



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

FRANKLIN MENEZES NUNES

**GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: INVESTIGAÇÃO DA SEGUNDA
GUERRA MUNDIAL (1939 - 45), NA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM EM
RÜSEN, NO ENSINO MÉDIO**

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2024

FRANKLIN MENEZES NUNES

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: INVESTIGAÇÃO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939 - 45), NA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM EM RÜSEN, NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Linguagens, narrativa, produção e difusão.

Orientador: Professor Dr. Itamar Freitas de Oliveira.

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2024

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Nunes, Franklin Menezes.
N972g Gamificação no ensino de História: investigação da segunda guerra mundial (1939-1945), na perspectiva de aprendizagem em Rüsen, no ensino médio / Franklin Menezes Nunes; orientador Itamar Freitas de Oliveira. - São Cristóvão, SE, 2024. 138 f.: il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. História – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem ativa. 3. Jogos. 4. Guerra mundial, 1939-1945. 6. Ensino médio. I. Oliveira, Itamar Freitas de orient. II. Título.

CDU 930.2

FRANKLIN MENEZES NUNES

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: INVESTIGAÇÃO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-45), NA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM EM RÜSEN, NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Defendida em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira (Orientador - UFS)

Prof. Dr^a. Rosemeire Marcedo Costa (Externa – UFS)

Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos (Interno – UFS)

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2024

RESUMO

Nesta dissertação, no âmbito do ProfHistória, exploramos a gamificação no ensino de História sobre a Segunda Guerra Mundial (1939 - 45) na etapa do ensino médio. Desse modo, a questão central é investigar como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem histórica seguindo a proposta de Rüsen (2012a). O objetivo é promover a consciência histórica sistemática dos alunos, identificando elementos dos jogos, narrativas das ações gamificadas, avaliando o resultado na abrangência dos fatos e a reflexão das suas implicações no presente. Motiva-se por essa estratégia educacional que permite abordagens personalizadas, as quais adaptadas às demandas cognitivas dos estudantes. Conjecturamos que aliada à aprendizagem em Rüsen (2012a), contribui para uma compreensão dos fatos sobre a Segunda Guerra. A pesquisa se fundamentou em uma revisão bibliográfica relacionada à gamificação no ensino de História, jogos, sua instrução, incluindo livros, artigos, dissertações e outras fontes. E ainda, atributos gerais dos jogos, consciência, educação histórica, subsídios dos games e a avaliação diagnóstica dos discentes no Google *Forms*. Nesse intuito, aplica-se o método de estudo de caso, observação participante, a análise e o acondicionamento do produto pedagógico. Além disso, o seu funcionamento (regras, jogabilidade, objetivos e outros), o discernimento na escolha dos conteúdos, apresentação de ações gamificadas e o ensinamento dos discentes. Por fim, a proficiência do conhecimento na vida prática, as escolhas docentes desde os “manuais”, livros didáticos e as possibilidades da gamificação. Em relação aos resultados, após o teste do produto no Colégio Estadual Dep. Guido Azevedo, em Areia Branca - SE, suas modificações com base no *feedback*, percebemos que houve, durante os três dias de aplicação, relativamente, a motivação no aprendizado, mas somente com algumas mudanças no enfoque, nas regras, sistema de níveis e o debate das temáticas. Portanto, o intitulado “Gamificar na Aprendizagem (2ª Guerra): Conhecimento Histórico e Habilidades Mentais em Rüsen”, é um recurso didático que auxilia o ensino de História, sobretudo, a interpretação da experiência sociocultural no transcorrer da orientação do tempo histórico.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica. Ensino de História. Gamificação. Segunda Guerra Mundial.

ABSTRACT

In this dissertation, within the scope of ProfHistória, we explore gamification in the teaching of History about World War II (1939 - 45) at the high school level. Thus, the central question is to investigate how gamification can contribute to the development of historical learning, following Rüsen's proposal (2012a). The aim is to promote systematic historical awareness among students, identifying elements of games, narratives of gamified actions, evaluating the outcome in terms of factual coverage, and reflecting on its implications in the present. This is motivated by an educational strategy that allows for personalized approaches, tailored to the cognitive demands of students. We hypothesize that this, combined with learning in Rüsen (2012a), contributes to an understanding of the facts about World War II. The research is based on a literature review related to gamification in History teaching, games, their instruction, including books, articles, dissertations, and other sources. It also covers general attributes of games, historical awareness, historical education, game subsidies, and diagnostic assessment of students using Google Forms. The research methodology includes a case study method, participant observation, analysis, and development of a pedagogical product. Additionally, it explores the functioning of gamified actions, teaching methods, and the effectiveness of knowledge in practical life. Furthermore, the study delves into the operational aspects of gamified actions, including rules, gameplay, objectives, and other elements, as well as the discernment in choosing content, presenting gamified actions, and teaching students. It also examines the efficacy of knowledge in practical life, teachers' choices from "manuals", textbooks, and the possibilities of gamification. Regarding the results, after testing the product at Colégio Estadual Dep. Guido Azevedo in Areia Branca - SE, and making modifications based on feedback, we observed that there was relatively increased motivation in learning during the three days of application, especially with some changes in focus, rules, level systems, and the discussion of themes. Therefore, the titled "Gamifying Learning (WWII): Historical Knowledge and Mental Skills in Rüsen" can be a didactic resource that aids in History teaching, particularly in interpreting socio-cultural experiences throughout the course of historical time orientation.

Keywords: Historical Learning. History Education; Gamification. Second World War.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O processo de <i>design</i> da experiência do jogador.....	37
Figura 2 - Economia do jogo.....	40
Figura 3 - Modos de produção de sentido histórico.	66
Figura 4 - Posicionando o <i>gamification</i> em relação a outros conceitos.	71
Figura 5 - Exemplo de carta “adversário” com <i>layout</i> anterior, a demonstração da descrição (fonte), título, interação RPG, recursos, contestação do evento e cronologia.....	100
Figura 6 - Exemplo de carta “especial” (história local) com <i>layout</i> anterior e o diferencial, em relação a outra, no objeto “ação do evento”.	100
Figura 7 - Modelo de “panoramas didáticos” (carta normal, <i>layout</i> anterior) na construção do produto.....	108
Figura 8 - Modelo de “panoramas didáticos” (carta especial, <i>layout</i> anterior) na construção do produto.....	111
Figura 9 - Capa do produto pedagógico, o qual está disponível para o <i>download</i>	125
Figura 10 – <i>Link</i> com QR Code para baixar o produto pedagógico completo, no formato do Power Point, após mudanças do <i>layout</i> pelo design.....	125
Figura 11 – <i>Link</i> com QR Code para acessar e fazer o cadastro (<i>sign up</i>) no ChatGPT.....	137
Figura 12 - <i>Link</i> com QR Code para acessar o modelo de “carta” com <i>layout</i> anterior no site do Canva.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Informações da avaliação diagnóstica, gráfico das idades e números dos participantes.....	78
Gráfico 2 - As informações gerais da questão 1 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).	79
Gráfico 3 - As informações gerais da questão 2 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).	79
Gráfico 4 - As informações gerais da questão 3 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).	80
Gráfico 5 - As informações gerais da questão 4 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).	80
Gráfico 6 - Informações do questionário (<i>feedback</i>) da questão 1 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).....	91
Gráfico 7 - Informações do questionário (<i>feedback</i>) da questão 2 (itens, escolhas e quantitativo de respostas).	91
Gráfico 8 - Informações do questionário (<i>feedback</i>) da questão 3 (itens, escolhas e quantitativo de respostas).	92
Gráfico 9 - Informações do questionário (<i>feedback</i>) da questão 4 (itens, escolhas e quantitativo de respostas).	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos específicos e fontes do trabalho.....	15
Quadro 2 - Competências, habilidades, disciplinas, ciências e técnicas especializadas.	15
Quadro 3 - <i>Design</i> e sistema de jogos.	37
Quadro 4 - Elementos guias da didática da história.	44
Quadro 5 - Dinâmica de desenvolvimento da aprendizagem.....	46
Quadro 6 - Análise do formulário do <i>google forms</i> questões 5 e 6.....	82
Quadro 7 - Análise do formulário do <i>google forms</i> , respostas totais dos participantes, questões, letras escolhidas e os paradigmas de aprendizagem.	85
Quadro 8 - Análise do <i>feedback</i> no formulário do <i>google forms</i> sobre o produto pedagógico.	93
Quadro 9 - Características principais dos estilos de aprendizagem (questionário <i>honey-alonso</i>).	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DA LITERATURA: GAMIFICAÇÃO NO ENSINO, JOGO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA (RÜSEN).....	27
2.1 Resultados	27
2.2 A abordagem da gamificação no ensino, jogos e aprendizagem histórica (Rüsen)	28
2.2.1 Gamificação: metodização do ensino, planejamento de habilidades, procedimentos e a experimentação.....	29
2.2.2 Gamificação: a ludicidade no ensino de história, a estratégia narrativa do RPG e o uso da “didática do jogo”	30
2.2.3 Jogo digital e eletrônico: relação da consciência histórica, investigação acadêmica, estratégia aplicada, jogos temáticos históricos e a jogabilidade.....	32
2.3 A gamificação, o jogo e ensino de História: a motivação, o engajamento e o aspecto cultural.....	36
2.4 A aprendizagem e consciência histórica em Rüsen: experimentar o passado, interpretar, orientar e agir na vida prática.....	44
2.5 Fundamentos incorporados à pesquisa da revisão de literatura.....	49
3 GAMIFICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	52
3.1 Identificação do uso dos elementos da gamificação sobre a Segunda Guerra.....	52
3.2 Proposta da consciência histórica e aprendizagem de Rüsen no contexto da gamificação.....	62
3.3 Avaliação diagnóstica: resultados iniciais na formação da consciência histórica dos estudantes	75
3.4 Metodologia do estudo de caso: o teste e a organização do produto pedagógico	87
4 ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO: GAMIFICANDO A APRENDIZAGEM DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	97

4.1 O produto: descrição das regras, jogabilidade, objetivos, recursos didáticos e a avaliação	97
4.2 Análise e a criação de panoramas didáticos: os conteúdos da Segunda Guerra e implicações históricas no presente	106
4.3 Aporte da gamificação no processo de aprendizagem escolar	111
4.4 Transmissão do conhecimento para a vida prática dos discentes através das ações dos professores, a partir dos Manuais, livros didáticos e a gamificação.	120
5 CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	134
ANEXO A - Sugestão de cronograma para a aplicação do produto.	135
ANEXO B - Orientações para criação do próprio produto no formato da gamificação com inteligência artificial (IA)	136
ANEXO C - Link com o QR Code do arquivo da “Ficha do Aluno” do produto pedagógico.	138
ANEXO D - Link com o QR Code do arquivo da “Ficha do Professor” do produto pedagógico.	138

1 INTRODUÇÃO

A gamificação emerge como uma abordagem no campo educativo, oferecendo mais formas de envolver os alunos. Nesse sentido, é uma técnica de engajamento digital realizada através de dispositivos eletrônicos, visando alterar comportamentos, assim como desenvolver habilidades e fomentar a inovação (Burke, 2015). Dito de outra forma, refere-se à implementação de conceitos de design digital, sistemas de jogos para motivar e incluir as pessoas na realização de seus propósitos. No âmbito da História, destaca-se ao tratar de conteúdos com temas variados como a Segunda Guerra Mundial (1939 - 45).

De tal modo, esse marco histórico é caracterizado por intensos conflitos e transformações que moldaram o mundo atual¹. Assim, compreender tais eventos e perspectivas é fundamental para a formação dos estudantes, o que proporciona uma compreensão crítica² e abrangente do passado e uma relação com o presente. Além do mais, trataremos sobre a nossa experiência docente, no contexto da BNCC³, e a escolha do objeto de conhecimento Segunda Guerra Mundial.

A BNCC passou por revisões até sua versão oficial em 2017, com um amplo debate para determinar os conteúdos, competências e habilidades na educação básica⁴. No chamado “Novo Ensino Médio”, parte desta análise, o termo “novo” levanta questões, especialmente em relação às mudanças em documentos anteriores, assim como nas premissas pedagógicas e conceituais⁵. Por exemplo, a reformulação do conceito de competência, que estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e as alterações nos conteúdos relacionados à ideia de “nacionalidade” nos séculos XIX e XX⁶.

¹ Pode-se citar, entre outras, o estabelecimento da Organização das Nações Unidas (ONU), desenvolvimento da tecnologia militar, integração europeia e legados culturais das experiências da Guerra.

² Nós seguimos o entendimento de Rüsen (2001) sobre a compreensão crítica dos eventos históricos, o qual destaca a necessidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico, análise contextual, conexão entre passado, presente para avaliar e interpretar informações históricas de forma informada e reflexiva. Essas habilidades promovem uma cidadania mais consciente e contribuem para uma visão mais completa do mundo. Ele destaca, ainda, que a História é uma construção de sentido e que diferentes perspectivas podem coexistir, incentivando uma visão crítica da narrativa histórica.

³ Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas>>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

⁴ Ver: AMORIM, Mariana de Oliveira; MELLO, Rafaela Albergaria; RALEJO, Adriana Soares. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v.37, p.1-18, e77056, 2021.

⁵ Na própria Base Nacional Comum Curricular existe o tópico, na introdução, “os marcos legais que embasam a BNCC” que tratam da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2010), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

⁶ Ver: BITTENCOURT, Circe Fernandes. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre, v.16, n.37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

O aspecto mais inquietante que identificamos durante a implementação dessa modalidade em 2022 foi a “diluição” dos conteúdos da disciplina de História, que faz parte do currículo, na abrangente área das “Ciências Humanas Sociais e Aplicadas”. Isso resultou em um direcionamento maior para a interdisciplinaridade entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017 promoveu alterações substanciais no ensino médio desde o 1º Ano, incluindo mudanças na carga horária (1000 horas) e a implementação de uma nova organização curricular⁷. Além disso, a lei introduziu os “Itinerários Formativos”, que incorporam uma Base Nacional Comum Curricular. Embora seja uma legislação que devemos cumprir, existem preocupações em relação à “padronização” desse modelo educacional, apesar da menção à “autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas”⁸.

Quando se trata da escolha do objeto de conhecimento, como a Segunda Guerra Mundial, surgem diversas opções temáticas ligadas às habilidades e competências da BNCC⁹ para a construção da aprendizagem histórica de acordo com Rüsen (2012a). Por exemplo, podemos explorar o tema da tolerância étnico-religiosa como meio de desenvolver valores de cidadania, no que diz respeito aos direitos civis, a preservação da vida em uma sociedade cada vez mais desigual e individualista.

Como professor, surge uma inquietação ao observar a disseminação de notícias através da internet¹⁰ e televisão, muitas das quais propagam elementos de preconceito, discriminação e racismo. Isso nos leva a perceber uma possível tendência à “dissipação” de uma postura social no presente que valorize o respeito pela diversidade.

De tal modo, a Segunda Guerra Mundial proporcionou elementos que contribuem para enriquecer a consciência histórica no que concerne à manifestação da intolerância humana em

⁷ BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acessado em 04 de junho de 2022.

⁸ Ibidem.

⁹ Apresenta-se a competência 5 da BNCC: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. Habilidade 03: “Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos”. Em História, “contribui no desenvolvimento dessa habilidade ao abordar questões éticas em vários períodos”, inclusive, no da 2ª Guerra Mundial. Fonte: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Instituto Reúna**. Disponível em: <<https://o.institutoreuna.org.br/categoria-bncc/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/>>. Acesso em: 07 de junho de 2022.

¹⁰ Como exemplo, temos a matéria do G1 intitulada: “Criança, adolescente, casal, modelo e delegada: racismo em comércio atingiu negros de diferentes perfis em 2021 no Brasil”, na qual “são relatos de situações, em sua maioria, em que os vendedores de lojas confundem clientes negros com bandidos”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/12/31/denuncias-de-casos-de-racismo-no-comercio-brasileiro-marcam-2021.ghtml>>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

sua dimensão histórico-social. É marcante descobrir os acontecimentos relacionados à Alemanha nazista antes e durante a Guerra (1933 - 45). Isso incluiu uma consternação ao confrontar a crueldade que, com base na “legitimação” de uma “pseudociência”, por parte de certos grupos foi sistematizada como política de Estado (ideologia de “purificação e superioridade racial”)¹¹.

Nesse contexto, a gamificação surge como uma alternativa para incentivar a participação dos alunos nesses debates, ou seja, ao incorporar elementos de jogos como os desafios e a motivação. Este enfoque visa tornar a aprendizagem histórica mais atraente, oferecendo experiências interativas, afora desenvolver habilidades cognitivas, como pensamento crítico, análise da historiografia e interpretação de fontes. De tal maneira, surge a questão central: como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, proposta por Rüsen (2012a), no contexto do ensino médio, sobre a Segunda Guerra Mundial (1939 - 45)?

No entanto, existem poucos estudos que investiguem quanto a gamificação, baseados na visão de Rüsen (2012a), e como essa ideia pode ajudar os alunos do ensino médio a compreenderem a extensão temporal entre presente e passado. Ou seja, explicar as razões históricas e aplicar o conhecimento adquirido na vida prática. Essa carência limita a compreensão sobre o seu potencial de ensino, no contexto da averiguação da Segunda Guerra Mundial, o que impede a superação das dificuldades deles na aprendizagem.

Nossa conjectura é que o aproveitamento da gamificação, alinhada à proposta de Rüsen (2012a), pode auxiliar para uma aprendizagem e consciência histórica dos discentes do ensino médio sobre a Segunda Guerra Mundial. Através de elementos lúdicos e narrativas envolventes, eles podem desenvolver uma compreensão crítica dos aspectos históricos, assim como analisar perspectivas múltiplas e refletir sobre suas implicações no presente.

Assim, o objetivo geral é investigar como a gamificação, alinhada à proposta de Rüsen (2012a), pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos alunos do ensino médio sobre a Segunda Guerra Mundial, visando promover uma consciência histórica sistemática. A seguir, no quadro 1, os tipos de fontes utilizados, a partir dos capítulos e exemplos de práticas para cumprir os três objetivos específicos apresentados:

¹¹ Em contrapartida, entender os indivíduos a partir de atributos físicos e percepções culturais singulares que compõem a existência humana, isto é, “tensionar” a vivência mais harmônica pela aprendizagem, apesar da complexidade e outros fatores (políticos, econômicos e sociais), a tentativa de maior “coesão social”.

Quadro 1 - Objetivos específicos e fontes do trabalho.

Objetivos Específicos	Fontes
1 - Identificar os elementos dos jogos, narrativas utilizadas na gamificação para o estudo da Segunda Guerra Mundial, considerando a proposta de aprendizagem de Rüsen (2012a), visando compreender o engajamento e empenho dos alunos.	Artigos científicos, livros acadêmicos sobre o uso de gamificação no ensino de história. Exemplos de aplicação prática da gamificação no ensino, com foco na aprendizagem e consciência histórica.
2 - Avaliar o resultado da gamificação na compreensão crítica dos eventos da Segunda Guerra Mundial, na formação da consciência histórica dos estudantes do ensino médio.	Livros, artigos, estudos com pesquisa sobre o uso da gamificação e a viabilidade no ensino da Segunda Guerra Mundial.
3 - Averiguar como a gamificação pode facilitar a análise de panoramas diversos da Segunda Guerra, a reflexão sobre suas implicações históricas no presente e a transmissão para a aprendizagem na vida prática dos discentes.	Artigos acadêmicos sobre a aplicação da gamificação no ensino de história. Livros e capítulos sobre a gamificação como estratégia de ensino. Publicações que discutam a importância da aprendizagem baseada nos elementos dos jogos.

Fonte: autoria própria.

E mais, no quadro 2, as habilidades para cumprir esses objetivos específicos, assim como disciplinas, técnicas ou ciências especializadas naquelas e regras que aproveitam¹²:

Quadro 2 - Competências, habilidades, disciplinas, ciências e técnicas especializadas.

Competências/Habilidades	Disciplinas/Ciências/Técnicas especializadas
1 - <u>Competência</u> : Análise de elementos lúdicos e narrativas na gamificação. 1.1 - <u>Habilidade</u> : Identificar os elementos específicos da gamificação utilizados no estudo da Segunda Guerra Mundial (1939-45), considerando a proposta educacional em Rüsen (2012a).	<u>Gamificação</u> : Compreender os princípios, técnicas para identificar elementos dos jogos e narrativas utilizados no ensino de História; <u>Teoria do Jogo</u> : Analisar os seus componentes, como mecânicas, regras e dinâmicas, presentes na gamificação; <u>Estudos de recepção</u> : Investigar a percepção e o engajamento dos alunos diante das estratégias de gamificação; <u>Psicologia da aprendizagem</u> : Compreender como os subsídios dos <i>games</i> , narrativas podem influenciar a motivação e o aprendizado dos alunos; <u>Análise de conteúdo</u> : Diferenciar os dados e as narrativas presentes nas práticas de gamificação.
2 - <u>Competência</u> : Avaliação do reflexo da gamificação no ensino-aprendizagem de História. 2.1 - <u>Habilidade</u> : Aferir o efeito da aplicação da gamificação, com o produto pedagógico, no potencializar da compreensão crítica dos eventos históricos da Segunda Guerra Mundial.	<u>Didática da História</u> : Aplicar métodos e estratégias de ensino para avaliar o desenvolvimento da compreensão crítica dos alunos; <u>Metodologia de ensino</u> : Utilizar abordagens metodológicas, na aula-oficina, adequadas para avaliar o impacto da gamificação no ensino de História;

¹² Estrutura conceitual-metodológica organizada pelo autor, a partir da base de OpenAI (ChatGPT).

	<u>Teoria da História</u>: Analisar o processo de construção do conhecimento histórico e sua relação com a gamificação; <u>Educação Histórica</u>: Investigar os processos de ensino-aprendizagem da história no contexto da gamificação. <u>Avaliação</u>: Desenvolver instrumentos para mensurar a formação da consciência histórica dos estudantes.
3 - <u>Competência</u>: Promoção da análise crítica e reflexão histórica. 3.1 - <u>Habilidade</u>: Facilitar a análise de diferentes fontes históricas sobre a Segunda Guerra Mundial e promover a ponderação sobre suas consequências. E ainda, o seu contorno significativo para os estudantes no presente.	<u>História contemporânea</u>: Proporcionar saberes sobre a Segunda Guerra Mundial e os seus desdobramentos; <u>Metodologia de pesquisa em Educação e História</u>: Utilizar métodos de pesquisa adequados para investigar a eficácia da gamificação na análise de panoramas diversos, cogitação do saber historiográfico e a transmissão do seu conhecimento.

Fonte: autoria própria.

No sentido da metodologia, realiza-se uma pesquisa bibliográfica, buscando a literatura relacionada à gamificação no ensino de História, jogos e aprendizagem histórica em Rüsen (2012a). Isto é, foram consultados livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e outras fontes relevantes para embasar o estudo.

Além disso, emprega-se o método de estudo de caso, utilizando a Segunda Guerra Mundial quanto objeto específico para investigar a gamificação no ensino de História. De tal modo, uma turma do ensino médio foi acompanhada com o uso da gamificação durante a pesquisa. Afora, a observação participante aproveitada pelo pesquisador envolvido em sala de aula. Isso permitiu uma compreensão aprofundada dos aspectos práticos dela, interações entre os estudantes e o ambiente gamificado.

A gamificação do ensino da História, com ênfase na Segunda Guerra Mundial (1939 – 45) e na perspectiva de aprendizagem de Rüsen (2012a), suscita a necessidade de compreender os efeitos no processo educacional do ensino médio. Essa investigação adquire importância em diversas esferas, desde a dimensão social, acadêmica e até a individual.

No contexto social, aplicar a gamificação pode-se proporcionar um ambiente de aprendizagem mais atrativo e engajador para os alunos. Ao incorporar elementos dos jogos interativos, ela desperta o interesse e o envolvimento dos estudantes, tornando o estudo dos eventos históricos mais prazeroso. E mais, a abordagem gamificada do ensino da Segunda Guerra Mundial permite uma compreensão aprofundada dos fatos cruciais desse período. Além disso, contribui para a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de compreender o passado e refletir sobre as consequências das ações humanas.

No âmbito acadêmico, responder à pergunta sobre os efeitos da gamificação no ensino da História, especialmente em relação à Segunda Guerra Mundial e o aspecto da aprendizagem de Rüsen (2012a), oferece conhecimentos inestimáveis aos educadores. Entender os impactos dessa atitude pedagógica possibilita o aprimoramento das práticas de instrução. Isso promove o desenvolvimento de metodologias adaptadas às necessidades e características dos estudantes contemporâneos. Ao explorar os benefícios e instigações da gamificação a comunidade acadêmica pode contribuir para o estabelecimento de procedimentos mais variados, buscando a melhoria no ensino de História.

