:

1. Observe a gravura a seguir e responda:



a) Qual foi a grande descoberta desse período? _____

b) Em qual período o fogo foi descoberto? _____

b) Qual foi a importância dessa descoberta para a época? _____

2. Considerada a grande revolução da história, contribuiu para a fixação humana num lugar, ou seja, deixaram de ser nômades, passaram a construir habitações. A afirmação refere-se:

- a) à descoberta do fogo. c) à invenção da escrita.
b) à fundição de metais. d) à prática da agricultura.

3. Sobre a divisão da Pré História, indique a sequência correta:

- a) Paleolítico – Idade dos Metais – Neolítico c) Paleolítico – Neolítico – Idade dos Metais
b) Idade dos Metais – Paleolítico – Neolítico d) Neolítico – Paleolítico – Idade dos Metais

4. São fatos ligados à Revolução Neolítica:

- a) vida nômade e organização em tribos.
b) terras pertencentes ao Estado e escravismo.
c) Prática da agricultura, domesticação de animais e sedentarização do homem.
d) escravidão, impostos em trabalho e vassalagem.
e) pintura em cavernas, vida nômade, caça e coleta de vegetais.

5. Foi fator decisivo para a sobrevivência dos povos do período Neolítico:

- a) a utilização de metais como cobre e bronze.
b) o nomadismo típico dos povos caçadores e coletores.
c) a revolução agrícola.

6. Examine as três proposições, julgando se são verdadeiras ou falsas. Coloque para as verdadeiras e para as falsas.

() A Pré-História, época compreendida entre o aparecimento do homem sobre a Terra e o uso da escrita, é dividida tradicionalmente em três períodos: Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais.

() A domesticação de animais e o surgimento da agricultura ocorreram apenas após a invenção da escrita, posterior, portanto, ao Neolítico.

() A duração do Paleolítico é bem mais extensa que a do Neolítico, envolvendo níveis técnicos naturalmente mais primitivos.

7. Sobre a constituição das primeiras aldeias é correto afirmar:

- a) Durante o surgimento das primeiras formações de aldeias os homens viviam em cavernas.
b) Nas primeiras formações de aldeias apareceram instrumentos rudimentares produzidos pelo homem.
c) O início das primeiras aldeias já indicava um processo de sedentarização do homem, proporcionado pela Revolução Neolítica.
d) Quando surgiram as primeiras aldeias, o homem era essencialmente caçador e coletores.
e) Quando surgiram as aldeias, os homens não sabiam produzir fogo.

8. O Paleolítico é o período mais antigo da história da humanidade. Ele abrange um longo espaço de tempo que se estende da época do surgimento dos primeiros seres humanos até, aproximadamente, o ano 10.000 a.C. Esse período é caracterizado pela utilização de instrumentos produzidos a partir de pedras "lascadas". Todas as opções abaixo se relacionam ao Período Paleolítico. **EXCETO**:

- a) caça, pesca e coleta de alimentos;
- b) vida sedentária;
- c) habitação em cavernas e abrigos sob as rochas;
- d) descoberta da técnica da fabricação do fogo.

9. Assinale a afirmativa que **NÃO** justifica a frase abaixo.

"A conquista do fogo foi muito importante para a evolução do homem" por que a partir dela...

- a) O homem pode proteger-se de animais ferozes.
- b) Os alimentos passaram a ser cozidos / assados.
- c) Os homens passaram a viver isolados de suas antigas tribos.
- d) Podiam iluminar o interior das cavernas, além de aquecer-se e facilitar a comunicação.

10. Quais as principais diferenças entre o período Paleolítico e o período Neolítico, em relação ao modo de vida dos seres humanos?
