

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

JOSÉ ANDERSON COSTA GOMES

**JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO JOGO TRÍADE
- IGUALDADE, LIBERDADE E FRATERNIDADE**

MOSSORÓ-RN
2019

JOSÉ ANDERSON COSTA GOMES

**JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO JOGO TRÍADE
- IGUALDADE, LIBERDADE E FRATERNIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, ampla associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, em cumprimento às exigências como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora:. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes

Coorientadora: Dra. Antônia Batista Marques

MOSSORÓ-RN
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

G633 Gomes, José Anderson Costa.
 Jogos digitais no ensino de história : uma análise do jogo tríade
 - igualdade, liberdade e fraternidade / José Anderson Costa Gomes
 – Mossoró, RN, 2019.
 146 f.

 Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de
 Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
 Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade
 Federal Rural do Semi-Árido, 2019.
 Orientador: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes.

 1. Jogos digitais educativos. 2. Ensino de História. 3.
 Gamification. I. Título.

 CDU: 37.02:930.1:79-028.27

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

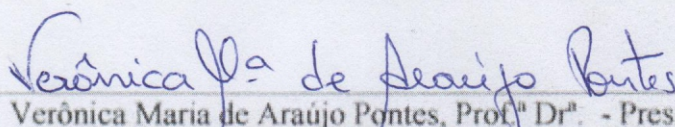
JOSÉ ANDERSON COSTA GOMES

**JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO JOGO TRIÁDE
- IGUALDADE, LIBERDADE E FRATERNIDADE.**

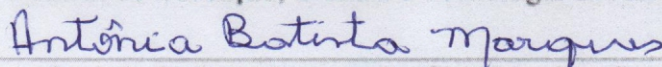
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO das instituições: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, que compõem a associação ampla, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Dissertação apresentada e aprovada em: 04/10/18, pela seguinte banca examinadora

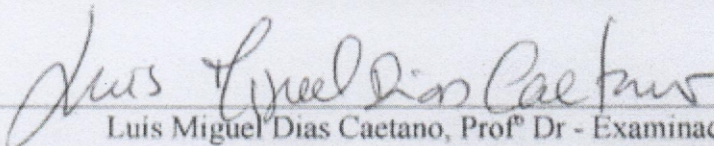
BANCA EXAMINADORA


Verônica Maria de Araújo Pontes, Prof.^a Dr.^a - Presidente

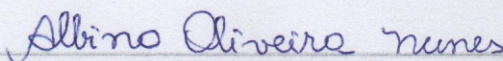
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte


Antônia Batista Marques, Prof.^a Dr.^a - Coorientadora

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte


Luis Miguel Dias Caetano, Prof.^o Dr. - Examinador

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira


Albino Oliveira Nunes, Prof.^o Dr.^o - Examinador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho à toda a minha família,
especialmente aos meus pais Glaurice e João, e à
minha orientadora, Verônica Pontes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir meu crescimento acadêmico e por ter incluído em minha vida pessoas que me apoiaram e me incentivaram.

Aos meus pais, Glaurice e João, que são minha motivação e inspiração por toda a vida.

À minha orientadora, Professora Dra Verônica Maria de Araújo Pontes, pelo apoio, ensinamentos, incentivo, confiança, dedicação e pela orientação deste trabalho, o qual me conduziu a um grande enriquecimento profissional e intelectual.

A todos os professores e à Coordenação do POSENSINO, que colaboraram, direta ou indiretamente, para o meu crescimento acadêmico e profissional ao longo desses anos.

A todos os membros da gestão escolar da Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe, que sempre se mostraram abertos ao diálogo e à realização desta pesquisa, assim como à professora, que se disponibilizou a ceder espaço em suas aulas e ajudar na construção do material avaliativo.

Aos meus amigos, pelo incentivo que sempre me deram e pela confiança que tiveram no meu potencial.

Aos amigos que o POSENSINO me permitiu conhecer.

E, finalmente, agradeço a todos os que não foram mencionados, mas que de alguma maneira colaboraram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Os jogos digitais, em especial os educativos, são assinalados como uma ferramenta viável para a utilização no ambiente escolar, visto que insere os discentes em um momento lúdico de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de diversas habilidades. Todavia, há vezes que não é possível para o docente a obtenção de jogos que adequem-se à finalidade escolar, tanto no que diz respeito ao público quanto aos recursos disponíveis, inviabilizando o uso desses recursos no contexto escolar. Baseado nesse contexto, objetivamos analisar quais as contribuições do jogo Tríade - Igualdade, Liberdade e Fraternidade para o ensino de História. A abordagem da pesquisa é qualitativa, de naturezas exploratória e explicativa. A investigação ocorreu de forma participativa, tanto pelo pesquisador como pelos partícipes da pesquisa, o que proporcionou uma compreensão mais ampla não apenas quanto ao uso dos jogos digitais no ensino, mas também as limitações e os percalços para o uso. A pesquisa, iniciou com a realização de uma análise acerca do que é considerado jogo e quais as contribuições dessa ferramenta para o processo de ensino. Para isso, nos amparamos em Arruda (2011), Petry (2016) e Alves (2015) cujas leituras percebemos o jogo Tríade - Igualdade, Liberdade e Fraternidade dentro dos padrões relatados pelos autores. Posterior à fase de análise e a escolha do jogo, iniciamos a etapa de revisão de documentos disponibilizados pelos seus idealizadores para entender o desenrolar do fato histórico usado como cenário para a trama do jogo e, na sequência, realizar sua aplicação e os efeitos do uso dessa ferramenta no que toca à aprendizagem. Os resultados, cooperaram para as futuras pesquisas, tanto no que diz respeito ao fator teórico quanto prático, na definição de jogos digitais educativos e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que o jogo utilizado nesta pesquisa é uma possibilidade viável a ser empregada no ambiente escolar, visto que foi desenvolvido com fim educativo e cujo cenário é composto por evento histórico, no qual o aluno poderá imergir ao jogá-lo. Esta pesquisa visou proporcionar a professores e alunos a possibilidade de aprender brincando/jogando, a colaborar de forma eficaz nos resultados dos alunos/jogadores, resultando em uma aprendizagem significativa, a reforçar os conceitos já abordados nas aulas expositivas, assim como estimular o aluno/jogador a buscar novos conhecimentos acerca do tema abordado no jogo, conhecimento este que poderão ser aproveitados por aqueles em situações fora do jogo. Palavras-chave: Jogos digitais educativos. Ensino de História. *Gamification*.

ABSTRACT

The digital games, especially educational games, are signaled as a viable tool for the use in the school environment, since it inserts the students in a playful moment of learning, allowing the development of diverse abilities. However, there are times when it is not possible for the teacher to obtain games that fit the school's purpose, both with regard to the public and the available resources, making the use of these resources impossible in the school context. Based on this context, we aim to analyze the contributions of the game Triad - Equality, Freedom and Fraternity for the teaching of History. The research approach is qualitative, exploratory and explanatory in nature. The research took place in a participatory manner, both by the researcher and by the participants in the research, which provided a broader understanding not only of the use of digital games in teaching, but also the limitations and obstacles to use. The research started with an analysis about what is considered a game and what the contributions of this tool to the teaching process. For this, we rely on Arruda (2011), Petry (2016) and Alves (2015) whose readings we perceive the game Triad: Equality, Freedom and Fraternity within the standards reported by the authors. After the analysis phase and the choice of the game, we started the review of available documents made by its creators to understand the development of the historical fact used as a scenario for the game's plot and then to carry out its application and the effects of the use of this tool in terms of learning. The results, cooperate for future research, both with regard to theoretical and practical, in the definition of digital educational games and their contributions to the teaching-learning process. We consider that the game used in this research is a viable possibility to be used in the school environment, since it was developed for educational purposes and whose scenario is composed of historical event, in which the student can immerse in playing it. This research aimed to provide teachers and students with the possibility to learn playing / playing, to collaborate effectively in the results of the students / players, resulting in a meaningful learning, to reinforce the concepts already covered in the expositive classes, as well as to stimulate the student / player to seek new knowledge about the topic addressed in the game, knowledge that may be availed by those in situations outside the game.

Keywords: Educational digital games. Teaching History. Gamification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Projeção de trabalhos apresentados no Encontro Perspectivas do Ensino de História por ano	26
Gráfico 2 -	Projeção de trabalhos selecionados no Encontro Perspectivas do Ensino de História de acordo com filtros e por ano	27
Figura 1 -	Círculo Mágico de Huizinga	65
Figura 2 -	Ilustração da primeira HQ do jogo, contextualizando o período tratado	72
Figura 3 -	Ilustração do jogo, parte jogável	74
Figura 4 -	Ilustração do Antigo Regime – organização social - o camponês carrega o Clero e a Aristocracia nas costas	86
Gráfico 3 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 1 (aplicação inicial)	91
Gráfico 4 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 2 (aplicação inicial)	92
Gráfico 5 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 3 (aplicação inicial)	93
Gráfico 6 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 4 (aplicação inicial)	93
Gráfico 7 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 5 (aplicação inicial)	94
Gráfico 8 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 6 (aplicação inicial)	95
Gráfico 9 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 7 (aplicação inicial)	96
Gráfico 10 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 8 (aplicação inicial)	96
Gráfico 11 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 1 (aplicação pós jogo)	98
Gráfico 12 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 2 (aplicação pós jogo)	99
Gráfico 13 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 3 (aplicação pós jogo)	99

Gráfico 14 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 4 (aplicação pós jogo)	100
Gráfico 15 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 5 (aplicação pós jogo)	101
Gráfico 16 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 6 (aplicação pós jogo)	101
Gráfico 17 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 7 (aplicação pós jogo)	102
Gráfico 18 -	Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 8 (aplicação pós jogo)	103
Gráfico 19 -	Projeção do perfil dos alunos/ jogadores antes do jogo, considerando o número total de acertos	104
Gráfico 20 -	Projeção do perfil dos alunos/ jogadores pós jogo, considerando o número de acertos total	104
Gráfico 21 -	Projeção da visão geral das questões na avaliação inicial	105
Gráfico 22 -	Projeção da visão geral das questões na avaliação final	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A ESCOLHA DO TEMA	12
1.2	PESQUISAS ANTERIORES	12
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA	13
1.4	METODOLOGIA	13
1.5	INTRODUÇÃO AOS CAPÍTULOS	17
2	O ENSINO DE HISTÓRIA	18
2.1	HISTÓRIA E ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	20
2.2	AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	25
3	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO	47
3.1	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO	47
3.2	AS TECNOLOGIAS E A COMUNICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DA ANPED	52
3.3	OS JOGOS: ALGUMAS CONCEITUAÇÕES	61
3.4	GAMIFICATION E O ENSINO	65
3.5	OS GAMES E O ENSINO DE HISTÓRIA	67
4	O JOGO TRÍADE NO CONTEXTO EDUCATIVO: DEFINIÇÕES, ORIENTAÇÕES E CONTEÚDO	70
4.1	DEFINIÇÃO	70
4.2	O PASSO A PASSO DO JOGO	71
5	O TRÍADE EM AÇÃO EM SALA DE AULA	82
5.1	O CONTEXTO DA PESQUISA COMO INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DOCENTES	82
5.2	O TEMA REVOLUÇÃO FRANCESA: PROPOSTA DE ENSINO NO CONTEXTO DA PESQUISA	84
5.3	A UTILIZAÇÃO DO JOGO EM SALA DE AULA	89
5.3.1	A avaliação inicial e a avaliação final dos sujeitos	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A - Avaliação aplicada aos alunos durante a pesquisa de campo	116
	ANEXO A - Orientações pedagógicas do Tríade.	119
	ANEXO B – Roteiro do tríade	124

1 INTRODUÇÃO

No contexto da revolução tecnológica, não se pode negar a possibilidade do uso das tecnologias digitais na Educação. Nesse contexto, sentimos a necessidade de melhor entender como os jogos digitais podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História. Não pretendemos, aqui, colocá-los como o único ou o melhor recurso digital que a cibercultura trouxe à tona, mas perceber como o uso desses jogos nas escolas podem interferir na qualidade do ensino dessa disciplina.

No meio acadêmico, há uma divisão entre o ensino e a pesquisa que pode ser notada de forma clara, mesmo em se tratando de cursos de licenciatura. Por tratarem da formação de professores, deveriam ter maior foco na área das práticas educativas, todavia percebemos que há uma limitação ou direcionamento das pesquisas voltadas aos conteúdos propriamente ditos, e não às possibilidades e/ou estratégias de ensino. Está se formando licenciados com características de especialistas na área, os quais ao se depararem com a prática docente não conseguem transpor a didática dos conteúdos pesquisados academicamente, já que viram a pesquisa desconectada do ensino.

O interesse pelos temas que cercam o ensino ficou intrinsecamente ligado à licenciatura, mais especificamente às disciplinas pedagógicas. É importante ressaltar que a partir da década de 1960, o ensino ganhou espaço dentro dos temas de pesquisa, mesmo que de uma forma tímida e com discussões restritas à análise do livro didático, à história de vida de professores, às reformas curriculares e às práticas pedagógicas.

Ao analisar o número de pesquisas voltadas ao ensino, realizadas até a década de 1990, Ricci (1990, p. 135) registra que:

[...] é marcante a escassez de textos relativos às questões de ensino de História em revistas e publicações universitárias. E esta ausência é muito significativa, pois representa a dimensão dada e esta questão no rol de estudos e preocupação dos professores universitários, podendo ser uma alerta ao lembrarmos o papel da universidade enquanto formadora do professor de história de 1º e 2º graus.

Ricci (1990), assinala o “desinteresse” dos professores universitários em saber como seus ex-alunos estão praticando o que lhes foi ensinado na graduação. A médio prazo, esses professores receberão um público fruto do trabalho dos seus discípulos formados, agora docentes do Ensino Fundamental ou Médio. A pesquisa realizada pela autora ocorreu há mais de 25 anos, todavia a realidade encontrada atualmente, embora mostre avanços, não expressa significativa mudança no número de pesquisas destinadas ao ensino.

1.1 A ESCOLHA DO TEMA

O interesse pelo o uso das tecnologias digitais foi algo que se deu ainda na graduação em História, em 2010, quando analisamo-la em sala de aula em uma escola de Jaguaruana/CE. Na pesquisa, observamos um uso mínimo e simplista dos recursos disponíveis na escola e a ausência de formação docente para habituar-se a essa técnica.

Em 2015, realizamos outra pesquisa com o intuito de perceber como se dava os processos de formação continuada para o uso das tecnologias digitais em outra escola da cidade acima mencionada, onde, mais uma vez, percebemos a dificuldade dos docentes quanto ao uso e sua utilização.

Nesta pesquisa, analisamos as possíveis contribuições que os jogos digitais, em especial o jogo Tríade, podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares. A investigação, ocorreu em uma escola pública de Ensino Médio vinculada à rede estadual de ensino, situada no município de Jaguaruana/CE, na qual buscamos entender como esse jogo contribui para o ensino-aprendizagem a partir do conteúdo Revolução Francesa.

O recorte temporal se deu por ocasião do conteúdo tratado no jogo Tríade, o qual retrata a Revolução Francesa (1789), evento histórico conhecido e previsto nos livros didáticos e no plano de ensino anual da escola pesquisada entre o 3º e 4º bimestres da segunda série do Ensino Médio.

1.2 PESQUISAS ANTERIORES

Com base em uma pesquisa realizada no ano de 2015, na Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe/CE, pudemos observar que significativa parte dos professores não utilizam os recursos digitais disponíveis na escola. Dos poucos que fazem uso, realizam de maneira simplista continuam a ministrar suas aulas tradicionalmente. As justificativas são diversas: falta de conhecimento quanto às contribuições que o uso das tecnologias digitais podem dar à Educação; condições em que se encontram os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola: incentivo ao uso dessas tecnologias no ambiente escolar; predisposição do docente em inovar nas suas aulas; e o uso, ou não, quanto à forma de utilização desses recursos.

Nesta pesquisa, realizamos a análise do jogo Tríade e suas contribuições para o ensino de História, tomando como referência o conteúdo Revolução Francesa. Quanto ao *lócus* de desenvolvimento das atividades, ocorreu no Laboratório Educacional de Informática (LEI) da escola pesquisada.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta dissertação, teve como objetivo geral analisar quais as contribuições do jogo Tríade - Igualdade, Liberdade e Fraternidade para o ensino de História. Para alcançar o objetivo proposto, procuramos responder algumas questões que perpassam o uso de jogos digitais nas salas de aulas e seus subsídios para o ensino de História.

No que diz respeito aos objetivos específicos, elencamos: 1º) analisar os elementos que constituem o jogo e que são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem; 2º) identificar as contribuições do jogo tríade para o ensino de História; 3º) identificar fatores que influenciam na utilização do jogo tríade; e 4º) avaliar a aprendizagem do conteúdo a partir da utilização do jogo em sala de aula.

1.4 METODOLOGIA

A prática docente em sala de aula deve ser guiada por métodos que estabeleçam intrínseca relação entre a pesquisa e o ensino, de forma a aproximar a teoria e a prática e os conhecimentos adquiridos com vistas a colaborar para a formação dos sujeitos, para que possam conhecer o passado e deduzirem o presente.

Nesta dissertação, utilizamos das pesquisas exploratória e explicativa, por nos dar o conhecimento acerca da viabilidade do uso dos jogos digitais nas aulas de História e possibilitar a interação entre pesquisador e pesquisados. Percebemos a pesquisa participativa como possibilidade de intervenção, haja vista o seu caráter interativo, por uma probabilidade maior em depreender detalhes e agregar aos objetivos propostos, assim como contribuir para a conscientização dos pesquisados acerca dos achados na pesquisa.

É exploratória, porque tem a intenção de fornecer informações sobre o assunto a ser investigado, a facilitar a delimitação do tema a ser analisado, possibilitar ao pesquisador maior segurança quanto à viabilidade do trabalho, norteados os possíveis caminhos a serem seguidos durante a pesquisa, e a “orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 53), “Esse tipo de pesquisa é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas e, por esse motivo, está mais sujeita a erros”.

Embora a pesquisa exploratória seja criticada por alguns autores como a mais sujeita a erros (PRODANOV; FREITAS, 2013), entendemos que a pesquisa de cunho apenas descritivo

seria rasa, haja vista não considerar fatores implícitos e, portanto, não contemplaria nossos objetivos.

Diante do caráter explicativo da pesquisa, optamos pelo procedimento da pesquisa-participativa, com o intuito de intervir a realidade da escola pesquisada, buscando uma interação entre pesquisador e pesquisados para juntos resolver e/ou esclarecer a problemática observada, a engrandecer os conhecimentos dos pesquisadores e a consciência dos pesquisados quanto a realidade analisada.

A escolha da pesquisa-participante se deu por diversos fatores, com a predominância de dois: a valoração dos conhecimentos reconhecidos por pesquisador e pesquisados; e a forma prática da pesquisa. Isso permitiu ao pesquisador uma maior interação entre a teoria e a prática, colocando os pesquisados não como objetos de análise, mas como sujeitos ativos.

“A pesquisa participativa valoriza muito a experiência profissional, tanto dos pesquisadores como dos pesquisados. Isso lhe confere uma característica interessante, que é a possibilidade de aplicação prática da temática que está sendo investigada” (RAUPP; BEUREN, 2006, p. 90-91).

Demo (2000, p. 21) por sua vez, afirma que a pesquisa participante está “ligada a *práxis*, ou seja, à prática histórica em termos de conhecimento científico para fins explícitos de intervenção não esconde a ideologia, mas sem perder o rigor metodológico”. Esse tipo de pesquisa, também apresenta traços teóricos, cujo “[...] conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (DEMO, 1994, p. 36).

Ainda sobre a pesquisa participante, ou pesquisa participativa, Rocha (2003) afirma que esse tipo de pesquisa tem suas especificidades. Embora alguns autores considerem a pesquisa-ação e a pesquisa participante como a mesma metodologia, afirma que a pesquisa-ação é uma pesquisa participativa, mas nem todas as pesquisas participativas são pesquisas-ação.

Podemos considerar que a pesquisa participante se constitui em uma metodologia com pressupostos gerais de pesquisa, envolvendo diferenciados modos de ações investigativas e de priorização de objetivos. A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (AGUIAR, 2003; 1996; 2001 *apud* ROCHA, 2003, p. 66).

A intervenção se junta à pesquisa, não para substituir a ação, mas para dar outro arrolamento entre sujeito/objeto e teoria/prática. A pesquisa-intervenção visa apontar as relações de poder do campo de investigação, o que nos proporcionou uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, mostrando-nos não apenas as possibilidades de uso dos recursos digitais, em especial o jogo digital, mas também os fatores que dificultam ou limitam o seu uso.

Buscamos perceber como os jogos digitais podem contribuir para o ensino de História, os fatores que viabilizam ou não o uso desses recursos, a predisposição de discentes e docentes para apropriarem-se desses jogos como um recurso a mais de aprendizagem e as reais contribuições do jogo tríade para o ensino mencionado.

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe, instituição credenciada à rede pública de ensino do Estado do Ceará. A escolha da instituição se deu pelos seguintes fatores: oferta o Ensino Médio a mais tempo na cidade; é responsável pela inserção do significativo número de alunos em faculdades públicas, localizadas nas proximidades; a predisposição de gestores e professores em disponibilizar o espaço para que a pesquisa fosse realizada.

Após a escolha de alguns textos considerados relevantes para a pesquisa, foram realizadas as devidas leituras e também as análises da documentação disponibilizada pelo grupo de pesquisa, responsável pela criação do jogo Tríade, e suas colaborações no processo de ensino do conteúdo Revolução Francesa, para, então, iniciarmos a pesquisa de campo.

Na busca por uma maior compreensão acerca da instituição pesquisada e sua abertura para o uso de novas metodologias de ensino, vimos como importante analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, haja vista ser um dos documentos prescritores que norteia a prática docente.

Quanto a escolha das turmas, foram considerados os seguintes critérios: as que já haviam estudado ou estavam a estudar o conteúdo abordado no jogo; o possível interesse por jogos; a disponibilidade de tempo para a realização das atividades voltadas à pesquisa; e o número de computadores disponibilizados para a atividade.

Foi acordado entre a professora, regente da sala, e o investigador que a pesquisa seria aplicada as turmas da segunda série do Ensino Médio, por estarem a estudar, no período da pesquisa, o conteúdo proposto, não comprometendo o calendário letivo e as atividades da escola, e por ser, para os alunos, uma oportunidade a mais para compreender os conteúdos a serem cobrados na avaliação.

Com a série, analisamos a viabilidade dos turnos. Como o ensino noturno tem a carga horária de História reduzida, optamos por realizar a atividade apenas com as turmas do turno matutino, quantificadas em 3 e totalizando aproximadamente 120 alunos. No entanto, por dispender de muito tempo para a realização da atividade com todos, optamos por uma amostragem, baseados na predisposição à participação, a qual foi reduzida a 35 alunos na tabulação final dos dados.

Ao decidirmos qual série seria analisada, compreendemos como pertinente observar o plano de aula da professora regente da disciplina e o livro didático utilizado. A ação se fez importante para a pesquisa, por tornar claro os temas abordados e o direcionamento do conteúdo, de modo a nortear a elaboração das questões para compor a avaliação utilizada na pesquisa de campo.

A pesquisa de campo ocorreu em fases interligadas, durante 3 aulas, cada uma com 50 minutos: Avaliação pré-jogo ou inicial, Aplicação do jogo, Avaliação pós-jogo ou final. A primeira fase, foi realizada em sala de aula onde os discentes responderam uma pequena avaliação sobre o conteúdo Revolução Francesa, assunto já abordado pela professora. A avaliação, composta por questões subjetivas, foi elaborada colaborativamente pelo pesquisador e os professores da disciplina de História da escola pesquisada.

Na elaboração, foram considerados pontos importantes (contexto histórico, cultural, político e social pré-revolucionário, revolucionário e pós revolução) desse evento histórico e a construção do conhecimento histórico do aluno direcionadas ao conhecimento dos pensadores revolucionários e seus ideais, assim como a capacidade deste em realizar paralelos entre a sociedade francesa do período e o contexto atual.

Na segunda fase da pesquisa, os alunos foram encaminhados para o Laboratório Educacional de Informática (LEI) da escola, no qual o jogo encontrava-se previamente instalado pelos pesquisadores e o professor responsável pelo laboratório. Nesse momento, foram dadas algumas instruções básicas sobre o jogo para que, na sequência, os pesquisados pudessem iniciar a experiência com o recurso.

Na terceira fase, realizamos a reaplicação da avaliação executada na primeira fase. Com essa reaplicação, buscamos perceber se o ato de jogar oportunizou ao aluno uma maior possibilidade de aprendizagem e/ou quais fatores foram melhor compreendidos a partir do da utilização do recurso, assim como entender como se deu a interação entre os discentes e o jogo.

Com os dados já dispostos, realizamos as análises. Na primeira análise, tabulamos os dados referentes aos conhecimentos que os alunos assimilaram com as aulas da professora e os adquiridos a partir do uso do jogo digital, buscando perceber possíveis diferenças entre as fases da pesquisa, as quais serão detalhadas nos capítulos 4 e 5, como se deu os processos metodológicos da investigação, no que diz respeito aos dados, e os tratamentos aplicados a estes.

1.5 INTRODUÇÃO AOS CAPÍTULOS

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discorreremos acerca do ensino de História e as perspectivas e práticas de ensino que marcaram períodos da História do Brasil, desde a colonização até o início do século XXI.

No segundo capítulo, abordamos as possíveis contribuições das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem, perpassando por assuntos como a formação e a atuação docente e a análise de anais de eventos, buscando perceber o que está sendo pesquisado sobre as tecnologias e o ensino, a definição de jogos e sua possível contribuição para o processo educativo e a contribuição dos jogos para o ensino de História.

No terceiro capítulo, apresentamos o jogo Tríade e suas possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da história Revolução Francesa, seguida de uma descrição do jogo, ato a ato, descriminando não apenas os assuntos abordados, mas a forma como são colocados para o jogador.

E, finalmente, no quarto capítulo, fazemos uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola analisada. O documento é percebido por nós, pesquisadores, como um possível direcionador das práticas pedagógicas dos docentes e exórdio para o uso de novas metodologias de ensino. Tecemos breves considerações acerca do Laboratório Educacional de Informática, espaço onde ocorreu a aplicação jogo Tríade. Fazemos apontamentos acerca do conteúdo Revolução Francesa, expresso no plano de aula disponibilizado pela professora, do livro didático adotado pela escola e a relação entre o que foi abordado no jogo Tríade. E encerramos com uma análise acerca do ato de jogar o Tríade e seus possíveis efeitos no processo educativo dos sujeitos da pesquisa.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA

Diante das transformações ocorrentes em nossa sociedade e do fato de estarmos inseridos em um mundo globalizado, onde as mudanças tecnológicas, sociais e culturais são presenciadas diariamente e nos quais sons, imagens, interatividade, jogos e animações fazem parte da vida cotidiana dos alunos, a escola não pode ignorar essas ferramentas.

O uso de tecnologias digitais nas aulas de História, em especial os jogos digitais, não é uma prática de muitos docentes, visto que a maioria não tem ciência de como fazer uso dessas ferramentas.

Os estudos voltados ao tema, ainda são um tanto incipientes, iniciais, mas por considerarmos sua relevância dentro da formação educacional nos dias atuais, intencionamos inter-relacionar os jogos digitais à prática docente.

Ao falarmos sobre o profissional docente, em especial o professor de História, é inegável que mais do que buscar o conhecimento historiográfico, ampliando seus horizontes intelectuais, é preciso que esse sujeito posicione-se, no sentido teórico-metodológico, em sala de aula buscando despertar nos alunos o gosto e a responsabilidade pela produção do conhecimento histórico.

Entendemos que a maior problemática que se levanta em sala de aula, ao nosso ver, não apresenta teor puramente teórico, está mais ligada a capacidade do professor de ter o domínio da turma¹, em instigar a atenção dos alunos quanto ao conteúdo a ser ensinado. Essa aptidão, está vinculada ao ato de planejar, de criar metodologias a serem aplicadas. É essencial que o professor tenha domínio do conteúdo para que, a partir disso, sinta-se à vontade de inovar e usar tecnologias digitais, transpondo as fronteiras do livro didático e aproximando-se da realidade vivida pelo aluno, instigando-o a atenção.

No que diz respeito à prática docente, o professor de História deve ser conhecedor dos conteúdos propriamente ditos, iniciado desde à sua formação inicial e prolongado ao exercício constante de leituras, preocupando-se em tornar suas aulas mais atraentes e estar seguro quanto ao ensino dos conteúdos previstos, problematizando-os.

No contexto de cibercultura, cada vez mais as informações difusam e confundem - excesso de informações sem veracidade que circulam em sites -, necessitando ativar e renovar as pesquisas históricas sobre os fatos estudados. O professor, deve estar atento aos acontecimentos estudados, não isoladamente, alguém do que ocorre no mundo, mas como fruto

¹ Não pretendemos, aqui, colocar o professor como autoritário ou disciplinador. Ao fazermos uso do termo domínio, nos referimos ao ato de prender a atenção do aluno aos conteúdos ministrados em sala de aula.

de processos históricos e que podem vir a desencadear outros fatos, até mesmo ter a relação com os que acontecem na atualidade. O conhecimento é construído a partir da leitura particular que o sujeito faz acerca de dada circunstância, do seu posicionamento enquanto ser social e pensante no mundo (FREIRE, 1991 *apud* KNAUSS, 2001).

A sala de aula é um espaço social com normas onde todos devem estar adaptados, tendo como elo de ligação entre professor e aluno não apenas o livro didático, no qual o primeiro simplesmente aplica o que lhe é de conhecimento e o segundo absorve, sem nada questionar ou contestar. O professor precisa preparar e instigar o aluno a questionar, a fazer comparações com a realidade vivida.

Quando passamos a questionar o mundo que vivemos, produzimos conhecimentos, relacionamos o espaço que se vive com os acontecimentos a nível mundial, interpretamos o passado, historicizamos-lo. Essa leitura, permite que o aluno vivencie a percepção, intua, critique e crie o saber (KNAUSS, 2001). Em sala de aula, o caminho mais eficaz para despertar esse conhecimento é a aproximação entre o aluno e as informações presentes nos conteúdos estudados, sejam elas baseadas em pesquisas, debates, filmes, documentários, filmes, jogos e tantas outras possibilidades e recursos que a tecnologia disponibiliza, digital ou não.

A comunicação aluno-professor ou aluno-aluno deve ser compreendida como uma produção de conhecimento partilhada. O conhecimento não é algo que deve ser dado pronto, do contrário dispersa o conhecimento e torna a aula inexitosa.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história temas em problemáticas (SCHMIDT, 2004, p. 57).

A problematização dos fatos é um procedimento fundamental para o ensino de História. É importante levar o educando a compreender as mudanças e as permanências, as continuidades e descontinuidades, a atentá-lo aos conceitos, por vezes fragmentados. Sejam cautelosos, também, com os documentos utilizados como meios de exploração didática, assim como os materiais tecnológicos que devem ser utilizados na produção do conhecimento.

O uso dos recursos tecnológicos, sejam eles digitais ou não, perpassam por uma série de fatores que influenciam direta ou indiretamente nas práticas docentes de alguns professores. A exemplo, citamos a formação inicial ou continuada que em muitos momentos não preparam e/ou não incentivam esses sujeitos formadores a reinventarem suas aulas e apropriarem-se de

novos recursos, de modo a facilitar a execução de seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Com os jogos não é diferente, visto que o uso de recursos digitais mostra uma fragmentação na rotina de alguns docentes.

2.1 HISTÓRIA E ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao falarmos sobre a história do ensino no Brasil, é imprescindível relatar a participação dos jesuítas na formação da sociedade colonial e no processo colonizador pela qual a América portuguesa passou. A opinião dos pesquisadores sobre o papel dos padres jesuítas na educação é polêmico, visto as características de suas práticas de ensino serem “verbalista, com um humanismo escolástico, com laivo barroco, sem espaço para as ciências modernas que então se formavam. Aliando a isso tudo uma visão ibero-católica” (SILVA, 2005, p. 311). Essas peculiaridades têm grandes influências na formação do povo brasileiro e suas mazelas sociais e educacionais.

Segundo Silva (2005), outro grande marco para a educação do povo brasileiro foi o período das Reformas Pombalinas, época de cisão entre os ideais da coroa e dos padres jesuítas, os quais foram expulsos. As aulas, antes ministradas por religiosos, tornaram-se aulas regias, porém poucas eficazes.

É interessante percebermos o quanto a História é dissociada do ensino durante o ensino de História, cujos períodos relatados são trabalhados nas salas de aula do Ensino Básico. Entretanto, são raras as vezes que o professor aborda o fator educacional nesses ou em outros períodos estudados. É como se a Educação fosse papel único e exclusivo de Pedagogos. Exporemos um pouco mais essa relação entre o ensino de História e a história do ensino.

De acordo com Silva (2005, p. 312):

Por traz desse comportamento talvez esteja a ideia de que educação não é matéria de reflexão e pesquisa para o historiador. Atente-se que, nas aulas sobre iluminismo, especialmente sobre Jean Jacques Rousseau, os aspectos de sua obra, ligados à pedagogia e à educação, são esquecidos em função da predominante vocação política de nossos professores. O ensino da História tem alguns temas clássicos, como política, o poder, a memória, as guerras, os tratados, a economia. Nada disso parece ter relação com a educação ou ensino. Resulta disso que o que se deve ensinar da e na História do Brasil tem sido definido pelos pedagogos.

Esse distanciamento entre a história do ensino e o ensino de História por vezes se entrecruzam, quando trabalhados interligadamente, facilitando o trabalho do professor de

História na atualidade. A prática é defendida por muitos autores (SCHMIDT, 2004; DANTAS, 2004, 2016) e contribui significativamente para a formação crítica do cidadão.

Essa diáspora, também tem significativa relação com os relatos de professores de História quanto ao que está previsto nas diretrizes de ensino, diferente da disciplina estudada na academia, segundo alguns. Esse problema, de acordo com Silva (2005), tem grande relação com a inexpressiva participação dos Historiadores na construção dos parâmetros curriculares para a disciplina, fruto de um trabalho baseado na opinião de Pedagogos, o que, como já vimos, foram os primeiros a direcionar esforços e preocuparem-se com o processo de ensino e com o ato de ensinar.

Esse distanciamento entre o professor e o pesquisador de História, pode estar ligado a um pensamento positivista da Educação, tratada:

[..] como uma ação praticada pelos adultos sobre os mais novos, visto que estes ainda não se encontravam preparados para o exercício da vida social. Os conhecimentos mais importantes seriam aqueles voltados para a conservação e melhora do indivíduo, da família e da sociedade em geral. Considerava-se que a educação deveria preparar completamente o homem para toda a vida. Caberia à educação agrupar de forma ampla os conhecimentos que servissem para desenvolver o intelecto e o social humanos (VASCONCELOS JÚNIOR, 2004, p. 2).

Ao considerar o exposto, entendemos que a História, assim como outras disciplinas, não necessita de um espaço próprio para serem ensinadas, à responsabilidade de qualquer professor, sem formação na área. Esse pensamento mudou com “a constituição dos chamados ‘sistemas nacionais de ensino’ datados de meados do século XIX” (SAVIANI, 2008, p. 5), fundamentado no princípio de que a Educação é direito de todos e responsabilidade do Estado.

À instituição escolar, coube a função de transformar os subordinados em cidadãos e “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade” (SAVIANI, 2008, p. 5). Assim, fundamentados os objetivos do ensino de História, o professor assumiu uma nova responsabilidade: formar o aluno como cidadão, capaz de contextualizar os fatos no tempo e espaço, e tecer considerações críticas acerca dos fatos analisados.

Segundo Vasconcelos Júnior (2004), a escrita positivista da História, relacionada à Pedagogia Tradicional, deu origem ao que hoje conhecemos como Ensino Tradicional de História, criada como uma forma de ensinar a História impondo à memorização de datas, fatos e personagens históricos ditados por um viés eurocêntrico. Esse sistema de ensino, tinha como parâmetro para o bom aluno aquele que obtivesse e reproduzisse o maior número de informações possíveis, tornando-os, assim, enciclopédias ambulantes. No entanto, seus

conhecimentos, por vezes desconectados, dificultava-lhe colocá-los em prática, contribuindo para uma desvalorização do conhecimento histórico.

Nesse modelo de ensino, a História é ensinada linearmente, causal, evolutiva, política, com ênfase nos vencedores (os chamados “heróis”), alienante e acrítica. Segundo Vasconcelos Júnior (2004, p. 3),

Os conteúdos eram transmitidos de forma oral, para serem reproduzidos pelos (as) alunos (as) por meio de “questionários”, onde a aprendizagem se verificava através da comparação das respostas dos (as) alunos (as) com as respostas consideradas “corretas” de acordo com os manuais do professor, e com provas bimestrais com base em questões de memorização.