No nível individual/pesquisa, apresentam-se sugestões diretas aos discentes para participar de atividades gamificadas, o que estimula a motivação e o engajamento no processo educacional. Essa abordagem promove o desenvolvimento de habilidades como pesquisa, análise crítica e pensamento histórico. Além disso, oferece oportunidades de aprendizagem participativa, permitindo a eles explorarem diferentes aspectos e possuírem um papel na construção do saber. A gamificação, ao despertar um maior interesse pela disciplina de História, contribui também para uma formação integral ao longo da vida e engloba aspectos emocionais, sociais e morais, enriquecendo-a.

Assim, é crucial analisar a gamificação a partir dos objetos referenciados, pois essa abarca aspectos sociais, acadêmicos e individuais. Dessa forma, a abrangência dessas decorrências pode impulsionar melhorias no ensino de História, fomentar uma experiência de aprendizado mais envolvente e significativa para os alunos.

E o produto pedagógico? A designação é “Gamificar na Aprendizagem (2ª Guerra): Conhecimento Histórico e Habilidades Mentais em Rüsen”. De tal modo, o seu desenvolvimento está voltado para a gamificação no ensino de História, com foco na Segunda Guerra Mundial, e que se encontra num espaço propício no âmbito do ProfHistória.

Esse programa oferece uma formação especializada com ênfase na pesquisa e aplicação do conhecimento, visando aprimorar a qualidade da instrução. Dessa maneira, é reconhecido por sua abordagem integrada, que une a teoria e prática desse componente curricular. Isso permite que os estudantes explorem abordagens e metodologias atualizadas em sua prática docente. Sobretudo, incentiva a pesquisa no campo da História em linguagens e narrativas, fornecendo uma base teórica para embasar a progressão no ensino básico.

Dessa forma, podemos utilizar fundamentos teóricos e evidências empíricas para respaldar nossas propostas e práticas no uso da gamificação. E ainda, ao elaborá-lo nesse domínio, contribuímos para o ensinamento de História no país, explorando enfoques dinâmicos de aprendizagem. Aliada às propostas de Rüsen (2012a), oferece uma oportunidade para que os

estudantes do ensino médio aprimorem sua apreciação dos eventos históricos. Em outras palavras, busca promover, por meio de diversas perspectivas, uma consciência histórica expressiva e a reflexão sobre as inferências socioculturais no contexto atual.

Em síntese, a elaboração desse produto pedagógico no ProfHistória é uma oportunidade valiosa para aprimorar o ensino de História, dialogar didaticamente com os professores e agenciar práticas educacionais inovadoras. Logo, o programa oferece uma atmosfera propícia para a construção desse ensinar, integrando conhecimentos, pesquisa e aplicação.

Nessa perspectiva, a interação dos alunos é mediada por elementos da gamificação (jogos), em conformidade com a aprendizagem de Rüsen (2012a), principalmente as “habilidades mentais” (experimentar, interpretar, orientar-se e agir)¹³. E ainda, esse produto educacional é baseado no gênero de RPG (*role-playing game*)¹⁴, desenvolvido utilizando ferramentas como Canva¹⁵, PowerPoint (pacote Office) e ChatGPT (inteligência artificial)¹⁶.

Cada uma dessas ferramentas tem uma função específica no processo de criação. A primeira, consiste em elaborar as “cartas” que contém textos, imagens, vídeos e/ou QR Code, com o objetivo de oferecer visualmente uma apresentação variada. A segunda, em testar a jogabilidade por turnos, consolidar as diferentes tarefas, permitindo uma organização eficiente que facilita a exposição do conteúdo. Já a última, auxilia na formulação de respostas e na criação de narrativas através das cartas, assim como no aprimoramento da escrita, visando uma abordagem mais precisa e científica. Logo, proporcionará uma experiência imersiva, permitindo que os alunos assumam “papéis” e vivenciem situações relacionadas à Segunda Guerra Mundial (1939 - 45). Os desafios e narrativas são projetados de forma contextualizada, integrando informações históricas fundamentais aos seus elementos construtivos.

Além de adquirir o conhecimento histórico, eles são estimulados a desenvolver habilidades como análise crítica, interpretação de fontes e reflexão sobre o passado. Essas capacidades são fundamentais para uma compreensão mais profunda e significativa dos acontecimentos na História.

¹³ “Distância [do] presente/passado (experimentar), de explicar a razão do passado (interpretar), planejar e executar uma ação remediadora (orientar-se e estimular-se na vida prática) (...)”. (FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Aprendizagem histórica como atos integrados de experimentar o passado, interpretar o passado, orientar-se e estimular-se a agir na vida prática – Jörn Rüsen**. São Cristóvão, 07 ago. 2022. Disponível em <<https://www.resenhacritica.com.br/a-cursos/3-aprendizagem-historica-na-teoria-da-historia-de-jorn-rusen/>>). Acesso em: 22 de setembro de 2022.

¹⁴ A ideia foi estruturada a partir de alguns fatores: (1) Por gostar do conteúdo da 2ª Guerra, tendo em vista a amplitude das temáticas para a reflexão em sala de aula; (2) Uma experiência no RPG “Vampiro: A Máscara, um Role-playing Game de Horror Pessoal”, escrita por Hagen (1992, 2ª ed.), com alguns colegas, fez-me pensar, posteriormente, na elaboração da dinâmica das “cartas”, jogabilidade e regras.

¹⁵ Url: <<https://www.canva.com/>>.

¹⁶ Url: <<https://openai.com/gpt-3.5>>.

Essa proposta segue as orientações da literatura especializada sobre a gamificação, que destaca a importância de utilizar itens de jogos para promover o engajamento dos discentes e facilitar a sua aprendizagem. A proficuidade desse foco na História traz benefícios tanto para os estudantes, ao tornar o processo de aprendizagem mais fascinante, quanto para os docentes, ao cooperar para o aprimoramento pedagógico. Adiante, são exibidas algumas habilidades, conhecimentos e capacidades que foram desenvolvidas na sua construção¹⁷:

1. Experimentar a relação entre passado e presente, a partir da gamificação, a sua diversidade metódica de ensino e interação coletiva de aprendizagem do aluno:

- 1.1 - Habilidade em criar atividades estimulantes e interativas;
- 1.2 - Capacidade de relacionar o passado histórico com o presente dos alunos;
- 1.3 - Conhecimento sobre as diferentes metodologias de ensino;
- 1.4 - Habilidade em promover a interação coletiva de aprendizagem.

2. Interpretar fontes e fatos históricos, explorados do objeto de conhecimento da Segunda Guerra Mundial, beneficiando o incremento intelectual do estudante:

- 2.1 - Habilidade em analisar e interpretar fontes históricas relacionadas à Segunda Guerra Mundial;
- 2.2 - Conhecimento sobre os principais eventos, personagens e contextos históricos da Segunda Guerra Mundial;
- 2.3 - Capacidade de relacionar os fatos históricos com o contexto social, político e cultural da época;
- 2.4 - Habilidade em transmitir seus conhecimentos de forma clara e acessível aos alunos;

3. Orientar-se, a partir da consciência do passado pelo aluno, sobre problemáticas de sociabilização e construções individuais do conhecimento histórico:

- 3.1 - Conhecimento sobre a construção social da História e as diferentes interpretações do passado;
- 3.2 - Habilidade em promover discussões e reflexões sobre as problemáticas sociais presentes na história;
- 3.3 - Capacidade de incentivar a participação dos estudantes na construção do conhecimento histórico;
- 3.4 - Habilidade em estimular a empatia e a compreensão das diferentes perspectivas históricas.

¹⁷ Estrutura metodológica organizada pelo autor, a partir da base de OpenAI (ChatGPT).

4. Agir, motivar-se a ações na vida prática, a qual esteja inserida na vivência sociocultural do educando, incitando a reflexão sobre a consciência histórica:

- 4.1 - Habilidade em relacionar os saberes históricos com a vida prática dos alunos;
- 4.2 - Conhecimento sobre a relação entre a história e a vivência sociocultural dos indivíduos;
- 4.3 - Capacidade de incentivar os discentes a agir com base no saber histórico adquirido;
- 4.4 - Habilidade em promover a reflexão sobre a consciência histórica e suas implicações cognitivas.

Nesse sentido, possuímos habilidades no domínio das competências imprescindíveis para a constituição do produto pedagógico. Previamente, quanto professor, aliada à formação acadêmica, assim como participação em atividades relacionadas ao ensino de História e gamificação, proporcionaram uma maior capacidade de desenvolvê-las de forma diligente.

No que diz respeito às aptidões requeridas, é possível a identificação dos elementos dos jogos e as narrativas utilizadas na gamificação do estudo da Segunda Guerra Mundial, compreendendo seu alento em engajar os alunos. Além disso, há a competência em avaliar os resultados dessa abordagem no desenvolvimento da compreensão crítica dos fatos históricos. Assim, como na formação da consciência histórica dos estudantes, ao fazer uso do estudo de caso como ferramenta de pesquisa.

Com relação aos conhecimentos específicos, a formação acadêmica do pesquisador na área de História proporciona uma base teórica para interpretar fontes, além de circunstâncias relacionadas à Segunda Guerra e uma compreensão reflexiva do passado e presente. E mais, a familiaridade com a proposta de aprendizagem de Rüsen (2012a) e conhecimentos sobre a gamificação enquanto estratégia educacional.

Contudo, reconhecemos a constância no aprendizado. A experiência docente, ao longo de 10 anos, permitiu adquirir habilidades, conhecimentos relacionados à gamificação, consciência histórica e orientação dos aprendizes. Não obstante, concordamos com a ideia de formação continuada, com o intuito de adquirir novos conhecimentos para oferecer aos alunos da educação básica uma experiência educacional de qualidade, planejada, renovadora e de conteúdo atrativo.

Por conseguinte, essas justificativas demonstram o embasamento teórico-metodológico para a construção do produto pedagógico indicado para o ensino de História. Entretanto, nos comprometemos na sua criação e no refinamento das atividades docentes, a fim de oferecer uma aprendizagem “impulsionadora” aos discentes. De maneira que o público-alvo possui

idade entre 16 e 20 anos, cursando o 3º Ano do ensino médio no Colégio Estadual Deputado Guido Azevedo¹⁸.

Essa instituição educacional oferta a educação básica apenas na etapa do ensino médio regular, manhã/tarde, e o ProSIC (Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar Sergipe na Idade Certa), à noite. Localiza-se na Rua São João – Centro S/N -, no município de Areia Branca – SE, no agreste sergipano, cep. 49580-000, tendo entre os seus princípios, colocado no Regime Escolar, “garantia do padrão de qualidade” no ensino. Em 2024, possui cerca de 6 salas de aula, uma pequena biblioteca, sala de informática, sem quadra poliesportiva, com quantitativo total de 553 alunos (as). Eles residem tanto no centro, quanto nos diversos povoados¹⁹, com condições econômicas direcionadas, principalmente, para o setor primário da economia²⁰.

Com base nas informações sobre dimensões, características físicas, estrutura e função genérica do produto, o objetivo se centrou em desenvolver um conjunto de 39 cartas digitais. Essas foram utilizadas para estimular a interação dos alunos, permitir a análise da relação entre passado e presente, enfatizando as transformações e permanências ao longo do tempo histórico. E mais, busca-se estabelecer uma conexão entre o objeto de estudo, a Segunda Guerra Mundial, e também, a história local de Sergipe²¹.

Com relação a uma possível solução para a carência na aprendizagem mencionada envolve a criação de um produto pedagógico que utilize a gamificação como estratégia. Essa conclusão busca engajar os discentes do ensino médio, ajudando-os a compreender a ligação temporal entre presente e passado, além de aplicar esse saber na vida prática. Dessa maneira, o objetivo é superar as dificuldades de aprendizagem relacionadas à Segunda Guerra Mundial.

Assim, esse produto pedagógico foi desenvolvido com base em componentes de mecânicas de jogos, o que acarreta em um processo de aprendizagem mais motivador. Ao incluir uma narrativa cativante que os envolva no contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, os estudantes são incentivados a aplicar os conhecimentos adquiridos. Isso será alcançado através de desafios, missões propostas, que os levarão a resolver problemas e progredir nas atividades.

¹⁸ Em 2024, em julho, fará 11 anos que sou professor neste colégio, antes denominado Colégio Estadual Gov. João Alves Filho. No entanto, já estava ligado ao ambiente escolar, desde 2008, quando fui Oficial Administrativo, fazendo parte da organização “burocrática/documental”, quando, em 2012, passei no concurso da SEDUC-SE, porém, somente convocado em 2013.

¹⁹ Sendo eles: Areias, Chico Gomes, Boqueirão, Rio das Pedras, Canjinha, Junco I, Serra Comprida, Cajueiro, Caroba, Pedrinhas (destaque no número de discentes), Manilha, Colônia, São Paulo e Guidinha.

²⁰ Por exemplo, conforme informações dos alunos, mandioca, cana-de-açúcar, entre outras, e o destaque na produção de coentro no Estado de Sergipe.

²¹ Neste caso, eventos relacionados aos impactos da Guerra em Sergipe, por exemplo, os torpedeamentos das embarcações na costa sergipana e a entrada do Brasil no conflito em 1942.

Ao prosperarem nas tarefas podem receber recompensas virtuais, pontos e níveis que os incentivam a continuar aprendendo. De tal modo, é essencial promover o intercâmbio entre eles, permitindo a colaboração em grupo e, até mesmo, a competição saudável. Nesse sentido, outro aspecto fundamental é um *feedback* constante aos estudantes, destacando seus pontos fortes e apontando áreas que precisam ser aprimoradas. Logo, esse retorno permite que acompanhem o progresso e direcionem os seus esforços de aprendizagem.

Assim, a abordagem gamificada não só os ajuda a abarcar a relação entre presente e passado como destacado em Rüsen (2012a), mas também desenvolvem mais habilidades, como resolução de problemas e trabalho em equipe. Vale ressaltar que, ao criar uma invenção pedagógica baseada na gamificação, é possível superar algumas dificuldades de aprendizagem dos alunos, por exemplo a interpretação dos acontecimentos e orientação temporal.

Através destas cartas digitais, pretende-se, ainda, oferecer a oportunidade de explorar e manipular o conhecimento do passado, desenvolvendo assim a consciência histórica. Ao examinar as informações presentes nas cartas, os estudantes são incentivados a refletir sobre a aplicação prática desse conhecimento em suas vidas. Desse modo, a aprendizagem histórica, conforme proposta por Rüsen (2012a), é promovida de forma efetiva, proporcionando uma experiência de aprendizado expressiva a sua realidade sociocultural.

Nesse paradigma organizacional, qual ideia de aprender e ensinar História queremos proporcionar? Com base nas ideias de Rüsen (2001, 2007, 2012a), a partir da apreensão do passado e a aprendizagem histórica, destacam-se algumas referências teóricas delineadas a seguir.

Aprendê-la é fundamental para compreendermos o mundo ao nosso redor. Segundo Rüsen (2012a), as habilidades mentais que devem ser desenvolvidas para a compreensão mais densa da história são experimentar, interpretar, orientar e agir na vida prática. Com isso em mente, os artifícios dos jogos como tática de ensino são uma excelente forma de desenvolvê-las.

Nessa perspectiva, a Segunda Guerra Mundial é um tema histórico que envolve diversos eventos, personagens e contextos. Para tornar o aprendizado mais engajado, o uso de gamificação e *role-playing game* (RPG) pode ser uma solução. Por meio das noções dos jogos, eles podem experimentar diferentes situações, conjunturas históricas, interpretar os acontecimentos, orientar suas decisões com base em fatos e teorias. Além disso, o RPG, quanto modelo da jogabilidade, permite que atuem na vida prática, ao tomar decisões e resolver problemas de forma criativa.

Esse enfoque é respaldado pela teoria de Rüsen (2012a), que defende que a aprendizagem histórica deve ir além da simples memorização de fatos e datas. Ao desenvolver habilidades mentais como experimentar, interpretar, orientar e agir na vida prática, são capazes de entender a história de forma contextualizada, tornando-se cidadãos mais meticolosos às condições de vivência social, política e cultural.

E ainda, nessa acepção, há a “teoria dos esquemas de interpretação”, isto é, a elaboração de historiadores no ensino de estruturas mentais com o intuito de interpretar e compreender o passado (Rüsen, 2007). De tal forma, compreendê-la não se resume a absorver informações, mas a desenvolver uma consciência crítica sobre os esquemas interpretativos que moldam o nosso entendimento. Ou seja, com base nas experiências, valores e contextos culturais:

- I. Esquema de Presença: Refere-se à interpretação do passado à luz das normas e valores contemporâneos, onde eventos históricos são entendidos com base nas categorias atuais.
- II. Esquema de Experiência: Destaca a importância da vivência pessoal no entendimento do passado, sendo que memórias e experiências individuais moldam a interpretação de eventos históricos.
- III. Esquema de Tradição: Involucra a transmissão de conhecimentos e valores de geração em geração, no qual as pessoas interpretam o passado por meio das histórias, narrativas transmitidas pela cultura e tradição.

Outro conceito é o da “multiplicidade de perspectivas históricas”. Rüsen (2001) enfatiza que existem diferentes formas de narrar e interpretar o passado, dependendo da cultura, época e contexto. Ao estudá-la, podemos explorar essas diversas perspectivas, desenvolver um senso de empatia, compreensão em relação a outros povos e culturas. E se destaca, ainda, a importância da “historicidade” assim como a noção de que ela é um componente curricular em constante evolução.

Desse modo, argumenta que a História é um diálogo entre o passado, presente, e que nossa compreensão do passado é moldada pelas questões e preocupações atuais. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem contribui para esse diálogo contínuo e para a construção de uma consciência histórica contemporânea. Inclusive, estabelece intervenções planejadas, com habilidades, conhecimentos e/ou capacidades desenvolvidas com o produto, como exemplo, seguem-se os tópicos:

I - Objetivo de Aprendizagem: Ao final desta atividade, o aluno deverá ser capaz de analisar fontes históricas relacionadas à Segunda Guerra Mundial, utilizando a gamificação como estratégia, a fim de desenvolver a habilidade de interpretação crítica.

II - Descrição da ação: Ele será convidado a participar de uma dinâmica baseada na temática da Segunda Guerra Mundial. Durante esse, terá acesso a diferentes fontes históricas, como documentos, fotografias, relatos de testemunhas, que fornecerão informações sobre eventos e personagens desse período. E mais, deverá analisá-las de forma sistemática, identificando os elementos que contribuam para o incremento da consciência histórica (narrativas do presente).

III - Habilidade: Interpretação de fontes históricas.

IV - Conhecimento: Sobre o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, prática de análise de documentos históricos.

V- Capacidade: Técnicas de análise, avaliação, interpretação de forma contextualizada e sistemática.

Essa atividade promoverá o desenvolvimento da habilidade de interpretação crítica, pois exigirá que avalie as informações presentes nas fontes históricas durante o jogo. Além disso, o aluno deverá contextualizar essas informações dentro do assunto da Segunda Guerra Mundial, buscando abranger as nuances dos eventos históricos.

Por fim, os tópicos da avaliação diagnóstica-formativa visam analisar o potencial cumprimento das habilidades, conhecimentos e as capacidades propostas pelo produto educacional. Assim, garantindo um desempenho efetivo na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, com o arquétipo mostrado abaixo:

1. Identificação e análise das habilidades cognitivas: Verificar se o produto educacional proporciona a promoção no aluno de habilidades como análise, síntese, interpretação, argumentação, entre outras.
2. Avaliação do domínio dos conhecimentos históricos: Conferir se o produto permite que os alunos apliquem seus saberes sobre a Segunda Guerra Mundial de forma significativa, relacionando fatos, conceitos e contextos históricos.
3. Observação da participação diligente: Avaliar se o produto estimula o envolvimento eficaz, incentivando-os a interagir, trocar conhecimentos e a trabalhar em equipe durante as atividades propostas.

4. Avaliação da autonomia e criatividade: Constatar se o produto estimula a autonomia e a criatividade, permitindo que tomem decisões, proponham soluções e expressem suas ideias de forma original durante as atividades.
5. Verificação da diversidade de aprendizado: Aferir se o produto oferece variedade de recursos e estratégias para atender às diferentes formas de aprendizado, considerando, entre outros, aspectos visuais, auditivos e sinestésicos.
6. Observação do intercâmbio entre teoria e prática: Conferir se o produto promove a integração entre a teoria histórica e a sua aplicação prática. Ou seja, permitindo que compreendam a relevância do conhecimento histórico no contexto atual e na resolução de problemáticas socioculturais.

Em relação à estrutura da dissertação e quadros teóricos, a seguir, são organizados, inicialmente, no cap. 1, “revisão de literatura: gamificação no ensino, jogos e a aprendizagem histórica em Rüsen”. A partir da leitura de dissertações, foi realizada a análise da gamificação no ensino, jogos e aprendizagem, organizadas por tópicos de definições e metodologia. Primeiramente, a gamificação com as dissertações de Fardo (2013), Zanoni (2016), Souza (2018), Rezende (2018), Paz (2018), Rangel (2020) e Silva (2021). Posteriormente, no que se alude ao jogo digital eletrônico no ensino de História, são apresentados os trabalhos de Freitas (2017), Ramalho (2019), Oliveira (2020) e Alves (2021).

Ao mesmo tempo, realizamos a análise dos livros de Burke (2015), que define a gamificação como design de conhecimentos digitais, sistemas de jogos para motivar, engajar os indivíduos, e de Huizinga (2000), que os traz como um “fenômeno cultural”. Em analogia à aprendizagem e consciência histórica, Rüsen (2012a) traz uma abordagem contextualizada que busca compreender o passado, visando formar estudantes críticos capazes de analisá-lo e construir argumentos históricos relevantes para sua vida. Além disso, é importante mencionar que foram feitas transcrições do seminário e artigos de Rüsen, que ocorreu em 2012, mas foi organizado por Maria Auxiliadora Schmidt e Estevão de Resende Martins em 2016.

No cap. 2, intitulado “gamificação e o desenvolvimento da consciência histórica sobre a Segunda Guerra Mundial”, são explanadas as ideias e concepções de alguns pensadores. McGonigal (2012) apresenta exemplos de jogos que possuem destaque na sociedade e educação, Cerri (2011) discute as abordagens teórico-metodológicas que estudam a consciência histórica. Além do artigo de Rüsen (2012b) que defende uma educação histórica capaz de produzir um saber racional, reflexivo e criativo tendo em vista a perspectiva humanista.

Enquanto Alves (2014) mostra como profissionais que trabalham com ensino e a instrução podem utilizar elementos dos games para potencializar resultados de aprendizagem.

No aspecto da avaliação, Luckesi (2009) argumenta que é um recurso do ato pedagógico que apoia a obtenção de resultados no contexto escolar, uma ação seletiva, inclusiva, que permite reflexão para transformações qualitativas. Em relação à metodologia, Yazan (2016) destaca o estudo de caso como método de pesquisa com abordagens contrastantes. Spricigo (2014) com a aplicação no ensino, menciona a totalidade real dos conceitos, com relação a observação participante. Marques (2016) trata do envolvimento do pesquisador e os aspectos práticos envolvidos no processo, nesta pesquisa, com análise do formulário no Google *Forms*.

No cap. 3, “organização do produto pedagógico: gamificando a aprendizagem da Segunda Guerra”, se desenvolve a descrição das regras, além da jogabilidade, objetivos, recursos didáticos e a avaliação. Hobsbawm (1995), seleciona as decorrências da Segunda Guerra Mundial e os impactos na economia, política e sociedade. Já Eco (2018) oferece uma análise teórica sobre o fascismo quanto ideologia da Guerra, evidenciando seus traços recorrentes e sinalizando para a potencial ressurgência desse fenômeno no presente. Esses dois últimos, dentro da construção dos conteúdos do produto, em destaque, a organização das “cartas”.

Em outra perspectiva, Batista *et al.* (2014) explora as soluções gamificadas, como a “cultura do jogo”, “design instrucional” e artefatos da aprendizagem na educação, com objetivo de contribuir para as pesquisas sobre esse assunto. Ademais, Mattar (2013) trata de como os expedientes dos jogos podem auxiliar no “modo de instrução dos nativos digitais”, “características de jogador” e as noções para desenvolvê-los no ambiente educacional. E mais, no seu livro Tourinho e Reinaldo (2022) explicitam os “conceitos e aplicabilidades” da aprendizagem histórica, nesse contexto evidenciam-se os “manuais dos professores” no âmbito do ensino de História. A obra de Fava, Nesteriuk e Santaella (2018) explora características, vantagens, limites da gamificação, desafios e as suas tendências dentro das alternativas pedagógicas.

Em seguida, as considerações finais tratam da síntese do “caminho” teórico-metodológico percorrido ao longo do estudo. Ou seja, são discutidos os argumentos principais do uso da gamificação no ensino de História, seus efeitos no engajamento, inclusão crítica, consciência e aprendizagem histórica dos alunos. Além disso, o apontamento das limitações da pesquisa, sugestões de direções futuras para a investigação na área e a instrução desse componente curricular.

2 REVISÃO DA LITERATURA: GAMIFICAÇÃO NO ENSINO, JOGO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA (RÜSEN)

Neste capítulo, revisamos a literatura especializada sobre o ensino, a gamificação, jogo e a aprendizagem histórica. Isto é, buscamos subsídios para responder à seguinte questão: como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, proposta por Rüsen, no contexto do ensino médio, sobre a Segunda Guerra Mundial (1939 - 45)?

