



**PROFHISTÓRIA**

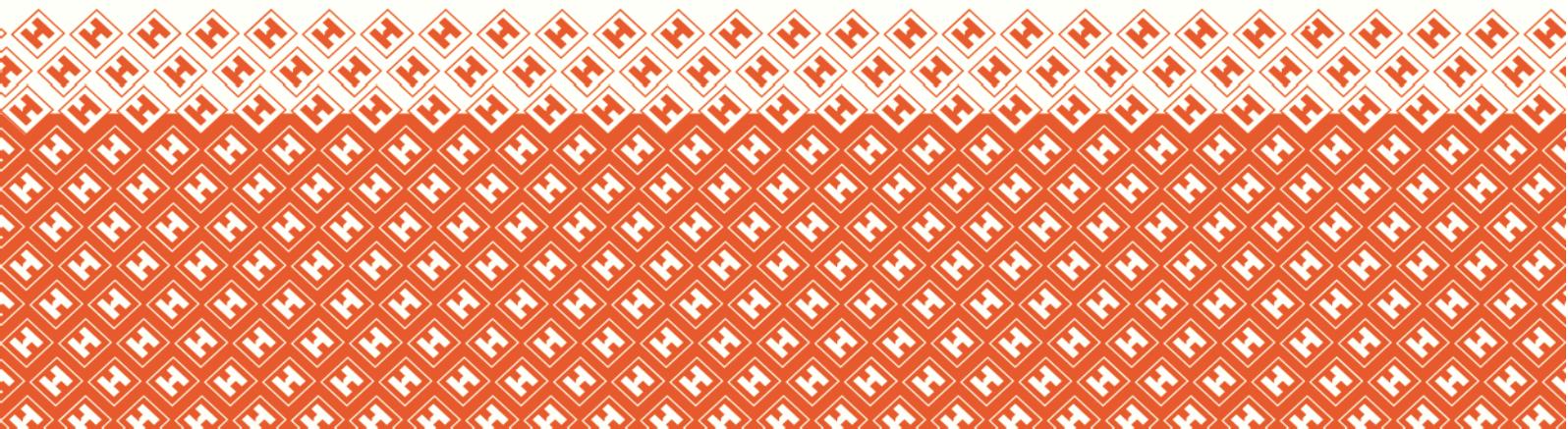
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

Igor Vitor Félix de Almeida

**“Isso é democracia?”: O sistema político e a  
consciência histórica através da elaboração  
de um jogo digital**

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
SETEMBRO / 2024



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**  
**CAMPUS MATA NORTE**  
**PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**IGOR VITOR FÉLIX DE ALMEIDA**

# **“Isso é democracia?”: O sistema político e a consciência histórica através da elaboração de um jogo digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - Profhistória, da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História. Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

Orientador: Prof. Dr. Renan Marques Birro.

Nazaré da Mata, PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

A447i Almeida, Igor Vitor Félix de

“Isso é democracia?": o sistema político e a consciência histórica através da elaboração de um jogo digital. / Igor Vitor Félix de Almeida – Nazaré da Mata, 2024.

121 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Renan Marques Birro

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em História, Nazaré da Mata, 2024.

1. Jogos digitais. 2. Democracia. 3. Consciência histórica. 4. Desing-Based Research. 5. Saberes digitais docentes. I. Birro, Renan Marques (orient.). II. Título.

CDD 907.1

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

Igor Vitor Félix de Almeida

**“Isso é democracia?”: O sistema político e a consciência histórica através da elaboração de um jogo digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - Profhistória, da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História. Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

Orientador: Prof. Dr. Renan Marques Birro.

Aprovado em: 05/09/24.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Renan Marques Birro (Orientador) – UPE/*Campus* Mata Norte

---

Prof. Dr. Christiano Britto Monteiro dos Santos (Examinador Externo) – UFF

---

Prof. Dr. Igor Lapsky da Costa Francisco (Examinador Interno) – UPE/*Campus* Mata Norte

Nazaré da Mata, PE

2024

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos estudantes secundaristas que participaram dos movimentos estudantis contra a Reforma do Novo Ensino Médio e aos que ainda lutam por modificações no Novo Ensino Médio (NEM).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai e ao meu padrasto, que sempre me incentivaram nos estudos e me apoiaram emocionalmente nos momentos em que mais precisei.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Renan Marques Birro, pela orientação, conversas, direcionamentos e correções durante todas as etapas deste trabalho.

Agradeço aos professores e professoras do curso de pós-graduação do ProfHistória UPE/*Campus Mata Norte*, que prepararam disciplinas com textos significativos para o Ensino de História, ministraram excelentes aulas e conduziram discussões históricas de maneira exemplar.

Agradeço aos Profs. Drs. Christiano Britto Monteiro dos Santos e Igor Lapsky da Costa Francisco, que ofereceram uma leitura atenta, ricas sugestões bibliográficas e horizontes possíveis durante o exame de qualificação, que foram fundamentais para a formatação final da pesquisa.

Agradeço aos meus alunos e alunas que participaram da eletiva e contribuíram para o desenvolvimento do jogo digital.

Agradeço aos colegas da minha turma do mestrado pelas discussões de textos em sala de aula e pelas boas risadas em momentos de descontração.

Agradeço especialmente ao meu amigo de turma, Frederico Brito, pela amizade que construímos ao longo do curso, pelas viagens de carro compartilhadas e pelas conversas acadêmicas.

Agradeço ao Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFAUPE), que fomentou esta pesquisa científica.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado intitulada *"Isso é democracia?": O sistema político e a consciência histórica através da elaboração de um jogo digital* investiga o uso dos jogos digitais como ferramentas pedagógicas no ensino de História. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as possibilidades de criação de um jogo digital sobre o conceito de democracia. A pesquisa resultou na elaboração de um jogo digital feito por alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola de Pernambuco. O jogo foi desenvolvido com o objetivo de problematizar e explorar o conceito de democracia, utilizando como problemática histórica o Movimento Estudantil de 2016, que se posicionou contra medidas como a "PEC do Teto de Gastos", "Escola sem Partido" e a "MP do Novo Ensino Médio". Além disso, exploram-se implicações teóricas sob a luz das teorias de História Digital, Humanidades Digitais, Letramento Digital, as teorias da Cibercultura de Pierre Lévy e da Cultura da Convergência de Henry Jenkins, e a tipologia da consciência histórica de Jörn Rüsen. A metodologia aplicada que adotamos foi o Game Design Document (GDD), a Design-Based Research (DBR) e a oficina pedagógica, que em conjunto, possibilitaram a criação colaborativa do jogo "Nova Democracia" sob a égide dos Saberes Digitais Docentes.

**Palavras-chave:** Jogos Digitais; Democracia; Consciência Histórica; Design-Based Research; Saberes Digitais Docentes.

## ABSTRACT

This master's dissertation titled "*Is this democracy?": The political system and historical consciousness through the creation of a digital game*" investigates the use of digital games as pedagogical tools in the teaching of History. The general objective of this research is to analyze the possibilities of creating a digital game on the concept of democracy. The research resulted in the creation of a digital game by first-year high school students at a school in Pernambuco. The game was developed with the aim of problematizing and exploring the concept of democracy, using the 2016 Student Movement, which opposed measures such as the "Spending Cap Amendment," "Schools without Political Parties," and the "Provisional Measure for the New High School," as the historical issue. Additionally, the research explores theoretical implications in light of theories of Digital History, Digital Humanities, Digital Literacy, Pierre Lévy's theories of Cyberculture, Henry Jenkins' Convergence Culture, and Jörn Rüsen's typology of historical consciousness. The methodology we adopted included the Game Design Document (GDD), Design-Based Research (DBR), and the pedagogical workshop, which together enabled the collaborative creation of the game *New Democracy* under the aegis of Digital Teaching Knowledge.

**Keywords:** Digital Games; Democracy; Historical Consciousness; Design-Based Research; Digital Teaching Knowledge.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Imagem 01 – Cartão de divulgação da eletiva (Frente)
- Imagem 02 – Cartão de divulgação da eletiva (Verso)
- Imagem 03 – Mapa mental da divisão dos grupos
- Imagem 04 – Esboços iniciais dos personagens
- Imagem 05 – Personagens digitalizados.
- Imagem 06 – Processo de produção dos personagens
- Imagem 07 – Propostas de cenários
- Imagem 08 – Esboços usados na Fase 01 do jogo
- Imagem 09 – Esboços usados na Fase 02 do jogo
- Imagem 10 – Esboços usados na Fase 03 do jogo
- Imagem 11 – Tela inicial do projeto do jogo e os recursos da plataforma Genially
- Imagem 12 – Tela de introdução do jogo
- Imagem 13 – Esboço da personagem Kaya no cenário 01 da Fase 01
- Imagem 14 – Caixa de diálogo da personagem Kaya
- Imagem 15 – Pergunta do cenário 01 da fase 01
- Imagem 16 – Tela final do jogo

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 – Etapas da disciplina eletiva organizada no escopo do Novo Ensino Médio de uma Escola Estadual da Região Metropolitana do Recife-PE

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DBR	Design-Based Research (DBR)
Ed.	Edição
<i>Et al</i>	<i>Et alii</i>
ETE	Escola Técnica Estadual
EUA	Estados Unidos da América
FPS	First Person Shooter
GDD	Game Design Document
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
SEE	Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco
GRE	Gerência Regional de Educação
IA	Inteligência artificial
MMORPG	Massively Multiplayer Online Role-playing Game
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)
MPL	Movimento do Passe Livre
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
RTS	Real Time Strategy
TAR	Teoria do Ator-Rede
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unicap	Universidade Católica de Pernambuco

UPE

Universidade de Pernambuco

# SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1 - História, mundo digital e jogos: um horizonte teórico.....</b>	<b>24</b>
1.1. História Digital e Humanidades Digitais: perspectivas, práticas e o papel do letramento digital.....	24
1.2. Entre a Cibercultura e a Convergência: críticas e avanços na compreensão da cultura digital.....	34
1.3. Jogos digitais na educação: seriedade, ludicidade, roteiro e narrativa.....	39
<b>Capítulo 2 - Democracia, movimento estudantil no Brasil e em Pernambuco e consciência histórica.....</b>	<b>46</b>
2.1 A Democracia enquanto conceito histórico inclusivo.....	47
2.2. A Luta dos estudantes secundaristas no Brasil e em Pernambuco: Ocupações e mobilizações de 2016.....	53
2.3. A tipologia da consciência histórica de Rüsen e sua relevância para a aprendizagem histórica.....	60
<b>Capítulo 3 - Um relato de experiência docente sobre o desenvolvimento do jogo “Nova Democracia”.....</b>	<b>68</b>
3.1. Análise da BNCC, do Currículo de Pernambuco e dos Saberes Digitais Docentes.....	69
3.2. A estruturação da disciplina eletiva “Isso é democracia?”: O sistema político e a consciência histórica através da elaboração de um jogo digital.....	77
3.3. Oficina pedagógica e game design: a concepção e desenvolvimento do jogo “Nova Democracia”.....	85
3.4. Funcionalidades e mecânicas do jogo “Nova Democracia”.....	87
3.5. A elaboração <i>per se</i> do jogo “Nova Democracia”.....	93
<b>Considerações finais: perspectivas dos envolvidos e desafios.....</b>	<b>101</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>106</b>
<b>Anexo I - GDD – Game Design Document.....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo II - Fluxo do jogo.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo III - Level Design (Desenho de Nível).....</b>	<b>114</b>
<b>Anexo IV - Áudio e música.....</b>	<b>116</b>
<b>Anexo V - Imagens com as demais etapas de elaboração do jogo.....</b>	<b>117</b>

## Introdução

Durante a minha infância, sempre gostei de brincadeiras de rua: jogar futebol, jogar bolinha de gude, brincar de barra-bandeira, empinar pipa, brincar de sete-cacos, brincar com pião, queimado, entre muitas outras brincadeiras infantis e espontâneas, de modo individual ou compartilhado com outros amigos. Olhando para trás, percebo como essas brincadeiras de rua foram fundamentais na minha formação pessoal. Elas me ensinaram a valorizar a amizade, a importância de seguir regras e a felicidade do que é ser criança.

Na adolescência, comecei a me interessar por jogos digitais, e as brincadeiras que vivenciei durante boa parte da infância deixaram de ser parte da minha rotina de lazer. Foi nessa época que começaram a surgir espaços comerciais, conhecidos como *lan houses*, nos quais os usuários poderiam utilizar um computador pessoal com acesso à internet ou jogar jogos digitais instalados, mediante um pagamento de acesso por hora de uso.

Os primeiros jogos digitais que joguei na *lan house* do meu bairro foram o *Counter-Strike* e o *Age of Mythology*. O primeiro jogo é do gênero *First Person Shooter* (FPS ou “atirador em primeira pessoa”), que poderia ser jogado em rede. Cada *player* acessava um computador e jogavam em um mesmo cenário de combate entre duas equipes opostas. O segundo jogo, *Age of Mythology*, do gênero *Real Time Strategy* (RTS ou “estratégia em tempo real”), é ambientado em pretensas civilizações inspiradas na realidade (mas com a presença de elementos mitológicos, como deuses) que entravam em conflito e avançavam através de eras conforme certos pré-requisitos. Neste jogo, havia representações dos povos gregos, egípcios e nórdicos, representadas por meio de deuses, cenários, ferramentas e construções. As representações contidas no *Age of Mythology* foram essenciais para despertar o meu interesse tanto pelo jogo quanto por jogos digitais com ambientação histórica.

No entanto, os jogos de *Massively Multiplayer Online Role-playing Game* (MMORPG), ou “jogo de representação de papéis online multijogador em massa”, foram os que mais joguei durante a maior parte da minha adolescência e fase

adulta. Entre os jogos que joguei desse gênero, cito *Mu Online*, *Lineage 2*, *Tibia*, *Wyd*, *Cabal Online*, *Priston Tale 2*, *Archeage* e *Albion Online*. Esses jogos despertaram meu interesse por diversos fatores: a possibilidade de passar de níveis e obter algum tipo de recompensa, explorar novos cenários, desfrutar aventuras desconhecidas e socializar com pessoas do Brasil e de outras nacionalidades simultaneamente.

No âmbito profissional, apesar de gostar muito de jogos comerciais com temáticas históricas, durante a graduação não tive interesse em pesquisar algo relacionado aos jogos digitais. Somente após ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade de Pernambuco (ProfHistória/UPE) é que percebi o meu interesse em compreender e estudar os jogos digitais voltados ao Ensino de História. Por sua vez, a linha de pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão” possibilitou pensar em uma pesquisa científica direcionada aos estudos dos jogos digitais e ao desenvolvimento de um jogo pedagógico.

Entretanto, após a conclusão da Graduação e o início da experiência docente, assim como a reflexão durante o mestrado nas disciplinas e nas conversas de orientação, pude constatar tanto a extrema importância dos jogos entre os(as) estudantes quanto a dificuldade que os(as) educandos(as) têm para compreender conceitos históricos. Por vezes, noções estudadas na Grécia Antiga são retomadas em períodos históricos posteriores, mas salvo nas intervenções em sala, os(as) estudantes não perfaziam o caminho mental de pensar as trajetórias históricas dos próprios conceitos, concentrando-se tão somente na compreensão dos fenômenos passados de maneira desconectada.

Consequentemente, este trabalho tentou recobrar de modo amadurecido meu leque de experiências pessoais com constructos socioculturais de natureza lúdica. Assim, ele tem como objetivo geral analisar as possibilidades de criação de um jogo digital sobre o conceito de democracia. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos: primeiramente, apontar as possibilidades e os desafios no ensino de história a partir dos jogos digitais; em segundo lugar, promover uma discussão conceitual do conceito de democracia; e, por fim, elaborar uma disciplina eletiva com o intuito dos alunos criarem um jogo digital com a finalidade de problematizar o conceito de democracia.

Tendo isso definido, procuramos entender as possibilidades no processo de

desenvolvimento de um jogo com narrativas históricas inseridas nos aspectos do conceito da democracia. Todavia, vale ressaltar que o contexto histórico foi definido em conjunto com os alunos ao longo da disciplina eletiva a posteriori, conforme seus interesses. Neste arranjo, nosso trabalho foi pensado para oferecer orientação aos alunos, de modo que eles pudessem pensar problemáticas históricas, criar cenários, desenvolver o *design* de personagens e elaborar narrativas. Com nossa orientação, conduzimos o processo de elaboração, desenvolvimento e finalização do jogo. Também destacamos que atribuímos a este processo de desenvolvimento um compromisso com a seriedade e a ludicidade para fins educacionais, e não comerciais (como ocorre na maior parte dos empreendimentos dessa natureza).

Consoante ao esforço, lembramos que a disciplina da História está sempre se aprimorando à medida que novas evidências, fontes, teorias, metodologias e tecnologias surgem, o que permite repensar seus impactos e abordagens no Ensino de História. Essa dinâmica contribui para o avanço contínuo da compreensão histórica e na condução de estudos direcionados aos estudos sobre o uso dos jogos digitais. Diante desse cenário, atesto que, no esforço coletivo do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (Profhistória), algumas atividades e reflexões foram direcionadas para esta vereda. Sendo assim, para recobrar o *estado da arte*, propomos um sucinto levantamento das dissertações de mestrado do referido programa, com ênfase naquelas que contavam com a palavra-chave *jogos digitais*. A seguir, apontaremos brevemente como seus(uas) autores(as) empreenderam seus esforços para dirimir problemas oriundos do “chão da escola”.

Partimos da dissertação de Lucas Lopes (2016), intitulada "*Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os Revoltosos”*". Nela, o autor teve como objetivo principal desenvolver a crítica histórica dos alunos através da elaboração de um jogo digital. Além disso, o pesquisador buscou criar uma base para a crítica histórica em alunos dos Ensino Fundamental e Médio através da elaboração de um jogo digital. Esse estudo direcionou os alunos a analisar fontes históricas e entender as narrativas do mundo digital.

O trabalho fez uma discussão sobre o uso da tecnologia e analisou a crítica histórica mediante as conclusões de Pierre Bayle, utilizando a dedução lógica das fontes e análise de contexto histórico para elaborar o jogo. O produto final dessa dissertação foi um jogo sobre os acontecimentos iniciais da *Revolta da Chibata*.

Neste jogo, o pesquisador incluiu “mini-jogos” dentro do jogo principal, projetados para abordar questões relacionadas ao fenômeno em voga. Esses mini-jogos produzidos tratam de conceitos históricos mais amplos e são detalhados no roteiro do jogo, incluindo construções como anacronismo, discriminação racial e subjetividade histórica. Vale ressaltar que este jogo foi desenvolvido com ajuda de uma equipe produtora externa composta por quatro pessoas (um especialista de som, dois desenhistas digitais e programadores, e um roteirista), servindo ainda como um material didático.

No mesmo contexto de estudo, a dissertação de Lucas Ramalho (2019) *Jogos Digitais como material didático no Ensino de História: uma análise da produção acadêmica* abordou a utilização de jogos digitais como materiais didáticos no Ensino de História, mas não focou na produção de um jogo digital. O foco principal do trabalho foi refletir sobre como esses jogos são integrados ao ambiente escolar e ao currículo, analisando a produção acadêmica existente sobre o tema, que inclui artigos, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, publicações em revistas e teses de doutorado.

A pesquisa discute como os jogos digitais podem ser compreendidos com um material didático e as suas aplicações no Ensino de História, além das concepções teóricas e narrativas históricas que esses jogos reproduzem. Ramalho recorreu a autores celebrados da História e Jogos, a saber, Johan Huizinga e Roger Caillois, em um empreendimento para conceituar o que é um jogo; ele também recorreu a Pereira e Giacomoni (2019) para definir o que são jogos digitais, com suporte de outros pesquisadores como Chauvin, Barbosa Junior, Telles, Filomena Moita e Crawford.

Como produto final da pesquisa, Lucas Ramalho criou um *website* que funciona como um catálogo de autores que pesquisam jogos digitais e exemplos de jogos que podem ser utilizados como material didático no Ensino de História. Ele enfatizou a importância de tornar as informações acessíveis a um público mais amplo, permitindo que educadores e interessados possam acessar facilmente as discussões e recursos relacionados ao tema, sem ter a necessidade de acessar plataformas acadêmicas para pesquisa relacionada a esta área de jogos digitais. No período da pesquisa, o *site* (cujo o endereço do website está inativo) estava organizado com cinco redirecionamentos com seções específicas: avaliação de jogos digitais; planos de aulas e sequências didáticas; grupos de estudos;

sugestões de jogos digitais que podem ser usados nas aulas de história; e trabalhos acadêmicos.

Por sua vez, a dissertação de Artur Peixoto (2016), intitulada de *Jogar com a história: Concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa* propôs a análise de dois jogos digitais com a temática da Revolução Francesa: Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade e *Assassin's Creed Unity*. O primeiro, desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi criado no contexto de uma chamada pública para financiamento governamental destinado a jogos digitais com fins educacionais. O segundo, *Assassin's Creed Unity*, é um jogo comercial desenvolvido pela Ubisoft. Peixoto realizou uma análise comparativa entre os dois jogos, examinando a representação de personalidades históricas, a participação de personagens, a escrita da história em diferentes temporalidades e o emprego da violência nesses jogos.

O pesquisador analisou os jogos de maneira geral a partir das perspectivas de Huizinga e Caillois. Em seguida, discutiu aspectos dos jogos digitais à luz de autores como Euclídio Pimenta Arruda, Helyom Viana Telles e Lynn Alves. Ele examinou várias denominações dos jogos digitais e expôs as sérias implicações a partir dos conceitos de interatividade, aspectos culturais e educacionais, qualificando os *games* como "artefatos". Além dos dois jogos analisados, Artur Peixoto utilizou uma metáfora intitulada da palavra "*Sidequest*" (missões secundárias) para propor procedimentos de ordem didático-pedagógica que visam auxiliar professores no uso de jogos digitais no Ensino de História.

Na dissertação de José Miranda (2020), *Jogos Digitais no Ensino de História: uma experiência na Educação Básica em Mato Grosso*, o pesquisador ofereceu uma abordagem para a utilização dos jogos digitais enquanto um viés metodológico da educação gamificada. O estudo não envolveu a elaboração de um jogo digital, posto que esse trabalho se baseou no uso do jogo digital comercial denominado *Company of Heroes 2*. Em resumo, o produto final foi um roteiro diário de bordo com dados qualitativos do uso desse jogo digital.

Diante do exposto, fomos influenciados a ponderar sobre as necessidades e dificuldades do ensino de conceitos históricos no ambiente escolar (Lopes, 2016); sobre a necessidade não apenas de disponibilizar bases de jogos, mas relatar sua experiência de produção em sala de aula e um exemplo disponível em uma plataforma mais perene (Ramalho, 2019); que os *games* são artefatos socioculturais

capazes de fomentar valores, com impactos relevantes na compreensão da História, dos fenômenos históricos e da formação cidadã dos(as) estudantes (Peixoto, 2016); ademais, que em mais de um caso, em vez de aproveitar o protagonismo estudantil para a construção de uma consciência histórica amadurecida, os pesquisadores optaram por jogos de natureza comercial - isto é, pré-produzidos para fins não educacionais (Miranda, 2020; Peixoto, 2016).

Portanto, estas leituras ajudaram a melhor nortear a pesquisa, identificar nosso problema/pergunta e aproveitar as sendas abertas por pesquisas prévias tanto na escolha de caminhos que pareceram sólidos quanto para escapar das dificuldades enfrentadas pelas pesquisas prévias.

Sendo assim, nossa pesquisa intitulada *“Isso é democracia?:” a democracia e a consciência histórica através da elaboração de um jogo digital* teve como propósito desenvolver um jogo digital com alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Pernambuco da Região Metropolitana de Recife. Elaboramos uma disciplina eletiva com o intuito dos alunos criarem um jogo digital com a finalidade de problematizar o conceito de democracia. A escolha dessa noção se deveu a dois fatores: as inquietações provocadas à democracia brasileira no passado recente e a inserção nas matrizes conceituais para o Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

A estruturação da disciplina eletiva foi cuidadosamente planejada para proporcionar uma compreensão profunda do conceito de democracia, utilizando uma abordagem metodológica que incluiu a pesquisa histórica, discussões temáticas, desenvolvimento de um jogo educacional, apresentação interativa e reflexões sobre as experiências adquiridas. Sugerimos aos alunos uma elaboração de um jogo acerca das mobilizações estudantis de 2016, após algumas opiniões e pesquisas prévias sobre a temática.

A delimitação do tempo e do espaço foram acordados no decorrer das aulas da disciplina eletiva. Os alunos optaram por adotar essa temática para desenvolvermos o roteiro do jogo. Posteriormente, definimos em conjunto com os alunos que o conceito de democracia seria aplicado no jogo com base no Movimento Estudantil de 2016, movimento articulado por estudantes secundaristas contra os projetos na área da educação como a “PEC do Teto de Gastos”, a “Escola sem Partido” e a “MP do Novo Ensino Médio”.

Ainda no horizonte de preocupações, vale uma pontual explicação sobre a

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e como ela impactou a produção do *game*, que será ampliada em ocasião oportuna. Trata-se de um documento normativo para o ensino público e privado, utilizado como base para construção do Currículo de Pernambuco da rede estadual de ensino público. A partir desse documento, delimitamos o nosso tema e a problemática histórica, dialogando com as competências gerais da educação básica de modo que conseguíssemos utilizar um conceito historicamente construído e aplicá-lo em nosso jogo.

Desde o início da disciplina eletiva, nossa preocupação foi conduzir um processo educativo que promovesse redes de aprendizagem colaborativa entre os alunos. Criamos grupos com divisão de funções e orientamos os alunos a refletir sobre o conceito de democracia a partir da perspectiva histórica, possibilitando ao aluno aprender e ser protagonista na sua aprendizagem de forma prática. Dessa forma, desenvolvemos uma eletiva e um jogo para que os alunos conseguissem analisar o processo político do Movimento Estudantil de 2016 e desenvolvessem um jogo pedagógico com características de processos democráticos no âmbito local e nacional em relação a este evento histórico.

Para elaborar o jogo digital dessa maneira, respaldamos nosso empreendimento a partir de um arranjo metodológico flexível, capaz de superar problemas e etapas distintas ao longo de todo o processo. Inicialmente, organizamos a estruturação da disciplina eletiva e como seriam divididos os grupos de alunos(as). Ademais, no desenvolvimento do nosso jogo, adotamos três metodologias distintas para atender às necessidades específicas: o *Game Design Document* (GDD ou Documento de Design de Jogo), o Design-Based Research (DBR ou Pesquisa baseada em Design) e a oficina pedagógica. Elas serão aprofundadas *a posteriori*.

De modo sintético, o GDD é o documento mais importante a ser produzido no jogo, pois contém todas as informações necessárias para que a equipe de desenvolvimento consiga desempenhar suas tarefas e, ao mesmo tempo, mantenha uma visão abrangente sobre o artefato em processo. Assim, o GDD é um plano escrito ou um modelo para criação de um jogo. Ele descreve o conceito do jogo, a mecânica do jogo, a história, o estilo da arte e o público-alvo. Desse modo, o GDD serve como uma espécie de roteiro para o processo de desenvolvimento do jogo (De Sena; Catapan, 2016).

Além dela, vale apresentar pontualmente a metodologia DBR - também chamada de pesquisa de desenvolvimento por especialistas brasileiros. Ela se enquadra sobretudo em ambientes digitais educacionais e reúne uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefatos e práticas pedagógicas. A DBR consiste em uma pesquisa-ação, cujo propósito é desenvolver práticas pedagógicas e soluções voltadas para a inovação. Ao inserir práticas pedagógicas em ambientes digitais, tais esforços ganham um propósito inovador alinhado ao processo de ensino-aprendizagem (Matta; Silva; Boaventura, 2014).

Nesse procedimento, a metodologia GDD foi escolhida para estruturar e detalhar todos os elementos do jogo, garantindo uma visão ampla e organizada do projeto. Durante o desenvolvimento do jogo propriamente dito, aplicamos a *Design-Based Research* (DBR) para guiar os alunos de forma iterativa, isto é, permitindo adaptações contínuas e melhorias com base nas impressões obtidas durante a produção todo o processo.

Essa abordagem ocorreu de forma cíclica, o que facilitou a identificação de lacunas e o replanejamento das atividades de acordo com as dificuldades que se apresentavam. Por fim, o processo criativo da oficina pedagógica ocorreu na criação de narrativas, nos cenários, nos personagens e sonoplastia, bem como no desenvolvimento do jogo na plataforma Genially. Esses foram componentes centrais na metodologia aplicada no desenvolvimento do jogo “Nova Democracia”, nome escolhido, inclusive, ao final do processo de produção.

Quanto ao arranjo do texto, no primeiro capítulo desta dissertação abordamos as teorias da História Digital e das Humanidades Digitais, explicando as diferenças entre essas áreas em suas perspectivas quanto aos usos e aplicações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Diante de tantas possibilidades de uso das TDICs, explicamos a importância do papel do letramento digital no contexto educacional em situações de desigualdade, inclusão digital e do uso crítico.

Seguindo a fundamentação teórica do primeiro capítulo, abordamos os conceitos de *Cibercultura* e *Cultura da Convergência*. Centramos nossa discussão a partir de Jenkins e Lévy na compreensão da cultura digital, explicando como os autores abordam conceitos como a convergência nos meios da comunicação, na cultura participativa e o funcionamento da inteligência coletiva no ciberespaço; além

de apresentar outras percepções sobre essa temática, como os estudos de mídias e a Teoria Ator-Rede (TAR), que ampliam o debate sobre as mídias digitais e a cultura digital.