Embora atualmente haja uma nova proposta para o ensino de História, que tenta quebrar com essa linearidade e heroísmo que marcam a História dita positivista, ainda podemos perceber resquícios dessa prática: nos discursos de alguns docentes; em livros didáticos que reforçam a ideia do herói a uma visão elitista e/ou eurocêntrica sobre alguns fatos históricos; e ao reforço de uma prática de ensino não crítica, baseada em perguntas quem?, onde?, Quando?, não sendo consideradas as possíveis interpretações do fato estudado, se é que assim possamos chamar.

Essa prática é criticada por Freire (1987, p. 33), ao afirmar que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Essa visão apassivada do aluno que está a aprender e, portanto, deve estar pronto a apenas receber informações sem nenhuma criticidade ou problematização recebe o nome, nas palavras de Freire (1987), de educação bancária. Ao invés de o professor comunicar-se faz depósitos nos educandos, que recebem passivo e pacientemente informações, memorizam e apenas reproduzem o que lhes foi depositado. Segundo Dantas (2004, p. 2):

Com o fim da Ditadura Militar no país, em 1985, não só o Ensino da História sofreu transformações curriculares, como também as outras áreas do conhecimento, pois era necessário repensar e reestruturar as propostas que norteavam o sistema educacional brasileiro, rever as tendências e concepções. [...], portanto, durante o processo denominado de *Redemocratização* em nosso país, o saber histórico nos currículos escolares passou por mudanças significativas, quanto aos métodos, aos conteúdos e as finalidades que se desejavam com o ensino.

O período pós-ditadura militar foi um dos marcos cruciais para entendermos a História como disciplina no Brasil. Nesse período, houve uma reestruturação do que viria a ser o ensino de História, transformações que, segundo Dantas (2007), apresentariam fortes características do processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e a grande influência de correntes historiográficas, como a teoria marxista e a nova história.

Ao falar da prática docente baseada no pensamento marxista, Vasconcelos Júnior (2004, p. 5) afirma que:

O professor seria considerado um conselheiro, os métodos escolares deveriam ser ativos e vinculados ao trabalho manual e o aluno deveria se sentir participativo dentro do processo produtivo. As crianças deveriam ser treinadas no método dialético, que seria assimilado por meio da prática.

Nesse fragmento, percebemos uma prática docente distinta da realizada antes do período anterior à redemocratização, que traz o aluno para o cenário educativo de forma ativa e interativa, deixando de ser um mero receptor de informações para ser agente da história, preparado para pôr em prática os conhecimentos assimilados em suas vivências escolares ou não. Esse pensamento, também é reforçado por Dantas (2007, p. 3), ao assentar que:

A aprendizagem histórica volta-se para uma formação escolar do educando que seja capaz de auxiliá-lo em sua vivência como cidadão, tais como: desenvolver gradativamente, ao longo das séries, as noções e conceitos históricos (o conceito de história, processos históricos, tempo, sujeito histórico e cultura); e introduzir a História local articulada com a História nacional e mundial nos currículos escolares.

A História, vista por tempos como atividade de memorização, “decoreba”, dá espaço para uma História dialogada. O professor não é mais o único protagonista dessa narração, mas incentivador, e o aluno dispõe de maior liberdade, participação, no processo de ensino-aprendizagem.

O jogo pode ser visto como um recurso viável a ser utilizado nas aulas de História, visto o seu caráter de construção do fato e da imersão do aluno em seu contexto, o qual poderá tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e possibilitar ao educando maior compreensão sob diversos ângulos, assim como relacionar conhecimentos prévios aos assuntos abordados no jogo.

A visão marxista de Educação busca um novo sentido ao ensino de História, propondo que a reafirmação dos grandes heróis e suas façanhas dê espaço ao processo histórico e os modos de produção e classes sociais. A História é deixada de lado como uma sucessão de

acontecimentos, embora haja um olhar para a luta de classes, tida como a responsável por buscar uma sociedade sem exploração. O marxismo não deu fim à pedagogia tradicional, haja vista a permanência da periodização por continuidades, fases e a forte presença de relações causas/efeitos explicando fatos e acontecimentos.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esses documentos aprimoraram as orientações pedagógicas vigentes, sugerindo propostas curriculares inovadoras e fortalecendo os métodos de ensino, ao agregar novas linguagens e tecnologias no ensino da História.

O conhecimento histórico, como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. Contudo, não têm sido essas transformações as únicas a afetarem o ensino de História. As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. Relacionam-se com a série de transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação, com as contribuições pedagógicas - especialmente da Psicologia social e cognitiva - e com propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar. O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, 1997, p. 26).

Essas mudanças redefiniram os objetivos almejados para cada ciclo, não se resumindo apenas à disciplina História. Nesta dissertação, nos deteremos apenas aos detalhes destinados ao ensino dessa disciplina. De acordo com os PCN's de História:

Espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. 33)

Essas transformações assinalam uma mudança nas metodologias de ensino, cogitando uma história próxima da realidade vivenciada por professores e alunos e abrangendo a inquietação não somente com o processo de ensino, mas com os procedimentos utilizados para uma aprendizagem que ganha uma real importância nessas novas orientações.

As reformas, ainda continuam caracterizadas por constâncias que facilmente podem ser observadas na continuidade de conteúdos carregados de visões elitistas, extensos, tornando, muitas vezes, a disciplina chata, desinteressante e longe da realidade dos educandos. Precisamos ser conhecedores das mudanças que ocorreram para o ensino de História, ao nos apropriarmos dos objetivos que fundamentam esse ensino, ao fazermos deles prática diária, mesmo que infelizmente não condigam com a realidade de nossas escolas.

Nesse contexto, é necessário que as aulas sejam planejadas, signifiquem motivação, práticas, fundamentadas em discussões que levem o aluno a uma diversidade de fontes históricas com questões-problema, instigando-o ao entendimento e à produção do conhecimento histórico, despertando a curiosidade, a perceber a importância do conhecimento histórico para desenvolver-se cidadão.

Um dos grandes dilemas do professor no início de seu ofício é como colocar em prática os conhecimentos assimilados durante a formação inicial, já que há momentos em que a História estudada na academia não é tão próxima da História trabalhada nas salas de aula do Ensino Básico. A exemplo, citamos as barreiras da didatização do conteúdo e as metodologias de ensino. A primeira, mostra que há, muitas vezes, um despreparo do profissional em formação quanto ao conteúdo abordado, simplificando-o para que atenda as expectativas dos alunos e se enquadre dentro dos parâmetros utilizados pelo sistema de ensino.

Nesta pesquisa, focaremos no segundo – metodologias de ensino –, o qual é marcado por uma formação que em algumas situações não contempla a sociedade em sua constante mudança e, em outras, não prepara os futuros docentes para usufruírem dos recursos disponibilizados nas escolas, o que deixa a critério destes a busca por novas metodologias para incrementar tanto a sua formação quanto a prática.

2.2 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Para melhor entendermos como estão as pesquisas na área do ensino de História, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, em especial os jogos e sua relação com o ensino

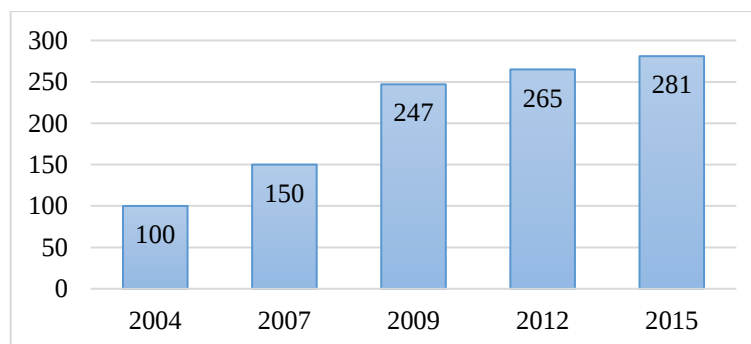
dessa disciplina, buscamos analisar a partir dos anais do Encontro Perspectivas do Ensino de História as produções voltadas à temática em discussão. O objetivo maior do evento foi:

Criar oportunidade para um amplo debate a respeito das atuais condições do Ensino de História no Brasil, seus desafios, suas prioridades e lacunas; refletir sobre as formas pelas quais o professor tem sido formado; criar condições de divulgação das práticas quotidianas e de projetos de trabalho realizados na escola de 1o e 2o e 3o graus e criar oportunidade para a atualização do professor de História [...] (NADAI, 1988, p. 2).

Baseada nessa justificativa, vimos o Encontro Perspectivas do Ensino de História como uma referência, de maneira a perceber tanto os assuntos em alta sobre práticas de ensino de História como a inserção e ascensão de novas temáticas.

Nesta pesquisa, consideramos os trabalhos publicados no Encontro Perspectivas do Ensino de História a partir da 5ª edição, ano referência 2004, e 9ª edição, ano referência 2015. A partir desse recorte, intencionamos conceber um período de aproximadamente 10 anos, mas também por 2004 ter o primeiro trabalho encontrado na filtragem de trabalhos. O Gráfico 1, apresenta os dados quantitativos de trabalhos apresentados no Evento, o qual serviu como insumo para a nossa pesquisa.

Gráfico 1 - Projeção de trabalhos apresentados no Encontro Perspectivas do Ensino de História por ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

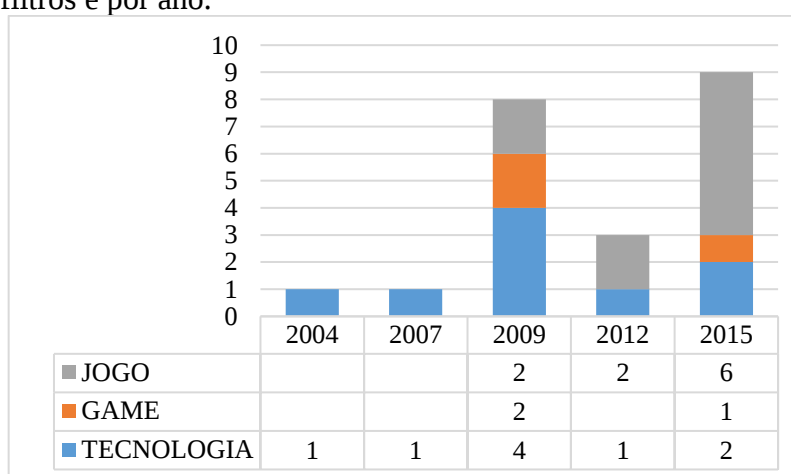
Como podemos perceber, há uma ascensão no número de trabalhos apresentados, principalmente em 2009, o que nos permite depreender a expressividade que o Encontro tem refletido para os pesquisadores da área do ensino de História.

Como não seria viável a leitura de todos os 1043 trabalhos, optamos por usar filtros que direcionassem ao tema tecnologias e seus possíveis usos no processo educativo, em especial o uso de jogos digitais. Os descritores utilizados foram “jogo”, “games/videogame” e “tecnologia”, excetuando dessa seleção trabalhos voltados para a formação, ensino infantil ou

series iniciais e ensino à distância, haja vista não serem compatíveis com a pesquisa a qual nos propomos a investigar.

Os descritores “história” e/ou “ensino” não foram utilizados como filtros, pois como se trata de um evento de ensino de História partimos do pressuposto de que todos os trabalhos, embora não tenham em seus títulos essas palavras, com certeza tratam do tema. Os filtros foram aplicados apenas aos títulos dos trabalhos, visto que a maioria não disponibilizava as palavras-chaves. A seguir, apresentamos os dados encontrados durante a pesquisa.

Gráfico 2 - Projeção de trabalhos selecionados no Encontro Perspectivas do Ensino de História de acordo com filtros e por ano.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos perceber, no ano de 2004 dos 100 trabalhos publicados nos anais do evento apenas 1 foi percebido dentre os filtros utilizados para a pesquisa, intitulado “As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e os paradigmas historiográficos: uma análise de softwares educativos (CD-ROM) de História”, de autoria de Luciano Bezerra de Vasconcelos Júnior.

O trabalho, relata a experiência do autor durante a disciplina de prática de ensino de História, o qual mostra a impossibilidade de trabalhar com os recursos tecnológicos nas escolas públicas, visto que à época da pesquisa não dispunham de recursos como videocassete, TV e Datashow. A utilização ocorreu apenas nas escolas da rede particular de ensino de Recife/PE.

Vasconcelos Júnior (2004), ao referenciar o período estudado e algumas de suas características no tocante à veiculação de informações, afirma que estamos em uma época em que a quantidade e a rapidez que as informações são veiculadas precisam ser resumidas ao máximo. O autor utiliza a expressão “mastigadas”. Essa velocidade, pode, de certa forma, nos

deixar preguiçosos em absorver novas informações e até mesmo problematizar as já disponibilizadas.

O autor, faz um apanhado teórico sobre o ensino de História e suas vertentes para analisar os *softwares* e suas funções no processo educativo. Afirma que “[...] muitos desses *softwares* criados para auxiliar no ensino são evoluções de outros de uso mais geral” (VASCONCELOS JÚNIOR, 2004, p. 9), e continua: “Nessa evolução, apontamos como fator positivo o fato desses *softwares* tornarem-se acessíveis a crianças de idade menos avançada”.

O autor, cerra as considerações finais do trabalho afirmando que mesmo o professor utilizando esses programas adequadamente no processo de ensino, devem ser tomados todos os cuidados nos desvios da função educativa do recurso utilizado.

Em 2007, no 6º Encontro Perspectivas do Ensino de História, o tema tecnologia foi abordado em mais um trabalho, intitulado “O ensino de História diante das tecnologias educacionais”, de autoria de Maria Monique da Silva Dantas.

A autora faz uma relação entre o ensino de História e a tecnologia educacional, considerando as reformas curriculares ocorridas na década de 1980. Parte do pressuposto de que há um fascínio das crianças pelos recursos tecnológicos e certa rejeição dos docentes quanto a esses recursos. Enfatiza que em meio a essa dualidade, cabe ao professor apropriar-se quanto ao uso dos recursos, cabendo-lhe o melhor momento de utilizá-los e, também, que há outros recursos disponíveis no ambiente escolar que em alguns momentos poderão serem utilizados de maneira eficaz, tanto quanto os tecnológicos.

A utilização desses recursos tecnológicos no ensino da História, ao contrário do que muitos professores pensam, pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. O educador poderia incitar em seus alunos a posição crítica diante das informações colocadas no desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, fazendo com que os educandos saiam da sua condição de passividade intelectual diante dos fatos históricos (DANTAS, 2007, p. 5).

A autora, reafirma as possíveis contribuições que as tecnologias digitais podem trazer para o ensino. Orienta que o professor precisa ser consciente das diversas possibilidades de uso dessas tecnologias, de modo a apropriar-se de estratégias que fomentem a atenção dos alunos, a não dispersarem-se durante o desenvolvimento da atividade, e conscientizá-los quanto ao uso.

Ao citar possibilidades de recursos digitais possíveis para o ensino de História, Dantas (2007, p. 6) descreve uma possível contribuição dos jogos:

Os jogos podem criar condições que estimulem a formação das estruturas de pensamento a partir das informações e dos dados sugeridos nas questões propostas e na medida em que for preciso aprofundar em sala, através da partilha com os colegas da turma, as dúvidas e soluções existentes para resolver o questionamento.

Segundo a autora, o uso dos jogos, assim como todas as tecnologias utilizadas nas salas de aulas, não é aproveitado de forma plena, afirma que algumas tecnologias não digitais (a exemplo o giz, a lousa, o livro, o lápis, a régua, entre outros) que já vêm sendo incorporadas ao ambiente educativo há séculos não são aproveitadas em sua totalidade, mostrando a necessidade de o docente estar preparado para o uso adequado das diversas tecnologias digitais, ou não.

Em 2009, houve significativo aumento do número de trabalhos publicados no Encontro, acompanhado pelas temáticas tecnologia, games e jogos. A partir disso, exporemos as obras filtradas em dois grupos: no primeiro, relatamos trabalhos voltados ao tema tecnologias; e no segundo, trabalhos que abordam a temática jogos e games.

O primeiro trabalho analisado é o de Mary Jones Ferreira de Moura, intitulado “As Novas Tecnologias no Ensino de História: uma amostra das relações no universo do ensino de história”. A autora, discute o distanciamento entre a sociedade e a escola, apontando esta por não acompanhar as evoluções pela qual a sociedade em geral atravessa, tanto no que diz respeito às tecnologias como às novas posturas docentes e discentes que se revelam na atualidade.

A pesquisa foi realizada na cidade de Imperatriz/MA e teve como público-alvo professores e alunos dos níveis Ensino Superior e Ensino Médio. Moura (2009a), cerra o trabalho afirmando que na realidade pesquisada foi percebido que as novas tecnologias digitais já estão ganhando espaço no sistema educacional, que o professor, independente do nível de ensino, deve aproveitar os conhecimentos que o aluno já tem quanto ao uso de alguns recursos digitais e melhorar a produção de conhecimento.

No que diz respeito à formação inicial dos professores de História, faz uma crítica a esse processo cujos formadores dão ênfase apenas aos conhecimentos específicos da área, marginalizando a relação entre o saber acadêmico e o contexto escolar e suas necessidades didáticas e metodológicas.

No trabalho intitulado “A utilização das tecnologias de informação e de comunicação no cotidiano escolar”, de autorias de Raul Marcos Pereira de Oliveira e Izaudir Diniz Linhares, a pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Uberlândia/MG. Os autores, relatam as mudanças ocorridas no final do século XX, relacionando-as ao acelerado avanço das TIC, apontam a necessidade de novas posturas docentes ante a propagação tão rápida das informações, obrigando-os a assumir um novo posicionamento em sala de aula.

Oliveira e Linhares (2009) também relatam os entraves que circundam a inserção desses recursos tecnológicos nas escolas. Embora a maioria dos alunos faça uso desses bens, parte significativa dos professores ainda não estão preparados para o mesmo, utilizando-os superficialmente. Como apontam os autores: “trata-se de adequações superficiais, na medida

em que ‘a inovação não é um produto’. É um processo. Uma atitude. É uma maneira e ser e estar na educação” (OLIVEIRA; LINHARES, 2009, p. 2). Ou seja, a inovação não é algo pronto, mas construída na prática diária. Nesse caso, no seio da escola.

Oliveira e Linhares (2009) apresentam o *blog* como possibilidade de uso efetivo dos recursos digitais disponibilizados no ambiente escolar, utilizando-o como fonte de divulgação e realização de trabalhos realizados com diversas ferramentas (vídeos, textos, por exemplo). Cerram o trabalho reforçando que a ferramenta, como possível contribuinte para o processo de superação de uma educação descontextualizada, mostra-se possível de ultrapassar as balizas de uma educação tradicional.

O artigo “Recursos Tecnológicos & Ensino de História: Relato de experiências com o computador”, de autoria de Mary Jones Ferreira de Moura, discute as diversas transformações ocorridas na sociedade que refletem no ambiente escolar, entre o que está sendo ensinado e produzido a nível de saber. Cabe aos professores “[...] despertar a criticidade do estudante, contribuindo na formação para a cidadania e nas possíveis superações dos problemas didáticos metodológicos” (MOURA, 2009b, p. 1).

A autora, baseia-se nos PCN’s para falar das finalidades do ensino de História e reforça a necessidade dessa formação crítico-reflexiva do docente. Em seguida, faz uma reflexão sobre a rejeição dos professores a algumas tecnologias, afirmando que as tecnologias digitais não foram os primeiros recursos recusados por esses, citando a inserção da lousa, TV e computador como uma quebra na metodologia utilizada na época, o que também causou desordem e estranhamento.

Com essa assertiva, percebemos que o problema não é a tecnologia, mas a quebra na rotina do professor, ocasionando-lhe desconforto e a sensação de perda de função, já que as tecnologias, algumas vezes, induzem a uma nova forma de ensinar.

Na continuidade do trabalho, Moura (2009b) faz referência ao uso dos computadores como possibilidade de um ensino contextualizado, relatando a experiência vivenciada em uma turma de EJA. Primeiramente, foi visto o filme “Narradores de Javé”, posteriormente realizada uma discussão e finalizando com a produção textual acerca do filme. Findadas a produção, os alunos digitaram seus textos em forma de *slides*, ilustrando-os. Cerradas as produções, a professora publicou o material produzido e um blog. Toda essa atividade, gerou nova forma de aprendizagem.

A autora, finaliza o trabalho reafirmando a necessidade do professor se predispor para os novos desafios cotidianos

O papel da História vem se desenvolvendo de acordo com as transformações políticas, econômicas e sociais da humanidade. E o professor de História frente a várias definições precisa está se reestruturando, buscando novos caminhos que visem melhorias para seu trabalho. Ser professor hoje requer viver o seu tempo, acompanhar a evolução tecnológica para adequar-se aos novos espaços de aprendizagem. Eis o desafio acompanhado de obstáculos ao longo da trajetória profissional de História (MOURA, 2009b, p. 10).

As tecnologias não devem ser vistas como inimigas do processo de ensino-aprendizagem, mas aliadas. O aluno, de uma forma ou de outra, terá acesso as informações, cabe ao professor, em especial o de História, prepará-lo para uma leitura crítica das tantas informações veiculadas a todo tempo. Para isso, é preciso que esse formador esteja preparado para utilizar conscientemente os recursos tecnológicos dispostos, assim como as informações disponibilizadas.

O artigo “Crianças da 4ª série (atual 5º ano) e suas relações com artefatos tecnológicos: investigações metodológicas para o estudo de repercussões para o Ensino de História”, de autoria de Mariana Sieni da Cruz Gallo e Magda Madalena Tuma, apresenta dados de um projeto piloto com o intuito de perceber em crianças, em especial as matriculadas no 5º ano, a possível relação entre a formação de uma consciência histórica e os artefatos tecnológicos.

No que diz respeito ao uso da internet, o acesso dos alunos aos diversos textos disponibilizados nessa plataforma e o contato desses com as produções, Gallo e Tuma (2009) fazem algumas ressalvas como possíveis soluções para o problema, entre elas a preparação do docente para fazer indicações de *sites* confiáveis e apropriados para o momento e o direcionamento por parte desse, não a escolha do texto. Essa escolha, por sua vez, deve ser realizada pelo aluno, com criticidade, e orientada pelo professor.

As autoras apresentam alguns trechos relatados pelos alunos, que descreveram a experiência e a viabilidade quanto ao uso. Segundo as pesquisadoras, os educandos tiveram acesso às informações através da internet. Um dos partícipes, expressou com criticidade as fontes disponibilizadas na sala, afirmando que na plataforma há maior possibilidade de saber mais sobre História do que no espaço físico da sala de aula.

É nesse ambiente, que os pesquisadores disponibilizam seus trabalhos e são os que realmente sabem sobre aquele assunto. Ao concluir o artigo, Gallo e Tuma (2009) falam da importância da pesquisa para perceber como as crianças percebem a História.

Abrindo a temática jogos e games, no ano de 2009 Eucídio Pimenta Arruda e Lana Mara de Castro Siman, com trabalho intitulado “Aprendizagem histórica na relação entre as comunidades de jogadores e o jogo Age of Empires III”, referenciaram a teoria

sociointeracionista formulada por Vygotsky, afirmando que a ideia “[...] permite-nos relacionar as estratégias cognitivas utilizadas pelos jogadores no que diz respeito a aprender a jogar, a se comunicar e a criar comunidades de aprendizagem baseadas nos jogos digitais” (ARRUDA; SIMAN, 2009, p. 1).

Essa perspectiva auxilia-nos a ver o ambiente do jogo e as interações que nele ocorrem como um ambiente de aprendizagem, fora da escola. Na ótica do jogo, a formação das comunidades de jogadores, ou dos clãs, é importante, em vista de demandar dos seus participantes: conhecer as regras do jogo, compreender as dinâmicas específicas de cada jogador, trocar ideias e informações a respeito de temáticas comuns aos participantes e contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos que compõem o grupo para que se apropriem dos sistemas simbólicos coletivos (ARRUDA; SIMAN, 2009, p. 1).

De acordo com as autoras, os jogos podem ser utilizados como uma estratégia de ensino e proporcionam a interatividade entre os jogadores, momento em que há a troca de diversas informações que poderão variar de acordo com o jogo, desde o conhecimento do tema às estratégias usadas para cada fase.

Arruda e Siman (2009), ao fazerem referência entre os jovens e os jogos, relatam a necessidade de a escola se inteirar, mesmo que de forma superficial, em como esse público aprende fora da sala de aula para aproximar as estratégias utilizadas por esses jovens além-escola.

Além do jogo propriamente dito, os jogadores fazem uso de outros mecanismos de comunicação para empreender esses espaços de formação, como: MSN, fórum de discussão, bate papo etc. A lógica de todos é a mesma – os jogadores mais experientes ensinam os jogadores menos experientes a queimar etapas do processo de aprendizagem do jogo, por meio de interações relacionadas ao jogo. O que é mais importante nestas observações de campo é a iniciativa dos jovens em criar organizações de aprendizagem (ARRUDA; SIMAN, 2009, p. 3).

Com base nesse relato, inferimos que fora das escolas os alunos desenvolvem uma autonomia na busca pelo conhecimento que julgam necessários para a realização de alguma atividade que estejam a executar naquele momento. No ambiente educativo, entretanto, essa não é uma prática muito comum, visto que o processo de ensino e de aprendizagem escolar é visto de forma individualizada, o que não colabora para o processo de criação de espaços de interação e trocas de experiências.

Os autores, cerram as discussões reafirmando a contribuição dos jogos para o processo educativo, baseados nos espaços de aprendizagem criados a partir dos jogos, os quais compartilham não apenas conhecimentos sobre o jogo em si, mas suas vivências, referências culturais, criando uma zona de desenvolvimento proximal.

No trabalho “Considerações sobre estratégias de ensino/aprendizagem em história através de *Roleplaying Games*”, de autoria de Ricardo Jeferson da Silva Francisco e Regina Célia Alegro, os autores indicam um crescimento pelo interesse em pesquisas voltadas para as novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de História, justificadas sob algumas possibilidades:

A abertura política de nosso país, na década de oitenta, possibilitou maiores diálogos entre as camadas da sociedade e o governo, seja pela abertura econômica, na década de noventa, que possibilitou um acesso maior a cultura material produzida no mundo todo, ou nos dias atuais; com a tentativa de democratização cultural proporcionada pelas redes da internet, legais ou não, de acesso as várias culturas, e até mesmo diálogos (FRANCISCO; ALEGRO, 2009, p. 1).

Esse crescente interesse pelas pesquisas podem ter relação com diversos momentos políticos e/ou econômicos ocorridos no Brasil e no mundo. Entretanto, há algo em comum expresso pelos autores: a mudança na forma de perceber e de se relacionar com os fatos a partir de cada um desses momentos.

Os autores, elencam o RPG (*Role Playing-Game*) como uma das novas aquisições e buscam demonstrar os esforços direcionados à inserção desse jogo nas escolas, considerando os procedimentos, as abrangências e as possibilidades de uso. Para tanto, apresentam como fontes dois tipos de produção acadêmicas distintos e analisam a relação ensino de História e RPG.

Antes de realizarem a análise dos trabalhos, Francisco e Alegro (2009) definem o que é RPG, descrevem como jogá-lo e assentam possível contribuição como metodologia do ensino de História. Posterior a isso, realizam uma apresentação da chegada, divulgação e declínio do RPG no Brasil. Após essa contextualização, adentram a discussão sobre os trabalhos, fazendo menção a duas possibilidades de ver o jogo ou qualquer outro recurso a ser utilizado no ensino de História:

A primeira ideia é a de algo vindo de uma cultura material, e portanto, questionável dentro de si mesmo, por possuir significados próprios e divergentes entre grupos, e a segunda, como um elemento de ilustração em sala de aula ou como ferramenta lúdico-pedagógica (FRANCISCO; ALEGRO, 2009, p. 5-6).

É importante perceber que o uso, ou não, assim como a forma que o recurso será utilizado, e até mesmo os resultados no processo de ensino e aprendizagem de História, estão diretamente ligados à concepção que o docente tem quanto à ferramenta, haja vista ser ele o responsável pela realização das escolhas metodológicas e os direcionamentos no arrolar da atividade.

Francisco e Alegro (2009), cerram o trabalho afirmando que as pesquisas voltadas ao jogo RPG e o ensino de História ainda tem muito a ser pesquisado, identificando algumas lacunas nos trabalhos analisados e relatando a ausência de discussões acerca da narrativa histórica e o uso desse jogo.

Neves e Tourinho (2009), no artigo intitulado “Games: Ambientes imersivos de aprendizagem de história”, iniciam o texto descrevendo um dos papéis da História: a formação da consciência histórica dos homens como possibilidade de construção de identidades. As autoras, propõem uma postura metodológica pautada em uma história em processo de transformação, suscetível a críticas e complementações. Afirmam que na maioria das escolas brasileiras a prática vigente é produzida sob a forma de ensino transmissivo, com ênfase na aprendizagem mediada pelo professor. Essa prática, segundo as autoras, configura o ensino de História a visão de um produto já finalizado, visto como algo inquestionável e longe da realidade do aluno.

Nesse contexto, percebemos que há uma preocupação das autoras quanto a adaptação dos recursos digitais ao ambiente escolar, e divide a sociedade entre nativos e imigrantes digitais. Os primeiros, são os alunos que nasceram e se criaram em meio aos recursos tecnológicos, manuseiam-nos com facilidade. Já os segundos, convivem com esses recursos, mas ainda não familiarizaram-se devidamente.

No que diz respeito aos imigrantes digitais, Neves e Tourinho (2009) informam que alguns se esforçam para se inserirem nessa sociedade tecnológica, outros não. Ao falarem sobre o ensino de História, afirmam que:

Constata-se dentro deste contexto a presença direta, ou até mesmo, indireta de diversas linguagens no ensino de História, tais como: revistas em quadrinhos, obras de ficção, músicas, filmes, pinturas, televisão, fotografias, jornais, peças teatrais e jogos eletrônicos. A adoção destas linguagens se faz necessário por que o aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele pensa, cria. Modifica, constrói, aumenta, diverge, critica e, assim, torna-se co-autor, já que o professor configura o conhecimento em estados potenciais (NEVES; TOURINHO, 2009, p. 2).

Como podemos observar, a postura dos discentes já não é a mesma de há alguns anos atrás, o que sugere ao professor mudar a metodologia de ensino, adaptando suas práticas às novas demandas que chegam à escola. Essa prática não é via de regra, visto que há professores ainda cessados para o novo, alguns por falta de conhecimento dos efeitos desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, outros por não estarem familiarizados.

Neves e Tourinho (2009) tecem algumas considerações acerca dos jogos digitais: embora hajam concepções do jogo como incentivador de violência, não pode resumir-se a essa característica de conflito, pois nem todos os jogos são caracterizados por violência. As autoras

comparam esses jogos com o cinema, ou seja, pelo investimento realizado nas produções, observando a grande revolução para o período, trazem o jogo como um aperfeiçoamento do cinema, com maior interação entre as cenas, podendo o jogador escolher um final diferente.

Por acreditar que os jogos não são apenas instrumentos de diversão e nem tampouco transmissor de violência, mas que também podem contribuir para os desenvolvimentos sociais, cognitivos e afetivos dos sujeitos. Uma série de pesquisas vem sendo realizadas e seus resultados sobre as reais contribuições dos videogames têm suscitado repercussão em várias partes do mundo (NEVES; TOURINHO, 2009, p. 3).

As autoras afirmam que, segundo as pesquisas, o efeito do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem é real. Citam situações que envolvem profissionais da Medicina e seus efeitos positivos, baseadas em uma rotina de jogos que simulam situações reais, cujos especialistas ao realizarem suas cirurgias reduziram significativamente o número de falhas. Isso mostra que os jogos colaboram de forma significativa nos processos de ensino-aprendizagem.

O artigo é finalizado com o ressaltado pelas autoras quanto a necessidade de inserção dos recursos tecnológicos na escola e o alerta cuidadoso no tratamento desses recursos, devendo estes serem vistos como possibilidade, e não como salvadores do ensino de História, tornando-os moderno.

Belo (2009), no artigo “Jogos de tabuleiro e ensino de história - Relato de experiência com jogos SENET”, contextualiza a participação em um projeto realizado em uma escola pública na cidade de Betim/MG. O autor faz um apanhado histórico sobre o jogo e suas características e funções sociais no tempo e espaço, afirma que os jogos, embora tenham um viés lúdico, apresentam uma função educativa.

Os jogos de tabuleiro utilizados em sala de aula vão além da simples diversão: permitem trabalhar regras, desenvolver raciocínio lógico e aprender conceitos, desenvolvendo ainda o cognitivo. Permitem ainda uma socialização entre os alunos e entre alunos e professores (BELO, 2009, p. 2).

Os jogos de tabuleiro apresentam várias possibilidades de contribuir para o desenvolvimento do aluno, ampliando o interesse desse em estudar dado fato histórico a partir da sua interatividade (BELO, 2009).

Esse autor, define o que vem a ser jogo de tabuleiro e exemplifica. O Senet, jogo utilizado na investigação do pesquisador, enquadra-se como um jogo de caminhada ou corrida, no qual o objetivo do jogador é chegar mais rápido ao final do tabuleiro. Para que isso aconteça, é preciso raciocinar logicamente e contar com a sorte, já que há algumas situações que o participante deverá voltar ao início do tabuleiro.

A proposta, foi lançada aos alunos quando estavam estudando o conteúdo Egito Antigo, período esse no qual foi utilizado o jogo. Segundo o autor, em dupla, os próprios alunos confeccionaram seus tabuleiros. A construção foi baseada nas regras do jogo relatadas pelos pesquisados e expressas pelo professor no momento da construção. O autor, cerra que o projeto ainda está em fase de conclusão, o que lhe impossibilitou descrever os resultados.

O artigo “A tecnologia digital como recurso didático no ensino de história”, de autoria de Silva (2012), trata de uma análise da utilização das tecnologias digitais como linguagem no ensino de História. A análise é baseada na vivência de um trabalho desenvolvido em uma escola pública de Recife/PE. A autora, tece considerações acerca das incertezas implantadas durante os anos finais do século XX, entre elas a globalização, que em meio a um imaginário futurista e incerto criou um clima de medo quanto a vida no século seguinte.

A globalização não se apresenta aqui como um emissor de ideologias benéficas, que trata o novo como solução de todos os problemas. Embora desprovido de uma definição exata, compreende-se que se trata do destino irremediável do mundo, um processo irreversível como afirma Bauman (1999). Seu caráter transformador é questionável, exigindo, deste modo, um olhar crítico diante dessas novas configurações (SILVA, 2012, p. 2).

Um ponto a ser destacado nesse trecho é que autora referencia as tecnologias digitais como novo, solucionadoras de todos os problemas. Isso nos permite compreender que há uma crítica a esse novo. Segundo a autora, é algo que precisa acontecer e não tem como ser evitado, porém devemos tomar cuidado em analisar as transformações advindas a partir da globalização e a rapidez na veiculação das informações, que a cada minuto são expostas nos meios de comunicação. Observa, ainda, as mudanças de forma crítica, percebendo os possíveis benefícios e malefícios dessa transformação.

O trabalho está subdividido em quatro seções. Na primeira seção, intitulada “Tecnologia, globalização e espacialidade”, a autora remete ao século XV, para as tecnologias desenvolvidas nessa época, explicando que todas as técnicas vão além de suas funcionalidades visíveis. Cita a expansão marítima como a busca por mais riquezas e a difusão dos ideais religiosos disfarçados de globalização.

Na segunda seção, “Tecnologia e educação brasileira”, percebemos o esforço da autora em aproximar as tecnologias com as teorias educacionais, em especial a pedagogia tecnicista das décadas de 60 e 70, assim como as reformas educacionais a partir da década de 90, citando a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Silva (2012), relata que embora hajam todas essas tentativas de melhor uso das tecnologias no processo educativo, estas só serão realmente asseguradas a partir de políticas públicas de inclusão digital, asseguradas no ambiente escolar.

Na terceira seção, “Tecnologias e ensino: entre problemas e possibilidades”, observamos a análise de questionamentos sobre o novo papel do docente na era da informação, considerando-se as leis educacionais vigentes. Um dos pontos de discussão da autora é a dualidade qualidade *versus* quantidade, que a rapidez da veiculação de informações disponibiliza-nos a reforçar a necessidade de uma formação que prepare o professor para uma postura que vá além do ensino de conteúdo, a desenvolver uma nova forma de pensar as tecnologias presentes em nosso cotidiano.

A autora, complementa esse pensamento atentando para o fator da relação entre os discentes e as tecnologias e a postura do professor frente a essa situação, que deve introduzir as tecnologias no ambiente educativo, e não o aluno na tecnologia. Cabe-o ensinar ao educando utilizar os recursos digitais, mas apropriar-se, acima de tudo, dos já utilizados no ambiente educacional.

Nas quarta e quinta seções, a autora relata a experiência do projeto desenvolvido, as adequações realizadas e os recursos previstos para o desenvolvimento do projeto, a qual teceu considerações acerca de repensar as estratégias cogitadas e utilizadas no ambiente escolar.