O levantamento foi efetuado entre fevereiro e abril de 2023. As consultas foram realizadas na base de dados da CAPES. Com isso, selecionamos 11 textos com base nos seguintes critérios: teses e dissertações publicadas entre 2011 e 2022 e produzidas nas áreas de Ciências Humanas, especificamente História, selecionadas a partir dos seguintes descritores: “gamificação”, “jogos” e “ensino de História”.

Em seguida, examinamos as obras de Burke (2015), *Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias*, e Huizinga (2000), *Homo Ludens*. Por último, sobre a aprendizagem histórica, consideramos o livro de Rüsen (2012a) e as transcrições em Martins e Schmidt (2016).

Nos próximos tópicos, apresentamos os resultados, discussões teórico-metodológicas e as considerações sobre esse levantamento.

2.1 Resultados

No levantamento inicial, encontramos 633 estudos com o descritor “Gamificação”. Após a utilização do filtro “Área de Conhecimento: Ciências Humanas” foram alcançados 123 resultados. Com “Jogos”, identificamos um total de 7942 trabalhos, enquanto em “Área de Avaliação: Ensino”, foram listados 476. No “Ensino de História”, detectou-se o quantitativo de 3453, e por fim, “Área de Conhecimento: História”, obteve-se a listagem de 143 estudos.

O critério de inclusão utilizado foi acerca das temáticas com as palavras-chave da pesquisa. De tal modo, insere no problema central: como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, proposta por Rüsen (2012a), no contexto do ensino médio sobre a Segunda Guerra Mundial (1939 - 45)? No que se refere à gamificação, as diversas formas e os elementos de jogo na instrução de História. E mais, ao ensino, os artifícios de jogos, RPG e/ou mundo virtual.

Os textos que abordam gamificação no ensino entendem que o problema, entre outros, é causado pela falta de engajamento dos alunos devido ao modelo tradicional de memorização

e exposição do conteúdo pelo professor. Uma possível solução é a aproximação da realidade cotidiana dos discentes, levando em conta seus interesses e perspectivas como motivação no processo educativo.

De tal modo, os pressupostos da gamificação auxiliam através de elementos e mecânicas dos jogos, inclusive digitais e/ou eletrônicos. Esses pressupostos afirmam que a possível alternativa está em apoiar o ensino e a aprendizagem da História com essa nova ferramenta didático-pedagógica. Ao ter como ponto inicial essa estratégia de ação e “capturar” o interesse do discente e ao mesmo tempo repensar o conhecimento histórico (objetos, análise dos fatos e documentos).

Sobre os estudos que tratam sobre a aprendizagem histórica, constatamos que o problema é causado pela pertinência do conteúdo na vivência prática do estudante. Nessa perspectiva, relacionar o seu cientificismo no ambiente escolar e primar por questões cotidianas (subjettivas e de apropriação social) do tempo presente é fundamental.

Os resultados de pesquisas desse tipo estão fundamentados no princípio de que o desenvolvimento das habilidades mentais (experimental, interpretar, orientar, estimular e agir), em Rüsen (2012a), favorecem o desenvolvimento da consciência histórica. E ainda, a relação das representações entre passado, presente, futuro (temporalidades), e, sobretudo, a construção da identidade, narrativas e pensamento histórico.

2.2 A abordagem da gamificação no ensino, jogos e aprendizagem histórica (Rüsen)

No que diz respeito às contribuições desses resultados para a construção de nossa pesquisa, constatamos que os textos de Fardo (2013), Zaroni (2016), Souza (2018), Rezende (2018), Paz (2018), Rangel (2020) e Silva (2021) são fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho. Ou seja, eles apresentam tanto fundamentos como práticas para a gamificação no ambiente escolar, ensino e prática docente. No que se refere ao foco do jogo digital eletrônico no ensino de História, destacam-se Freitas (2017), Ramalho (2019), Oliveira (2020) e Alves (2021).

Ainda com relação a gamificação e o jogo, pode-se mencionar Burke (2015) e Huizinga (2000). No que diz respeito ao ensino de História, aprendizagem, didática e consciência histórica, é possível citar os elementos do livro e a reunião de transcrições do seminário de Rüsen (2016). A seguir, serão explanadas as teorias mencionadas, a partir de temáticas, períodos de produção e formas de abordagem do conteúdo/conceito.

2.2.1 Gamificação: metodização do ensino, planejamento de habilidades, procedimentos e a experimentação

Para metodizar o ensino e aprendizagem por gamificação, Fardo (2013) explora os métodos e noções aproveitados nos jogos, bem como suas potencialidades. Na época do estudo, a gamificação emergia como uma tendência benéfica em diversos setores da ação humana num aspecto sociocultural (Fardo, 2013). Esse autor ressalta que as noções dos jogos são instrumentos preciosos, mas não são o caminho completo.

Além do mais, sua utilização inadequada pode resultar em um ensaio de entretenimento insuficiente de condução e diminuto (Fardo, 2013). De tal forma, propõe-se adaptar os processos de ensino e aprendizagem atuais dos games na educação formal (Fardo, 2013). Portanto, é essencial agenciar o ato conjunto, isto é, a edificação de um ensino atraente, expressivo e interativo.

Com o objetivo de planejar habilidades conectadas, instrumentos de aprendizagem e ensino de História com a gamificação, Zandoni (2016) busca tratar do tempo presente pela forma de critérios didáticos. E ainda, favorecer um espaço crítico de problematização para que os discentes possam entender temáticas não tão afastadas cronologicamente (Zandoni, 2016).

Para tanto, delimita táticas para alcançar o engajamento dos estudantes, agindo para cunhar um jogo quanto parâmetro didático. Com isso, favorece a adaptação de um conteúdo mais tradicional à relevância dos “nativos digitais” (Tyler, 2007 *apud* Zandoni, 2016, p. 42). Desse modo, a gamificação na sala de aula pode proporcionar aprendizagem, provocação, encanto, divertimento, habilidades cognitivas de lembrança e concentração (Zandoni, 2016).

Nesse intento, atribui-se que ela é o encerro do procedimento, ou seja, o melhor potencial de envolver os estudantes. Na sistemática de uma atividade gamificada, exploram-se as conexões constituídas na verificação (Zandoni, 2016). Por conseguinte, a meta é ampliar no cotidiano do professor e os materiais em ambientes on-line. Dessa maneira, as concisas experiências trouxeram a legitimidade desse método de aprendizagem (Zandoni, 2016).

Na perspectiva de divulgar procedimentos e possibilidades da gamificação, Souza (2018) investiga o quanto tem sido refletido esse instrumento didático-pedagógico na escola. Nessa propositura, pensa-se que a motivação, imersão e aproveitamento dos elementos que intensifiquem o sujeito (engajamento) são importantes (Zichermann; Cunningham, 2011 *apud* Souza, 2018, p. 21). Aliás, apresenta-se, quanto vantagem de sua “assimilação”, o fato de que não é necessário utilizar tecnologias digitais ou aparelhos eletrônicos para aplicá-la (Souza, 2018).

Assim, na contemporaneidade, com a adaptação de uma linguagem dinâmica e rápida nas escolas, a gamificação favorece a diminuição do “fosso” entre o padrão de educação e o feito do aluno (Souza, 2018). Consiste igualmente, em uma ferramenta admissível para acesso a novas formas de ensinar, um método de ensino, visando idealizá-la na vinculação de dimensões além da escola.

Nesse intento, para experimentar os fundamentos da gamificação, Rezende (2018) favorece a discussão do emprego de metodologias ativas com a estratégia de alocar o aluno como protagonista do ensino. Do mesmo modo, pode colaborar com disposições tecnológicas, através de um método atrativo e inovações exercitadas de interação social (Rezende, 2018). Ademais, cita que com a estrutura escolar defasada é necessário que haja uma reestruturação no currículo, assim como nas práticas pedagógicas, endossando aquelas que sejam desígnios de métodos ativos e a gamificação por parte dos docentes (Martins *et al.*, 2014 *apud* Rezende, 2018, p. 20).

De tal forma, reconhecer os problemas enfrentados no ambiente escolar para que se possa “aliar” a metodologia ativa e/ou gamificação nas dissimilaridades entre gerações na aprendizagem em um processo de reconstrução do saber (Rezende, 2018). Dessa maneira, a presença motivacional na geração de discentes afeita a jogar pode cultivar na educação o edificar do conhecimento (Moran, 2015 *apud* Rezende, 2018, p. 48). Novamente, há o acréscimo da participação, além de desenvolver o formato extraescolar da tecnologia e o perfilamento do estudante (Rezende, 2018). Ao ter isso em mente, o professor necessita perceber as alterações na tecnologia, tendo em vista que os discentes se identificam com estes recursos com facilidade, patrocinando a progressão de habilidades (Rezende, 2018).

Por conseguinte, segundo Rezende (2018) as metodologias ativas como a gamificação, ainda são consideradas “incomuns” pela maioria dos docentes. Embora tenham os efeitos positivos obtidos nas práticas de desenvolvimento, engajamento e participação (Rezende, 2018). Ao mesmo tempo, é necessário qualificar os educadores por meio de eventos e cursos de formação. Dessa forma, apoiar as práticas gamificadas colocadas na aula com o conhecimento, assim como plano de ensino e a reorganização das propostas (Rezende, 2018).

2.2.2 Gamificação: a ludicidade no ensino de história, a estratégia narrativa do RPG e o uso da “didática do jogo”

No texto de Paz (2018), ambiciona-se tornar o ensino de História mais representativo, envolvente e lúdico. Para ele, a gamificação é uma ferramenta didática que oferece

aproximação, abertura e processos semelhantes aos jogos. E mais, menciona que artifícios com o arcabouço da gamificação vêm sendo utilizados na escolarização há muito tempo. Ademais, por meio da imaginação histórica, é possível levar o estudante a uma compreensão mais ampla do passado, desenvolvendo a consciência histórica (Paz, 2018).

Com essa abordagem no ensino de História a meta é a busca pela concepção da consciência histórica, da imaginação e de um pensamento historiográfico. Para tanto, é essencial organizar informações dos jogos para arquitetar os exercícios mentais (Paz, 2018). Desse modo, o trajeto da gamificação é um exame enriquecedor capaz de motivar e causar alteridade, oferecendo ao aluno maneiras de compreender o passado (Paz, 2018). Além disso, os exemplos de gamificação na escola e a experiência empírica docente são igualmente importantes. Logo, como a capacidade motivadora, que é um fator basilar na inovação com elementos, incentiva os exercícios criativos para alicerçar a imaginação histórica, a partir de regras e da ludicidade no tempo.

Com a estratégia narrativa para arquitetar o conhecimento e simbolizar a criação, Rangel (2020) considera a prática pedagógica não apenas como meio de ensino e aprendizagem, mas também como aquisição da destreza da docência. Quanto à prática, o autor considera a experiência na sala de aula com o *Role-Playing Game* (RPG). Isto é, trata-se de um jogo em que as pessoas criam seus personagens e desenvolvem narrativas, questionando a reconstrução do saber pelo professor ao utilizá-lo na aula de História (Rangel, 2020). Em tal contexto, para coordenar a narrativa da prática educativa do RPG como “dispositivo pedagógico” no contexto educacional (Rangel, 2020).

Dentro do cenário educacional contemporâneo, a utilização do RPG como um dispositivo pedagógico tem sido objeto de crescente interesse e investigação. A abordagem proposta por Rangel (2020) ressalta a importância de coordenar a sua narrativa de forma a integrá-la ao processo educativo. Nesse sentido, é fundamental considerar não apenas o aspecto do jogo, mas também as suas contribuições potenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes. A articulação dessa prática, dentro do contexto educacional, pode ampliar as possibilidades de engajamento, promovendo uma abordagem mais holística no processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, pode incrementar as disposições de interação, o enredo histórico e a imersão mental em distantes fatos, a partir de recursos para o jogo (Rangel, 2020). Constituindo-se como uma abordagem colaborativa, não existem vencedores ou vencidos, sendo aplicável na aclimatação dos jogos em momentos históricos, beneficiando o modo de conhecer o passado.

Assim, o RPG como tática pedagógica ajuda a engajar novamente a relevância dos discentes para o conteúdo de História, instruindo mais ao criar-se “na pele” daqueles sujeitos consagrados (Rangel, 2020). Destarte, em um método pedagógico gamificado, ao elaborar objetos para exploração pode incentivar o reedificar do conhecimento [autonarrativa] sobre o ser docente.

Para didatizar o jogo quanto recurso de instrução da História, Silva (2021) emprega a linguagem daquele na gamificação com as perspectivas didático-metodológicas. Com o intuito de entender o aporte ao ensino, aprendizagem significativa nos anos finais do ensino fundamental (Silva, 2021). Assim, utiliza-se de uma “metodologia ativa” que inclui jogos com abordagens didáticas para envolver os estudantes na construção do conhecimento.

Em vista disso, é essencial considerar a aplicação, seus efeitos, assim como a comunicação com a tecnologia e as novas mídias (Silva, 2021). A aplicação de gamificação desperta entusiasmo, assim como atribui significado, estimula a curiosidade e incentiva a investigação do conhecimento. Tendo em vista a “nova dinâmica” do tempo da aula com o do aprendiz, o jogo consente de ser mais que apenas entretenimento (Silva, 2021).

Assim, na contemporaneidade, a transformação do ambiente educacional e o perfil do aprendiz demandam uma revisão nas estratégias pedagógicas. O jogo, longe de ser apenas uma forma de entretenimento, emerge como uma ferramenta pedagógica, adaptando-se à dinâmica do tempo de aprendizado. Ao integrar elementos desafiadores, promove a assimilação de conteúdos de forma mais colaborativa, alinhando-se às necessidades da nova era educacional, marcada pela personalização do ensino e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

De tal maneira, a concepção de uma ludificação se direciona a “jogos sérios”, ou seja, de que os escopos são didáticos, aguçando a criticidade, atenção, socialização, autoconhecimento, entre outras habilidades protagonistas (Silva, 2021). Nesse contexto, é essencial mobilizar uma variedade de conhecimentos para promover efeitos nas “práticas colaborativas” de informação. Isso implica integrar saberes relacionados à história do conteúdo, metodologias de ensino, estruturas institucionais, coesão cognitiva e habilidades de gestão dos alunos. Dessa forma, a gamificação e os jogos de fins didáticos têm um impacto expressivo nos discentes na aprendizagem da História, especialmente, na abordagem crítica e reflexiva, valorizadas na resolução do problema explorado.

2.2.3 Jogo digital e eletrônico: relação da consciência histórica, investigação acadêmica, estratégia aplicada, jogos temáticos históricos e a jogabilidade

Na delimitação da consciência histórica e o alcance dos recursos eletrônicos, Freitas (2017) investiga a envoltura de adolescentes estudantes no jogo eletrônico de conteúdo histórico. Sobretudo, quais as adaptações da metateoria que movimentam com este saber no discurso (Freitas, 2017).

Nesse sentido, a afinidade entre jogos eletrônicos e os sujeitos da escolarização, aqueles quanto olhar do conhecimento histórico (Freitas, 2017). Na outra justaposição, a virtude ou não desse recurso para estudar História, a epistemologia pertinente à narrativa, ensaio e a verdade consagrada (Freitas, 2017). Não obstante, o autor afirma que os estudantes ficam subjetivando conceitos da História quanto narrativas críticas de composição da consciência histórica. Por meio desses jogos, os quais são fontes, concretizando a assimilação do saber historiográfico.

Com o lembrete, porém, do não envolvimento do jogo eletrônico na aprendizagem sem críticas, o qual deve ser colocado na interação do contexto cultural, estágios na sociabilização dele próprio (Shaw, 2016 *apud* Freitas, 2017, p. 36). Além disso, a variedade preferida ao tipo de jogo (lúdica ou narrativa), em contraposição aos que apresentam um discurso histórico, para que não haja “inadequação” de opções na aprendizagem histórica (Freitas, 2017).

Nesse aspecto, a consciência histórica renova a razoabilidade na História ao se aproximar do imperativo de orientação para o futuro (Freitas, 2017). Enquanto o jogo eletrônico se substancia como afirmação do conhecimento histórico, item da cultura atualizado no costume jovem (Freitas, 2017). Logo, torna-se crucial investigar a conexão dos jovens com a cultura, pois eles são portadores desse discurso, desse modo, é essencial analisar a interligação entre aprendizado, jogos eletrônicos e o ensino da História.

A partir da investigação acadêmica de instrumentos educacionais, Ramalho (2019) demonstra que houve uma ascensão no número de pesquisas acadêmicas que catalogam o estilo de jogos digitais. Nesta situação, ocorreu uma maior democratização, estímulo, avanço tecnológico na análise dos educadores e acadêmicos. Assim, criou-se um contexto propício para a ampla possibilidade de implementação respaldada por vários especialistas na área (Ramalho, 2019).

Esses jogos digitais agenciam o uso de ferramentas adequadas de maneira que possam ser “usufruídos ludicamente” (Ramalho, 2019), tais como os videogames, tablets, computadores, além de ser necessário perceber suas finalidades, intenções de aplicação, arranjo e o seu funcionamento. Esses recursos pedagógicos representam opções do educador para a sua interpretação, contendo metas predefinidas para o usuário que incentivam a reflexão e a ação seguindo as diretrizes de uma entidade ou empresa. Além das suas potencialidades, já citadas,

para aprendizagem, estes jogos não podem ser glorificados como uma “panaceia pedagógica”, logo, é necessário avaliar seu uso e como eles se envolvem com o currículo (Ramalho, 2019).

Nesse sentido, o manuseio dos jogos digitais, forma integrante da cultura, deve ocorrer numa combinação entre alunos e professores (Ramalho, 2019). Essas gerações de jovens tendem a ser mais cativadas por esse suporte didático. Ao usá-los no ensino de História, o professor deve construir uma sistemática de avaliação e um roteiro adaptável às suas singularidades (Ramalho, 2019).

Dessa maneira, é fundamental compreender as especificidades desses materiais, sem recorrer ao discurso de “novo”, “moderno” ou “tecnológico” em detrimento do “tradicional” para o uso em sala de aula (Ramalho, 2019). E mais, os jogos digitais devem fazer parte do currículo, confrontando as tradições escolares “superadas”. De tal forma, essa ação fortalece os entusiastas de mudanças e professores que buscam inovações satisfatórias, auxiliando-os a harmonizar o conhecimento histórico com os alunos (Ramalho, 2019). Portanto, o uso de jogos digitais nas aulas de História pode expandir o horizonte historiográfico dos jogadores em comparação com outros recursos didáticos.

Os jogos digitais, como apontado por Ramalho (2019), proporcionam uma abordagem pedagógica singular ao integrar “ferramentas lúdicas” como videogames, tablets e computadores. Todavia, é fundamental reconhecer que sua utilização não constitui uma solução universal para os desafios educacionais. Ao contrário, exige uma avaliação criteriosa de suas finalidades, métodos de aplicação e a integração curricular. A adoção desses recursos deve ser fruto de uma colaboração entre professores e alunos, levando em conta as particularidades de cada contexto de aprendizagem. Além disso, é essencial evitar dicotomias simplistas entre o “tradicional” e o “tecnológico”, buscando uma “integração harmoniosa” na prática escolar.

Nesse contexto, ao discutir jogos digitais temáticos históricos na educação básica, Oliveira (2020) examinou a relação entre jogos eletrônicos e o ensino de História, desse jeito, o docente pode se adequar aos seus métodos e técnicas. Assim sendo, jogos com conteúdo histórico oferecem uma ampla gama de possibilidades de trabalho. Ou seja, imagens, ícones, narrativas, que podem ser usados com fins didáticos, afora de ajudar na aprendizagem na escola (Oliveira, 2020).

E mais, a expressão “jogos digitais” se diferencia dos outros, esses são aqueles que estão disponíveis em formato digital (Pereira, 2016 *apud* Oliveira, 2020, p. 31). Além disso, destaca-se a ênfase nos seus elementos narrativos, na sua variedade de temas, usos e inovações, que são habituais em virtude dele (Oliveira, 2020). Com base nesse entendimento, percebe-se que a linguagem dos jogos é ressignificada, isto é, mesmo que sejam educacionais ou não, eles podem

configurar metas pedagógicas de aprendizado com menos imersão (Peixoto, 2016 *apud* Oliveira, 2020, p. 33).

Nessa apreciação, surge novamente a metodologia da gamificação que representa dois tipos. Primeiro, a metodologia “estrutural”, em que os elementos dela no procedimento de aprendizagem ficam sem grandes alterações (Krapp, 2015 *apud* Oliveira, 2020, p. 45). O segundo, a de “conteúdo”, com grandes mudanças adaptadas nos aspectos dos mecanismos dos jogos²².

Seguindo a discussão, os jogos podem ser espaços de memória, abonar as representações do passado com o intuito de expandir suas narrativas silenciadas (Oliveira, 2020). Além disso, são o centro de proximidade entre jogadores/estudantes, os debates históricos, aspectos sociais, repensá-los quanto documentos semelhantes da expressão humana (Gumbrecht, 2011 *apud* Oliveira, 2020, p. 55).

Consequentemente, os jogos digitais, antes associados apenas ao lazer, são um objeto fecundo de estudos com suas potencialidades educativas (Oliveira, 2020). De forma que sua linguagem beneficia a criatividade dos docentes para organizar provocações viáveis ao conhecimento dos alunos. Contudo, os professores enfrentam um desafio ao incorporar jogos em suas práticas educacionais²³. Isso significa que eles podem desconsiderar esse universo devido à falta de estrutura laboratorial e à inacessibilidade dos recursos digitais para sua implementação (Oliveira, 2020).

Com a prática da jogabilidade desses jogos na educação, Alves (2021) investiga os educacionais digitais, mas também os de entretenimento com variáveis pedagógicas, com instrumentos colaborativos no conhecimento escolar ou não. Fora isso, é necessário discernir se os jogos digitais facilitam a aprendizagem de conteúdos educacionais em níveis de ensino recorrentes. E mais, entender as vinculações jogador-jogador, também jogador-máquina e a sua manutenção do tempo e espaço (Alves, 2021).

Para que esses jogos sejam considerados educacionais, é imprescindível que possuam utilitários pedagógicos que estejam no processo de ensino, além da fundamentação metodológica adequada (Prieto *et al.*, 2005 *apud* Alves, 2021, p. 53). Nessa perspectiva, é primordial o aprimoramento da cidadania digital, inclusão e equidade educacional (Magnani,

²² Ibidem.

²³ No caso do colégio que leciono, com condições estruturais mínimas, por exemplo, não há uma sala de informática adequada para a acessibilidade dos “recursos digitais” que comporte todos os alunos, a partir da internet, a qual não alcança toda a sua pequena dimensão, “jogos digitais” ou programas com objetivos educacionais. Além do mais, eles relatam que, em situações específicas, como chuva, por exemplo, onde residem, principalmente em povoados, a internet “oscila” ou deixa de funcionar, no celular ou via rádio com a antena.

2007 *apud* Alves, 2021, p. 56 - 57). Sobretudo, estimulam a inventividade, possuem múltiplas formas de uso e grande variedade temática (Alves, 2021). É inegável que, atualmente, os jogos digitais têm grande relevância devido à sua expansão, estrutura, muitos recursos, incluindo a gamificação (Alves, 2021).

Dessa forma, é fundamental que a educação faça uso de ferramentas capazes de contemplar as atuais necessidades do ambiente escolar (Alves, 2021). Os jogos digitais e a gamificação podem auxiliar no processo de aprendizagem, estimulando a formação de um novo conhecimento baseado na reflexão. É fundamental enfatizar que esses jogos têm o potencial de criar novas modalidades de aprendizagem, além de facilitar a explanação de ideias e fomentar a formação de vínculos emocionais entre os jogadores (Alves, 2021).

Assim, os jogos digitais educacionais e de entretenimento bem articulados são capazes de atuar de forma efetiva na prática pedagógica da Educação. Para tanto, é necessário considerar a perspectiva dos alunos em incluir tecnologias na escola, nesse sentido, a gamificação pode ser uma alternativa parcial (Alves, 2021). Portanto, o uso de jogos digitais e da gamificação em sala de aula pode proporcionar uma abordagem diferenciada no processo de ensino-aprendizagem, a partir da intencionalidade pedagógica (Alves, 2021).

2.3 A gamificação, o jogo e ensino de História: a motivação, o engajamento e o aspecto cultural

Os objetos de estudo iniciais estão relacionados à gamificação e ao "jogo", assim como às noções essenciais de metodologia para o ensino de História. Desse modo, primeiro, é essencial a reflexão com o livro de Brian Burke (2015). Na contemporaneidade, segundo Burke (2015), destaca-se a presença dos “distintivos virtuais”, que representam uma interação entre os “mundos físico e cibernético”.

Temos também as “soluções gamificadas”, o fator da tecnologia que “superam as barreiras de tamanho, tempo, distância, conexão e custo” (Burke, 2015, p. 14). O mais influente é que ao utilizar dinâmicas de jogos, como símbolos, metas, níveis e placares, a gamificação engaja e incentiva os indivíduos em diversas formas de atividade (Burke, 2015). Assim, favorecendo a inovação, o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e o aprimoramento da vida (Burke, 2015).