Fechamos esta primeira parte da pesquisa oferecendo uma visão específica sobre os jogos digitais na educação, na qual procuramos a princípio explicar como o jogo pode ser percebido sob duas condições: a seriedade e a ludicidade a partir de Huizinga e Luckesi respectivamente; e, depois, no segundo momento, conduzimos a nossa escrita sobre a importância da elaboração do roteiro e da narrativa no desenvolvimento de jogos educacionais. Inclusive, consideramos necessário explicar a diferença entre jogos educativos e jogos educacionais. Em relação ao roteiro, recorreremos ao arranjo modelado por Monteiro e Coelho (2023) para entender questões relacionadas a sequências de narrativas; e finalizamos o primeiro capítulo explicando a diferença entre o roteiro e a narrativa.

No segundo capítulo, iniciamos problematizando o conceito de democracia e colocamos esse conceito em uma categoria de “conceito histórico inclusivo”, por se tratar de um conceito aplicável em algumas situações contemporâneas. Em seguida, realizamos uma análise conceitual do conceito de democracia a partir de um referencial teórico composto por diversos autores (Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; Kalina Vanderlei e Maciel Henrique; Giovanni Sartori; Robert A. Dahl; Adam Przeworski; e Steven Levitsky e Daniel Ziblatt).

Posteriormente, prosseguimos o segundo capítulo com um levantamento historiográfico sobre a luta dos estudantes secundaristas no Brasil e em Pernambuco nas ocupações e mobilizações de 2016 - frisamos que se tratou de uma escolha dos(as) educandos(as) no avançar da eletiva. Discutimos nessa parte a respeito das principais pautas dessa luta estudantil, principalmente contra a Reforma do Novo Ensino Médio, e também dissertamos sobre a postura de resistência que foi adotada nas escolas e nas ruas dos grupos “subalternizados” que lutaram contra um modelo de educação pública ao qual os grupos discordavam nesse processo político. Vale mencionar que a desobediência civil foi um elemento principal nessas manifestações.

Concluimos o segundo capítulo com uma análise da tipologia da consciência histórica de Jörn Rüsen e a relevância da aprendizagem histórica. Conduzimos tal análise a partir de obras importantes do autor para fundamentar nossa compreensão sobre o que é consciência histórica e como ela é desenvolvida de maneira prática. A

partir disso, explicamos os principais conceitos discutidos pelo pesquisador alemão e que convergem para o esforço desta pesquisa, a saber, *consciência histórica*, *pensamento histórico*, *ciência histórica* e *sequências históricas*. No momento dedicado à *tipologia histórica*, explicamos as diferenças entre as quatro categorias trabalhadas pela pesquisa do autor e finalizamos sobre o processo da aprendizagem histórica.

O último capítulo foi dividido em quatro subtópicos; na primeira parte, analisamos a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), Currículo de Pernambuco e dos Saberes Digitais Docentes à luz dos tópicos de pesquisa que nortearam nossa dissertação; na segunda parte, explicamos como estruturamos a disciplina eletiva conforme os horizontes teóricos e metodológicos descritos nas etapas anteriores; na terceira parte, discorremos sobre a concepção e desenvolvimento do jogo “Novo Democracia” mediante a aplicação da oficina pedagógica e do game design, assim como das funcionalidades e mecânicas do jogo.

No tópico derradeiro, que se dedicou à relação da pesquisa com a BNCC e o Currículo de Pernambuco e dos Saberes Digitais Docentes, que despontam como guias e expectativas do compromisso pedagógico que o professor necessita apoiar-se em vários aspectos em seu ofício, apontamos as competências gerais que nos orientaram para trabalhar com questões como democracia, jogos digitais e movimento estudantil. Além disso, neste tópico, informamos as habilidades que foram atribuídas para a eletiva.

Neste momento, consideramos pertinente subdividir o presente tópico para ofertar uma explicação detalhada da estruturação da disciplina eletiva e relatar a experiência com os(as) alunos(as) durante todo o processo. Em seguida, explicamos o nosso escopo metodológico de forma mais detalhada e como as metodologias foram utilizadas no processo de desenvolvimento do jogo. Finalizamos o nosso estudo, explicando as funcionalidades e mecânicas elaboradas a partir do Game Design Document (GDD) e de todo processo de desenvolvimento do jogo “Nova Democracia”.

Enquanto acréscimos de grande importância para fins de reprodutibilidade e estímulo para esforços análogos, apresentamos nos anexos mais contributos da Solução Mediadora de Aprendizagem derivada do empenho teórico-prático aqui

descrito. Os quatro elementos oferecem uma descrição mais pormenorizada do GDD, do fluxo do jogo, do *Level Design* e dos áudios e músicas empregados.

## Capítulo 1 - História, mundo digital e jogos: um horizonte teórico

Enquanto as humanidades parecem desatualizadas, chatas e em contínua busca por justificação ou valorização, as Humanidades Digitais nos conjuram imagens de territórios inexplorados e novos horizontes nos quais recursos financeiros fluem livremente, o valor acadêmico é garantido e os benefícios sociais são autoevidentes (Zaagsma, 2013, p.3).

Em uma arguta reflexão sobre as novas tecnologias a partir do horizonte do Ensino de História, Anita Lucchesi citou pesquisas do IBGE de 2014 e 2015 que atestam a presença da internet em mais de 90% dos lares brasileiros; além disso, que quase 60% da população brasileira em época (incluindo aquelas em idade escolar) acessavam a rede global recorrentemente. Esses dados serviram para corroborar com a ideia que “o digital é sexy” (Lucchesi, 2019), ou seja, extremamente atrativo, principalmente para as novas gerações.

No entanto, tamanha atratividade e o tom de “canteiro de obras” desta seara (Zaagsma, 2013) pode ocultar problemas e dificuldades que ficam ocultos sob um primeiro olhar. Por isso, o presente capítulo tenta dar conta das reflexões em torno de uma aprendizagem histórica significativa para docentes e educandos(as) *com* a tecnologia, e não em função dela (Lucchesi, 2019).

### 1.1. História Digital e Humanidades Digitais: perspectivas, práticas e o papel do letramento digital

Lacerda (2022) oferece uma reflexão sobre a transformação digital em relação à História, com ênfase na discussão de como pensar o passado com as tecnologias do presente. A autora destaca uma crescente preocupação no campo da História associada ao trabalho de pesquisar, examinar e representar o passado por meio dos diversos tipos de recursos digitais no ambiente *on-line*. Neste âmbito, foram apresentados dois grupos principais de historiadores: aqueles mais

preocupados em problematizar e refletir sobre os usos das tecnologias que ampliam a capacidade de análise crítica e implicações epistemológicas e metodologias; e, noutra frente, os historiadores mais interessados em aplicar as ferramentas que facilitam e agilizam processos de captura, registo e análise de fontes que organizam a escrita acadêmica e que possa auxiliar no compartilhamento das produções através de plataformas *online*.

De fato, a transformação digital é uma realidade nas atividades dos historiadores ao resgatar e interpretar o passado. É possível acessar registros documentais registrados digitalmente, tais como anúncios, matérias, jornais, catálogos de bibliotecas e arquivos públicos. Ainda, é possível armazenar informações em aplicativos de anotações, tais como o *Evernote* (Lacerda, 2022). Vale ressaltar que utilizamos uma ferramenta semelhante para armazenar informações no decorrer da nossa pesquisa e no desenvolvimento do jogo (a *Notion*).

Apesar da semelhança entre ambas, na *Notion* é possível acessar as informações tanto através do computador quanto do *smartphone*. Essa ferramenta funciona ainda como um banco de dados na qual é possível fazer anotações, tabelas, listas, galerias, quadros Kanban, calendários, lista de tarefas. Além disso, as informações podem ser organizadas de forma hierárquica, com páginas contendo subpáginas em várias camadas. Ao acessar a ferramenta, conseguimos digitar uma palavra-chave na área de pesquisa e encontramos rapidamente a informação que temos interesse em acessá-la. Trata-se apenas de um exemplo para ilustrar como tarefas que antes eram realizadas por historiadores sobre outro suporte (papel) foram redimensionadas a partir do advento da tecnologia digital, ampliando não apenas o leque de recursos, mas também de documentos a serem lembrados e processados (como fontes e referências bibliográficas).

Com efeito, de acordo com Almeida (2022), após o advento da internet, os historiadores passaram a contar com um aporte quase inesgotável de novas fontes. Por isso, as pesquisas sobre o campo do Tempo Presente foram impactadas diretamente. Diante disso, vale lembrar que os arquivistas consideram que todo documento é um registro de uma informação, independente da natureza do suporte que a contém, isto é, não precisa ser necessário um documento de papel. A pesquisadora Almeida (2022) defende a concepção de pensarmos a documentação como “registro”, não como “prova”. Por isso, através da experiência empírica, a

autora classifica a existência de dois tipos básicos de documentação digitais utilizados na pesquisa histórica: 1) documentações digitais “não primários”, como manuais, livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que podem ser acessados pela internet; e a 2) documentações digitais primárias, como os documentos digitais “exclusivos” e os documentos “digitalizados”. Os documentos digitais “digitalizados” são resultantes do trabalho de digitalização da documentação “tradicional” que existe ou existiu de maneira física, isto é, em algum momento o papel foi digitalizado. Entretanto, os documentos ditos “exclusivos” não possuem outro suporte material além do digital. Além disso, é necessário considerar que as fontes digitais primárias exclusivas podem ser altamente ideológicas, sendo necessário lidar de maneira criteriosa com o conteúdo, sendo necessário cruzar informações de sites distintos.

Almeida (2022), afirma também que, à época, o historiador Burton (2005) considerava que o ofício do historiador estaria passando por uma “revolução”, referindo-se a este processo como “História Digital”. Ele categorizou esse processo como uma revolução do ofício, de modo que o tipo de trabalho desempenhado pelo historiador não mais poderia ser feito sem o computador. Consequentemente, Burton defendia que o trabalho na internet iria revolucionar a história por causa dos bancos de dados, demandando novas práticas e metodologias ao historiador.

No entanto, Almeida (2022) aponta algumas vantagens e desvantagens da “História Digital”. Entre as vantagens, são destacadas o armazenamento de dados e acesso de mídias digitais (textos, imagens, vídeo e áudio) e o sistema de busca de informação, consolidando uma nova categoria de fontes documentais para pesquisas históricas. Contudo, a “História Digital” não é apenas um “mar de flores”: a falta de qualidade de grande parte do material disponível na internet, a necessidade de atualização técnica constante do pesquisador, a possibilidade de cobrança para o acesso às fontes e a necessidade de avaliação da autenticidade da documentação. Consequentemente, surgem problemas consideráveis para aqueles que se debruçam sobre tal frente, pois a falta de autenticidade mostra que os problemas das fontes digitais podem ser equiparados aos das fontes impressas devido à quantidade de falsificações existentes.

Exatamente por essa dinâmica, as mudanças no trabalho historiográfico não implicaram em uma revolução total. Apesar de utilizar novas técnicas e metodologias particulares, a história após a internet continua utilizando paradigmas

e abordagens existentes antes do advento da internet. Trabalhar sob uma incerteza calculada não é novidade para o historiador, inclusive em relação à veracidade da fonte. Logo, a “História Digital” pós-internet não revolucionou a profissão em todos os níveis como acreditava Orville Burton, mas facilitou o trabalho do historiador através das novas tecnologias em vários aspectos.

Por conseguinte, os debates da História Digital não visam assumir um discurso a favor da tecnologia digital sem desconsiderar os riscos de lidar com as inovações tecnológicas, mas tampouco rejeitá-las. Cabe ao historiador compreender o mundo digital para se aprofundar nas mudanças epistemológicas e metodológicas, de modo que consiga utilizar os recursos digitais como mais uma ferramenta de suporte à pesquisa. O alargamento deste tema implica em pensar as principais atividades do historiador: pesquisa, escrita, ensino, divulgação e preservação, pois o uso das tecnologias digitais afeta o fazer histórico.

Nessa perspectiva, a operação historiográfica pode ser dividida em três questões fundamentais: o uso de ferramentas de fontes de busca primária e bibliotecas e os impactos na leitura crítica no ambiente; as tecnologias digitais e novas perspectivas de análise histórica; e o fortalecimento do trabalho colaborativo e interdisciplinar impulsionado por projetos em História Digital (Lacerda, 2022).

Em outra frente, vale mencionar as “Humanidades Digitais”, um campo de pesquisa vizinho e correlato que ganhou destaque nas últimas décadas. De acordo com Alves (2021), a área de pesquisa das “Humanidades Digitais” recebeu impulso no mundo acadêmico de língua portuguesa quase duas décadas após a publicação do livro *"Companion to Digital Humanities" (Guia para as Humanidades Digitais)* de Susan Schreibman, Ray Siemens, e John Unsworth em 2004.

Seja como for, houve um incremento significativo nos últimos anos de eventos, iniciativas, laboratórios, projetos e publicações dedicados às Humanidades Digitais tanto no Brasil quanto no exterior. Esse interesse atual contrasta com a situação de uma década atrás, indicando um crescimento e consolidação desta área científica. Na época, havia uma abordagem conhecida como computação e história, ou *History and Computing*, que buscava integrar inovações na pesquisa histórica com o ensino. Essa preocupação em conectar a inovação na pesquisa com o ensino era observada tanto a nível nacional quanto internacional.

Já na década de 1980, pesquisadores lusófonos como António Hespanha e Joaquim de Carvalho começaram a refletir sobre uma interseção entre o digital e a

história, propondo métodos para enriquecer a epistemologia histórica. Ambos buscavam ir além das práticas e dos métodos digitais, posto que defendiam a integração da formação e do ensino com a pesquisa em formato digital. Mas foi somente a partir de 2010 que o termo “Humanidades Digitais” começou a ser divulgado de modo mais abrangente, quando uma disciplina com esta denominação foi utilizada em um currículo acadêmico em Portugal.

Segundo Castro (2019), foi somente em 2011 que o manifesto das Humanidades Digitais surgiu como um elemento central para entender esse campo, tendo sido elaborado a partir de discussões no *That Camp Paris* de 2010, onde acadêmicos de diversas áreas refletiram sobre a conceitualização das Humanidades Digitais. A interseção entre as humanidades e o digital gerou uma nova narrativa que questiona inclusive a própria natureza das Humanidades. Casto (2019) menciona que o manifesto tem três questões fundamentais em sua definição: a questão digital, a mobilização de instrumentos e perspectivas singulares do mundo digital restritos ao universo das disciplinas humanas e a transdisciplinar.

Contudo, o autor destaca que a mobilização de instrumentos e perspectivas nas Humanidades Digitais é vista como a criação de uma narrativa “pseudo-inovadora”, uma vez que, antes da concepção das Humanidades Digitais, muitas disciplinas, incluindo a ciência da informação, já estabeleciam relações recíprocas com as tecnologias, indicando que essa conexão não é nova, mas sim uma continuação de diálogos problematizados anteriormente. Em relação à transdisciplina, o pesquisador destaca que, a partir daqui, temos um novo espaço qualificado composto por uma relação mútua, de modo que cada disciplina das humanidades contribui de maneira única e específica para as Humanidades Digitais, trazendo suas próprias perspectivas e metodologias.

Após a realização de um diagnóstico das Humanidades Digitais, Castro (2019) elabora uma proposta de três pilares essenciais: pesquisa (metodologia de pesquisa tradicional), objetivo (formação de pesquisa de repositórios de informação digital) e técnicas (utilização de novos métodos de pesquisa baseado em computador). Esse processo marca uma mudança significativa na forma como as pesquisas são conduzidas e nos tipos de objetos que são analisados. Além disso, os principais objetivos das Humanidades Digitais incluem a criação de bancos de dados digitais relevantes, o desenvolvimento de metodologias para gerar novos

elementos a partir desses dados e a produção de conhecimento que amplie a compreensão nas humanidades.

Independentemente da posição adotada, é necessário reconhecer os impactos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), principalmente com um olhar voltado ao processo de inserção das mídias digitais na ampliação da participação de grupos em situação de vulnerabilidade social. Em defesa do uso das tecnologias digitais, Braga e Vóvio (2015) apontam uma potência promissora para uma participação social mais ampla, menos injusta e menos excludente no uso efetivo das mídias digitais, embora os recursos precisam ser ponderados com a devida cautela. Além disso, é importante observar as diferenças econômicas e culturais que estruturam a sociedade mais ampla. Entender essa natureza da realidade social é essencial para pensar como os indivíduos se apropriam das TDICs em práticas sociais situadas em diferentes modos relacionados ao letramento digital.

As autoras discutem o uso das tecnologias e a participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. Na reflexão realizada, elas apontaram as condições de jovens e adultos não ou pouco escolarizados. No Brasil, apesar das tecnologias se expandirem gradativamente, o cenário educacional é complexo, com maus resultados de aprendizagem na escolarização básica, resultando em um número elevado de analfabetos funcionais. Isso implicaria o pessimismo ante as possibilidades de participação de brasileiros em práticas de letramento digital. Na história da escrita, Chartier (1998, apud Braga e Vóvio, 2015) compreende que, desde a origem dessa tecnologia, o acesso e uso sempre foram privilégio das camadas economicamente favorecidas. Diante disso, entendemos que as relações de poder sempre foram barreiras para a socialização da escrita para as camadas populares.

Naturalmente, o acesso às TDICs por grupos de baixa renda aconteceu de maneira gradativa no Brasil, mas as tecnologias digitais deixaram de ser de uso exclusivo das elites brasileiras. As autoras ressaltam a construção de conhecimento nas comunidades virtuais, como no Twitter (atualmente conhecido como X), que fez surgir usos informais de escrita, repletos de abreviações, próximas das conversas informais cotidianas, mas com arranjos típicos do ambiente digital. Estes registros linguísticos constituem a diversidade cultural e linguística constitutiva da sociedade porque os usuários podem ter acesso a textos de leitura, palestras, conferências e

entrevistas que circulam na rede. Além disso, é necessário considerar que nenhuma tecnologia é boa ou ruim por si só; tudo depende do uso (Braga e Vóvio, 2015).

Por conseguinte, percebemos que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm um impacto significativo na inclusão digital, ampliando a participação de grupos em situação de vulnerabilidade social, conforme discutido por Braga e Vóvio. Apesar das desigualdades econômicas e culturais, essas tecnologias oferecem um potencial promissor para uma participação social mais justa, embora seu uso deva ser cauteloso. No Brasil, o acesso às TDICs tem se expandido gradativamente, permitindo a construção de conhecimento em comunidades virtuais onde a diversidade cultural e linguística é evidente. Historicamente, o acesso à escrita e às tecnologias sempre foi privilégio das elites, mas o cenário está mudando. A eficácia dessas tecnologias depende de seu uso, exigindo um olhar crítico e contextualizado para promover uma inclusão digital efetiva.

A seguir, parece relevante tratar a respeito do conceito de letramento digital. Em uma breve revisão bibliográfica elaborada por Lima Neto e Carvalho (2022), os autores trazem reflexões sobre o termo. De acordo com Gilster (1997), o letramento digital envolve habilidades de produção, compreensão e uso crítico das informações circuladas por computadores. Aillerie (2019) destaca a importância do uso crítico das tecnologias digitais, enquanto Lankshear e Knobel (2008) propõem a ideia de "letramentos digitais" para enfatizar a pluralidade do conceito e a diversidade de abordagens sobre as habilidades tecnológicas individuais e os aspectos cognitivos e sociais do letramento digital (Carvalho, 2022; Aillerie, 2019; Lankshear; Knobel, 2008 apud Lima Neto; Gilster, 1997).

De acordo com List, Brante e Klee (2020), o letramento digital abrange as dimensões *técnica*, *cognitiva* e *socioemocional*, que serão melhor delineadas a seguir. A dimensão técnica refere-se às habilidades operacionais na utilização de ferramentas digitais, enquanto a dimensão cognitiva está relacionada à análise crítica das informações digitais; já a dimensão socioemocional diz respeito à capacidade de utilizar as TDICs de forma ética, responsável e colaborativa.

Entretanto, Tagata e Ribas (2021) propõem a ideia de Letramento Emocional no contexto do Letramento Digital, destacando a importância das emoções na utilização das TDICs, especialmente em cenários remotos como os da pandemia da COVID-19. Eles defendem a necessidade de considerar as emoções

positivas e negativas que surgem no uso das tecnologias e ressaltam a importância de decolonizar os estudos sobre Letramento Digital para reconhecer as estruturas e relações de poder presentes.

De modo complementar, Rezende (2016) enfatiza que a promoção do letramento digital requer uma educação digital que proporcione oportunidades para o uso autônomo e cooperativo dos meios digitais. Ele destaca a importância de que professoras/es e educadoras/es passem por processos de desenvolvimento de seu próprio letramento digital para construir uma compreensão abrangente e multifacetada do termo (List; Brante; Klee, 2020, Tagata; Ribas, 2021; Rezende 2016, apud Lima Neto; Carvalho, 2022).

A respeito do letramento digital dos professores, Lima Neto e Carvalho (2022) observaram estudos realizados por pesquisadores em três países diferentes (Estados Unidos da América, Indonésia e Brasil). Nos EUA, o foco da pesquisa foi dividido em quatro categorias, destacando a percepção dos professores em relação ao termo e sua aplicação prática. Ao ponderar sobre os professores de uma universidade, os pesquisadores notaram que eles ofereceram uma compreensão do letramento digital a respeito do enfoque no domínio de ferramentas digitais, como saber digitar no Google, Microsoft Word ou no Iphone, e não a partir da familiarização com determinadas práticas sociais em ambientes digitais. Na Indonésia, Nabhan revelou que as concepções de letramento digital inicialmente se encontravam na proficiência no uso de ferramentas e dispositivos tecnológicos, sem considerar uma perspectiva crítica, definindo o letramento digital na prática como a habilidade de utilizar eficientemente plataformas como Canvas e Google Classroom. Durante essa pesquisa, os participantes foram questionados sobre a definição de letramento digital, resultando em três categorias de habilidades essenciais: utilização de softwares, busca de informações e comunicação.

No Brasil, dois artigos foram analisados pelos pesquisadores. Em ambas as pesquisas, mencionaram o uso de mídias, TICs e redes sociais ao discutir letramento digital, sem aprofundar como esse uso seria realizado, atribuindo o desenvolvimento do letramento digital às escolas. No estudo, o letramento digital não esteve associado aos multiletramentos e às novas tecnologias de forma mais crítica. Por isso, em ambos os estudos, os participantes, tanto em formação inicial quanto em exercício, tendiam a associar o letramento digital principalmente ao uso de tecnologia, com poucos fornecendo definições que enfocam o termo "letramento"

em vez do termo "digital" (Santos; Lacerda, 2017; Santos; Costa, 2018 apud Lima Neto e Carvalho 2022).

A partir de uma frente distinta, Buzato (2015) discute os letramentos e a inclusão digital. Especificamente, o autor aborda os “novos letramentos”, a saber, as práticas discursivas voltadas à produção e circulação de conteúdos midiáticos altamente diversificados que se desenvolvem no seio de processos contínuos de inovação colaborativa. Em síntese, esta concepção valoriza o uso da capacidade criativa, a partilha de conteúdos, a produção de objetos e ambientes midiáticos sempre abertos a novas intervenções e apropriações coletivas - em uma proposta diametralmente oposta daquela identificada no estudo anterior. Sendo assim, a escola pode ser vista como um local de participação social e como uma agência de letramento específica, pois é considerada como espaço de letramento. Entretanto, esses espaços são o contraponto dos letramentos marginais, pichadores, hackers, rappers e praticantes dos “internetês”, onde os grupos fazem escrita de contestação ou estilo de vida alternativo.

Desta feita, os novos letramentos precisam estar centrados em posturas diferentes dos formuladores de políticas de inclusão digital, possibilitando que em permitir que pesquisadores e educadores e políticos reflitam sobre o contexto do letramento digital a partir da dimensão dos usuários. Em sua análise, Buzato (2015) descreve uma pesquisa realizada com uma estudante universitária do estado de São Paulo de classe média baixa. Observando as formas de textos e tecnologias que transformaram a realidade da estudante, o autor descreve o processo de mudança de pensamento sobre questões religiosas da estudante, adquiridas após participar de discussões no Yahoo Answers. Em um determinada época de sua vida, ela se juntou a uma lista de discussões sobre ateísmo e religiões. Neste experimento, ele notou que os usuários deste site falavam por categorias de perguntas e quem respondesse às perguntas dos assuntos ganhavam pontos e quando perguntava perdia pontos. As variedades de fontes e a procura em motores de busca possibilitaram que a estudante compreendesse e retirasse suas dúvidas (Buzato, 2015).

Na medida que tentam compreender a si mesmos de formas alternativas, por meio de novas tecnologias, tais como Google, Instagram, tradutores, e-mails, fotos, mapas e outros recursos derivados do cenário em questão, devemos assim considerar as práticas discursivas que os nossos alunos utilizam. Ao desenvolver

uma atividade inovadora de forma colaborativa, necessitamos considerar a capacidade criativa dos nossos alunos no processo de produção em ambientes midiáticos. A escola, como um agente letramento, não deve ignorar os letramentos digitais ditos "marginais". Considerar os aspectos do letramento digital dos estudantes é um ponto crucial no trabalho de um pesquisador ou educador ao adotar o uso de uma nova tecnologia digital.

Para dar conta dessa frente, fiamos nosso olhar na reflexão de Freire, Parente e Kapa (2020), que discutem alguns aspectos a respeito da educação midiática com uma perspectiva de participação democrática de maneira digital. Eles defendem uma educação midiática na qual os cidadãos conquistem autonomia diante dos meios digitais. Portanto, os sujeitos necessitam reconhecer a natureza artificial da informação e ser capazes de gerar explicações de como aprenderam. Tal aprendizagem deve estar respaldada através da linguagem, do público, das instituições midiáticas e da representação. Ademais, essa literacia midiática demanda colocar o ser humano como prioridade, permitindo que tenha leitura crítica dos meios e das mensagens.

Pensar a capacidade de usar tecnologias digitais, ferramentas e recursos de forma eficaz para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informações é um ponto central da pesquisa realizada pelos autores. Eles afirmam que a BNCC em tese torna mais fácil trabalhar nas escolas a apropriação dos meios e o exercício da autoria. Além disso, defendem que a comunicação opere como um espaço de ampliação da democracia, tendo em vista que as mídias são instrumentos centrais da vida das pessoas. É necessário ainda levar em consideração que há diferentes níveis de educação e que a relevância do acesso a informações de qualidade reforça a necessidade de uma população alfabetizada e educada midiaticamente para cobrarmos essa qualidade. Outrossim, enfatizam que a democracia depende da liberdade que os cidadãos possuem de participação e da qualidade, sendo necessário que a comunicação revele a pluralidade e a diversidade de olhares sobre o mundo (Freire; Parente; Kapa, 2020).

Como podemos destacar até aqui, o uso das tecnologias digitais é abrangente tanto na História Digital quanto nas Humanidades Digitais. Diante disso, foi necessário compreender esses aspectos de forma crítica para criar e produzir nosso jogo digital. Buscando ampliar nossa concepção sobre como os alunos poderiam utilizar as informações da internet e colaborar no desenvolvimento do jogo

em uma plataforma digital, tornou-se essencial entender a dimensão do conceito de letramento digital. Isso inclui o domínio das mídias digitais, das ferramentas específicas e a compreensão das condições sociais dos estudantes para criar o jogo. Em resumo, compreender o uso das ferramentas através do letramento digital é essencial para atender às demandas da sociedade contemporânea relacionadas à área da História e das Humanidades Digitais.

## **1.2. Entre a Cibercultura e a Convergência: críticas e avanços na compreensão da cultura digital**

Em *Cultura da Convergência*, Jenkins (2009) elenca três conceitos principais que se articulam com os objetivos deste estudo: *a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva*. Jenkins aborda a *convergência* com o fluxo de conteúdos que circulam por diversas plataformas de mídia, uma colaboração entre diferentes mercados midiáticos e o comportamento dos públicos que, em busca das experiências de entretenimento que desejam, fazem deslocamentos para quase qualquer lugar.

Para o autor, o termo *convergência* abrange transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo da perspectiva de quem utiliza e do que contexto que está sendo discutido. No entanto, Jenkins destaca que a convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham ser: Em vez disso, a convergência ocorre de maneira individual, dentro do cérebro de cada pessoa e através das interações sociais. Sendo assim, essas interações criam fragmentos de informações e transformam-se em recursos pelo qual compreendemos nossa vida. Consequentemente, todo consumo tornou-se um processo coletivo, pois ninguém sabe de tudo, mas todos podem associar recursos e unir habilidades.

Já no capítulo “Photoshop pela democracia”, Jenkins (2009) analisa a cultura popular e a política no contexto da campanha presidencial de 2004 nos Estados Unidos, destacando como a cultura popular pode engajar e mobilizar a população. O autor revela uma interconexão entre as franquias de entretenimento popular e o processo eleitoral nos Estados Unidos, de maneira que os cidadãos começaram a aplicar as habilidades e conhecimentos adquiridos como consumidores de cultura popular em atividades políticas.