Valle (2012), no artigo intitulado “Experiências com jogos no ensino de história: desafios e possibilidades”, relata o crescente número de pesquisas voltados aos jogos e o processo de ensino. O autor, aponta para o problema de que há entre os professores controvérsias no tocante à viabilidade dessas ferramentas. Alguns restringem o uso do lúdico à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, baseados no pensamento de que a partir desse momento o estudo deverá ser levado a sério, o que não condiz com o uso de jogos. Outros, não conseguem perceber o viés educativo que os jogos favorecem, restringindo o uso das atividades lúdicas ao ensino infantil.

O autor, defende o uso dos jogos no ensino de História baseado em alguns pontos distintos, mas que se entrelaçam durante o ato de jogar e suprem as necessidades docentes, que, por muitas vezes, são relatadas como algo que dificulta o desenvolver das aulas. O primeiro ponto abordado pelo autor é o caráter motivacional.

É sabido que há um número significativo de alunos desinteressados e que resistem a participar das atividades propostas pelo professor, fato que o desmotiva a buscar metodologias alternativas, receosos que não haja a participação efetiva daqueles.

Baseado nos argumentos apresentados por Valle (2012), podemos perceber o jogo como possibilidade de envolver o aluno na atividade, de estimulá-lo à participação, a interagir coletivamente e aproveitar o momento. Para reforçar esse pensamento, o autor relata que utilizou um jogo em suas aulas e tece considerações sobre o desenrolar da atividade e sua finalização, considerando-a satisfatória.

O segundo ponto analisado por Valle (2012, p. 3), referencia como os jogos podem auxiliar efetivamente o ensino de História.

Quantas vezes, nós, professores, nos queixamos das dificuldades que nossos alunos apresentam de relacionar conceitos e acontecimentos, ter uma visão total da História e construir redes de conhecimento? Todas essas habilidades podem ser trabalhadas através de atividades lúdicas. Nos jogos, somos desafiados a coordenar diferentes pontos de vista, analisar variáveis, relacionar informações e criar estratégias com o intuito de ganhar a partida.

O uso de jogos indica o discente como sujeito essencial, histórico, por muitas vezes deixado de lado em nossas escolas, fato esse relatado por docentes ao perceberem a fragilidade do conhecimento histórico de seus alunos. Poucas são as vezes que esses educandos em processo de formação têm real interação com o contexto estudado. Sabemos que não somos capazes de inserí-los em meio aos fatos históricos estudados em sala de aula. O uso dos jogos, portanto, pode simular situações na quais o aluno sinta-se imerso no assunto estudado para que interaja, possibilitando-lhe relacionar os conceitos e os conhecimentos abordados durante as aulas.

O terceiro ponto abordado pelo autor: os jogos contribuem para a formação de valores e atitudes; promove a integração entre os alunos; e desenvolve uma forma mais viável, valorizando as regras e a relação com o outro.

Valle (2012), defende o uso de jogos com viés educativo e tece considerações acerca desse uso: 1ª) os professores justificam que a influência quanto ao uso de jogos distancia-se da formação inicial do professor que leciona História, por não contemplar o lúdico como metodologia de ensino, desestimulando-os a fazer uso desse divertimento educativo; outros, defendam que o lúdico não é viável para tal nível de ensino; e 2ª) a maioria das escolas não têm recursos didáticos disponíveis para tal uso, mas há uma série de estratégias que podem ser usadas pelo docente para driblar esses percalços.

Ao falar sobre as limitações de recursos didáticos e financeiros pelos quais as escolas públicas passam, Valle (2012) cita uma gama de jogos comerciais que podem ser utilizados, mas alertando que nem sempre esses tipos de jogos prezam pela veracidade dos fatos históricos. Relata que podem ser utilizados de forma educativa, quando o professor busca junto aos alunos

estabelecer relações entre o jogo e o conteúdo estudado nas aulas de História. Menciona, também, a possibilidade de uso dos chamados *serious games*, jogos idealizados e desenvolvidos para a Educação, relatando que há esforços de alguns grupos de pesquisas voltados para o desenvolvimento desses jogos dentro das universidades.

O autor cita, por sinal, alguns jogos já disponibilizados para o público em geral e outros que ainda estavam em fase de teste durante o período da escrita do trabalho. Na leitura do artigo, percebemos Valle (2012) não só é defensor dos jogos como metodologia de ensino, assim como utiliza-os, faz menção a várias possibilidades utilizadas em suas aulas e os efeitos dessa metodologia. E cerra o trabalho apresentando considerações importantes quanto a postura do professor e sua visão quanto ao jogo, devendo este ser visto como “nova linguagem” a ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem, planejado para ser utilizado.

“O jogo como ferramenta pedagógica não é uma atividade isolada que se realiza em sala exclusivamente a fim de entreter os alunos” (VALLE, 2012, p. 11), também não deve ser visto como algo isolado dos demais momentos da aula, ou, ainda, como estratégia de ocupar o aluno na ausência do professor, mas planejado e executado como parte da aula, com objetivos traçados e claros para o aluno.

Silva, Silveira e Coutinho (2012), no trabalho intitulado: “Jogos em sala de aula: informar ou ensinar?”, relatam a experiência vivenciada em um projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID graduandos do Curso de História da UERJ, uma professora universitária responsável por esse grupo e os docentes da escola onde o projeto foi executado.

O projeto, aplicado nas turmas de sextos anos, teve como objetivos conhecer e vivenciar a utilização de diversas linguagens no ensino-aprendizagem de História no ambiente escolar e permitir a ampliação das relações entre a universidade e a escola, na busca de uma maior valorização do trabalho docente e da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. As aulas, foram elaboradas de acordo com os documentos que norteiam o trabalho docente na escola pesquisada.

Os autores tecem críticas aos documentos, em especial ao currículo mínimo, que preestabelecem conteúdos e metodologias de trabalho e processos avaliativos baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Segundo os autores, isso:

[...] pode ser considerada uma medida para restringir o saber-fazer docente, uma vez que “delimita o campo de atuação profissional” dos educadores, fomenta uma competição hierarquizada e a mercantilização do ensino com um discurso falacioso de preparação para avaliações que desmerecem a realidade do cotidiano escolar, sem uma problematização que vise um fazer e um ser pedagógico crítico que contribua para a transformação da realidade vivida, caso seja necessário, visto que a educação

pode ser compreendida como uma forma de intervenção no mundo (SILVA; SILVEIRA; COUTINHO, 2012, p. 3).

Os autores, ao fazerem alusão à preparação para as avaliações externas, referenciam o que é elencado como importante no ambiente escolar e seus objetivos que, por muitas vezes, sobrepõem a formação para o mundo do trabalho à formação cidadã, justificando e reforçando a necessidade dessa preparação. Esse amanhã, por vezes simboliza estratégias de controle dos conteúdos ensinados e índices sobre as escolas e alunos para reforçar a ideia de que o conteúdo *per si* é mais importante do que a sua aplicabilidade, os conhecimentos de mundo e a formação do sujeito como cidadão crítico-reflexivo.

Esse pensamento, impõe um ritmo de trabalho docente no qual o ambiente escolar distancia-se das práticas inovadoras, não que essas práticas sejam a solução para os problemas educacionais do Brasil, mas que podem dar uma nova visão aos alunos quanto à escola e os conhecimentos adquiridos nesse espaço.

O que observamos, são que em muitas situações o docente se vê impossibilitado de aplicar novas metodologias em suas aulas, justificado sob a razão de atrasar os conteúdos previstos para cada período de estudos, deixando-o limitado aos fatores burocráticos, enquanto que o processo de aprendizagem é posto em segundo plano. O importante nem sempre é o aprendizado do aluno, mas os conteúdos vistos por este.

Apesar dessa realidade, Silva, Silveira e Coutinho (2012) afirmam que foi respeitado o tempo de aprendizagem dos alunos, buscando relacionar os conhecimentos prévios destes e prezando a qualidade no processo de aprendizagem, e não o ensino conteudista.

Os autores relatam que a professora regente da aula utilizou de uma metodologia diferenciada, a qual denomina aula-jogo, baseada em dinâmicas, vídeos e jogos ocorrentes nas aulas de História. Foi a partir da observação dessa aula que Silva, Silveira e Coutinho (2012) refletiram acerca do uso de jogos no ensino de História. O jogo, segundo os autores, proporciona maior amplitude no processo de assimilação dos conteúdos, gera a interação social e desenvolve o cognitivo.

Quando o professor apropria-se dos jogos como recurso didático, cria a possibilidade de ensinar e aprender História, resgatando a ludicidade. É importante frisar, todavia, que o jogo é um recurso e não redentor do ensino dessa disciplina. Os autores ressaltam que:

[...] tornar o ensino agradável não significa simplesmente informar. Ou seja, ao abordar um conteúdo através de uma atividade dinâmica, como por exemplo, um jogo, o educador deve estar atento para perceber se as informações contidas serão aplicadas e, desta forma, transformadas em conhecimento. Não é possível vulgarizar a utilização do jogo. É preciso entender como se dá a construção do pensamento pelo aluno e de

que maneira as situações que englobam o jogo podem contribuir a este respeito, ou seja, atentar-se para os aspectos cognitivos e significativos para o ensino de História (SILVA; SILVEIRA; COUTINHO, 2012, p. 5).

Como já mencionando, nenhuma metodologia é garantia de sucesso. Com o jogo não é diferente. A característica de engajamento e ludicidade torna o processo de aprendizagem dinâmico e atraente ao aluno, mas não garante a eficácia deste. Cabe ao professor, construir um ambiente viável à aplicação do jogo, de modo que seus objetivos estejam bem estabelecidos e de acordo com o conteúdo, contribua para uma aprendizagem significativa. Para isso, é preciso perceber se os objetivos elaborados por aquele, ao fazer usar do jogo, foram alcançados.

Silva, Silveira e Coutinho (2012), relatam que uma das possibilidades é perceber se o jogo está realmente colaborando de forma eficaz na aprendizagem dos alunos e se as dúvidas do alunado acerca de como jogar estão sendo respondidas. Cerram o trabalho relatando que embora muitos alunos tenham apresentado bons resultados a partir do uso dos jogos, outros tiveram dificuldades em entender a História como processo, ou seja, não conseguiram relacionar os assuntos abordados em um mesmo capítulo entre si.

No ano de 2015, dentre os trabalhos inscritos no Encontro, realizamos dois filtros, o primeiro com o descritor “tecnologia”, e o segundo com o descritor “jogo”. Todavia, ao analisarmos os anais do evento, os trabalhos específicos ao primeiro descritor, quantificado no total de dois, não foram publicados. O não comparecimento dos autores para apresentá-los implicou na publicação, impossibilitando as nossas discussões.

Quanto aos trabalhos referentes ao segundo descritor, encontramos apenas um, intitulado “Ensino de História e o uso de jogos para a elaboração de narrativas”, de autoria de Kunst (2015), cujo autor apresenta um relato de experiência vivenciado em turmas de sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, o qual ministrou uma oficina de criação de jogos didáticos.

Ao observar a apresentação dos trabalhos construídos pelos alunos, o autor assenta que o ato de criar jogos se assemelha à narração histórica, permeadas de interpretações textuais e diversas fontes. Também explica e justifica as escolhas realizadas no decorrer da atividade, seja ela o jogo ou a narrativa histórica.: “o objetivo desse estudo é analisar como os participantes dessa oficina desenvolveram suas narrativas históricas utilizando o meio lúdico” (KUNST, 2015, p. 900). Para o autor, o ato de narrar, no que diz respeito à narrativa histórica:

[...] é fundamentalmente atribuir sentidos. No caso da produção historiográfica, essa significação implica orientar-se temporalmente, interpretando contextos históricos a partir da sua própria condição. Devido a essa importância, podemos concluir que o ensino de História deve habilitar os indivíduos a formular suas próprias interpretações sobre o passado, através da elaboração de suas próprias narrativas (KUNST, 2015, p. 900-901).

Ao perceber a narrativa histórica como possibilidade de melhor compreensão dos fatos históricos e compreender o jogo uma narrativa, Kunst (2015) traz para o seu texto experiências de outros autores, na qual foram analisadas as leituras feitas por alunos acerca dos temas trabalhados em alguns jogos.

Na pesquisa, o autor não pretende perceber a compreensão dos conteúdos a partir do lúdico, mas o caminho de construção dos jogos pelos alunos. A atividade é traçada de modo que esses sujeitos escolham os temas que serão abordados em seus jogos, estimulando-os a interessem-se por determinadas temáticas e conhecimentos que também componham o seu legado cultural, já adquirido. Quanto às regras do jogo, estas indicam como o discente compreendeu certos fatos e contextos históricos. O formato do jogo dá ao pesquisador um suporte para perceber outras experiências lúdicas vivenciadas pelos educandos.

Soares e Pacievitch (2015), no artigo intitulado “Jogos virtuais na construção de conhecimentos históricos de estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental”, analisam os conhecimentos históricos desse público ao utilizarem jogos virtuais ou eletrônicos que envolvem conteúdos de História, mas com resultados ainda parciais, haja vista que à época a pesquisa ainda estava em andamento.

As autoras, partem da premissa que os avanços tecnológicos e as novas necessidades dos alunos em meio a esses progressos não estão sendo acompanhados pelos modelos pedagógicos. Baseado nessa problemática, objetivam melhorar as práticas pedagógicas a partir de reflexões teórico-metodológicas com o intuito de compreender como se dá o conhecimento histórico dos educandos imergidos nessa sociedade cada vez mais tecnológica.

Soares e Pacievitch (2015), afirmam que nessa realidade tão envolvida pelas tecnologias o professor não perde sua função primeira, que é problematizar e gerar conhecimento, mas deve saber aproveitar o que tem a oferecer para o processo de ensino-aprendizagem. Como trata-se de uma pesquisa ainda em andamento, as autoras apresentaram apenas os dados da primeira parte da pesquisa.

Nessa fração do estudo, os alunos de toda a escola responderam questionamentos acerca do uso de tecnologias digitais presentes em suas rotinas diárias, a relação dessas tecnologias com os jogos digitais e a frequência de uso, assim como a opinião dos partícipes acerca do possível uso de jogos nas aulas de História. Os dados tabulados foram expostos na própria escola para a ciência dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Soares e Pacievitch (2015), 100% dos alunos relataram que o uso de jogos em sala de aula seria interessante, o que aponta a necessidade de os docentes reconhecerem “[...] o potencial que os jogos de computador e celular tem na vida destes adolescentes e incorporá-los

a situações didáticas como forma de mobilização do conhecimento, e levar este conhecimento para suas atividades cotidianas” (SOARES; PACIEVITCH, 2015, p. 680).

As autoras cerram o relato justificando os critérios de escolha da turma e reforçam a importância de refletir as potencialidades advindas com a cibercultura e suas contribuições para o ensino de História, em como aproveitar os jogos na produção do conhecimento histórico.

No trabalho intitulado “Ensino de História da África: o uso de jogos no ensino de temáticas africanas”, Batista (2015) relata a experiência vivenciada como bolsista PIBID. A escolha pelo tema foi consubstanciada pela Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, cujos professores expressam dificuldade em trabalhar-la conforme indicada pela lei.

Visto a construção do material didático, caracterizado por uma forte presença de uma versão eurocêntrica, a pesquisadora trabalhou um livro de literatura infanto-juvenil intitulado “África: não o mundo das fábulas, mas fábulas do mundo”, dos autores Chiara Sorgi, Salvatore Agreste e Lily Pansini, que aborda temas africanos. O objetivo do livro é “apresentar valores, tradição, diversidade e um pouco da cultura de alguns países do continente, almejando a quebra de preconceito, racismo e da visão estereotipada muito presente na sala de aula e comprovada pelo diagnóstico inicial” (BATISTA, 2015, p. 351).

A escolha do livro se deu pela característica de interatividade entre o conteúdo e o leitor, o qual ao final de cada capítulo há propostas de jogos, desenhos e reconto, o que torna a leitura prazerosa e dinâmica (BATISTA, 2015).

A autora, indica que a próxima atividade será baseada na inserção de novas leituras de um outro livro, que traz novas informações acerca da cultura africana, “Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas”, do autor Rogério Barbosa. O livro, traz para os leitores brincadeiras específicas de alguns países africanos (BATISTA, 2015). Como conclusão do projeto, a autora objetiva construir (pelos próprios alunos) um jogo de tabuleiro que será nominado “Trilha de História da África”.

Mognon e Silva (2015), apresentaram o trabalho intitulado “Entre o Saber e o lúdico: as experiências dos jogos no Ensino de História”, com o objetivo de identificar prováveis métodos no ensino de História a partir de recursos didáticos interdisciplinares, com foco no jogo, na busca de pensar a capacidade de compor sentido e ao mesmo tempo seus efeitos socioculturais e políticos na construção do sujeito. Os autores veem o jogo como viável, “[...] além de uma categoria de experimentação de novos recursos é uma possibilidade de aproximação do objeto ao sujeito uma vez que o presente se relaciona com o passado e é a partir daquele que este pode ser (des) construído” (MOGNON; SILVA, 2015, p. 273).

Para além de uma simples proposta didática, o jogo nasce através de nossas pesquisas com uma saída eficaz e sustentável, para a construção de um sentido na História, que busca se incluir no meio de um espaço vazio na escrita das outras diversas de didáticas produzidas pela História, uma página que possa ser escrita através das experiências do sujeito, traduzido em um jogo que tramite entre o passado, o presente e a busca do futuro, relacionando os conhecimentos do ontem, do hoje e possivelmente do amanhã (MOGNON; SILVA, 2015, p. 275).

Segundo os autores, a avaliação experimental foi vista como eficaz e o jogo como facilitador do processo educacional, promotor de uma aproximação e oportunizador de um saber prático quanto à História. Por fim, percebem o ensino da disciplina caracterizado por um foco na transmissão de informações sobre o mundo, as quais nem sempre geram aprendizado, visto que é tida como saber pelo saber. Quanto ao jogo, possibilita colocar em prática os saberes adquiridos nos mais diversos espaços e gerar uma aprendizagem significativa.

Grümm, Conte e Lidani (2015), no trabalho intitulado “A Guerra do Contestado em jogo: uma aula de História mais desafiadora e atrativa”, relatam a experiência vivenciada em um projeto desenvolvido no Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Videira, entre 2013 e 2014. O projeto teve como objetivo criar um jogo que pudesse colaborar com o processo de ensino de História, com foco na Guerra do Contestado. Todavia, os autores apresentaram duas preocupações:

A primeira preocupação era que o jogo observasse a realidade e as demandas da sala de aula e pudesse contribuir com a preservação de parte do patrimônio histórico e cultural não só dos municípios em questão, fortemente marcados pela memória desse episódio, como também de uma parte da História do Brasil. A segunda preocupação era provocar a reflexão sobre o Ensino de História e o uso e problematização de documentos nas séries finais do Ensino Fundamental, apontando possibilidades de contribuir com a realidade do processo de ensino aprendizagem na sala de aula (GRÜMM; CONTE; LIDANI, 2015, p. 264).

A pesquisa acerca da demanda da sala de aula deu aos autores um direcionamento próximo do período escolar no qual o assunto está previsto, materiais já disponibilizados aos docentes acerca da temática e a opinião de professores e alunos quanto ao uso de jogos no ensino de História, cujos dados deram aos pesquisadores um suporte para que confeccionassem-nos de acordo com o público-alvo.

No que diz respeito à segunda preocupação, os autores analisaram os materiais didáticos disponibilizados e perceberam uma apresentação simplista do tema nos livros didáticos e na abordagem do professor, descerrando a possibilidade do uso do jogo de modo incrementar a temática trabalhando fontes a mais do que as disponibilizadas nos livros, “partindo-se do princípio da importância do ensino na construção da identidade e da consciência histórica, a história local e as experiências dos alunos são fundamentais para superar a mera reprodução do conhecimento sistematizado nos livros didáticos” (GRÜMM; CONTE; LIDANI, 2015, p. 265).

Os autores findam o trabalho tecendo considerações a respeito dos pressupostos do ensino de História e a construção do jogo: “preocupou-se em desenvolver um jogo de plataforma, disponibilizando documentos históricos diversificados que podem ser problematizados” (GRÜMM; CONTE; LIDANI, 2015, p. 266). Esperam que o jogo possa, além de sensibilizar os alunos para o estudo da história local, colaborar com a preservação do patrimônio histórico e estimular a reflexão e a valorização da diversidade de saberes que podem ser utilizados no processo de edificação do conhecimento, levando-os a refletir, explanar e compreender historicamente o fato estudado.

Santos (2015), no trabalho intitulado “Juventudes, videogames e aprendizagem em História”, aborda a utilização dos jogos como possibilidade de ensino de História. O autor, descreve o jogo como parte da sociedade e da cultura e sua característica lúdica, mesmo em uma sociedade tão voltada para a produtividade, que considera esse recurso como algo inviável para o processo de ensino, não condizente com a característica lúdica dos jogos.

Entretanto, segundo o autor, os videogames ganham cada vez mais um número maior de adeptos, lançando o autor à pergunta quanto ao local das brincadeiras e jogos nessa sociedade, que responde:

Entendemos que refletir sobre a educação também é pensar nos processos de aprendizagem e o ato de jogar auxilia o aprender. “Aprendemos quando jogamos” isso é inegável. No ato de jogar, aprendemos a obedecer e aceitar as regras, caso contrário o jogo não existe, também aprendemos respeitar a vez do outro e alguns aprendem a perder, a conviver, a criar, etc. Enfim, quando jogamos, produzimos interação e a partir dessa estabelecemos relações que, por variadas vezes, podem ser relações de aprendizagem, seja com sujeitos, consigo mesmo ou com o mundo “real”, imaginário ou “digital” (SANTOS, 2015, p. 613).

Podemos perceber que embora o jogo seja lúdico, apresenta um papel educativo. O ato de jogar coloca o jogador em situações de aprendizagem. Ao jogar, o aprendiz faz conexões entre os conhecimentos já adquiridos, desenvolve dentro do jogo os saberes que irão sendo construídos a cada parte ou fase, produz o conhecimento prático, seja ele real ou digital.

Embora Santos (2015) defenda o uso de jogos com viés educativo, deixa claro que esses recursos não devem ser usados como substituto do livro ou qualquer outro recurso didático.

É necessário esclarecer que não estamos sugerindo que jogar um game de temática histórica seja o mesmo que ler um livro ou participar de uma aula de História. O que almejamos esclarecer é que em ambos os lugares é possível o desenvolvimento de habilidades para pensar historicamente, pois entendemos que por diferentes meios é possível consumir, ensinar, referenciar e mesmo aprender História (SANTOS, 2015, p. 617).

O autor, coloca o jogo como possibilidade viável, porém não descarta o uso de livros ou a explicação do professor, dando a ideia de que se complementam e contribuem um para o

outro, até mesmo porque devemos considerar que como qualquer outra arte, o videogame não tem o compromisso com a veracidade dos fatos. Em algumas situações, a temática histórica serve apenas como um plano de fundo para o enredo do jogo, cabe ao docente orientar para uma visão crítica acerca do contexto histórico.

O autor finda o trabalho afirmando, de modo geral, que é necessário perceber que para os jovens é possível aprender História a partir dos jogos com temática histórica. Porém, há a necessidade de uma maior abrangência da História como conhecimento científico. A escola é um dos melhores locais para que essas interpretações possam suscitar debates mais prósperos. Desse modo, é preciso perceber o importante papel dessa instituição educativa, que é proporcionar aos discentes a oportunidade de uma visão mais crítica acerca de tais artefatos.

Concluimos este capítulo apresentando as seguintes orientações: embora o tema jogos digitais e ensino de História apresente uma ascensão significativa de trabalhos produzidos nos últimos anos, a temática ainda é nova e muito há a ser compreendida, desde as possíveis contribuições até a utilização dos recursos citados, o que nos permitiu melhor compreender as contribuições que os jogos podem ter no tocante ao ensino de História.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO

Neste capítulo, abordamos as possíveis contribuições das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem, perpassando por assuntos como a formação e a atuação docente e a análise de anais de eventos, buscando perceber o que está sendo pesquisado sobre as tecnologias e o ensino, a definição de jogos e sua possível contribuição para o processo educativo e a contribuição dos jogos para o ensino de História.

3.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO

Cada vez mais, as tecnologias digitais vêm ganhando espaço no mundo contemporâneo. Bottentuit Junior (2012, p. 26), afirma que com o advento dessas tecnologias:

O aparecimento do computador foi sem dúvidas um divisor de águas que revolucionou o mundo, trazendo muitas facilidades ao homem, bem como automatizando rotinas em todas as áreas do saber, com o computador, tudo ficou mais fácil, ágil e preciso. Novas áreas surgiram, bem como, obrigou o homem a se especializar criando inclusive novas profissões como é o caso do analista de sistema, o técnico em informática, o digitador, o engenheiro da computação até mesmo o professor de informática.

A assertiva do autor alerta não somente para as mudanças que as tecnologias em si propiciam, mas também para as modificações que se fazem necessárias, de forma a melhor aproveitá-las e visando as novas necessidades criadas. Reflete que o uso do computador foi ampliado posterior ao surgimento da internet, maior ferramenta de comunicação que o mundo já viu. Reforça que a comunicação foi a maior beneficiada, haja vista que a informação, hoje, está mais acessível, divulgada a todo momento, sob os mais diversos assuntos.

Segundo Caetano e Nascimento (2017, p. 16) “ A educação precisa adequar-se a esse cenário e inserir os recursos tecnológicos em seus objetivos como forma de possibilitar um ensino que esteja em sintonia com os interesses da sociedade, utilizando o potencial pedagógico das tecnologias”.

É importante percebermos que a busca por instrumentos que venham a auxiliar o ser humano em suas funções não é algo recente. No entanto, enquanto alguns utilizam a tecnologia, outros preferem “não arriscar” (MERCADO, 1998).

As características da sociedade contemporânea têm exigido do profissional docente uma nova organização de trabalho e o aprofundamento de saberes inter e transdisciplinar, de modo que o conhecimento seja visto como algo precioso, ininterrupto e que envolva várias áreas.

É a partir do uso ou desuso das tecnologias digitais que se busca entender o que leva um professor, em especial o de História, a não se apropriar desses recursos de maneira didática em suas aulas, visto que torná-las-ia mais atrativas e dinâmicas para o aluno. Alguns docentes justificam o desuso por diversas maneiras: a formação inicial não contempla o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); a disponibilidade de recursos digitais na escola; o receio quanto aos efeitos de uso desses recursos; e o desconhecimento das TIC e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

É importante lembrar que no contexto dessas transformações, o professor tem um importante papel. Além de ser consciente quanto a essas mudanças, deve se colocar como mediador do conhecimento que está chegando ao aluno sob diversos meios, ser um sujeito que transforma a aprendizagem do aluno em algo material, fornecendo-lhe as orientações necessárias para seu crescimento pessoal e acadêmico, transformando-o em um sujeito autônomo da aprendizagem.

Teodoro (2008 *apud* CAETANO, 2015), afirma que a introdução das tecnologias na Educação não pode ser avaliada reduzindo-a a uma mera mudança tecnológica, visto que não se trata de substituir as já existentes no ambiente escolar pela tela do computador. Sua inserção pode e deve estar ligada à mudança, à forma como se aprende, à influência mútua entre quem aprende e quem ensina. É perceber que essas tecnologias condizem com as novas propostas de ensino, baseadas na interação e na quebra de hierarquia do conhecimento, na qual o professor deixa de ser detentor do saber e se coloca como mediador do ensino e da aprendizagem.

O uso do computador, restrito à mera transmissão de informação ao educando, nutre a prática pedagógica implantada nas escolas, mas não rompe a prática já seguida pelo professor, exigindo desse apenas conhecimentos básicos de Informática. Nesse sentido, cabe colocar em discussão o preparo dos alunos frente às mudanças que vem ocorrendo na sociedade. É importante lembrar que os recursos digitais não foram a primeira inserção de tecnologia na escola. De acordo com Lima (1971, p. 17, grifo do autor):

O livro foi a grande revolução tecnológica do sistema escolar[...]. Mas a escola atual ainda não absorveu, totalmente, a tecnologia do livro: ainda há escolas que não tomam conhecimentos da biblioteca. Assim, a introdução do **satélite** e do **computador** vai encontrar a maioria das escolas em plena era pré-Gutenberg. Por uma ironia histórica, a “galáxia de Gutenberg” contaminou tudo, menos a escola, onde se previa sua maior influência [...] o livro começa a ficar obsoleto antes de, realmente, ter sido introduzido na maioria das escolas.

Embora Lima (1971) tenha escrito sua obra em um período histórico social distinto do atual, o problema ainda continua. Talvez, em menor proporção do que naquele período, mas

uma prática ainda presente nas escolas do século XXI, mesmo depois da inserção de novas tecnologias na escola, como previsto pelo autor.

Embora o foco da pesquisa não sejam todas as tecnologias presentes na Educação, não podemos esquecer que o computador chegou a poucas décadas, mas outras tecnologias já estavam. Algumas continuam obsoletas e sequer são reconhecidas como tecnologias.

A primeira grande conquista tecnológica foi o livro que, há anos, vem sendo o carro-chefe tecnológico na educação. Mas porque não constatamos que ele é o resultado de uma técnica? Porque já incorporamos de tal forma que nem percebemos que é um instrumento tecnológico? Tecnologia só é tecnologia quando nasce depois de nós. O que existia antes de nascermos faz parte de nossa vida de forma tão natural que nem percebemos que é uma “tecnologia” (TAJRA, 2008 p. 39).

Essa concepção apresentada por Tajra (2008), é tida como sinônimo de novo, cerca alguns docentes que não querem sair da zona de conforto, ao falar sobre o uso das tecnologias. Alguns autores, afirmam que para um melhor uso das TIC na escola são necessárias determinadas aptidões. Romero (2008 *apud* GARCIA *et al.*, 2011, p. 83), destaca as competências quanto ao uso da tecnologia em sala de aula: a competência intercultural e a competência tecnológica.

A primeira se refere à atenção dada às diferenças educativas interculturais dos estudantes, que são provenientes de diferentes contextos e culturas, e também ao reconhecimento da própria identidade cultural de cada aula. A segunda competência está situada no contexto do letramento digital e requer do professor a aquisição de habilidades para integrar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de tecnologias em sala de aula perpassa por vários fatores, desde o conhecimento do professor quanto ao aluno e sua realidade sociocultural até o conhecimento do próprio professor quanto ao recurso, seu uso e como gerar aprendizagem a partir dele.

A respeito dos novos desafios docentes que as tecnologias digitais trazem para os espaços educativos, Caetano e Nascimento (2017, p. 17-18) afirmam que:

As tecnologias têm um papel de grande importância na educação, considerando o contexto atual de sociedade. No entanto, é notório que essas tecnologias trazem novos desafios pedagógicos para as escolas, as quais, são envolvidas por vários obstáculos que dificultam a incorporação das transformações ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico, pela massificação do acesso as tecnologias e suas interações com o sistema educacional. Dentre eles podemos destacar a deficiência na formação inicial e continuada dos professores e a consequente insuficiência de saberes para utilização das tecnologias como estratégias de ensino, assim como a ausência de políticas públicas dentro de escolas que ainda não possuem acesso a essas ferramentas para a garantia de um ensino mais dinâmico e eficiente.

A formação - inicial ou continuada - está ligada ao uso de recursos digitais e à qualidade desse uso. O que vemos, com frequência, é o recurso sendo utilizado para fazer as mesmas coisas que poderiam ser feitas sem eles. Esse é o reflexo de uma situação constante que ocorre nas salas de aula onde a tecnologia é utilizada, entretanto com métodos tradicionais.

Esse contexto, relaciona-se com a formação de muitos profissionais que não são instruídos ou incentivados a fazer uso das tecnologias. Candau (1997, p. 32), faz algumas arguições acerca dessa problemática da formação docente:

Formar professores em um país onde a educação de fato não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação-alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras, é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso.

A formação inicial dos professores muitas vezes não contempla/contemplava o uso das tecnologias, o que pode justificar o receio de muitos quanto ao uso durante as aulas. Não se pode esquecer, também, que a maioria desses profissionais estão há décadas em sala de aula e sequer sabem manusear os recursos que a escola disponibiliza. Não queremos, com isso, culpabilizar a Instituição de Ensino Superior (IES), o professor, nem tampouco o aluno, mas analisar a importância e os efeitos dos jogos digitais no ensino de História.

Ao mencionar o papel docente, Gatti e Barreto (2009) afirmam que o professor tem a árdua função de formação e atuação profissional, além de ter competências pessoais que podem ou não serem desenvolvidas em curso, formações continuadas etc. Ademais, observar o mundo à volta e construir-se profissionalmente, qualitativamente, tornando-se um docente reconhecido pelo seu trabalho diferenciado e atrativo para os discentes.

Nesse contexto do ciberespaço, que desde a década de 1960 vem ganhando extensão e modificando a cultura e a sociedade atual, cujas informações são adaptadas às TIC e rapidamente difundidas sob diversas formas, é notório que o mundo virtual ganha cada vez amplitude e adquire características do mundo dito “real”. Surgem, então, os jogos digitais.

Como a maioria dos recursos tecnológicos, os jogos digitais não foram criados pensados para os ambientes educativos, mas assimilados por educadores e adaptados à realidade educacional. Atualmente, já há uma preocupação na criação de jogos direcionados ao ensino.

Para alguns, falar sobre jogos voltados para a Educação é incongruente, visto que sua principal característica é a ludicidade, assistido como inviável em níveis de ensino, como o Fundamental e o Médio, e direcionados apenas para o Ensino Infantil. Essa visão limitada a respeito do uso de jogos no ensino é desmistificada por alguns autores (ARRUDA, 2011;

PETRY, 2016; ALVES, 2015) que afirmam que estes podem ser utilizados como forma de ensino, até mesmo com adultos.

Segundo Alves (2015, p. 54-55), a relação entre *games* e aprendizagem está ligada à conspeção que temos sobre aprendizagem.

Se definirmos a aprendizagem como processo por meio do qual conhecimento, valores, habilidades e competências são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação, podemos fazer uma relação direta com o *game* à medida que podemos promover experiências que geram respostas emocionais por meio do uso dos elementos dos *games* [...].

O uso dos jogos como possibilidade de aquisição e ampliação de conhecimentos é possível, desde que os devidos objetivos estejam bem estabelecidos para aquele momento. Não queremos, aqui, colocar o *game* e/ou o *gamification* como o melhor recurso para o processo de ensino-aprendizagem ou a solução dos problemas da educação, uma vez que este não substitui os demais recursos existentes, mas como importante e utilizável no processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia digital é hoje uma das principais aliadas dos alunos, devem, portanto, ser incorporadas às práticas educativas de forma mais atrativa, mesmo que sinalize mais uma atribuição para o professor: adaptar-se ao contexto da cibercultura.

Parra e Parra (1985, p. 8), observam que “os recursos audiovisuais bem planejados e utilizados podem despertar de modo superior à mera exposição oral, a atenção dos alunos e manter seu interesse por mais tempo”.

O educador e incentivador do uso das mídias na Educação, José Manuel Moran (2000, p. 37), diz que:

A televisão e o vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo – daquilo que toca todos os sentidos. Mexem com o corpo, com a pele – nos tocam e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pela TV e pelo vídeo sentimos, experimentamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

O que ocorre na maioria das vezes nas escolas, raras as exceções, é uma educação privilegiada sob métodos tradicionais, ou, senão, uma tentativa de introdução de recursos tecnológicos variados de forma inadequada, sem objetividade, descontextualizada, tornando-se apenas uma ferramenta para incrementar a aula. Como o próprio Paulo Freire afirma em suas obras, essa prática pode ser considerada uma educação bancária, na qual o aluno está em sala de aula apenas para receber passivamente o conhecimento e o professor é o único detentor de conhecimento. Nesse caso, é viável que o recurso não seja utilizado.

Uma das contribuições que os recursos audiovisuais trazem para o processo educativo é que estimulam o aluno a observar, identificar elementos, estabelecer relações e comparar operações que contribuam substancialmente na elaboração do pensamento histórico. Através do jogo, o aluno pode executar mentalmente essas diversas operações.

Ao utilizar um jogo - com véis educativo, principalmente -, o professor pode levar os alunos a compreenderem modos de vida, valores e comportamentos sociais de uma sociedade em determinada época, sem esquecer, obviamente, a condição de ser também uma construção com sentido estético. No geral, poderão comparar períodos históricos e chegarem a conclusões sobre rupturas e permanências de práticas sociais e valores na sociedade atual. Por outro lado, também cabe orientá-los para que analisem os fatos criticamente.

Os alunos deverão saber identificar deturpações históricas, analisar a produção, a intencionalidade da criação, a representação do real ou a ficção, a ideologia presente, entre outros conhecimentos. É necessário transcender à ilustração e desconstruir estratégias de persuasão e manipulação.

O que falta para o professor seja, talvez, um incentivo. Possivelmente, podemos estar inseguros e necessitemos de um embasamento para enfrentar nossos alunos que já vêm de casa com uma gama de informações relacionadas às mídias mais usadas no momento. Não devemos esquecer, no entanto, que a tecnologia deve auxiliá-lo a transformar a relação pedagógica, pois sua eficácia não depende dela em si mesma, mas do uso que dela é feito.

Enquanto professores, acreditamos que mesmo antes de organizar o planejamento das aulas devemos nos preocupar não exatamente com o conteúdo a ser tratado, pois para isso temos o apoio dos livros didáticos e os guias curriculares, mas em como produzir reflexões históricas.