Dessa forma, no início da gamificação, é necessário criar modelos de abordagem, propostos pela comunidade, com o objetivo primordial de motivação (Burke, 2015). Nesse contexto, como podemos definir a gamificação destacando certas características? Trata-se da

aplicação de design de conhecimentos digitais, sistemas de jogos para motivar e engajar os indivíduos a alcançar seus objetivos. Ao analisar, no quadro 3, esses atributos de forma mais detalhada, temos:

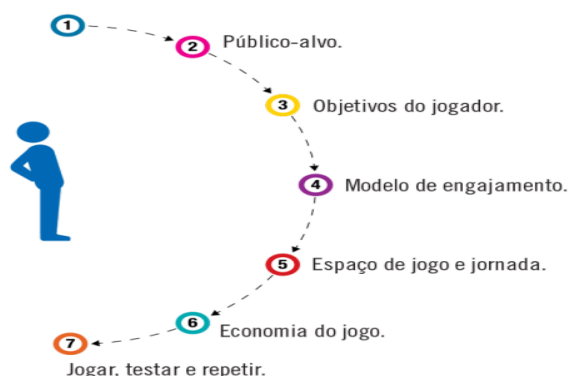
Quadro 3 - Design e sistema de jogos.

1 - Mecânica de jogos	“Elementos” essenciais como pontos, distintivos e placares (Burke, 2015, p. 17).
2 - Experiência digital	"Sequência de passos do jogo, reconhecimento do ambiente e decodificação do roteiro" ²⁴ .

Fonte: autoria própria com base nos dados de Burke (2015, p.17).

Em resumo, a gamificação é uma metodologia de engajamento digital, por meio de computadores, smartphones, outros dispositivos, com o objetivo de alterar comportamentos, desenvolver habilidades e promover a inovação (Burke, 2015). Neste estudo, a aplicação para aprimorar o ensino de História e a funcionalidade no produto da dissertação. Nesse sentido, serão analisados os benefícios da gamificação: diferentes objetivos com os grupos, o design e a disseminação de soluções gamificadas na experiência do jogador (Burke, 2015), na figura 1.

Figura 1 - O processo de design da experiência do jogador.



Fonte: Burke (2015, p. 24).

Desse modo, no tópico “motivação: o estágio final da gamificação”, Burke (2015) apresenta a importância de criar estímulos diretos para atingir metas e envolver emocionalmente os jogadores. No contexto educacional, levando em consideração a participação dos alunos, e mais, para manter o engajamento se utiliza de recompensas motivadoras. Ou seja, relacionadas à autonomia (ter controle sobre a própria vida), domínio (“necessidade de progredir”) e o propósito (“fazer algo maior do que nós”) (Burke, 2015, p. 30).

²⁴ Ibidem, p. 17.

E ainda, “o que é tão diferente sobre a gamificação”? Envolve pessoas de uma maneira significativa. Embora tenha certos aspectos semelhantes aos videogames e programas de recompensa, o “envolver jogadores”, “mecânicas de jogos”, “interatividade”, tem os propósitos diferentes²⁵. O aspecto mais proeminente, que aproveita o envolvimento digital para expandir a motivação além do ambiente físico, através da “escala” (tamanho), “tempo”, “distância”, “conexão” social e o “custo” (Burke, 2015, p. 43 - 44).

Ao explorar o principal objetivo da gamificação, de acordo com Burke (2015), a motivação, podemos perceber as habilidades e o conhecimento adquiridos. E mais, ela cria uma visão mais ampla da aprendizagem e adiciona entusiasmo às atividades, por meio de recompensas²⁶. Da mesma forma, pode garantir o estímulo necessário a iniciativa na motivação, para orientar e definição de objetivos (Burke, 2015). Acima de tudo, ajuda a viabilizar o engajamento e a motivar pessoas em diferentes locais de aprendizado, o “Duolingo”, por exemplo, para aprender idiomas (Burke, 2015).

De acordo com Burke (2015), “a gamificação e o aprendizado são duas coisas que se encaixam naturalmente” (p. 79). A abordagem consiste em dividir o processo de aprendizado em etapas curtas, mediando habilidades e a vontade de aprender. Então, quais seriam essas “etapas”? Elas são listadas abaixo (Burke, 2015, grifos do autor, p. 80 - 83):

1. Processos de aprendizagem:

- a) “definir o objetivo”;
- b) “dividir o processo em etapas”;
- c) “verificar interdependências”;
- d) “criar ciclos de engajamento entre teoria e prática”;
- e) “celebrar sucesso”.

2. Aplicações respectivas:

- a) “Estabelecer uma meta para cada etapa do trajeto garantirá (...) clareza e propósito”;
- b) “Equilibrando (...) habilidades (...) nível de desafio apresentado pelo jogo (...) roteiro (...) o jogador constrói seu conhecimento em cima do que foi aprendido (...)”;
- c) “Aprender é uma atividade progressiva: conhecimento e habilidades são construídos sobre aquilo que já foi aprendido (...) conceitos básicos (...)”;

²⁵ “Os jogos (...) objetivos de **entretê-los** (...) programas de recompensas (...) **compensá-los** (...) a gamificação (...) **motivá-los**.” (Burke, 2015, p. 37 - 38, grifos do autor).

²⁶ “Mas como esses elementos conseguem motivar as pessoas? A resposta simples é que **eles não o fazem**. O que fornece o incentivo é **o que eles significam**.” (Burke, 2015, p. 70 - 71, grifos do autor).

- d) “Instruções, desafios e *feedbacks* em relação as tentativas de completar cada etapa”;
- e) ““Reconhecer realizações é importante para o envolvimento (...) **entrega das divisas** (...) desenvolvimento de habilidades (...)”.

Nesse sentido, a gamificação tem se mostrado um método altamente eficaz para engajar pessoas, por meio de plataformas digitais (Burke, 2015). A afinidade entre prática, educação e jogos é fundamental para promover mudanças transformadoras (Burke, 2015). Tanto mais, ela é capaz de oferecer uma estrutura envolvente, motivar e unir indivíduos em tarefas inovadoras em um grupo específico²⁷, utilizando-se de elementos gamificados de competição²⁸.

Na perspectiva do “projeto centrado no jogador”, menciona-se que a experiência do participante é definida como uma jornada inicial, onde ocorre a interação entre o mundo físico e o virtual no ambiente do jogo (Burke, 2015). A partir da compreensão da gamificação, é possível entender os objetivos e as motivações dos jogadores (Burke, 2015). Isto é, envolver o público específico e proporcionar uma experiência adequada para guiá-los emocionalmente em direção aos seus resultados.

Outro aspecto abordado por Burke (2015) é sobre a criação de engajamento dos integrantes por cinco fatores. (1) O colaborativo/competitivo²⁹; (2) o intrínseco/extrínseco (recompensas); (3) multijogadores/individuais (por interação ou não); (4) campanha/infinito (duração)³⁰ e o (5) *Emergent gameplay*/roteirizado (desconhecidos/pré-definidos)³¹.

Para mais, são apresentadas noções como “espaço de jogo” (ambiente de influência)³², “a jornada do jogador” (caminho, níveis, ações, habilidade, missões ou desafios) e a “economia” (incentivos e recompensas)³³. Existem “moedas básicas” que incluem “divertimento” (jogos), “elementos tangíveis”, o “capital social” (reconhecimento das realizações) e a “autoestima” (autonomia, domínio e propósito), na figura 2. Essas duas últimas

²⁷ “Soluções inovadoras de gamificação oferecem aos usuários o espaço necessário e criam objetivos, regras, recompensas e outros modelos de envolvimento do jogador, entretanto, elas não definem o resultado (...)” (Burke, 2015, p. 85 - 86).

²⁸ “A gamificação pode usar o seguinte conjunto de abordagens (...) Aliciamento de jogadores, solicitação de ideias, desenvolvimento de ideias e lançamento.” (Burke, 2015, p. 92).

²⁹ “Na maioria das soluções gamificadas, não existe um vencedor único, e os próprios jogadores encorajam uns aos outros a se tornarem bem-sucedidos.” (Burke, 2015, p. 116).

³⁰ “Um bom exemplo está nas soluções voltadas para o ensino; o aprendizado é sem fim, mas o treinamento em habilidades (...) campanhas com duração e fases específicas.” (Burke, 2015, p. 118).

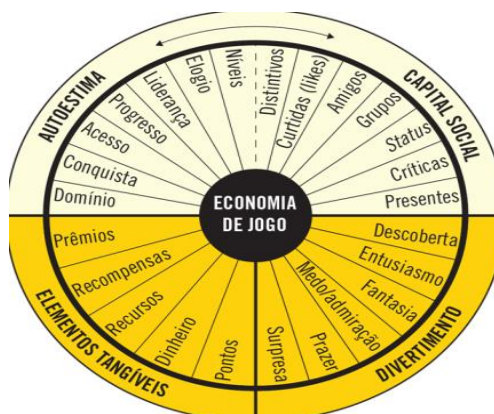
³¹ Ibidem.

³² “Em contraste com os videogames, a maioria das soluções gamificadas não apresenta mundos virtuais elaborados com animações de alta qualidade, simulações e avatares. Na verdade, a maior parte oferece soluções bastante básicas, capazes de apresentar o perfil dos jogadores, seu progresso e todas as ferramentas necessárias para que eles se engajem na solução.” (Burke, 2015, p. 120).

³³ “Os jogadores recebem por serem **bem-sucedidos na realização de tarefas**, na superação de desafios ou no alcance de objetivos.” (Burke, 2015, p. 123, grifos do autor).

são consideradas as “recompensas principais das soluções gamificadas” (Burke, 2015, p. 124 - 125).

Figura 2 - Economia do jogo.



Fonte: Burke (2015, p. 124).

Quais são os desafios/desacertos comuns em um projeto gamificado? Eles incluem (Burke, 2015, p. 131 - 139): (1) “Administração da economia” (pontuação); (2) “pular para o final do jogo” (etapas); (3) ser excessivamente competitivo (todos são vencedores); (4) “desequilíbrio entre habilidades e desafios”; (5) “mirar no público errado” (jogo desfocado); (6) controlar a motivação (participação).

Por fim, a reflexão de Burke (2015) aborda a gamificação em 2020 e “o que esperar do futuro”. Ele destaca a importância de áreas de atuação ampliadas para o desenvolvimento de habilidades. E mais, a interação com a tecnologia, os ambientes que contribuirão para novos modelos educacionais, os quais vão desafiar educadores tradicionais (Burke, 2015). Além disso, destaca a popularização da aprendizagem e a forma como as pessoas estão repensando a maneira de aprender por meio da gamificação³⁴.

Por conseguinte, é fundamental reavaliar a motivação em um mundo interconectado, construir o futuro tecnologicamente engajado e auxiliar as pessoas a viverem mais felizes (Burke, 2015). No caso desta pesquisa, é necessário investigar a história de forma diligente, empolgante e reflexiva.

Seguindo as considerações sobre os “elementos do jogo”, apresenta-se o livro de Johan Huizinga (2000). Ele conceitua como “toda e qualquer atividade humana”, como um fator

³⁴ “Envolvendo os alunos no aprendizado (...) na educação, aumentar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem (...) Acesso à educação avançada (...) reconhecimento do ganho de capacitação e habilidades (...) componente chave da educação é o amplo reconhecimento do que foi aprendido pelos alunos.” (Burke, 2015, p. 156 - 158).

distintivo fundamental que dá origem e desenvolve a civilização (Huizinga, 2000, p. 3), prontamente, expõe o seu objetivo de integrar a conceituação do jogo à cultura. Considerando-o um fenômeno cultural que pode ser avaliado sob um panorama histórico e com base em explicações antropológicas³⁵.

Dentro desse contexto, no tópico “natureza e significado do jogo como fenômeno cultural”, delimita que ele vai afora de uma ação fisiológica, reflexão psicológica, pois transcende as fronteiras da atividade meramente física ou biológica (Huizinga, 2000). Assim, possui uma função (elemento material) e pode levar o jogador a refletir sobre seus objetivos, conectando-se a algo além dele (Huizinga, 2000). Qual é, afinal, a natureza e o significado do jogo?

Segundo Huizinga (2000), a intensidade do jogo (natureza) e seu poder de fascinação não devem ser explicados por abordagens puramente biológicas. Ele expressa conflito, prazer, diversão (essência), sendo um fenômeno que pode aprender e independente de medidas civilizacionais ou concepções do universo (Huizinga, 2000). O questionamento central é o papel da cultura no jogo, que é um elemento existente antes do alicerce da civilização (Huizinga, 2000).

Nessa perspectiva, o jogo é uma categoria especial de atividade que possui significado e função social (Huizinga, 2000). Ele é construído por meio do uso de imagens justas, refletindo uma meditação sobre a realidade para apreender seu valor e significado (Huizinga, 2000). Como exemplo dessas “atividades arquetípicas da sociedade humana”, menciona-se a linguagem, uma “maravilhosa faculdade de designar”, incluindo o “jogo de palavras” (Huizinga, 2000, p. 7).

De tal maneira, o jogo é uma função da vida, mas não se encaixa em definições objetivas, biológicas ou estéticas, seu conceito difere de outras formas de pensamento, parte da vivência espiritual e social (Huizinga, 2000). E também, trata-se de uma atividade voluntária, trilhada da liberdade. Logo, seguindo atributos basilares: a ocorrência de ser livre, particular, outro, não é vida vigente nem efetiva, mas sim esfera temporária de tarefa numa orientação própria (Huizinga, 2000). E as “características formais do jogo”? Não só o modo de ser desinteressado (satisfação imediata), haver o escopo autônomo, mas também quanto um espaço na vivência quotidiana (Huizinga, 2000).

Assim, diferencia-se da vida ‘comum’ tão pelo lugar como a duração que exerce, define um afastamento, barreira, a partir de um trajeto e o sentido favoráveis (Huizinga, 2000). Não se pode, no entanto, deixar de citar a característica principal dele: a de se afixar “como

³⁵ Ibidem, p. 3.

fenômeno cultural”³⁶. E mais, gera ordem, fundamenta arrumação, consubstanciando uma perfeição temporária, delimitada, além do componente tensão (incerteza) e da alegria (Huizinga, 2000). Resumindo:

(...) As características formais do jogo (...) uma atividade livre conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual (...) desligada de todo é qualquer interesse material (...) praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (Huizinga, 2000, p. 13 – 14).

Tão esclarecedor quanto, o que já foi citado, são as “regras”, as quais são um fator bastante relevante para a definição de jogo, ativas no seu mundo temporário localizado³⁷. Elas têm o caráter especial e notável do clima de mistério (Huizinga, 2000). No limiar das suas funções, existe uma luta por algo ou sua representação, consiste que é capaz também de confundir-se e o representar significa sua exibição (Huizinga, 2000). Contudo, o jogo existe, por natureza, num ambiente inconstante, isto é, a qualquer tempo é exequível a vida quotidiana ratificar os seus direitos (Huizinga, 2000).

Desse modo, a “palavra” e a “noção de jogo” não se concebem em um “pensamento lógico ou científico”, mas numa “linguagem criadora [em várias línguas]”³⁸, com tantas referências. Há uma disposição contínua para questionar a ideia do jogo, atribuindo-lhe quanto a “atividade geral” e os seus “diversos atributos”³⁹.

Destacadamente, “o jogo e a competição” como “funções culturais”, o seu “elemento lúdico”⁴⁰ ocasiona que a cultura se manifeste no formato de jogo, é visível e suscetível de sentido tangível (Huizinga, 2000). De tal forma, ele é uma contemplação admirável, o valor cultural faz-se manifesto, envolvendo a competição e o desejo de ganhar. Além da conquista adquirida do indivíduo para a coletividade, o que denota sua proeminência (Huizinga, 2000).

Nesse aspecto, é necessário refletir mais sobre as culturas, períodos quanto “*sub specie ludi*”, a ludicidade e os “processos culturais” na vivência social, interpretados por Huizinga

³⁶ “Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória.” (Huizinga, loc. cit.).

³⁷ “As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão (...) E não há dúvida que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo” (Huizinga, 2000, p. 12).

³⁸ “Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos ‘jogo’ (...) de força e de destreza (...) de sorte (...) adivinhação (...) exibições de todo gênero (...) em cada grupo humano o conceito de ‘jogo’ encerra apenas o que é expressa na palavra, ou antes, nas palavras que o designam.” (Huizinga, 2000, p. 24).

³⁹ “Tais como a ligeireza, a tensão e a incerteza quanto ao resultado, a alternância segundo certa ordem, a livre escolha etc.” (Huizinga, 2000, p. 30).

⁴⁰ “Não quer dizer que atribuamos aos jogos um lugar de primeiro plano, entre as diversas atividades da vida civilizada, nem que pretendamos afirmar que a civilização teve origem no jogo através de qualquer processo evolutivo (...).” (Huizinga, 2000, p. 37).

(2000). Isso significa que, “em suas fases primitivas, a cultura é um jogo”, mais ainda, “ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter” (Huizinga, 2000, p. 125, grifos do autor). Surgem então as indagações: “será que efetivamente [ela] nunca se separa [desse] domínio”, é possível “verificar a presença do elemento lúdico em épocas culturalmente mais desenvolvidas?”⁴¹. Para o escritor referenciado, é preciso “determinar em que medida o espírito lúdico continua vivo em nossa época nas diferentes partes do mundo”⁴².

Destarte, quanto mais nos aproximamos de nosso tempo, mais obscuro se torna estipular, precisamente, o porte dos impulsos culturais, isto é, o caráter lúdico ou sóbrio das ocupações⁴³. Desse jeito, faz-se a relação do artefato lúdico da cultura contemporânea (fato social moderno), considerando o sentido do tempo e a abrangência de parte do século XIX, os jogos enquanto “atividades sérias”⁴⁴.

Dessa maneira, esse legítimo se expirou da civilização presente, porque “se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não jogo” (Huizinga, 2000, p. 147 - 148). Compendiando as conclusões:

A verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque [ela] implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade (...) sempre será um jogo governado por certas regras (...) o fair play é simplesmente a boa fé expressa em termos lúdicos (...) força criadora de cultura (...) normas prescritas pela razão, pela humanidade ou pela fé (...) o jogo foi tomado em seu sentido imediato e quotidiano (Huizinga, 2000, p. 151).

Logo, é essencial saber viver, melhor dizendo, “a vida deve ser vivida como um jogo”, “fazendo sacrifícios, cantando, dançando, e assim o homem poderá conquistar o favor dos deuses” (Huizinga, 2000, p. 151). Além do mais, a partir das suas lições, confere-se uma norma, na qual “tudo é jogo”, ponderado pela ética e o controle da moral (Huizinga, 2000).

⁴¹ “Por mais de uma vez estabelecemos um paralelo entre os exemplos do elemento lúdico na cultura arcaica e outros tirados do século XVIII e de nossa própria época. Sobretudo no século XVIII nos pareceu ser uma época cheia de elementos lúdicos e de ludicidade (...)” (Huizinga, loc. cit.).

⁴² Huizinga (2000) faz uma rápida análise de “períodos da civilização ocidental, desde o Império Romano”: Em Roma, “a importância do elemento lúdico (...) está bem presente em sua estrutura acentuadamente ritualística”, “não podia viver sem jogos”, o Cristianismo, “elementos lúdicos na Idade Média”, sendo que a “vida medieval estava saturada de jogos [populares, pagãos, sofisticados...]”, no Renascimento e Humanismo, “jogo da perfeição artística”, no século XVII, o “barroco”, a “tendência geral para o exagero”, a “presença de um vivo elemento lúdico”, entre outros. (Huizinga, 2000, p. 125 - 136).

⁴³ Pensando nos séculos XVIII e XIX, nesse último, “parece haver pouco lugar para o jogo”, “tudo se revestia da mais extrema seriedade”, naquele “o utilitarismo, a eficiência prosaica e o ideal burguês do bem-estar social (...) o trabalho e a produção passam a ser o ideal da época.” (Huizinga, 2000, p. 137).

⁴⁴ “Desde o último quartel do século XIX que os jogos, sob a forma de esportes, vêm sendo tomados cada vez mais sério. As regras se tornam cada vez mais rigorosas e complexas (...) sistematização e regulamentação cada vez maiores do esporte implicam perda de uma parte das características lúdicas mais puras.” (Huizinga, 2000, p. 141).

2.4 A aprendizagem e consciência histórica em Rüsen: experimentar o passado, interpretar, orientar e agir na vida prática

Com base em Rüsen (2012a), inicialmente discutem-se alguns desses principais conceitos e as suas relações com este estudo. Assim, é essencial abordar elementos do conjunto articulado da didática da História, aprendizagem, concepção da consciência histórica e a relação com a sua cultura. Desse modo, exploram-se na apreciação do produto “Gamificar na Aprendizagem (2ª Guerra): Conhecimento Histórico e Habilidades Mentais em Rüsen”, as definições basilares na sua criação. Observa-se que essa aprendizagem é “guiada” pela “Didática da História”, determinada por três fatores, sintetizados no quadro 4:

Quadro 4 - Elementos guias da Didática da História.

I - Consciência Histórica (individual)	“No âmbito de suas vidas práticas, no decorrer concreto dos tempos e nas circunstâncias empíricas da realidade social [tradição] e do espaço” ⁴⁵ ;
II - Historiografia	“O modo como a história (...) é escrita segundo procedimentos de controle crítico (...) resultado de uma prática científica (...) lida com fontes, métodos de pesquisa (...)” ⁴⁶ .
III - Ensino de História	“Pelo sistema escolar, tal como foi criado a partir do projeto iluminista do estado moderno, de prover educação e formação” ⁴⁷ .

Fonte: autoria própria com base nos dados de Rüsen (2012a).

Assim, “a história [...] é a realidade concreta da vida das pessoas, o ramo científico que busca compreender a ação humana e a reflexão racional de cada indivíduo sobre sua experiência no tempo”⁴⁸. Rüsen (2012a, p. 10 - 11) explora os “elementos programáticos de uma didática da história”, com uma perspectiva “antropológica e antropocêntrica”, enfatizando a centralidade do sujeito humano.

Nesse intuito, reforçando os “princípios do pensamento histórico-didático”, diretrizes quanto ao passado, normas da experiência histórica apoderadas, contornos de apresentação e o dever de orientação existencial⁴⁹. Além disso, é preciso repensar o seu ensino, incluindo a forma

⁴⁵ MARTINS, Estevão C. de Rezende. Apresentação. In. RÜSEN, Jorn. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martinez Chen, Sibebe Paulino – Curitiba: W. A. Editores, 2012.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ “A dinamização da consciência histórica que começa com o pensamento histórico do iluminismo (...) diz respeito ao aprendizado histórico em sua dimensão categorial (...) formação da identidade histórica (...) modelos de interpretação (...) formação histórica de sentido (...) novas formas de conteúdo (...) pelo critério da humanidade” (Rüsen, 2012a, p. 19 - 20).

de lecionar, os métodos utilizados e as tecnologias para transmitir o conhecimento histórico (Rüsen, 2012a). Dessa forma, valorizar a subjetividade dos alunos, o interesse pela História, a sua consciência e relevância na vida prática (Rüsen, 2012a). De tal maneira:

A consciência histórica é direcionada à organização dos fatores de ensino e aprendizagem e se divide em dois aspectos (...) o lado subjetivo que todos os professores e alunos de história têm (...) e ao mesmo tempo, a processos de individualização e socialização, nos quais a autocompreensão histórica do sujeito afetado forma a sua identidade, por meio de experiências históricas seletivas, normativas e de uma apropriação significativa (Rüsen, 2012a, p. 71).

Logo, a consciência histórica é um componente essencial da Didática da História, que é responsável pelo aprendizado histórico em seu nível fundamental e o trabalho de memória crucial na vida prática (Rüsen, 2012a). E mais, ele destaca a importância de abordar a sua aprendizagem de “forma empírica, normativa e pragmática”. Ou seja, na primeira, “(...) seu papel no processo de individualização e socialização humana” (Rüsen, 2012a, p. 72). Na segunda e terceira, respectivamente, o “que deve ser (...) o objetivo do ensino e aprendizagem” e a “organizada de acordo com planos e metas pré-determinadas (...) prática da sala de aula (...)” (Rüsen, 2012a, p. 72 - 73).

Nesse paradigma, ao aprofundar-se na consciência histórica e em seu conceito, torna-se manifesto um método de teoria da aprendizagem relacionado ao aprendizado aparelhado, o qual é uma amostra principal e estrutural (Rüsen, 2012a). Como também, a sua narrativa quanto contíguo das intervenções, a direção fundamental e geral que a constitui. E ainda, ao seu conhecimento que é um talhe específico (formal) dessa explanação narrativa, isto é, uma linguagem, memória do conhecimento temporal do passado e da identidade humana (Rüsen, 2012a).