Com efeito, as campanhas eleitorais adotaram táticas da cultura popular ao atrair eleitores de forma semelhante como as marcas atraem consumidores. Nesse processo, a velha política passa a ser conduzida de novas formas, com tentativas de moldar a opinião pública, registrar eleitores, mobilizar apoio, conduzir eleições no interior de jogos online para múltiplos jogadores em massa, parodiando a cultura popular e imagens alteradas com Photoshop para satirizar políticos etc. Em resumo, as formas de cultura popular criaram espaços híbridos, onde a participação política ocorre de forma democrática, independentemente das inclinações políticas de cada um.

Segundo Jenkins (2009), a cultura de convergência não está limitada a um único mecanismo de distribuição: na construção proposta pelo autor, a convergência representa uma mudança de paradigma. Essa mudança acontece com a transição de conteúdos por diversos sistemas de comunicação, com múltiplas formas de acesso a conteúdos de mídia, e estabelece relações entre a mídia corporativa, de cima para baixo (opera de forma hierárquica), e a cultura participativa, de baixo para cima (opera de forma colaborativa).

Além disso, é destacado nesta obra que a maior mudança talvez seja a substituição do consumo individualizado e personalizado pelo consumo enquanto prática interligada em rede, pois o uso dos computadores impulsionou ainda mais a descentralização das informações. Jenkins argumenta que a convergência, facilitada pela Internet, promoveu uma nova forma de participação e inteligência coletiva entre os consumidores de mídia. O uso exclusivo da TV é visto como uma forma de isolamento de informações, enquanto o uso da TV e do computador juntos insere as pessoas na mídia comunitária, na medida em que os usuários reúnem informações, percepções e mobilizam interesses comuns a nível local ou pela internet.

Antes de Jenkins, Lévy (1999) já tinha desenvolvido uma abordagem sobre as implicações culturais do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação no livro *Cibercultura*. Ao delinear o progresso de novas tecnologias, o autor destaca que a virtualização da informação está em andamento e em constante mutação global. Ele direciona sua pesquisa com implicações relacionadas às transformações do saber, às questões de educação, à cidade e à democracia, além dos problemas da exclusão e da desigualdade. Dois termos têm destaque no texto: *ciberespaço* e *cibercultura*. O primeiro termo está relacionado à rede de comunicação que conecta o mundo através dos computadores e que fornece um

oceano de informações no universo digital. O segundo termo refere-se ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem dentro do ciberespaço.

Sendo assim, o *ciberespaço* é visto como um dispositivo de interação e comunidade, apresentando-se como um instrumento da inteligência coletiva. No ciberespaço, as empresas organizam informações, enquanto os pesquisadores e os estudantes trocam ideias, artigos, imagens e experiências. A inteligência coletiva está relacionada aos ambientes específicos do ciberespaço e acontece quando a inteligência coletiva contribui para a aceleração do uso das redes com um caráter participativo, socializante e emancipador. Por isso, a participação ativa é crucial na cibercultura para evitar que fiquemos para trás no ciclo de transformação tecnossocial que acontece no ciberespaço (Lévy, 1999).

Ato contínuo, a *cibercultura* fomenta transformações de mentalidades, de modo que todo processo educacional baseia-se na socialização de conhecimentos, envolvendo fluxos de comunicação e sensibilização sociocultural. A cultura digital traz consigo novos contextos de aprendizagens com diversos recursos multimídias; porém, para utilizar essas mídias, é fundamental atribuir um sentido histórico a esse processo. Diante desse horizonte, as pessoas já utilizam tecnologias em situações do cotidiano, mas não exploram tais tecnologias em situações de aprendizagem formal (Dias-Trindade; Mill, 2019).

Em oposição a Levy, Felinto (2011) tece críticas ao termo cibercultura na obra *Cibercultura: ascensão e declínio de uma palavra quase mágica*. Segundo o autor, a palavra parece não estar mais alinhada ao panorama da cultura tecnológica, pois perdeu apelo nas representações populares. Ele sugere o uso dos termos *new media* ou estudos de mídia enquanto um campo de pesquisa delineado em aspectos de materialidades, medialidades e temporalidades. Por outro lado, justifica que as obras que surgem com o termo cibercultura vem se apresentando em contextos de cunho acadêmico, enquanto estudos de mídia desfrutam de alta popularidade no domínio dos manuais técnicos. Nessa ótica, o campo cultural desloca-se agora para os estudos de mídia, ao mesmo tempo que a cibercultura perde a totalidade do campo cultural.

Apesar do autor não fornecer uma ampla discussão sobre os três eixos principais dessa perspectiva, podemos inferir a partir da discussão apresentada que o trecho que detalha “as materialidades” - dimensão que abarca os aspectos físicos

das mídias digitais eletrônicas e sua influência na experiência do usuário. Felinto (2011) destaca que, no início da cibercultura, havia a característica da desmaterialização e da virtualização, enquanto nas leituras recentes sobre “estudos de mídia”, o enfoque é direcionado ao toque e às sensações proporcionadas pelas novas mídias.

Ademais, o aspecto das “medialidades” está relacionado aos modos de mediação que as mídias oferecem entre si e como se interconectam na cultura digital. O pesquisador menciona que a face mais popular da cibercultura foi chamada por Sidney Eve-Matrix de “cyberpop”, e essa face tem como atribuição mediar a relação entre os públicos heterogêneos e a assustadora complexidade do mundo tecnocientífico.

De certo modo, enxergamos uma defesa da “convergência” como progresso constante, pois é descrito que a ficção científica, as fábulas cinematográficas e as propagandas dos produtos tecnológicos cumprem papéis convergentes. Por fim, as “temporalidades” nos “estudos de mídias” são percebidas e estruturadas na busca pelas condições de existência dos fenômenos culturais e pelo intercâmbio entre continuidades e descontinuidades que se transformam no tempo nas mídias digitais.

A nosso ver, o mundo digital nasceu e cresceu em condições socioeconômicas e políticas do capitalismo globalizado. O mundo digital não surgiu no vácuo, mas está profundamente enraizado nas estruturas de turbulência social e política, no conflito étnico, no ressurgimento do nacionalismo, na fragmentação urbana, na miséria e na fome nas periferias do mundo. Os desafios culturais na evolução das mídias digitais são complexos e as suas contradições já eram percebidas ainda no final do século passado porque os críticos entendiam que o “o mundo lá fora” (realidade social, política e econômica) e o “mundo virtual” (experiências online) estavam interligados e não poderia ser separados (Robbins, 2000, apud Lúcia, 2003). Diante disso, embora o ciberespaço possa ser significativamente diferente de outras mídias culturais, seus programas, realidades virtuais e experiências dos usuários estão tão profundamente enraizados no capitalismo contemporâneo quanto qualquer outra forma de cultura.

Lemos (2015) argumenta que a crítica tradicional à cibercultura falha ao abordar os fenômenos da cultura digital a partir de uma perspectiva essencialista. Ele sugere que essa abordagem não considera adequadamente a complexidade das interações sociais e técnicas que caracterizam a cibercultura. O argumento central é

que a perspectiva crítica tradicional (fundamentalista ou pessimista) falha ao abordar os fenômenos da cultura digital pelo viés essencialista, pois, para alguns, a internet é emancipadora, enquanto para outros, é totalitária. Para uns, as redes sociais são a nova potência da socialidade; para outros, ela representa o fim dessa mesma sociedade.

A partir de outras construções dicotômicas, os livros e a leitura estariam em perigo, enquanto, no outro extremo, eles estariam em franco desenvolvimento; ou ainda, a partir de um pólo, que os games são arte e uma possibilidade de expandir a cognição e a destreza corporal, enquanto outro pólo estabelece os jogos digitais como fonte de alienação, violência e isolamento. Ao ponderar sobre essas propostas, Lemos critica essas concepções, porque segundo ele, todas pecam por sustentar, implícita ou explicitamente, uma visão essencialista do fenômeno tecnológico.

A proposta de Lemos (2015) discorre sobre evitar propostas que coloquem polarizações entre humanos e não humanos. Como demonstrado através do artigo, as mídias, técnicas e dispositivos não possuem um significado intrínseco, pois sua existência depende das associações que estabelecem. Assim, elas se tornam dependentes dos planos de ação e da simetria entre os diferentes mediadores em cada uma dessas associações.

Lemos acredita ainda que a saída para superar a polarização entre o pessimismo e o otimismo da perspectiva essencialista é buscar a (não) essência da técnica na Teoria Ator-Rede (TAR). Além da crítica essencialista, a TAR sugere a ampliação das redes para identificar uma terceira alternativa que transcende tanto o determinismo social quanto o tecnodeterminismo, atribuindo responsabilidades a todos os agentes, sejam eles humanos ou não humanos. Podemos notar esses pormenores a partir da seguinte exemplificação apresentada no texto. No estudo do papel das redes sociais nas revoluções árabes de fevereiro de 2011, foi identificado que estas mídias não foram apenas ferramentas passivas nem os responsáveis exclusivos pela revolução, rotulada na época de Revolução 2.0. Em vez disso, as redes sociais desempenharam um papel crucial como actantes, interagindo e formando conexões específicas em contextos particulares. Logo, as ferramentas não realizaram a revolução, mas contribuíram como instrumentos no processo. O estudo sugere ainda abandonar a ideia de essências fixas e focar nas redes e interações

reais que se formam, reconhecendo inclusive, que o impacto das mídias sociais pode variar.

Após este arrazoado, resta evidente que o desenvolvimento das mídias digitais foi estudado a partir de diferentes abordagens, como educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais, familiares, cultura, imaginário e identidades. Além disso, nota-se que o avanço das mídias digitais, entre elas os jogos digitais, foi representada por imensos desafios no campo da educação: a implementação de políticas públicas, a utilização adequada das máquinas para fins educacionais e a utilização criativa e crítica dessas ferramentas. Destaca-se, portanto, a urgência da escola pública assegurar a inclusão de toda a sociedade no acesso ao conhecimento e evitar contribuir para a exclusão dos alunos considerados “cyberanalfabetos” (Belloni, 2009).

### **1.3. Jogos digitais na educação: seriedade, ludicidade, roteiro e narrativa**

No contexto educacional, procuramos analisar os limites e as possibilidades de criação de um jogo digital com intuito de problematizar o conceito de democracia e inseri-la em um específico, contexto esse que foi definido no decorrer da eletiva. Antes de elaborarmos o jogo com os alunos em sala de aula, foi necessário compreender os limites e as possibilidades do ensino de história a partir dos jogos digitais. Visando integrar o jogo ao contexto histórico do Movimento Estudantil de 2016, fez-se necessário entender aspectos relacionados à seriedade e à ludicidade. Além disso, foi essencial compreender a importância da estruturação do roteiro e da narrativa no desenvolvimento de jogos educacionais.

O historiador Huizinga (2019) aponta que todo jogo é capaz de absorver a atenção e a seriedade do jogador, ainda que a relação entre o jogo e a seriedade seja fluída. A seriedade é percebida pelo jogador quando se torna uma necessidade urgente que gera prazer, transformando-a em necessidade. A inferioridade do jogo é sempre compensada pela correspondente superioridade de sua seriedade. Conseqüentemente, o jogo se torna seriedade e a seriedade, o jogo. Ato contínuo, a experiência ao jogar exerce um esforço mental e subjetivo em jogos. Além disso, um jogo pode ser visto como uma função real da cultura, pois o objetivo do jogo para o autor é o estudo como forma específica de atividade, como uma forma significativa,

como uma função social. Percebendo o jogo como uma função social, ele é visto como toda e qualquer atividade humana.

Um jogo pode se basear na manipulação de certas imagens, isso gera uma certa “imaginação” da realidade. Huizinga (2019) defende que o jogo é uma atividade fundamental que permeia todos os aspectos da sociedade, começando e terminando em momentos precisos, pois é jogado até o fim dentro dos limites de tempo e espaço, possuindo seus próprios encaminhamentos e sentidos. Ainda conforme o autor, todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela e o campo de tênis são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.

De modo complementar, compreender o conceito de ludicidade sob a ótica de Luckesi (2022) é significativo porque o autor discorre que este conceito engloba a brincadeira. Esta atividade está inserida no que chamamos de atividades “lúdicas”. Por sua vez, o educador é um vetor de orientação e também acompanhante de quem aprende. Experimentar atividades lúdicas no ambiente educacional envolve perceber que uma atividade pode ou não ser lúdica para uma pessoa de acordo com seu ânimo quando está participando de uma experiência. Ao assumir uma atividade como “lúdica”, o autor chama a atenção para a possibilidade de um engano epistemológico. É necessário o professor orientador perceber o estado de ânimo de quem está participando da atividade. Portanto, epistemologicamente, uma brincadeira é uma atividade.

Dando continuidade ao constructo, vale frisar que o fato desta atividade ser lúdica ou não vai muito além do ânimo momentâneo ao participar da atividade; vivências passadas podem influenciar na percepção da qualidade da brincadeira. Uma experiência positiva ou negativa no passado conduz a julgamentos no presente. Por isso, o estado lúdico não decorre das mesmas experiências para todas as pessoas, este estado só pode ser medido internamente por cada indivíduo. A ludicidade tem a ver com a experiência interna de cada um. No âmbito das experiências emocionais e cognitivas ao participar de uma atividade lúdica, Luckesi (2022) aponta que Freud esteve mais atento aos processos emocionais presentes nas práticas dos brinquedos e dos jogos. Por outro lado, Piaget esteve mais atento aos processos cognitivos, sem descuidar dos aspectos afetivos. Contudo, ambos

autores são fundamentais para entender a importância das atividades educativas no âmbito escolar. Segundo eles, as atividades lúdicas trazem aprendizagem somada à sensação de experiência plena para quem as vivencia.

Diante do exposto, o lúdico é observado como elemento educativo que potencializa o Ensino de Histórico. Quando for possível escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regulamentos ou manter tradições, configuram-se motivos que possibilitam defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino de História. Porém, não se encerra em si mesmo: ele faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental. Essencial também é que o jogo comporte o elemento da liberdade e da diversão (Meinerz, 2013 apud Costa, 2017).

A pesquisadora Viana-Telles (2019) destaca um equívoco comum encontrado em muitas análises de jogos digitais, que é a falta de consideração do conceito *per se* de jogo digital adotado pelo pesquisador. Esse conceito é frequentemente objeto de debate entre diferentes abordagens, como a narratologia e a ludologia. Isso tem implicações significativas: se o jogo for apenas visto como uma forma de mídia, aspectos essenciais, como as ações dos jogadores com base nas regras estabelecidas e suas interações, podem ser excluídos da análise. Por outro lado, se o jogo for interpretado apenas como uma prática ou um conjunto de regras de interação, a importância da narrativa e da representação pode ser negligenciada.

Diante dessas observações, Viana-Telles (2019) tem um distanciamento da visão estruturalista que considera o video game como uma "mídia de representação histórica", e compactua uma visão que destaca a simulação como um padrão para a cognição e experiências humanas. A simulação não apenas representa objetos e sistemas, mas também modela comportamentos. Ela argumenta que os videogames alteram a operação histórica, ao substituir a representação e o testemunho pela simulação e virtualidade, promovendo a espacialização do passado. Portanto, pensar nos jogos eletrônicos exclusivamente como mídia e representação é adotar uma abordagem reducionista que limita suas possibilidades de pesquisa.

Ao avançar na discussão da elaboração de um jogo, vale mencionar Caillois (1998) e sua defesa que, para elaborar um jogo de forma eficaz, é essencial considerar os elementos fundamentais. Isso inclui garantir a presença de liberdade para os jogadores tomarem decisões sem restrições externas, estabelecer claramente os limites e espaços do jogo, introduzir elementos de imprevisibilidade para manter a dinamicidade, implementar regulamentos e normas que governem a jogabilidade, incorporar elementos de ficção ou distância da realidade para estimular a imaginação dos jogadores. A harmonia e equilíbrio desses elementos são essenciais para criação de um jogo.

Por sua vez, é preciso lembrar que há distinções não apenas de gêneros (tipos) de jogos, mas também de sua finalidade última. De acordo com Alexandre e Sabbatini (2013), há diferenças entre jogos educativos e jogos educacionais. Apontam que a exigência dos jogos educativos em transmitir conteúdos específicos pode resultar em falta de engajamento, tornando a experiência semelhante a uma aula tradicional, porém em formato digital. A crítica não é que essa abordagem, baseada na transmissão de conhecimento, seja ineficaz, mas sim que muitas vezes não leva em consideração a motivação do aluno. Além disso, é ressaltado que os jogos comerciais que ajudam os alunos não são necessariamente educativos, mas poderiam ser considerados educacionais no contexto escolar.

Nesta reflexão, a distinção entre "educativo" e "educacional" é explorada de modo que o primeiro termo enfatiza o modo de educar e instruir, enquanto "educacional" oferece uma abordagem mais ampla, referindo-se ao que é relevante para a educação sem especificar o método de ensino. A palavra "educativo", adjetivo formado por educar + sufixo ivo, que significa modo de ser, confere o sentido de: modo de educar, de instruir alguém; já a palavra educacional, também formada pelo adjetivo educação + al, temos uma conotação mais ampla que remete apenas ao que é pertinente à educação, sem focar no modo como isso deve ser feito (Alexandre e Sabbatini, 2013).

Em relação ao uso de conceitos históricos nas atividades lúcidas, Costa et al. (2019) explicam que a aprendizagem periférica não trata os conceitos de forma vertical, mas investe em cenários nos quais a aprendizagem pode ser lúdica e mais significativa. O contato com os conceitos se dá de forma não direta, o aprendiz tem contato com os conceitos por meio de jogos e sua representação. Vale ressaltar que o contato com os conceitos por meio dos jogos e sua representação é dado sob

esse ponto de vista quando a pessoa está na condição de jogador. Em relação aos estudantes que desenvolveram o jogo, eles tiveram acesso às perspectivas sobre o conceito de democracia. Contudo, as demais problemáticas históricas eles tiveram que pesquisar na fase de desenvolvimento.

Ao prosseguir na reflexão sobre a produção de jogos no contexto do Ensino de História, Monteiro e Coelho (2023) propõem um útil modelo de roteiro que organiza uma sequência dividida em instituições, ambientes, biografias e eventos. A maneira como esses elementos narrativos são apresentados pelos pesquisadores é uma estrutura de sequência narrativa baseada em Tzvetan Todorov, que consiste em: 1. Situação inicial; 2. Perturbação da situação inicial; 3. Desequilíbrio ou crise; 4. Intervenção na crise; 5. Novo equilíbrio. De acordo com os autores, esse arranjo facilita a identificação dos elementos essenciais dos jogos que estão intrinsecamente relacionados à história, uma vez que os jogos de franquias analisados por eles, tinham como base a criação do modelo de roteiro.

Com base na análise modelo de roteiro de Tzvetan Todorov, Monteiro e Coelho (2023) atestaram que, na narrativa da "Situação Inicial", é necessário apresentar os personagens, a localidade que eles estão inseridos dentro de um contexto histórico. Na segunda parte do roteiro, denominada "Perturbação da situação inicial", ocorre um evento que impacta a rotina da sociedade em questão. Na terceira parte do roteiro, denominada "Desequilíbrio ou crise", destaca-se a introdução do problema que afeta o grupo social abordado na narrativa. Na quarta parte, chamada "Intervenção na crise", propõe que os alunos desenvolvam ações no jogo que ajudem a resolver a crise. Na conclusão do roteiro, denominada "Novo equilíbrio", é o desfecho da narrativa/*gameplay*.

A partir dessa estrutura de roteiro, foi possível desenvolver nosso jogo de acordo com os objetivos iniciais e metodologias propostas no projeto de pesquisa. No nosso jogo, a construção do roteiro foi alicerçada nas concepções centrais desse modelo de roteiro. Porém, utilizamos um fluxograma que dialoga com essas etapas e um documento descrevendo os aspectos do design do jogo. Nossa pesquisa de desenvolvimento teve como base as problemáticas democráticas no contexto histórico do Movimento Estudantil de 2016. No entanto, diferentemente dos pesquisadores mencionados, não utilizamos um documentário na nossa pesquisa. Sugerimos pesquisas sobre esse tema em jornais online, sites ou na plataforma do YouTube.

Em relação à importância da narrativa nos jogos, o surgimento da forma de produzir jogos da empresa Nintendo mostrou ao mercado de games que uma boa história é elemento fundamental para promover o consumo de um jogo. O enredo é fundamental não apenas em jogos, mas também em qualquer narrativa. Ele guia a história e dá significado às ações dos personagens. Um exemplo de enredo é a busca pelo poder mundial em "*Civilization*" ou a transformação de pessoas em zumbis em "*Resident Evil*". Um bom enredo torna um jogo interessante, mantendo o jogador engajado. Nos anos 70 e 80, por exemplo, jogos como "*Pac-Man*" oferecia enredos simples, mas suficientes para divertir. Já em jogos mais modernos, como "*Space Wars*", os enredos se tornam mais complexos para refletir cenários de conflitos globais, como a Guerra Fria (Arruda, 2014).

Arruda (2014) explica ainda que a diferença entre roteiro e narrativa é que o primeiro é a estrutura detalhada dos eventos, enquanto o segundo é a forma como esses eventos são apresentados e percebidos. Os jogos digitais têm narrativas que conduzem os jogadores pelas histórias de maneira mais detalhada e interativa, similar a filmes, livros e outras formas de literatura. Nos jogos digitais, na narrativa linear as ações dos jogadores seguem uma sequência fixa e pré-definida. Isso significa que, para avançar no jogo, os jogadores devem cumprir etapas específicas sem poder alterá-las de maneira significativa. Essa estrutura é como a de um filme ou livro tradicional, em que eventos ocorrem de uma maneira específica para entregar uma história coesa e completa. No começo, a exposição do problema, um clímax no meio e a resolução no final.

No entanto, um jogo com viés pedagógico precisa tomar alguns cuidados específicos. Seguindo uma linha de raciocínio com ênfase na experiência desenvolvida com estudantes, Costa (2017) defende que o rigor acadêmico na elaboração do roteiro desses jogos, especificamente aos cuidados redobrados para que não tenhamos resultado como jogos com tecnologia de ponta, cheios de movimentos, cores e sons, porém com pouca efetividade pedagógica. O uso do formato de *quiz*, um jogo de perguntas e respostas em suporte digital, pode enriquecer as experiências pedagógicas dos estudantes. Embora a abordagem de ensino por perguntas e respostas seja frequentemente associada à memorização e "decoreba", em detrimento de uma perspectiva problematizadora, os estudos na área da cibercultura e da história digital apontam para novas possibilidades de romper com esse padrão esperado (Costa et al., 2019).

No aspecto narrativo, os jogos permitem que o indivíduo vivencie um fragmento de espaço e tempo característicos da vida real em um contexto ficcional e controlado (Collantes, 2013 apud Busarello, 2018). As experiências oferecidas pelos jogos, como resolver enigmas e receber respostas, ativam no cérebro o sistema de dopamina, que está associado à sensação de prazer (Clementi, 2014 apud Busarello, 2018). A tendência da sociedade contemporânea de se interessar por jogos influencia o desenvolvimento de novos produtos e sistemas. Nesse campo, o desenvolvimento de qualquer agente tem base em estruturas de recompensa, reforço e feedback, suportadas por mecânicas e sistemáticas que potencializam o envolvimento do indivíduo (Zichermann; Cunningham, 2011 apud Busarello, 2018).

Como um elemento problematizador das narrativas de jogos educacionais, Alexandre e Sabbatini (2013) refletiram sobre a aprendizagem tangencial, que é difundida com o avanço dos jogos digitais nas escolas. Como facilita os processos de aprendizagem e despertar o interesse dos alunos por determinados conteúdos, mesmo que a aprendizagem não ocorra diretamente no jogo, este tipo de aprendizagem precisa ser considerado enquanto útil neste experimento.

Ainda conforme Alexandre e Sabbatini (2013), a aprendizagem tangencial se demonstra a partir de elementos que extrapolam a própria experiência lúdica: basta considerar os jogos que possibilitam a criação de cenários personalizados e/ou que incentivam a pesquisa voluntária sobre temas específicos, como exemplificado pelo jogo *Assassin's Creed*, capaz de gerar um grande engajamento em plataformas como o YouTube.

Porém, a partir de uma posição distinta, é preciso lembrar que a maioria dos jogadores não vai além dos jogos. Por isso, Alexandre e Sabbatini (2013) lembraram da importância primordial da criação de jogos divertidos, isto é, que não tenham o objetivo de ensinar algo específico. A vantagem desse tipo de jogos é que os usuários se envolvem com o que fazem, encontrando diversão na mecânica do jogo. A aprendizagem tangencial ocorre quando os jogadores são expostos a diversos temas em um contexto no qual já estão engajados.

## Capítulo 2 - Democracia, movimento estudantil no Brasil e em Pernambuco e consciência histórica

Mudanças conceituais implicam na presença de um conhecimento prévio nas mentes dos estudantes. Este ponto parece óbvio, mas é negligenciado. Isso não é surpreendente: enquanto educadores e professores de história, sabemos a partir de nossas experiências em sala de aula quão difícil é identificar o nível dos conhecimentos prévios dos estudantes e usá-los enquanto fundação para um conhecimento novo (Haenen; Schrijnemakers; Stufkens, 2003, p.247).

Em uma espécie de artigo biográfico, Jörn Rüsen (2018) relatou sua trajetória acadêmica e escolhas que o levaram a refletir sobre a Didática da História. Após comentar o grande impacto que suas proposições alcançaram na América Latina, Estados Unidos, Taiwan e China, quando comparado ao alcance em sua terra natal, ele dedicou alguns parágrafos para aquilo que denominou como "comunicação intercultural" e os problemas da universalidade conceitual ocidental.

Neste sentido, o teórico alemão chamou atenção para a tendência ocidental de ignorar os etnocentrismos implícitos na proposição de conceitos de forma acrítica. Conseqüentemente, ele fez um grande esforço na última etapa de sua vida para combinar intimamente a Teoria da História com o Humanismo Intercultural, de modo que a consciência histórica - e, naturalmente, os conceitos históricos -, em seu grau mais elevado, são construções amalgamadas e fluidas, sempre em movimento e em contato com as demais formas de comunicar e refletir sentidos (Rüsen, 2018, p.496).

A rigor, o esforço aqui apresentado tentou avançar dentro das premissas sintetizadas por esses autores: estimar e valorizar os conhecimentos que os(as) educandos(as) dispunham sobre o termo *democracia* e em qual contexto esse termo fazia sentido diante das lembranças e experiências prévias que eles vivenciaram (um retrato pontual de como a democracia é experimentada e compreendida sendo brasileiro/a, nordestino/a, pernambucano/a e adolescente/jovem adulto/a). Por isso, a ideia não foi simplesmente transcrever conceitos de intelectuais, mas propiciar um

cruzamento que considerasse tanto o conhecimento construído em sala de aula, a partir de um experimento lúdico, quanto da realidade vivida.

Consequentemente, como tentaremos apresentar ao longo deste capítulo e do próximo, a construção de um jogo para aprender o conceito de democracia dependeu em grande parte da compreensão que os estudantes de uma turma do Ensino Médio de uma escola pública da Região Metropolitana do Recife tinham deste mesmo conceito e como ela foi trabalhada de modo dialogado com reflexões teóricas acerca desta noção. Outrossim, apresentaremos de modo sintético um contexto de mobilização estudantil dentro do horizonte democrático brasileiro recente. Vale salientar que a escolha deste contexto histórico partiu eminentemente de uma realidade cara a eles - ou seja, das ações estudantis no passado recente brasileiro.

Por fim, na última etapa deste capítulo, delinearemos as tipologias da consciência histórica nos termos de Rüsen para melhor alicerçar a proposta de construção teórica amalgamada e crítica junto aos estudantes - que, a rigor, serviram de base para a formatação do jogo “Nova Democracia”.

## **2.1 A Democracia enquanto conceito histórico inclusivo**

Antes de discorrer sobre os argumentos relativos ao conceito de democracia, é fundamental estabelecer uma explicação detalhada sobre como a democracia pode ser compreendida não apenas como um sistema político contemporâneo, mas também como um conceito histórico inclusivo, que evoluiu ao longo do tempo e incorporou diversas formas de participação e representação política. De acordo com Haenen e Schijnemakers (2000), os conceitos históricos inclusivos são aqueles que abrangem uma variedade de objetos ou categorias distintas, sendo mais abrangentes do que os conceitos históricos únicos, pois se aplicam a várias instâncias. Exemplos desses conceitos incluem "castelo", "fonte", "rei", "parlamento" e "depressão". Neste sentido, o conceito de democracia pode ser considerado um conceito histórico inclusivo, pois pode ser aplicado em diversas circunstâncias na história contemporânea, sem estar rigidamente vinculado a um evento histórico ou personalidade específica.

As três noções essenciais para a aprendizagem de conceitos históricos mencionadas no artigo são: construir o significado ligando uma nova informação ao

conhecimento prévio, isto é, os alunos podem utilizar conhecimentos prévios para interpretar novas informações. A segunda noção é que a aprendizagem faz-se gradualmente e passo a passo: ou seja, que os conceitos históricos são complexos e, portanto, o professor deve delinear cuidadosamente as etapas do processo de ensino-aprendizagem para que os(as) educandos(as) possam compreendê-los de modo conectado com suas experiências e conhecimentos prévios. Na última etapa, é necessário auxiliar os(as) estudantes para que a informação se torne verdadeiramente deles, de modo que eles(as) sejam ajudados(as) a organizá-la e a praticá-la (Haenen; Schijnemakers, 2000, p. 29).