Uma das melhores maneiras de realizar essa ação com os alunos seria tentando, primeiramente, nos aproximar desse universo audiovisual junto a eles, dessa linguagem e seus códigos próprios, em levá-los a compreender a importância de entenderem-se como sujeitos da própria história, dentre outros tantos intentos em nossa sociedade.

3.2 AS TECNOLOGIAS E A COMUNICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO A PARTIR DA ANPED

Parte deste tópico foi publicado na Revista Tecnologias na Educação, edição Especial para o II Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação (SNTDE). Portanto, nem todos os dados aqui apresentados são inéditos.

No Brasil, as pesquisas quanto ao uso das tecnologias digitais no processo educativo tiveram início na década de 1970. No entanto, a inserção desses recursos no ambiente escolar ocorreu a partir de 1980, denominada informática educativa.

Com a chegada da internet e como fruto de pesquisas, os recursos digitais foram incrementados e ganharam novas possibilidades de uso, sendo nominados de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), também conhecidas como Tecnologias Digitais.

Atualmente, essas tecnologias fazem parte do cotidiano escolar de muitas instituições de ensino no Brasil, mas nem sempre foi assim. Até meados da década de 1990, as pesquisas voltadas às tecnologias digitais e a educação não tinham grande aceitação. O significativo número de pesquisadores buscavam entender desde as possibilidades de uso até às suas limitações, perpassando por fatores como formação, compreensão e desenvolvimento (BONILLA, 2012).

Fruto do esforço desses pesquisadores, em 1994 o primeiro trabalho sobre a informática e suas possíveis contribuições para a Educação foi aceito no Grupo de Trabalho Educação e Comunicação (GT-16), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o qual, até então, não aceitava trabalhos voltados para as TIC.

A partir desse ensaio, mapearemos os trabalhos apresentados no GT-16, o qual apresenta no âmago de suas discussões o debate e a análise das questões relacionadas ao uso das TIC e suas repercussões na Educação e no Ensino Básico e presencial, com foco na formação docente para o uso das TIC, as TIC nas escolas e os jovens e as TIC.

Para esta pesquisa, realizamos um recorte temporal compreendido de 2004 a 2015. Bonilla (2012), também realizou a análise de trabalhos em uma perspectiva muito próxima a nossa, mas com recorte temporal de 1994 a 2010, quantificando 47 trabalhos encontrados. Esse quantitativo ampliou a partir de 2004, o que ampara o nosso recorte, mesmo sabendo que os filtros utilizados possam ser distintos dos que a autora utilizou em sua pesquisa, tendo em vista que não nos interessamos por trabalhos voltados para a análise de políticas públicas, ensino online, Educação à distância e TIC e Ensino Superior.

Na pesquisa, categorizamos 221 trabalhos apresentados nas reuniões nacionais do GT-16. No ano de 2014, não houve encontro, tendo em vista que a partir de 2013 o encontro tornou-se bienal. A triagem se deu a partir da análise do título, resumo – os resumos referentes ao ano de 2004 não estavam disponíveis no site do evento, logo realizamos a leitura da introdução dos trabalhos – e das palavras-chave para balizar se se enquadravam na finalidade proposta em nossa pesquisa.

Após a triagem, selecionamos 15 trabalhos, os quais identificamos as categorias, os referenciais teóricos e as abordagens dessas pesquisas, permitindo-nos a construção do mapa que exporemos em seguida.

Na análise, conseguimos agrupar de forma mais categórica três pontos de discussão: a formação docente, as TIC nas escolas e os jovens e as TIC. Para isso, consideramos a frequência com que os temas apareceram no decorrer dos trabalhos, significando a importância dada aos temas nos debates e nas práticas educacionais durante o período do evento. Esse ajuntamento, ainda nos permitiu evidenciar os autores mais citados dentro de cada categoria, assim como as abordagens mais utilizadas nessa área.

A seguir, desdobraremos nosso texto de forma a expor, de maneira mais direcionada, o que conseguirmos perceber durante a pesquisa: seus efeitos, causas, contribuições, sugestões e críticas.

Os autores das pesquisas apresentadas no GT-16 sobre a formação do professor, realizam suas pesquisas utilizando como técnicas de coleta de dados a observação, a pesquisa documental e a aplicação de questionários e entrevistas. Referenciam diversos autores, a exemplo Adorno e Horkheimer, Almeida e Fonseca Júnior, Alonso, Andrade, Arruda, Barreto, Brennand, Castells, Cysneiro, Hernández e Ventura, Kenski, Valente e Almeida, Macedo, Martín-Barbero, Pons, Pretto, Sancho, Silva, Vosgerau, Vygotsky, entre outros, para fundamentar os trabalhos e responder aos desafios da integração das TIC aos processos educacionais, tentando melhorar a qualidade do ensino por meio de sua inclusão na prática docente.

Iniciamos a categoria “formação docente” com o artigo de Fernandes (2005), o qual buscou compreender, através das vozes de alunos, como estes utilizam o computador/Internet no processo de formação inicial e o que pensam a respeito da presença dessa tecnologia no ambiente escolar. O autor parte do pressuposto que o computador desestabiliza a compreensão que o indivíduo tem do mundo, instaurando novos modos de construir conhecimentos, de perceber o contexto e o agir sobre ele.

Linhares e Ferreira (2012), demonstraram preocupação com os relatos de estudantes do Curso de Pedagogia quanto ao pouco empenho dos professores e da Coordenação de Curso ao tratar o uso do computador/Internet, mesmo presenciando as transformações sociais ocorrentes pelo desenvolvimento tecnológico. Inquietaram-se com a resistência apresentada quanto aos possíveis usos do computador/Internet na Educação Básica, sob a justificativa de inibir o raciocínio infantil. São essenciais para eles, enquanto estudantes de graduação, mas perigosos para as crianças, por necessitar de uma série de cuidados.

Apesar desses relatos, o computador/Internet começa a fazer parte da realidade do Curso de Pedagogia e da Faculdade de Educação, a ideia de buscar informações no ambiente virtual e atender às exigências dos professores quanto a obrigatoriedade da digitação dos trabalhos. Mesmo assim, ainda aparece no centro da discussão a implantação dos recursos de Informática como apoio à prática pedagógica e a necessidade de formação dos professores para trabalharem-na na Educação (LINHARES; FERREIRA 2012).

Gonçalves e Nunes (2006), realizaram sua pesquisa na maior unidade escolar de Ensino Médio da região do sertão do Ceará, ao analisarem a formação e a prática dos professores quanto ao desenvolvimento do trabalho com as TIC. Esse objetivo se estende aos demais autores dessa categoria, alterando apenas o *locus* das pesquisas e o nível de ensino, os quais tratam dos desafios impostos à formação do professor e à educação escolar, dos questionamentos acerca da inserção das TIC na escola, da precariedade e da insuficiência da formação inicial para as TIC e as barreiras existentes entre as tarefas de concepção e execução (LINHARES; FERREIRA, 2012; SANTOS, 2011).

Ao referirem-se à formação para as TIC, os autores destacam o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC). Santos (2011), responde que o problema da falta dessa formação nos professores, embora de maneira pontual, se dá pela ausência de um programa que funcione em parceria com os governos estaduais e municipais, de modo a socializar as TIC nos Ensinos Fundamental e Médio com a criação de Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE's por todo o País.

No geral, Gonçalves e Nunes (2006) questionam até que ponto os docentes que atuam no Ensino Médio estão sendo preparados para lidar com as tecnologias e como associá-las aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

Abranches (2004), ao abordar a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias digitais, discute a prática dos multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). O autor, caracteriza os multiplicadores como professores que fizeram Curso de Especialização na área de Informática e Educação e atuam nos NTE's ou nas escolas que já possuem Laboratórios de Informática ou que estão prestes a receber o maquinário, capacitados para formar professores das redes públicas para trabalharem com a informática na sua prática pedagógica.

Três problemas são destacados na pesquisa quanto aos multiplicadores: 1º) os professores não se sentem à vontade para atuar com os computadores, por vezes se recusam a fazer determinada atividade e pedem para os próprios multiplicadores realizarem-na; 2º) a

determinação do horário apresentado pelos multiplicadores; e 3º) o pouco tempo destinado para a formação, podendo este ser maior para dinamizar o trabalho local.

Um tema com grande relevância no trabalho dos NTEs é a pedagogia de projetos, que trata especificamente da significação da informática na Educação. São projetos que possibilitam a realização de um trabalho com diferentes áreas de conhecimento, se encontram para produzirem um conhecimento novo.

Abranches (2004), critica esse modo de tratar a formação de professores, percebendo que há uma descontextualização, uma apreensão da realidade vivida pelo professor. Essa realidade formulada é estranha, alheia, não mantém vínculos após o término do curso, além disso não há especialistas que atendam a crescente demanda e com recursos insuficientes, tanto técnicos como financeiros.

Outro programa foi analisado por Linhares e Ferreira (2012), que além de apontarem os desafios do fazer pedagógico utilizando as TIC na Educação e outros pontos já trabalhados, abordam o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), efetivado em 2010 com o objetivo de inserir no espaço escolar as TIC, possibilitar a inclusão digital e o adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), responsável pelos cursos de formação de professores das escolas atendidas pelo PROUCA desse estado. Os autores ressaltam que os cursos de formação continuada de curta duração, oferecidos pelas universidades aos docentes, não resolvem deficiências de formação básica. O Programa não seria, pois, a solução para o pouco conhecimento existente entre os docentes sobre as TIC.

Ao descreverem o processo de desenvolvimento histórico do PROUCA no Brasil e no Sergipe, Linhares e Ferreira (2012) reforçam a importância das TIC na escola como uma política de desenvolvimento e colocam em pauta o desafio da formação continuada de professores para o uso destas tecnologias no espaço escolar.

Em Sergipe, o Programa foi desenvolvido na modalidade semipresencial, com carga horária de 180h, e organizado por grupos de cidades pela equipe de coordenação da UFS. No decorrer do Programa, os professores demonstraram-se positivos quanto ao uso do computador em suas práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos, embora ainda sentissem-se inseguros quanto ao seu uso e certo desconhecimento em como, efetivamente, as tecnologias contribuem para o processo de aprendizagem.

O que foi possível concluirmos a partir da análise dessas pesquisas: que no Brasil há pouco ou nenhum conhecimento dos professores quanto às possibilidades de aplicação da tecnologia e da informática para além das funções restritas ao que o computador pode fazer;

que a formação inicial dos professores deixa a desejar quanto ao uso das TIC nos processos pedagógicos, daí a importância da capacitação continuada, com cursos que atendam às necessidades destes e possibilite, de forma positiva, a qualidade da Educação.

Essas pontuações, podem ser observadas como possíveis justificativas para o não uso das tecnologias digitais no processo de ensino, o que pode influenciar no uso de jogos digitais nas salas de aula.

O tema TIC no ambiente escolar foi inserido no GT-16 em 1997, todavia, a partir de 2001, não foi mais abordado nos trabalhos durante 7 anos (BONILLA, 2012). A discussão ao tema deu continuidade somente em 2008, marcando o retorno da temática ao âmbito dos debates na ANPED pelo autor Pereira (2008), o qual fez um mapeamento da presença das mídias nas instituições escolares de Ensino Fundamental.

O autor, parte do pressuposto que as TIC estão cada vez mais transformando a nossa vida e litiga o comportamento das escolas a essas mudanças. Os elementos observados, no que dizem respeito ao uso e as reflexões quanto ao consumo e a produção de mídias, foram estudados de forma a vislumbrar como esses recursos estão sendo utilizados e o que deve ser feito para que haja um melhor aproveitamento, de maneira a potencializar o uso das TIC no processo de aprendizagem.

As pesquisas desse grupo são predominantemente qualitativas, marcadas pelas análises etnográficas, nas quais pudemos perceber como os recursos digitais são utilizados e como potencializá-los. Entre os autores mais utilizados nessa categoria, destacamos: Castells, Soares, Lévy, Xavier, Almeida, Fantin & Rivoltella, Lemos, Pischetola, Van Dijk, Warschauer, Pellanda, Shirky, Kerkhove, Bonilla, Santos, Tapscott, Hall e Wallace, Jenkins, Pretto e Assis, Kenski, Silva, Candido, Forquin, Williams, Viñao Frago, Valente e Almeida, Coutinho, Bourdieu, De Lave, Ortner, De Certeau, Andrews, Scribner e Cole, Miller e Goodnow, Vygotsky, Libâneo, entre outros.

No ano de 2009, foram encontrados dois trabalhos cujos autores problematizaram as TIC nas escolas. No primeiro, de autoria de Junqueira, os responsáveis pesquisaram a relação entre os alunos e o computador, buscando entender os problemas de aprendizagem ligados ao uso de tecnologias na educação escolar, relatados por docentes, e perceber como o computador e a internet são pensados a partir da teoria histórico-cultural, procurando os sentidos dos termos instrumento, cultura e aprendizagem no interior dessa teoria.

Embora partam de situações distintas, Junqueira (2009) cerram a discussão afirmando que o problema não está nos recursos, uma vez que sozinhos são meros instrumentos, mas nos

usuários e o sentido dado por estes ao uso, seja educacional, social ou a qualquer outra possibilidade.

As Salas de Tecnologias Educacionais (STE) tornam-se objeto de pesquisa no ano de 2010. O autor Quiles (2010), buscou entender como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem nas salas de informática e as possíveis relações entre a cultura tecnológica e a cultura escolar. Assenta que:

[...] o acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) não acontece simplesmente com a instalação dos computadores na escola, nesse espaço diferenciado, mas pela necessidade de mediação de professores para trabalhar, acessar e interagir com essas tecnologias no cotidiano da escola (QUILES, 2010, p. 5).

É importante salientar que mesmo alguns pesquisadores terem tecido críticas ao uso das TIC nos espaços escolares, ressaltando falhas e insucessos em algumas situações, a partir de 2008 houve uma preocupação em perceber como estão sendo utilizadas para elencar possíveis soluções aos percalços existentes. A tecnologia, *per si*, não educa, precisa ser usada para esse fim, para isso é necessário saber a melhor forma de usar cada recurso.

Em 2011, Valentini e Soares analisaram o letramento digital no contexto dos *laptops* educacionais, considerando as críticas tecidas pelos autores anteriormente discutidos. O emprego das tecnologias digitais é voltado para uma prática crítica e consciente com a finalidade de dar sentido a esse uso, tendo como foco o letramento, não somente do aluno, mas também dos professores.

À época, as autoras perceberam que o letramento digital é algo presente nos ambientes pesquisados, mas de maneira muito tímida, embora com perspectivas de enriquecimento. Consideraram que a inserção dos *laptops* nas escolas e nas práticas de letramento dos docentes e discentes principiam para a mudança cultural e educacional.

A partir de 2013, os *smartphones* ganharam espaço no GT-16. O trabalho de Silva e Couto (2013), assentam os *smartphones* como um dos responsáveis pelo processo de comunicação estar mal ágil. Os autores, investigaram um grupo de professores de um Núcleo de Tecnologia Educacional, os quais buscaram perceber como vivenciam a atual cultura do ciberespaço. Mesmo havendo uma prática inassídua, os docentes creditaram a produção, comunicação e compartilhamento de informações e conteúdo via *smartphone*.

Exemplo de compartilhamento de produções colaborativas envolvendo professores e alunos são as atividades educativas. Segundo os professores da pesquisa, ainda de forma tímida, o blog e o site das escolas são os espaços mais comuns nos quais socializam os registros das atividades pedagógicas, geralmente feitos com o *smartphone* (SILVA; COUTO, 2013, p. 7).

Nessa categoria, pudemos observar que a cada período as abordagens sofrem modificações, de forma a complementar as pesquisas anteriores. Iniciamos, primeiramente, com as pesquisas sobre o uso das TIC e algumas críticas; na sequência, continuando com as análises das críticas realizadas anteriormente e trazendo à tona a problemática do não saber utilizar os recursos de forma educacional; e, por último, destacando o letramento de docentes e discentes para que os recursos sejam explorados eficazmente.

Embora desde a década de 1990 haja uma preocupação cada vez maior em inserir as TIC nos processos de ensino (BONILLA, 2012), as pesquisas com foco nas formas de interação entre os jovens e as TIC começam a ser percebidas no GT-16 apenas a partir de 2004, com um único trabalho, de autoria de Gomes e Belloni (2004).

Os autores buscaram entender como se dão os procedimentos de assimilação das TIC pelas novas gerações que estão no ambiente escolar. A pesquisa, discutiu fatores como a rapidez com que os jovens se adaptam às tecnologias, com ênfase para os já alfabetizados, os quais criam bloqueios a partir de situações adversas ocorridas no ambiente escolar, no anseio pela exploração do novo, pelo conhecimento adquirido com base nas novas experiências, evidenciando, também, a rejeição com o ambiente escolar, ainda que as tecnologias estejam presentes nas atividades propostas pelos professores. Os autores, apontaram para os potenciais usos das TIC no processo de aprendizagem.

Dentro da categoria “os jovens e as TIC”, pudemos perceber a predominância das pesquisas de cunho qualitativo baseadas em análises de entrevistas e observações de campo. Entre os autores citados, elencamos: Martin-Barbero, Ortiz, Silverstone, Papert, Haughland, de Silva Filho, Buckingham, Kinder, Turkle, Guattari, Green e Bigum, Brougère, Lacan, Kenski, Pretto, Bonilla, Couto, Tapscott, Machado, Morin, Chamboredon, Dubet, Maffesoli e Canclini. Esses autores reforçam questões culturais das gerações da cultura digital, assim como relatam as possíveis contribuições das TIC para o processo de ensino-aprendizagem.

Em 2005, Girardello (2005) procurou entender a relação das crianças de 4 a 6 anos com a internet, comprovando que as crianças que têm acesso ao computador, compreendem-no como um divertimento ou brincadeira, mas que pode ser usado como um recurso interativo e educativo. Afirma que:

O acesso pedagogicamente mediado à internet pode ser uma alternativa para garantir às crianças o direito à recepção de materiais culturais especificamente projetados para elas, especialmente em contextos sociais onde pouco chegam os livros e outros materiais pedagógicos atualizados (GIRARDELLO, 2005, p. 15).

Os autores Silva e Couto (2010), trouxeram à discussão os membros das tribos urbanas e a sua relação com as TIC. Os pesquisadores, apresentaram evidências de que o perfil dos nativos digitais é permeado por jovens marcados por autonomia, fascinados pelas tecnologias digitais, têm sede de saber bens para aplicar no seu dia-a-dia, podendo despertar ou o desejo, como consumo, ou a repulsa a algo de maneira rápida.

As tecnologias digitais estão cada vez mais oferecendo um padrão comportamental aos jovens, pela intromissão de produtos culturais e de consumo e pelas ofertas de comercialização de sentidos. A cultura juvenil trafega em meandros digitais, que possibilitam a formação de valores e de saberes expressos na linguagem, nas sociabilidades e na estética” (SILVA; COUTO, 2010, p.10).

Ao cerrar a discussão, os pesquisadores também confirmaram que os jovens conectados desejam ter uma maior relação com as tecnologias digitais com os métodos pedagógicos.

Em 2015, Migliora apresentou resultados de uma pesquisa realizada com alunos de 9º ano com a intenção de identificar, apresentar e considerar formas de uso das mídias digitais no contexto escolar e no tempo livre e as destrezas desenvolvidas pelos jovens com base nesses recursos.

A pesquisadora, percebeu que esse público, ao fazer uso do computador e da internet, tendem a fazê-lo aquém do esperado, a nível educacional, e eminente, a nível social. Aponta que esses dados podem estar ligados pelo fato de que a maior parte dos alunos utilizam desses recursos (computador e internet) no ambiente doméstico, muito mais do que nas escolas.

Para esses pesquisadores, a relação entre as TIC e os jovens é algo intrínseco, visto que os nativos digitais nasceram/nascem e cresceram/crescem diante do avanço dos recursos tecnológicos e acabam por induzir a utilização nos diversos ambientes nos quais possam estar. Na escola, não deveria ser diferente. O público juvenil não se sente à vontade em locais com muitas restrições, vendo na cultura digital uma oportunidade de ter acesso ao conhecimento que não está sendo aproveitado pelas instituições escolares. Todavia, não devemos generalizar e afirmar que todos pensam assim, tampouco que todos têm acesso a computadores com internet em suas casas.

Percebemos que apesar dos vários anos de presença das TIC na escola, ainda não se constituíram uma cultura digital forte. Como exemplo, citamos a precariedade de formação do professor quanto ao uso dessa cultura e pela lógica instrumental compreendida pelas escolas, sem considerar, refletir e dar espaço para outras lógicas que as TIC possibilitam, quando bem utilizadas no desenvolvimento da aprendizagem.

Como solução para esse problema, o Governo Federal instalou recursos digitais nas escolas, assim como investiu nas formações continuadas dos professores para que aprendam a

usar pedagogicamente as tecnologias. No entanto, observamos que ainda há um número significativo de docentes e discentes que não fazem uso dos recursos digitais da melhor maneira possível, como assistido em alguns trabalhos.

Em tempo de novas linguagens, entendemos que é importante aproximar tanto o professor quanto o aluno a novas formas de acesso ao conhecimento, uma vez que nos obrigam a uma nova alfabetização. As TIC estão cada vez mais nos dirigindo às mudanças, tanto no que diz respeito à vida individual como à social. Cabe à escola, responsável pela construção do conhecimento, encarar essa realidade e adequar-se a essas transformações de forma mais aberta para atender seu público-alvo, em sua maioria jovem.

3.3 OS JOGOS: ALGUMAS CONCEITUAÇÕES

Embora no senso comum os jogos signifiquem divertimento, sem função alguma educativa, diversos autores - a exemplo Alves (2015) e Petry (2016) - demonstram em suas investigações que há um teor educativo sim e que as pesquisas voltadas ao tema, embora sejam recentes, apresentam uma ascensão significativa de pesquisadores que buscam cada vez mais entender como se dá o uso dos jogos digitais como recurso didático.

Alves (2015), afirma que o jogo é mais antigo que a cultura, que o ato de jogar, brincar, pode ser percebido nos animais, principalmente os filhotes, que se mordem de maneira controlada para que não venha a machucar o outro, demonstrando, de certa maneira, uma aprendizagem quanto ao controle e conhecimento de sua própria força. Se olharmos por esse ângulo, podemos perceber o jogo como uma manifestação biológica.

Por perceber o pensamento filosófico de jogo, Petry (2016) aponta Heráclito como precursor desse pensamento, defensor dos jogos, sendo um elemento mais importante que a administração e a política. Após esse filósofo, tantos outros refletiram sobre os jogos, como Pascal, Kant, Schiller, Huizinga, Heidegger, Callois, Fink e Gadamer.

Já Alves (2015), relata que a psicologia e a filosofia são as áreas que buscam entender a função do jogo em nossas vidas, considerando a função biológica do jogo. Entretanto, afirma que são muitas as divergências entre os pesquisadores e que há três teorias mais frequentes: a descarga de energia em abundância; a satisfação em imitar; e a necessidade de distensão.

Essas teorias apresentam algo em comum: a ligação entre o jogador e jogo, o além-jogo (ALVES, 2015). Neste trabalho, intencionamos analisar as contribuições dos jogos para a aprendizagem, tendo como orientação a teoria de que o jogo tem a função de preparar o sujeito

para em um momento posterior colocar em prática o aprendizado jogando, observando-o como contribuinte para o processo de aprendizagem nas diversas culturas.

O jogo não representa algo novo para a nossa sociedade, mas um objeto cultural que se tornou multifacetado a partir da cultura digital e que contribui de maneira mais rápida para a entrada no Círculo Mágico por parte do jogador. Os jogos digitais permitem ao sujeito uma imersão em ambientes, situações e vivências que não seriam possíveis no mundo real, social.

Para Petry (2016), ao falarmos de jogos, em especial os jogos digitais, estamos nos referindo a novos objetos de uma cultura e sociedade designadas pós-modernas, surgente no contexto da computação. Esse autor, apoia-se teoricamente em Manovich, que, por sua vez baseia-se na leitura estruturalista de Michel de Certeau, o qual opina que jogo é um objeto digital da cultural pós-moderna, com possibilidade não apenas participar da cultura, mas, sobretudo, ressignificá-la.

Esse fato, torna o jogo enigmático e de difícil compreensão, haja vista estarmos em uma época marcada pela celeridade das informações, o que faz com que esse aparelho seja assimilado e difundido a partir do senso comum, assinala ao jogador diversas possibilidades de conceituações. A rápida apropriação do termo jogo digital o deixa sem definições bem estabelecidas.

Para Petry (2016), um dos fatores que dificulta a definição do que venha a ser os jogos digitais são as suas características interdisciplinares. No sentido prático, esses jogos vão além das disciplinas, pois em sua construção há um caminho trilhado no diálogo entre diversas áreas do conhecimento na busca por um jogo capaz de suprir as necessidades de um dado público.

Por se tratar de um objeto cultural e digital como características interdisciplinares, torna-se difícil conceituar jogo digital de forma clara e objetiva. Qualquer definição do termo limitaria-lo a apenas alguns aspectos, disciplina ou perspectiva, colocaria em risco a pujança do conceito.

Assim, com base nessas problemáticas que circundam a definição do termo, há entre muitos pesquisadores uma preocupação em perceber dentro das mais distintas definições aplicadas ao jogo digital o que há em comum entre essas para que tenhamos uma espécie de tabela comparativa do que é ou não é um jogo digital. Segundo Petry (2016), uma das características comuns nas definições acerca do que seja um jogo é que este seja constituído por um sistema que envolve o jogador que, por sua vez, realiza escolhas, as quais darão ao aparelho novas possibilidades de enredos e ou finais.

O autor afirma, ainda, que podemos considerar que um jogo é uma atividade que segue regras explícitas - já expressas desde o início - e implícitas - que podem ou não estar ligadas

diretamente no desenvolver do jogo - que deve ter conflitos, podendo estes ocorrerem diretamente com outros jogadores, reais ou virtuais, assim como ter a máquina como o próprio adversário. Pode, também, haver a possibilidade desse confronto ocorrer aleatoriamente (fruto de situações cotidianas) ou ligadas ao acaso (como em jogos de azar).

A maior parte dos jogos tem objetivos que pode ou não ser exposto já no início. Em alguns casos, as intenções podem não ser direcionadas pelo jogo em si, mas por quem está jogando. Em sua maioria, há pontuações, algumas ligadas as bonificações, outras aos critérios, para que o jogador possa avançar no jogo. Parte significativa desses jogos envolvem decisões que devem ser tomadas pelo jogador.

Não pretendemos, aqui, padronizar ou limitar o que é ou não um jogo, mas nos ajudar a descartar o que pode vir a não ser um jogo. Desse modo, consideramos que nem todos os jogos possuem as características citadas anteriormente, o que não coloca como não jogo.

Quando aproximamos os jogos com os processos educativos, é imprescindível considerarmos que embora para muitos o jogo seja visto apenas como atividade lúdica, nos dá possibilidades de pensá-lo como instrumento de ensino não somente para crianças, mas para os seres humanos, em todas as suas fases da vida.

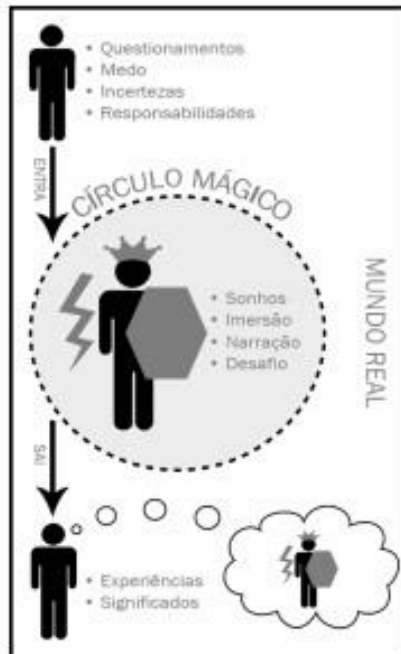
Quanto mais o processo educativo for estimulante e proporcionar prazer e entusiasmo, melhor a aprendizagem acontecerá. Fazer do jogo um dos recursos tecnológicos capazes de promover a aprendizagem de forma lúdica e envolvente será um marco para os que acreditam na interação efetiva e ativa do aluno com o conhecimento.

Segundo Alves (2015) e Petry (2016), uma particularidade do que é jogo é o ato de liberdade. Esta é sua primeira característica. Alves (2015), afirma que Heidegger foi o primeiro filósofo a evidenciar a liberdade como uma qualidade fundamental no ato de jogar. O que acontece no jogo deverá ser imprevisto ou casual, baseado em normas não mecânicas no qual o jogador tenha a liberdade de escolher caminhos, mesmo que dentro das regras. Caso não seja permitido a escolha, não é jogo. Esse ato de entrada no jogo é chamado por Huizinga (2000) de *Círculo Mágico*.

O *Círculo Mágico* é a delimitação entre a atividade do *game* e a realidade vivida (HUIZINGA, 2000). Para melhor entendermos essa definição, Alves (2015) exemplifica a ida a um estádio para assistir seu time jogando e jogar vídeo game. Essas situações, nos fazem perder a noção do tempo. Está é uma das características do *Círculo Mágico*. Podemos pensa-lo como uma fuga da realidade.

Embora alguns pesquisadores retratem o jogo como um espelho da realidade, o Círculo Mágico apresenta regras próprias, as quais, muitas vezes, não condizem com as da realidade. Além disso, geram aprendizagem para o jogador, conforme ilustrada abaixo.

Figura 1 - Círculo Mágico de Huizinga



Fonte: (OLIVEIRA, [201-]).

Quando o sujeito se torna jogador e imerge no Círculo Mágico, se desprende de situações cotidianas, vive o fantástico e até foge, mesmo que momentaneamente, do mundo real. É importante lembrar que embora se desligue de sentimentos, leva consigo conhecimentos, os quais, muitas vezes, ajudam-no na resolução de conflitos existentes nos jogos, no direcionamento de suas escolhas, no entendimento de algumas regras e outras possíveis situações possíveis nesse espaço. O retorno à realidade traz para esse sujeito experiências – não reais, mas que poderão fazer sentido na realidade –, significados.

Em sua essência, os jogos não é algo novo, podemos vê-lo como objeto cultural, o qual interinamente vem assimilando influências das mais variadas culturas e até mesmo da cultura digital. O jogo digital é marcado por sua característica de juntar em um único recurso o que antes víamos de forma isolada (cinema, teatro, literatura, pintura e desenho).

Não obstante à particularidade lúdica do jogo digital, devemos percebê-lo como fruto de uma criação, elaborado com intenções e finalidades. Petry (2016), ao considerar as possíveis intenções dos criadores e também dos usuários, divide os jogos como: entretenimento, brinquedo, histórias/narrativas, objeto educativo, coletivo, (psico) terapia, agente (ator) para mudança de comportamento e opinião pública, expansão do universo do consumo e propaganda

e *merchandising*. Embora o autor exponha todas essas possibilidades, neste trabalho nos detemos a três: o jogo como entretenimento, o jogo como histórias/narrativas e o jogo como objeto educativo.

O jogo como entretenimento é marcado pela interação entre o jogador e o jogo. O jogo digital agregou características de outros recursos tecnológicos, como o cinema, a televisão e a literatura, porém de forma mais interativa, visto que os recursos citados não permitem a intervenção dos seus usuários. Essa interação, é marcada pelo Círculo Mágico, permite que o jogador interaja diretamente com o desenvolver do jogo e se envolva ao ponto de sentir a necessidade de saber mais sobre ele. O jogo digital dá uma nova roupagem a natureza do entretenimento, visto a aproximação entre o sujeito e a história.

O jogo como histórias/narrativas é marcado pela capacidade de contar histórias e fazer com que o sujeito participe da narração de maneira interativa, podendo haver pelo jogador a intervenção no decorrer do jogo. Em alguns jogos, essa mediação pode ser em maior grau do que em outros, podendo não apenas dar assistência no desenrolar do jogo, mas também em seu final.

Os jogos digitais que contêm narrativas, podem admitir que cada jogador tenha a possibilidade de vivenciar a narrativa de uma forma diferenciada, de acordo com as suas escolhas no decorrer do jogo.

Os jogos - em sua primeira concepção, ou seja, não vistos como objeto educativo de maneira formal - contribuem para o processo de aprendizagem, já que fomentam a curiosidade e a busca por mais informações, em especial os que apresentam características narrativas e de contextos históricos. Os jogadores, sentirão a necessidade de estudar mais sobre o período que o jogo retrata para que possam melhor entender o enredo e elaborar estratégias de jogo. Esse conhecimento, mesmo sob a forma de entretenimento, poderá ser usado em situações além-jogo.

3.4 GAMIFICATION E O ENSINO

Agora que já sabemos o que caracteriza um jogo, podemos iniciar nossa discussão sobre o que é o *gamification* e como ele pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, o conceito de *gamification* ainda é recente e não há uma tradução oficial do termo. O conceito mais próximo é de uma versão aportuguesada nominada gamificação, não podendo este ser considerado como, pois o termo *game* não é traduzido para jogo. Neste trabalho, portanto,

iremos trabalhar com o termo *gamification*, visto sua frequência de uso no material que nos referenciamos.

Segundo Alves (2015), o *gamification* foi praticado pela primeira vez em 1912, quando uma marca de biscoitos colocou brinquedos dentro de suas embalagens com a intenção de aumentar suas vendas, criando uma conexão entre o alimento e o ato de brincar, jogar.

Essa prática, embora hoje seja considerada como um início do que hoje conhecemos como *gamification*, à época não teve a intenção esta intenção nominada com esse vocábulo. Entretanto, tornou-se referência e foi sendo disseminado a pouco mais de um século desde a primeira vez.

A segunda grande marca para o *gamification* foi em 1980, com a criação de um jogo *on-line*, foi a primeira vez que os sujeitos puderam interagir com o jogo utilizando um recurso digital. Atualmente, o criador desse jogo, ao referenciar o que era o *gamification* naquela época, diz que era simplesmente o ato de transformar algo em jogo. Todavia, com o passar do tempo, iniciou-se uma busca por perceber quais fatores tornam as coisas divertidas e geram aprendizagem.

Alves (2015), afirma que apenas em 2003 o termo *gamification* surge como hoje o conhecemos e atribuído ao programador inglês Nick Pelling, que na década de 60 fundou uma consultoria com o objetivo de incentivar o *Gamification*, todavia a empresa não obteve sucesso.

A *gamification* começa a ganhar adeptos de forma mais rápida, no entanto é em 2011 que o conceito começa a amadurecer, a aparecer comprovações quanto à sua eficiência na categoria de aprendizagem diversificada. Diante das várias definições sobre o tema, achamos mais adequada para esta pesquisa a concepção de Karl Kapp (2012, p. 10 *apud* ALVES, 2015, p. 26), qual seja: “*gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

A escolha, se deu por ser uma concepção ampla e agregar o que outras definições deixam em segundo plano, assim como por considerar o *gamification* como engajador e proporcionador de aprendizagem.

Percebemos que o ato de dar características de jogos ao que não é jogo é apenas uma das particularidades do *gamification*. Esse ato isolado, segundo Kapp (2012 *apud* Alves, 2015), é desconsiderado, visto que para ser *gamification* devem haver uma conexão tanto dos produtores quanto dos consumidores, devendo estes imersos estarem no Círculo Mágico que os jogos proporcionam.

É importante lembrar que não é apenas atribuir pontuações, mudanças de níveis, fases ou qualquer outro tipo de estratégias voltadas apenas para uma resposta quantitativa ao jogador

que vai tornar sua estratégia atraente. Essas são apenas uma das partes que compõem o jogo, daí a necessidade de inicialmente entendê-lo para depois depreender o que é o *gamification*.

Alves (2015), reforça a definição de *gamification* como o pensar uma atividade cotidiana e convertê-la em uma ação que contenha elementos do jogo. Nesse caso, a autora faz referência a um jogo no qual se reproduz situações cotidianas no trânsito, mas que podemos adaptá-las com facilidade a outras possibilidades sem retirar seu sentido nato.

Podemos afirmar que o pensar o jogo é baseado em algo – conteúdo disciplinar, situação cotidiana, problemas diversos, entre outros –, cria mecanismos de jogos – competição, cooperação, regras, premiações, narrativas e outras – que objetivam integrar o sujeito àquela atividade de forma a gerar motivação para que continue-a de maneira prazerosa e que ao final haja a aprendizagem.

Segundo Alves (2015), os jogos fazem o que há muito tempo os professores já fazem, porém de uma forma mais dinâmica e atrativa aos alunos. Um exemplo, são os *feedbacks* que o professor dá aos alunos ao fim das correções de suas avaliações, que podem ser comparados aos pontos necessários para passar de fase. Entretanto, no jogo, o aluno poderá perceber sozinho onde errou e em uma próxima jogada pensar estrategicamente a partir dos conhecimentos adquiridos, tanto nas fases anteriores como em situações indesejadas (*game over*).