No cabedal da narrativa histórica, na comprovação discutida, é um feito comunicativo de conceber significado na experiência temporal (Rüsen, 2012a). Tanto mais, a identidade histórica não denota a existência da capacidade dos indivíduos, mas as experiências que se transformam no decorrer do tempo (Rüsen, 2012a). Portanto, a “aprendizagem”:

(...) Pode ser tematizada como um processo elementar e fundamental da prática de vida como “narrativa histórica” (...) por “aprender” entende-se usualmente um processo ou procedimento vital (...) disposições ou capacidades para agir (...) elaboração da experiência não instintiva, mas intencional e produtiva (...) aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência” (Rüsen, 2012a, p. 76).

E sobre as diferentes formas de aprendizagem histórica da consciência tradicional, exemplar, crítica e genética, que serão discutidas depois, e a dinâmica de seu desenvolvimento, as seguintes informações podem ser apresentadas, resumidamente, no quadro 5:

Quadro 5 - Dinâmica de desenvolvimento da aprendizagem.

(1) Experiência	“Diferença qualitativa no tempo entre o passado e o presente (...) O passado somente será aprendido quando for experimentado historicamente (...) distinguido o passado do presente (...) [esse histórico] passa pelo passado” (Rüsen, 2012a, p. 87).
(2) Subjetividade	“Relação entre os indivíduos e grupos (...) memória da experiência relacionada (...) a forma e o jeito do como o EU [individualização] (...) e o NOS são trazidos na herança da experiência histórica do aprendiz” ⁵⁰ .
(3) Intersubjetividade	“Capacidade de comunicação e articulação de memórias históricas com a formação de identidades (...) socialização (...) no processo de educação, formas individuais da consciência histórica para identidade histórica abrangente” (Rüsen, 2012a, p. 88).

Fonte: autoria própria com base nos dados de Rüsen (2012a).

Ao refletir sobre a formalidade da aprendizagem histórica e suas finalidades, é pertinente considerar a orientação das ações, isso envolve a sistematização do ensino de História, os recursos escolares e as diretrizes educacionais (Rüsen, 2012a). Nesse sentido, existem duas relações: (1) “as ações deliberadas do professor”, que envolvem a metodologia e a sua gestão, e o próprio (2) “objeto do ensino de História”, que é regulado institucionalmente (Rüsen, 2012a, p. 110 - 111).

Dessa forma, a “metodologia de ensino” pode abranger diversos campos temáticos, envolvendo a articulação das aulas e as formas de trabalho (Rüsen, 2012a). E mais, proporcionando um método de aprendizagem (teórico, empírico e normativo) para a consciência histórica (Rüsen, 2012a). Assim, sua eficácia está relacionada à conexão estabelecida com a experiência do tempo, à subjetividade dos alunos, enunciado e ao programa de ensino (Rüsen, 2012a).

Para ampliar a discussão acima, propõe-se uma análise das transcrições do seminário de Rüsen, ocorrido em 2012, posteriormente organizado em 2016 por Maria Auxiliadora Schmidt e Estevão de Resende Martins. É pertinente conjecturar sobre a “função da didática da História” como um campo de estudo que engloba áreas de investigação e aplicação prática. Segundo Martins e Schmidt (2016), a Metahistória conceitua essa disciplina como a “ciência da

⁵⁰ Ibidem, destaque do autor, p. 87.

aprendizagem histórica”, centrando-se em dois elementos cruciais: história e aprendizagem. Sob essa perspectiva, o pensamento histórico se revela complexo, fundamentado em princípios diversos que enfatizam a dinâmica e a oscilação interpretativa.

Os alicerces do entendimento histórico evidenciam a interseção entre ciência, aplicação, processo mental e o conceito de comunicação. Conforme Martins e Schmidt (2016), essa relação implica uma demanda por orientação, oriunda da prática cotidiana, pela expressão simbólica, que requer uma consideração cuidadosa do tempo e uma reflexão sobre o passado. Tanto quanto, são fundamentais as táticas cognitivas para abordar as fontes históricas, os elementos estéticos que moldam a representação e os dispositivos retóricos que atuam como guias nesse processo (Martins; Schmidt, 2016).

Nesse contexto, de acordo com a Didática de História, a aprendizagem histórica se configura como uma necessidade fundamental para os indivíduos, devendo ser abordada na sala de aula como o alicerce das interações entre professores e alunos (Martins; Schmidt, 2016). Em síntese, esta teoria se fundamenta empiricamente na aprendizagem, considerando métodos e aproveitamento. Desse modo, a História implica na construção de significado na articulação entre o presente e o passado, proporcionando uma compreensão temporal mais ampla da trajetória humana⁵¹.

Dessa forma, a atribuição de significado histórico, vinculada aos processos mentais humanos, a partir do conhecimento, abrange a interpretação, orientação e motivação (Martins; Schmidt, 2016). A interpretação envolve a categorização das experiências ao longo do tempo, enquanto a orientação estabelece conexões entre meu tempo e o alheio. Quanto à motivação, ela expressa objetivos integrados ao fluxo temporal, incorporando disposições e propósitos de efetivação no processo histórico (Martins; Schmidt, 2016).

Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência histórica apresenta desafios associados à vivência, compreensão do passado, gestão da dimensão temporal, motivações, contextualização do mundo e a construção da identidade ao longo da linha do tempo (Martins; Schmidt, 2016). Em especial, as competências necessárias para a aprendizagem histórica englobam a capacidade de experimentar, interpretar e aplicar esse conhecimento na vida cotidiana, além de inspirar outros a conduzirem suas próprias atividades, todas ancoradas em suas narrativas (Martins; Schmidt, 2016).

⁵¹ As suas particularidades são: a “construção”, o “pensamento histórico”, o uso da “cognição, narração”, a “questão da verdade”, ligadas a Didática da História, a “objetividade, perspectivas e dimensões” (Martins; Schmidt, 2016, p. 19).

Diante desse cenário, a consciência histórica surge como uma ferramenta que auxilia os indivíduos a explorarem questionamentos sobre experiências passadas, manifestando-se na habilidade de construir narrativas históricas para uma abordagem crítica da História (Martins; Schmidt, 2016). Rüsen (2012a), inserido nesse contexto, distancia-se de formulações historiográficas que afirmam que a cultura ocidental representa a “culminância da evolução”. Em vez disso, ele reconhece a diversidade inerente a cada cultura, promovendo a compreensão do desenvolvimento universal (Martins; Schmidt, 2016).

E mais, nesse livro, há dois artigos escritos por Rüsen, em 1994 e 1997, *o que é Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História* e *o Aprendizado Histórico*, os quais são debatidos em seguida. A perspectiva inicial sobre a cultura histórica, discutida anteriormente, destaca a importância da memória no domínio público, especialmente em contextos históricos com objetivos políticos (Rüsen, 2016). Atualmente, uma “nova abordagem” na pesquisa acadêmica também considera o ensino escolar como um elemento igualmente relevante nesse contexto (Rüsen, 2016).

Sob essa ótica, a consciência histórica pode ser interpretada como um componente fundamental e universal na apreensão humana do mundo, integrando-se a um contexto cultural mais abrangente (Rüsen, 2016). Dessa forma, o conceito de cultura histórica se conecta a aspectos vinculados à subjetividade e operações de conscientização sobre a história, contextualizadas temporalmente para englobar o passado e seu papel na vida social (Rüsen, 2016).

Há também distinções entre as facetas “estética, política e cognitiva” da cultura histórica (Rüsen, 2016). A dimensão estética focaliza-se em expressões artísticas, como novelas e dramas, onde a criação de significado parece afastar-se de uma verdadeira memória. Já a política é intrínseca ao seu domínio, uma vez que sua prevalência demanda a concordância das partes envolvidas, e a recordação desempenha um papel crucial em sua legitimação. Por fim, a cognitiva materializa-se por meio das ciências históricas, com a uniformização metodológica orientando as operações de compreensão, interpretação e o direcionamento (Rüsen, 2016).

No âmbito do aprendizado histórico, emergem abordagens teóricas relacionadas à consciência histórica, que abordam tanto o conteúdo quanto a Didática da História, focalizando nos processos mentais (Rüsen, 2016). A “narrativa histórica” desempenha uma função central nesse processo cognitivo, sendo por meio dela que a consciência histórica pode ser educativamente transmitida (Rüsen, 2016). Portanto, esse procedimento é compreendido como uma operação mental que constrói significado, permitindo a “experimentação” do tempo, desempenhando um papel produtivo na formação do sujeito e orientando-o para a vida prática.

Dentro desse contexto, a consideração das “diferenciações tipológicas” no processo de aprendizado emerge como um “instrumento ideal-típico” para analisar e interpretar situações concretas (Rüsen, 2016). Na abordagem “tradicional”, as experiências temporais são moldadas por costumes que direcionam as ações. Na perspectiva “exemplar”, essas transformam-se em regras gerais, com ênfase na distinção de casos. Por sua vez, a “crítica” nega o padrão de explicação da vida concreta, abrindo espaço para instâncias subjetivas e a reconstrução da identidade. Por fim, na “genética”, as vivências convertem-se em temporalizações que influenciam a orientação dos atos, abrangendo tanto o passado quanto a expectativa de futuro (Rüsen, 2016).

Quanto aos “objetivos do aprendizado histórico”, destaca-se uma “interpretação teórica narrativa” que se fundamenta na informação técnica, sua aplicação, raciocínio e referência histórica (Rüsen, 2016). Reitera-se a habilidade adquirida da aprendizagem histórica em direcionar-se temporalmente, caracterizando-se quanto uma competência narrativa⁵².

2.5 Fundamentos incorporados à pesquisa da revisão de literatura

Com base no que acabamos de relatar, estamos convictos que a literatura especializada oferece subsídios para que enfrentemos o problema de pesquisa. Ou seja, como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, proposta por Rüsen (2012a), no contexto do ensino médio, sobre a Segunda Guerra Mundial (1939 - 45)?

Com o emprego da revisão de literatura, construída a partir do banco de dados de teses, dissertações da CAPES e livros. Como decorrência do estudo, o qual trouxe alguns quadros teóricos, gêneros, objetos e dimensões de experiências sobre gamificação no ensino, jogos e a aprendizagem histórica de Rüsen (2012a). Assim, a partir da análise das abordagens apresentadas nos textos acima, delimitam-se os fundamentos para organizar os aspectos deste estudo, os quais contribuem para responder aquela questão norteadora.

Primeiro, em relação à metodização, procedimentos e a experimentação da gamificação, o texto de Fardo (2013) foi um dos primeiros a sistematizar os métodos dos jogos e a estratégia

⁵² Portanto, “através do aprendizado histórico, deve ser aberta a orientação temporal da própria vida prática (...) competência da experiência (...) b) A referência do aprendizado histórico (...) [a] subjetividade do aprendiz (...) situação atual do problema e a carência de orientação (...) c) A referência subjetiva (...) a identidade histórica (...) a intersubjetividade discursiva (...) Por fim (...) deve ser organizado (...) em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico (...) fatores cognitivos (...) componentes estéticos e políticos da consciência histórica e da cultura histórica (...) (Rüsen, 2016, p. 90).

pedagógica no espaço de aprendizagem. Nesse intento, Zanoni (2016) abordou a ideia de engajamento como uma estratégia didática para construir um jogo que se aproxima dos interesses dos nativos digitais. Souza (2018) considerou a gamificação uma ferramenta didático-pedagógica que traz inovação aos métodos de ensino e incentiva os alunos a realizar as tarefas. Resende (2018) a encarou como uma metodologia ativa que permite que o aluno seja o protagonista do ensino e que, a partir das tendências tecnológicas, aprimora os exercícios pedagógicos dos docentes.

Segundo, sobre a ludicidade do RPG e a “didática do jogo” no ensino de História, Paz (2018) reforçou a importância do aspecto lúdico, associado à imaginação histórica e ao desenvolvimento da consciência histórica. Mudando o foco para a estratégia narrativa, Rangel (2020) apresentou uma experiência singular com o RPG, quanto colaborativo, dispositivo pedagógico para pensar e experimentar o passado. Nesse sentido, Silva (2021) abordou detalhes da linguagem utilizada na gamificação e em jogos didáticos, incluindo metodologias distintas a nova dinâmica de aula e os aspectos cognitivos para o discente.

Terceiro, a investigação acadêmica, junto a estratégia, jogos temáticos, a sua jogabilidade no digital e eletrônico. Nesse sentido, Freitas (2017) averiguou a afinidade dos estudantes com o “eletrônico de temática histórica”, utilizando-o como fonte para desenvolver conceitos e o seu conhecimento. Prontamente, Ramalho (2019) fez um apanhado efetivo das pesquisas acadêmicas sobre esse em formato digital, reforçando suas visões de uso, escopo, arranjo e dinâmica.

Já Oliveira (2020) se aprofundou em repensar o ensino com os de conteúdos da História, seu estilo “ressignificado” e suas metas pedagógicas. E mais, Alves (2021) fundamentou o aproveitamento desses jogos educacionais e de entretenimento no ensino, ao mesmo tempo que os considera como material coadjuvante na aprendizagem escolar.

No livro de Burke (2015) se apresenta o conceito de gamificação e seu impacto na motivação das pessoas. E mais, como os “elementos dos jogos” podem ser aplicados em contextos diversos, entre eles, a educação, a partir do entendimento dos princípios psicológicos de recompensas, desafios, feedback com experiências envolventes. Nesse limiar, Huizinga (2000) faz uma análise sobre o papel do jogo na cultura e sociedade. Em resumo, acena-nos valorizar o jogo como elemento essencial, fenômeno cultural, fonte de aprendizado que vai além da diversão, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e a coesão social.

Já Rüsen (2012a) destaca a importância de ir além da mera aquisição de fatos históricos. Ele enfatiza a compreensão do passado, a construção de significados e a formação de uma consciência histórica crítica. De tal modo, propõe uma abordagem mais profunda, promovendo

a inclusão e consciência histórica para os discentes. Depois, a análise das transcrições do seminário, junto aos artigos de Rüsen (2016) revelam a complexidade da aprendizagem histórica.

Nesse aspecto, a Metahistória destaca a interseção entre ciência, prática, processos mentais e comunicação que são essenciais na didática da História. A aprendizagem histórica, central nas interações em sala de aula, exige abordagens empíricas e uma consciência histórica contextualizada culturalmente. A narrativa desempenha papel crucial na transmissão educativa dessa consciência e as diferenciações tipológicas no aprendizado são ferramentas fundamentais. Logo, o conjunto enriquece a compreensão do passado, influencia a orientação dos atos, molda identidades individuais, coletivas, permitindo uma apreensão crítica e reflexiva da História.

Dessa forma, o objetivo foi fundamentar o trabalho sobre os “elementos de jogo”, a gamificação no ensino, a aprendizagem no aspecto das “habilidades mentais” e a consciência histórica de Rüsen (2012a). Nessa perspectiva, induz-nos a experimentar, dentre outras, a gamificação quanto estratégia de ensino, ferramenta didático-pedagógica, metodologia ativa, a sua ludicidade e a estratégia narrativa do RPG. Assim como a utilização do jogo digital com temática da história e/ou educacional, uma ferramenta colaborativa na educação básica. Por fim, associá-lo às questões da vida prática de orientação existencial, sublimando a consciência histórica do estudante para sua aprendizagem.

Contudo, nessa análise não foi detectada expressamente, passo a passo, uma proposta de criação de uma metodologia gamificada para auxiliar os docentes em sala de aula. De tal modo, temos como proposta de inovação a utilização do aplicativo Canva, PowerPoint, mais o auxílio da inteligência artificial ChatGPT para uma nova criação. Dessa maneira redimensionar de forma sistemática, cognitiva e/ou pedagógica, o impacto da gamificação na instrução de História sobre a Segunda Guerra, a partir da aprendizagem histórica em Rüsen (2012a) no ensino médio.

Portanto, a revisão de literatura auxiliou a estruturar os objetos da gamificação no ensino de História, jogos e a aprendizagem histórica. Isto é, modificou-se a ideia inicial deste trabalho de focar, nos capítulos da dissertação, essencialmente, nas temáticas da Segunda Guerra Mundial, mas desenvolvê-las nas premissas da gamificação no produto. Esse, já mencionado, o “Gamificar na Aprendizagem (2ª Guerra): Conhecimento Histórico e Habilidades Mentais em Rüsen”, desenvolvido no Canva/Powerpoint, junto ao auxílio narrativo do ChatGPT, a mecânica relacionada ao RPG e a aprendizagem histórica de Rüsen (2012a).

3 GAMIFICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Neste capítulo, no tópico 1, trataremos das características gerais dos jogos, segundo a análise de McGonigal (2012), as quais podem ser utilizadas para o estudo da Segunda Guerra Mundial. No tópico 2, a interpelação de Cerri (2011), Rösen (2012b) sobre a consciência e educação histórica, além de Alves (2014b) com o intuito de aproximar os elementos dos *games* às implicações da aprendizagem.

No tópico 3, apresentaremos a avaliação diagnóstica, segundo Luckesi (2009), sobre as decorrências do conhecimento histórico dos discentes, com a análise do formulário *Google Forms*, no objeto de conhecimento Segunda Guerra. No tópico 4, traremos o método do estudo de caso em Yazan (2016), Spricigo (2014), assim como a observação participante com Marques (2016) com o exame e a disposição do produto pedagógico.

3.1 Identificação do uso dos elementos da gamificação sobre a Segunda Guerra

No trabalho de McGonigal (2012) é destacada uma diferença notável: nos ambientes físicos as satisfações produzidas, obstáculos estimulantes e conexões sociais robustas encontradas em contextos virtuais não são suficientes. Assim, a proximidade acessível a essas vivências torna o domínio digital atrativo, evidenciando uma lacuna significativa entre esses dois domínios.

Há um fenômeno mundial em que indivíduos, sem considerar sua idade ou origem, decidem dedicar um tempo substancial em ambientes digitais (McGonigal, 2012). Essa decisão demonstra uma predileção por interações na internet, ultrapassando limitações geográficas e culturais. Tal conduta representa uma tendência sociocultural distintiva, indicando cada vez mais uma significativa importância dos espaços virtuais na sociedade atual (McGonigal, 2012).

Em decorrência disso, surge uma proposta inovadora: ao invés de concentrar-se exclusivamente na dicotomia entre jogos e realidade, sugere-se reconfigurar inteiramente a análise (McGonigal, 2012). A concepção é explorar as inter-relações entre o universo virtual e o universo físico, superando as relações superficiais. Essa sugestão apresenta uma visão mais abrangente, permitindo um abarcamento das dinâmicas entre esses domínios distintos, proporcionando uma perspectiva para a compreensão desse fenômeno em constante mutação (McGonigal, 2012).

A afirmação de que a realidade está esgotada destaca a urgência de desenvolver atividades dos jogos capazes de corrigi-la (McGonigal, 2012). Essa declaração provocativa revela uma visão singular: os jogos, além de simples diversão podem constituir instrumentos efetivos para solucionar dilemas intrincados e revigorar a vitalidade do real. Sublinha-se que eles têm a habilidade de estimular nosso anseio pela participação, fomentando conexões mais profundas com o entorno (McGonigal, 2012). Essa propriedade intrínseca, ao estabelecer laços emocionais, intelectuais, avulta seu potencial como promotores de engajamento social e transformação.

Dessa forma, aqueles que menosprezarem as atividades dos jogos estarão em posição desfavorável nos anos futuros (McGonigal, 2012). Nessa previsão, destaca-se a crescente importância dos jogos no panorama atual. Desconsiderar a função central deles na sociedade pode resultar em lacunas de informação e aptidões, alocando os não participantes em situação desvantajosa (McGonigal, 2012).

Habitamos um mundo repleto de jogos e jogadores, o que requer uma organização efetiva sobre como essas interações influenciarão nossas sociedades e existências (McGonigal, 2012). Essa observação sublinha a necessidade iminente de investigar, compreender a influência dos jogos na cultura contemporânea e o papel potencial em diversas esferas da vida humana.

McGonigal (2012) defende que participar de jogos não é meramente uma distração, é a modalidade do século XXI para a colaboração, trabalho em equipe e instigação de mudanças palpáveis. Desse modo, reconfigurando-se como uma ferramenta potente para a cooperação social e inovação. Reconhecê-lo não apenas como diversão, mas como uma abordagem para alcançar transformações é decisivo para uma compreensão de sua colocação na sociedade.

A pretensão por jogos que possam reformular os sistemas educacionais é um escopo audaz (McGonigal, 2012). A busca visa instrumentos transformadores, assim como revigorar a educação, tornando-a mais envolvente para as futuras gerações. Nessa perspectiva a indigência de aprimorar ativamente nossas habilidades de jogos surge como uma ação premente (McGonigal, 2012). Todos somos instados a assumir uma participação na metamorfose de nossas vidas e concretização de um futuro mais promissor de forma colaborativa.

Todos os jogos partilham quatro elementos essenciais: “meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária” (McGonigal, 2012, p. 30 - 31). Esses constituem a “espinha dorsal” de qualquer experiência, descrevendo os parâmetros nos quais a jogabilidade se desenrola.

A meta simboliza o desfecho particular almejado pelos participantes, concedendo-lhes uma sensação de propósito nítido (McGonigal, 2012). Essa caracterização, isenta de ambiguidade, fornece aos jogadores uma orientação inequívoca, ressaltando a relevância da nitidez ao delinear metas em qualquer cenário de jogo. Além disso, as regras estabelecem restrições sobre os métodos pelos quais os participantes podem atingir o objetivo, ao passo que fomentam a inventividade e o raciocínio estratégico (McGonigal, 2012). Essas restrições não são percebidas como entraves, mas como provocações que instigam os jogadores a investigar abordagens pioneiras, destacando a sua função crucial na vivência do jogo.

Por outro lado, o mecanismo de retorno (*feedback*) transmite aos participantes a proximidade de alcançarem o objetivo, por meio de pontos, níveis, pontuação ou indicador de evolução, atuando como um instrumento de estímulo (McGonigal, 2012). Isto é, não só relata o avanço como também motiva os jogadores a ultrapassarem suas próprias fronteiras, destacando a importância da sua acuidade na dinâmica do jogo.

Enfim, a participação voluntária é fundamental, implicando na acolhida espontânea dos propósitos, normas, retorno, o que estabelece uma base compartilhada, estável e agradável para a experiência do jogo (McGonigal, 2012). Assim, cria-se um cenário propício à absorção, promovendo uma atmosfera otimista, cooperativa, ressaltando a importância da concordância na dinâmica de engajamento.

Além disso, é evidente que os traços distintivos dos jogos não se restringem à rivalidade e ao triunfo (McGonigal, 2012). Vários jogadores optariam por prosseguir jogando em vez de concentrar-se exclusivamente na obtenção do êxito. Essa compreensão desafia a sua perspectiva convencional, evidenciando que ele transcende a competição, permitindo uma análise constante do próprio processo (McGonigal, 2012). Ademais, esses elementos cruciais do jogo não abrangem noções como interatividade, aspecto visual, prêmios ou rivalidade, tampouco a concepção de vitória (McGonigal, 2012). Essa visão destaca a sua natureza inerente, focalizada não apenas em características externas, mas em componentes essenciais que constituem o alicerce das experiências.

McGonigal (2012) ressalta que todo jogo de qualidade é na realidade um esforço dedicado que se escolhe, aprecia-se genuinamente essa perspectiva, pois destaca a estima do desígnio pessoal e da autodeterminação. Ele, não sendo uma atividade imposta, representa um percurso no qual nos comprometemos voluntariamente, evidenciando a motivação intrínseca e o contentamento experimentado ao participar.

De outra maneira, a melhoria da qualidade de vida por meio dos jogos se revela uma realidade mais palpável do que inicialmente percebida (McGonigal, 2012). O surgimento da

psicologia positiva⁵³, juntamente com o *boom* da indústria de jogos de computador, videogames, evidencia uma conexão profunda entre o bem-estar mental e a sua contribuição. Essa afinidade entre eles proporciona um caminho concreto e acessível para aprimorá-la, destacando o potencial renovador desses domínios tanto no âmbito pessoal quanto no social (McGonigal, 2012).

Os jogos não satisfazem nossa ânsia por gratificações externas, como salários ou avanço profissional (McGonigal, 2012). Ao invés disso, proporcionam-nos enriquecimento por meio de gratificações internas, como a sensação de realização em tarefas gratificantes e a formação de vínculos expressivos. Essa diferenciação evidencia que o seu mérito não se encontra nas recompensas materiais, mas nas afetivas, individuais que eles proporcionam, sublinhando-se na promoção do bem-estar psicológico e social (McGonigal, 2012).

Dessa forma, a atividade impulsionada satisfatória dos jogos, não constitui uma evasão da realidade (McGonigal, 2012). Pelo contrário, evidencia que os jogadores não estão fugindo de suas existências reais ao escolherem se envolver. Isto é, estão participando de vivências que os estimulam e, conseqüentemente, elevam sua felicidade. Essa perspectiva reitera que eles têm o potencial de enriquecer, complementar a vida das pessoas, proporcionando uma fonte legítima de motivação e contentamento (McGonigal, 2012).