De acordo com Haenen e Schijnemakers (2000), isso pode ser feito utilizando formulários para preencher os elementos de um conceito ou com a ajuda de mapas conceituais, que podem ser utilizados como esquemas no quadro. De antemão, alertamos que não optamos por utilizar formulários ou mapas conceituais nesse processo. Entretanto, inspirados nessa construção, solicitamos aos alunos que compartilhassem seus conhecimentos prévios sobre o que entendiam por democracia e como ela ocorria na sociedade, por meio de rodas de diálogo.

Portanto, a estratégia que utilizamos para a aprendizagem acontecer de modo gradual foi incluir rodas de conversas, pesquisas na internet e situações-problema para promover a aprendizagem significativa dos alunos sobre o conceito de democracia. Fizemos isso com o objetivo de conectar os alunos aos seus conhecimentos prévios com novas informações, além de estimular o pensamento crítico e a análise de diferentes perspectivas sobre a democracia. A partir das compreensões dos alunos, sugerimos que os alunos pensassem em eventos históricos que poderiam incluir o conceito de democracia para que pudessemos produzir o jogo digital.

Antes de decidirmos qual evento histórico utilizar, proporcionamos aos alunos uma compreensão mais ampla do conceito de democracia, explorando-o sob duas perspectivas diferentes. Na primeira perspectiva, inicialmente nos baseamos nos textos de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2009) no "Dicionário de Conceitos Históricos". Na segunda perspectiva, recorremos ao verbete sobre democracia oriundo do *Dicionário de Política* de Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (2004). A partir desses textos, identificamos as características básicas do conceito de democracia e as utilizamos para criar materiais de apoio que auxiliassem na elaboração do jogo digital.

Entre as principais características da democracia, destacamos a representatividade política, os diversos interesses da população e a importância da vigilância da população sobre as instituições que garantem a democracia, a fim de evitar a fragilização do sistema democrático. Além disso, o uso teórico desses conceitos possibilitou discutir a fundamentação histórica da tradição moderna sob a perspectiva de experiências de um governo republicano.

A democracia como uma forma de governo tem como uma das suas principais características básica a escolha dos representantes pelo povo. Neste arranjo, a democracia moderna é constituída pelos representantes políticos escolhidos pela maioria. Sendo assim, a democracia moderna tem uma configuração representativa (Silva; Silva, 2009, p. 89). No âmbito representativo, o projeto "ideal" de democracia ouve os múltiplos discursos dos indivíduos e as leis devem estar alinhadas aos interesses da população. Vale ainda lembrar que as instituições democráticas são frágeis e carecem de cidadãos vigilantes para que elas possam se aprimorar, evitando assim os riscos de aventuras autoritárias. Outro ponto digno de nota envolve a teoria da democracia, que é dividida em três tradições históricas: teoria aristotélica, teoria medieval e teoria moderna ou teoria de Maquiavel. Essa última, pode ser enquadrada em duas formas diferentes de governo - a monarquia e a república (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 2004, p. 319).

Cabe mencionarmos que o uso teórico deste conceito versará a respeito da fundamentação histórica da tradição moderna com ênfase na forma de governo republicana - ou seja, aquela vivida pelos(as) estudantes na contemporaneidade. Os autores destacam "procedimentos universais" da democracia, tais como: um órgão legislativo eleito direta ou indiretamente pelo povo; um chefe de Estado; direito ao voto para todas pessoas que atingirem a maioria; eleitores com voto igual; liberdade para os eleitores votar segundo a sua própria opinião o mais livre possível; pluralidade de alternativas reais para eleger os representantes e a exclusão de lista única; às eleições e as decisões do legislativo deve valer o princípio da maioria numérica; a decisão da maioria não deve limitar os direitos da minoria; e o governo deve ter confiança do parlamento (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 2004, p. 327).

Na perspectiva de Sartori (2009) sobre a origem da democracia, encontramos importantes características e limitações. De acordo com o autor, a palavra grega "demokratia" é composta por "demos", que significa "povo", e "kratos", que significa "poder". Portanto, traduzida para o português, significa "poder do povo". Na antiga

Atenas, o termo "demos" tinha vários significados: 1) "plethos" ou "todos" referia-se ao corpo completo de cidadãos; 2) "hoi polloi" ou "muitos" levantava a questão de quantos indivíduos eram suficientes para formar um "demos", o que era problemático ao exigir uma definição precisa em cada caso; 3) "hoi pleiones" ou "mais" era uma aceção crucial, pois a democracia se baseia em uma regra majoritária derivada desse conceito; 4) "ochlos" ou "multidão" representava uma concentração ocasional que poderia influenciar a política. Em Atenas, a multidão era relevante devido à democracia direta. Na democracia moderna, as massas ganharam importância e estão ativamente envolvidas no processo político (Sartori, 2009, p.15).

Em sua análise, Sartori (2009) ressalta que as democracias modernas se distinguem da antiga democracia ateniense pela relevância das massas e sua participação ativa na política. Na concepção do autor, existe uma relação intrínseca entre "povo" e "poder": o segundo ocorre como uma relação na qual um indivíduo tem influência sobre outro, obrigando-o a agir de determinada maneira. Diante disso, o poder pode ser entendido a partir de dois conceitos ancilares: a titularidade e o exercício do poder. A titularidade afirma que o poder me pertence por direito, mas o que importa é o exercício efetivo do poder por quem o detém. A questão crucial é como atribuir ao povo, detentor do direito, a condição de efetivamente exercê-lo. A solução para esse problema é buscar, em uma democracia representativa, a transmissão representativa do poder. E, como permanece implícito, a democracia representativa é uma forma de democracia indireta em que os cidadãos elegem seus representantes para tomar decisões em seu nome.

Uma ideia apresentada por Sartori (2009) é que a democracia parece estar em perigo a longo prazo. Isso ocorre porque, embora a democracia seja considerada uma "grande generosidade" ao confiar em seus cidadãos para a gestão e criação de uma sociedade justa, estudos sobre a opinião pública mostram que muitos cidadãos têm pouco interesse, não votam e apresentam um conhecimento mínimo sobre questões políticas. Portanto, o autor afirma que a democracia é uma grande generosidade e destaca que ela está sempre potencialmente em perigo. Além disso, ressalta a importância de distinguir entre a "máquina" (o sistema democrático em si) e os "maquinistas" (os cidadãos que participam do sistema). Enquanto os cidadãos podem apresentar limitações em seu comprometimento e conhecimento político, o sistema democrático em si é considerado valioso e eficaz

para garantir a liberdade individual e evitar a arbitrariedade e tirania. Apesar das fraquezas dos maquinistas, é enfatizada a importância de preservar e fortalecer o sistema democrático como um todo. 'Mas a máquina é boa. Essa máquina permite que o homem seja livre e não esteja sujeito à vontade arbitrária e tirânica de outros homens. Construir esta máquina nos levou quase dois mil anos' (Sartori, 2009, p. 143-144).

Ainda quanto ao debate sobre a democracia, Dahl (2001) define alguns princípios básicos do conceito. Entre eles, destacamos neste texto a participação política dos cidadãos, as responsabilidades dos governantes e como um governo democrático deve incluir diferentes grupos na tomada de decisões políticas. Sobre a participação política dos cidadãos, algo que deve ser fomentado precocemente na formação educacional, os cidadãos precisam ter o direito de participar, expressar suas opiniões sobre questões políticas, ouvir as opiniões de outros cidadãos e discutir questões políticas com eles. Além disso, para atender ao critério de igualdade de voto, os cidadãos devem ter o direito de votar e ter seus votos contados de forma justa. Essas normas democráticas se estendem a outros direitos, como o direito de explorar opções viáveis e participar das decisões sobre o planejamento, entre outros. Por definição, nenhum sistema não democrático concede aos seus cidadãos essa ampla gama de direitos políticos. Se um sistema político o fizer, por definição, ele se tornará uma democracia.

Quanto às responsabilidades dos governantes, podemos observar em Dahl (2001) que seria um erro grave esperar que qualquer governo, inclusive um governo democrático, possa garantir que todos os cidadãos sejam felizes, prósperos, saudáveis, sábios, pacíficos ou justos. Ele enfatiza que alcançar esses objetivos está além da capacidade de qualquer governo. Na prática, a democracia nunca correspondeu plenamente a estes ideais. A democracia, apesar de suas falhas, oferece diversas vantagens e benefícios: ajuda a impedir o governo de autocratas cruéis e perversos; ajuda a impedir o governo de autocratas cruéis e perversos; ajuda a proteger os interesses fundamentais das pessoas; apenas um governo democrático pode proporcionar uma oportunidade máxima para os indivíduos exercitarem a liberdade de autodeterminação - ou seja: viverem sob leis de sua própria escolha.

De acordo com Przeworski (2020), ao descrever como a democracia funciona, em todo momento e em todas sociedades, os indivíduos, os grupos ou as

organizações entram em conflito por algum motivo; e, como consequência, tais conflitos podem ser facilmente ou dificilmente resolvidos por meios pacíficos. O autor defende que a paz e a ordem são alcançáveis desde que instituições políticas administrem os conflitos, quer estruturando conflitos, quer absorvendo conflitos, quer ainda regulando conflitos de acordo com regras. A estruturação de conflitos tem como finalidade estruturar as ações individuais e seus interesses em prol do benefício comum. Se um conflito ocorre na sociedade, o Estado (ou entidade política) assume um papel de gerenciar os conflitos com a tentativa de regular os acordos mediante a modificação de regras ou criação de novas regras. Às vezes, mesmo em um país “democrático”, pode haver situações de instabilidade política ou violência que ocorrem fora do âmbito constitucional.

No entanto, segundo Przeworski (2020), a experiência histórica sugere que quando os conflitos transbordam para as ruas, podem provocar rupturas na ordem pública e se agravar de forma contínua. O apoio público às medidas autoritárias tende a minar a força das manifestações. As pessoas esperam que o governo seja capaz de manter a ordem social. O bloqueio de ruas ou outras ações podem gerar uma reação negativa da população. No entanto, uma vez eleitos, os governos não podem ignorar as opiniões de minorias aguerridas. Quando os conflitos são intensos, qualquer erro de cálculo pode levar a colapsos institucionais. Sendo assim, atos gratuitos de repressão, acabando empurrando grupos para fora do quadro institucional, transformando-os em grupos de resistência. Encontrar o ponto de equilíbrio entre concessão e repressão é uma escolha delicada (Przeworski, 2020, p.197-199).

Segundo Levitsky e Ziblatt (2018), as democracias contemporâneas enfrentam desafios que podem minar sua estabilidade. Existem quatro indicadores de comportamento autoritário que podem minar uma democracia: a rejeição das regras democráticas do jogo; a negação da legitimidade dos oponentes políticos; a tolerância ou encorajamento à violência; a propensão a restringir liberdade civis de oponentes, inclusive da mídia. De acordo com os autores, as regras democráticas do jogo podem ser violadas quando um governo proíbe certas organizações ou restringir direitos políticos básicos. Quando a negação da legitimidade de oposição política ocorre, os seus rivais são descritos como subversivos, opostos à ordem constitucional ou são uma ameaça ao modo de vida predominante.

Ato contínuo, o encorajamento à violência pode acontecer numa situação em que um governante estimula seus apoiadores a atacar os seus opositores, elogiando-os e não condenando os atos significativos de violência. A restrição às liberdades civis dos oponentes ocorre quando as leis ou políticas que impedem protestos, críticas ao governo ou quando ameaçam tomar ações punitivas aos seus críticos em partidos políticos, na sociedade civil ou na mídia.

Por fim, as democracias têm regras escritas (constituições) e árbitros (os tribunais). Porém, as regras escritas e os árbitros funcionam melhor, e sobrevivem mais tempo, em países em que as constituições escritas são fortalecidas por suas próprias regras não escritas do jogo. Essas regras ou normas servem como grades flexíveis de proteção da democracia, impedindo que o dia a dia da competição pública se transforme em luta livre. Normas são mais que disposições pessoais, as normas são vistas como códigos de conduta compartilhados dentro de uma comunidade. A importância das normas é revelada por sua ausência, mas vale pontuar que duas normas se destacam como fundamentais para o funcionamento de uma democracia: a tolerância mútua (direito igual de existir, competir pelo poder e governar) e a reserva institucional (o ato de evitar ações que, embora respeitem as leis, violam claramente o seu espírito (Levitsky e; Ziblatt, 2018, p. 103-107).

## **2.2. A Luta dos estudantes secundaristas no Brasil e em Pernambuco: Ocupações e mobilizações de 2016**

De acordo com Gohn (2019), na década de 2010, novas formas de manifestações moldaram as mobilizações dos(as) jovens brasileiros(as) em busca de melhorias na educação. As demandas dos estudantes ao longo dessa década assumiram formas de ações práticas de grupos e movimentos sociais, bem como ações com caráter educativo no interior dos movimentos. A partir de junho de 2013, as mobilizações no âmbito escolar foram caracterizadas pelas discussões da estrutura curricular do ensino básico, das ocupações dos estudantes nas escolas por melhores condições escolares, e da reação da sociedade civil e do meio político a esses movimentos estudantil, de modo que demandas sociais mais amplas se fizeram sentir e ouvir a partir das salas de aula e pátios escolares.

Conseqüentemente, nesse período ocorreu um novo ciclo de mobilização dos estudantes secundaristas na área da educação. A grande novidade foram as

ocupações das escolas e colégios, assim como de mobilizações de rua com performances específicas. No ano de 2016, no qual ocorreram muitas mobilizações com diferentes graus de alcance e aderência, ocorreram movimentos dos(as) estudantes contra reformas do ensino médio, contra a falta de merendas nas escolas técnicas paulistas, contra o projeto “Escola Sem Partido”, e contra a PEC 241 (que se tornou a PEC 55 no Senado)<sup>1</sup>. As características desses movimentos era a ausência de lideranças, mas era possível identificar mecanismos de organização interna e aspectos autonomistas (Gohn, 2019).

Ao considerar arranjos mais abrangentes, o movimento estudantil no Brasil em 2016 focou em primeiro lugar na luta contra a reforma do ensino médio; e, como uma segunda frente, contra a PEC do teto dos gastos públicos. Segundo Gohn (2019), estas mobilizações tiveram derrotas históricas, pois acabaram por alterar profundamente a forma do Estado brasileiro com a qual a educação pública era financiada no país. Neste íterim, o debate público e democrático não ocorreu de forma ampla com os profissionais da educação e com os estudantes, mas foi conduzida eminentemente por políticos e entidades não-governamentais nacionais e estrangeiras - em um típico arranjo reformista de desenho “topo-base”. Entrementes, em meados da década passada, o Brasil atravessava uma séria crise política e econômica por razões distintas (más escolhas projetos político-econômicos, casos abrangentes de corrupção, ativismo judiciário, ascensão das direitas no Brasil etc.), mas que, combinados, propiciaram, entre outros fenômenos, ao processo parlamentar de impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Diante de um turbulento cenário, a mobilização estudantil teve repercussão nacional, os estudantes ocuparam escolas e universidades em várias partes do Brasil. Entrementes, a opção parlamentar pela destituição da presidenta legitimamente eleita pelo voto popular facilitou uma política educacional orientada aos retrocessos educacionais. As medidas de reformas econômicas e educacionais adotadas no “teto de gastos” e na “reforma do ensino médio” foram adotadas pelo governo do então presidente Michel Temer (PMDB, atual MDB), e claramente atenderam aos interesses do mercado educativo privado e das leituras liberais do “mercado financeiro”.

---

<sup>1</sup> O projeto de lei em questão propunha o congelamento de gastos públicos, afetando a prestação de serviços essenciais (educação, saúde, segurança, direito à cidadania e ao lazer etc.).

As pautas da MP 746, chamada de reforma do ensino médio, e a PEC 55 (241), foram mais cruciais na fundamentação do problema educacional em 2016. A reforma educacional do Ensino Médio, que deram origem ao “Novo Ensino Médio”, previa que os estudantes escolheriam “itinerários formativos” conforme seus interesses e projeções futuras - sobretudo àquelas orientadas para as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Na prática, muitas escolas e professores tiveram dificuldades em executá-las, vide as diferentes limitações e a realidade extremamente heterogênea da Educação Básica Brasileira.

Ademais, a comunicação da reforma destinada aos estudantes em linhas gerais estava centrada em ressaltar o caráter opcional das matérias que desenvolvem o pensamento crítico (artes, filosofia e sociologia), sob a argumentação que a medida adotada pelo governo visava manter a população acrítica e sem reivindicar os seus direitos, estimulando uma formação voltada para o mercado. Por outro lado, muitos estudantes brasileiros(as) de diferentes partes do país entenderam que, com as reformas, o governo queria formar “mão-de-obra barata” ou “robôs”. Não obstante e paradoxalmente, este projeto de lei tornou possível a contratação de professores com “notório saber”, ou seja, profissionais que muitas vezes careciam de formação e até mesmo de noções básicas dos processos de ensino-aprendizagem. Em *pari passu*, o congelamento de gastos públicos por meio da Emenda Constitucional contrastava com os planos de ampliação de aulas e implementação do ensino integral. Além disso, essa reforma dificultaria que os estudantes conciliassem a escola com o trabalho formal ou informal para ajudar na renda familiar (Firmino; Ribeiro, 2019).

Conforme relata Ximenes (2019), durante o biênio de 2015-2016, o movimento estudantil adotou um caráter menos burocrático e passou a operar ações diretas, bem como se posicionar enquanto resistência frente às reformas educacionais de caráter autoritário, tecnocrático e contrárias aos interesses da maior parte da população. Este ciclo foi marcado por um amplo apoio popular, principalmente em São Paulo, talvez como um reflexo do caótico momento econômico e político vivido no Brasil.

Por isso, as táticas de lutas dos estudantes de São Paulo, como ocupação de escolas, trancamento de ruas e avenidas rapidamente se espalharam pelo país. A reforma do ensino médio foi amplamente criticada pelos estudantes, uma vez que eles consideravam que essa reforma ampliava a segregação na educação básica,

posto que dificulta o acesso ao ensino superior para os mais pobres, condicionando-os a formação técnica e profissional. Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ximenes (2019) aponta que ela eminentemente atende aos interesses dos setores privados, pois eliminava a diversidade de propostas pedagógicas ao conceber uma padronização curricular extrema; ademais, o novo modelo dificultava os espaços da gestão democrática do currículo e das práticas pedagógicas independentes por parte dos(as) professores(as), escolas e comunidades escolares em geral, o que conduzia um solapamento epistemológico e pedagógico. Como é possível constatar, esse conjunto de decisões iam de encontro às demandas das mobilizações estudantis de 2015 e 2016.

Diante disso, os atos de rua, as palavras de ordem e as ocupações das escolas significaram uma grande resposta contra os ataques às escolas públicas. As respostas dos estudantes tiveram características de autogestão escolar dos estudantes, gestões democráticas nas ocupações, renovação de ideias contra-hegemônicas na educação e articulações políticas pedagógicas entre grupos diferentes. Essas respostas representam o esgotamento das conquistas educacionais no âmbito das leis e das conquistas públicas. Vale ressaltar que no biênio de 2015-2016 a educação foi “renovada” para uma visão tecnocrática alinhada aos interesses do grande capital (Ximenes, 2019).

Enquanto consequência, a adesão dos estudantes aos movimentos sociais fez surgir a oposição de uma parcela da sociedade civil aos movimentos. Para tanto, a democracia brasileira esteve inserida num contexto em que as disputas pela democratização da esfera pública se direcionavam para outras formas de manifestações publicamente legítimas. Em decorrência disso, cabe mencionarmos que o movimento dos estudantes secundaristas podem ser inseridos dentro do conceito de *grupos subalternos* - conceito originalmente elaborado por Nancy Fraser. Os grupos subalternos combatem o modo dominante da esfera pública, circulando contradiscursos e formulando interpretações opostas. Esta prática entra em conflito diretamente com o modo liberal da esfera pública porque ela entra em choque com a pluralidade de formas de vida, necessidades e interesses sociais na medida que o Estado tenta uma separação desejável da sociedade civil quando tenta forçar um modo de vida e posições sociais e políticas, reproduzindo uma “esfera pública oficial” (Medeiros; Januário; Melo, 2019).

Nesta leitura, a democracia pode ser comprometida na medida que os grupos subordinados podem ser (ou são efetivamente) excluídos dos processos políticos. A concepção de esfera pública para Fraser considerava a separação entre sociedade civil e Estado. Como as instituições reproduzem traços hegemônicos de uma cultura oficial, desigual e injusta, esses desequilíbrios rapidamente ganhavam corpo e se concretizaram na realidade vivida; contudo, em uma sociedade plural, outras visões contra-hegemônicas podem se materializar na participação da vida pública.

Neste horizonte, Jürgen Habermas, ao analisar a gênese da desobediência civil no Estado, explana que em tese os cidadãos podem reverter o fluxo do poder na esfera pública. Porém, os atos de desobediência civil não podem ser compreendidos dentro de uma base legalista, isto é, argumentos que criminalizam os movimentos sociais. Habermas afirma que para alguns juristas contrários às manifestações sociais uma desobediência civil sem violência poderia ser considerada ilegal. Nesse caso, as ações de protesto e revolta têm um papel central na democracia, pois na origem da sociedade civil, a desobediência civil em alguns casos de crise pode atualizar o conteúdo normativo do Estado democrático de direito em prol das demandas de grupos que não foram atendidos ou ouvidos em momentos de mudança ou reforma (Medeiros; Januário; Melo, 2019).

Neste momento, vale a pena recobrar historicamente como as manifestações estudantis ocorreram em meados da década passada para verificar a fiabilidade dessas interpretações sociais. Em parte, a desobediência civil oriunda do cenário político-econômico e reformista brasileiro dos anos de 2015 e 2016 permite considerar a leitura da inconformidade e subalternidade dirigida aos estudantes da Educação Básica. No entanto, consideramos relevante descrever como a desobediência civil deixou o plano das ideias para ganhar espaço prático - ou seja, as escolas e ruas do país.

Em São Paulo, no final de 2015, o processo de mobilização dos estudantes começou com indignação no Facebook e os grupos de Whatsapp eram utilizados para compartilhar as informações. A tendência dos movimentos estudantis dessa década implicava a priori na formação de um conflito local contra as diretorias; em seguida, organizaram passeatas nos bairros, para depois se lançarem em protestos em regiões centrais, reunindo várias escolas; por fim, com as efetivas ocupações das escolas pelos estudantes. Novas relações sociais foram observadas nesses movimentos, os grêmios eram horizontais e fomentaram a desvinculação com

partidos políticos. Os estudantes-ativistas foram forjados nos protestos e nas ocupações, carregando consigo uma experiência autônoma e de tendências horizontais. A mediação do movimento por partidos políticos era desprezada, nesse sentido, os estudantes secundaristas podem ser vistos como um dos primeiros desdobramentos plenos dos amplos protestos populares que tiveram palco em junho e julho de 2013 (Ortellado, 2019).

As manifestações de 2013 tiveram uma crítica à representação política e do desenho democrático vigente no Brasil, decorrente de um sistema político em crise de legitimidade: de um lado, certos grupos - o Movimento Passe Livre (MPL), o movimento Não vai ter Copa! (contra a Copa de 2014) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) - passaram a aproveitar o calor das circunstâncias e a visibilidade quer de grandes eventos, quer das conjunturas políticas, para promoverem suas pautas; de outro lado, movimentos de grupos de direita como Vem Pra Rua e Movimento Brasil Livre (MBL) levaram adiante um legado “antipolítico” de junho e julho.

No entanto, conforme Ortellado (2019), a luta dos estudantes secundaristas é herdeira de junho-julho por outro sentido. Para ele, os estudantes tiveram um caráter social e um caráter democrático na organização, que se distingue de outros movimentos com pretensões político-partidárias mais claras. Além disso, esses movimentos não apenas conseguiram mobilizar estudantes em processos democráticos reais, mas também motivaram simpatizantes a auxiliar no movimento: ao acompanhar os noticiários, não era incomum encontrar pais, trabalhadores e outros movimentos sociais subalternizados auxiliando na limpeza das escolas, nas cozinhas e na proposição de atividades. No caso de São Paulo, o movimento teve tamanha abrangência e efetividade que os estudantes conseguiram reverter o fechamento de várias escolas (enquanto parte de reformas conjunturais paulistanas), substituir o secretário estadual de educação e derrubar a popularidade do então governador.

Por sua vez, parece pertinente ponderar rapidamente sobre os desdobramentos dessas manifestações em Pernambuco. Segundo o jornal *Diário de Pernambuco* (2016), os estudantes secundaristas e estudantes universitários do estado também se mobilizaram contra a Proposta de Emenda Constitucional 55/16 e contra a Reforma no Ensino Médio, resultando na ocupação de 20 escolas, seis institutos e diferentes campi universitários em 2016. Estas ocupações aconteceram

em unidades de ensino de diversas cidades pernambucanas como Recife, Jaboatão dos Guararapes, São Lourenço da Mata, Pesqueira, Nazaré da Mata e Petrolina, conforme informações divulgadas nas redes sociais pelos próprios manifestantes na época. Entretanto, a Secretaria Estadual de Educação confirmou apenas 10 escolas fechadas pelo movimento estudantil.

É fundamental destacar a importância da pesquisa realizada por Carvalho (2018), a autora do artigo "Bora Ocupar", no qual aborda o movimento de ocupação das escolas em Recife, destacando a participação ativa dos jovens, ex-ocupantes e apoiadores. A pesquisa aconteceu mediante um projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) durante a fase de mais intensa mobilização estudantil. Nesta pesquisa, foi observado que as ocupações exprimiam uma forma de protesto e resistência; porém, as escolas e demais instituições educacionais periféricas enfrentaram diversas formas de repressão que nem sempre eram veiculadas na Imprensa. O movimento buscou chamar a atenção para a desigualdade na educação e a falta de representatividade das escolas periféricas nas negociações. Ademais, a articulação entre as escolas durante as ocupações foi destacada, mostrando a busca por formas de negociação coletiva. Vale destacar que o contexto político e social, incluindo a militarização e a ofensiva privatista, também foi abordado, evidenciando a importância das ocupações como uma forma de manifestação e luta por direitos educacionais. Para atender as finalidades extensionistas, no ano de 2019, um documentário intitulado "*BORA OCUPAR: um documentário sobre as ocupações de escolas em Recife*", que abarcava as conclusões do projeto e foi lançado na plataforma de vídeos Youtube.

Neste desdobramento, foram elaborados os roteiros das entrevistas, contendo perguntas abertas, que foram conduzidas de forma individual, em duplas, trios ou em grupo, com foco principal nos ex-ocupantes, mas também incluindo mães e apoiadores. De acordo com Carvalho (2018), 21 escolas foram ocupadas em Pernambuco, sendo que 14 delas estavam localizadas na capital; por sua vez, duas instituições foram desocupadas rapidamente por meio de repressão policial e judicial. A primeira ocupação ocorreu na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Cândido Duarte em 07 de novembro de 2016, mas foi desocupada pouco depois em uma ação de reintegração de posse em 21 de dezembro de 2016. Já a última escola a ser desocupada foi a Escola Municipal Professor Nilo Pereira, de

nível fundamental, que teve início em 23 de novembro de 2016 e resistiu às pressões até 09 de janeiro de 2017.

No Ensino Superior, é importante lembrar que a onda de ocupações em Pernambuco teve início com as Universidades e Institutos Federais. Foram ocupados cinco campi do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), além de dez centros e campi da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), juntamente com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pouco depois, também foram ocupados os alguns campi da Universidade de Pernambuco (UPE) e da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap).

Seja na esfera Básica ou Superior, o autonomismo foi uma presença marcante, juntamente com a rejeição a formas organizativas impulsionadas por partidos e sindicatos. Nas escolas em Recife, essa dinâmica foi evidente: a maioria dos ocupantes tinha uma postura apartidária. Inicialmente, havia uma resistência em permitir a entrada de organizações alheias ao horizonte estudantil na ocupação. No entanto, à medida que os estudantes percebiam quem estava ali para apoiar seu protagonismo e não para dominar a narrativa, eles começaram a aceitar e integrar esses grupos nas rotinas cotidianas. Isso resultou em um aumento significativo de atividades como oficinas, palestras, debates e cine-debates. As demandas abrangentes das ocupações evidenciam a transformação dos estudantes em uma vanguarda contra o governo de Michel Temer, com foco na PEC 55 do teto dos gastos, nas reformas do ensino médio (MP 746) e nos projetos de lei que tentavam promover a “Escola sem Partido” (Carvalho, 2018).

### **2.3. A tipologia da consciência histórica de Rüsen e sua relevância para a aprendizagem histórica**

Uma vez que propusemos um sucinto debate sobre os movimentos estudantis no Brasil em meados da década passada e como eles se articulam dentro dos horizontes da democracia nacional, consideramos pertinente avançar para as reflexões acerca da *consciência histórica* para fins de aprendizagem de fenômenos históricos. O debate, conquanto pareça desarticulado sob um primeiro viés diante da construção anterior, demonstra-se fundamental para entendermos como a consciência histórica se constitui e como a relação entre aprendizagens

escolares da história dialogam com as experiências vividas pelos(as) educandos(as) sobre os fenômenos históricos são colocadas em diálogo.

Rüsen (2001), em *Razão Histórica*, entre outras questões, trata dos fatores e princípios que constituem especificamente a ciência histórica. De acordo com o pesquisador alemão, é necessário “reconstituir” a história em seus fundamentos, repensando o processo lógico-dedutivo. O ponto de partida proposto surge com consciência histórica ou pensamento histórico. Esse ponto de partida ocorre na carência humana de orientação ao agir e ao sofrer os efeitos das ações no tempo. Nesse sentido, a ciência da história é constituída como uma resposta a uma questão, como solução de um problema e satisfação intelectual que parte de uma reflexão a partir dos interesses que os indivíduos têm de se orientar no fluxo do tempo entre o passado e o presente.