A diversão é o ponto-chave dos jogos, é ela que nos faz imergir no Círculo Mágico e não querer parar de jogar, mesmo quando perdemos por várias vezes seguidas. O ator de perder, muitas vezes, é o estímulo para a nova rodada do jogo, pois teremos mais chances de êxito, já que conhecemos parte do jogo e os cuidados que devemos ter, ou até mesmo evitar o que ocasionou nosso erro na partida anterior.

Portanto, o *gamification* não é apenas o ato de transformar uma ação em jogo, mas aprender a partir dos jogos, buscando elementos que venham a aprimorar o engajamento entre o sujeito e a atividade. Precisamos, todavia, diferenciar simulações de *gamification*, pois enquanto as simulações têm, primeiramente, a função de criar uma situação real com a intenção de entreter, o *gamification* considera a diversão como possibilidade de aprender.

3.5 OS GAMES E O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao considerarmos o contexto social e cultural na atualidade, não se pode negar a necessidade de uma nova postura docente, visto que as tecnologias digitais estão presentes nos mais diversos setores da sociedade. Entretanto, nos ambientes escolares ainda há uma parcela

de profissionais que não conseguem vislumbrar os processos educativos com o uso de recursos digitais, defendendo a incompatibilidade entre trabalho e diversão.

É baseado nesses valores que as práticas pedagógicas predominam na maioria das escolas, as quais nossas escolas recriminam o uso de jogos, sejam eles digitais ou não, e quando permitem o uso é, muitas vezes, com incredulidade.

Os jogos digitais ou *games* permitem situações além de meras simulações, propiciam novas possibilidades de conhecer, pensar, atuar e interagir, tornando-os viáveis nos processos de ensino. Já fazem parte das práticas diárias dos sujeitos em todas as fases de sua vida e podem e devem ser aproveitados pelos professores de História sempre que possível, pois parte significativa dos alunos dos alunos têm acesso a esses recursos, mas não os vêem como educativos, detendo-se apenas ao lúdico.

Para melhor entendermos a relação entre o *game* e a História, Moita (2010, p. 117) afirma que:

Enquanto uma história é uma coleção de fatos (verdadeiros ou fictícios), em uma sucessão imutável, que sugerem uma causa e efetuam uma relação, um jogo apresenta uma árvore que se ramifica, permitindo ao jogador criar a própria história, fazendo escolhas a cada ponto final. Ele é encorajado a explorar as relações causais de diferentes ângulos, razão pela qual os jogos são uma forma interessante para ele aprender.

Nesse contexto, podemos pensar o jogo como possibilidade de o aluno perceber a História contada nos livros por outros ângulos, oportunizando-lhe relacionar os conhecimentos já adquiridos sobre dado tema e o jogo em questão e proporcionar a obtenção de novos conhecimentos, os quais se bem trabalhados poderão surtir efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Não pretendemos, como essa consideração, afirmar que todos os jogos são educativos, mas há aqueles com particularidades que podem contribuir de forma significativa e utilizados planejadamente pelo professor, podendo resultar positividade no processo de ensino-aprendizagem.

Há alguns críticos, ao fazer uso de *games* no ensino, que se amparam no fator de conflito. Para eles, pode gerar atitudes violentas em seus usuários, o que não condiz com o ambiente escolar. Todavia, o conflito presente nos jogos não obrigatoriamente está nas lutas ou competições, pode estar ligado as próprias dificuldades dos níveis do jogo, que geram uma necessidade de tomada de decisões por parte do jogador para que consiga avançar rumo à sua meta.

É importante salientar que alguns jogos que tentaram tirar as situações de conflito não foram bem aceitos pelos usuários, cuja a maioria destes não se sentiu estimulado durante o jogo.

Além dos empecilhos já citados quanto ao uso das tecnologias a serviço da Educação, é pertinente ressaltar que os conflitos ocorridos dentro da comunidade escolar têm como protagonistas professores formados dentro de um viés tradicional, os quais não consideram o contexto atual no qual os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem estão imersos, criando uma imagem negativa da escola, cujo aluno expressa desinteresse e desmotivação.

Não obstante ao contexto já citado, no tocante ao ensino de História, consideramos que os trabalhos analisados no tópico 3.1 e as diversas leituras acerca da aproximação entre as tecnologias e o processo de ensino, foi percebido uma lacuna e uma necessidade de inovação nas perspectivas historiográficas, baseadas na diversificação metodológica, objetivando criar modos diferentes, porém eficazes, na aprendizagem dos conceitos históricos e na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as possibilidades que as tecnologias digitais nos propiciaram, temos os games, que conseguem reunir em um único recurso características de vários outros e de uma forma mais interativa, facilitando o processo de ensinar e de pesquisar fatos da História. Para tanto, vislumbramos o jogo Tríade: Igualdade, Liberdade e Fraternidade para realizarmos uma análise mais detalhada acerca das possíveis contribuições dos jogos digitais para o ensino de História.

4 O JOGO TRIÁDE NO CONTEXTO EDUCATIVO: DEFINIÇÕES, ORIENTAÇÕES E CONTEÚDO

Neste capítulo, apresentamos o jogo Triáde e suas possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo Revolução Francesa, seguida de uma descrição do jogo, ato a ato, discriminando não apenas os assuntos abordados, mas a forma como são colocados para o jogador.

4.1 DEFINIÇÃO

O game Triáde - Liberdade, Igualdade e Fraternidade é um jogo do tipo *adventure* com propriedades de *Role Play Game* (RPG) produzido com a finalidade de possibilitar o aprendizado de História. No jogo, podem ser percebidas características de interação, roteiro e narrativa os quais são instrumentos para o ensino e a aprendizagem em História, em especial para o enfoque e debate acerca do contexto Revolução Francesa de forma lúdica e prazerosa, incluindo digitalmente professores e alunos da rede pública.

Nesse jogo, a Revolução Francesa será trabalhada ludicamente, apresentando o contexto da sociedade por meio de simulação. Esse tipo de jogo, permite aos jogadores experimentar circunstâncias que não dificilmente poderiam ser materializadas no cotidiano escolar. Desse modo, através da mediação desses games, é possível criar novas configurações de vida, conduzir sistemas econômicos, simular o real.

O jogo Triáde tem como protagonista a jovem Jeanne de Vallois, personagem fictícia, filha de um nobre aristocrata – Henry de Vallois, integrante do movimento pré-revolucionário – que testemunha o homicídio do seu pai, a mando do Rei Luís XV. A morte, ocorreu por Henry ser visto com um revolucionário e traidor. Também perde a sua mãe logo após a morte do pai. Sozinha, sem alcunha e sem ter onde morar, promete vingar-se e resgatar os bens e o nome de sua família que foram interditados pelo Rei.

Nessa fase, o objetivo do jogador é ajudar Jeanne a conseguir alcançar seus propósitos, seja por meio da vingança ou pelos ideais revolucionários seguidos por seu pai. Essa divisão da narrativa, atende as características do RPG e proporciona ao jogador a possibilidade de escolher o destino da personagem que considere correto. Como se trata de um *game* direcionado para o ensino e a aprendizagem, cabe ao professor perceber o desenrolar do jogo e o entendimento e a reflexão crítica dos alunos, observando as tomadas de decisões e os caminhos que adotarão. No

tópico seguinte, analisamos como o jogo Tríade se desenvolve e quais suas possíveis contribuições para o entendimento do conteúdo Revolução Francesa.

4.2 O PASSO A PASSO DO JOGO

O jogo é dividido em duas fases, totalizando quinze atos. Alguns são compostos por História em Quadrinho (HQ) e partes jogáveis (*gameplay*), outros apenas pelo *gameplay*. As HQ têm a função de contextualizar e imergir o jogador à sociedade da época, de maneira que o aluno/jogador consiga lograr êxito na parte jogável e compreenda o contexto para direcionar sua estratégia de jogo.

Quanto à parte jogável, esta é transposta por objetivos bem estabelecidos que nos levam a imergir nesse ambiente mágico criado pelo jogo e interagir em alguns momentos com personagens fictícios ou com personagens reais da trama, o que faz com que o aluno/jogador perceba os diálogos entre as teorias da época que embasaram a Revolução Francesa.

Logo na abertura do jogo (Ato I), o jogador se depara com uma HQ que contextualiza os aspectos da França pré-revolucionária. A primeira imagem (Figura 2) apresentada é a representação do Rei Luís XVI e da Rainha Maria Antonieta, acompanhada por um texto que descreve o ano de 1774, quem são os personagens da imagem, o regime político que representavam e suas características.

Figura 2 - Ilustração da primeira HQ do jogo, contextualizando o período tratado.



Fonte: Dados da pesquisa².

Na sequência das imagens, temos a contextualização acerca da divisão da sociedade francesa do período ser dividida em três Estados e o fator da mobilidade social. Teremos uma série de imagens ilustrando cada um dos três Estados, sua composição e participação nas

² Tela retirada do jogo durante a análise realizada pelos pesquisadores.

questões sociais e econômicas, relacionando o conteúdo Revolução Francesa com assuntos, como o renascimento do comércio e o aparecimento das indústrias.

Finalizada essa HQ, temos a representação do Conde Henri de Vallois, protagonista da primeira fase, lendo um livro e fazendo referência aos estudos realizados pelos reformistas. Vallois é um indivíduo insatisfeito com a conjuntura social, política e econômica da França e não poupa esforços para defender os ideais iluministas Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

No desenrolar da parte jogável desse ato, o aluno/jogador tem dois objetivos distintos: no primeiro, pode ser percebido como um período de adaptação do aluno/jogador ao *game* na busca por Jeanne Vallois, ao ambiente familiar e as características da arquitetura da época; no segundo, o aluno/jogador precisará reunir os convidados Joseph-Ignace Guillotin (criador da guilhotina), Duquesa (responsável por apresentar as artes da época, em especial o estilo Gótico, o Barroco e outro do estilo Renascentista) e os filósofos iluministas Voltaire (conhecido pela célebre frase “O mundo estará salvo no dia em que o último rei for enforcado e os clérigos perderem seus privilégios” e por defender a liberdade de expressão) e Jean-Jacques Rousseau (autor de obras como O Contrato Social: Princípio do Direito Político e Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, obras estas que alicerçam o pensamento iluminista) no salão principal de Henri de Vallois.

No desenrolar dessa atividade, o aluno/jogador dialogará com todos os convidados e exporá seu pensamento e indignação acerca da sociedade francesa, interagindo com o *gamer* e os pensadores convidados para a reunião. Nessa reunião, Henri discute sobre uma futura interceptação de uma mensagem enviada pelos membros das Treze Colônias inglesas da América ao Rei Luís XVI que solicitam apoio financeiro e militar contra a Inglaterra.

Nesse contexto, percebemos que há uma relação entre os assuntos, os quais, por vezes, são colocados como isolados e não relatam a situação das relações entre a Inglaterra e a França, há anos abalada. A França é vista como uma possível aliada das Treze Colônias Inglesas cuja aliança era vista pelos revolucionários como inviável, já que o país passava por crises financeiras e não ajudaria a resolver a situação, mas sim aumentar a proporção desta.

O Ato I é cerrado com uma HQ que retrata a reunião e os assuntos abordados nesta, seguido de uma tela preta, retratando a mudança de cenário, e na sequência a imagem de uma carruagem e o texto relançando o diálogo entre os revolucionários, combinando o ataque.

Fechando esse ato, inicia-se o Ato II, no qual Henri, Claude e mais dois guardas entram na floresta de Ardennes e bloqueiam a estrada com troncos de árvores, para interceptar os mensageiros reais e furtar a carta que comprova o apoio do Rei Luís XVI aos colonos das Treze Colônias. Nessa parte do jogo, o aluno/jogador tem a chance de controlar Henri e lutar contra

os mensageiros reais, realizando ataques com espada. Realizando a tarefa de forma bem-sucedida, o conde Henri volta para casa e comemora a ação com sua família. Todavia, antes que o protagonista regresse à sua casa dá-se início o Ato III, com um HQ que oportuniza perceber os momentos de apreensão por parte dos familiares acerca da participação dos revolucionários em algumas ações externas, cuja pequena Jeanne demonstra preocupação com a demora de seu pai.

O HQ mostra, mais uma vez, cenas que remetem ao cotidiano da sociedade francesa, mostrando os costumes da nobreza e de seus serviçais, assim como a segurança em volta das casas dos nobres.

Na sequência, há o diálogo de Jeanne com sua mãe avisando que seu pai está a chegar. Ao ser questionado pela demora, Henri justifica-se dizendo que estava a conversar com dois novos adeptos ao movimento, que crescia cada vez mais, relata a indignação dos novos adeptos acerca de problemas ainda não citados anteriormente.

O diálogo é interrompido por um de seus guardas, que afirma ter visto um grande número de reténs da guarda real nas redondezas de seu palácio, e continua com o protagonista afirmando já saber do que se trata (início da parte jogável do Ato III). Nesse ato, o aluno/jogador terá que escolher entre duas opções: ou tentar proteger a família de Henri ou guardar os documentos que comprometem o movimento pré-revolucionário.

O diálogo entre Henri e seu fiel companheiro Claude será o momento da escolha de quem realizará cada atividade. Caso o protagonista consiga realizar a atividade escolhida com sucesso, o aluno/jogador passará para a segunda fase do jogo, que retratará o período da Revolução propriamente dita, do contrário os guardas reais chegarão e entrarão em uma luta até a morte de Henri (ver figura 3).

Figura 3 - Ilustração do jogo, parte jogável.



Fonte: Dados da pesquisa.

O ato continua com um novo HQ, que retrata a chegada da guarda real ao palácio de Vallois e a morte deste. Na continuação da história, é retratada a reação de Jeanne e sua mãe que assistem a morte de Vallois através uma pequena janela e relata que a coroa confiscou todos os bens do pré-revolucionário, assim como o título de nobreza da família.

Poucos meses após o ocorrido, Jeanne fica órfã e é obrigada a morar com várias famílias diferentes até conseguir se estabilizar, já na fase adulta, na casa de Isabelle de La Motte. A última imagem do HQ mostra Jeanne em meio as ruas de Paris e o texto afirmando que mesmo ante as adversidades que a jovem passou, nunca perdeu a esperança de recuperar os bens da família. Inicia-se, a partir desse contexto, a segunda fase do jogo.

A trama tem prosseguimento em Paris, com Jeanne Vallois e Claude. Nessa fase, o aluno/jogador assumirá o controle da personagem Jeanne e terá que decidir ou apoiar a revolução promovida pelos jacobinos para derrubar o sistema absolutista, ou os girondinos na busca de reconquistar os seus bens e títulos de nobreza.

A título de informação, os jacobinos foram representantes da baixa burguesia que reivindicaram uma maior participação popular no governo. Já os girondinos, representaram a alta burguesia e almejavam evitar uma maior inserção dos trabalhadores na política.

No Ato IV, inicialmente o aluno/jogador precisa superar desafios, como conseguir dinheiro para comprar alimentos e roupas, evidenciando a crise econômica pela qual a França passava. Isabelle, mãe adotiva de Jeanne, comenta com a filha sobre a festa de Versalhes e a estimula participar, com a intenção de conseguir um relacionamento, a qual continua focada com o desejo de recuperar os bens de sua família e o título de nobreza.

Isabelle, pede para que Jeanne vá à feira fazer compras, no entanto o valor dado para realizar a compra é insuficiente para pagar o que foi pedido. A órfã, terá de realizar algumas *quests* para conseguir dinheiro. Após cumprir os objetivos, retorna para casa e entrega as compras e avisa que procurará um vestido para ir à festa. Nesse momento, se depara com um entregador de jornais que a oferece uma gazeta falando sobre a festa de Versalhes e os convidados ilustres que já confirmaram presença, mas Jeanne não aceita e, na sequência, se depara com Blanc, que a oferece a oportunidade de ganhar dinheiro em um jogo. O aluno/jogador decide se quer ou não arriscar a pouca grana que tem.

Jeanne dialogará com alguns cidadãos franceses, que relatarão insatisfações acerca da realidade social destes, narrando a cobrança de impostos ser destinada apenas aos membros do Terceiro Estado e a revolta quanto ao clero e a nobreza não pagarem, o envolvimento da França na guerra de independência dos EUA, os gastos sucessivos e excessivos da corte em Versalhes e a crise econômica que cada vez mais ganha proporção consequente da estiagem.

Nesse momento, mais uma vez o aluno/jogador é colocado frente aos problemas econômicos e sociais vivenciados pelos franceses. Jeanne, procura um vendedor para saber o preço de alguns alimentos que deseja, a depender valor que tenha poderá decidir se comprará ou não. A personagem se deparará com a oportunidade de ganhar dinheiro procurando um cachorro que está desaparecido. O aluno/jogador poderá escolher se realizará essa tarefa ou não.

No Ato V, Jeanne será convidada a participar da Assembleia dos Notáveis, reunião entre Luís XVI e Calonne, inspetor-geral de Finanças, e os representantes apenas do Clero e da nobreza para tentar salvar a França da crise financeira. O inspetor, apresentará o Plano de Reformas das Finanças para dividir os impostos pelos Três Estados.

Logo em seguida, Jeanne entrará em uma loja em busca de comprar seu vestido, mas infelizmente seu dinheiro não será suficiente para comprar, quando a dona da loja indicará que ela procure um trabalho no Centro de Entregas. Quando a personagem chegar próximo ao local indicado, se deparará com três pessoas ao redor de Camille Desmoulins (revolucionário), o qual está sobre um caixote e grita palavras de ordem referentes aos ideais revolucionários, fato este que mostra ao aluno/jogador como eram iniciados os protestos e difundidos os ideais revolucionários naquela época.

No ato VI, Jeanne vai até o Centro de Entregas procurar emprego e se depara com Claude, ex-chefe da guarda de seu falecido pai, o qual não via há muito tempo. O reencontro é alegre e ele a dá uma boa notícia: informa que seu irmão está vivo e seguiu os passos do pai, que é um membro importante do movimento de contestação contra os abusos da monarquia absolutista

Claude pergunta a Jeanne o que a levou até ao Centro de Entregas, a qual afirma que está precisando de dinheiro para comprar uma roupa para ir à festa no Palácio de Versalhes e conversar com a Rainha, na esperança de reaver seus bens e títulos. Ele a dá a missão de seguir um suspeito de traição da causa, que confirma as suspeitas quanto a traição, algo que era comum acontecer.

Após a realização dessa *quest*, o aluno/jogador terá a tarefa de entregar documentos sigilosos a quatro revolucionários, que a depender da rapidez com que a tarefa seja executada, o pagamento será melhor. Quando Jeanne estiver a entregar as cartas, receberá uma bolsa cujo símbolo chamará a atenção dos guardas, que lhe interceptará e questionar-lhe-á o que há na bolsa. A depender da resposta, poderá ser presa, o que ocasionará o *game over*, ou recompensada por sua astuta em despistar o guarda.

Ao concluir essa tarefa, o aluno/jogador assumirá o controle de Claude e deverá matar o traidor. O *gamer* poderá escolher que arma (arma de fogo ou espada) utilizará. A ação

acontecerá em um beco pouco movimentado de Paris. Claude deverá ir até a praça chamar o traidor para uma falsa reunião. Nesse contexto, o aluno/jogador deve se orientar a partir do mapa e executar o traidor antes que ele fuja, do contrário *game over* e voltará para o *save point*.

No ato VII Jeanne, reencontrará seu irmão, porém o que deveria ser um momento de alegria torna-se um momento de aflição. No diálogo construído entre os irmãos, os guardas batem na porta procurando por Jeanne, que havia despitado-os, mas ao entrar na casa de seu irmão indagam-na sobre quem é o que foi fazer na casa dele.

O irmão foge com Jeanne pela porta dos fundos, pela qual Claude adentra para evitar que os guardas alcancem Jeanne. O aluno/jogador assumirá novamente o comando. Claude deverá matar quatro guardas, caso não obtenha êxito voltará para o *save point*.

Devido ao ocorrido, Pierre (irmão de Jeanne) não poderá voltar para casa receoso de ser preso. Claude dá o dinheiro a Jeanne para comprar seu vestido e marca de ir buscá-la e levá-la ao baile.

No Ato VIII, o aluno/jogador voltará a assumir o comando de Jeanne, que irá a loja para comprar o vestido e os adereços que o dinheiro assim permita. Na sequência, irá para a casa de Isabelle, onde se encontrará com Pierre e Claude. A escolha do vestido e os adereços dependerá da quantia de dinheiro que Jeanne tenha no inventário, o que influenciará no desenrolar de sua busca por recuperar seus bens, visto que se estiver com uma roupa simples terá dificuldades de encontrar a rainha e de ser bem recebida com a realeza. Com o vestido comprados, Jeanne tem de 5 a 10 minutos para encontrar Claude e Pierre, do contrário *game over*.

No Ato IX, Claude e Pierre passarão na casa de Jeanne para buscá-la. Ao chegar próximo da carruagem dará *Loading* e eles reaparecerão à frente do Palácio de Versalhes, já com os três adentrando no espaço.

Após chegarem na festa, Pierre avisará a Claude onde deve deixar os panfletos contra a monarquia e dirá a Jeanne para procurar Maria Antonieta. O panfleto, deixado sobre o piano, terá a seguinte mensagem: “Senhores e senhoras, nós do movimento de contestação em prol a uma França igualitária, não iremos admitir que a França chegue à bancarrota por causa da falta de ação do líder desta nação. Queremos a divisão dos impostos entre o três Estados e a igualdade social perante a Lei, já! A fome e a miséria se alastram em nosso país. É necessário que os líderes tomem alguma atitude. Caso contrário, faremos uma Revolução como jamais foi visto na França”. Nesse momento, o aluno/jogador terá mais uma vez contato direto com o movimento revolucionário e suas reivindicações, o que reforçará a compreensão dos fatos.

Ao rei é enviada a seguinte mensagem: “Majestade, o senhor precisa tomar alguma atitude. Todos nós cidadãos parisienses dependemos das decisões vindas do seu poder. O nosso

povo perece por causa da sua omissão. Não aguentamos mais arcar com essas altas tributações. Ajude-nos e assim não precisaremos recorrer à força dos nossos braços e nem às nossas armas”. A insatisfação do terceiro Estado deixa claro sua situação, assim como a predisposição em fazer o que for possível para reverter a real condição.

Para a rainha, é-lhe enviada a seguinte mensagem: “Rainha, desde a vossa chegada da Áustria para ocupar o posto de rainha da França você já não era bem-vinda por nós franceses. Os seus gastos e a sua arrogância só fizeram aumentar o nosso desgosto. Se não parar com essas ações, tomaremos ações drásticas”.

O casamento entre o Rei Luís XVI e Maria Antonieta nunca foi bem visto pelos franceses, a Áustria e a França não tinham boas relações e o casamento era a tentativa de uma unificação dos reinos. Entretanto, Maria Antonieta ao invés de apaziguar a situação entre as nações, acalorou a revolta, visto os gastos excessivos que fazia com o dinheiro dos impostos, sempre promovendo festas luxuosas e vestindo os mais caros tecidos da época, enquanto que o povo cada vez mais explorado e sem sequer ter acesso ao básico, impulsionando o movimento revolucionário.

Jeanne terá mais facilidade ou não de encontrar a rainha e tentar convencê-la de que merece seus bens de volta, o que também refletirá na maneira como a soberana recepcionará-la. Independente de qual seja a situação, a rainha irá rechaçá-la e chamará os guardas para expulsá-la do palácio e descobrir como ela entrou. Nesse momento, Claude aparece no quarto de Maria Antonieta lutando contra cinco guardas.

A partir desse contexto, o aluno/jogador assumirá mais uma vez o controle de Claude, que contará com a ajuda de Pierre e Jeanne (esses personagens não serão controlados pelo jogador). Após vencer os guardas, os três seguirão por uma passagem secreta que os levará a um corredor, onde haverá mais guardas reais.

Claude e Pierre continuarão lutando. No final desse corredor haverá uma janela por onde Jeanne sairá e aparecerá já nas ruas de Paris, próximo ao Centro de Entregas. Devido ao que aconteceu, Pierre e Claude decidem passar um tempo longe para evitar que sejam presos e Jeanne retorna à casa de Isabelle.

No Ato X, Claude e Pierre retornam à Paris como representantes do Terceiro Estado, na Assembleia dos Estados Gerais. Jeanne vai ao encontro deles, à casa de Mounier. Ao conversar com Claude, é indagada se deseja ajudá-los, entretanto, independente da resposta dada, as duas *quests* seguirão em paralelo. Primeiro, Claude irá ao encontro de Pierre, próximo à feira, e pegará as reclamações de três pessoas, depois Jeanne irá ao final da rua e pegará as

reinvidicações de mais três pessoas. Ao concluírem as tarefas, todos se encontrarão na casa de Mounier.

Claude encontra-se com Pierry e conversam rumoram que o Rei Luís XVI está querendo manter o antigo regimento da Assembleia dos Estados Gerais cujas decisões devem ser levadas em conta não os votos individuais dos representantes, mas um voto por cada Estado, o que ocasiona mais uma derrota para o Terceiro Estado.

Ao reunirem-se na casa de Mounier, Jeanne, Pierry e Claude debatem a situação e a possibilidade de o rei continuar com todos os seus privilégios e a classe pobre continuar sem ter com quem contar. Nesse momento, chegam guardas reais e o chefe da guarda, quando Pierry entrará e pedirá para que Claude, que estará sendo comandado pelo aluno/jogador, salve sua irmã.

Claude e Jeanne correm para a Sala do Jogo de Pela. Após entrarem e fecharem a porta, juntamente com outros revolucionários, se auto proclamam em Assembleia Constituinte. A sala estava lotada e haviam muitas pessoas ao redor de um NPC. Esse personagem falará: “Devemos jurar que não nos separaremos enquanto a França não tiver uma Constituição”. E Claude responde: “Isso mesmo! Vamos transferir o poder que atualmente é só do rei para todos os representantes da Nação. Nosso objetivo é estabelecer a Liberdade, a Igualdade, e a Fraternidade para todos”.

Uma nova sessão HQ é iniciada, que expõe alguns fatos: a convocação da Assembleia dos Estados Gerais; a distinção entre os representantes de cada Estado pelas vestimentas; a preocupação do Rei em evitar que assuntos políticos ganhassem força dentro da Assembleia; a revolta dos representantes do Terceiro Estado ao saberem que as regras da votação haviam sido modificadas de forma que os prejudicaria; o apoio de representantes de outros Estados ao Terceiro Estado; a Assembleia Nacional; o Juramento do Jogo de Pela; e outros assuntos que, muitas vezes, não são abordados nos livros didáticos. O jogo proporcionará ao aluno/jogador a oportunidade de compreendê-los de uma forma interativa e lúdica.

Retornado à parte jogável, Claude e Jeanne conversam sobre o que está acontecendo e o revolucionário a convida para fazer parte do movimento. Essa decisão será tomada pelo aluno/jogador, que decidirá entre dois caminhos: ou entrar no movimento revolucionário e lutar contra os privilégios do Clero e da Nobreza, ou continuar em busca da recuperação dos bens confiscados e do título de nobreza.

Caso Jeanne decida pela busca dos seus títulos de nobreza, entregará Claude ao governo Francês. Se escolher continuar com os revolucionários, batalhará a favor da derrocada de Luís

de XVI do poder e ajudará a invadir a Bastilha (prisão francesa) para resgatar os membros do movimento revolucionário capturados, inclusive o seu irmão.

O aluno/jogador optando por seguir com o grupo dos jacobinos, estes iniciarão suas estratégias para descobrir os planos do Cardeal Jean Bernard para fazer oposição às decisões tomadas. Jeanne decide se arriscar e entrar na casa do cardeal.

O Ato XI, ocorre no ano de 1789. Jeanne, resolve seguir com o grupo dos jacobinos e deverá procurar provas que afetem alguns componentes do movimento revolucionário, no Chateau do Cardeal Jean Bernard, um dos responsáveis pela prisão de seu irmão Pierre e pela perseguição aos Jacobinos.

A personagem terá que entrar na casa do Cardeal pela porta dos fundos e estará disfarçada de empregada doméstica. Precisarão tomar cuidado para não ser percebida pelos guardas e conseguir persuadir a empregada e o mordomo de que ela foi enviada por um convento. Ao ser percebida pela empregada, Jeanne terá que responder uma pergunta, a qual, a depender da resposta dada a empregada, o aluno/jogador terá mais tempo ou não para encontrar os documentos que estão sendo procurados.

Ao analisar os documentos encontrados por Jeanne, Claude constata que realmente o Cardeal está envolvido em um movimento contrarrevolucionário, com o apoio na nobreza, e descobrem qual é a estratégia que está sendo pensada pelo cardeal. Os girondinos estão estimulando os camponeses, que ainda estão sob a influência deste a lutar contra os jacobinos. Claude, então, diz: “Precisamos eliminar essa contrarrevolução e enterrar de vez os privilégios da nobreza, do clero”.

No Ato XII, Jeanne tem a incumbência de comprar o veneno para matar o Cardeal, de forma que não sejam acusados da morte deste, e mais uma vez adentrar a casa sem ser percebida, só que desta vez como intuito de matá-lo.

No ato XIII, o aluno/jogador que tiver optado pela primeira opção - lutar ao lado dos jacobinos -, Jeanne irá decidir como matará o Cardeal. Ao realizar com êxito a tarefa, abrirá um diálogo entre ela e Claude, no qual combinam o que será feito para liberar não só seu irmão Pierre, mas todos os revolucionários que se encontram na Bastilha, e marcam quando irão realizar a façanha. Após esse diálogo, iniciar-se-á uma parte jogável, que terá como cenário as proximidades de onde está localizada a passagem secreta para a Bastilha.

Os personagens terão algumas dificuldades (como portões fechados, aberturas falsas, mendigos que lutam para conseguirem chegar até as celas). Ao encontrarem a verdadeira entrada, abre um novo diálogo entre os personagens, no qual Claude orienta Jeanne a tomar cuidado, pois estão com pouca munição.

Na parte jogável, para conseguir libertar os prisioneiros Claude terá que desempenhar mais uma missão: encontrar e assassinar o carcereiro para posterior a isso pegar as chaves da cela. Após isso, Claude abrirá as celas e libertará Pierre, quando, solto, surgirá o chefe da guarda, com vários soldados.

Nesse momento, surgirá um diálogo entre o chefe da guarda e Claude, no qual este diz que deveria tê-lo assassinado antes, e então o chefe da guarda afirma que irá matá-lo, assim como fez com seu amigo Henri.

Inicia-se uma nova parte jogável, os quais Claude, Pierre e Jeanne vão lutar contra o chefe da guarda, que terão a missão de matá-lo para poder sair com sucesso da Bastilha. Nesse momento, o aluno/jogador estará no controle do personagem Claude, lutando contra os guardas, enquanto que Jeanne estará libertando os outros prisioneiros que irão ajudar a derrotar os guardas. Caso Claude morra, *game over*, sobrevivendo, será iniciada uma HQ retratando os desdobramentos da Revolução, bem como outros fatos históricos, como a Assembleia dos Notáveis (1787), a Assembleia dos Estados Gerais (1789), a Queda da Bastilha (1789), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a Execução de Luís XVI (1793) e as decorrências da Revolução Francesa para o mundo em sua época e na atualidade.

Caso o aluno/jogador opte por se aliar aos girondinos e ir em busca dos bens e títulos de nobreza da família Vallois, o Ato XIII terá um outro direcionamento, no qual Jeanne tentará se aproximar do Cardeal. O ato é iniciado por um diálogo entre Jeanne e Claude, no qual ela diz que não mais se arriscará se envolvendo com os revolucionários, que a Revolução já a fez perder seu pai e seu irmão está preso, acredita que o movimento será inexitoso. Afirma que continuará sua reivindicação pelo nome da família e a liberdade de seu irmão.

Jeanne irá ao tabelionato, onde reivindicará seu título de nobreza e um novo dialogo será iniciado. O tabelião nega o pedido e a trata mal, afirmando que o nome de sua família não é bem visto pela coroa e que jamais conseguirá seus títulos de volta, chamando, na sequência, os guardas para expulsá-la do ambiente. É nesse momento que o Cardeal se aproveita da situação e propõe ajuda-la mas, antes disso, acusa Claude de ser um traidor e o culpa pela morte do seu pai, o que a deixa ainda mais insatisfeita com a Revolução. O Cardeal propõe, então, entregar provas contra os revolucionários, em especial Claude, e então lhe entregará os títulos de nobreza de sua família e liberará seu irmão da Bastilha.

Jeanne deverá ir à casa de Mounier, onde pegará documentos que mostram nomes de revolucionários e atos cometidos e/ou planejados por estes. O aluno/jogador deverá tomar cuidado com a ida à casa de Mounier, o qual será questionado sua presença. A depender da resposta, será descoberta pelos revolucionários e *game over*, ou autorizada a sua entrada.

Procurará e pegará os documentos que estão em um móvel na sala. Após conseguir encontrar os documentos, irá para a casa do Cardeal, entregá-los. Nesse momento, mais um diálogo será aberto. Jeanne entrega os documentos prometidos e recebe seus títulos, entretanto ao questionar a liberdade do irmão, o Cardeal diz que em breve o problema será resolvido.

Jeanne, novamente irá ao tabelião, dessa vez para autenticar os títulos, mas será informada que os títulos são falsos. Ao fechar o diálogo, aparecerá a imagem de Jeanne saindo do tabelionato. Logo em seguida, carregará o cenário da casa de Claude, onde depois de lutar contra os guardas reais será preso devido aos documentos que Jeanne entregou ao cardeal.

No ato XIV, Jeanne está na casa de Isabelle, lamentando ter acreditado no Cardeal e traído Claude. Tentará matar o cardeal e salvar o irmão e a Claude. Irá à feira em busca de algo que possa ajudar a matá-lo e se deparará com Mounier, que já sabendo de sua traição a indaga: “O que está planejando agora, Jeanne? Espero que não seja mais nada contra o nosso grupo”, quando, arrependida, afirma que está tentando reverter o mal que fez.

Mais uma parte jogável dá-se início, na qual Jeanne deverá entrar na casa do Cardeal e assassiná-lo, concluindo a tarefa. Posterior a isso, abrirá um diálogo entre Jeanne e Mounier, que resolvem ajudá-la em seus planos.

No ato XV, Jeanne e Mounier terão algumas dificuldades em achar a entrada da Bastilha, que dará acesso às celas. Para poder libertá-los, o aluno/jogador deve encontrar e matar o carcereiro para pegar as chaves e libertar os revolucionários. Ao conseguir as chaves, Jeanne vai até a cela do irmão e amigo libertá-los. Quando saem da celas, os guardas reais chegam e iniciam uma luta. O aluno/jogador assumirá o controle do personagem Claude e deverá matar o chefe da guarda, caso contrário *game over*.

Ao vencer a luta, será iniciada uma HQ cuja primeira imagem será de Jeanne ferida nos braços de seu irmão e o texto relatando que antes de falecer havia pedido “para que seus companheiros honrassem os ideais revolucionários de liberdade, igualdade e fraternidade pelos quais muitos deram a própria vida para defendê-los” e, em seguida, a cena será mantida, a mesma sequência dada ao final do jogo na primeira escolha.

5 O TRIÁDE EM AÇÃO EM SALA DE AULA

Neste capítulo, faremos uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Percebemos o documento como um possível direcionador das práticas pedagógicas dos professores, assim como a possível abertura para o uso de novas metodologias de ensino.

Na sequência, apresentamos breves considerações acerca do Laboratório Educacional de Informática (LEI), local onde ocorreu a aplicação do jogo Triáde. Também tecemos considerações acerca do conteúdo Revolução Francesa a partir plano de aula disponibilizado pela professora, o livro didático adotado pela escola e a relação entre o que é abordado no jogo Triáde e o que é proposto no livro didático. Cerramos com uma análise acerca do ato de jogar o Triáde e seus possíveis efeitos no processo educativo dos sujeitos da pesquisa.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA COMO INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DOCENTES

Neste tópico, descrevemos o espaço onde a pesquisa foi realizada, situando os pressupostos teóricos e metodológicos adotados pela escola, assim como sua estrutura de funcionamento, características dos personagens da pesquisa e o Projeto Político Pedagógico - PPP.

Segundo informações extraídas do PPP da Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe, a escola tem como missão: “Educar de forma a proporcionar uma qualificação integral que contribua na formação de cidadãos, auxiliando na ampliação das potencialidades individuais e favorecendo o sucesso do estudante”. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO JAGUARIBE, 2017, p. 3)

Na missão, percebemos uma dissonância entre a proposta da escola e a teoria de currículo. Segundo Pacheco (2009, p. 393):

Talvez a tarefa mais crucial da teorização crítica do currículo, e seguindo as ideias defendidas por William Pinar, consista na problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social. [...] o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.

Pacheco (2009), relata que o primeiro objetivo da teoria crítica de currículo é considerar os sujeitos e suas peculiaridades, ou seja, observar os contextos locais de onde estes provêm. Já

o objetivo da escola, de acordo com o PPP, é focado em um processo final, não sendo descrito como a formação cidadã é construída e o que é tido como sucesso do aluno.

Não queremos, aqui, afirmar que há uma incompatibilidade entre esses pontos, mas realizar uma revisão, que segundo os gestores está sendo realizada, quanto ao alinhamento e a clareza dos seus objetivos e teoria norteadora.