McGonigal (2012) destaca a importância de estabelecer cenários épicos de atividade, nos quais as narrativas coletivas facilitam a ligação entre a prática individual do jogo e uma missão de maior envergadura. Esses elementos aprimoram a vivência de jogar, convertendo-a em algo além de uma simples ação avulsa, conferindo-lhe um propósito. Aliás, a imersão em cenários grandiosos, ambientes expansivos e interativos que despertam sensações de curiosidade, fascínio que desempenha um papel crucial nos jogos (McGonigal, 2012). Esses locais não apenas fornecem um contexto para as ações, mas também evocam emoções, alimentam a imaginação e promovem a exploração, para aprimorar a experiência do jogador.

Sob essa perspectiva, a progressão constante das realidades virtuais e o refinamento nos padrões dos jogos em grupo têm elevado a prática de jogar a uma nova dimensão (McGonigal, 2012). Para além da mera recreação, a atividade adquiriu conotações adicionais e um papel transformador. Eles estão mostrando exatamente aquilo que almejamos em nossas vidas: ocupações mais satisfatórias, a perspectiva de êxito, interação social e a chance de participar de algo mais grandioso que nós mesmos (McGonigal, 2012). Agora é o momento de começar a

⁵³ “É um campo relativamente novo da ciência que estuda a ‘prosperidade humana’, ou como alcançamos diferentes tipos de felicidade” (McGonigal, 2012, p. 46).

incorporar as aprendizagens dos jogos no desenho de nossas próprias rotinas diárias, edificando as realidades alternativas (McGonigal, 2012).

A noção de Realidade Alternativa (ARG) tem desempenhado um papel central nas discussões sobre o destino dos jogos eletrônicos, ressaltando a crescente importância das tecnologias capazes de coordenar atividades na esfera real (McGonigal, 2012). Esse avanço não só redefine a maneira como abrangemos os videogames, mas também abre oportunidades para uma integração maior entre o universo digital e o ambiente físico. Ela transcende a caracterização meramente recreativa, tornando-se uma jornada interativa que ultrapassa os limites da tela⁵⁴.

Contudo, os entusiastas dos jogos não se limitam apenas a se envolver em resgates de mundos virtuais, estão igualmente interessados em realizar ações benevolentes no plano real, como confrontar a carência global⁵⁵ e batalhar contra o mal do câncer⁵⁶ (McGonigal, 2012). Essa propensão para empreendimentos nobres evidencia a motivação intrínseca dos jogadores para contribuir de maneira construtiva para a sociedade. Não apenas almejam vivências recompensadoras, como ainda procuram oportunidades para influenciar positivamente o globo, demonstrando assim seu potencial como atores de transformação social (McGonigal, 2012).

Além disso, os jogos possuem a singular habilidade de instigar esforços intensivos e estabelecer coletividades coesas que perduram através dos anos (McGonigal, 2012). Essas comunidades, forjadas em torno de vivências de jogo compartilhadas, têm a aptidão de concretizar proezas extraordinárias por meio da cooperação e da colaboração conjunta. Ao se unirem em prol de metas em comum, os jogadores evidenciam a competência para alcançar grandiosas realizações, ressaltando a robustez das comunidades virtuais na produção de impacto no plano real (McGonigal, 2012).

Dentro desse contexto, a colaboração se revela como uma abordagem única de trabalho conjunto, demandando três formas de esforço concentrado (McGonigal, 2012). Essas formas incluem a cooperação, que consiste em agir em proveito de uma meta comum, a coordenação,

⁵⁴ Um exemplo é o *Quest to Learn*, “um ousado projeto para escolas públicas que mostra como a educação pode ser transformada para envolver estudantes tão integralmente quanto eles se envolvem com seus videogames prediletos (...) experimental na cidade de Nova York (...) é a primeira escola do mundo que se baseia em jogos” (McGonigal, 2012, p. 133; 135).

⁵⁵ Um exemplo é o jogo *Free Rice*, “o jogo em si é fácil: responda corretamente uma questão de múltipla escolha sobre vocabulário (em inglês) e ganhe dez grãos virtuais de arroz (...) ao fim do jogo, ele será convertido no alimento real, que será doado para o Programa de Alimentação Mundial das Nações Unidas” (McGonigal, 2012, p. 235 - 236).

⁵⁶ Um modelo, dessa “participação massiva de jogadores”, é o *Folding@Home*, “ele conecta cada máquina por meio da internet em um supercomputador virtual para enfrentar tarefas complexas (...) um esforço para resolver um dos grandes mistérios da biologia humana: como as proteínas se dobram” (McGonigal, 2012, p. 237 - 238).

que implica sincronizar, compartilhar recursos e a recriação, que envolve a produção conjunta de um resultado inédito (McGonigal, 2012). Essas ações colaborativas demonstram a complexidade das interações sociais nos jogos, revelam a diversidade e profundidade das práticas cooperantes.

Assim, o ponto central da pesquisa conduzida por McGonigal (2012) está na compreensão da razão pela qual jogos de qualidade contribuem para o nosso desenvolvimento individual, além de servirem como agentes de transformação global. A meta consistia em desvendar os processos pelos quais influenciam positivamente a nossa psicologia e o comportamento, explorando-se a possibilidade de aplicar esse entendimento para instigar alterações substanciais na sociedade.

Visando aprimorar a experiência humana, a pesquisadora sistematizou “14 maneiras de consertar a realidade”, oferecendo um roteiro que os jogos podem ser empregados para aumentar a felicidade em nossas vidas cotidianas (McGonigal, 2012, p. 344 - 346). Essas estratégias constituem um “guia prático” para introduzir as concepções dos jogos no conjunto da realidade, diligenciando um maior bem-estar emocional e satisfação pessoal.

Em sua obra, ela delineia diversas estratégias cruciais para otimizar a experiência de jogo. Na correção 1, destaca-se a tática de “enfrentar obstáculos desnecessários”, esses desafios, além de despertarem a automotivação, cultivam o empenho e a inventividade, levando os participantes a operarem no auge de suas competências (McGonigal, 2012). A correção 2 salienta a importância que “ative emoções positivas extremas” durante as atividades de jogo. O ato de participar não só proporciona uma liberação revitalizante de ação, mas também oferece um profundo senso de positividade, servindo como um poderoso “antídoto” contra a melancolia (McGonigal, 2012).

Na correção 3, a ênfase recai sobre a necessidade de “faça mais trabalho gratificante”, a abordagem visa atingir um estado de produtividade, no qual os objetivos são claros, exequíveis e os resultados são nítidos. Colher satisfação nas atividades realizadas proporciona um senso de realização, estimula os participantes a prosseguirem em suas atividades com entusiasmo e dedicação (McGonigal, 2012).

A correção 4 ressalta a acuidade de que “encontre mais esperança de sucesso” nas metas. Os jogos oferecem um ambiente onde o fracasso é considerado divertido, enquanto treinam os jogadores para concentrarem seu tempo e energia em escopos atingíveis. Ou seja, cultivar uma mentalidade de esperança enfoca no sucesso impulsiona-os a enfrentarem desafios com resiliência e uma confiança revigorada em sua capacidade de suplantar obstáculos (McGonigal, 2012).

As melhorias propostas visam aprimorar diversos aspectos da experiência de jogos, promovendo uma conexão mais sólida com a sociedade. “Fortaleça sua conectividade social”, ressaltando a correção 5, a qual implica em fortalecer laços existentes, cultivar empatia e compaixão. Tal ação resulta em interações mais positivas, melhorando a qualidade dos relacionamentos no mundo real (McGonigal, 2012).

A correção 6, ao enfatizar “mergulhe na escala épica”, destaca a importância de contribuições significativas em atividades que conferem um sentido genuíno. Isso motiva os jogadores a superar desafios, dedicando-se a causas mais amplas do que eles próprios. Essa busca por propósitos reais e cria um senso de realização, corroborando a ideia de que as atividades devem ter um significado legítimo (McGonigal, 2012).

Já a correção 7, que preconiza “participe integralmente do que quer que seja, sempre que quiser”, propõe uma apreciação renovada da vida real. Ao mergulhar completamente em atividades do dia a dia, os jogadores encontram alegria, satisfação em interações expressivas e os momentos compartilhados, promovendo uma valorização genuína da existência diária (McGonigal, 2012).

A correção 8 sugere que “procure recompensas significativas para o aumento do esforço”, essas gratificações que atuam como pontos, estágios, conquistas, estimulam a superação de desafios e proporcionam uma sensação de realização pessoal (McGonigal, 2012). A número 9 sugere “divirta-se mais com estranhos”, visando promover comunidades e fortalecer o envolvimento social. Ao participar de interações construtivas com pessoas não familiares, os jogadores podem aprimorar suas competências sociais, estabelecer novas amizades e construir laços significativos com outros indivíduos (McGonigal, 2012). Essa alteração ressalta a capacidade dos jogos em gerar um senso de coletividade, incentivando uma cultura enriquecedora de participação social.

No tocante a 10, que destaca a “invente e adote novos *hacks* da felicidade”, reconhece-se o papel dos jogos em grande escala como facilitadores na assimilação de práticas cientificamente respaldadas para uma vida mais completa e feliz (McGonigal, 2012). Ao inserir seus elementos em atividades cotidianas, os participantes podem incorporar táticas para aprimorar seu bem-estar emocional, agenciando a felicidade não só em nível individual, mas em suas comunidades.

A número 11, por sua vez, enfatiza a “contribua para uma economia do envolvimento sustentável” através de jogos *crowdsourcing*. Essa ferramenta é apresentada como eficaz para abordar questões do mundo real, mobilizando milhares de jogadores dispostos a apresentar soluções sem custos (McGonigal, 2012). As iniciativas colaborativas solucionam problemas

práticos, estabelecem uma economia de implicação sustentável, a participação ativa e a cooperação são fomentadas.

Já a número 12 enfatiza “procure mais *epic wins* [conquistas grandiosas]” nos jogos de participação social. Estes são apresentados como capazes de transformar tarefas voluntárias do mundo real em missões heroicas (McGonigal, 2012). Ao se envolver em atuações altruístas, os participantes prestam auxílio aos demais, uma aceção mais profunda em suas próprias existências com vitórias épicas.

No que se diz respeito a 13, intitulada “passe 10 mil horas colaborando”, ressalta a importância do tempo dedicado ao auxílio, coordenação e invenção conjunta, convertendo jogadores comuns em “profissionais” nas aptidões aprimoradas pelos jogos (McGonigal, 2012). Essa cooperação intensiva aprimora as habilidades pessoais, fomenta uma mentalidade de trabalho em grupo e inovação, que são fundamentais para abordar desafios intrincados em uma escala mundial ou local.

O apontamento da 14, denominada “desenvolva a prospecção massiva para multidões”, evidencia a aptidão dos jogos de prognóstico para transformar indivíduos em seres “com habilidades extraordinárias” (McGonigal, 2012). Isso implica capacitá-los a construir perspectivas de longo prazo e a orquestrar várias estratégias para resolver problemas em nível global. Essa aptidão de antecipar uma variedade de cenários aprimora o processo decisório, fomenta uma abrangência mais aprofundada dos desafios, permitindo que eles assumam papéis relevantes na formação de um futuro mais sustentável e equilibrado. Por conseguinte:

(...) 14 maneiras pelas quais em comparação com nossos melhores jogos, colocamos a realidade em jogo (...) A realidade é muito fácil, a realidade é deprimente. É improdutiva e desesperançada. É desconectada e trivial. É difícil de penetrar. É supérflua, não nos recompensa, é solitária e isoladora. É difícil de aceitar. Não é sustentável. É pouco ambiciosa. É desorganizada e dividida. Está presa ao presente (McGonigal, 2012, p. 346).

Conforme destacado por McGonigal (2012), reconhece-se o impacto dos jogos na criação de um ambiente compartilhado para a sociedade, gerando uma atenção coletiva e incentivando os esforços a longo prazo. Essa habilidade transcende a esfera do entretenimento, edificando uma nova base cívica e social fundamentada na coordenação conjunta dos jogadores. Ou seja, eles não se limitam a simples passatempos, transformam-se em uma plataforma para a colaboração, nexos social e a movimentação de comunidades inteiras em prol de metas unificadas.

E ainda, McGonigal (2012) sustenta a ideia de que não devemos mais encarar os jogos como algo distinto de nossas vidas e ocupações reais. Em vez de nos desviarem da realidade, a

preenchem de sentido e propósito. São inerentes a nossa vivência diária, agregando-se às práticas cotidianas e um meio de nos conectarmos com o ambiente que nos cerca. Assim como evoluem para instrumentos poderosos, aprimorando competências, fortalecendo vínculos interpessoais e influenciando positivamente a sociedade.

Dessa maneira, engajar-se na exploração da potencialidade dos jogos para gerar autêntica felicidade, transformação e uma realidade aprimorada representa um chamado iminente. McGonigal (2012) nos convoca a adotar essa jornada em direção a um porvir extraordinário, no qual os jogos são catalisadores para a metamorfose pessoal e social. Este ajuste conduz a uma existência mais considerável, capacita-nos a moldar um mundo mais coeso, cooperativo e promissor.

A integração dos princípios da gamificação no processo educacional representa uma possibilidade promissora para o ensino de História, particularmente em relação a eventos ligados à Segunda Guerra Mundial. Nesse cenário, a obra de McGonigal (2012) oferece como os elementos dos jogos podem ser aplicados no contexto educacional, criando experiências de aprendizado mais participativas.

A Segunda Guerra Mundial, apesar de sua importância histórica, muitas vezes é encarada pelos alunos como um tema distante e desafiador. A gamificação surge como uma estratégia para superar essa “desconexão”, transformando o processo de aprendizagem em uma jornada interativa e cativante. A introdução de elementos como desafios, recompensas e narrativas permite que os estudantes “mergulhem” nos fatos da guerra de uma maneira que vai além dos livros didáticos.

Ao adotar a abordagem proposta por McGonigal (2012), os professores podem criar “missões históricas” que transportam os alunos para os bastidores da Segunda Guerra Mundial. Por meio dessas experiências simuladas, eles têm a oportunidade de experienciar os enredamentos dos líderes e cidadãos da época. Essa imersão amplia o conhecimento histórico, desenvolve habilidades de pensamento crítico, colaboração e tomada de decisões. Além disso, a aplicação da gamificação no ensino pode ser estendida a atividades como simulações de batalhas estratégicas, debates históricos e resolução de problemas contextualizados.

Ademais, a gamificação não apenas torna o aprendizado sobre a Segunda Guerra Mundial mais instigante, mas também fortalece o vínculo emocional dos estudantes com o conteúdo. Ao vivenciar virtualmente as dificuldades, conquistas daqueles que conviveram durante esse período histórico, eles desenvolvem empatia, compreensão, aspectos essenciais para a formação de cidadãos questionadores do presente.

A aplicação dos princípios da gamificação no ensino de História, especialmente ao explorar fatos como a Segunda Guerra Mundial, oferece uma oportunidade para transformar a experiência de aprendizado. Ao tentar uma adaptação das ideias de McGonigal (2012) sobre as “14 maneiras de consertar a realidade” pode-se construir um ambiente educacional diversificado, ou seja:

- I. Integrar desafios históricos no currículo, no qual os alunos podem superar obstáculos na prática de interpretação, desperta a motivação e a curiosidade, estimulando a veemência pelo objeto de estudo (correção 1).
- II. Ao criar narrativas emocionantes que destacam heroísmo e a superação durante a Segunda Guerra Mundial, os estudantes são imersos em experiências que evocam sensações, tornando o aprendizado mais marcante e expressivo (correção 2).
- III. Engajá-los em atividades que envolvem investigações históricas, análises de documentos e criação de projetos relacionados à temática da guerra oferece um senso de realização e a aprendizagem em um processo produtivo (correção 3).
- IV. Ao estruturar atividades desafiadoras e apoiá-los no caminho para superar obstáculos, cria-se um ambiente onde podem experimentar o “fracasso” de forma construtiva, aprendendo com os erros e seus esforços em metas alcançáveis (correção 4).
- V. A gamificação no ensino de História pode incluir atividades colaborativas que exigem auxílio entre os alunos, promovendo a conexão social e o entendimento das diferentes perspectivas históricas (correção 5).
- VI. Ao contextualizar eventos da Segunda Guerra Mundial em uma narrativa épica, eles percebem o significado histórico, a importância das ações individuais e coletivas, permitindo-lhes entender a guerra como uma parte integrante de um todo global (correção 6).
- VII. Proporcionar flexibilidade no aprendizado, permitindo que explorem diferentes aspectos da Segunda Guerra Mundial de acordo com seus interesses, contribui para uma maior apreciação da diversidade de experiências e acontecimentos (correção 7).
- VIII. Recompensá-los com *feedback* construtivo, reconhecimento, incentivos tangíveis pelos seus esforços, realizações educacionais, na persistência e dedicação ao aprendizado (correção 8).
- IX. Integrar atividades que envolvam entrosamentos sociais com colegas, como debates simulados, apresentações colaborativas, cria um senso de comunidade e facilita a inteligência de díspares pontos de vista históricos (correção 9).

- X. Explorar novas formas de abordar o ensino de História, como a criação de jogos educativos e/ou o uso de tecnologias, oferece aos alunos experiências que podem aumentar seu engajamento e empenho na aprendizagem histórica (correção 10).
- XI. Incentivar a participação deles em projetos de pesquisa, simulações históricas, atividades com foco no presente relacionadas à Segunda Guerra Mundial, permite que apliquem seus conhecimentos em contextos do mundo real (correção 11).
- XII. Ao desafiá-los com tarefas expressivas, relacionadas a eventos históricos, eles são motivados a se esforçarem mais, desenvolvendo um senso de propósito e conquista que vai além das notas em avaliações somativas (correção 12).
- XIII. Promover atividades colaborativas prolongadas, como planos de estudo em grupo, permite que desenvolvam habilidades de colaboração, comunicação, liderança, essenciais para a sua vida escolar e futura carreira no trabalho (correção 13).
- XIV. Ao envolvê-los em exercícios de “especulação histórica” e cenários alternativos relacionados à Segunda Guerra, eles são desafiados a pensar criticamente sobre o contexto sócio-político, desenvolvendo-se habilidades de cognição (correção 14).

Logo, a gamificação, ao aplicar os princípios fundamentais dos jogos, torna o ensino de História uma experiência singular na qual os discentes adquirem conhecimento, externam destrezas para a vida, como raciocínio, colaboração e empatia. Ao transformar a aprendizagem em uma jornada significativa, os educadores estão se preparando para enfrentar os desafios do mundo real, capacitando-os não só como estudantes, mas como cidadãos conhecedores do contexto histórico. Dessa forma, a gamificação enriquece o processo de ensino, aprendizagem, fortalece a conexão dos estudantes com a História, cultivando uma assimilação dos eventos passados e as suas diretrizes na atualidade.

3.2 Proposta da consciência histórica e aprendizagem de Rüsen no contexto da gamificação

Segundo Cerri (2011), a leitura do passado cumpre papel decisivo, atrelando contextos históricos às pretensões culturais e políticas do presente, esboçando projeções para o futuro. Ou seja, é substancial ressaltar que o passado não permanece imutável diante dos desígnios atuais. Ao contrário, é flexível, sujeito a interpretações variantes que são moldadas pelas indigências e vontades do momento atual. Portanto, a inclusão do tempo histórico depende não só do exame

do passado, mas também da forma como este é recondicionado à maneira das questões contemporâneas (Cerri, 2011).

Além disso, destaca-se que a consciência histórica, enquanto arcabouço do axioma humano, cumpre função basal na definição da identidade coletiva e pessoal (Cerri, 2011). Esta consciência profere noções como memória e atuação no mundo, possibilitando a inclusão do presente a fulgor do passado. De maneira dinâmica, essa consciência influencia a configuração como nos reconhecemos individualmente e coletivamente, assim como orienta nossas ações na atualidade (Cerri, 2011).

Desse modo, conforme Cerri (2011), é indispensável aceitar que a percepção histórica vai além da lembrança do passado e da manutenção da memória. Engloba também projeções para o futuro, aproveitando as experiências passadas como apoio para edificar caminhos e perspectivas. O passado, a memória, a cultura cumprem a atuação manifesta sobre as alternativas presentes e futuras, moldando nosso caminho histórico e social (Cerri, 2011). Nessa complexa dinâmica, a inter-relação entre a identidade pessoal e grupal desempenha um papel decisivo.

Nesse intento, a consciência histórica conectada ao ensino de História, às atitudes sociais do conhecimento, permite moldar o presente, futuro, agenciando uma sociedade reflexiva sobre seu passado e os potenciais porvir (Cerri, 2011). Aliás, o aspecto da consciência histórica vai afora dos assuntos cognitivos e educacionais na disciplina. Influenciada por imperativos sociais, políticos na concepção da identidade das gerações novas, essa ótica destaca que o desafio não se restringe à aquisição de saberes históricos, mas abrange dimensões sociológicas e culturais (Cerri, 2011).

Segundo Cerri (2011), a relutância dos discentes em estudar história não se resume a abnegação ou ausência de destreza acadêmica, porém, a um confronto de percepções sobre o tempo. Isto é, a dissensão de perspectivas temporais contribui para a sua resistência, evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem as diferenças e promovam uma apreensão mais densa do passado.

No vislumbre do ensino histórico, é essencial que os educadores desempenhem o papel de intelectuais capazes de identificar os paradigmas de consciência histórica presentes nos alunos (Cerri, 2011). Isso ocorre à medida que realizam uma análise perspicaz do tempo, da identidade e das atuações ao longo da história. A habilidade de distinguir esses elementos resulta em uma abordagem pedagógica mais situacional, atendendo às necessidades dos estudantes e promovendo um aprendizado mais significativo (Cerri, 2011).

E ainda, Cerri (2011) destaca que a consciência histórica é um atributo inerente à existência humana, uma conquista que conjectura o enredamento do pensamento histórico. E mais, essa percepção não se limita a um fenômeno isolado, constituindo-se como uma parte vital da condição humana e apresentando-se como um estágio a ser atingido. O reconhecimento dessa dimensão é categórico para o desenvolvimento de táticas educacionais que fomentem uma compreensão mais detalhada e crítica do passado (Cerri, 2011). Além disso, destaca-se a tradição como uma forma de “pré-história da consciência histórica”. Atuando como alicerce, fornece bases para entender o passado.

Contudo, refletir a consciência histórica como um universal antropológico não implica uniformidade, destacando-se esse fenômeno devido às experiências e perspectivas culturais em vários contextos (Cerri, 2011). Desse modo, a História lecionada nas escolas e a acadêmica apresentam divergências, embora sejam orientadas pelo processo de pensamento histórico. Essa discrepância sublinha a importância de compreender a variedade das abordagens históricas no âmbito educacional.

Os obstáculos e as possibilidades associadas ao processo de ensino-aprendizagem de História não se limitam à interação entre o educador ou educando no recinto escolar, eles abrangem também a esfera social na qual ambos estão imersos (Cerri, 2011). O entorno social exerce uma função de destaque na maneira como os discentes enxergam e interpretam os eventos históricos. Logo, torna-se imperativo levar em conta esse meio social ao conceber estratégias pedagógicas que sejam culturalmente perspicazes e pertinentes para os aprendizes (Cerri, 2011).

Nesse contexto, refletir historicamente representa a competência de empregar o raciocínio inerente à ciência histórica para examinar aspectos práticos da vida, como a noção de temporalidade, constituição da cidadania e expectativas de mundo (Cerri, 2011). Ao incorporar a mentalidade histórica na rotina, os indivíduos podem aprimorar sua compreensão das dimensões temporais, harmonizando uma visão mais abrangente e informada do entorno que os envolve.

No processo de ensino de História, o enfoque principal não está apenas nos conteúdos, mas na abordagem utilizada para raciocinar, produzir e avaliar o conhecimento acerca da trajetória humana no tempo (Cerri, 2011). Nesse sentido, é fundamental fomentar a habilidade dos estudantes de raciocinar historicamente, desenvolvendo competências analíticas que os habilitem a apreender a profusão do passado e suas interligações com o presente. A priorização do método histórico fornece as ferramentas para analisar fontes, situar eventos no contexto,

formar perspectivas embasadas, propiciando uma captação mais reflexiva do mundo (Cerri, 2011).