Os interesses abordados pela teoria da história são formulados para satisfazer as respostas a serem obtidas. A partir disso, o autor discorre sobre a possibilidade de pensar historicamente e o motivo para pensar historicamente. Além disso, a teoria da história abrange pressupostos da vida cotidiana. Através desse pensamento histórico, as pessoas conseguem compreender suas vidas na medida que a compreensão do presente e a projeção do futuro são possíveis com a recuperação do passado. Desse modo, as carências de orientação no tempo são transformadas em interesses no conhecimento histórico na medida que são interpretadas como necessidade de uma reflexão específica sobre o passado.

Completando o que foi dito anteriormente, Rüsen enfatiza nessa obra que é necessário extrair do produto cognitivo especificamente histórico tudo o que for próprio à sua particularidade científica. Com base nesse processo abstrato (o pensamento é algo abstrato que não se pode tocar ou ver) do pensamento humano, o historiador afirma que a *consciência histórica é todo pensamento histórico em quaisquer de suas variantes*, incluindo a ciência da história, e é uma articulação da consciência histórica. Por sua vez, a intencionalidade da consciência histórica é fundada em perceber que o indivíduo precisa estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo ao longo do tempo, a fim de poder agir com intenções. Essas intenções projetam algo que não lhe é dado como experiência, entretanto, a divergência entre o tempo com intenção e com experiência não devem ser visto como forma dicotômica, pois a consciência

histórica tem uma relação dinâmica entre a experiência do tempo e a intenção no tempo no processo da vida humana.

Enquanto no livro *Razão Histórica* as reflexões do historiador se concentraram basicamente nas carências de orientação, no livro *Reconstrução do Passado* (2007), Jörn Rüsen explora a natureza da ciência histórica e o processo de reconstrução do passado. Quando a história se constitui enquanto ciência, vários fatores se distinguem e se articulam em contextos sistemáticos tornando-se pensáveis e discutíveis em novas bases. As regras de argumentação que fundamentam a ciência do pensamento histórico são cristalizadas nos diversos princípios essenciais especializados, formando uma matriz disciplinar. Neste contexto, acontece a racionalização do pensamento histórico.

Partindo dessa perspectiva, Rüsen afirma que não tem intenção de tratar da histórica científica concreta, mas de construir uma estrutura abstrata da constituição da história *como ciência* e como *forma de racionalização* - ponto fundamental para entendermos tanto a democracia em termos históricos quanto na experiência vivida pelos estudantes. Em termos mais simples, transformar o pensamento histórico em ciência é uma forma de racionalizar seus princípios. Nesse sentido, ele justifica que é possível estabelecer um processo de racionalização em sentido mais restrito, tendo em vista a carência de orientação prática da vida humana, pois as carências passam a ser racionalizadas pelos interesses cognitivos.

Outra questão crucial na reconstrução do passado é o processo de teorização, este processo está relacionado às experiências do passado que aparecem como história significativa: as ideias, como perspectivas orientadoras das experiências do passado, são teorizadas como referenciais da interpretação histórica. As regras desse pensamento histórico são metodizadas como um sistema de pesquisa empírica. Dessa forma, um conhecimento histórico pode ser transformado em ciência a partir de um contexto de narrativas. Segundo Rüsen, a ciência da história procede mediante explicações narrativas.

As narrativas aparecem na história por meio de um conjunto de sentenças históricas. Pode-se dizer que as sentenças históricas referem-se a uma sequência temporal de situações que alguma coisa acontece num determinado momento. Essa “alguma coisa” é representada por um sujeito de referência na história (por exemplo, Brutus), um grupo de pessoas (por exemplo, trabalhadores), um conceito (por exemplo, humanidade), um alimento (por exemplo, arroz) ou um sistema econômico

(por exemplo, o artesanato). Tudo o que possa existir no horizonte das experiências da vida humana e que possa atribuir algum significado para a orientação dessa práxis no tempo. Esses processos podem ser apresentados como simples sequências temporais de várias situações, passando por situações intermediárias até concluir a história. Entre as sentenças históricas, é necessário inserir explicações adicionais, chamadas por Rüsen de complemento explicativo.

Ato contínuo, no livro *História Viva*, Rüsen (2007) apresenta a tipologia da historiografia com princípios que diferenciam-se em quatro tipos de constituições de sentidos históricos: a constituição tradicional de sentido, a constituição exemplar de sentido, a constituição crítica do sentido e a constituição genética de sentido. Segundo o autor, toda orientação histórica da vida humana prática baseia-se no pressuposto incontornável de que *a vida prática já é orientada, mesmo antes de qualquer constituição narrativa de sentido*. Ou seja, *toda forma de tratamento comunicativo sobre perspectivas temporais das relações sociais está conectada a um entendimento prévio de todos os participantes*. Essa orientação histórica, como condição da possibilidade humana prática, é a base objetiva e o ponto de partida da consciência histórica.

Por isso, a narrativa tradicional é a forma de constituição de sentido que remete às histórias de origens que se querem inalteradas ao longo das mudanças no tempo. O mito da origem seria uma forma especialmente “pura” desse tipo de arranjo. Consequentemente, a narrativa tradicional é socialmente aceita em formato de cunho ritualístico no discurso histórico realizado. As histórias desse tipo funcionam como formadores de identidade sob a ótica da “tradição”, fomentadas por discursos que se orientam de acordo com costumes e valores e com um entendimento que pode chegar ao limite do “inquestionável”.

Em seguida, avançaremos para *a narrativa exemplar de sentido*, que se distingue da constituição tradicional por depender de um nível mais elevado de abstração. Rüsen qualifica a constituição tradicional como ultrapassada para explicar os acontecimentos passados e para abordar os modos de agir atualmente. A narrativa exemplar do sentido está relacionada aos conteúdos que explicam mudanças concretas no tempo que são causadas por ações intencionais que ditam regras ou princípios no agir humano.

Entre alguns exemplos mencionados pelo autor, destacamos as histórias do surgimento, da evolução e do desaparecimento de estruturas políticas que

transmitem os ensinamentos de como a dominação se modifica sob determinadas circunstâncias. Nesse tipo de constituição, a experiência histórica precisa estar inserida em um contexto abrangente da comunicação e representa uma forma de saber histórico que dá sentido ao tempo, colocando-o em dimensões que estão relacionadas às tradições e aos ordenamentos de vida submetidas às regras gerais do agir.

Dando sequência aos tipos de constituição, o historiador explica o tipo de *constituição crítica do sentido*. Nesse modelo de interpretação histórica, interpretações históricas prévias são desconstruídas pelo conflito de experiências históricas, o que pode gerar novos modelos de interpretação histórica. Esse tipo de orientação pode promover novas perspectivas a partir de representações que substituem as antigas, alterando o discurso histórico radicalmente. Neste contexto da constituição crítica do sentido, *é possível utilizar uma narrativa existente e problematizá-la, atribuindo-lhe um novo sentido*. Por exemplo, Foucault apresentou contra-histórias em relação ao progresso da modernização com a intenção de deslegitimar sua representatividade cultural.

Por fim, a última constituição das tipologias apresentadas por Rüsen é a *constituição genética do sentido*. Nessa tipologia, o tempo não é preservado como uma determinada forma de vida a ser mantida, pois a experiência histórica adquire uma nova qualidade temporal. O presente entra em um campo tenso de transição entre a divergência estrutural da experiência acumulada e a expectativa de algo inteiramente diverso. Essa concepção é caracterizada pela mudança constante, através das transformações temporais em direção a um futuro para além do momento presente. Algumas expressões que refletem esse caminho incluem “desenvolvimento”, “processo”, “evolução” e “revolução”.

Sendo assim, por meio da experiência histórica dessa mudança temporal, os discursos e percepções históricas se colocam em movimento: cada sujeito tende a se comunicar e refletir no sentido próprio dos demais. Com isso, surgem novas qualidades da subjetividade a partir das compreensões adotadas pelo sujeito, ocasionando em chances de um novo modo de consenso a partir do aumento das perspectivas históricas diante de posturas sociais próprias. Um exemplo destacado para essa concepção de identidade histórica é a noção de identidade nacional, que mantém algumas características ao longo do tempo, mas passa por ajustes periódicos.

Marrera e Souza (2013), ao analisarem a tipologia da consciência histórica de Rüsen, explicam que o modelo de consciência histórica proposto por Rüsen é fundamental para estar no mundo e viver em sociedade. Segundo essa proposta do historiador alemão, o agir humano é histórico e a interpretação histórica dada pelo indivíduo acerca do mundo é respaldada necessariamente por uma das quatro tipologias. A capacidade interpretativa e a narrativa construída a partir da própria consciência do indivíduo permitem interpretarmos, enquanto historiadores, como eles interpretam de maneira subjetiva os conceitos e ideias históricas. Em resumo, cada pessoa pode interpretar historicamente seus atos e se orientar na vida prática.

A partir do horizonte delineado, a aprendizagem histórica refere-se ao processo de mudança da consciência histórica a partir de um movimento contínuo de aprendizado que rompe os limites da aprendizagem tradicional. Em outras palavras, a aprendizagem histórica se dá à luz da consciência histórica quando o indivíduo compreende progressivamente a importância de um evento histórico, utilizando a experiência e o conhecimento do passado para entender o presente. A consciência histórica desempenha a função de orientar as situações reais da vida presente. Faz-se necessário compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Além disso, a consciência histórica trata do passado como experiência, embora não vivenciada, a mudança temporal está presa em nossas vidas em função das gerações familiares, dos valores construídos ao longo do tempo e da interpretação histórica (Rüsen, 2010).

As competências narrativas englobam três tipos de habilidades: habilidade da experiência (experimentar o tempo passado), habilidade de interpretar (interpretá-lo na forma de história) e habilidade de orientação (utilizá-lo para um propósito na vida diária) (Rüsen, 2010). Nesta construção, a consciência histórica ajuda a moldar a capacidade crítica do passado, contribuindo essencialmente para a consciência ética e moral do indivíduo. Essa compreensão foi fundamental para os alunos entenderem o conceito de democracia de maneira crítica. Vale ressaltar que esse tipo de orientação acontece quando a aprendizagem da histórica digere experiências do tempo em formas de competências narrativas.

Partindo dessa premissa, desenvolvemos um jogo com uma narrativa histórica que visava proporcionar uma compreensão prática e aprofundada do conceito de democracia. Em consonância com o que relatamos até aqui, empreendemos um grande esforço para formular uma experiência prática de

produção baseada em cenários, personagens e narrativas elaboradas pelos(as) próprios(as) educandos(as). Essa abordagem permitiu que os alunos explorassem situações históricas, ilustrando diferentes aspectos e desafios da democracia dentro do contexto histórico específico do movimento estudantil de 2016.

Portanto, a intenção não foi propor uma hierarquização de saberes ou uma tábula rasa, considerando que o(a) educando(a) nada havia a contribuir a partir de suas experiências prévias. Pelo contrário: considerando a própria leitura do conceito de democracia em paralelo com a narrativa do movimento estudantil na década passada, resta cristalino que a democracia depende necessariamente não apenas de uma interpretação teórica, histórica e historiográfica, mas também de como ela é vivida e compreendida por aqueles(as) que estão inseridos(as) neste desenho de governo.

Neste sentido, nosso propósito foi extrapolar as tipologias de sentidos históricos tradicional e exemplar, posto que admitem pouco espaço para o protagonismo dos(as) educandos(as) na construção de conhecimentos históricos. A rigor, elas partem de concepções emuladoras do passado, desligando a tão necessária relação presente-passado que dá sentido à história.

Com efeito, ao discutir conceitualmente e vivencialmente a democracia com os(as) estudantes, pretende-se de fato emular as duas últimas tipologias rüsenianas, a saber, crítica e genética, nas quais há uma preocupação para não apenas acatar narrativas históricas passadas, mas reformulá-las diante das contingências do vivido, do acúmulo de experiências e da compreensão de que vivemos um novo momento, de modo que é necessário tecer leituras mais humanísticas e éticas em direção ao futuro.

Diante do exposto, consideramos que a emancipação discente na proposição de narrativas históricas depende também de um amadurecimento da compreensão de conceitos históricos de modo articulado na relação passado-presente, formatando assim uma ferramenta crucial para guiar os(as) educandos(as) na compreensão de como a democracia pode ser interpretada e aplicada em contextos históricos - incluindo o contexto no qual estão inseridos. Assim, a construção do jogo se alinha com a tipologia da narrativa histórica na maneira como compreendemos o passado e o presente a partir da perspectiva da consciência histórica.



## Capítulo 3 - Um relato de experiência docente sobre o desenvolvimento do jogo “Nova Democracia”

Por estarmos bem organizados e tentando fazer tudo da forma mais horizontal possível, passamos essas ideias para as pessoas, sem hierarquia conseguimos nos manter firmes durante todo o tempo em que passamos ocupados, com tudo o que absorvemos nesse tempo de ocupação, conseguimos viver em um ambiente com democracia direta, em que todos tinham voz e força (Bino, 2017, p.133).

O depoimento acima é um dos diversos coletados em pesquisas sobre os movimentos estudantis da década passada (cf. Medeiros, Januário e Melo, 2019; Prates et. al, 2017). Seja como for, ele serve como um bom exemplo dos anseios, ações e críticas em um cenário de crises política e econômica, além de apontar um descontentamento com os rumos da democracia representativa no Brasil.

Além disso, algo que se mostrou nessas manifestações foi uma espécie de organização política e letramento digital mobilizador de manifestações: em Curitiba, os(as) educandos(as) passaram a montar equipes de comunicação que produziam planejamentos e conteúdos para disseminar informações sobre a ocupação, divulgados sobretudo pelo Facebook, em época a rede social mais usada pela população. Como apontou Spreizner,

nas ocupações que conseguiram estabelecer um fluxo de mídia, o resultado foi extremamente positivo. Rapidamente o número de acessos crescia e as páginas recebiam perguntas, compartilhamentos e apoio [...] Nessas páginas era possível mostrar as atividades exercidas pelos estudantes, que sempre envolvia uma melhoria do espaço, reflexão de como torná-lo melhor e também oficinas e aulas que os faziam aprender mais que no ensino tradicional [...] (2017, p.80).

É interessante notar como as redes sociais foram sendo fundamentais para o engajamento e apoio popular, além da instrumentalização de saberes gerenciais (planejamento estratégico, fluxo de mídia, equipes de comunicação) demonstrando assim uma capacidade ativa de aprendizagem, adaptabilidade e letramento nos meios digitais. Este *modus operandi* também retoma os pressupostos de Jenkins

(2009) acerca da *cultura da convergência*, tal como do espaço digital de interação e comunidade estipulado por Lévy (1999); além disso, tratam-se de formas de mobilização inseridas nitidamente dentro do escopo das Humanidades Digitais e do uso crítico, cooperativo e autônomo das tecnologias da nossa era (Alves, 2021; Ailerie, 2019; Rezende, 2016; Lankshear, Knobel, 2008).

Outro ponto digno de nota abrange a não aceitação tácita das mudanças que o país atravessava no momento, tal como do conceito de democracia representativa praticado no país, dando a entender tanto em palavras quanto em ações o caráter direto para o pleno exercício democrático. Ambas as questões abrem espaço para refletir para um exercício histórico alinhado com as tipologias rüsenianas crítica e genética (2007), conforme sintetizado no capítulo anterior.

Em suma, formata-se assim uma compreensão da importância dos eventos históricos na dimensão presente-passado, orientando situações do presente; entretantes, problematiza-se uma narrativa existente atribuindo um novo sentido; por fim, não há uma preservação de forma de vida pré-determinada, mas uma mudança propiciada pelo acúmulo de experiências e as expectativas a partir de um cenário crítico, aberto às mudanças e da adoção de posturas sociais novas e próprias.

Todavia, antes de avançarmos nesse sentido, consideramos prudente abarcar ainda uma análise pontual da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo de Pernambuco para verificar a convergência entre as expectativas de aprendizagem que considerem o funcionamento de sistemas políticos, formas de atuação democrática e cidadã, o uso de tecnologias digitais e o debate sobre tópicos contemporâneos.

### **3.1. Análise da BNCC, do Currículo de Pernambuco e dos Saberes Digitais Docentes**

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) é um documento de caráter normativo para redes de ensino estaduais e privadas e consiste em uma referência para elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas. Nesse sentido, esse documento tem como finalidade servir como base do que os estudantes devem aprender na Educação Básica. É importante ressaltar que este documento está em conformidade com o Plano Nacional de Educação

(PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

As redes de ensino e as escolas particulares tiveram a tarefa de criar currículos pautados nas expectativas de aprendizagens estabelecidas na BNCC. No plano normativo, esse documento define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos alunos devem desenvolver em todas as etapas da Educação Básica com o intuito de se adequar à norma. Por isso, dedicamos esse espaço para analisarmos a BNCC-EM e o currículo de Pernambuco. Cabe mencionar que os currículos e a BNCC têm papéis complementares, pois as proposições da BNCC e do currículo precisam considerar a realidade local.

Na BNCC, há dez competências gerais da educação básica que devem ser seguidas. Dentre essas competências gerais, selecionamos três competências norteadoras em nossa proposta pedagógica (BRASIL, 2018):

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Considerando o arranjo proposto para a pesquisa aqui apresentada, pontuamos que as competências acima elencadas dialogam diretamente com a proposta do jogo “Nova Democracia”. Em primeiro lugar, em um esforço de compreender a sociedade e colaborar com ela de forma democrática; além disso, ao propor esforços investigativos, críticos, criativos e imaginativos que espelham procedimentos adotados por historiadores(as) em seus labores cotidianos; por fim, no uso de recursos digitais não como finalidade, mas como meio para alcançar o protagonismo, compreender a realidade e pensar em situações vividas.

Ato contínuo, os fundamentos pedagógicos da BNCC têm como foco o desenvolvimento de competências. Desta maneira, as decisões pedagógicas tomadas pelo professor devem estar alinhadas às orientações da base. Portanto, optamos por utilizar esse documento para nortear o que os alunos “devem saber” e o que “devem saber fazer” - naturalmente, sem desconsiderar de forma alguma a relevância de seus conhecimentos e habilidades prévias. O compromisso pedagógico desse documento é a preocupação com a educação integral dos alunos (BRASIL, 2018). Nesse ponto, é destacado que a BNCC impõe questões centrais do processo educativo, entre essas questões podemos destacar:

O que aprender?  
Para que aprender?  
Como ensinar?  
Como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado?

Diante disso, a construção do jogo necessitou olhar para essas questões centrais do currículo e fundamentar a escrita com um escopo teórico-metodológico que tratasse com a BNCC. A educação integral, de acordo com esse documento, não está relacionada à duração da jornada escolar, está relacionada aos processos educativos que promovam aprendizagens que desafiem os alunos para uma sociedade contemporânea, possibilitando ao aluno aprender e ser protagonista na sua aprendizagem.

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Além das competências gerais da Educação Básica e os fundamentos pedagógicos, existem as competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio, essas competências específicas explicitam as competências gerais da Educação Básica (BRASIL, 2018). Dentre as seis competências específicas, atuamos com três competências:

Competência específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles,

considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;

Competência específica 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;

Competência específica 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A competência 1 foca na ampliação da capacidade dos estudantes em elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados de natureza quantitativa ou qualitativa. Compreender e utilizar criticamente circunstâncias históricas, contextualizando-as em sua complexidade e operacionalizando conceitos. No nosso caso, optamos por trabalhar especificamente com o conceito de democracia no contexto histórico do Movimento Estudantil de 2016 em Pernambuco, considerando o contexto histórico nacional, e aplicamos essa eventualidade no contexto histórico produzido do jogo. Em consonância a isto, utilizando a seguinte habilidade na eletiva:

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Entre outras questões, a competência específica 5 evoca a construção do pensamento que estimula o respeito à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. Nessa competência, procuramos utilizar uma habilidade como forma de entender e representar uma forma de violência física que pode ser cometida por meio de um uso político dentro dos movimentos estudantis. Por isso, inserimos a seguinte habilidade:

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Por sua vez, a competência específica 6 dialoga com a temática do jogo, visto que esta competência está inserida na construção da cidadania e é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos. Inserimos uma habilidade para caracterizar a presença do autoritarismo em períodos democráticos no contexto do Movimento Estudantil de 2016:

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

Entretanto, o currículo de Pernambuco utilizado nas escolas públicas da unidade federativa de Pernambuco foi construído em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A UNDIME é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília. Nesse currículo, nos interessa utilizar para fins de análise curricular a parte referente a Formação Geral Básica (FGB) da estrutura de conhecimento do componente curricular de História. Esse documento enfatiza o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

No Currículo de Pernambuco, o Ensino de História do Ensino Médio frisa que o conhecimento histórico precisa romper o paradigma da ciência que é vista como

um do e no passado. Faz-se necessário o Ensino de História à luz das questões contemporâneas, isto é, em uma dinâmica que conecta o presente ao passado. A visão defendida no currículo mediante as escolhas das habilidades do currículo é a concepção de História Viva, de modo que se busca

atrelar a produção de conhecimentos, incluindo pesquisa e ensino, tendo os estudantes como protagonistas, ponto de partida das questões históricas de nosso tempo e oportunizando que sejam sujeitos do processo, a partir de uma postura enraizada em questionamentos, levantamento de dados e na reflexão (PERNAMBUCO, 2021, p. 295).

Em função da necessidade de questões contemporâneas do Currículo de Pernambuco e das matrizes referências da BNCC para o Ensino de História, optamos por trabalhar o conceito de democracia aplicado à elaboração do jogo digital. O conceito de democracia foi contextualizado, explicado e interpretado pelos alunos em circunstâncias históricas específicas do Movimento Estudantil de 2016 que foram criadas no jogo nos aspectos relacionados ao cenário, personagens e diálogos. Essa compreensão foi atribuída antes, durante e depois da criação do jogo, isto é, na elaboração do designer do jogo, na criação do jogo e na experiência dos jogadores ao jogar o jogo finalizado.

Vale ressaltar o material elaborado pela Secretaria de Educação de Pernambuco que pode fortalecer a formação contínua dos professores ao abordarem o conceito da democracia. O documento de que se trata é a unidade curricular para o Ensino Médio denominada de *Sociedade Civil e Democracia*, que oferta possibilidades de ação docente, tendo a democracia como um dos pontos centrais (PERNAMBUCO, 2023). Neste material, são discutidos conceitos como cidadania, sociedade civil e democracia. Embora esse material não trate de uma sequência didática, esse recurso pode ser utilizado como um auxílio para o professor no planejamento de seu trabalho docente.

Nesse sentido, podemos tomar com base indicações sugestivas desse documento, sendo um dos três pontos-chave o conceito da democracia. Se tratando desse conceito, são descritos alguns questionamentos, as possíveis ameaças aos princípios elementares da democracia ou quais modelos de democracia são viáveis no mundo contemporâneo. Seja como for, é mencionado que esses questionamentos são fundamentados a partir de compreensões teóricas que

emergem no cerne da estruturação do Estado Moderno, perpassando entre as revoluções burguesas europeias e suas relações com a democracia representativa. Estreitando assim, a relação entre democracia e Estado.

Norteando-se por esses princípios, esse material oferece orientações para a realização de atividades que analisam sistemas de governos existentes na atualidade sob regimes democráticos, além de apontamentos para que os estudantes classifiquem como as democracias podem estar sob regime de ameaça em governos democráticos. Portanto, esse material de apoio pode ser utilizado como uma fonte para os educadores replicarem ações com o objetivo de estimular os estudantes a refletirem, pesquisarem e aprenderem pontos de vista diferentes.

No âmbito do letramento digital, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu um material de apoio à formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais, denominado *Referencial de Saberes Digitais Docentes*. Este documento visa instruir a aplicação das tecnologias digitais para contribuir com a Política de Inovação Educação Conectada (Lei nº 14.180/2021) e a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023). Seus principais objetivos consistem em: atender às metas da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Decreto nº 11.713/2023); apoiar as secretarias no planejamento de formação continuada de professores; e promover autodesenvolvimento docente, estimulando a reflexão sobre sua didática enquanto sujeitos atuantes, conforme as necessidades sociais e educacionais do contexto que atuam (BRASIL, 2024).

Essa matriz do *Referencial de Saberes Digitais Docentes* é organizada em três dimensões centrais: ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias; cidadania digital; e desenvolvimento profissional. A primeira dimensão, do ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias digitais está relacionada ao entendimento e a aplicação de princípios relacionados à integração das tecnologias digitais nas estratégias de ensino e de aprendizagem, na produção de conteúdos, na geração e gestão de dados e nas práticas inclusivas. A segunda, da cidadania digital, está estruturada no entendimento e na aplicação de princípios éticos no uso de tecnologias digitais e na convivência em ambientes digitais, com a conscientização dos impactos do uso excessivo na saúde mental e no bem-estar. A última dimensão, desenvolvimento profissional, é direcionada ao entendimento e aplicação de princípios para adoção de tecnologias digitais e ambientes virtuais na formação contínua e inovação pedagógica, participação em comunidades de aprendizagem

para troca de conhecimentos e uso de recursos digitais para organização e planejamento pedagógico.

Cada uma dessas dimensões inclui conhecimentos docentes específicos, como: prática pedagógica; curadoria e criação; análise de dados; prática inclusiva; uso responsável; uso seguro; uso crítico; formação continuada; comunicação e colaboração; e o uso de recursos digitais para gestão. Este referencial teórico está estabelecido entre a compreensão dos usos de tecnologias digitais e a aplicabilidade de acordo com conceitos e teorias. De modo que a prática pedagógica seja transformadora em ações concretas. Embora não cite a BNCC nominalmente, as ações de formação docente lançadas pelo MEC podem permitir que os professores trabalhem essas dimensões e conhecimentos docentes específicos com seus alunos e façam um procedimento de autoavaliação docente.

Neste ínterim, nosso trabalho versa como uma atividade pedagógica fundamentada em alguns pontos do *Referencial de Saberes Digitais Docentes* na medida que está condicionado a oferecer uma abordagem atualizada das demandas da sociedade na contribuição do uso crítico da aprendizagem na era digital. Na prática pedagógica, por exemplo, conseguimos explorar e articular uma prática pedagógica integrando metodologias - como *Game Design Document* (GDD), *Design-Based Research* (DBR) e a oficina pedagógica - para desenvolver um projeto centrado no estudante e na aprendizagem ativa. Nesse processo, integramos tecnologia, estudante, professor, ensino e aprendizagem.

No que tange ao processo de curadoria e criação, realizamos um processo de adaptação alinhada aos saberes docentes. A partir de buscas de fontes confiáveis na internet, estimulamos os estudantes a pesquisarem as informações referentes aos conteúdos de apoio que utilizamos para definir a temática, criação do roteiro e desenvolvimento do jogo digital. De maneira integrada, desenvolvemos estratégias para a análise de informações neste planejamento pedagógico, na medida que necessitamos adaptar conteúdos, metodologias e avaliação com foco nas necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, adaptamos o ensino-aprendizagem aos temas da democracia e do Movimento Estudantil de 2016, orientados pelo pensamento rüseniano para desenvolvermos o jogo “Nova Democracia”.

Na dimensão da cidadania digital, o referencial estabelece os saberes docentes quanto ao uso responsável, seguro e crítico das tecnologias. Incentivamos a familiarização na busca de informações e utilização de recursos digitais de modo responsável, explicando como deveríamos respeitar os direitos autorais e conscientizando os estudantes sobre a importância quanto ao uso responsável referente às violações dos recursos digitais. Quanto à segurança e privacidade, orientamos sobre o cuidado com senhas, especialmente ao usar a plataforma onde elaboramos o jogo digital.

Nessa matriz dos *Saberes Digitais Docentes*, o desenvolvimento profissional torna-se um aspecto essencial para fortalecer e aprimorar a nossa atuação pedagógica. No desenvolvimento profissional, a colaboração dos alunos na elaboração do jogo digital contribuiu no processo de formação continuada, pois aprimoramos nossa prática pedagógica ao utilizar inovações com tecnologias digitais. No entanto, entendemos que precisamos ampliar a nossa comunicação em comunidades de professores e eventos, estimulando e participando de pesquisas que nos permitam ampliar esses esforços de forma mais abrangente.

### **3.2. A estruturação da disciplina eletiva “Isso é democracia?”: O sistema político e a consciência histórica através da elaboração de um jogo digital**

Para oferecer aos alunos um aprendizado ativo por meio de um jogo, planejamos focar na interação e na participação ativa dos estudantes em experiências de pesquisa, criação de ilustrações e produção do próprio jogo. Essa abordagem permitiu que os participantes aprendessem de forma mais engajada e dinâmica, promovendo a retenção de informações e a internalização das problemáticas históricas envolvidas. Desde o início, orientamos os alunos que o conceito histórico central do jogo seria a democracia.

Tendo em vista possibilitar uma adequação ao conceito mencionado acima, preferimos sugerir aos alunos que pensassem em contextos históricos que pudessemos utilizá-los para representar algumas características da democracia. Em resumo, sugerimos que essa abordagem estivesse mais próxima da realidade dos estudantes, algum assunto que eles já tinham estudado anteriormente ou um evento histórico que eles teriam curiosidade e vontade de conhecer melhor, tornando o aprendizado mais eficaz e memorável.