Quanto ao referencial teórico-metodológico da ação curricular, este é composto pelos planejamentos coletivo e individual, integração/interdisciplinar, contextualização, disciplinaridade, flexibilidade, diversidade e pluralidade e pedagogia de projetos que, por sua vez, condizem com a proposta da escola.

Outro ponto analisado no PPP, diz respeito aos referenciais teóricos e pressupostos filosóficos. Pudemos observar que o processo de ensino é baseado em uma prática construtivista. É sabido essa prática não elimina a aprendizagem significativa, entretanto há a possibilidade de conciliação entre elas e a opção de marcar ambas.

Foi possível observar, também, no que diz respeito ao conhecimento, que não há o foco a processos comunicativos e a abertura no acesso a outras fontes de informação, o que pode ser visto como um empasse quanto ao uso das TIC no ambiente escolar, que trazem novas possibilidades de aprendizagem a partir de novas fontes de pesquisas e de aprendizagem significativa.

No tocante à infraestrutura, a escola conta com 8 salas de aulas forradas e com boa ventilação, o que torna o ambiente mais confortável e propício à aprendizagem, laboratório de multimídia, onde são disponibilizados alguns recursos didáticos, como livros e revistas, podendo os alunos, além de utilizarem no próprio ambiente, levarem para casa, assim como TV e DVD, cujos recursos podem ser deslocados para as salas de aulas, visto que o ambiente não comporta o número de alunos. A instituição, também tem laboratórios educacionais, ambos climatizados, um de Ciências e um de Informática, no qual foi realizada a parte prática da pesquisa.

No Laboratório Educacional de Informática (LEI) existem 30 computadores, entretanto alguns impossibilitados de uso e outros não foram possíveis o uso, por ter havido incompatibilidade do jogo ao sistema operacional, o que nos restringiu utilizar apenas 16 e dificultar a aplicação do jogo decorrente do número de alunos.

A partir dessas peculiaridades, revisamos a possibilidade de aplicação da atividade ocorrer em dupla, de modo ao compartilhamento de informações o conteúdo e o desenvolvimento no jogo.

Não obstante as estratégias aplicadas para solucionar os problemas quanto a disponibilidade de um computador por aluno, houve evasão durante a atividade. A partir disso, optamos aplicar a avaliação apenas aos que jogaram ao menos 40 min, o que diminuiu significativamente o número de participantes.

Atualmente, a escola funciona apenas nos turnos matutino e noturno, cujos alunos, em sua maioria, provêm de escolas públicas. Embora a instituição seja localizada na zona urbana, há um número significativo de alunos residentes na zona rural, o que, em alguns períodos, dificulta a presença desses, por dependerem do transporte escolar.

5.2 O TEMA REVOLUÇÃO FRANCESA: PROPOSTA DE ENSINO NO CONTEXTO DA PESQUISA

Neste tópico, analisamos o conteúdo Revolução Francesa, considerando o livro didático adotado pela escola, o plano de aula disposto pela professora regente e o roteiro do jogo apresentado no capítulo anterior. O assunto estava previsto no plano anual para o ano de 2017 e prescrito no capítulo 14 do livro de História da segunda série do Ensino Médio, Coleção Ser Protagonista, da Editora SM.

O conteúdo, presente no plano de aula construído pela docente, estava previsto para três aulas consecutivas, tendo como objetivo geral compreender a importância e a influência do pensamento iluminista nas transformações da História a partir da Revolução Francesa no mundo contemporâneo. Como objetivos específicos: caracterizar o antigo regime na França; conhecer as diferentes fases da Revolução Francesa; perceber a importância histórica da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão; analisar a Era Napoleônica; e analisar as transformações da sociedade a partir da Revolução Francesa.

Os documentos citados são compatíveis com o jogo, entretanto este não contempla a todos os assuntos abordados no capítulo e, conseqüentemente, a todos os objetivos presentes no plano de aula.

Os assuntos comuns entre o jogo e o conteúdo, previstos no livro, são: A sociedade francesa no século XVIII; O povo nas ruas; O governo de Luís XVI e a revolução como exemplo. Já os conteúdos terror jacobino e Diretório e Consulado não são contemplados no jogo utilizado nesta pesquisa, tendo em vista que marcam o período no qual os revolucionários estão no poder, o que não é a proposta do jogo, cujo intuito é retratar o período pré-revolucionário, em sua primeira fase, e a revolução em sua fase inicial, na segunda fase,

marcada pelas tentativas da tomada do poder pelos jacobinos. O capítulo é iniciado com a figura abaixo ilustrada.

Figura 4 - Ilustração do Antigo Regime - organização social - o camponês carrega o Clero e a Aristocracia nas costas



Fonte: Arquivo do autor.

Abaixo da imagem há um texto que contextualiza a Revolução Francesa e algumas questões que incitam o aluno a fazer uma leitura da imagem, na busca de identificar quais personagens representavam cada um dos Estados, os possíveis conflitos ocorridos a partir da divisão destes e suas atribuições e o que os levou a divergirem-se.

No início do tópico, “A sociedade francesa do século XVIII”, os autores contextualizam a imobilidade social que marcou o período e a organização social da época, marcada pela divisão em três ordens: o Primeiro Estado, composto pelos clérigos; o Segundo Estado, representado pelos nobres; e o Terceiro Estado, compreendido por burgueses, camponeses, trabalhadores e todos os outros que não faziam parte da nobreza ou do clero.

O tópico é dividido em dois subtópicos, intitulados “A aristocracia e O Terceiro Estado. No primeiro subtópico, os autores abordam a desigualdade social, relatando que a aristocracia era composta pelo Primeiro e Segundo Estados, embora estes representassem apenas 2% da população, isentos da maioria dos impostos e os únicos a usufruir dos privilégios.

Ao falar sobre os clérigos, os autores têm a preocupação em deixar claro que a igreja era detentora do poder, além de grande proprietária de terras, responsável pela educação e dividida em alto e baixo cleros. O alto clero era composto por membros mais abastados e ocupavam os principais cargos, como bispos e cardeais. Já o baixo clero, constituído pela presença dos mais humildes, tinham a função de formar as ordens monásticas ou serem párocos

das igrejas. A maioria demonstrava insatisfação com a vida que era levada pelos membros do alto clero.

No tocante ao Segundo Estado, também marcado por divisões sociais, existiam três tipos de nobres: os nobres da corte, os nobres do campo e a nobreza de toga. Os nobres da corte eram os ricos e poderosos, controlavam a maioria dos cargos e ainda eram beneficiados por pagamentos da realeza. Os nobres do campo exploravam os camponeses, e embora não pagassem impostos criticavam os da alta corte, pois não tinham os mesmos privilégios que estes. Quanto a nobreza de toga, era composto por burgueses que de alguma forma conseguiam comprar os títulos de nobreza e, assim, passavam a ocupar cargos importantes.

Todos os outros nobres, conhecidos como nobres de nascimento, criticavam essa nobreza formada por comerciantes. Os autores têm uma visão crítica em relação ao tema e finalizam o tópico afirmando que mesmo tendo vários privilégios, haviam dentro do Primeiro e Segundo Estados alguns que eram influenciados pelo pensamento iluminista.

No subtópico “O Terceiro Estado”, os autores afirmam que essa camada da sociedade francesa pré-revolucionária era heterogênea. Havia pessoas com variadas condições financeiras, entre elas os trabalhadores urbanos (artesãos e operários), que representavam uma minoria dentre os integrantes do Terceiro Estado. Segundo os autores, 85% desse grupo eram camponeses livres, mas que viviam em situações difíceis.

Os autores, relatam que mesmo sendo tido como pobres, o Terceiro Estado era composto também por burgueses, que tinham melhores condições, mas que nem todos tinham como comprar títulos e tornarem-se nobres.

No segundo tópico, “O governo de Luís XVI”, os autores iniciam o conteúdo relatando a situação social e econômica da França, quando Luís XVI assumiu a coroa e o que veio a acontecer nos anos em que esteve à frente do país, relatando uma série de fatores que influenciaram uma grave crise econômica, períodos de estiagem e seus efeitos tanto no campo quanto na cidade.

Nesse trecho do conteúdo, sentimos a falta de comentários acerca de Maria Antonieta, rainha da França, vista por muitos autores como uma das grandes razões da Revolta, decorrente de sua nacionalidade austríaca, cujo país não teve, por anos, boa relação com a França.

Outro ponto abordado pelos autores é a Revolução Industrial, que embora tivesse se expandindo rapidamente da vizinha Inglaterra não havia resultados significativos na França. Pode ser percebido ao fim deste tópico certa contradição entre o início e o fim. Inicialmente, os autores afirmam que embora a França tenha perdido a Guerra dos Sete Anos, não tinha sido afetada financeiramente e continuava a ser uma potência europeia. Já ao finalizarem, os

apontam a derrota junto ao fator das independências da maioria das colônias francesas na América como grandes causadoras da crise econômica francesa, seguida dos déficits no orçamento que o rei tentava resolver com empréstimos que não resolvia a situação.

Os autores dão continuidade ao assunto, relatando os gastos excessivos com a manutenção do exército e a marinha francesas, responsabilizando-os pela crise econômica vivida pelos cidadãos. Segundo os autores, só os juros dessas dívidas equivaliam à metade da arrecadação de impostos. Com a participação da França na Guerra de Independência, vitoriosa, tornou a crise ainda maior, no qual o rei viu como saída para essa situação a cobrança de impostos a todos os aristocratas, assim como burgueses e camponeses.

Na intenção de conseguir o apoio de nobres e clérigos, o monarca realizou uma reunião, conhecida como Assembleia dos Notáveis (1787). Nela, foi apresentada aos convidados a real situação econômica da França, todavia o planejado não foi exitoso e como contraproposta foi proposto à realeza que houvesse um maior controle das finanças e exigiram a convocação da Assembleia dos Estados Gerais, ocorrente dois anos após, em 1789.

A Assembleia, ocorreu no Palácio de Versalhes e foi composta por representantes de todos os Estados. Os do Terceiro Estado foram cheios de reclamações quanto ao regime político e social, porém se depararam com uma situação desagradável, pois os aristocratas não queriam que a votação fosse individual, já que eram conscientes de que mesmo dentre os representantes do Primeiro e Segundo Estados haviam vários descontentes com a situação e adeptos do pensamento iluminista, o que ocasionaria uma derrota e perda de privilégios dos aristocratas.

Não havendo consenso, Luís XVI cerra a Assembleia e ordena o fechamento da sala de reuniões, porém os deputados do Revolucionários vão para a sala de jogos e lá instauraram a Assembleia Nacional Constituinte. O monarca, inicialmente, se mostrou favorável à decisão dos revolucionários, mas sem saberem o rei ordenou que as tropas fossem distribuídas em toda a Paris tentando controlar situações indesejadas.

Após dias de tensão e receio de uma repressão por parte da monarquia, em 14 de julho de 1789 os parisienses tomaram a Bastilha e libertaram os que lá estavam. Passados treze dias ao ocorrido, a Assembleia Nacional Constituinte determinou a extinção da divisão social, acabou com a cobrança de impostos indiretos, reorganizou a administração pública e outras alterações no sistema político e social franceses. Essas mudanças não favoreceram à população, mas aos burgueses. A constituição teve como preâmbulo uma Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão.

Após dois anos de debates, a constituição foi aprovada, provocando uma drástica mudança na realidade francesa, todavia em nada mudou a realidade dos camponeses. Os grupos

políticos se dividiram entre radicais e conservadores, estes últimos acreditavam que a revolução já tinha alcançado seu objetivo, que era limitar os poderes do rei e o banimento das leis feudais, ao contrário dos radicais, que consideravam que a revolução estava apenas começando.

Os deputados mais radicais eram formados por integrantes de várias regiões francesas, os quais realizavam suas reuniões no convento de São Tiago e eram conhecidos por jacobinos (esquerda). Os deputados moderados, por sua vez, representavam a burguesia e eram chamados de girondinos (direita). Essa divisão, referencia ao que conhecemos até hoje como sendo os de direita aqueles que são caracterizados pela conservação e manutenção da sociedade como está, geralmente ligada aos ideais burgueses, e os de esquerda os que buscam as mudanças.

Por terem ideias distintos, dificilmente esses grupos entravam em consenso. Os girondinos eram os que lideravam as assembleias, os quais com seus ideais conservadores de certa maneira facilitou uma possível fuga do Rei Luís XVI e sua esposa Maria Antonieta, assumindo os jacobinos o controle da Assembleia.

O rei não concordava com os ideais da Revolução, o qual, com o apoio de alguns conselheiros, tentou fugir da França em busca de apoio, causando um tumulto ainda maior. A população começa a vê-lo como um traidor.

Mesmo com todas essas revoltas acontecendo, o sistema político continua sendo monárquico. A Áustria e a Prússia tentam um movimento em apoio ao rei da França, uma contrarrevolução que inicialmente teve efeito, todavia, a população, receosa de perder o que havia conquistado, invade o Palácio das Tulheiras e prende o rei em 10 de agosto de 1792, o qual foi deposto.

Com a República instaurada, os novos deputados eleitos formam uma nova assembleia chamada de Convenção Nacional dirigida pelos girondinos, os quais combatiam os regimes absolutistas, mas mantinham os privilégios burgueses. Embora os girondinos achassem que bastava exilar o rei, acabaram por ceder e condenaram-no à guilhotina.

Embora os revolucionários estarem em uma sequência de vitórias em suas batalhas contra os ataques dos contrarrevolucionários, ainda havia uma instabilidade política. Nesse período, eclodiram algumas revoltas internas, em especial a da região da Vendeia, marcada pela presença dos camponeses e algumas cidades que também se rebelaram contra Paris.

A Convenção Nacional foi tomada pela população, que reivindicava a prisão dos girondinos, que foram expulsos e presos, quando os jacobinos assumiram o poder. Foi, então, criado o Comitê de Salvação Pública, órgão da convenção representante do poder executivo, para resolver problemas relacionados a invasões e insurreições. Com a mudança no poder, os novos governantes promulgam uma nova constituição, mais democrática e igualitária.

Embora o novo governo tenha características mais democráticas, foi marcado por repressão aos movimentos, considerado como inimigo da revolução. Independentemente de classe social ou partido político, os que fossem suspeitos de qualquer movimento que viesse a ser caracterizado como opositores seriam julgados e, geralmente, condenados à guilhotina.

Esse momento, ficou conhecido como o terror jacobino, que mesmo impulsionando a democracia não agradou aos franceses por muito tempo, até mesmo aqueles inicialmente apoiaram e respaldaram as condenações. Os cidadãos parisienses, começaram a perceber que o movimento revolucionário caminhava por ideais diferentes dos almejados em 1789. Aproveitando-se dessa situação, os deputados de convenção liderados pelos girondinos se organizaram e aplicaram um golpe denunciando Robespierri como tirano, sendo este, no dia seguinte, guilhotinado juntos a outros jacobinos.

5.3 A UTILIZAÇÃO DO JOGO EM SALA DE AULA

A aplicação do jogo Tríade ocorreu após a execução do plano de aula da professora. As aulas foram permeadas pela apresentação de slides, documentários, atividades e debates. A análise dos possíveis efeitos do ato de jogar e sua interferência no processo de aprendizagem do aluno deu-se em momentos distintos. Na primeira parte, apresentamos os resultados da avaliação aplicada antes dos alunos terem contato com o jogo, na segunda parte relatamos como se deu o contato com *game* e na terceira parte apresentamos os resultados da avaliação final dos sujeitos da pesquisa.

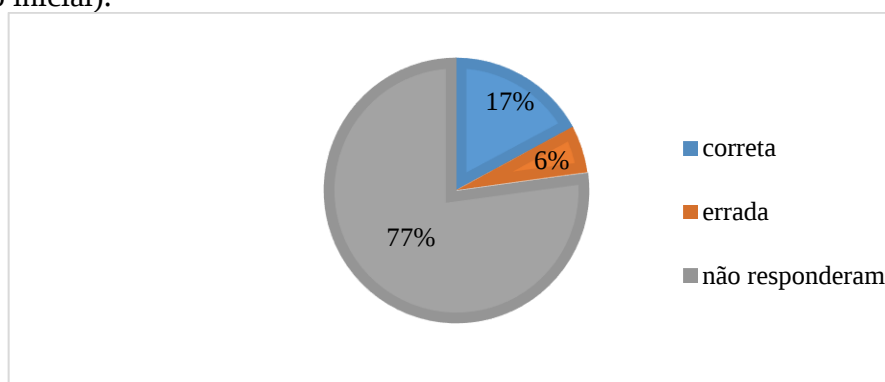
Antes de apresentar os resultados, exporemos os assuntos abordados na avaliação e o que objetivávamos com cada uma das 8 (oito) questões elaboradas pelos pesquisadores e aprovadas pela professora. Todas as perguntas foram dissertativas. Adotamos esse formato intentando perceber o que foi compreendido (ou não) pelos alunos, o que seria mais difícil com a aplicação de questões objetivas, os quais poderiam acertar sem realmente saber o assunto, “chutar” (mera sorte), como falam.

5.3.1 A avaliação inicial e a avaliação final dos sujeitos

Nessa primeira parte (avaliação inicial), participaram da atividade 65 alunos. No entanto, consideramos para fins de avaliação a participação em todas as fases, realizada por 35 alunos, o que nos dá quase 30% do total (120) de alunos matriculados na segunda série do Ensino Médio, turno matutino, com base nos critérios mencionados na metodologia.

A avaliação, composta por 8 questões objetivas (ver apêndice), foram elaboradas pelos pesquisadores e aprovadas pela professora regente das salas avaliadas, que levaram em questão assuntos abordados tanto no livro didático quanto no jogo tríade. Na primeira questão, foi perguntado: “A Revolução Francesa teve repercussão nos mais diversos setores da sociedade daquela época. Do ponto de vista social, quais foram as mudanças ocorridas? ”. Essa pergunta teve como objetivo despertar no aluno a repercussão que a Revolução Francesa teve do ponto de vista social, cujos resultados são expressos no Gráfico 1.

Gráfico 3 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 1 (aplicação inicial).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que houve um significativo número de alunos que não responderam as questões, alguns, por sinal, relataram não ter visto a professora explicar o assunto ou que não lembravam mais, pois só haviam estudado para a prova.

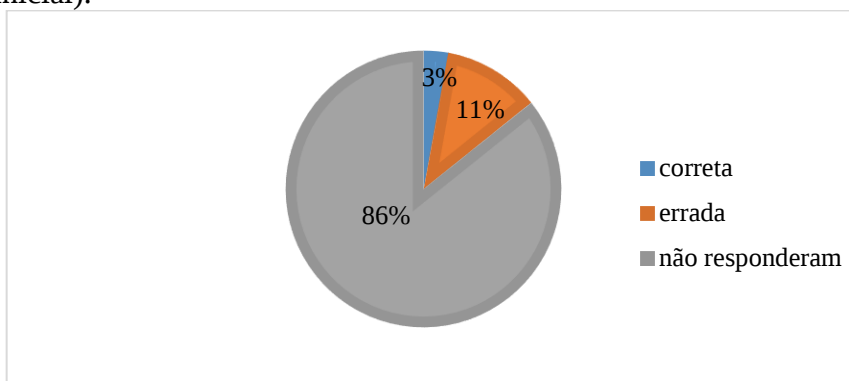
Esses foram alguns dos comentários, o que pode justificar o grande número de alunos que não responderam as questões. Todavia, não podemos pensar as razões anteriormente relatadas como sendo via de regra ou exceções, visto que para isso precisaríamos de uma análise direcionada às justificativas, portanto não previsto em nossa pesquisa.

Entre os que responderam, ainda tivemos alguns com respostas consideradas erradas. Nesse resultado, observamos as respostas e sua proximidade ao objetivo proposto para a questão. As respostas consideradas como erradas relataram fatos característicos da fase pré-revolucionária, o que deixou a resposta fora do contexto pedido na questão, que buscava o contexto revolucionário e pós-revolução.

Já os 17% que foram consideradas como corretas, os alunos não conseguiram diferenciar o político do social. Alguns, relataram apenas fatos como a tomada do poder pelo Terceiro Estado, porém como as mudanças citadas influenciaram no social, consideramos como correta.

Na segunda questão, os alunos foram indagados quanto às rupturas ocorridas no período estudado: “A Revolução Francesa é um marco na história da humanidade por ter produzido rupturas com o Antigo Regime. Quais foram essas mudanças? ”. Intentamos com a pergunta buscar do aluno uma percepção acerca das mudanças no regime político, cujos resultados são apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 2 (aplicação inicial).



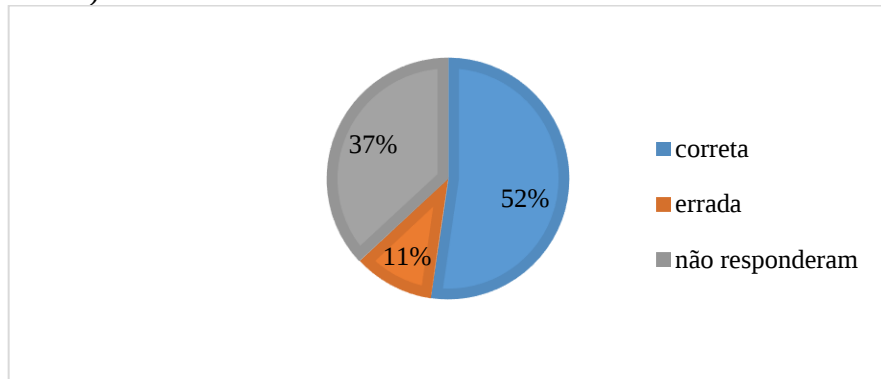
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os alunos, como dito anteriormente, demonstraram certa dificuldade em diferenciar questões políticas das sociais. Desse modo, na segunda questão o índice de alunos que não responderam foi maior, e dos que responderam (11%) percebemos um maior percentual de respostas erradas, com assuntos como fome, revoltas, divisão social entre outros assuntos que não caracterizam a ruptura no regime político.

A resposta correta, deveria ser algo em torno da derrocada do absolutismo marcado por um governo monarca que deu espaço a um processo de democratização, o qual, posteriormente, resultou em uma república, o que foi respondido por apenas 3% dos alunos.

Na questão 3, colocamos a frase atribuída ao rei Luís XIV, “o Estado sou eu”, e perguntamos qual regime político poderia ser definido por esta expressão (ver resultado no Gráfico 5)

Gráfico 5 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 3 (aplicação inicial)

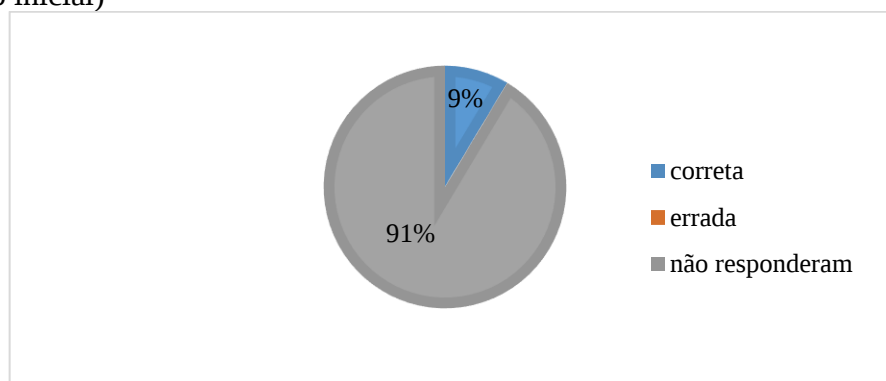


Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa foi a questão com o maior número de alunos respondentes e com o maior percentual de acertos, onde 52% responderam como sendo absolutismo ou estado absolutista, que era a resposta esperada. Dentre as respostas erradas citamos iluminismo, Revolução Francesa entre outras, o que mostra que embora a maioria tenha acertado a questão há alunos que não conseguem diferenciar regimes políticos com pensamentos filosóficos e/ou fatos históricos, assim como mostra, também, a dificuldade em associar pensadores e ou frases a seus contextos.

Na questão quatro, colocamos um excerto que relata a crise econômica ocorrida na França durante os anos que antecedem a Revolução Francesa. Citamos a queda na produção de cereais, fazendo menção à escassez de alimentos para a população nesse período, e pedimos para que o aluno descrevesse características sociais que demonstrassem a crise. Esperávamos que o participante relatasse a falta de produtos, a fome, o aumento no preço dos alimentos, a crise dos comerciantes e outros fatores, que mostrassem o caos que estava ocorrendo naquela época (ver Gráfico 6).

Gráfico 6 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 4 (aplicação inicial)



Fonte: Elaborado pelo autor.

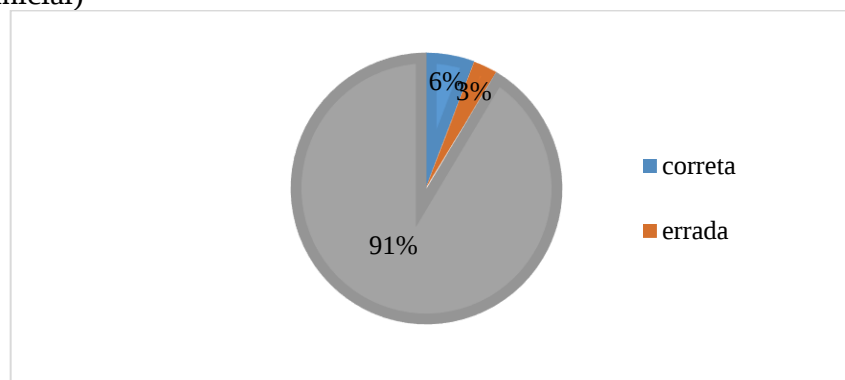
Nessa questão, apenas 9% dos alunos responderam corretamente, o que nos faz refletir a possível deficiência destes em realizar paralelos entre os fatos e suas consequências, já que houve esse número tão elevado de alunos que não responderam à questão, mesmo sendo um conteúdo abordado pela docente durante as aulas.

Isso indica que há uma fragilidade nesses alunos. Ao considerarmos o PPP da escola, o documento assentar que os alunos devem estar a realizar atividades de maneira contextualizada. Não queremos, com essa afirmação culpar nenhum dos envolvidos nesse árduo trabalho que é o processo de ensino e aprendizagem, mas direcionar os olhares para pontos a melhorar, facilitando o trabalho dos docentes e gestores envolvidos nesse processo educativo dos alunos.

Na quinta questão, o art. 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é utilizado com a intenção de que o aluno relate o contexto em que foi criado o documento “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos. As distinções sociais só podem basear-se na utilidade pública” (DECLARAÇÃO..., [201-]).

Colocamos a referência do documento, assim como a data, com o intuito de facilitar a contextualização. Mesmo o aluno não lendo o excerto, atentasse-se à data, teria uma maior possibilidade de acerto, que a Declaração citada é uma das contribuições da Revolução Francesa para a sociedade da época e serve até hoje como exemplo, assim como foi um dos assuntos abordados durante a execução do plano de aula da professora. Vejamos, no Gráfico 7, o resultado dessa questão.

Gráfico 7 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 5 (aplicação inicial)



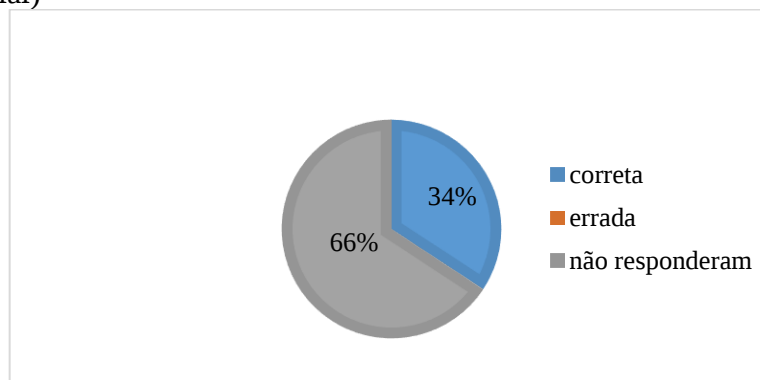
Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa questão também obteve um baixo nível de acertos. Apenas 6% dos alunos acertaram-na, um número de respostas corretas considerado abaixo do esperando, ao considerarmos o que relatamos anteriormente, o que nos leva a imaginar que uma possível

justificativa para esse resultado seja fruto de uma desatenção aos detalhes que a questão traz e que podem ser usados como facilitadores.

Na sexta questão, utilizamos uma imagem acerca dos Três Estados e sua relação de exploração, na qual o personagem caracterizado como o Terceiro Estado leva em suas costas os demais personagens que representam o Clero e nobreza. A ilustração, havia sido trabalhada pela professora para introduzir a temática. Pedimos, então, que os alunos relatassem acerca das relações sociais que aquela imagem retratava. Pretendíamos como respostas comentários quanto a relação de exploração que havia por parte do Primeiro Estado (clero) e Segundo Estado (nobres), os quais mantinham suas vidas com os impostos do Terceiro Estado (camponeses e burgueses), cujos resultados são expressos no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 6 (aplicação inicial)



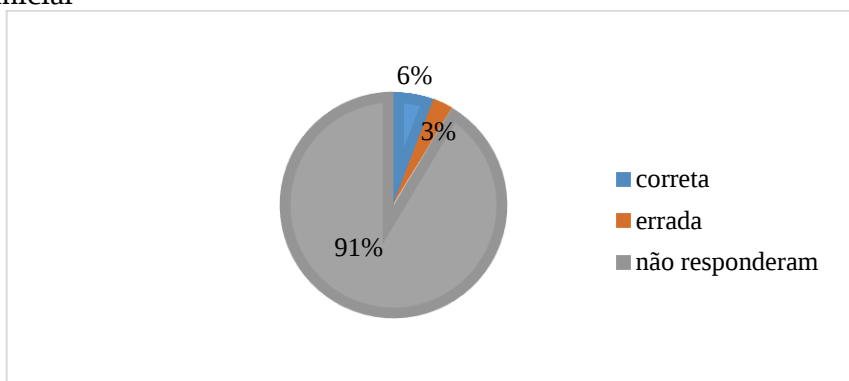
Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa foi uma das questões com maior percentual de acertos (34%), entretanto ao fazermos uma análise mais direcionada percebemos que ao falar do Terceiro Estado os alunos, em sua maioria, colocavam os burgueses como o Terceiro Estado, sendo que estes, embora estejam dentro dessa classe social, eram uma minoria diante 85% de camponeses que compunham-na.

Na sétima questão, foi exposto o pensamento de Rousseau acerca de cidadania e o que é ser cidadão, assim como a igualdade como primeiro passo para a liberdade. Pedimos que o aluno realizasse uma análise da realidade brasileira na atualidade, considerando o pensamento de Rousseau. Esperávamos que o aluno fosse capaz de cumprir com um dos objetivos do ensino de História, que é tornar o aluno capaz de aplicar conceitos nos diversos contextos estudados, embora seja uma atividade considerada complexa, por se tratar de um tema abordado com frequência em redes sociais, telejornais, debates e outros meios de difusão de pensamentos.

Tínhamos a impressão que seria uma questão que não fosse de um nível tão difícil. Os resultados são apresentando no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 7 (aplicação inicial)

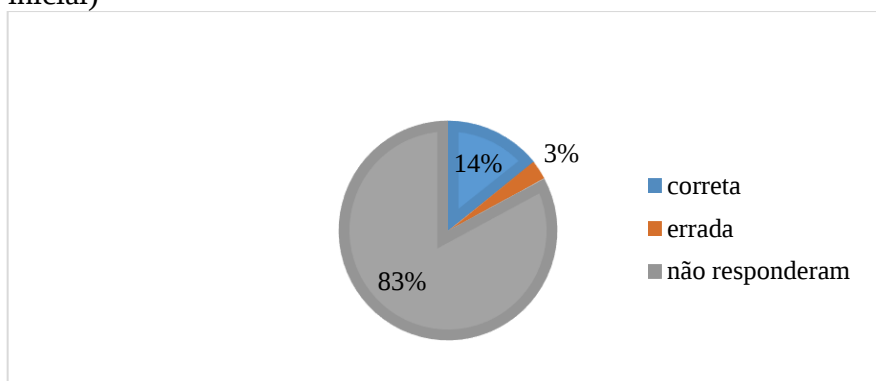


Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos perceber que aplicar um conceito nos diversos contextos é mais uma das dificuldades dos alunos. Apenas 9% responderam, sendo que 6% ligaram a cidadania apenas à alienação pela qual muitos brasileiros estão ligados, deixando outros fatores, como a desigualdade social, o direito à liberdade de expressão que em alguns momentos estão sendo diminuídos e outros tantos fatores que poderiam ter sido citados pelos alunos.

Na oitava e última questão, utilizamos um dos pensamentos mais famosos da Revolução Francesa: “Podem dizer que sou dramático, mas acredito que o mundo estará salvo no dia em que o último rei for enforcado e os clérigos perderem seus privilégios. Supondo que essa frase tenha sido dita desta maneira e considerando os pensamentos dos filósofos da Revolução Francesa, qual dos pensadores teria falado isso? Objetivávamos perceber a capacidade do aluno em relacionar frases celebres a seus autores (ver Gráfico 10)

Gráfico 10 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 8 (aplicação inicial)



Fonte: Elaborado pelo autor

Consideramos que o resultado foi razoável. O pensamento exposto é o de Voltaire, um dos mais famosos filósofos iluministas. Esse fato, poderia facilitar a resposta do aluno, mesmo assim 71% que não respondeu, o que podemos considerar um alto percentual, já que o pensador é uma das referências mais usadas ao referir-se aos iluministas. Dos 3% que responderam equivocadamente, alguns atribuíram o pensamento a pensadores de outros períodos ou até mesmo usando nomes desconhecidos.

Logo após responderem as perguntas, os alunos foram convidados a irem para o Laboratório Educacional de Informática (LEI), onde ocorreu a segunda parte da pesquisa, correspondente ao ato de jogar o Tríade. De início, tivemos alguns imprevistos, como já mencionado anteriormente, e embora achássemos que o jogo seria algo atraente para os alunos não foi como pensávamos. Houve um índice significativo destes que optaram por não participar da atividade. Como o ato de jogar deve ser um voluntário, respeitamos a escolha e demos continuidade com os que se disponibilizaram a jogar.

Durante o jogo tivemos outro empecilho: alguns computadores travaram e alguns alunos/jogadores ficaram desapontados, desistindo de jogar. No entanto, nem tudo estava perdido, sugerimos a formação de pares, o que gerou um aprendizado a ambos, pois houve a troca de informações e conhecimento mútuo.

Não obstante os imprevistos já citados, alguns alunos, mesmo tendo optado por não jogar, ao verem os colegas se envolverem com o jogo, começaram a se aproximar e alguns até jogaram, o que mostra que o jogo deve envolver o jogador para que ele se torne atrativo não só para quem está jogando, mas também para os que estão em sua volta, fato este afirmado por Valle (2012), o qual relata a necessidade de envolver os alunos no mundo dos jogos para que estes percebam-no como um contributo para seus conhecimentos, mas de forma interativa e lúdica.

Após a interação entre os alunos e o jogo Tríade, iniciamos a terceira e última fase da pesquisa de campo, que foi a reaplicação da avaliação. Todos os alunos que estavam jogando receberam uma nova avaliação com as mesmas perguntas do primeiro momento, para assim percebermos possíveis contribuições do jogo para com o processo de aprendizagem destes no tocante ao conteúdo Revolução Francesa. Desse modo, teceremos não mais considerações quanto ao empenho dos partícipes, mas um comparativo entre o primeiro e segundo momentos da avaliação.

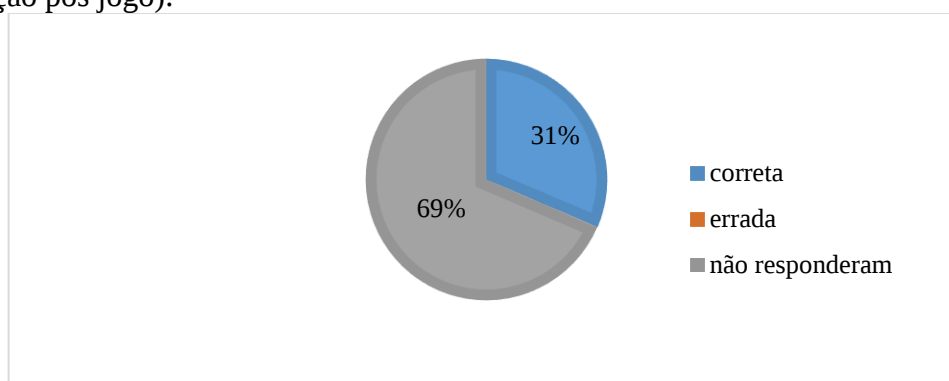
Nessa fase, o número de participantes foi significativamente menor, apenas 35 alunos realizaram a avaliação pós-jogo. A redução, embora tenha gerado certa surpresa, foi algo já previsto por alguns autores, a exemplo Valle (2012), que afirma em sua pesquisa que assim

como há professores que não se abrem aos diálogos sobre novos recursos didáticos há discentes que não se sentem estimulados por novas metodologias, que não se interessam pelas atividades propostas pelos professores, inicialmente, e só após perceberem colegas se envolvendo com os novos recursos é que se envolvem, o que aconteceu com alguns em nossa pesquisa de campo.