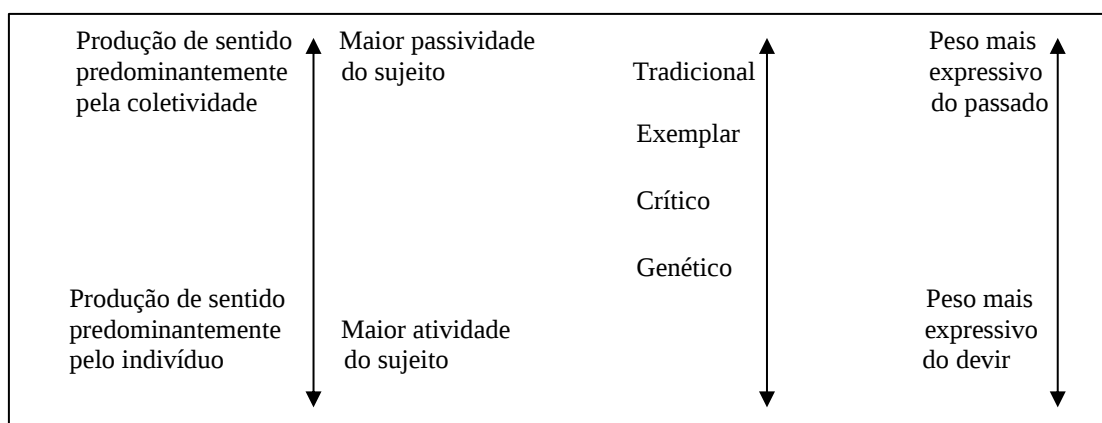
Sobretudo, a instrução escolar não se limita a transferir conhecimento para aqueles que o desconhecem, ao contrário, dispõe em gerenciar a intrincada dinâmica na qual os saberes históricos se entrelaçam, ampliam-se, assim, são escolhidos e se transformam (Cerri, 2011). O ensino da História não se restringe à entrega passiva de acontecimentos. Trata-se de um procedimento dinâmico que abarca a interação entre diversos conhecimentos históricos, adequando aos estudantes um entendimento mais contextualizado do passado (Cerri, 2011).

A consciência histórica, por sua vez, não é estática, assemelhando-se à “verdade histórica” ao sujeitar-se a variações e interpretações múltiplas (Cerri, 2011). Ela representa um fenômeno lógico, inclinando-se para o argumento mais sólido e narrativas fundamentadas. Desse modo, o seu desenvolvimento implica a habilidade de discernir entre diversas perspectivas, seguindo uma investida crítica e embasada dos eventos do passado (Cerri, 2011).

O pensamento histórico, quando estabelece conexões com o presente, atua como orientação para a vida e a construção da identidade individual, ultrapassando as salas de aula (Cerri, 2011). Ou seja, a sua relevância molda a maneira como as pessoas interagem com o ambiente ao seu redor. Esse oferece um arcabouço analítico que facilita perceber a complexidade das vivências humanas, possibilitando uma ponderação sobre o presente e suas ligações históricas (Cerri, 2011).

Nesse conjunto, o propósito fundamental do ensino e aprendizagem de História é ampliar a habilidade de pensar historicamente, fornecendo aos estudantes os “instrumentos” imprescindíveis para operar o conhecimento histórico na vida prática e cotidiano (Cerri, 2011). Dessa maneira, não se restringe à transmissão de fatos, mas busca aptidões interpretativas, capacitando os sujeitos a contextualizar fatos passados, extrair “lições” e aproveitá-las em diferentes situações da vida diária.

A ótica sincrônica de Rüsen (1992, *apud* Cerri, 2011) destaca que a consciência histórica contemporânea não é homogênea, mas qualificada por distintas maneiras de construir o significado histórico (ver a figura 3). Essas diversas abordagens encontram expressão na narrativa, a plataforma por meio da qual essas variadas formas de sentido são informadas e mentalmente operacionalizadas. O exame dessas narrativas desponta diferentes interpretações históricas, as formas intrincadas pelas quais os indivíduos e as sociedades atribuem significado ao seu passado, fornecendo a distinção da consciência histórica contemporânea.

Figura 3 - Modos de produção de sentido histórico.

Fonte: Cerri (2011, p. 103).

A ideia de geração de significado emerge no ato de conferir sentido ao tempo e à identidade. Essas modalidades não se restringem às consciências históricas individuais, todavia, constituem expedientes, além de estratégias empregadas no processo de atribuir acepção ao passado (Cerri, 2011). Aquelas evidenciam configurações, nexos de articulação, demonstrando a complexidade com que as pessoas explicam e conferem significado às suas vivências históricas.

Em vista disso, o desenvolvimento da consciência histórica tem início antes da instrução formal, implicando na interpretação por parte do indivíduo e da coletividade (Cerri, 2011). Sendo assim, o papel desempenhado pela educação histórica nas instituições escolares consiste em fornecer orientação temporal nas etapas iniciais do progresso cognitivo, facilitando a compreensão do passado e presente.

E mais, ressalta-se que a instrução em História é um componente primordial do processo de socialização escolar, apartando os estudantes do “egocentrismo” e os agregando à esfera pública (Cerri, 2011). Ao explorarem narrativas históricas são estimulados a construir um entendimento abarcante das relações sociais, culturais, cooperando para a formação de cidadãos mais conscientes e envolvidos.

No entanto, a imposição inflexível de conteúdos pode gerar resultados contraproducentes. Ao restringir os estudantes a uma abordagem unilateral, há o risco de confinar sua potencialidade cognitiva (Cerri, 2011). Em oposição, torna-se basilar seguir estratégias pedagógicas que incitem o pensamento crítico, a participação, possibilitando que os alunos questionem para uma aprendizagem mais “fomentadora”. Nessa perspectiva, argumenta-se que a educação histórica deve divulgar conhecimento, incentivar a distinção de aspectos sobre o tempo. Em vez de infligir visões exclusivas, pretende-se promover uma discussão, em

sala de aula, estimulando os alunos a ampliarem suas formas de conferir significado ao passado (Cerri, 2011).

Sobretudo, a História na escola é delineada para impactar a concepção da consciência histórica dos estudantes, isso contém aplicação a valores e padrões de ação (Cerri, 2011). E também, a sua abordagem busca não apenas comunicar, mas moldar a sua identidade coletiva. Nesse espaço, a aprendizagem histórica vai além de conhecer fatos do passado, é parte integrante de um saber compartilhado. Ela contribui para constituir o cidadão contemporâneo, agrupando valores, aparências, práticas sociais, além de prepará-los para uma participação mais conhecedora na sociedade (Cerri, 2011).

Nesse contexto, a percepção de consciência histórica depende de uma verificação dos conteúdos e da organização no ensino. Ou seja, uma atuação uniforme para várias regiões, como sugerida pela BNCC, não leva em estima as desigualdades locais, alusões para o currículo e a prática educativa (Cerri, 2011). Sendo assim, torna-se primordial adotar um tratamento mais fluído, contextualizado, avaliando a variedade cultural e social dos estudantes, agenciando uma aprendizagem de porte significativo para eles.

A expansão das pesquisas históricas visando o porvir, associada à inclusão do conceito de consciência histórica, sublinha a acuidade de incorporar no ensino de História uma atitude voltada também para o momento atual. A compreensão do passado e sua conexão com o futuro é fundamental, contudo, igualmente promover uma percepção cogitativa do presente (Cerri, 2011). Torna-se indispensável a integração do passado, presente e futuro nessa instrução, a formação de indivíduos com a sua realidade contemporânea. Logo, nos aspectos relativos à consciência, instrução histórica e ensino:

(...) Como todos navegam por sua vida conduzidos pela correnteza do tempo, todos têm que definir instrumentos e projetos para navegá-lo, e esse procedimento básico de viver é a consciência histórica em ação (...) influi sobre os objetivos educacionais (...) da educação histórica não é formar a consciência histórica, no sentido de pressupor que ela não existe no educando, para poder criá-la (...) ensinar história considerando a consciência histórica é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história (...) ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu significado (...) um dos efeitos mais importantes do conceito de consciência histórica é de recolocar o papel do professor de história (...) mediado privilegiado entre as contribuições da ciência histórica e as diversas conformações da consciência histórica dos alunos e comunidade em que se insere devido ao seu trabalho (Cerri, 2011, p. 128 - 130; 132).

No texto de Rüsen (2012b), acentuando a importância da consciência, cultura histórica, a experiência da multiplicidade cultural, as tensões entre diferentes tradições exercem uma profunda influência na vida cotidiana dos estudantes, manifestando-se em seus hábitos e interações. Ressalta-se que a relatividade cultural compromete a efetividade dos meios

conceituais de orientação, minando elementos como a racionalidade metodológica e a abrangência dos princípios éticos. Esse abrandamento prejudica os alicerces das premissas efetivas da sociedade civil, o que afeta a coesão social (Rüsen, 2012b).

Apesar das disparidades culturais, todos partilham uma identidade comum fundamentada na essência humana (Rüsen, 2012b). A precaução das categorias naturais para a sobrevivência da humanidade emerge como uma inquietação global, reforçando a indigência de uma abordagem mundial para fazer frente as ameaças compartilhadas. Desse modo, a consciência histórica se expressa na sociedade por meio da cultura histórica, evidenciando-se em variados aspectos como processos cognitivos, disposições diárias, instituições museológicas e o ensino histórico (Rüsen, 2012b). Esses elementos influenciam a apreensão histórica e a identidade coletiva de uma comunidade.

No âmbito educacional, no entendimento de Rüsen (2012b), o Humanismo se destaca como um recurso fundamental⁵⁷. Ele atua como um ponto de referência cultural decisivo, orientando a existência humana e consonando-se com o princípio da dignidade humana. Essa perspectiva não apenas reconhece dimensões universais, empíricas e normativas, mas também destaca a importância de uma instrução que fomente princípios humanos são essenciais para uma convivência mundial (Rüsen, 2012b).

Rüsen (2012b) lembra que ao iniciar o processo educacional em História, é imperativo meditar as circunstâncias singulares, variadas das crianças e dos alunos. O ambiente da sala de aula se caracteriza pela pluralidade, sendo essencial ponderar as vivências das disparidades e as múltiplas bases culturais dos estudantes. Assim, a consciência histórica deles deve incorporar essa diversidade em uma visão temporal consistente (Rüsen, 2012b).

Dentro desse conjunto, as identidades históricas assumem atributos específicos, tanto pessoais quanto sociais, conformadas pela interação intrincada entre suas vivências culturais e o contexto temporal em que estão inseridos. Argumenta-se que cada aluno constitui, em si, uma “narrativa internalizada”, representando uma expressão única da humanidade (Humboldt, 1960 *apud* Rüsen, 2012b). Essa visão realça a importância de viver a existência alinhada a essa representação singular e pessoal da trajetória histórica. Nesse cenário, Rüsen (2012b) sugere que a aprendizagem histórica deve ser concebida como um ensaio para interferir nos métodos de singularizar e na socialização dos estudantes.

Dessa maneira, a intenção é viabilizar o aprofundamento de uma visão mais abrangente de sua identidade histórica, agregando-a ao argumento social mais extenso. A descoberta

⁵⁷ “O humanismo deve fornecer princípios de legitimidade para dominar a natureza e usá-la em prol da sobrevivência humana” (Rüsen, 2012b, p. 28).

individual dos alunos deve ser promovida de modo a possibilitar que alcancem o reconhecimento de sua singularidade, ao mesmo tempo conseguem descobrir a alteridade presente nas narrativas e culturas alheias (Rüsen, 2012b). Essa estabilização entre a apreciação de sua própria identidade e a compreensão da diferença é decisiva para uma aprendizagem histórica de respeito da multiplicidade cultural na sala de aula (Rüsen, 2012b).

A maneira como a História Universal é abordada vai além da simples acumulação de dados que os alunos precisam memorizar. Pelo contrário, trata-se de uma interpretação dos fatos selecionados, uma abordagem para familiarizá-los com a inclusão dos acontecimentos (Rüsen, 2012b). Logo, é categórico que eles adquiram os princípios essenciais de significado na História Mundial, entendendo como esses operam de forma geral e são ressaltantes em suas vidas e orientações de agir.

Rüsen (2012b) aparta a importância de desenvolver a habilidade de proceder com a amplitude global da História, concebendo-a como uma esfera de vivência e inclusão. Dessa forma, o processo de aprendizado histórico se inicia ao incorporar a experiência histórica na consciência pré-estabelecida dos alunos, analisando que os modos de vida no passado eram distintos do presente, evitando o anacronismo. Sublinha-se que essa percepção das disparidades temporais cumpre papel fundamental na interpretação apropriada dos eventos históricos (Rüsen, 2012b).

Nesse contexto, é necessário investigar a temática dos direitos humanos, sendo vital para os estudantes perceberem que esses surgem de um desenvolvimento histórico. Essa apreensão histórica sobre eles impulsiona ações direcionadas à proteção desses direitos, expandindo a sua consciência acerca da relevância dos elementos sociais na construção dos valores contemporâneos (Rüsen, 2012b). Isto é, a situação externa predefinida (o que é ser humano?) deve ser internalizada como um componente intrínseco na mentalidade dos alunos. O aprendizado histórico exerce esse papel ao situar uma relação institucionalizada entre distintas tradições, diretrizes de vida e concretizações culturais da humanidade (Rüsen, 2012b).

Na esfera da gamificação, Alves (2014) destaca os benefícios decorrentes da implementação dessa abordagem no contexto educacional, assim como examina as vantagens, especialmente no que se concerne ao processo de ensino. Sublinha-se a influência expressiva dos jogos nas pessoas e se identificam elementos fundamentais para fomentar a participação. Esses componentes, quando aplicados de maneira apropriada, apresentam o potencial de serem delongados para o contexto de aprendizagem, fortalecendo as interações educativas.

E mais, ressalta-se a relevância da permuta de experiências, resolução de desafios e da importância do conteúdo apresentado nesse âmbito (Alves, 2014). Esses elementos são

essenciais para estabelecer uma autêntica ligação com a realidade do aprendiz, motivando uma aprendizagem mais significativa. O *Gamification* não compõe um recurso único para todos os reptos educacionais. No entanto, argumenta-se que essa abordagem se tornou uma ferramenta indispensável na “caixa de instrumentos” profissional, organizando perspectivas para enfrentar questões educacionais intrincadas (Alves, 2014).

Enfatizando a indigência de inventar um ambiente de aprendizagem favorável, Alves (2014) expõe que os erros não devem ter alusões reais ou desastrosas. Ou seja, essa estrutura deve ser formada, acomodando um ambiente sistematizado, simples e prático para que o aprendiz possa conhecer, estudar e progredir em várias situações educacionais. Os jogos, conforme já evidenciado, têm a disposição de influenciar condutas, aplicando nossa natureza social para indicar motivação pelas experiências compartilhadas. As interações sociais, costumes e associações exercem uma função fundamental ao suscitar a motivação para alcançar metas pessoais, o que pode ser aplicado no contexto educacional (Alves, 2014).

Ao agrupar elementos dos jogos no contexto de ensino, ajustamos as suas características⁵⁸, embora a participação não seja estritamente opcional. Esses são definidos como um sistema no qual os envolvidos enfrentam desafios abstratos, seguem regras, interagem, têm um retorno imediato e conhecem respostas emocionais vibrantes (Kapp, 2014 *apud* Alves, 2014, p. 21). Na implementação da Gamificação, é importante integrar tais componentes para construir uma experiência educacional determinada e cativante.

De acordo com Alves (2014), a expressão *Gamification*, cunhada por Nick Pelling, apareceu na sua configuração atual em 2003, visando a sua incorporação em bens de consumo. Desde então, tem progredido em diversas áreas, abrangendo a aprendizagem, sendo empregada para incentivar iniciativas, envolver indivíduos e resolver desafios. No domínio da educação, ela é caracterizada como a aplicação de mecânicas, estética e estratégias inspiradas em jogos para motivar participantes a fomentar atividades, facilitar o aprendizado e abordar dificuldades (Kapp, 2014 *apud* Alves, 2014, p. 26).

Nos ambientes gamificados, a ênfase reside em engajar os educandos, empregando subsídios como estágios e fases para orientar sua aplicação na aprendizagem por meio da tecnologia educativa (Alves, 2014). O propósito é despertar o interesse dos estudantes e assegurar sua participação contínua com o material abordado. O grupo-alvo corresponde aos sujeitos que se tem expectativa de atrair para esses sistemas, demandando a motivação para

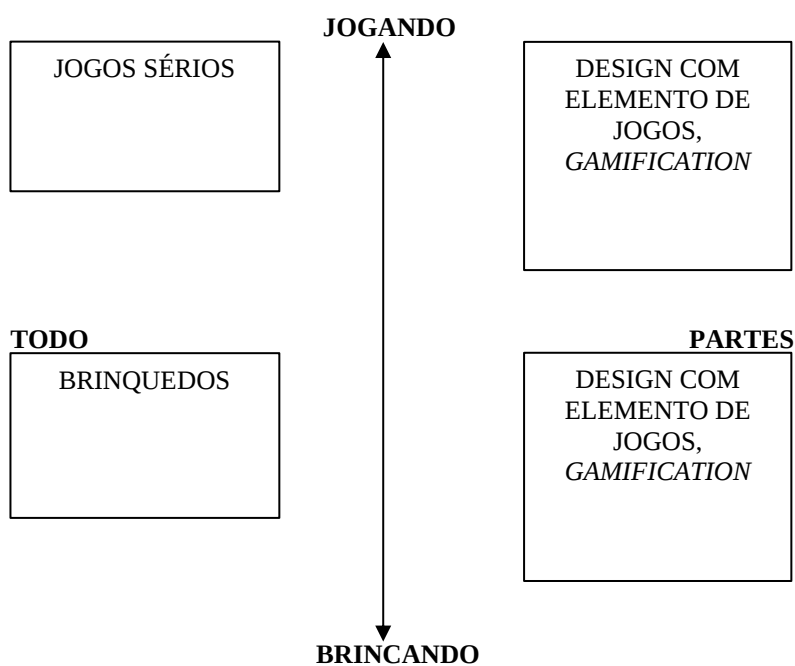
⁵⁸ Algumas características dos jogos: 1) “O fato de ser livre, ser uma atividade voluntária”; 2) “O *game* não é vida real, ao contrário, ele é um momento de evasão”; 3) “Distingue-se da vida comum pelo lugar e duração que ocupa”; 4) “o *game* criar ordem” (Alves, 2014, p. 19).

participar, superar os obstáculos, resolver problemas e mudar comportamentos, ajustando a aprendizagem (Alves, 2014).

Dessa forma, o objetivo primordial do *Gamification* consiste em fomentar o processo de aprendizagem, integrando componentes provenientes dos jogos embasados na psicologia educativa (Alves, 2014). Em outras palavras, ela como uma adição de uma camada suplementar de atratividade ao entretenimento, conferindo ao procedimento educacional um caráter mais sedutor, demudando o ato de aprender em uma experiência construtiva. A diversão cumpre um papel central nesse contexto, oferecendo aos participantes o desejo e a satisfação de contribuir para a constituição do saber. Esse componente mostra-se essencial para manter o empenho dos alunos, motivando-os a se conservarem engajados no processo educacional (Alves, 2014).

Nos jogos, a capacidade de resolver problemas é aprimorada devido a sua característica cooperativa e competitiva. Demonstra-se que os desafios apresentados neles, aliados à quantidade de questões que os jogadores necessitam solucionar, contribuem para o aperfeiçoamento das competências de resolução de problemas (Alves, 2014). A competição saudável, a cooperação entre eles proporciona o desenvolvimento dessas aptidões. Abaixo, na figura 4, a organização por eixos para posicionar e distinguir o *Gamification*:

Figura 4 - Posicionando o Gamification em relação a outros conceitos.



Fonte: Deterding *et al.* (2011) *apud* Alves (2014, p. 31).

Conforme enfatizado por Alves (2014), o *Gamification* não consiste em decompor qualquer atividade em um jogo, mas em instruir-se com ele, acomodando elementos que possam

enriquecer um conhecimento sem submergir a realidade. O cerne está em agrupar essas noções no contexto do mundo real, aprimorando o processo de aprendizagem. O desafio principal ao incorporá-lo nas táticas educacionais é alargar o “pensamento de jogo”, abarcando seus requisitos e mecânicas de funcionamento (Alves, 2014). Ou seja, criar ocasiões para que o participante tenha alternativas é essencial no seu *design*, assim como a percepção de avanço e a experiência de fazer parte de um grupo.

Nesse sentido, a relevância de proporcionar alternativas que possibilitem ao jogador efetuar escolhas no cenário dos jogos, sublinhando a sensação de avanço e a habilidade de posicionar-se em relação aos demais integrantes (Alves, 2014). Integrar-se a um grupo e compreender a posição que ocupamos são fatores nessa concepção, exercendo impacto direto na sua experiência.

Dentro do âmbito educacional, um dos principais ganhos advindos dos jogos é a redução do tempo exigido para entender um conceito, uma vez que as barreiras provenientes da realidade são atenuadas (Alves, 2014). Eles possuem a capacidade de mitigar as resistências inerentes ao processo de aprendizado, simplificando a assimilação de novos saberes e ideias. A configuração dele resulta da fusão de vários fatores que fomentam o axioma de jogo, designando uma conjuntura propícia para a aprendizagem. Sugere-se que muitos dos paradigmas sobre o *Gamification* fundamentam-se no trinômio composto por “dinâmica, mecânica e componentes” (Alves, 2014).

A dinâmica envolve os que conferem consistência e constituem padrões regulares à vivência do jogo⁵⁹. Sublinha-se que é por meio da operação que se desenrola a interação entre os participantes, o sistema gamificado, proporcionando uma experiência imersiva e organizada. No que tange à mecânica, encontram-se os que estimulam a ação, impelindo o jogo adiante⁶⁰. Esses “ingredientes” têm a responsabilidade de incentivar a participação dos jogadores, designando provocações e metas que os motivam a avançar.

Os componentes representam maneiras específicas de concretizar o que a dinâmica e a mecânica do jogo simbolizam⁶¹. Esses constituem as interações e os desafios que são

⁵⁹ Como exemplo, entre outros: 1) Condições: “responsáveis por restringir o alcance do objetivo pelo caminho mais óbvio e assim incentivar o pensamento crítico e estratégico”; 2) Emoções: “uma grande diversidade de emoções desde alegria até tristeza”; 3) Narrativa (*Storytelling*): “une os elementos dos sistemas gamificado e faz com que haja um sentimento de coerência” (Alves, 2014, p. 44).

⁶⁰ Como exemplo, entre outros: 1) Desafios: “objetivos que são propostos para os jogadores alcançarem durante o jogo”; 2) Sorte: “a sensação que há alguma aleatoriedade ou sorte envolvida”; 3) Cooperação e competição: “o desejo de estar com outras pessoas engajados em uma mesma atividade”; 4) Aquisição de recursos: “deve adquirir ao longo do jogo para que consiga algo maior” (Alves, 2014, p. 45).

⁶¹ Como exemplo, entre outros: 1) Realizações: “o mecanismo de recompensar o jogador por cumprir um desafio”; 2) Avatares: “representação visual de seu personagem ou papel no sistema *gamificado*”; 3) Níveis: “são graus

apresentados aos participantes, moldando as vivências que eles terão ao engajar-se no jogo, a experiência é determinada pela forma como eles se notam durante a partida. Posto isso, esse engloba os preceitos, a estética visual, a fusão dos que moldam a experiência global e singular (Alves, 2014).

Nesse vislumbre, a motivação, de acordo com análises da psicologia e de outros ramos das ciências humanas, representa um estado do corpo que exerce influência sobre a orientação do comportamento, direcionando-o para um alvo específico (Alves, 2014). No âmbito da aprendizagem, a motivação intrínseca se revela quando o aluno expressa o anseio autêntico de obter conhecimento, reconhecendo a importância da atividade proposta e participando de maneira independente no desenvolvimento educacional (Alves, 2014).

A preferência de aprendizado de um indivíduo exerce uma extensão significativa sobre como responde a propostas educacionais, determinando seu engajamento em atividades instrucionais particulares (Alves, 2014). Compreendê-la é fundamental para ajustar as abordagens educativas de maneira mais concreta. Tanto o cenário educacional onde o *Gamification* é introduzido abarca uma diversidade de temas, disciplinas particulares e noções abrangentes. Além disso, engloba os recursos de ensino, o contexto em que essas práticas são difundidas, contribuindo para que seja uma estratégia pedagógica (Alves, 2014).

Os participantes, isto é, os alunos, assumem o papel principal nas soluções educativas baseadas em gamificação. É primordial que sejam variadas, avaliando as diferentes propriedades e contornos das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem (Alves, 2014). A pluralidade é definidora para acolher às indigências individuais e assegurar uma ligação do sujeito na proposta educativa. O “encanto” intrínseco aos jogos está enraizado na construção em si. Participar de jogos é prazeroso, oferecendo uma sensação de contentamento e alegria aos envolvidos (Alves, 2014).

As práticas gamificadas, quando bem formuladas, apresentam a capacidade singular de envolver indivíduos de diversas gerações (Alves, 2014). Essa está intimamente ligada à pertinência do conteúdo para as pessoas envolvidas. Quando o assunto é entendido como significativo, a gamificação pode ser um instrumento para estimular a aprendizagem e conservar o ímpeto na extensão temporal.

Ao contemplarmos a sua implementação, buscamos um arremate interativo que impulse a participação, criando um ambiente favorável para as etapas de aprendizado (Alves, 2014). Abaixo, elencamos atributos de um projeto nesse âmbito (Alves, 2014, p. 119 – 120):

diferentes de dificuldades que vão sendo apresentados ao jogador no decorrer do sistema *gamificado*”; 4) Pontos: “contagem de pontos acumulados no decorrer do game” (Alves, 2014, p. 46, grifos da autora).