A estrutura foi planejada em etapas claras e sequenciais, começando pela definição do processo de escolha das eletivas, seguida pela apresentação do conceito de democracia, formação de grupos, pesquisas detalhadas sobre o movimento estudantil de 2016 e a PEC 55/16, até a produção e apresentação de um jogo educativo na plataforma Genially<sup>2</sup>.

<b>Estrutura da disciplina eletiva “Isso é democracia?”: O sistema político e a consciência histórica através da elaboração de um jogo digital (2023)</b>
1) Processo de elaboração da disciplina eletiva e definição da turma;
2) Apresentação da eletiva e o processo de escolha pelos alunos;
3) Apresentação do conceito de democracia;
4) Orientações sobre a metodologia da eletiva aplicada ao jogo;
5) Formação dos grupos;
6) Discussões de possíveis problemáticas históricas relacionados ao conceito de democracia;
7) Definição da problemática histórica: Movimento estudantil de 2016;
8) Pesquisa realizada pelos alunos-pesquisadores sobre o contexto histórico do movimento estudantil de 2016 em Pernambuco e no Brasil através de sites de jornais;
9) Pesquisa sobre as reivindicações dos estudantes contra a Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reforma do Novo Ensino Médio);
10) Pesquisa: Colégios mobilizados em Pernambuco e no Brasil;
11) Pesquisa: PEC 55/16 - Teto gastos públicos na área de educação e saúde;
12) Game Design Document (GDD), Design-Based Research (DBR) e organização do roteiro;
13) Oficina pedagógica: Criação de narrativas, cenários, personagens e sonoplastia,
14) Oficina pedagógica: Desenvolvimento do jogo na plataforma Genially;
15) Preparação para apresentação de culminância;
16) Culminância da eletiva: apresentação de slide e apresentação do jogo; .

<sup>2</sup> Link do jogo: <https://view.genially.com/651ff48dcf56e9001251b6b7>.

17) Diálogos de experiências.
-------------------------------

**Tabela 1:** etapas da disciplina eletiva organizada no escopo do Novo Ensino Médio de uma Escola Estadual da Região Metropolitana do Recife-PE. **Fonte:** do autor (2024).

No processo de elaboração da disciplina eletiva e definição da turma, seguimos os objetivos propostos no projeto de pesquisa revisado após o exame de qualificação. Antes do certame, definimos o conceito histórico que iríamos trabalhar: democracia. Em seguida, a turma do 1º ano foi definida como público-alvo após apresentarmos a proposta da disciplina à gestão do colégio. Deixamos pré-definido que os(as) alunos(a) poderiam explorar e discutir o tema de forma profunda e colaborativa. Elaboramos a disciplina para que houvesse um foco em temas atuais e relevantes, estruturando as atividades conforme o nosso método de ensino. Porém, o recorte histórico propriamente dito não havia sido definido. Conseqüentemente, optamos por iniciar o curso da disciplina e, no decorrer das aulas, escolheríamos aquele que dialogasse com as características do conceito de democracia e com a realidade vivenciada pelos(as) estudantes.

Antes de ocorrer a apresentação da eletiva e o processo de escolha pelos alunos, ficou definido na primeira semana do segundo semestre letivo de 2023 que aconteceria a reunião pedagógica para planejarmos o semestre letivo, incluindo a eletiva que propomos; todavia, por um problema de ordem maior, não foi possível apresentar a eletiva aos alunos nesse momento. Somente na segunda semana de aulas que foi possível oferecer uma apreciação do projeto e da disciplina eletiva.

A rigor, a formação da turma da eletiva não foi pré-definida por turma pré-existente no colégio, posto que, usualmente nesta instituição de ensino, os(as) alunos(as) das turmas do 1º ano do Ensino Médio são divididos em cinco classes (A, B, C, D e E); e, para possibilitar um leque de escolhas, ficou definido que seriam ofertadas cinco eletivas aos alunos do 1º ano, incluindo a nossa. Para facilitar o processo de escolha pelos alunos, produzimos uma ilustração digital com as principais informações da eletiva, compartilhamos nos grupos de WhatsApp uma arte de divulgação (cf. Imagem 1 e Imagem 2). Além disso, visitamos cada uma das turmas para explicar do que se tratava cada uma das disciplinas oferecidas aos alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Após a conclusão do processo de escolha das eletivas, iniciamos nosso primeiro encontro reforçando o que foi discutido durante as apresentações das

opções de disciplinas. Neste momento, procuramos saber as expectativas dos alunos em relação ao tipo de jogo que eles iriam desenvolver sobre a democracia.

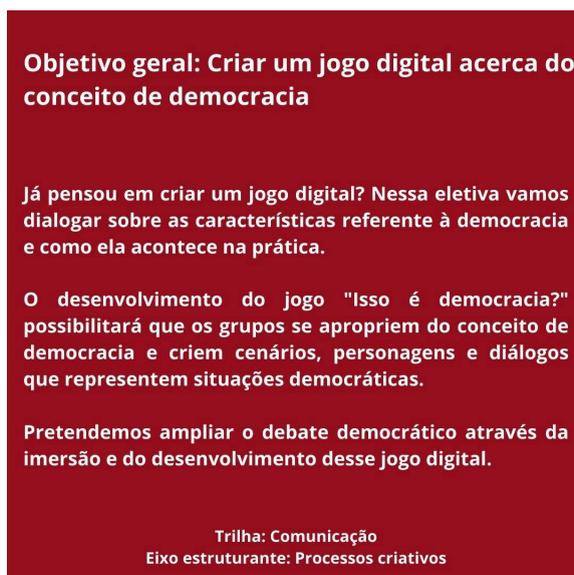
Na carta de divulgação da eletiva, ofertamos a disciplina com o título “*Isso é democracia?*”: *A democracia e a consciência através da elaboração de um jogo digital*. No entanto, por recomendação da banca examinadora, realizamos uma pequena modificação no nosso trabalho, alterando a palavra repetida “democracia” para “sistema político”. Isto é, o título do nosso trabalho ficou “*Isso é democracia?*”: *O sistema político e a consciência histórica através da elaboração de um jogo digital*. Nesse caso, o sistema político trata-se de um conjunto de estruturas e procedimentos de poder que enfatiza a participação política e a representação política no regime democrático.

**Imagem 1:** Cartão de divulgação da eletiva (Frente)



**Fonte:** do autor (2023).

**Imagem 2:** Cartão de divulgação da eletiva (Verso)



**Fonte:** do autor (2023).

A princípio, definimos junto aos estudantes que iríamos trabalhar o conceito de democracia e, ao longo das aulas, em um processo dialogado, escolheríamos um recorte histórico. Então, sugerimos aos alunos que trouxessem ideias de contextos que remetiam a situações que evocavam princípios de democracia, de modo que conseguíssemos executar o desenvolvimento do jogo aplicado a características ou processos democráticos. Reforçamos que essa postura foi coerente com o escopo delineado pela Didática da História, conforme alinhavado no capítulo 2 (Rüsen, 2007).

Após algumas sugestões, decidimos descartar as opções de abordar o assassinato de Fernando Villavicencio, candidato à Presidência do Equador nas eleições de 2023, e o assassinato de John Kennedy, presidente estadunidense, ocorrido em 1963, posto que tínhamos dificuldades linguísticas para tratar referências bibliográficas e fontes. Por fim, definimos que nosso jogo trabalharia a problemática histórica dos movimentos estudantis de 2016.

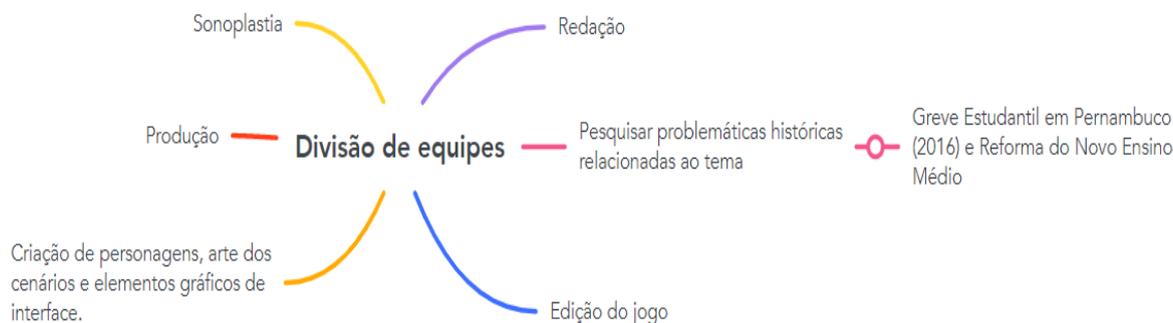
Neste processo, explicamos a metodologia que utilizamos para elaborar e executar o desenvolvimento do jogo. Iniciamos o processo com o *Game Design Document* (GDD), que é um documento detalhado que descreve a ideia geral do jogo, sua mecânica, história, personagens, entre outros elementos. Porém, foi preciso empreender adaptações no decorrer do desenvolvimento. Depois, utilizamos o *Design Based Research* (DBR) ou pesquisa de desenvolvimento, mas com

intervenções educacionais. O *Design Based Research* (DBR), ou pesquisa de desenvolvimento, é uma abordagem metodológica que busca desenvolver soluções práticas para problemas educacionais complexos. Ele combina teoria e prática, permitindo aos estudantes-pesquisadores trabalharem em estreita colaboração para criar um roteiro significativo e um jogo condizente com o que havíamos definido. Por fim, realizamos a oficina pedagógica com os alunos.

Quanto às metodologias, estruturamos nossa eletiva para utilizamos a metodologia do *Game Design Document* (GDD) com o intuito de organizar as principais informações do roteiro do jogo; a metodologia do *Design-Based Research* (DBR) ou pesquisa em desenvolvimento, visando adotar um processo cíclico de ações práticas de implementação, análise e refinamento no processo de criação do jogo digital; e por fim, o processo criativo mediante atividades de oficina pedagógica para criação de narrativas, cenários, personagens, sonoplastia e do desenvolvimento do jogo na plataforma Genially.

Durante a organização da disciplina eletiva, realizamos a divisão dos grupos, atribuindo a cada um dos grupos responsabilidades específicas relacionadas ao desenvolvimento do jogo (Figura 3). As equipes foram distribuídas da seguinte forma: pesquisa de problemáticas históricas relacionadas ao tema; produção; redação; sonoplastia; criação de personagens, artes dos cenários e elementos gráficos de interface; edição do jogo. Em seguida, nos encontramos para discutir possíveis problemáticas históricas relacionadas ao conceito de democracia. A partir desse momento definimos de fato que iríamos desenvolver o jogo sobre o Movimento Estudantil de 2016. Ao colocarmos os alunos nos grupos, iniciamos os encontros seguintes para discutir possíveis problemáticas históricas relacionadas ao conceito de democracia nesse movimento estudantil.

**Imagem 3:** Mapa mental da divisão dos grupos



**Fonte:** do autor (2024)

Os alunos escolheram elaborar um jogo que mostrasse a mobilização dos estudantes em prol de melhorias na escola e na educação pública incluindo processos e características democráticas nas etapas do jogo. Para isso, decidimos criar um grêmio estudantil fictício que teria vencido um processo eleitoral e estaria mobilizando os alunos para participar do Movimento Estudantil de 2016. A definição da problemática histórica do Movimento Estudantil de 2016 aconteceu por diversas razões.

Como apresentamos em tópico específico do capítulo 2, o movimento foi marcado por protestos contra cortes de verbas na educação, mudanças propostas pelo governo nas políticas educacionais e a implementação do projeto de reforma do Ensino Médio. Estas questões refletem a insatisfação dos estudantes com as condições de ensino e a falta de diálogo com as autoridades governamentais. Além disso, o movimento de 2016 foi influenciado pela conjuntura política e econômica do país, que estava passando por uma crise institucional e econômica significativa desde junho de 2013.

Os alunos ficaram encarregados de pesquisar essas razões históricas. O grupo de pesquisa da turma foi responsável por investigar as causas do movimento estudantil tanto no âmbito nacional quanto estadual. As aulas seguintes foram orientadas para que os alunos pesquisassem na internet notícias sobre as principais causas desse movimento e coletar informações necessárias. Eles deveriam explorar fontes confiáveis de reportagens para construir uma compreensão sólida sobre o

contexto e as motivações do movimento. Ao final da pesquisa, os alunos apresentaram suas descobertas e discutiram como esses fatores históricos poderiam ser representados no jogo.

Em seguida, orientamos os alunos a pesquisarem na internet sobre as mobilizações e reivindicações estudantis de modo mais abrangente. As pesquisas realizadas pelos alunos-pesquisadores deveriam focar no contexto histórico do Movimento Estudantil de 2016 em Pernambuco e no Brasil, abrangendo os seguintes aspectos: a Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016 - a MP da Reforma do Novo Ensino Médio; as escolas mobilizadas em Pernambuco e no Brasil; as mobilizações dos estudantes nas redes sociais para organizar protestos e compartilhar informações; e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/16 - a PEC do Teto de Gastos Públicos na área de educação e saúde.

Na etapa final da eletiva, reservamos algumas aulas para preparar a apresentação dos alunos para a culminância da eletiva. Nesta etapa, os alunos ficaram encarregados de revisar todo processo de desenvolvimento do jogo. Além disso, os alunos ficaram encarregados de elaborar um *slide* para explicar os processos de criação de personagens, design dos cenários, escolha dos sons, divisão das equipes e fases do jogo. Na data da culminância, ficou definido pela gestão escolar que os alunos desta eletiva apresentariam o jogo aos alunos de uma única turma e que dois professores do colégio ficariam encarregados de avaliar o que foi produzido pela turma da disciplina. Por fim, na última semana, reunimos os alunos para dialogarmos sobre as experiências adquiridas ao longo de toda a jornada.

Como é possível constatar neste breve relato de experiência docente, a atividade foi capaz de mobilizar de modo ativo conhecimentos prévios com outros forjados no próprio âmbito da disciplina, em uma perspectiva colaborativa, humanista e crítica. Consequentemente, foi possível ultrapassar as narrativas tradicionais e exemplar de sentido, formatando um ambiente assentado nas tipologias crítica e genética nos termos de Rösen (2007), uma vez que as escolhas, construções e interesses dos(as) estudantes foram considerados tanto nos caminhos quanto nos resultados alcançados.

Ademais, o esforço esteve assentado no desenho disciplinar estipulado pelo Novo Ensino Médio, pela Base Nacional Comum Curricular e pelos Parâmetros Curriculares da disciplina de História no Estado de Pernambuco, o que, em certa

medida, favoreceu a defesa do desenho de eletiva e a aceitação por parte da equipe gestora. Por sua vez, os elementos conectados ao cenário desenvolvimento de jogos, das tecnologias digitais e letramento digital ficarão mais claros nos próximos tópicos.

Diante do exposto, aproveitamos as premissas de Huizinga (2019) a respeito da absorção dos(as) jogadores(as), que foram ressaltadas pelo exercício no horizonte da consciência histórica (Rüsen, 2007), que serviu como um elemento adicional atribuidor de sentido na produção de narrativas conectadas com as realidades vividas. Outrossim, com base em Callois (1998), tentamos nos manter atrelados aos elementos fundamentais do jogo, incluindo a liberdade relativa conferida aos participantes da empreitada lúdica.

Ato contínuo, consideramos que ao escolherem o tema de interesse e pesquisarem sobre ele a partir de diferentes meios, os(as) estudantes puderam desenvolver aprendizagens conceituais periféricas (Costa et. al, 2019), refletindo de modo comparado tanto as construções teóricas em torno da democracia quanto como o modelo democrático funciona na vida cotidiana.

### **3.3. Oficina pedagógica e *game design*: a concepção e desenvolvimento do jogo "Nova Democracia"**

Via de regra, no desenvolvimento do nosso jogo, adotamos três metodologias distintas para atender as necessidades específicas: o *Game Design Document* (GDD), a *Design-Based Research* (DBR) e as aulas enquanto *oficina pedagógica*. A metodologia GDD foi escolhida para estruturar e detalhar todos os elementos do jogo, garantindo uma visão clara e organizada do projeto.

A DBR foi utilizada para guiar o processo de desenvolvimento com base em pesquisa iterativa, permitindo a adaptação contínua e a melhoria do jogo a partir de impressões durante a produção. Por fim, a metodologia da oficina pedagógica foi incorporada para envolver diretamente os alunos no processo de criação, promovendo a aprendizagem ativa e colaborativa.

Essas metodologias, em conjunto, permitiram uma abordagem abrangente e integrada no desenvolvimento do nosso jogo. Embora as metodologias sejam diferentes em seu campo de atuação, elas foram utilizadas em conjunto a fim de preencher lacunas específicas na execução do projeto e no desenvolvimento do

jogo.

Por sua vez, o *Game Design Document* (GDD) é um tipo de documento que contém as informações relevantes do design de um jogo: temática, mecânicas, plataformas, personagens, níveis, entre outros. A finalidade do GDD é organizar as ideias do que será criado com os alunos. As propostas, funcionalidades, regras e mecânicas do jogo estarão contidas neste documento. A escolha deste princípio metodológico foi bastante inspirada pelo trabalho de Sena e Catapan (2016).

Conforme esses autores, o GDD é o documento mais importante a ser produzido no jogo, pois contém todas as informações necessárias para que a equipe de desenvolvimento consiga desempenhar suas tarefas e, ao mesmo tempo, mantenha uma visão abrangente sobre o artefato em processo. Basicamente, o GDD é um plano escrito ou um modelo para criação de um jogo. Ele descreve o conceito do jogo, a mecânica do jogo, a história, o estilo da arte e o público-alvo. Desse modo, o GDD serve como um roteiro para o processo de desenvolvimento do jogo (Sena; Catapan, 2016).

Por isso, o *Game Design Document* (GDD) ou “Documento de Design do jogo” é voltado a criar um documento com as propostas, funcionalidades, regras e mecânicas do jogo, bem como os cenários, personagens e narrativas que serão desenvolvidos pelos grupos na elaboração do jogo. Neste sentido, produzimos o nosso documento dividido em seis partes: título, conceito principal, *gameplay*, enredo, fluxo do jogo, *level design*, áudio e música (Anexo I).

Neste íterim, optamos por não desenvolver um jogo com mobilidade de personagens, já que isso exigia experiência em programação ou o uso de programas mais sofisticados de desenvolvimento de jogos, os quais eu e os alunos não possuímos. Por isso, nosso GDD não menciona mecânicas de personagens, focando-se na elaboração do enredo e dos cenários entre as fases, integrando-os à temática histórica definida no documento.

Seja como for, a proposta de jogo a partir de diálogos e escolhas, que podem ser conferidas no produto e deduzidas a partir das imagens coligidas para este texto, não escapa do modelo de roteiro proposto por Monteiro e Coelho (2023), assim como das etapas por eles assinaladas (situação inicial; perturbação da ordem inicial; desequilíbrio/crise; intervenção da crise; novo equilíbrio).

### 3.4. Funcionalidades e mecânicas do jogo “Nova Democracia”

A criação do *Game Design Document* (GDD) foi um dos primeiros passos fundamentais realizados durante os encontros iniciais da eletiva. Esse processo foi realizado de forma colaborativa, com a participação ativa dos estudantes. No entanto, tivemos dificuldades na construção das fases desta etapa, pois muitos alunos que estavam participando efetivamente da elaboração desse documento, estavam faltando às aulas. Isso atrasou a conclusão do GDD e, posteriormente, outro atraso subsequente na elaboração dos desenhos e da criação de imagens digitalizadas.

Durante as aulas, foram realizadas discussões em grupo, e os alunos compartilharam ideias de temas e visões de como o jogo poderia funcionar. Essa etapa de conversas foi importante para definirmos a temática, a mecânica, a narrativa e a plataforma que utilizamos no jogo “Nova Democracia”. Após a elaboração deste documento, as equipes de produção, sonoplastia, redação, pesquisa de problemáticas históricas e edição começaram a colocar em prática o que foi proposto no GDD. Cabe mencionar que essa divisão das tarefas dentro da equipe e as etapas de desenvolvimento do jogo permitiram que cada aspecto do GDD fosse abordado com cuidado ao longo de todo processo.

Durante todo o processo de desenvolvimento do jogo, procuramos facilitar o processo criativo dos(as) educandos(as). Antes de iniciarmos a produção do artefato de fato, fizemos revisões no GDD até termos uma versão que permitisse iniciar as outras etapas. Vale explicar que pretendíamos desenvolver mais personagens de forma detalhada, mas avaliamos que era necessário terminar o GDD o quanto antes para não atrasarmos as etapas subsequentes. Cogitamos a possibilidade de desenvolver detalhadamente outras personagens com nomes e artes visuais, porém, não conseguimos criar uma arte conceitual para personagens específicos em cada fase porque a equipe de criação e digitalização de imagens teve dificuldades no processo criativo.

Apesar disso, ao final dos encontros das aulas iniciais, o GDD estava completo com as partes necessárias para prosseguirmos para as outras etapas do processo de produção do jogo, posto que era um documento norteador para o desenvolvimento do empreendimento ao longo do curso da disciplina eletiva. A criação desse documento não só estruturou o projeto, mas também proporcionou

aos(às) educandos(as) uma experiência de pensar em diversas possibilidades que o jogo poderia ter, explorando um planejamento e trabalho em equipe de forma colaborativa.

A segunda metodologia aplicada neste trabalho foi o *Design-Based Research* (DBR). Esta metodologia é uma forma de pesquisa-ação que visa melhorar as práticas educacionais e contribuir para a base de conhecimento da pesquisa educacional por meio do design iterativo, implementação e avaliação de intervenções educacionais. Normalmente, envolve um processo colaborativo e interativo de projetar, testar e refinar intervenções ou projetos educacionais com base em dados e feedback do contexto educacional onde estão sendo implementados. Desse modo, conseguimos utilizar o nosso GDD de forma flexível, com base na pesquisa que adota um método de desenvolvimento.

A metodologia DBR ou pesquisa de desenvolvimento, como os especialistas brasileiros preferem conceituá-la, é enquadrada para o uso em ambientes digitais educacionais. Ela reúne uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefatos e práticas pedagógicas. A DBR consiste em uma pesquisa-ação, cujo propósito é desenvolver práticas pedagógicas e soluções voltadas para a inovação. Ao inserir práticas pedagógicas em ambientes digitais, ganham um propósito inovador alinhado ao processo de ensino-aprendizagem (Matta; Silva; Boaventura, 2014, p. 24-25).

As características da DBR são: teoricamente orientada, intervencionista, fundamentalmente responsiva e interativa. Essa abordagem é pautada em ciclos de estudo, análise, projeção, aplicação e resultados, que depois são reciclados quando for necessário. A pesquisa de desenvolvimento, leia-se DBR, é dividida em quatro fases: 1) Análise do problema por investigadores, usuários e/ou demais sujeitos envolvidos em colaboração; 2) Desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos; 3) Ciclos iterativos de aplicação e refinamento em práxis da solução; e 4) Reflexão para produzir “Princípios de Design” e melhorar a implementação da solução (Matta; Silva; Boaventura, 2014, p. 26-30).

Diante da primeira fase da DBR, isto é, a análise do problema por investigadores, usuários e/ou demais sujeitos envolvidos em colaboração; nosso foco inicial foi propiciar que os(as) estudantes entendessem que o jogo a ser produzido não tinha uma finalidade comercial, tampouco estaríamos criando um

jogo com grandes recursos tecnológicos digitais. Explicamos que o jogo teria um viés pedagógico, cujo foco principal seria trabalhar o conceito de democracia em uma situação histórica que eles teriam que sugerir. Os estudantes do grupo de pesquisa de problemáticas históricas foram instigados a pensar em um tema histórico que fosse possível criar um jogo pedagógico.

Configura-se assim um reforço de atribuição de sentido e de liberdade criativa e de iniciativa lúdica (Callois, 1998) a partir de experiências prévias e de um exercício de consciência histórica (Rüsen, 2007) diante de uma situação-problema a ser superada para uma finalidade orientadora (Rüsen, 2010). Também seguimos explicitamente as competências gerais e específicas previstas pela BNCC (2018; 2017) e tratadas no item 3.1. deste capítulo. Na esfera digital, tentamos estimular um ambiente de convergência a partir do trabalho colaborativo-cooperativo, considerando a necessidade de atrelar a produção da pesquisa aos horizontes das Humanidades Digitais (Alves, 2021; Ailerie, 2019; Rezende, 2016; Jenkins, 2009; Lévy, 1999).

Conseqüentemente, as primeiras sugestões do grupo de pesquisa foram problemáticas históricas de fragilidades democráticas ocorridas contra presidentes de estados nacionais em dois países estrangeiros. As duas primeiras sugestões estavam relacionadas aos assassinatos de políticos em épocas e países diferentes. A primeira sugestão de problemática histórica foi o assassinato de John F. Kennedy, presidente dos Estados Unidos, enquanto participava de uma carreata em Dallas no ano de 1963. A segunda sugestão de problemática foi o assassinato do candidato à presidência do Equador, Fernando Villavicencio, durante um comício eleitoral em Quito. Discutimos a possibilidade de trabalhar alguma dessas duas temáticas, mas optamos por não trabalhar com um tema relacionado a assassinato.

O esforço dos estudantes trouxe à luz os debates prévios acerca da aprendizagem dos conceitos e das diferentes experiências e abordagens possíveis de contextos democráticos - principalmente em situações de conflitos, rupturas da ordem e de flutuação do apoio público ora ao movimento, ora ao controle do aparato político. Entrementes, em situações de instabilidade política, como no cenário brasileiro vivido em época, os estudantes conseguiram perceber os riscos enfrentados pelas democracias contemporâneas (Przeworski, 2020; Levitsky; Ziblatt, 2018; Sartori, 2009; Silva; Silva, 2009; Bobbio; Matteucci; Pasquino; 2004; Dahl, 2001; Haenen; Schijnemakers, 2000).

Por isso, sob nossa orientação, sugerimos aos alunos que trabalhassem um tema democrático envolvendo a luta estudantil em busca de melhorias na área da educação. Após algumas pesquisas prévias e conversas com os alunos, decidimos que o tema relacionado ao conceito de democracia seria o evento histórico do Movimento Estudantil de 2016. Dessa forma, nessa fase específica, os estudantes puderam identificar e compreender o problema a ser estudado. Essa dinâmica de escolha foi essencial para que eles compreendessem o verdadeiro objetivo da pesquisa e do desenvolvimento do jogo.

A fase 2 da DBR envolveu o desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de *design*, às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos. Realizamos exposições dos modelos de apresentações interativas da plataforma online Genially. Os estudantes não sabiam programar jogos com programas sofisticados. Devido a essa limitação para criar um jogo totalmente do zero com técnicas de programação, desde o princípio definimos que o ideal para desenvolver o nosso produto seria utilizar uma plataforma que permitisse criar um jogo digital sem a necessidade de saber programar ou que dependesse de conhecimentos avançados de computação. Sendo assim, escolhemos a plataforma *online* Genially.

A escolha da plataforma Genially atendeu às expectativas do grupo após realizarmos testes iniciais com os modelos prontos (*templates*) oferecidos pela própria plataforma. A familiaridade foi tamanha que optamos por não utilizar esses modelos prontos, conquanto tenhamos realizado testes em alguns deles para entender como funcionavam as funcionalidades do *site*. Do ponto de vista pedagógico, essa plataforma pode e tem sido utilizada até mesmo no âmbito da rede do Profhistória para a criação de jogos educacionais (FIGUEIREDO JÚNIOR, 2024).

Assim como no experimento de Figueiredo Júnior (2024), restou evidente a rápida familiarização e aceitação dos estudantes pelos meios digitais, assim como a distribuição de tarefas e competências a partir das habilidades individuais no uso da plataforma. O princípio adotado de modo espontâneo curiosamente retoma princípios identificados nas próprias mobilizações estudantis (Bino, 2017; Spreizner, 2017), de modo que o uso da tecnologia e recursos digitais atende eficazmente às expectativas apontadas pela BNCC, ainda que admitidas as limitações e dimensões dos(as) usuários(as) (Buzato, 2015); além disso, possibilitou um exercício de

cidadania participativo, crítico, de consciência e capaz de lidar e comunicar a pluralidade e diversidade encontrada na realidade vivida (Freire; Parente; Kapa, 2020).

Com efeito, nesta plataforma é oferecida ao usuário a possibilidade de criar apresentações com conteúdos interativos e visuais. Os principais e, a nosso ver, mais úteis recursos desse site são os modelos prontos, a interatividade (botões e links), a fácil integração com recursos multimídia (vídeos, áudios, imagens e GIFs) e trabalho colaborativo (os usuários com permissão podem editar o projeto simultaneamente). Esses recursos facilitaram o *design* do projeto e foram essenciais para desenvolvermos uma solução inovadora, inserindo os alunos desde o processo de planejamento do jogo até o processo de desenvolvimento. Com esses recursos, foi possível adotar uma solução aplicável ao projeto.

Em relação ao *design*, utilizamos o GDD como base para executar a nossa pesquisa de desenvolvimento. Além disso, o nosso diálogo com os alunos estava centrado nos nossos objetivos específicos do projeto inicial, contudo, fizemos ajustes de acordo às necessidades que apareceram ao longo do percurso. A cada fase de desenvolvimento do jogo, fomos ajustando o processo criativo de acordo com a capacidade criativa dos grupos de trabalho. No entanto, enfrentamos problemas com o engajamento de boa parte dos alunos registrados na eletiva. Este problema não se restringiu às atividades da eletiva em específico, pois a falta de engajamento dos alunos acontece em outras disciplinas regulares da escola que aplicamos este projeto. Por isso, tivemos que entender não só as habilidades dos alunos, a plataforma que iríamos utilizar e como o jogo seria realizado, mas também flexibilizar a execução com ciclos iterativos.