Neves e Tourinho (2009), ao relacionarem os jogos com o ensino de História, relatam a necessidade do docente em perceber que os jogos, por vezes, disputam um espaço tanto com os de lazer como os de ensino. Este ambiente, permite ao jogador ter a liberdade dos espaços de lazer, porém o exige conhecimentos escolares, cabendo ao professor a tarefa de apropriar-se dessa metodologia de forma pensada, considerando as temáticas abordadas, objetivos com a atividade e assim trabalhar o jogo no viés de construção dos fatos históricos.

Em se tratando de resultados quantitativos, pudemos perceber na primeira questão uma diferença significativa entre a aplicação pré-jogo e pós-jogo (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 1 (aplicação pós jogo).



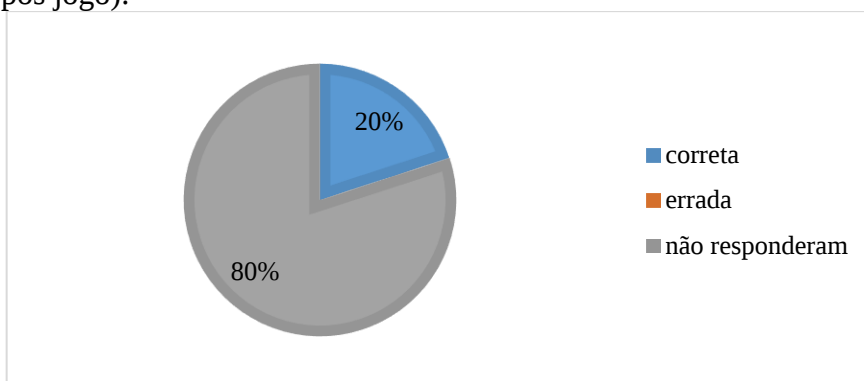
Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa questão, o percentual de acertos na primeira aplicação foi de 12% e na segunda aumentou para 31%. Já os erros, caíram de 11% para 0%, o que mostra que ao jogar os alunos conseguiram assimilar algumas mudanças sociais que ocorreram na sociedade francesa no período revolucionário e pós revolução.

O alto número de alunos que não responderam à questão pode estar ligado as fases jogadas por cada aluno, visto que a pergunta aborda assuntos que só podem ser percebidos após alguns atos. Inferimos que nem todos conseguiram jogar todas as fases por diversos fatores, como a falta de aptidões no uso dos computadores, adaptação ao jogo e jogos travados (em algumas situações ligados diretamente ao manuseio do jogador, outras pela própria capacidade de processamento dos computadores), o que pode ter impedido o aluno/jogador ao acesso às informações de alguns atos do jogo.

Na segunda questão, pretendíamos que o aluno demonstrasse uma percepção acerca das mudanças no regime político. Vejamos o resultado dessa questão pós jogo (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 2 (aplicação pós jogo).

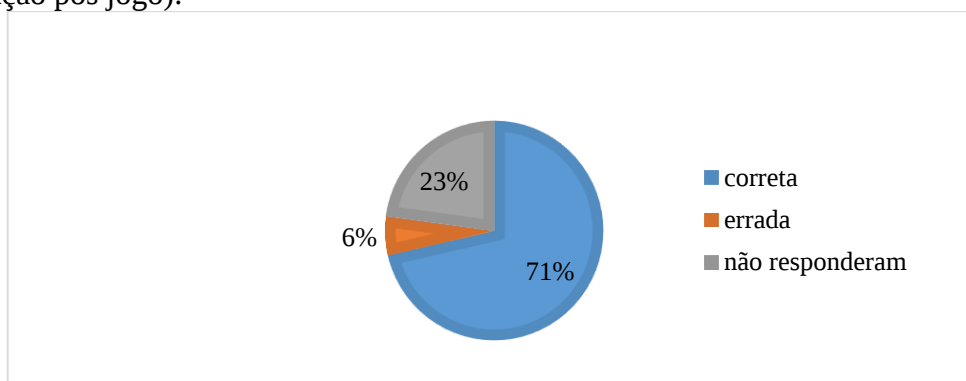


Fonte: Elaborado pelo autor.

Além um significativo aumento no número de alunos que responderam a questão (14% na avaliação antes do jogo e 20% após o jogo), o número de acertos também ascendeu (de 3% para 20%). Mais uma vez tivemos respostas erradas, o que mostra um efeito positivo pós jogo, assim como na questão anterior o assunto abordado não foi trabalhado nos atos iniciais do jogo.

Na questão 3, objetivávamos que o aluno respondesse qual o regime político poderia ser definido pela frase “o Estado sou eu”, dita pelo rei Luís XIV. Tivemos na avaliação pré-jogo o melhor percentual de acertos. Vejamos o resultado pós-jogo (ver Gráfico 13).

Gráfico 13 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 3 (aplicação pós jogo).



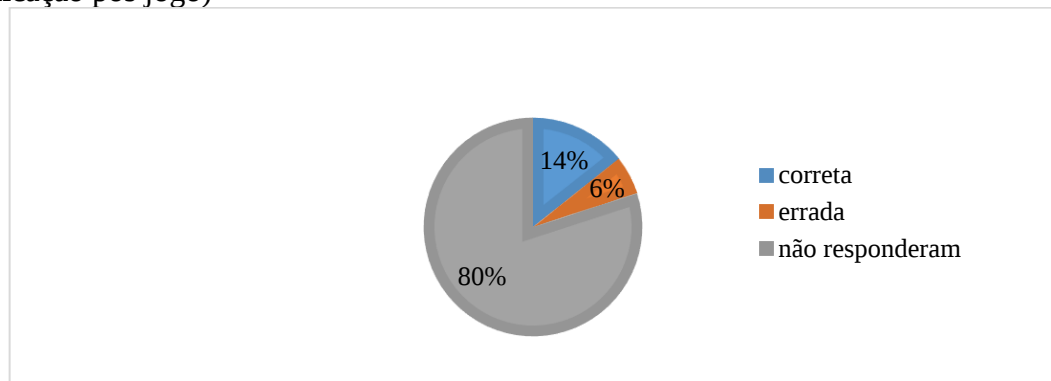
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira fase da avaliação, tivemos respostas de 60% dos alunos, sendo 29% corretas e 31% erradas. Mais uma vez, percebemos um aumento no número de alunos que se sentiram aptos a responder, assim como no percentual de acertos (29% para 71%) e queda de erros (31% para 6%). Esse aumento significativo no número de alunos/jogadores que responderam a

questão pode estar ligado ao fato desse assunto ser abordado logo nos primeiros momentos do jogo, o que nos faz pensar que todos passaram por essa informação, facilitando a compreensão.

Na quarta questão, pedimos para que o discente descrevesse a sociedade francesa pré-revolucionária, relatando a crise. Almejávamos que o aluno narrasse a falta de produtos, a fome e outros fatores que mostrassem a desordem que estava acontecendo naquele período. O resultado da questão após os alunos jogarem o Tríade é apresentada no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 4 (aplicação pós jogo)

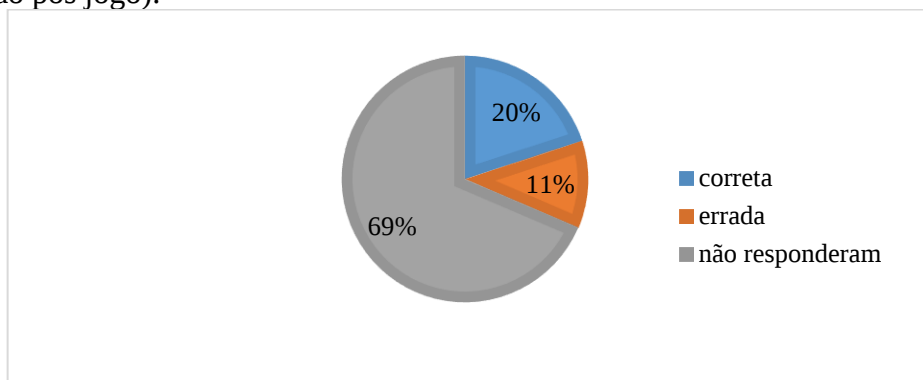


Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos um acréscimo no percentual de alunos que responderam a questão 4 (de 9% para 20%). O percentual de acertos também teve um aumento, de 9%, antes do jogo, para 14%, depois do jogo. Todavia, não encontramos respostas erradas na primeira aplicação, enquanto que segunda houve um percentual 6%. Esses números, podem estar ligados aos assuntos abordados nos HQ logo no início do jogo.

Na quinta questão utilizamos um excerto com a intenção de que o discente relatasse o contexto em que foi criado o documento do qual foi retirado a afirmativa. Vejamos o resultado da pergunta posterior a aplicação do jogo Tríade (ver Gráfico 15).

Gráfico 15 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 5 (aplicação pós jogo).



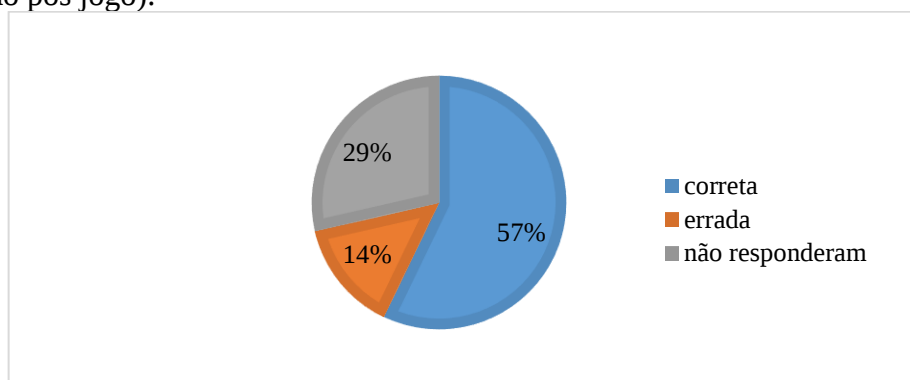
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na avaliação pré-jogo, obtivemos um percentual de respostas de 9% e 31% pós-jogo, sendo 6% de acertos pré-jogo e 20% pós-jogo. Considerando as respostas erradas, tivemos 3% de erros na avaliação inicial e 11% na fase final, o que demonstra que mesmo errando os alunos após o jogo se sentem mais aptos a responder.

Assim como em questões anteriores, nas quais pode ser percebido um maior número de respostas consideradas corretas, o assunto abordado nessa questão também foi um dos assuntos abordados nos atos iniciais do jogo, o que pode estar ligado diretamente no resultado.

Na sexta questão, foi pedido a análise de uma imagem já trabalhada em sala de aula. Vejamos os resultados após os alunos jogarem o Tríade (ver Gráfico 16).

Gráfico 16 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 6 (aplicação pós jogo).



Fonte: Elaborado pelo autor.

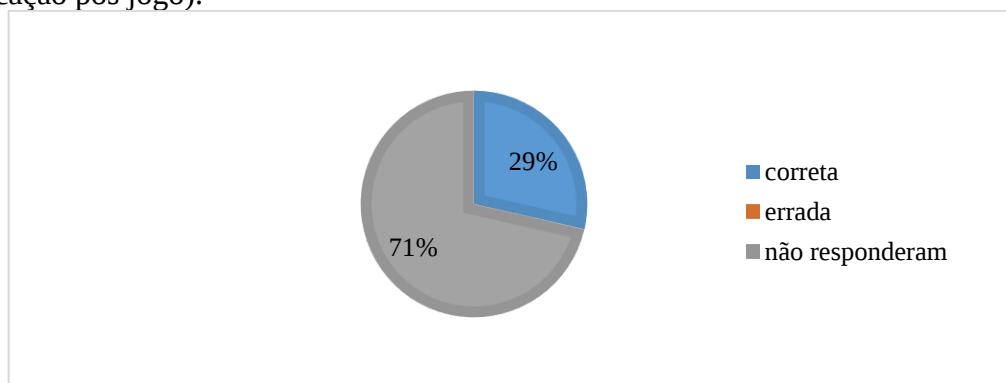
Percebemos que houve um aumento no número de participantes que responderam a questão. Na primeira da avaliação, 34% responderam, enquanto que segunda fase da avaliação obtivemos respostas de 71%. Ao analisarmos as respostas corretas, percebemos que houve um aumento de 23% em relação a avaliação pré-jogo.

Já no que diz respeito às respostas erradas na primeira avaliação, não consideramos nenhuma resposta errada. Posterior ao jogo, tivemos 14% de erros. Vale ressaltar que um aluno que tinha acertado na primeira fase equivocou-se na fase final, e alunos que na primeira aplicação tinham ligado o Terceiro Estado apenas aos burgueses agora deram ênfase nos pobres como representantes dessa classe.

O assunto é abordado logo na primeira parte do jogo, então podemos entender que todos tenham tido acesso a esse dado, já que a informação quanto ao conteúdo foi abordada na primeira HQ do jogo. Todavia, esse fato não garante que todos tenham lido, visto que pode ser percebido alguns alunos acelerando essa parte ou não dando atenção às informações contidas nos quadrinhos.

Na sétima questão, foi exposto o pensamento rousseauiano, o qual aborda a cidadania e o que é ser cidadão, bem como a igualdade como elementar para a liberdade. Solicitamos que o discente analisasse a realidade brasileira atual, considerando o pensamento de Rousseau. Ansiávamos que o aluno expusesse sua opinião quanto a liberdade de expressão e o direito ao voto, direitos que estão sendo perdidos e demais situações acerca da desigualdade social. Os resultados dessa questão no pós-jogo estão expresso a seguir (ver Gráfico 17).

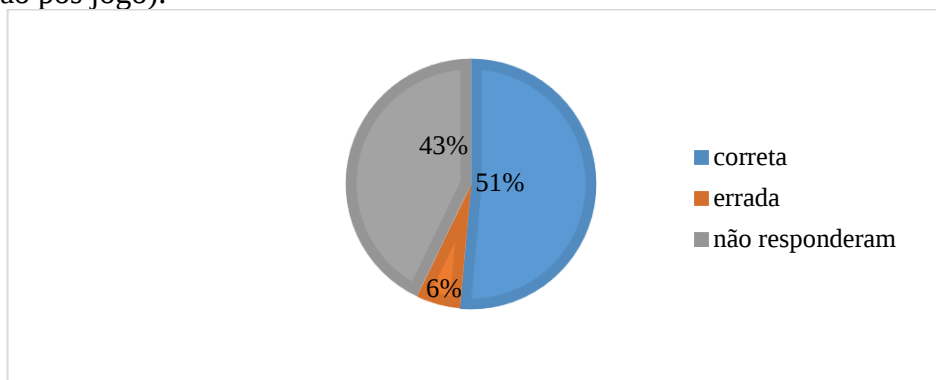
Gráfico 17 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 7 (aplicação pós jogo).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Obtivemos na fase inicial 6% de acertos e 3% de erros nessa questão. Já na fase pós-jogo, o percentual de acertos foi bem maior que o da fase anterior, que passou de 6% para 29%, o triplo do percentual de respostas e quase cinco vezes de aumento no número de respostas corretas, o que nos leva a crer que a viabilidade do jogo no processo de aprendizagem de História. Quanto a oitava e última questão da avaliação, buscamos fazer uma relação entre o autor e o pensamento, expresso no Gráfico 18.

Gráfico 18 - Projeção de respostas consideradas corretas, erradas e não respondidas na questão 8 (aplicação pós jogo).



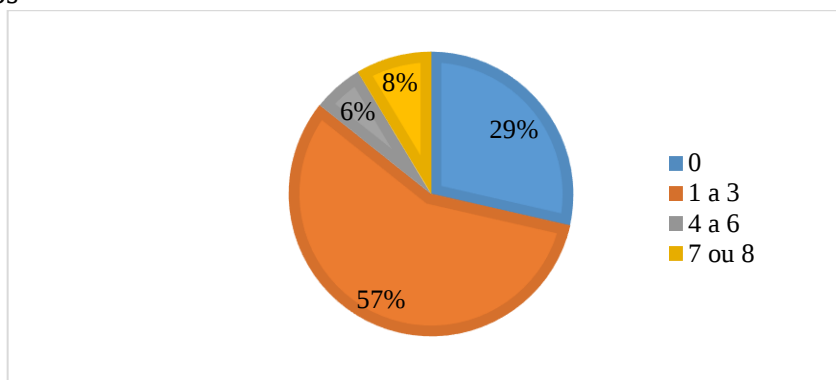
Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa foi uma das questões com maior número de acertos na fase final da avaliação. Na fase inicial, foram 14% de acertos, já na pós-jogo 51%, e no tocante às questões tidas como erradas, temos 3% na fase pré-jogo e 6% na final. Isso mostra, claramente, a diferença entre os resultados da avaliação inicial e final e suas peculiaridades nos resultados.

Ao observarmos os dados de uma forma simplista, estaríamos comprometendo a análise desta pesquisa, já que poderíamos justificar a mudança nos dados como sendo fruto da menor participação dos alunos na fase final da avaliação. Porém, as avaliações foram nomeadas na intenção não de expor os sujeitos da pesquisa, mas de perceber a diferença entre inicial e final, considerando a individualidade de cada um destes.

Apresentaremos, agora, uma análise mais detalhada dos dados pós-jogo. O primeiro ponto é: quem foram os alunos/jogadores?. Ao juntar a avaliação inicial à avaliação final, percebemos que os alunos com mais dificuldade na primeira avaliação foram os que participaram do jogo (Gráfico 19).

Gráfico 19 - Projeção do perfil dos alunos/ jogadores antes do jogo, considerando o número total de acertos



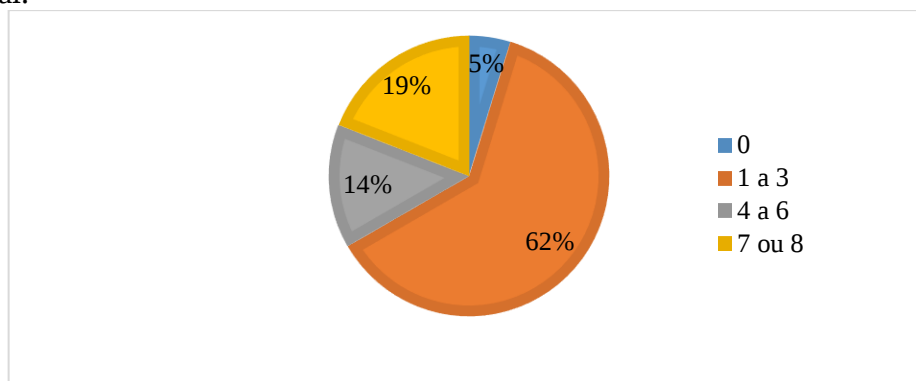
Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o Gráfico 19, os alunos com maior número de respostas na fase inicial não tiveram grande participação no jogo por diversas razões, desde o não perceber no jogo uma possibilidade de aprendizagem ou até mesmo não simpatizar por jogos. Não queremos afirmar que esses são os motivos pelos quais os alunos não participaram desses momentos, mas atentar para o fato de que os com maior defasagem na aprendizagem foram os que mais se interessaram pelo jogo, o que abre uma outra discussão: será que o desempenho desses educandos nas avaliações está ligado à metodologia de ensino utilizada pela professora?

Não queremos encontrar culpados, o questionar a metodologia da professora, mas procurar perceber as peculiaridades dos alunos quanto ao processo de aprendizagem, encontrar uma maneira que ajude-os a ter uma aprendizagem significativa.

Embora o número de participantes das fases pré-jogo e pós-jogo sejam distintas, pudemos perceber que o percentual de alunos que responderam as questões na fase final da avaliação é maior que os da fase inicial (ver Gráfico 20).

Gráfico 20 - Projeção do perfil dos alunos/ jogadores pós jogo, considerando o número de acertos total.



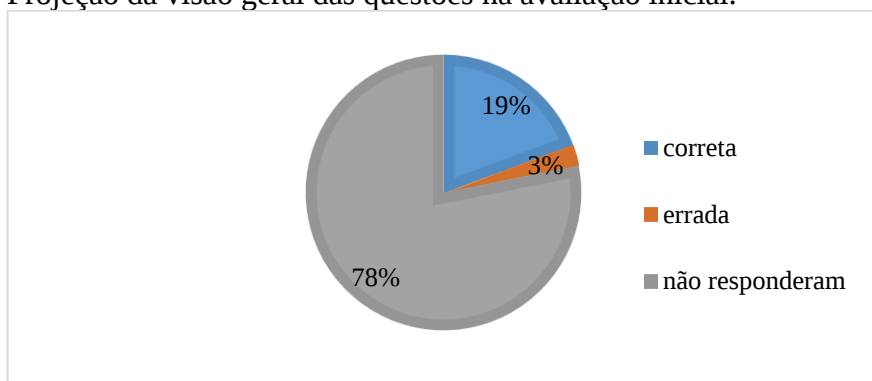
Fonte: Elaborado pelo autor.

O percentual de alunos que não responderam nenhuma questão na fase final é de apenas 5%, comparados aos 29% antes do jogo, o que demonstra, inicialmente, que o jogo fez com que os alunos/jogadores tenham se sentido mais preparados para responder as questões, visto que alguns relataram sequer lembrar mais o que a professora havia explicado nas aulas. O número de sujeitos que responderam entre 1 e 3 questões antes do jogo era de 57% e ascendeu para 62% após jogarem. Ressaltamos que apenas um dos sujeitos da pesquisa manteve o número de questões respondidas, os demais responderam ao menos uma questão a mais após jogarem. Já o grupo que respondeu entre 4 e 6 questões, que antes do jogo representava apenas 6%, cresceu para 14%, apresentando uma melhoria no desempenho. E para finalizar o grupo que respondeu 7 ou 8 questões, que antes do jogo era de 8% foi para 19%. Um dos participantes, antes do jogo, respondeu apenas uma questão.

Esse resultado, segundo Dantas (2007) e Arruda e Siman (2009), pode estar ligado ao fato de que os jogos estimulam a formação de novos pensamentos com base nas informações que são expostas, o que, por muitas vezes, pode gerar diálogos entre os colegas de sala, que embora estejam tentando resolver os problemas do jogo estão aprendendo mais ainda sobre o conteúdo, visto que o jogo em questão tem toda sua trama baseada no conteúdo Revolução Francesa. O jogo, de acordo com Mognon e Silva (2015), pode ser percebido como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois promove a aproximação e a oportunidade de um saber prático quanto a História.

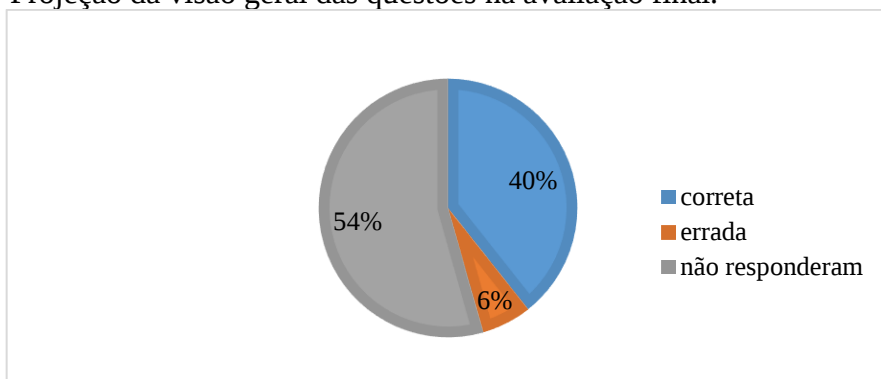
Baseado nesses questionamentos, mais uma vez fomos às fontes em busca de novos dados, desta vez no tocante aos acertos antes e pós jogo, levando em consideração apenas os alunos que participaram de ambas as fases avaliatórias. Assim, com a intenção de percebermos dados mais direcionados à qualidade das respostas dos alunos e suas comparações entre o antes e depois do jogo, apresentaremos um gráfico com a somatória de questões apenas dos alunos jogadores antes de jogarem (Gráfico 21) e depois de jogarem (Gráfico 22).

Gráfico 21 - Projeção da visão geral das questões na avaliação inicial.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 22 - Projeção da visão geral das questões na avaliação final.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos que houve, a partir do jogo, um inquestionável aumento na participação dos alunos na avaliação, que não gerou meros números, já que aqui estão os dados apenas dos 35 alunos que participaram de ambas as fases avaliatórias. Embora tanto os erros como os acertos tenham dobrado o seu percentual, percebemos que houve uma aprendizagem significativa, visto que o número de alunos que acertaram é maior em relação aos que não.

Esse contexto, reforça o pensamento de Silva, Silveira e Coutinho (2012), que afirmam que o jogo propicia uma assimilação dos conteúdos de forma bem expressiva, gerando com isso, um melhor desenvolvimento cognitivo.

Ao analisarmos as avaliações, uma a uma, e compararmos percebemos que muitos dos erros cometidos na avaliação inicial, como não conseguir distinguir regimes políticos, não conhecerem pensamentos de filósofos importantes para o período e outros, foram corrigidos na final, o que mostra a criticidade dos alunos e a abertura para uma nova forma de aprendizagem, baseada não somente no livro didático e/ou no professor, mas em uma estratégia que perpassa entre aulas expositivas, documentários, debates, jogos e tantos outros recursos que nós professores podemos fazer uso de forma eficaz para o processo de ensino-aprendizagem de uma forma dialogada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, abordamos o uso dos jogos digitais nas aulas de História e o impacto dessa utilização no desempenho dos discentes. Ao delimitar o tema, analisamos que o uso dos jogos digitais promove resultados satisfatórios, por ser uma atividade lúdica e prazerosa, estimula a competição, dá espaço para a criatividade e a imaginação e possibilita a comparação de modos de vida de outros povos e de outras realidades históricas. Dessa maneira, na expectativa de cumprir as metas do jogo, os alunos aderem seriamente a atividade, o que torna a ação pedagógica possível.

Inicialmente, consideramos importante reforçar a ideia já abordada em outras seções do trabalho, no que diz respeito aos sujeitos da pesquisa. Na prática, visto que estes por algumas vezes não têm o devido espaço nas pesquisas e então buscamos perceber suas opiniões acerca dos jogos. Podemos até ser questionados por que não utilizamos da entrevista, e respondemos: como seres influenciáveis, as repostas dos alunos quanto ao uso de jogos nas aulas de História poderiam ter sido positivas. Assim, o convite ao jogo deixou muito mais clara suas opiniões e o aproveitamento desses recursos como educativo.

Compreendemos que nas entrevistas, os alunos poderiam responder afirmativamente sobre os jogos no ensino de História sem até mesmo jogarem, o que nos deixaria sem o envolvimento real e verdadeiro. Por esta razão, desconsideramos o uso dessa fonte para a coleta de dados.

A hipótese levantada anteriormente foi confirmada durante a pesquisa, visto que ao serem informados sobre o ato de jogar durante as aulas, grande parte dos alunos mostraram-se eufóricos, o que poderia nos dar a falsa afirmação de que os jogos envolvem a todos, no entanto ao serem convidados a jogar, vários alunos se dispersaram, não indo para o LEI. O fato pode ter ligação direta ao receio de que o ato de jogar não seja eficaz no processo de ensino e aprendizagem, por não terem sido estimulado a pensar que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer sob várias formas e baseado em diversas metodologias.

Essas possibilidades foram levantadas com base em conversas informais com alguns alunos e professores da escola. Um desses profissionais, por sinal, chegou a nos questionar, ao chegar ao LEI, o que os alunos estavam fazendo, jogando. Ao explicarmos que o jogo fazia parte de uma pesquisa, a docente demonstrou certa rejeição à prática, chegando a menosprezá-lo como recurso metodológico de ensino. Esse pensamento, possivelmente, não está restrito a ela, assim como acaso pode expressá-lo aos alunos.

Ao analisarmos o jogo Tríade - Igualdade, Liberdade e Fraternidade, com roteiro disponibilizado pelos criadores e baseado nos autores estudados para compreender o jogo e o *Gamification*, percebemo-lo como um recurso educativo (PETRY, 2016) que contribui para o processo de aprendizagem. Os *games*, aguçam a curiosidade e instigam à busca por mais informações sobre o jogo e o seu conteúdo, em especial os que apresentam características narrativas e contextos históricos, diferindo dos jogos comerciais, cujo fato histórico é visto apenas como pano de fundo, intencionam entreter o jogador.

O Tríade usa a Revolução Francesa como pano central de seu enredo, que além de caracterizá-lo como educativo, ganha uma outra propriedade: a história/narrativa. Desse modo, os jogadores perceberão que é necessário pesquisar/aprender mais sobre o que o jogo retrata para que possa entendê-lo e elaborar sua estratégia de jogo. A busca por esse conhecimento intensiona que o aluno/jogador compreenda o conteúdo de Revolução, Francesa, há a possibilidade de sua motivação ser a melhor jogabilidade, entretanto, seja qual for a intenção do aluno/jogador, o conhecimento obtido igualmente poderá ser usado em circunstâncias que vão além do jogo. Como pesquisadores pudemos perceber que em várias situações, em especial nas *quests*, os alunos paravam para tentar lembrar algo sobre o assunto e por muitas vezes haviam diálogos entre a dupla, na busca por reunir informações que facilitariam ao aluno/jogador passar para nova fase do jogo, o que nos faz perceber a busca por conhecimentos prévios acerca do fato, para assim, adquirir conhecimentos de forma mais rápida e concreta, já que o aluno aplica seu conhecimento no jogo.

É importante sinalizar que embora a proposta do jogo Tríade seja muito bem elaborada, a jogabilidade ficou um pouco comprometida, como prevista pelos criadores pois como se trata de um jogo gratuito e voltado para o ensino, teve que ser observado junto às peculiaridades de alguns dos computadores do laboratório onde a pesquisa ocorreu não instalaram o *software*, ou por questão de disponibilidade de memória, ou por travar no processo de instalação e até mesmo durante o jogo, o que desestimulou alguns alunos.

Por essas razões, os criadores simplificaram os gráficos para amenizar os problemas. Entretanto, à luz de alguns jogadores exigentes, já acostumados aos gráficos mais elaborados, queixaram-se, em relação a outros jogos que os alunos têm contato. Por se tratar de um jogo digital, o aluno/jogador precisa ter habilidades no comando do personagem, sendo necessário um período de adaptação em especial para que aqueles que não têm o costume de jogar.

Na tentativa de deixar o jogo compatível com as restrições dos laboratórios acima citadas, foi necessário abrir mão da qualidade nos gráficos, fato este que torna o jogo não muito atraente aos olhos de alunos, em especial, aqueles que são acostumados a jogar jogos

comerciais, tal afirmativa pode ser percebida em algumas conversas com alunos que chegavam a adjetivar o jogo como “feio”, fato este que não descarta as qualidades e viabilidades educativas, mas exige do docente uma postura diferenciada, na qual antes do ato de jogar, há a necessidade de uma conscientização dos discentes acerca dos benefícios do jogo quanto à aprendizagem destes, ao nosso ver, esta prática poderá aumentar ainda mais a aceitação do jogo entre os alunos.

Para além das questões práticas do jogo, vimos como necessária uma formação docente, de modo a estimular e preparar o professor para o uso dos recursos digitais em suas práticas pedagógicas. Essa formação, ao nosso pensar, deve ser realizada desde a graduação, de maneira não apenas teorizada, mas prática, continuada, visto que a sociedade do conhecimento nos traz a cada momento novas informações, de maneira que o professor perceba que é possível utilizar o lúdico na aprendizagem significativa.

Através da implantação e avaliação deste projeto de intervenção pedagógica na realidade escolar, pretendemos contribuir para a atualização de estratégias e recursos didáticos utilizados no ensino de História, visando levar o docente a repensar o uso dos recursos digitais no ambiente escolar, a conduzir o aluno a fazer uma reflexão histórica, a compreender um dos principais objetivos propostos para a disciplina escolar de História, que é a formação de um cidadão capaz de opinar de forma crítica os fatos históricos e sociais da sociedade.

O estudo desenvolvido, nos permitiu considerar como os jogos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de forma geral, em especial na disciplina de História. Também possibilitou uma análise sobre a utilização dos jogos e algumas possíveis críticas acerca de seu uso.

Os jogos, de um modo geral, são em sua maioria permeados por características que também são corriqueiramente utilizadas no processo de ensino, como *feedbacks*, pontuação, conflito, escolhas e outras, o que os aproximam do processo de aprendizagem e os tornam viáveis. Entretanto, para que haja um maior aproveitamento desses recursos, o professor precisa conhecer os alunos e o jogo, de modo a tornar este mais atrativo, como meio de gerar a aprendizagem e estimulá-los quanto ao uso, educativamente.

Os jogos, digitais ou não, fornecem aos alunos um ambiente motivador para além da diversão, os quais podem ser percebidos como recursos viáveis no processo de aprendizagem, permitindo-lhes compreender melhor alguns assuntos que antes não foram assimilados e serem utilizados como estratégia para revisar e/ou reforçar o que foi abordado em sala de aula.

A utilização dos jogos como recursos no processo de aprendizagem pode ser considerada como viável e benéfica. Embora apresentem características lúdicas, há vários pontos em comum com a prática docente.

Esse não é o ponto final da nossa pesquisa, afinal o curto prazo para a finalização de uma dissertação jamais esgota o que pode ser analisado e apreendido para as possíveis contribuições dos jogos para o ensino, em especial o de História, assim como os percalços que podem vir a dificultar este uso.

Para outras pesquisas, sugerimos que busquem entender como alargar o envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas, não só nas aulas de História, mas nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como formações que não apenas incentivem professores para um melhor aproveitamento dos recursos digitais disponíveis nas escolas. Muito ainda há a ser pesquisado acerca do tema, o que desponta não para o fim de uma pesquisa, mas para o início de várias outras as quais serão desenvolvidas a partir desta.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio Paulino. A prática dos multiplicadores dos NTES e a formação dos professores: o fazer pedagógico e suas representações. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2004, p. 1-17.
- ALVES, Flora. **Gamification**: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta; SIMAN, L. M. C. Aprendizagem histórica na relação entre as comunidades de jogadores e o jogo age of empires III. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 7., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p 1-15.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, V. S. Ensino de História da África: o uso de jogos no ensino de temáticas africanas. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 9.; ENCONTRO INTERNACIONAL DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 351-353.
- BELO, A. B. Jogos de Tabuleiro e ensino de História: Relato de Experiência com o jogo SENET. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA*, 7., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 1-12.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Linguagens, tecnologias e racionalidades utilizadas na escola: interfaces possíveis. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27. 2004, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2004, p. 1-13.
- BONILLA, Maria Helena. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 23-31, 2012.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Do Computador ao Tablet: Vantagens Pedagógicas na Utilização de Dispositivos Móveis na Educação/From Computer to Tablet: Advantages in the Pedagogical Use of Mobile Devices in Education. **Revista Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 125-149, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- CAETANO, Luís Miguel Dias. Tecnologia e Educação: Quais os desafios? **Educação (UFMS)**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 295-309, 2015.
- CAETANO, Luís Miguel Dias; NASCIMENTO, Márcia Mychelle Nogueira do. Integração de Recursos Digitais no Ensino Fundamental. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 15-32, 2017.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: 1997.

DANTAS, Aleksandre Saraiva. Formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação. **Revista Holos**, Natal, ano 21, maio, 2005. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/53/57>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

DANTAS, M. M. S. O ensino de história diante das tecnologias educacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. 6., 2007, Natal. **Anais [...]**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 1-12.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão [de agosto de 1789]. **Biblioteca virtual de direitos humanos da USP**, São Paulo, [201-]. Disponível em: <http://www.direitos.humanos.usp.br/index.php/documentos-antiores-a-criacao-da-sociedade-das-nacoes-ate-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 3 mar. 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO JAGUARIBE. **Projeto pedagógico**. Jaguaruana: [s. n.], 2017.

FRANCISCO, R. J. S.; ALEGRO, Regina Célia. Considerações sobre estratégias de ensino/aprendizagem em História através de roleplaying games. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 1-12.

FERNANDES, Olívia Paiva. O computador/internet na formação de pedagogos: um diálogo possível? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2005. p. 1-13.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Lingüística: I - Objetos Teóricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2009, p. 1-12.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz; TUMA, M. M. Crianças da 4ª série (atual 5º ano) e suas relações com artefatos tecnológicos: investigações metodológicas para o estudo de repercussões para o ensino de História. *In*: VII ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 1-13.

GARCIA M. F. *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da tv à internet. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2005. p. 1-13.

GOMES, Nilza Godoy; BELLONI, Maria Luiza. As tecnologias de informação e comunicação como fator de inclusão social de crianças em situação de risco. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2004. p. 1-13.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima; NUNES, João Batista Carvalho. Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-12.

GRÜMM, Cristiane A. F.; CONTE, H. D. L.; LIDANI, R. A Guerra do Contestado em jogo: uma aula de história mais desafiadora e atrativa. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9.; ENCONTRO INTERNACIONAL DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 263-267.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JUNQUEIRA, Eduardo Santos Junqueira. Como alunos percebem as tecnologias digitais no laboratório da escola: problemas de aprendizagem e os caminhos apontados pela teoria da prática. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-12.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. *In*: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de História**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUNST, R. V. Ensino de História e uso de jogos para a elaboração de narrativas. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9.; ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 900-904.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo McLuhan**. São Paulo: Vozes, 1971.

LINHARES, R. N.; LUCENA, Simone. Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do Núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para o PROUCA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2012. v. 1. p. 1-16.

LINHARES, Ronaldo Nunes; FERREIRA, Simone de Lucena. Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para ProUCA. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012. Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16.

MARTINS, Dayse Marinho; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. A gamificação no ensino de história: o jogo “Legend of zelda” na abordagem sobre medievalismo. **HOLOS**, Natal, v. 7, p. 299-321, 2016.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. *In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 4., 1998, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 1998. 1 CD-ROM.

MIGLIORA, R. R. V. P. Jovens de escolas públicas: percepção das habilidades no uso do computador e da internet. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-13.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves. Os Games e o Ensino de História: uma reflexão sobre possibilidades de novas práticas educativas. **PLURAIIS-Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 2, 2010.

MOGNON, E. F.; SILVA, S. V. da. Entre o Saber e o Lúdico: as experiências dos jogos no ensino de História. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 9.; *ENCONTRO INTERNACIONAL DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 4., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 273-276.

MOURA, M. J. F. As Novas Tecnologias no Ensino de História: uma amostra das relações no universo do ensino de história. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA*, 7., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2009a. p. 1-12.

MOURA, M. J. F. Recursos Tecnológicos & Ensino de História: Relato de experiências com o computador. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA*, 7., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2009b, p. 1-12.

NADAI, Elza. Apresentação. *In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 1., 1988. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEUSP, 1988. p. 1 -16.

NEVES, I. B. C.; TOURINHO, Maria A. C. Games: ambientes imersivos de aprendizagem. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 7., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 1-12.

OLIVEIRA, Fabiano Napolini de. Regras nos Jogos Digitais: Construindo o Círculo Mágico. **Fábrica de jogos**, [S. l.], [201-]. Disponível em: <https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-regras-nos-jogos-digitais-construindo-o-circulo-magico/>. Acesso em: 15 set. 2018.

OLIVEIRA, Raul Marcos Pereira de; LINHARES, I. D. A utilização das tecnologias de informação e de comunicação no cotidiano escolar. *In: ENCONTRO NACIONAL - PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 7., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, EDUFU, 2009. p. 1-13.

PARRA, N.; PARRA, I. C. C. **Técnicas Audiovisuais de Educação**. 5. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985. p. 1-22.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

PEREIRA, Silvio da Costa. Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2008. p. 1-16.

PETRY, Luís Carlos. O conceito ontológico de jogo. In: ALVES, Lyn; COUTINHO, Isa de Jesus (org.). **Jogos digitais e aprendizagem**: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papiros, 2016.

PRETTO, Nelson De Luca. Educação, comunicação e informação: uma das tantas histórias. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 17-33, jul./dez. 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

QUILES, Cláudia Natália Saes. As salas de tecnologias educacionais: modos de “ensinar” e de “aprender” como traduções de cultura escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2010, p. 1-16.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006. cap. 3, p. 76-97.

RICCI, Claudia Sapag. A Academia vai ao Ensino de 1º e 2º Graus. In: SILVA, M. (org.). História em Quadro-Negro. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 135-142, set./fev. 1990.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em 10 mar. 2018.

SANTOS, S. M. M. Tecnologias e ações de formação na prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anped, 2011. p. 1-17.

SANTOS, B. L. Juventudes, videogames e aprendizagem em História. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9; ENCONTRO INTERNACIONAL DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 612-622.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, Ana Elisa Drummond Celestino. Práticas Pedagógicas e Produções Colaborativas: reflexões sobre o uso do smartphone no contexto escolar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-18.

SILVA, S. V. Ensino e História. **CLIO: Série História do Nordeste (UFPE)**, Recife, v. 1, n. 21, p. 309-325, 2005.

SILVA, Ana Elisa Drummond Celestino; COUTO, Edvaldo Souza. Professores usam smartphones: considerações sobre tecnologias móveis em práticas docentes. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-16.

SILVA, Valdirene Cássia; COUTO, Edvaldo Souza. Juventudes conectadas: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2010. p. 1-12.

SILVA, Ana Elisa D. C. Práticas Pedagógicas e Produções Colaborativas: reflexões sobre o uso do smartphone no contexto escolar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015. p. 1-18.

SILVA, J. H. A. A Tecnologia Digital como Recurso Didático no Ensino de História. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7.; ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-13.

SILVA, B. T. R.; SILVEIRA, Rodrigues Danielle; COUTINHO, Giselle Antunes. Jogos em sala de aula: informar ou ensinar? *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7.; ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-12.

SILVA, S. V. Ensino e História. **CLIO: Série História do Nordeste**, Recife, n. 21, p. 309-325, 2003.

SIMÕES, Robson Fonseca. Vozes inconclusas dos jovens: mosaicos linguísticos presentes na sala de aula. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-18.

SOARES, Marcela; PACIEVITCH, Caroline. Jogos virtuais na construção de conhecimentos históricos de estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9.; ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 678-681.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8 ed. rev. ampl. São Paulo: Érica, 2008.

VALLE, D. S. Experiências com jogos no ensino de história: Desafios e possibilidades. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 7.; *ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA*, 3., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-12.

VALENTINI, C. B.; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: Meio digital Interface Bacuri Design, 2011. p. 1-16.

VASCONCELOS JÚNIOR, L. B. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e os Paradigmas Historiográficos: uma análise dos softwares educativos (CD-ROMs) de História. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS*, 5., 2004. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Gráfica Comarca, 2004.

APÊNDICE A - Avaliação aplicada aos alunos durante a pesquisa de campo

Nome: _____

1) A Revolução Francesa teve repercussão nos mais diversos setores da sociedade daquela época. Do de vista social, quais foram as mudanças ocorridas?

2) A Revolução Francesa é um marco na história da humanidade por ter produzido rupturas com o Antigo Regime. Quais foram essas mudanças?

3) A famosa frase atribuída a Luis XIV, “O Estado sou eu”, define que regime político?

4) A queda na produção de cereais, às vésperas da Revolução Francesa, em 1789, desencadeou uma crise econômica e social. Como esta crise pode ser percebida e quais as suas implicações para com a sociedade?

5) “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos. As distinções sociais só podem basear-se na utilidade pública”. (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, França, 1789). Relate o contexto histórico em que foi criado o documento mencionado.

6) A charge da época, reproduzida abaixo, retrata as relações sociais da França pré-revolucionária.



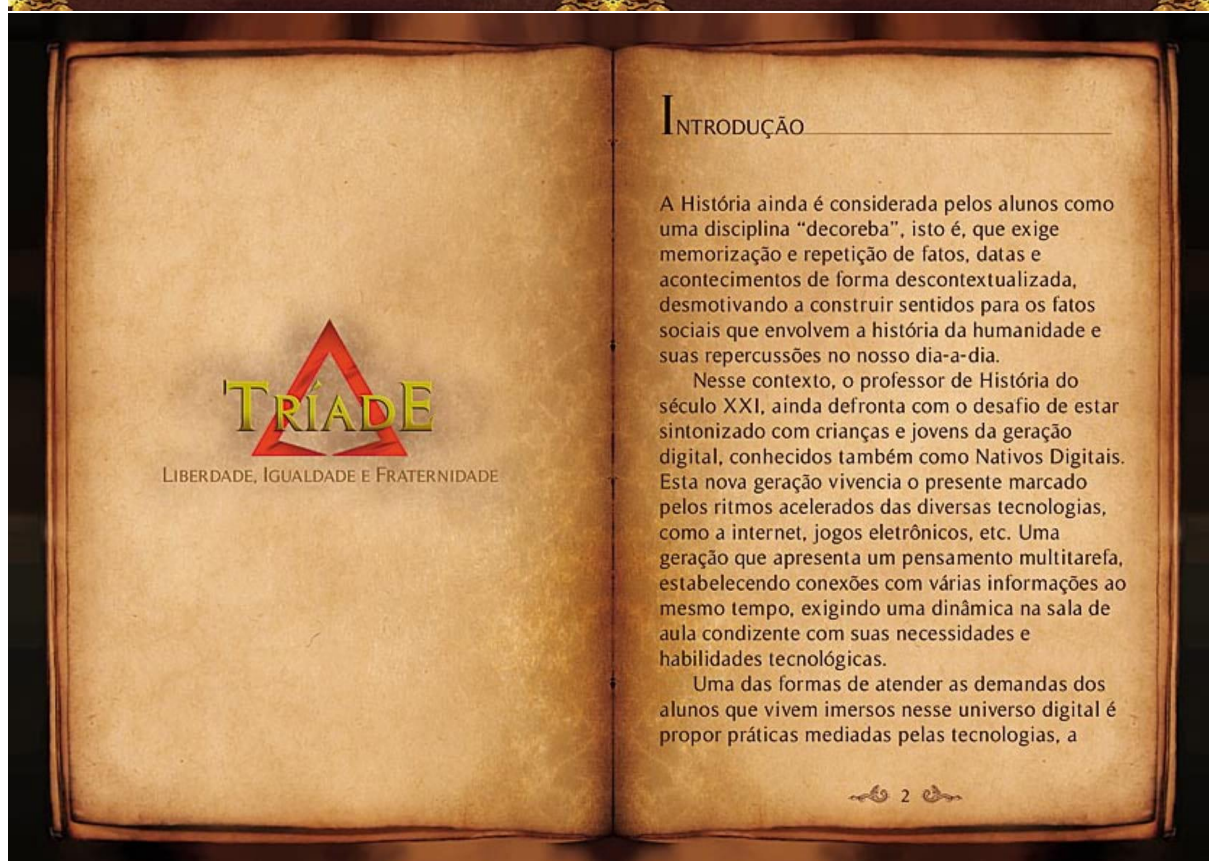
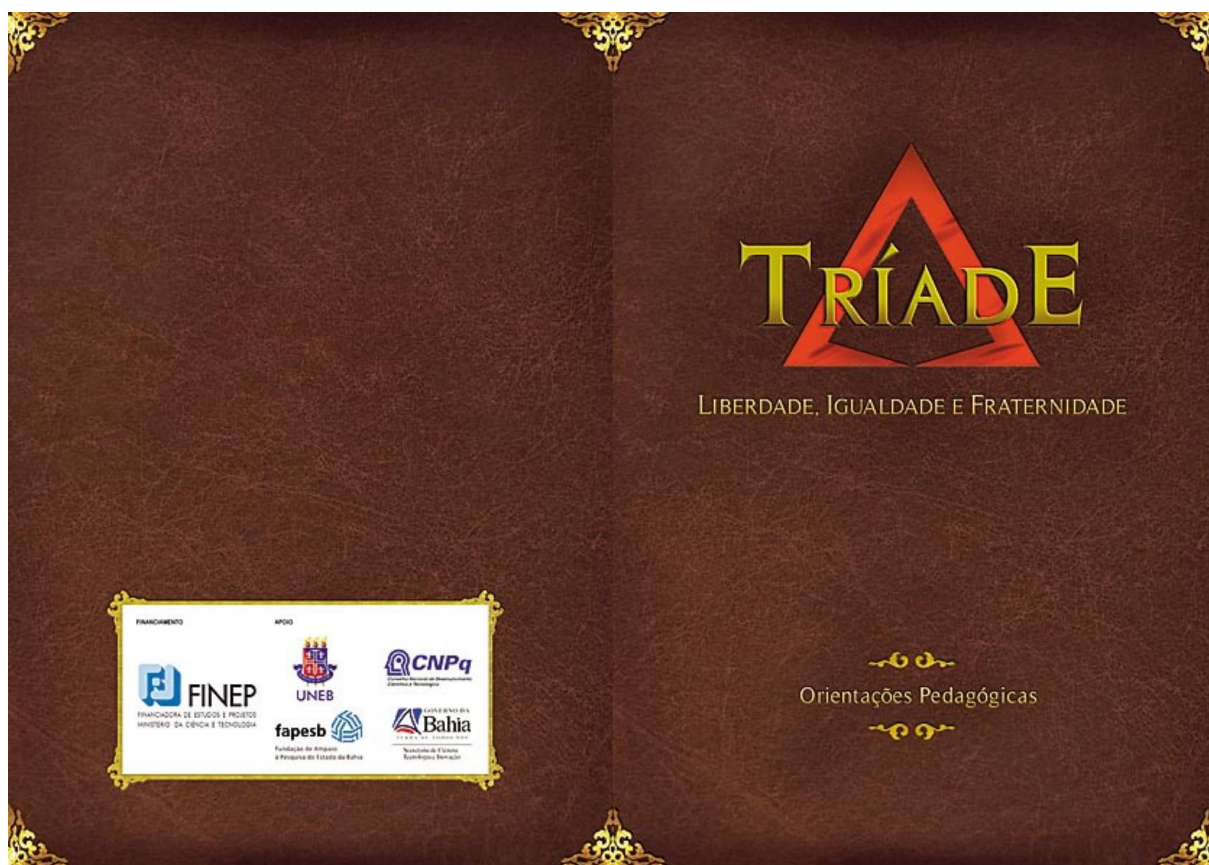
Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/ajSG7bbSp1U/TtVIszQIgsI/AAAAAAAAAIM/QhpKGtKtY/s1600/sociedade+absolutista.jpg>

A esse respeito, é correto afirmar que:

7. Rousseau, um dos ideólogos da Revolução Francesa, ao tratar da questão da cidadania, concebe os cidadãos como elementos ativos, participantes da autoridade soberana do Estado. Considerando-se que para esse ideologista é condição fundamental viver em liberdade, o que podemos dizer sobre a atual situação social brasileira?

8. Podem dizer que sou dramático, mas acredito que o mundo estará salvo no dia em que o último rei for enforcado e os clérigos perderem seus privilégios. Supondo que essa frase tenha sido dita dessa maneira e levando em consideração os pensamentos dos filósofos da Revolução Francesa, qual dos pensadores teria falado isso?

ANEXO A - Orientações pedagógicas do Triáde.



exemplo dos jogos digitais/eletrônicos. Os jogos eletrônicos podem se constituir em elementos que favorecem a construção de conceitos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas como: planejamento, antecipação, memória, entre outras.

Os jogos com temas históricos abordam de forma lúdica e interativa assuntos que vão desde as civilizações antigas até as notícias mais atuais, como deportação e armas nucleares. Os jogadores se sentem atraídos por estes elementos tecnológicos, pois proporcionam a experiência real na pele dos personagens vistos inanimados nos livros didáticos, ou seja, há identificação do jogador como sujeito histórico e agente social na medida em que assume o papel de herói ou não.

Sendo assim, eles poderão ser utilizados como mais um artefato mediador da prática pedagógica, isto é, estabelecendo uma ponte entre o conteúdo estudado na sala de aula e o contexto vivenciado pelos alunos na narrativa do jogo. É dentro dessa perspectiva que foi desenvolvido o Triade: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, um jogo eletrônico que traz em seu bojo a história da Revolução Francesa contada de forma criativa,

envolvente, dinâmica. Através do Triade, o jogador terá a oportunidade de imergir na sociedade da França pré-revolucionária, bem como, saber mais sobre o sistema político e econômico vigente na época. De forma realista será apresentada a estrutura social e econômica do Primeiro Estado, Segundo Estado e Terceiro Estado.

Um dos objetivos do jogo é ressignificar os conhecimentos dos alunos a partir da 7ª série sobre a Revolução Francesa, considerada por muitos historiadores como a mãe das revoluções posteriores. As suas conseqüências repercutiram em vários países e modificaram acontecimentos políticos, econômicos e sociais, inclusive no Brasil, e especialmente na Bahia através da Revolta dos Alfaiates (1798), tema do próximo jogo a ser desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais da UNEB.

O jogo eletrônico Triade: Liberdade, Igualdade e Fraternidade retratará o período de 1774 a 1793, através do estilo Adventure com elementos de Role Playing Game (RPG), que intercala a exploração do ambiente e o cumprimento de

objetivos com escolhas de decisões em meio a uma narrativa com bifurcações. Essa combinação de estilos RPG e Adventure alia, respectivamente, a possibilidade do jogador modificar o final de uma história de forma interativa, assumindo o papel de um personagem em um jogo em que não há um ganhador e um perdedor.

TRIADE E A HISTÓRIA: Intenções pedagógicas

Um desafio constante do professor é proporcionar ao aluno formas diversificadas de aprender. Para isso precisa estar conectado com as novas linguagens que podem mediar sua prática pedagógica. Uma das linguagens que mais seduzem crianças, jovens e até adultos são os jogos eletrônicos ou digitais. Objetivando aproximar o ensino de História dos alunos, desenvolvemos o jogo Triade a fim de contribuir para o processo ensino aprendizagem da História.

O público alvo desse game são os professores de História, alunos do Ensino Fundamental (7ª. e 8ª.

Séries) e do Ensino Médio. A interação com o Triade possibilita o desenvolvimento da capacidade de observar e de interagir com informações sobre a Revolução Francesa. A partir disso, poderão ser explorados os seguintes eixos temáticos: os ideais dos filósofos iluministas; situação política, econômica e social da França pré-revolucionária; caracterização dos estilos artísticos Gótico, Renascimento, Barroco e Rococó; Assembléia dos Notáveis; Assembléia dos Estados Gerais; Queda da Bastilha; Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão; Execução do Rei e da Rainha Maria Antonieta.

Na interação com o Triade, o professor exerce um papel importante ao criar situações que permitam aos educandos a construção de relações entre o que é aprendido nas aulas e livros e a narrativa apresentada no jogo. Além disso, o docente deve averiguar o que os alunos sabem e pensam sobre o assunto, determinar suas intenções de ensino-aprendizagem e propor debates entre os alunos.

Assim de forma interativa, o jogo possibilita um maior contato do jogador com a realidade social da época, possibilitando a construção de conhecimento em um espaço de aprendizagem diferente: o jogo

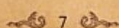
eletrônico. Aqui a Revolução Francesa é apresentada de forma lúdica e prazerosa.

Um pouco do enredo...

A história fictícia do game se inicia com os atos de um revolucionário que estava insatisfeito com a estrutura social, política e econômica da época. Henri de Vallois não concordava com o Absolutismo, regime político instalado na França no século XVIII, que privilegiava um pequeno grupo da sociedade francesa. Diante dessa situação, Henri de Vallois decide apoiar os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade organizando ações contra o autoritarismo do rei Luís XVI. Por essa atitude audaciosa, Henri foi condenado a morte deixando sua esposa grávida e sua pequena filha Jeanne desprovidas de bens e títulos de nobreza, já que estes foram confiscados pela monarquia.

Como se não bastasse tais tragédias, logo após o nascimento de seu irmão Pierre de Vallois, Jeanne sofre também a perda de sua mãe, passando a morar por muitos anos em orfanatos até chegar à casa de uma bondosa senhora chamada Isabelle de La Motte, quando se tornou adulta.

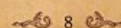
Desde sua infância Jeanne cria dentro de si um



sentimento de vingança contra a Família Real. Inconformada com essa situação, nunca perderá o desejo de se vingar e recuperar os seus títulos para tornar-se nobre novamente, já que a posição de Terceiro Estado representava uma humilhação e causava um forte sentimento de inferioridade. Em meio a essa busca, o jogador assumirá o papel de Jeanne que terá de escolher entre apoiar os girondinos para reaver seus bens, ou se aliar ao movimento revolucionário promovido pelos jacobinos para derrubar o Absolutismo. A partir dessas escolhas, o jogador enfrentará diferentes desafios que darão o rumo ao final do jogo.

O jogador...

O jogador assumirá o comando de Henri e Jeanne de Vallois, e em alguns momentos, o papel de um revolucionário chamado Claude. Poderá interagir com diversos elementos do cenário (portas, cofres, documentos, quadros, armas, alavancas) e até observar itens, tendo acesso a informações históricas e culturais. Outra possibilidade é que o gamer (jogador de jogos digitais) poderá ainda, conversar com os personagens durante o jogo, apanhando itens, dando ordens e recebendo



instruções. O personagem possuirá um inventário de itens que deverá ser administrado pelo gamer. Nos momentos de embate, enfrentará seus inimigos utilizando armas brancas e estes reagirão apresentando comportamento próximo ao real.

Objetivos do jogo:

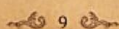
Criar um espaço diferenciado para aprendizagem do fato histórico Revolução Francesa. Possibilitar a aprendizagem dos fatos históricos mediada pelos jogos eletrônicos.

Construir novos significados para a aprendizagem da história.

Conteúdos apresentados no jogo:

1º. Ato – 1773

- Período pré-revolucionário (insatisfação popular e influência dos iluministas na difusão das idéias revolucionárias).
- Aliança entre a Áustria e a França (casamento entre Luís XVI e Maria Antonieta).
- Apoio da França na Independência dos Estados Unidos.



2º. Ato

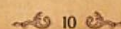
- Assembléia dos Notáveis (1787).
- Assembléia dos Estados Gerais (1789).
- Queda da Bastilha (1789).
- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789).
- Execução dos monarcas (1793).

TUTORIAL

Apresentação

O jogo Tríade – Liberdade, Igualdade e Fraternidade foi desenvolvido para atuar como elemento mediador do processo de ensino-aprendizagem sobre a Revolução Francesa. Como todo jogo eletrônico, é fundamental que professores e alunos explorem livremente os recursos disponíveis no Tríade, construindo um significado para as situações que são criadas envolvendo a Revolução Francesa (para saber mais consulte as Orientações Pedagógicas).

Assim, sugerimos que o professor de História



discuta aspectos importantes sobre este fato histórico antes de levar o jogo para a sala de aula. Ao interagir com o jogo, o professor deve permitir que o aluno investigue o jogo de forma autônoma, trocando e discutindo com os outros colegas as estratégias mais adequadas para alcançar os objetivos propostos.

Ao jogar é necessário conhecer um pouco sobre os símbolos e teclas importantes presentes no game, por isso criamos um tutorial para facilitar sua interação

INSTRUÇÕES PARA JOGAR O TRIÁDE:

Para instalar o jogo:

1. O Triáde deve ser instalado num processador Pentium III.
2. O computador precisa ter configuração mínima de 256Mb de memória RAM, placa de Vídeo de 64Mb off-board e 600Mb de espaço disponível no Disco Rígido.
3. Sistemas operacionais: Linux e Windows.

Para melhor desempenho:

- Abra "Meu Computador", "Propriedades", "Avançado", "Configurações" e acione "Ajustar para obter melhor desempenho"
- Instale o programa DirectX9.

4. Para iniciar o game, o jogador precisa estabelecer contato com as ferramentas e dispositivos do Menu Inicial, tais como:



Detalhe da tela inicial do jogo.

Novo jogo

O jogador inicia o jogo.

Jogo salvo

O jogador tem a possibilidade de continuar um jogo salvo anteriormente.

Opções

O jogador poderá alterar as configurações do jogo.

- Controle (alterações das teclas de comando)
- Áudio (controle do Efeito Sonoro e do Volume)
- Vídeo (modificar a Configuração de Vídeo, como a resolução da tela)

História

O jogo dispõe de uma pasta de História situada no Menu. Caso o jogador tenha dúvida sobre informações históricas do jogo, poderá acessá-la.

TECLAS PARA NAVEGAÇÃO NO JOGO

1. Ao iniciar o game, o jogador precisa ter o domínio das teclas **W**, **A**, **S** e **D** para movimentar o personagem, e utilizar o mouse para olhar em todas as direções.
2. Para conversar com personagens, abrir portas

disponíveis, acessar informações sobre alguns quadros e pegar alguns itens, pressione **E**.

3. A interação do jogador com outros personagens será realizada se estes estiverem sinalizados por uma *flor-de-lis* (quando os diálogos tiverem quests- uma tarefa ou conjunto de tarefas que o jogador deve fazer para obter uma determinada recompensa) ou por um *pergaminho* (quando os diálogos tiverem conteúdos históricos).



Personagem com flor-de-lis

Os objetivos do jogo são exibidos do lado direito da tela.



Os objetivos são mostrados no canto superior direito.

É importante estar atento às falas dos personagens, pois nelas estarão contidas as informações e dicas que orientarão o jogador para completar os objetivos.

As histórias em quadrinhos (HQs) também têm um papel importante, pois possibilitam a compreensão do jogador sobre a narrativa do jogo e sobre elementos do contexto histórico apresentado no game. Portanto, evite pular essas telas.



As HQs ajudam a compreender o contexto histórico.

1. No canto inferior da tela estarão disponíveis:
a. Status do jogador (se ele está armado ou não)
b. Atalhos: **M** (acesso ao mapa completo); **L** (acesso ao resumo de cada fase do jogo) e **I** (acesso ao inventário)

2. Nos momentos de batalha, os personagens inimigos aparecem com os nomes em vermelho e terão uma postura agressiva. Utilize o botão do mouse para atacá-los. Já os que aparecerem em verde serão aliados.



Personagens com nome vermelho e verde.

3. Após pegar uma arma, o jogador precisa equipá-la. Para isso ele deve teclar **I** para acessar o Inventário e arrastar a arma até o espaço correspondente para equipá-las.

4. O jogador assumirá diferentes personagens (Henri, Jeanne, Claude) em situações distintas do game.

5. Para avançar no game, o jogador terá que cumprir algumas quests, como ajudar a recuperar o cachorro de uma criança.

6. Algumas quests terão tempo máximo para sua execução. O controle deste tempo estará disponível no canto direito da tela.

7. No jogo há diferentes possibilidades de enredo, que aparecerão de acordo com as tomadas de decisões do jogador.

FINANCIAMENTO:

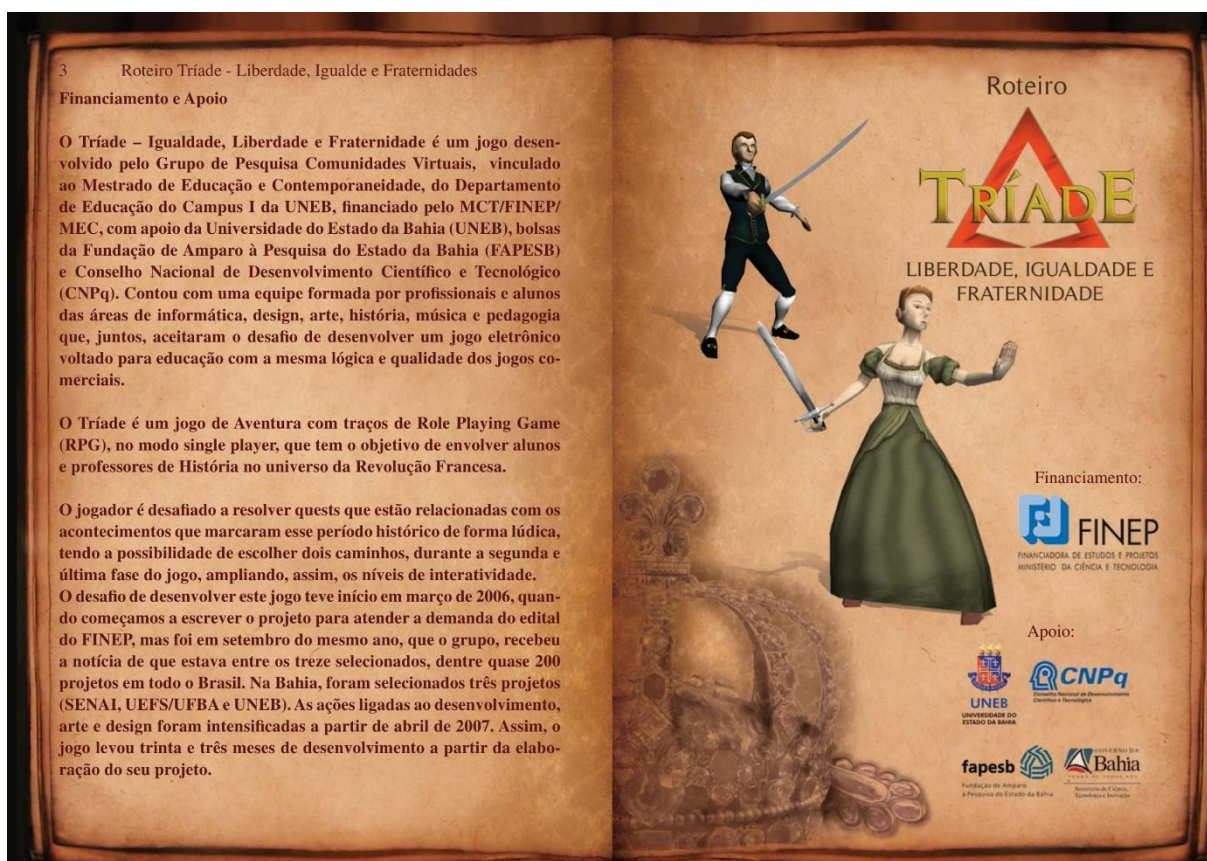
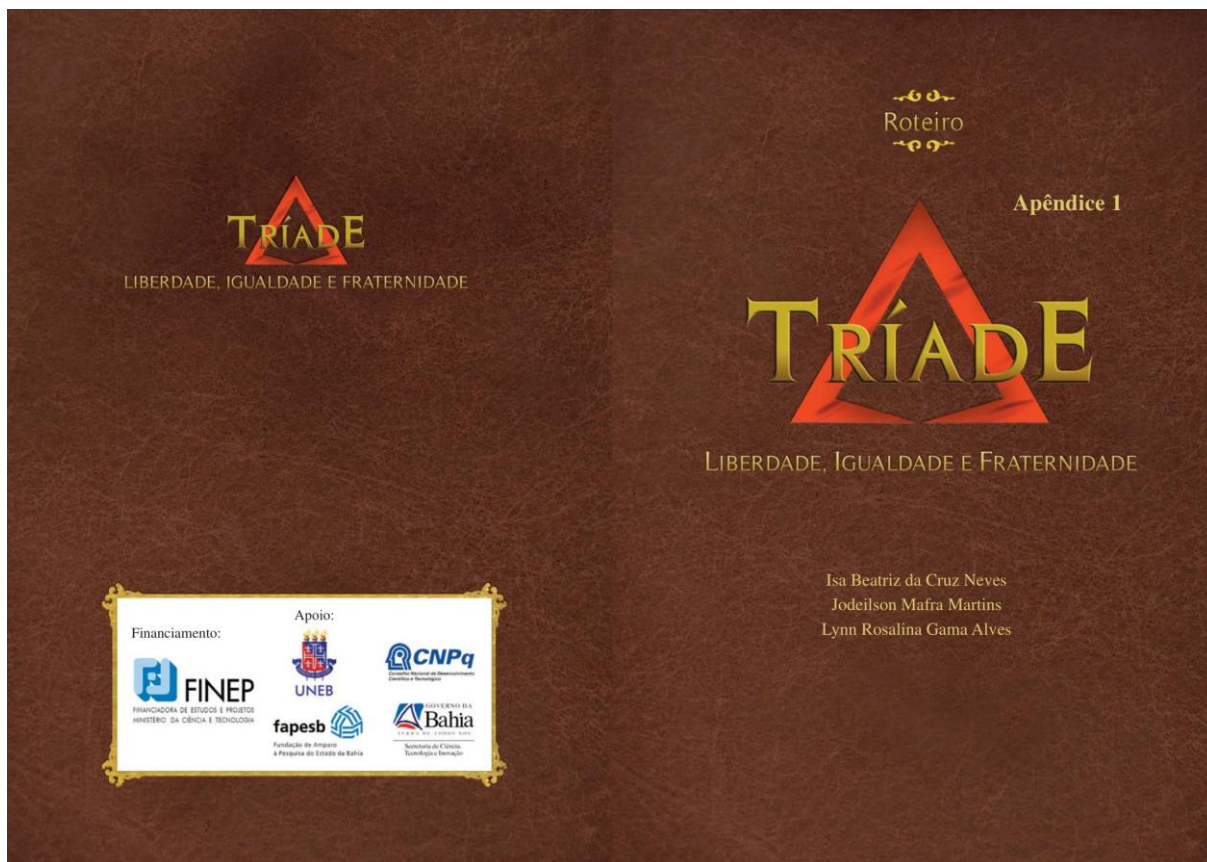
FINEP- Financiadora de Estudos e Projeto-Ministério da Ciência e Tecnologia.

APOIO:

UNEB - Universidade do Estado da Bahia
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPESB- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade>

ANEXO B - Roteiro do Triáde.



5	Roteiro Triade - Liberdade, Igualde e Fraternidades	Roteiro Triade - Liberdade, Igualde e Fraternidades	6
	Equipe:	SUMÁRIO	
Coordenadora	Daniel Araújo	ATO I.....	6
Lynn Alves	Felipe Assis Santos de Alencar	ATO II.....	12
Game Design	Felix de Souza Neto	ATO III.....	13
Abelmon de Oliveira Bastos	Leandro Marcondes	ATO IV.....	21
Alexandre Macêdo Santos	Marcus Ventura Araújo	ATO V.....	27
Arivan Bastos	Mauro Lira	ATO VI.....	30
Daniilo Assis Santos de Alencar	Ozias Lopes	ATO VII.....	38
Felipe Assis Santos de Alencar	Raphael Montenegro	ATO VIII.....	42
Felix de Souza Neto	Shalon Cerqueira	ATO IX.....	50
Gildeon Sena	Tiago Pessoa	ATO X.....	51
Isa Beatriz Neves	Tuiris Azevedo	ATO XI.....	61
Leonardo Pessoa	Programação	ATO XII.....	63
Lynn Alves	Arivan Bastos	ATO XIII.....	64
Marcus Ventura Araújo	Leonardo Pessoa	ATO XIV.....	76
Raphael Montenegro	Nilo Dantas	ATO XV.....	79
Roteiro	Trilha Sonora		
Camila Santana	Aldemar Jr.		
Gildeon Sena	Bolsista Pibic-junior		
Gilmara Silva Santos	Joseane Santos		
Isa Beatriz da Cruz Neves	Bolsista Pibic		
Jodeilson Mafra Martins	Alessandra Silva		
Juliana Moura	Tatiana Paes		
Lynn Alves	Vanessa Rios		
Historiadores	Consultoria		
Gilmara Silva Santos	Eduardo Borges (História – UNEB)		
Isa Beatriz da Cruz Neves	Esteban Clua (Game Design – UFF)		
Jodeilson Mafra Martins	Revisora Linguística		
Artes	Obdália Ferraz (Letras – UNEB)		
Abelmon de Oliveira Bastos	Agradecimento especial in memoriam		
Alexandre Macêdo Santos	Durval Lordelo (UNEB)		
Anderson Alves			
Arivan Bastos			
Daniilo Assis Santos de Alencar			

7	Roteiro Triade - Liberdade, Igualde e Fraternidades	Roteiro Triade - Liberdade, Igualde e Fraternidades	8
Roteiro do jogo Triade: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.	IMAGEM:	Representação de uma pessoa pobre e necessitada.	
ATO I	TEXTO:	<i>O Terceiro Estado era formado pela burguesia e pelo restante da população que na sua maioria eram pobres. Neste período apenas as pessoas do Terceiro Estado pagavam impostos e sustentavam os demais Estados. A economia estava passando por transformação devido ao desenvolvimento do comércio e ao aparecimento da indústria.</i>	
HISTÓRIA EM QUADRINHO (HQ)	IMAGENS:	Representação do Conde Henri de Valois lendo um livro.	
IMAGEM:	TEXTO:	<i>Henri Valois era um reformista que viveu muito além do seu tempo. Ele queria inteira liberdade, igualdade e fraternidade na economia, na sociedade e na política.</i>	
Representação do Rei Luís XVI e da Rainha Maria Antonieta.	PARTE JOGÁVEL (GAMEPLAY)		
TEXTO:	DESCRIÇÃO DA AÇÃO:	O conde Henri de Valois cansado dos privilégios dados ao Primeiro Estado e Segundo Estado decide fazer uma reunião para arquitetar ações contra a Coroa Francesa. Para tanto, busca apoio de filósofos como Rousseau e Voltaire; além de outros membros descontentes com a situação da França na segunda metade do século XVIII.	
<i>No ano de 1774, a França era governada pelo Rei Luís XVI, marido da austríaca Maria Antonieta. O regime político predominante nesta época era o absolutismo, que permitia o Rei concentrar todos os poderes em suas mãos. A sociedade francesa conservava-se aristocrática dividida em três Estados: A ascensão social era feita somente através da compra de títulos.</i>	CENÁRIO:	Chateau dos Valois.	
IMAGEM:	ANO:	1774	
Representação do Duque e da duquesa.	OBJETIVOS:	1. Procurar Jeanne e levá-la para o quarto; 2. Conversar com os convidados e convocá-los para a reunião no	
TEXTO:			
<i>O primeiro Estado era formado pelo alto e baixo clero.</i>			
IMAGEM:			
Representação do Duque e da duquesa.			
TEXTO:			
<i>O segundo Estado era formado pela nobreza.</i>			