A terceira fase da DBR consiste em ciclos iterativos de aplicação e refinamento em práxis da solução. Nesta etapa, explicamos aos alunos que seria necessário entender a dimensão do que foi proposto no GDD para o desenvolvimento do jogo, e a importância das aulas e pesquisas online sobre o conceito de Democracia, o Movimento Estudantil de 2016 e a Reforma do Novo Ensino Médio para fundamentar o jogo. No entanto, isso não inviabilizaria repensar constantemente o que foi proposto, que significa a implementação prática e contínua de uma solução, seguida de avaliações e ajustes baseados em *feedback*.

A cada ciclo iterativo, isto é, a repetição cíclica dos processos de desenvolvimento, enfatizamos que seria necessário testar e avaliar a viabilidade de

cada etapa que foi proposta no GDD bem como a possibilidade de realizar ajustes durante a DBR ou pesquisa de desenvolvimento. Tendo em vista que em algumas fases da GDD não foi possível desenvolver personagens específicos para cada cenário proposto, nossa ideia ao longo do desenvolvimento do jogo estipulava a inclusão de novos personagens à medida que a equipe fosse criando os esboços dos desenhos em papel e digitalizando imagens dos personagens e dos cenários.

Em relação à quarta fase da DBR, reflexão para produzir “Princípios de Design” e melhorar implementação da solução; nossa intenção era refinar alguns pontos do GDD principalmente no quesito design. No entanto, nossa equipe de produção de criação de personagens, cenários e elementos de interface formatou quatro propostas de criar as imagens. Na primeira proposta de refinamento, os alunos sugeriram criar esboços de imagens de acordo com o que definimos previamente no GDD. Na segunda proposta de refinamento, os alunos sugeriram que poderiam utilizar sites que gerassem imagens e personagens. Na terceira proposta, outros alunos sugeriram fazer colagens de cenários e personagens com imagens previamente disponíveis na internet. A quarta proposta foi desenvolver digitalmente os personagens que já estavam previstos e utilizar os esboços dos cenários para criar cenários digitalizados, não desenvolvendo detalhadamente personagens específicos.

Realizaremos a seguir uma breve descrição sobre como ocorreu essa etapa de criação da parte artística, assim como da divisão de tarefas em grupos, da montagem da experiência, os recursos necessários e as dificuldades encontradas.

### 3.5. A elaboração *per se* do jogo “Nova Democracia”

A sugestão de criar imagens através de sites específicos foi logo descartada, assim como a opção de colagem de imagens: ambas as alternativas foram testadas, mas recusadas por falta de familiaridade - o que recupera a discussão apresentada no primeiro capítulo acerca das limitações de uma discussão sobre letramentos digitais centrada tão somente na qualidade dos recursos tecnológicos ofertados e não nas necessidades dos(as) usuários(as)(Santos; Lacerda, 2017; Santos; Costa, 2018 apud Lima Neto e Carvalho 2022; Buzato, 2015).

Porém, os alunos optaram por não avançar com as versões preliminares relacionadas ao projeto, criando assim as imagens com desenhos autorais e digitalizações de imagens. Entretanto, no decorrer da produção dos esboços e imagens digitalizadas, os estudantes alegaram que não teriam tempo suficiente para realizar a digitalização detalhada de vários personagens em todos cenários. Isso ocorreu porque o(a) educando(a) encarregado(a) dos esboços dos cenários não sabia digitalizar as artes, enquanto outro(a), que sabia digitalizar imagens, não conseguiria colocar tantos detalhes em vários personagens com o tempo de conclusão da eletiva.

Por sua vez, alguns(mas) educandos(as) do grupo só sabiam fazer colagens de imagens pré-existentes ou utilizar sites de inteligência artificial para criar imagens. Contudo, essas possibilidades foram descartadas, e essa parte de criação de imagens digitalizadas ficou incompleta em outras fases (como é possível constatar no Anexo V). Sendo assim, ajustamos o jogo de acordo com as habilidades, limitações e divergências de perspectivas definidas com o grupo. Os demais membros da equipe ficaram encarregados de ajudar no refinamento dos desenhos digitalizados com opiniões e edição na plataforma do jogo.

O exemplo aqui sintetizado só reforça o caráter iterativo e prático da metodologia DBR, considerando a natureza contínua de revisões e ajustes, de modo que cada desenvolvimento resulta de uma etapa de um processo de arquitetura cognitiva, que inicia o próximo ciclo de aperfeiçoamento e melhorias. A abordagem é baseada em ciclos de estudo, análise, projeção, aplicação e resultados, que são reciclados conforme necessário. Por isso, a iteração é uma característica marcante do DBR, conferindo-lhe um caráter formativo e de

refinamento constante das soluções práticas encontradas (Reeves, 2006; Van Den Akker et al., 1999, apud Matta; Silva; Boaventura, 2014).

Ato contínuo, ao longo da produção do jogo, trabalhamos orientados pela estrutura de uma oficina pedagógica que é dividida nas seguintes etapas: apresentação, diagnóstico, fundamentação teórica, operacionalização e avaliação. O primeiro momento da elaboração do jogo consistiu em apresentar, de forma clara e objetiva aos alunos como o jogo seria desenvolvido. Esclarecemos aos alunos os objetivos pedagógicos e profissionais envolvidos na eletiva: explicar a importância do conceito de democracia; enfatizar que o jogo digital elaborado seria um jogo educacional desenvolvido pelos alunos sob a nossa orientação; informar que iríamos criar um GDD para descrever as diretrizes do jogo e apresentar a plataforma Genially para os alunos observarem as principais funções e possibilidades da plataforma online. Além disso, explicamos as metodologias que seriam utilizadas durante a eletiva: GDD, DBR e oficina pedagógica. Evitamos explicar todos os pormenores de cada um desses métodos, pois a minha intenção era focar no entendimento geral de como o jogo seria produzido.

No segundo momento, nosso foco foi a elaboração de um diagnóstico a partir de indagações. O que falta fazer no GDD que não foi contemplado? O que poderíamos fazer no jogo mediante a metodologia da pesquisa de desenvolvimento ou DBR? Realizamos um levantamento do que foi estabelecido no GDD pelos(as) envolvidos(as) para o replanejamento e as partes que deveriam ser adaptadas, modificadas ou replanejadas durante a pesquisa de desenvolvimento (leia-se DBR).

Neste diagnóstico, verificamos as partes que deveriam ser modificadas, as etapas que faltavam ser planejadas, e pensamos as atividades que poderiam ser executadas no roteiro e no design que não foram contempladas no documento do GDD. Constatamos a necessidade de sistematizar em esboços e protótipos os(as) personagens criados para colocá-los nos cenários de maneira contextualizada com a narrativa e com a temporalidade histórica em que o jogo pedagógico estava inserido. Não obstante, nessa etapa da oficina, fomos identificando as habilidades e limitações dos alunos vinculados à eletiva. Na metodologia de pesquisa de desenvolvimento descrita anteriormente, discutimos os problemas enfrentados nos ciclos iterativos. Nessa metodologia, destacamos que os alunos não conseguiram desenvolver detalhadamente personagens para cada tipo de cenário que foi pensado anteriormente, ainda na etapa do documento do GDD, posteriormente não

foram implementadas em função das dificuldades observadas no processo criativo das imagens.

Entretantes, para recobrar a discussão teórica do capítulo 1 acerca do conceito de democracia, promovemos um debate teórico específico sobre o assunto. Realizamos rodas de conversas com diálogos mediados com a finalidade de aprofundar a compreensão dos estudantes a respeito do conceito central que estávamos trabalhando para produzir o jogo. Partimos da indagação para entender o que era democracia para cada um dos alunos. A partir dos argumentos relatados, aconteceram intervenções sobre as opiniões, fazendo-os refletir sobre cada uma das falas atribuídas ao conceito. Posteriormente, utilizamos citações de textos de alguns autores que foram utilizadas na discussão teórica do segundo capítulo dessa dissertação (Przeworski, 2020; Levitsky; Ziblatt, 2018; Sartori, 2009; Silva; Silva, 2009; Bobbio; Matteucci; Pasquino; 2004; Dahl, 2001). Nosso objetivo maior envolveu o confronto das perspectivas científicas, experiências e configurações preliminares durante a oficina, com o intuito de direcionar um estudo teórico orientado cuja visão preliminar seria oferecer aos alunos um discernimento da importância de ser trabalhado esse conceito na produção do jogo.

A partir deste ponto, iremos relatar como aconteceu a oficina pedagógica. A sistematização do GDD e da DBR aconteceu durante a operacionalização da oficina pedagógica, mediante a revisão de conhecimentos e metodologias. Com a facilitação do conhecimento, conseguimos estruturar as informações do jogo e os principais conhecimentos que foram trabalhados pelas equipes no projeto. Analisamos novamente o planejamento inicial do jogo, a conceitualização e contextualização histórica para executar a produção do jogo de fato, ou seja, a criação dos esboços dos desenhos dos cenários e dos personagens, a criação das narrativas em cada fase do jogo, os recursos de interatividade da plataforma e a edição final. Ao final disso, ocorreu a apresentação do jogo para professores e alunos avaliarem e prestigiarem a eletiva no dia da culminância das eletivas da escola.

O processo criativo de imagens foi iniciado a partir das habilidades artísticas dos(as) educandos(as) vinculados à eletiva. A equipe de criação de personagens, arte dos cenários e elementos gráficos de interface ficam responsáveis em realizar arte conceitual de todos elementos visuais do jogo. Enquanto isso, a equipe de pesquisa de problemáticas históricas relacionadas ao tema ficou responsável por

elaborar narrativas e perguntas em cada fase do jogo. Por fim, a equipe de sonoplastia e edição ficaram responsáveis em reunir as informações visuais e textuais dos outros grupos para inserir na plataforma Genially, ajustando as imagens, som e botões entre cada fase.

Os recursos que utilizamos nessa eletiva foram o projetor multimídia, para projetar slides, vídeos e imagens a fim de otimizar as informações e atividades; os computadores da biblioteca do colégio para os grupos pesquisarem imagens, vídeos e ler textos que puderam ser utilizados na elaboração dos cenários e diálogos do jogo e o aparelho de som. Além disso, foi necessário reservar a sala da biblioteca em alguns encontros para realizarmos a oficina, tendo em vista que a sala de aula da escola em voga não possui computadores e outros aparatos tecnológicos mencionados.

Contudo, atestamos que não foi possível levá-los para a biblioteca em todos os encontros porque outros(as) professores(as) reservavam o espaço. Nesses casos, as atividades com os alunos ficavam concentradas na sala de aula. Durante as aulas com acesso aos computadores, focamos na pesquisa, produção de imagens e edição do jogo. Enquanto nas aulas em sala de aula, dedicamos nossos esforços à criação das narrativas para cada fase do jogo. É importante salientar aqui que o grupo responsável por criar as narrativas encontrou certa dificuldade em criar as narrativas entre si mediante as pesquisas que fizeram sobre o tema via internet em sites de jornais. Por isso, tivemos que inserir o grande grupo nessa parte de criação de narrativas do jogo.

Na culminância da eletiva, foi apresentado aos alunos o produto final. Inicialmente, os alunos apresentaram o processo de produção do jogo e mostraram algumas imagens. Posteriormente, os(as) educandos(as) da turma que foram assistir à apresentação jogaram o jogo “Nova Democracia” sob orientação dos(as) educandos(as)-desenvolvedores. Aqueles(as) diretamente ligados à experiência de produção iniciaram a apresentação dando ênfase ao processo de design do jogo, mostraram os rascunhos dos(as) seis personagens que pretendiam inserir nos cenários e informaram que conseguiram digitalizar apenas dois personagens devido aos motivos já mencionados neste subtópico.

**Imagem 4:** Esboços iniciais dos personagens



**Fonte:** educandos(as)(2023).

Em seguida, eles(as) relataram a versão final do design dos personagens que representam os(as) estudantes de chapas opostas durante a eleição do grêmio estudantil em um colégio. Foi apresentada a vestimenta dos personagens que representam os estudantes de uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco - em um retrato derivado de sua própria experiência e aproximando-se daquilo que esperávamos de construção e apropriação do conhecimento constituído não em uma concepção passiva, mas ativa e fluida, amalgamando os debates, as leituras, as experiências e a própria vivência deles em uma sociedade democrática (Rüsen, 2010; Rüsen, 2007).

**Imagem 05:** Personagens digitalizados



**Fonte:** Educandos(as)(2023).

Em seguida, foram apresentadas as versões das ilustrações dos personagens, que partiram das concepções originais textuais, seguiram para os rascunhos até alcançar a imagem digital finalizada, que contava com pintura, contraste e iluminação e detalhes.

**Imagem 6:** Processo de produção dos personagens



**Fonte:** Educandos(as)(2023).

Conforme expusemos, diante da impossibilidade de criar mais personagens e cenários detalhados conforme o pretendido durante a pesquisa de desenvolvimento, os estudantes, em comum acordo, optaram por utilizar os rascunhos nos cenários e colocaram os personagens digitalizados na parte das perguntas da primeira fase (cf. Anexo V).

\*\*\*

Conforme fartamente apontado, o jogo "Novo Democracia" foi concebido a partir da análise das questões históricas do Movimento Estudantil de 2016. Para desenvolver o jogo, foram utilizadas evidências históricas de jornais *online* na intenção de facilitar a criação de narrativas fictícias baseadas em eventos reais. Os cenários e personagens criados pelos estudantes foram elaborados para explorar questões históricas dentro do contexto do conceito de democracia. Por isso, incluímos a formação de grêmios estudantis, o processo de eleição estudantil, a Reforma do Novo Ensino, a PEC do Teto de Gastos Públicos, as mobilizações estudantis e a repressão policial.

No dia da culminância, duas colegas realizaram a avaliação do produto final da eletiva. Elas elogiaram os(as) educandos(as) pelo desenvolvimento do jogo e a contextualização histórica inserida na narrativa do jogo. No entanto, a principal crítica realizada por elas foi a quantidade excessiva de textos entre as fases dos jogos. Os alunos, entretanto, justificaram que os textos estavam longos para possibilitar que os(as) jogadores(as) entendessem a razão dos personagens do jogo estarem mobilizados em torno de uma pauta nacional que foi amplamente debatida pelos estudantes brasileiros na esfera nacional.

É interessante notar que, ao defenderem as suas próprias formulações e ideias, os estudantes retomaram as competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (2018; 2017) e dos Parâmetros Curriculares da área de História vigentes no estado de Pernambuco. Outrossim, ao apresentarem a importância de entender o processo democrático, incluindo a formação de grêmios estudantis, as eleições, as reformas educacionais e as mobilizações estudantis, eles expuseram uma versão combinada que mesclava seus saberes prévios, suas vivências, as aprendizagens em sala de aula e aquilo que foi intensamente

pesquisado para a criação do jogo "Nova Democracia". Diante disso, consideramos que os objetivos pretendidos neste esforço, apesar das dificuldades, foram alcançados com relativo sucesso.

## **Considerações finais: perspectivas dos envolvidos e desafios**

Nossas considerações finais envolvem a análise da disciplina eletiva e do desenvolvimento do jogo, ambos a partir da perspectiva do professor. Serão relatadas a experiência de conduzir a eletiva e a experiência dos(as) estudantes durante a eletiva, mas sob a ótica do professor, ou seja, como percebi essas experiências. Inicialmente, relataremos o processo de escolha da disciplina eletiva pelos(as) alunos(as), a participação da gestão escolar, o alinhamento com o calendário escolar, a infraestrutura do colégio, a evasão dos(as) alunos(as), os desafios enfrentados em sala de aula e a qualidade do produto final elaborado. Posteriormente, analisaremos a consciência histórica dos alunos em relação ao conceito de democracia, considerando o que foi desenvolvido por eles no jogo intitulado "Nova democracia".

O processo de seleção das eletivas aconteceu duas semanas após o início das aulas. Na primeira semana, os professores desenvolveram as ementas e prepararam materiais de divulgação das opções de eletivas, os quais foram compartilhados nos grupos de whatsapp dos alunos e apresentados em sala de aula. Na semana seguinte, os alunos se organizaram em filas para escolher a disciplina eletiva de acordo com suas preferências.

Inicialmente, esperávamos uma grande demanda pela adesão à nossa eletiva por parte dos alunos do primeiro ano. No entanto, no dia da seleção das disciplinas eletivas, apenas cerca de 25 a 30 alunos realizaram tal escolha, enquanto os(as) demais foram alocados(as) posteriormente pela gestão do colégio (em um claro sinal do fracasso do Novo Ensino Médio e da “livre escolha” dos itinerários diante das contingências e da realidade escolar). Durante o processo de inscrição, indagamos sobre os motivos que os(as) levaram a escolher a eletiva naquele momento

Durante o processo de escolha, eles(as) tinham algumas dúvidas a respeito do tipo de jogo que poderiam produzir sobre a democracia, mas expressaram o desejo de desenvolver um jogo onde pudessem criar personagens, cenários e narrativas. Alguns(mas) mencionaram que tinham habilidades com desenhos, digitalização de imagens e criação de histórias fictícias. Seja como for, apenas uma pequena parcela inicial dos optantes estava informando como poderiam ajudar no desenvolvimento do jogo.

Durante as aulas da eletiva, enfrentamos problemas de evasão escolar. Quando esses alunos retornavam, identificamos que suas faltas eram motivadas por problemas familiares ou pela necessidade de começar a trabalhar para ajudar nas despesas da casa, de modo que tanto a situação financeira quanto os problemas familiares impactavam diretamente na frequência escolar. Essas ausências afetaram a construção do roteiro do jogo, o trabalho em grupo e o desenvolvimento do projeto como um todo.

Durante as reuniões pedagógicas, o calendário escolar do segundo semestre foi ajustado devido às apresentações de culminância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio, chamadas de itinerários formativos, que fazem parte das trilhas de aprendizagem. Em algumas ocasiões, a Gerência Regional de Educação (GRE) da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE) solicitaram atividades interdisciplinares, o que exigiu mudanças na nossa rotina escolar para atender essas demandas. Como resultado dessas modificações, algumas aulas previstas para sextas-feiras foram utilizadas para outras finalidades.

Atestamos que desenvolver um jogo pedagógico em uma escola pública foi um desafio. A escola em que leciono possui apenas dez computadores de mesa disponíveis para os alunos, uma quantidade significativamente inferior ao número de alunos matriculados na eletiva. Esses computadores estão localizados dentro da biblioteca, que não possui um laboratório de informática separado. Não há paredes divisórias entre as mesas da biblioteca e a fileira de computadores; a única divisão física é feita por estantes de livros. A biblioteca é dividida em três áreas: a área dos computadores, a área das mesas e as estantes de livros. Diante dessas limitações físicas, nossa divisão de trabalhos foi planejada de acordo com as condições disponíveis.

Na sala de aula, outro espaço utilizado, conseguimos trabalhar as aulas teóricas e a organização de roteiro do jogo. Nesse ambiente, conectamos o

notebook e o retroprojetor de imagens para dialogarmos sobre como deveriam ser elaborados os cenários, personagens e situações dentro da temática da democracia. Não podemos deixar de mencionar que a construção do roteiro, a elaboração dos personagens e o desenvolvimento do jogo foram afetados pela falta de regularidade dos(as) estudantes e pelo baixo engajamento nas aulas. Por isso, fizemos modificações ao longo da duração da eletiva para que fosse viável termos o jogo concluído, mesmo com as devidas ressalvas.

Por isso, em certos momentos precisamos intervir na construção da narrativa, como ao remodelar a equipe que ficaria responsável pela construção do roteiro: concebemos inicialmente uma construção dele através de rodas de diálogo, nas quais os(as) participantes formavam um círculo para terem a oportunidade de expressar seus apontamentos na criação do roteiro e no desenvolvimento do jogo. A princípio, uma equipe seria responsável por analisar o conteúdo do grupo de pesquisa e posteriormente fazer adaptações para a criação do roteiro; contudo, certos(as) estudantes que estavam bastante engajados(as) e com boas ideias foram transferidos para outro turno ou passaram a frequentar esporadicamente as aulas, afetando consideravelmente a equipe de roteiro. Por isso, os(as) demais que compunham essa frente de trabalho tiveram dificuldades para elaborar ideias que dialogassem com a proposta da eletiva e do jogo. Logo, modificamos para rodas de conversas com o grupo em geral.

Como apontamos rapidamente no último capítulo, ao final das aulas da eletiva e da produção do jogo, os resultados alcançados foram compartilhados com estudantes de outras turmas no evento de culminância das apresentações das eletivas. Neste dia, a gestão da escola selecionou duas professoras para avaliar o nosso trabalho. Nessa apresentação, foram feitas algumas considerações importantes sobre o nosso produto. Além dos problemas apontados anteriormente, o empreendimento foi elogiado pela abordagem histórica que foi incorporada.

Ademais, conforme sinalizamos pontualmente, a equipe de criação de personagens titubeou sobre como proceder: nem todos os membros sabiam desenhar à mão ou criar ilustrações digitais; alguns tentaram criar imagens usando colagens no Canva, enquanto outros experimentaram plataformas de inteligência artificial (IA). No entanto, tanto as colagens quanto as imagens geradas por IA não atenderam às nossas expectativas, pois ficaram muito distantes da realidade das escolas pernambucanas e das características físicas dos personagens que

queríamos retratar, uma vez que os algoritmos não conseguiram criar as situações e cenários que pretendíamos incluir no jogo.

Como resultado, restaram apenas algumas pessoas que conseguiram desenhar. Alguns fizeram esboços dos cenários, enquanto outros trabalharam na digitalização das imagens. No entanto, não conseguimos digitalizar todos os cenários e personagens conforme havíamos planejado. O processo de edição de imagens foi bastante afetado pela inconstância da equipe de roteiro.

Em geral, ao analisarmos o desenvolvimento do projeto, o produto final, as críticas recebidas e as diversas conclusões dos alunos ao longo das rodas de diálogos, podemos concluir que houve uma variedade de experiências. Do nosso ponto de vista, a experiência dos alunos em relação à consciência histórica foi bastante diversificada e enriquecedora. A nosso ver, eles se envolveram em diferentes aspectos da criação do jogo pedagógico, desde a criação de personagens e cenários, na pesquisa histórica e edição das informações, imagens, botões e som na plataforma “genially”. A maioria dos alunos destacaram a importância da abordagem democrática no jogo, relacionando-a com o Movimento Estudantil de 2016 e fizeram comparações com o processo de atuação política dos líderes de associação de moradores com a atuação do grêmio estudantil.

Os alunos destacaram ainda semelhanças e diferenças entre o processo eleitoral e a atuação política do Grêmio Estudantil e de líderes de associação de moradores. Eles reconheceram que ambos buscam representatividade e decisões democráticas, mas apontaram diferenças em relação ao foco das ações. Por um lado, os alunos perceberam que o Grêmio Estudantil e os líderes de associação de moradores têm em comum a busca por representatividade e a realização de eleições.

No entanto, observaram que as associações de moradores focam mais em questões locais e comunitárias, como trazer recursos para o bairro, enquanto o Grêmio Estudantil se concentra nas necessidades específicas da comunidade escolar. Essa análise demonstra uma compreensão mais ampla dos alunos sobre os diferentes contextos e objetivos das eleições e atuações políticas, evidenciando uma reflexão mais profunda sobre as práticas democráticas em diversos âmbitos da sociedade.

Houve também a percepção de que o jogo proporcionou debates, objeções e uma maior conscientização sobre temas democráticos. Apesar das dificuldades

encontradas, como a falta de habilidades específicas, a falta de engajamento de algumas equipes e a limitação de tempo, os(as) educandos(as) demonstraram interesse e comprometimento com o projeto. Eles sugeriram melhorias para o jogo, como a inclusão de mais imagens, uma melhor organização do conteúdo e a adição de elementos interativos. No geral, a experiência parece ter sido positiva para os(as) participantes.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Fábio Chang de. **Internet, fontes digitais e pesquisa histórica**. In: BARROS, José D'Assunção. *História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- ALVES, Daniel. **Ensinar Humanidades Digitais sem as Humanidades Digitais: um olhar a partir das licenciaturas em História**. *Revista Educaonline*, Vol. 15, nº 2, 2021, p. 5-26.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. São Paulo: Autores associados, 2009.
- BINO, M. **Ação Antifascista Curitiba**. In: PRATES, G. et. al. (Orgs.). **Ocupar e resistir: memórias de ocupação - Paraná**, 2016. Curitiba: UFPR - Setor de Educação, 2017, p.133.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11ª ed. Brasília: UnB, 2004.
- BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Claudia Lemos. **Uso de tecnologias e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade**. In: BRAGA, Denise Bértoli. *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. Edição Português. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial de Saberes Digitais Docentes**. Brasília, 2024.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Novos letramentos e inclusão digital: em direção a um enfoque pós-social**. In: BRAGA, Denise Bértoli. *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. Edição Português. São Paulo: Cortez, 2015.
- CARVALHO, Soraia de . **'Bora Ocupar': um balanço das ocupações de escolas em Recife**. In: IV Conferência Internacional Greves e Conflitos Sociais, 2018, São Paulo. Site oficial da IV Conferência Internacional Greves e Conflitos Sociais, 2018.
- CASTRO, Renan. **As Humanidades Digitais além de uma abordagem previsível: um delineamento de um conceito em construção**. *Liinc em Revista*, [S. l.], v. 15, n. 1, 2019.
- DALH, Robert A. **Sobre a democracia**. Tradução de Beatriz Sidou. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FEITOSA, Robson de Sousa; STEFANUTO, Vanderlei Antonio. **Roteiro de oficina pedagógica para a organização do projeto integrador em cursos técnicos de nível médio**. Manaus: 2019.
- FELINTO, E. **Cibercultura: Ascensão e Declínio de uma Palavra quase Mágica**. *E-Compós*, [S. l.], v. 14, n. 1, 2011.
- FIGUEIREDO JÚNIOR, E.P. **Conquistando a Paraíba: o ensino de História através dos jogos**. Dissertação. João Pessoa: Profhistória/UFPB, 2024.
- FIRMINO, Veridiana Vilharquide; RIBEIRO, Márcio Moretto. **Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC do teto dos gastos públicos**. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (org.). *Ocupar e resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: 34, 2019.
- FREIRE, Wendel; PARENTE, Cristiane; KAPA, Raphael. **Educação midiática: para uma democracia digital**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação no Brasil**. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúion. (org.). *Ocupar e resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: 34, 2019.
- HAENEN, J.; SCHRIJNEMAKERS, H.; STUFKENS, J. Socialcultural Theory and the Practice of Teaching Historical Concepts. In: AGEGEYEV, V.S. et. al. (Eds.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p.246-265.
- HAENENS, Jacques; SCHIJNEMAKERS, Hubert. **Suffrage, feudal, democracy, treaty... history's building blocks: learning to teach historical concepts**. *Teaching History* 98, p. 22–29, 2000.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Editora Aleph, 2009.
- JESUS, A.M.V.; ALVES, G.S. (Orgs.). **Som para jogos**. Porto Alegre: Sagah, 2020.
- LACERDA, Danielle Christine Othon. **Transformação digital e História: pensar no passado com tecnologias do presente**. In: BARROS, José D'Assunção. *História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- LEMOS, André. **A crítica da crítica essencialista da cibercultura**. *MATRIZES*, São Paulo, Brasil, v. 9, n. 1, p. 29–51, 2015.
- DIAS-Trindade, Sara; MILL, Daniel. **Educação em tempos de Humanidades Digitais: algumas aproximações**. In: DIAS-Trindade, Sara; MILL, Daniel (Orgs.). *Educação e Humanidades Digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura*. Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra, 2019.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as Democracias Morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA NETO, N. V.; CARVALHO, A. B. de. **Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores**. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 15, p. e40207, 2022.
- LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de "Os Revoltosos"**. Florianópolis, 2016. p. 195. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.
- LUCCHESI, A. Novas tecnologias. In: FERREIRA, M.M.; OLIVEIRA, M.M.D. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019 (ebook).
- MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. **A tipologia da consciência histórica em Rüsen**. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, ed. especial, p. 1069-1078, ago. 2013.
- MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da y BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI**. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade* [online], vol.23, n.42, p.23-36, 2014
- MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (Orgs.). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúion. **Sociedade civil, esferas públicas e desobediência civil: uma comparação entre dois movimentos de ocupação de escolas**. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúion. (org.). *Ocupar e resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: 34, 2019.

- MIRANDA, José Ricardo Costa. **Jogos Digitais no Ensino de História: uma experiência na Educação Básica em Mato Grosso**. Cuiabá, 2020. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2020.
- MONTEIRO, Christiano Britto; COELHO, George Leonardo Seabra. **Experiências didáticas, videogame e docência: roteiros de jogos eletrônicos**. Revista Transversos, Rio de Janeiro, n. 27, p. 30-51, mai. 2023.
- MOVIMENTO estudantil contabiliza 20 escolas ocupadas em todo o estado**. Diário de Pernambuco, Recife, 25 nov. 2016 Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2016/11/movimento-contabiliza-20-escolas-ocupadas-em-todo-o-estado.html>. Acesso em: 02 set. 2023.
- NOBRE, A.; MALLMANN, E. M.; MARTIN-FERNANDES, I.; MAZZARDO, M. D. **Princípios teórico-metodológicos do Design-Based Research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Revista San Gregorio. Portoviejo, 2017.
- ORTELLADO, Pablo. **A primeira flor de junho**. In: CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. Escola de luta. São Paulo: Venete, 2016.
- PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a história: Concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa**. Porto Alegre, 2016. p. 117. Dissertação de Mestrado em Ensino de História - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife, 2021.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Unidade Curricular: Sociedade Civil e Democracia**. Recife, 2023.
- PRZEWORSKI, Adam. **Crises e Democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- RAMALHO, Lucas Borges. **Jogos Digitais como material didático no ensino de história: análise da produção acadêmica**. Guarulhos, 2019. p. 101. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.
- RIBEIRO, Fernando da Costa; SILVA, Shirley dos Santos. **Uma cartilha para estruturação de oficina pedagógica**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], p. 04–40, 2021.
- RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: SCHMIDT, A.; SCHMIDT, I.B.; MARTINS, E.R. (Orgs.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: EdUFPR, 2010.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora UnB, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.
- SARTORI, Giovanni. **La democracia en treinta lecciones**. Edición a cargo de Lorenza Foschini. Traducción de Alejandro Pradera. Ciudad de México: Taurus, 2009.
- SENA, Samara de; CATAPAN, Araci H. **Metodologias para a criação de jogos educativos: uma revisão sistemática da literatura**. Revista Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, 2016.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SPREIZNER, A.C. O papel das redes sociais nas ocupações estudantis do Paraná. In: PRATES, G. et. al. (Orgs.). **Ocupar e resistir: memórias de ocupação - Paraná**, 2016. Curitiba: UFPR - Setor de Educação, 2017, p.78-81.

XIMENES, Salomão Barros. **Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública**. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (org.). **Ocupar e resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: 34, 2019.

ZAAGSMA, Gerben. On digital history. **BMGN – Low Countries Historical Review**, v. 128, n. 4, p. 3-29, 2013.

## **Anexo I - GDD – *Game Design Document***

### **1. Nome do projeto**

Nova Democracia

### **2. Conceito principal**

A narrativa do jogo consiste em criar um processo eleitoral de grêmio estudantil numa Escola Técnica Estadual (ETE), cujo processo democrático no colégio consiga transcender seus muros, atuando junto com os estudantes da escola nas manifestações estudantis contra reformas educacionais a nível nacional. O jogo será relacionado aos eventos da Mobilização Estudantil de 2016. As problemáticas históricas presentes no jogo são: a formação de um grêmio estudantil, a Reforma do Novo Ensino Médio, o PL da “Escola Sem Partido” e a PEC do Teto de Gastos Públicos.

### **3. Gameplay e enredo**

#### Introdução

Elaborar um resumo sobre o Movimento Estudantil de 2016, explicando a sua origem, as principais pautas e abrangência a nível estadual e nacional.

#### Fase 01 – Formação do Grêmio Estudantil

Personagens: Kaya e Arthur, representantes das chapas. Além desses personagens específicos, um personagem anônimo para realizar as perguntas entre os cenários.

Nome das chapas: Chapa estudantil SuperAção e chapa estudantil Envolvimento

Enredo: No processo eleitoral da formação do Grêmio Estudantil estarão concorrendo ao pleito duas chapas estudantis do colégio. Uma chapa será antidemocrática e a outra chapa será democrática.

Cenários: 1) Sala de Aula: Propostas das chapas estudantis 2) Debate no auditório: apresentação das propostas; 3) Eleição: Resultado final

Aspectos das perguntas relacionadas aos cenários: 1) Processo eleitoral democrático; 2) Atuação do grêmio estudantil na pauta da Reforma do Ensino Médio; 3) A transição da atuação dos estudantes no engajamento com as pautas.

### Fase 02 – Mobilização contra o Novo Ensino

Personagens: Não foram atribuídos personagens específicos; apenas um personagem anônimo foi designado para fazer as perguntas nos cenários.

Enredo: Os alunos do colégio vão reunir os alunos no pátio do colégio, depois acontecerá a formação de uma assembleia geral, e finaliza a fase com um processo de adesão ao protesto contra a Reforma do Novo Ensino Médio.

Cenário: 1) Assembleia geral no pátio do colégio; 2) Os estudantes se reúnem para ir ao protesto nas ruas

Aspectos das perguntas relacionadas aos cenários: 1) Tomada de decisões do movimento estudantil do colégio; 2) Possibilidades de ações no protesto estudantil.

### Fase 03 – Protesto

Personagens: Não foram atribuídos personagens específicos; apenas um personagem anônimo foi designado para fazer as perguntas nos cenários.

Enredo: Criar uma situação de manifestação pacífica e outra situação de manifestação violenta.

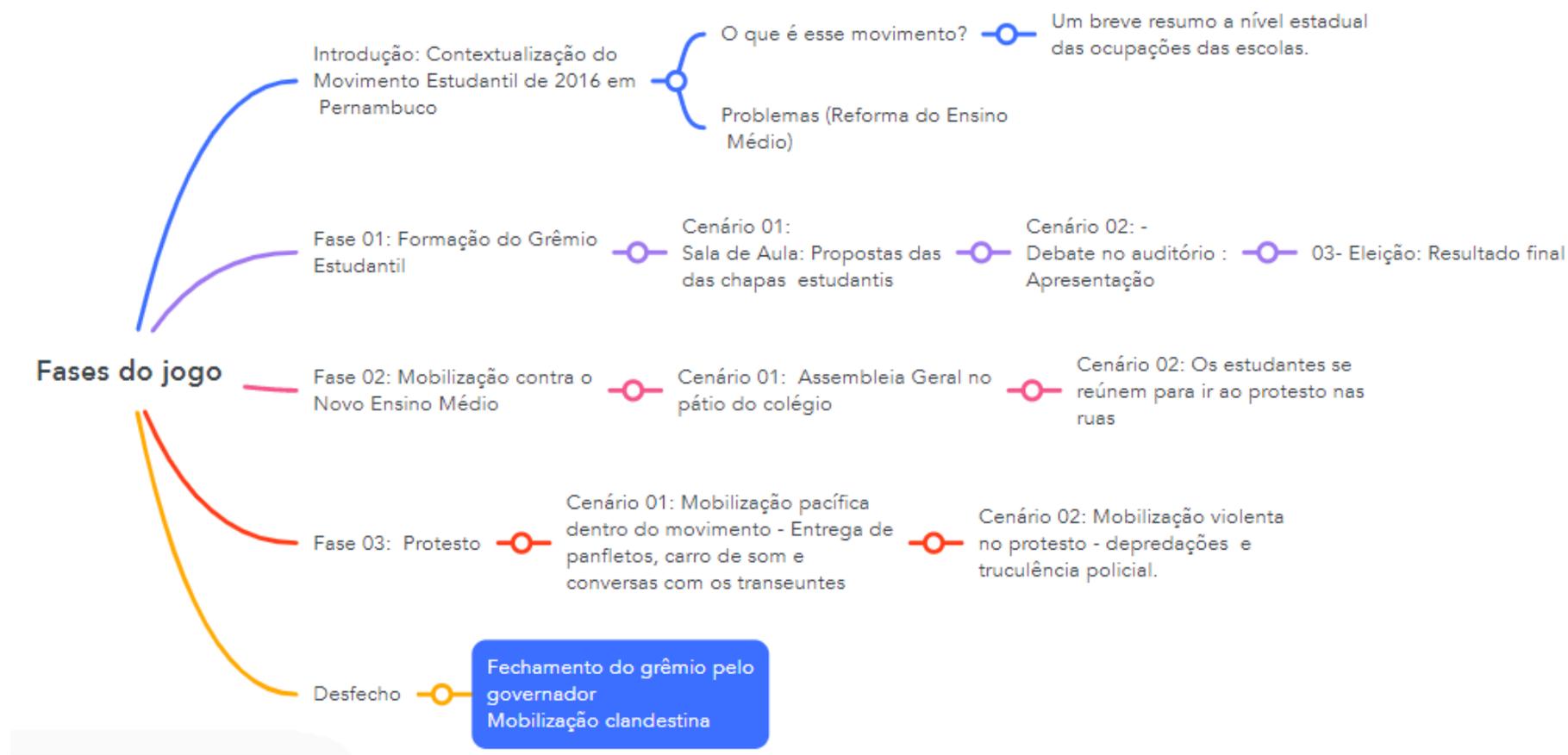
Cenário: 1) Mobilização pacífica dentro do movimento: entrega de panfletos, carro de som e conversas com os transeuntes; 2) Mobilização violenta no protesto: depredações e truculência policial.

Aspectos das perguntas relacionadas aos cenários: 1) Ações durante o protesto no centro da cidade; 2) Violência e repressão das autoridades públicas.

### Desfecho

O desfecho da história será o fechamento dos grêmios estudantis estaduais e a organização de mobilizações clandestinas e os problemas relacionados às austeridade governamentais.

## Anexo II - Fluxo do jogo



## **Anexo III - Level Design (Desenho de Nível)**

### **Tela inicial do jogo**

Visão geral: A imagem deve representar a fachada de uma Escola Técnica Estadual (ETE) e indicar o nome do jogo “Nova democracia”.

Posicionamento dos recursos: Inserir o botão "Jogar"

### **Fase 01 – Formação do Grêmio Estudantil**

#### Cenário 1 - Sala de Aula: Propostas das chapas estudantis

Visão geral: A imagem deve mostrar uma sala de aula

Personagens: Uma estudante deve apresentar as propostas da chapa na frente da sala e um professor sentado em uma mesa.

#### Cenário 2 - Debate no auditório: apresentação das propostas

Visão geral: A imagem deve mostrar o debate das chapas estudantis no auditório.

Personagens: Duas pessoas sentadas, representando cada uma das chapas, e outra pessoa intermediando o debate. Os demais estudantes no auditório ficam sentados, assistindo.

#### Cenário 3 - Eleição: Resultado final

Visão geral: Neste cenário, a imagem deve mostrar o processo votação no auditório da escola

Personagens: Um personagem deve coordenar a votação e os outros personagens da cena devem estar votando nas urnas de votação.

### **Fase 02 – Mobilização contra o Novo Ensino Médio**

#### Cenário 1 - Assembleia Geral no Pátio do Colégio

Visão geral: A imagem deve mostrar os estudantes reunidos no pátio do colégio para organizar uma assembleia estudantil.

Personagens: Vários estudantes reunidos no pátio com cartazes e faixas e os membros do grêmio estudantil direcionando a reunião.

### Cenário 2 - Os estudantes se reúnem para ir ao protesto nas ruas

Visão geral: A imagem deve mostrar os estudantes reunidos na frente da escola, demonstrando a organização para o protesto que irá acontecer no centro da cidade.

Personagens: Líderes do grêmio estudantil e alunos do colégio segurando cartazes e faixas.

## **Fase 03 - Protesto**

### Cenário 1 - Mobilização pacífica dentro do movimento

Visão geral: A imagem deve mostrar uma cena de protesto nas ruas do centro da cidade.

Personagens: Os estudantes devem estar segurando cartazes contra o Novo Ensino Médio, acompanhado de um carro de som atrás dos manifestantes.

### Cenário 2 - Mobilização violenta no protesto

Visão geral: A imagem deve mostrar uma cena de conflito no protesto

manifestantes e policiais, mostrando vidros quebrados, fogo e coquetel molotov.

Personagens: manifestantes, atirando objetos e policiais prendendo os manifestantes para controlar a situação

## Anexo IV - Áudio e música

Conforme Jesus e Alves (2020), os sons são extremamente relevantes para os jogos, considerando o impacto psicológico a depender da mudança de circunstâncias que se passam juntamente com o recurso visual e tátil (a depender da experiência lúdica). No entanto, infelizmente não foi possível enveredar por searas como a psicoacústica, gravações específicas, edição e pós-produção da sonorização dos jogos.

Além disso, a plataforma Genially limita a escolha de trilhas sonoras possíveis para apenas uma por criação, conquanto a equipe responsável, em convergência com as demais (sobretudo de roteiro e imagens), tenha pensado em uma para cada circunstância. Conseqüentemente, optamos por listá-las aqui, para fins de conferência pelos(as) interessados(as). Elas podem ser encontradas em plataformas musicais como o Spotify e o Youtube Music.

Toby Fox - Death By Glamour

Toby Fox - It's Showtime

Toby Fox - Run!

Toby Fox - Hotel

Toby Fox - Anticipation

Omori - Spaces in between

Omori - A home of flowers

Omori - Acrophobia

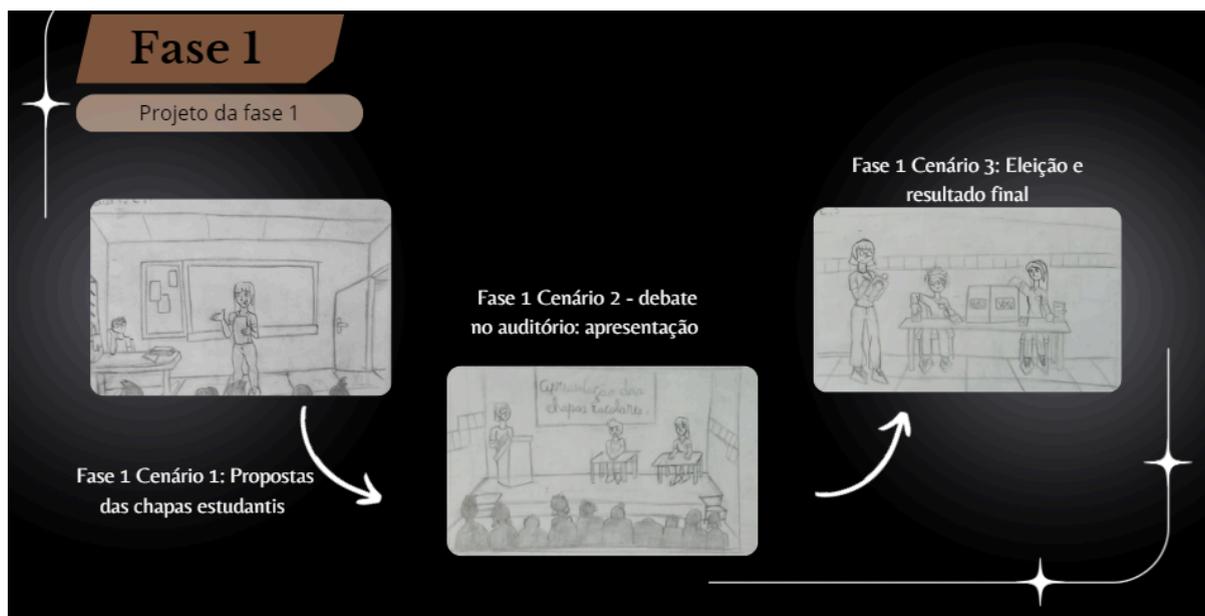
## Anexo V - Imagens com as demais etapas de elaboração do jogo

**Imagem 7:** Propostas dos cenários



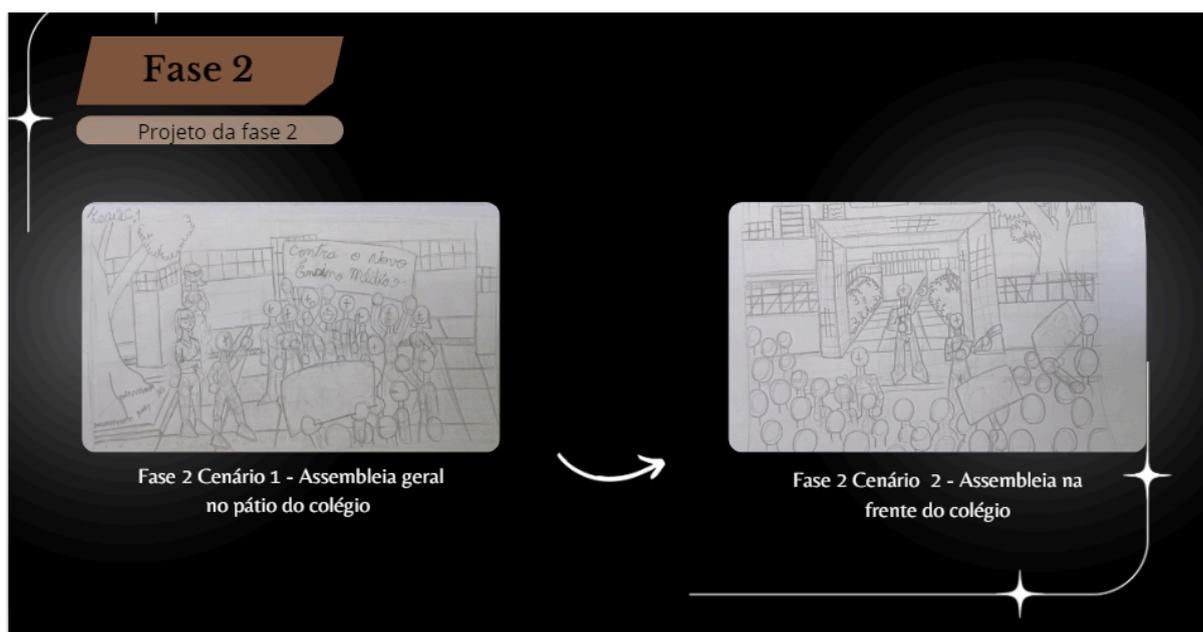
Fonte: Educandos(as)(2023).

**Imagem 8:** Esboços utilizados na Fase 01 do jogo



Fonte: Educandos(as)(2023).

**Imagem 9:** Esboços utilizados na Fase 02 do jogo



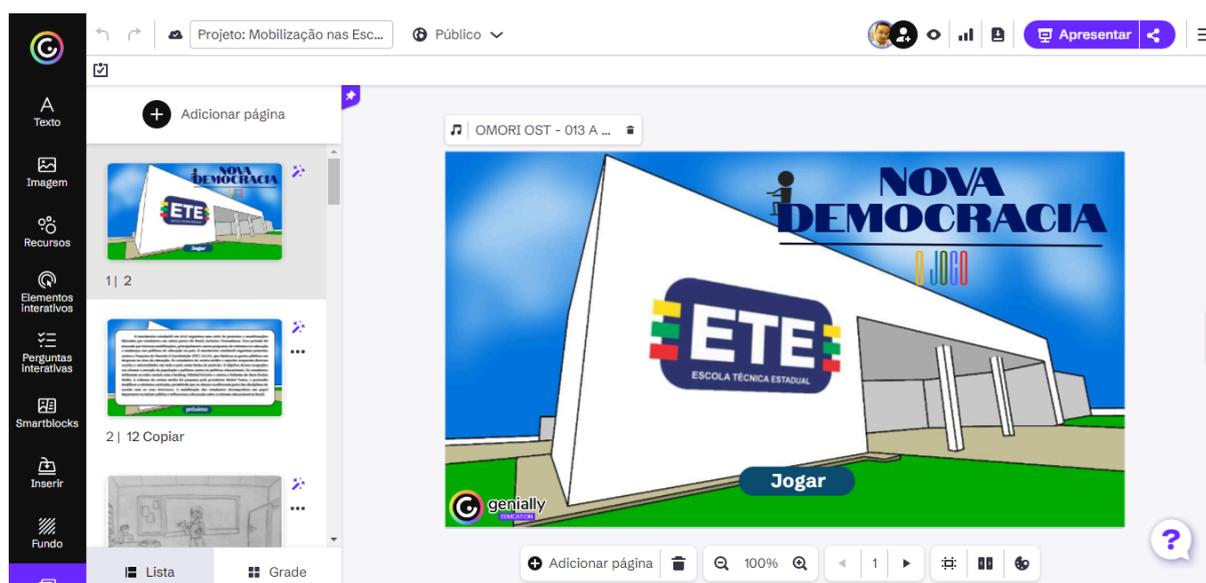
Fonte: Educandos(as)(2023).

Imagem 10: Esboços utilizados na Fase 03



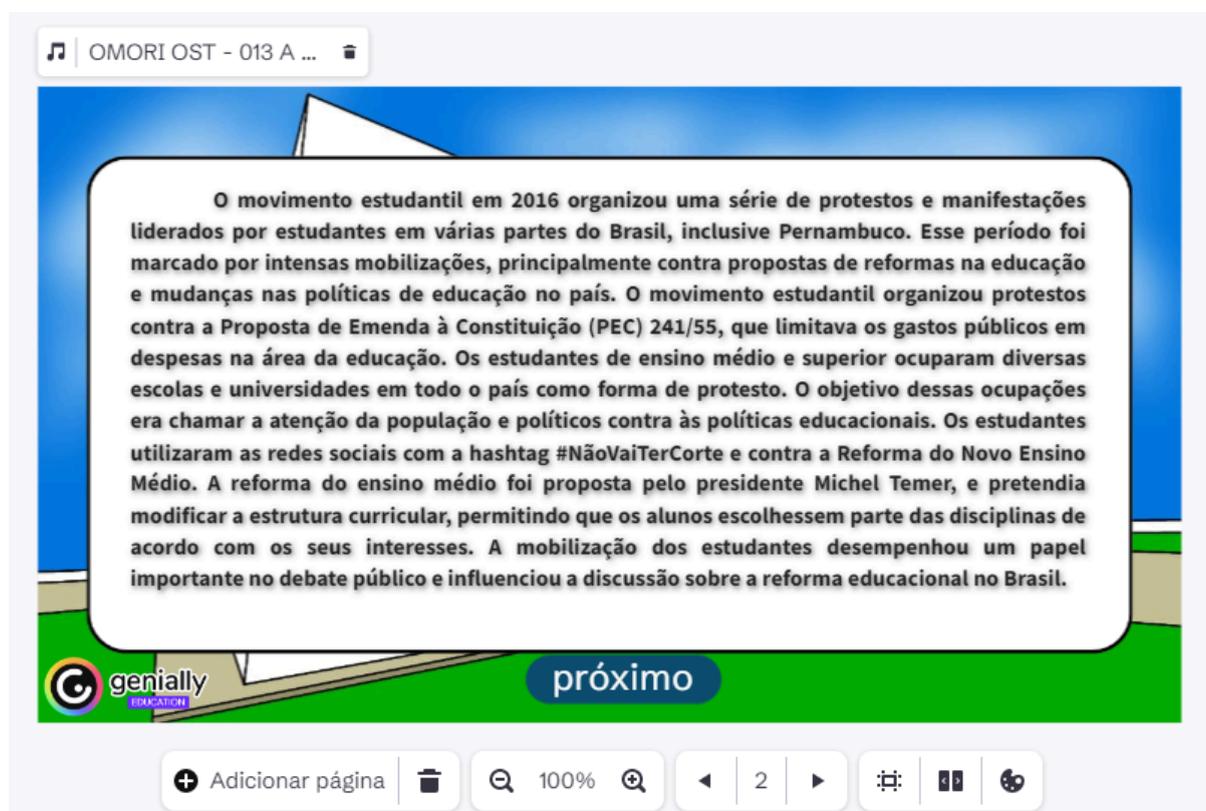
Fonte: Educandos(as)(2023).

**Imagem 11:** Tela inicial do projeto do jogo e os recursos da plataforma Genially



Fonte: Educandos(as)(2023).

**Imagem 12:** Tela da introdução do jogo



Fonte: Educandos(as)(2023).

**Imagem 13:** Esboço da personagem Kaya no cenário 01 da Fase 01



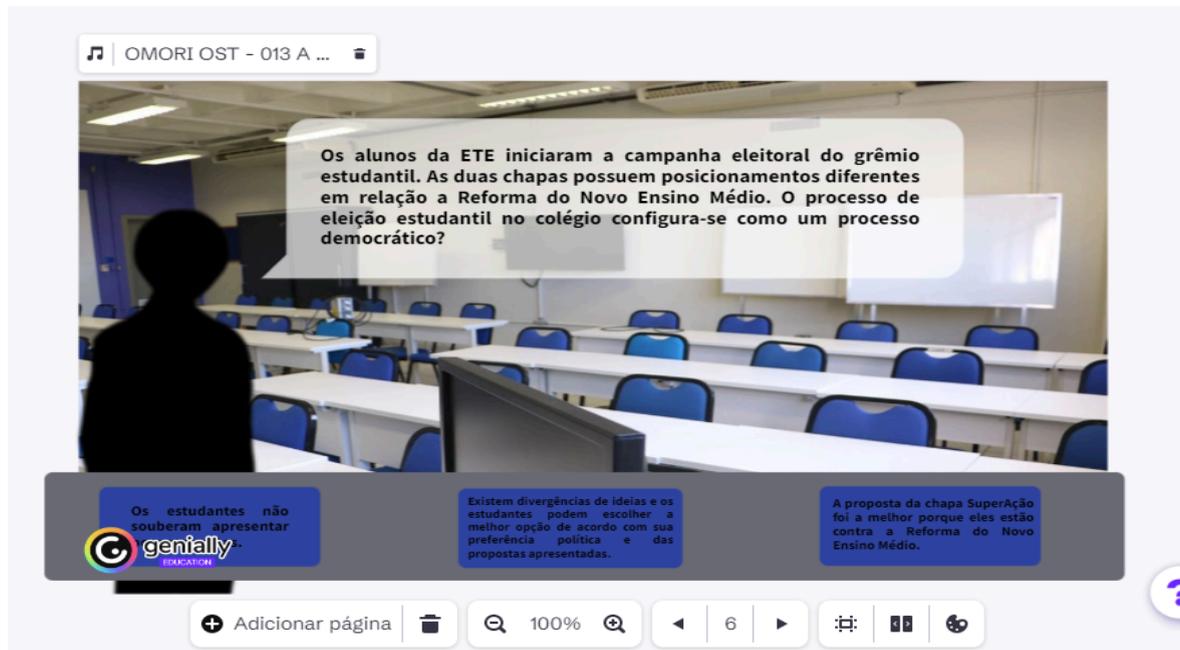
**Fonte:** Educandos(as)(2023).

**Imagem 14:** Caixa de diálogo da personagem Kaya



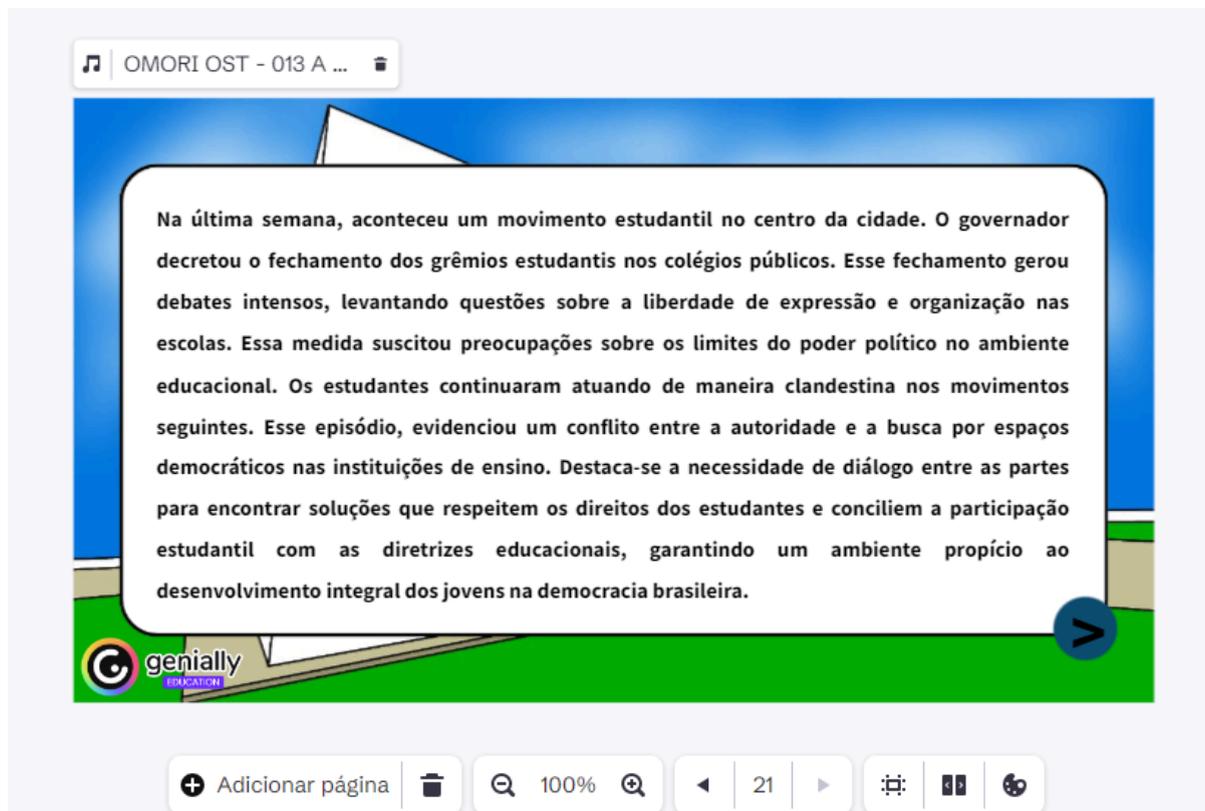
**Fonte:** Educandos(as)(2023).

**Imagem 15:** Pergunta do cenário 01 da fase 01



Fonte: Educandos(as)(2023).

**Imagem 16:** Tela final do jogo



Fonte: Educandos(as)(2023).