- I. “Pode ser um sistema que apresente tarefas com as quais se coleciona pontos ou recompensas”;
- II. “Recompensa intrínseca pode ser uma opção (...)”;
- III. “Em geral é mais simples e menos custoso (...)”;
- IV. “Perder pode ou não ser possível dependendo do que se quer alcançar”;
- V. “Características e estética de *games* são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo”;
- VI. “Quando utilizado como estratégia instrucional, jogar não é uma opção. É preciso pensar na atratividade para conseguir o engajamento (...)”.

A condução e o envolvimento intrínsecos aos jogos podem transportar a escalões inadequadas ao adotar o *Gamification* como tática educativa (Alves, 2014). O seu êxito está vinculado à sua implementação peculiar para atingir objetivos de aprendizagem palpáveis, impedindo a aplicação leviana ou indiscriminada dessa metodologia (Alves, 2014). Elaborar essa solução de aprendizagem exige tempo, diligência substanciais, o que demanda uma avaliação sucessiva para assegurar a coerência entre a dinâmica do jogo e as metas educacionais planejadas. Para garantir o êxito, é capital integrá-la como uma estratégia quando ela se harmoniza com os conteúdos educativos agenciados na sistematização da aula (Alves, 2014).

Diante das análises apresentadas por Cerri (2011) e Rüsen (2012b), evidencia-se que a fusão entre a proposta da consciência histórica e os fundamentos da gamificação proporciona uma amostra educativa dinâmica para o ensino da História. Ao combinar a atitude reflexiva da consciência histórica com a interatividade estimulante dos jogos, configura-se um ambiente de aprendizagem que coloca “à prova” as habilidades dos alunos.

A gamificação, com suas estratégias fundamentadas em componentes interativos, como discutido por Alves (2014), gera um envolvimento dos estudantes por meio de narrativas desafiadoras, recompensas, incentivando a exploração autônoma de contextos históricos. Essa postura não apenas diversifica o processo educacional, mas também permite que eles vivenciem eventos na experiência temporal, de acordo com Cerri (2011).

Ao vivenciar a narrativa histórica de maneira mais individual e participativa, os indivíduos são instigados a cultivar empatia e compreensão pelas múltiplas perspectivas que permeiam a narrativa histórica humanista, como ressaltado por Rüsen (2012b). Essa imersão preserva a importância do estudo histórico e os capacita para uma compreensão contextualizada do mundo contemporâneo.

Portanto, a “fusão” da consciência histórica de Rüsen (2012b) com a gamificação tanto desperta maior interesse dos alunos quanto os habilita a estabelecer conexões entre o passado e o presente. Desta maneira, essa união de teoria e metodologia apresenta uma ação cognitiva educacional, permitindo que os indivíduos interpretem o mundo sob uma perspectiva histórica, como preconizado por Rüsen (2012b). Assim, essa combinação é uma estratégia pedagógica, acima de tudo, ela promove a apreciação da narrativa histórica por meio da exploração de elementos de jogos no cotidiano escolar.

3.3 Avaliação diagnóstica: resultados iniciais na formação da consciência histórica dos estudantes

Luckesi (2009) salienta que a análise qualitativa do objeto em consideração é uma forma identificável de avaliação, demandando a necessidade de assumir uma postura em relação a aceitá-lo ou instigar alterações. O veredicto qualitativo, de acordo com ele, é efetivo na avaliação, uma vez que guia a postura do avaliador em presença do objeto estudado. Avulta-se que o ato de avaliar constitui um julgamento, fundamentado em critérios predefinidos, em que se realiza a análise de aspectos pertinentes da realidade. O processo sugere a tomada de decisões, sendo imperativo determinar a complexidade inerente à formulação de valor sobre o item em análise (Luckesi, 2009).

Nesse âmbito, ressalta-se que a incumbência diagnóstica desempenha uma função vital no progresso da ação e autonomia (Luckesi, 2009). Desse modo, o momento dialético no processo de avaliação procura aprofundar o entendimento da circunstância em análise, reconhecendo elementos que exigem atenção e estratégias potenciais de intervenção. A função classificatória, por outro lado, despe a prática avaliativa de um componente intrínseco, que é a responsabilidade de adotar disposições em relação à ação (Luckesi, 2009). Ao negligenciar essa perspectiva ela se torna inacabada, desconsiderando a relevância do julgamento de valor na determinação de direcionamentos desse método.

Assim sendo, a acuidade de adotar uma abordagem diagnóstica na avaliação busca evitar uma postura autoritária e/ou conservadora (Luckesi, 2009). Nesse contexto, assume a configuração de um instrumento de diálogo, promovendo a assimilação de novas trajetórias e orientações para o aprimoramento do artifício educacional. E mais, exerce um papel decisivo ao oferecer suporte individualizado a cada educando em sua jornada de aprimoramento de competências e emancipação (Luckesi, 2009).

Esse processo de avaliação guia o desenvolvimento pessoal de cada estudante, para atender a esse enfoque diagnóstico deve ser realizada com a máxima precisão, tanto técnica quanto científica (Luckesi, 2009). Isso envolve um tratamento que não se apoie na aquisição dos mínimos conhecimentos essenciais, mas naquilo que é verdadeiramente imprescindível para o processo educativo.

Ao planejar as atividades pedagógicas, é essencial que o docente estipule, antecipadamente, o indispensável a ser assimilado pelo estudante (Luckesi, 2009). Essa predefinição adapta clareza e orientação, contribuindo para uma avaliação mais alinhada às metas educacionais. Ela envolve uma tomada de posição na prática educativa, em contrapartida, a classificação do aluno se apresenta como uma ação que deturpa o seu verdadeiro propósito (Luckesi, 2009). Nesse cenário, a mera categorização não atende à finalidade mais abrangente que a avaliação deve desempenhar.

Na perspectiva diagnóstica, a avaliação transforma-se em um recurso para entender o estágio de aprendizado do estudante, com o objetivo de tomar decisões apropriadas que promovam o seu progresso (Luckesi, 2009). Essa vai além da simples categorização, procurando-se uma inclusão mais detalhada e uma ingerência direcionada para o prolongamento do aprendiz. Novamente, solicita que os dados coletados por meio de ferramentas sejam interpretados com precisão científica (Luckesi, 2009). Essa perspectiva sublinha o processo de aprendizado do aluno, contribuindo para mais escolhas fundamentadas no espaço escolar.

Dessa forma, a atitude do educador ao avaliar implica no colhimento, análise e síntese das expressões cognitivas dos alunos (Luckesi, 2009). Ademais, é essencial conferir qualidade ao aprendizado, levando em consideração o grau de expectativa e ao realizar opções que influenciem positivamente as etapas de ensino. Essa abordagem destaca a complexidade e a responsabilidade vinculadas à prática de avaliação.

Diante desse enfoque, considera-se de maneira interligada o planejamento que situa metas, os métodos a serem agregados para atingi-las e a execução que gera os resultados (Luckesi, 2009). Assim, a avaliação das decorrências delineadas como uma etapa desse procedimento, proporcionando percepções para ajustes e/ou aprimoramentos. Por conseguinte, revela-se como um meio adicional para o crescimento e a obtenção de desfechos aceitáveis ao conjunto estruturado (Luckesi, 2009). Longe de constituir uma formalidade, ela desempenha um papel essencial na estimulação do desenvolvimento continuado.

Quando percebida como uma ação diagnóstica, a avaliação busca, acima de tudo, a inclusão, ressaltando a relevância de não excluir, mas agrupar atos, conjunturas e indivíduos

(Luckesi, 2009). Nessa perspectiva, manifesta-se a seriedade de uma postura que estimule a integração e os diversos elementos presentes nas etapas avaliativas. Portanto:

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão (...) infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la (Luckesi, 2009, p. 180).

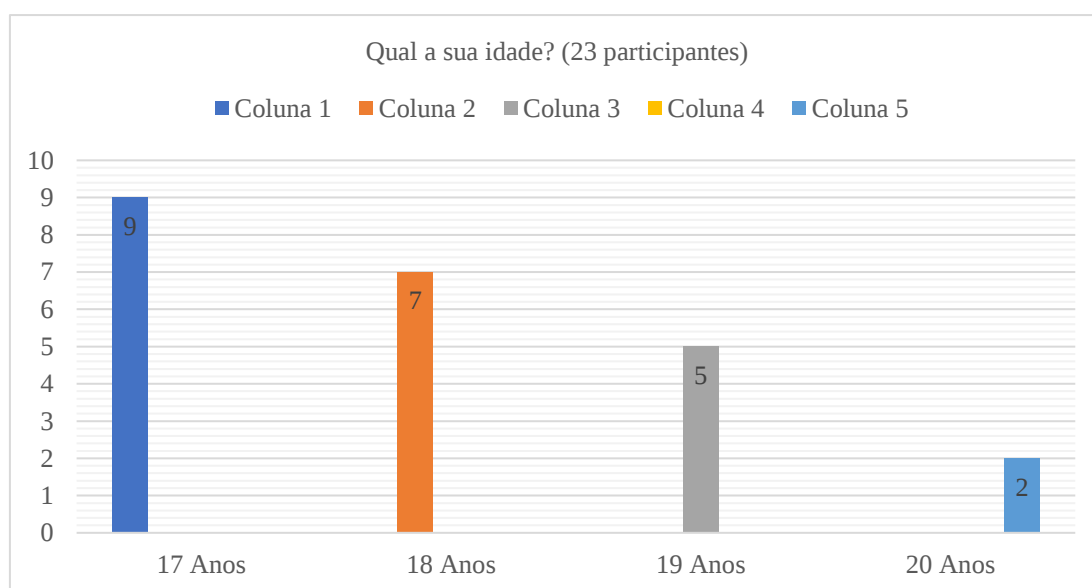
A partir do que foi explorado sobre a avaliação diagnóstica, vamos analisar um formulário feito no *Google Forms*, “Análise dos fatos da 2ª Guerra: Interpretação e conhecimento histórico”, aplicado aos discentes do 3º Ano do ensino médio. Ressalva-se que antes foi avisado a direção do colégio e pedido que eles assinassem um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” (Apêndice A). Nesse participaram 23 alunos (as), entre 17 e 20 anos, respondendo 6 perguntas, quatro de múltipla escolha e duas discursivas (justificar a resposta), sobre a Segunda Guerra como forma de apresentar parte do conteúdo, seguem-se quais foram:

- 1 - Invasão da Polônia pela Alemanha (1939): Como você interpretaria a invasão da Polônia pela Alemanha que marcou o início da Segunda Guerra Mundial?
- 2 - Batalha de Stalingrado (1942-1943): Como você interpretaria a Batalha de Stalingrado, uma das mais sangrentas da história, que resultou em uma derrota devastadora para o exército alemão?
- 3 - Holocausto (1941-1945): Como você interpretaria o Holocausto, o genocídio em massa de cerca de seis milhões de judeus promovido pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial?
- 4 - Dia D (6 de junho de 1944): Como você interpretaria o Dia D, o desembarque aliado na Normandia que marcou o início do fim da ocupação nazista na Europa Ocidental?
- 5 - Bombardeio de Dresden (fevereiro de 1945): Como você interpretaria o bombardeio de Dresden pelos Aliados, que resultou na morte de um grande número de civis e destruição quase total da cidade (discursiva)?
- 6 - Bombardeio atômico em Hiroshima e Nagasaki (agosto de 1945): Como você interpretaria o bombardeio atômico em Hiroshima, Nagasaki pelos Estados Unidos, no fim da Segunda Guerra Mundial, que resultou em milhares de morte e na rendição do Japão (discursiva)?

De maneira que, nas objetivas, com quatro alternativas, cada qual representa uma “diferenciação tipológica na aprendizagem”, conforme Rösen (2016), auxiliadas de um *link* por tópico. Respectivamente, na 1ª, 2ª, 3ª, os itens A, B, C e D, “tradicional”, “exemplar”, “crítica” e “genética”. Na 4ª, “genética”, “tradicional”, “exemplar” e “crítica”. Na 5ª, “tradicional”, “genética”, “exemplar” e “crítica”. Por fim, na 6ª, “tradicional”, “exemplar”, “genética” e “crítica”. Sabendo disso, vamos a análise dos dados.

Na questão 1, 43,5% marcou a letra D (genética); 26,1 % a alternativa A (tradicional), 21,7% a C (crítica) e 8,7% a B (exemplar). Na 2, 39,1% optaram pela letra A (tradicional); 34,8% a D (genética); 17,4% a B (exemplar) e 8,7% a C (crítica). Na 3, 52,2% escolheram a C (crítica); 30,4% letra A (tradicional) e 17,4% a D (genética) e nenhum a B (exemplar). Já a 4, a última objetiva, 52,2% indicaram A (genética); 21,7% a B (tradicional), D (crítica) e 4,4% (exemplar), dados apresentados⁶², abaixo, conforme os gráficos 1, 2, 3, 4 e 5:

Gráfico 1 - Informações da avaliação diagnóstica, gráfico das idades e números dos participantes.



⁶² De forma que, no gráfico 1, é uma visão geral das idades e o número total de participantes da avaliação diagnóstica.

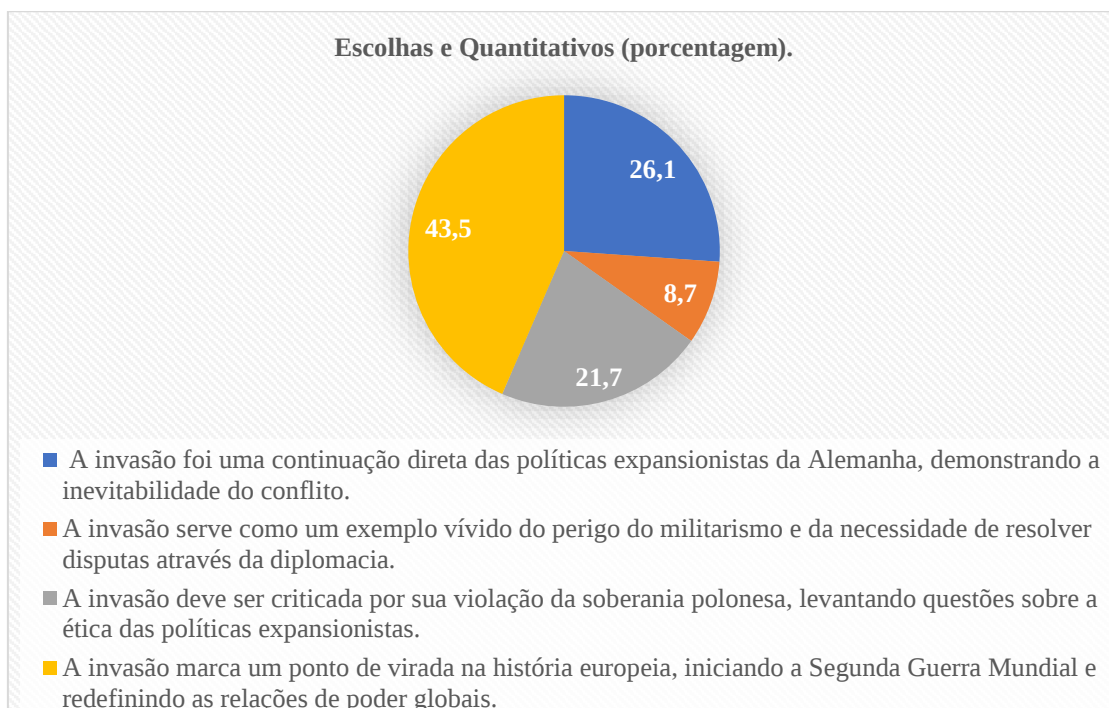
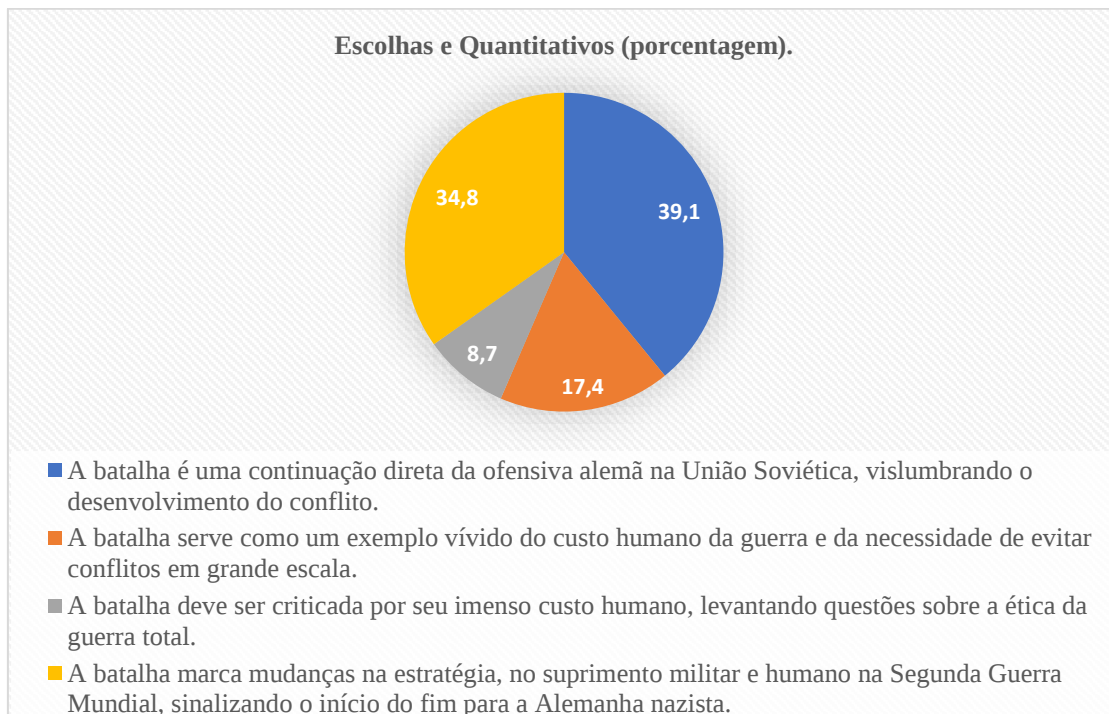
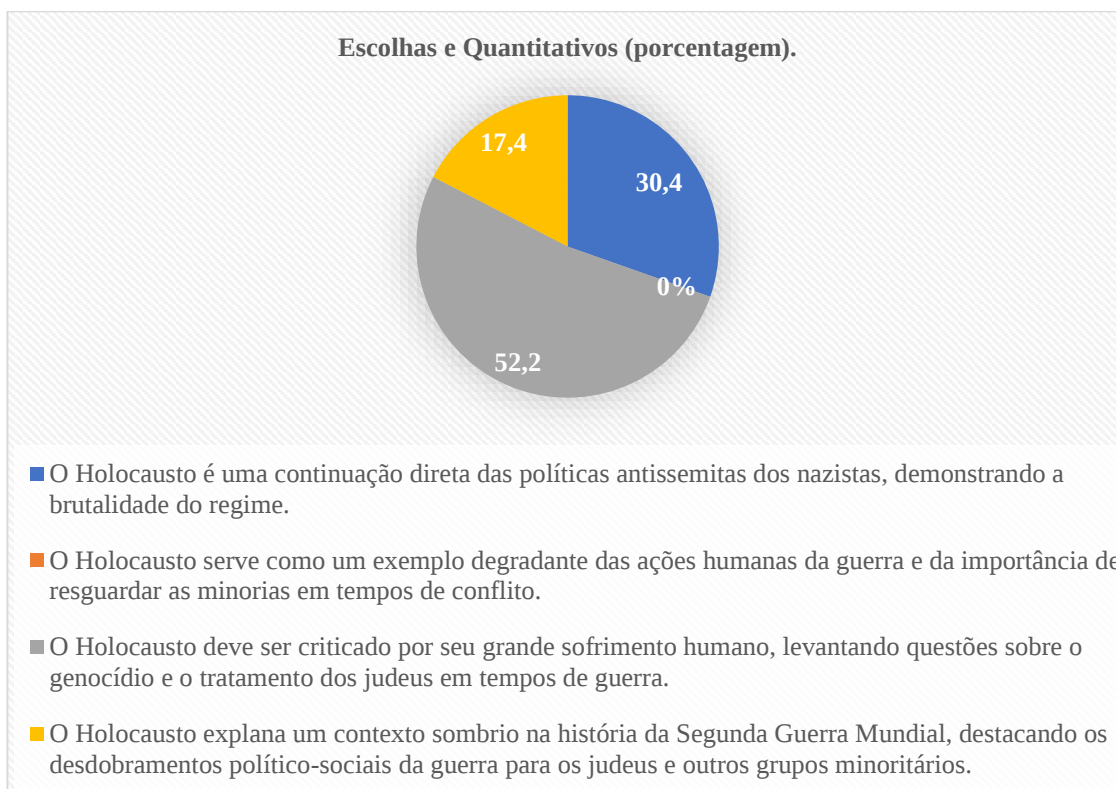
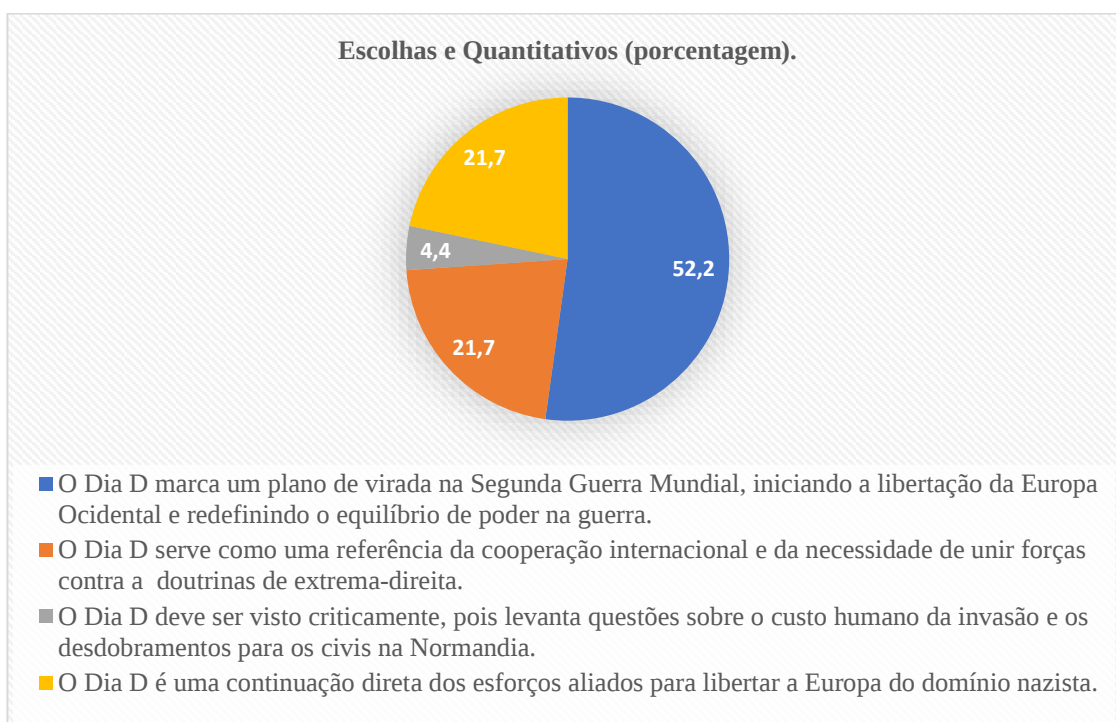
Gráfico 2 - As informações gerais da questão 1 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).**Gráfico 3** - As informações gerais da questão 2 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).

Gráfico 4 - As informações gerais da questão 3 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).**Gráfico 5** - As informações gerais da questão 4 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).

Para continuar apreciação do formulário, nas questões 5 e 6, pediu-se ao discente, além de escolher a letra, que tentasse abonar a sua resposta. Desse modo, vamos analisar as quatro

“diferenciações tipológicas” no processo de aprendizagem (Rüsen, 2016)⁶³, a partir de alguns parâmetros, uma resposta de cada questão, sendo que os seus itens colocamos abaixo para fim de comprovação científica.

(Questão 5) - Bombardeio de Dresden (fevereiro de 1945):

- a) O bombardeio é uma continuação direta da campanha aliada contra a Alemanha, demonstrando a brutalidade da guerra.
- b) O bombardeio marca uma zona crítica na história da Segunda Guerra Mundial, destacando os impactos devastadores para as cidades e populações civis.
- c) O bombardeio serve como uma demonstração das ações humanas na guerra e da necessidade de proteger os civis em tempos de conflito.
- d) O bombardeio deve ser criticado por seu imenso custo humano, levantando questões sobre a falta de escrúpulo nas “estratégias” em tempos de guerra.

(Questão 6) - Bombardeio atômico em Hiroshima e Nagasaki (agosto de 1945):

- a) O bombardeio é uma continuação direta da campanha aliada contra o Japão, demonstrando a brutalidade da guerra.
- b) O bombardeio serve como uma referência impactante das implicações humanas da guerra e da importância de evitar o emprego de armas de destruição em massa.
- c) O bombardeio marca uma reviravolta na geopolítica mundial, iniciando a era nuclear e redefinindo as relações internacionais no pós-guerra.
- d) O bombardeio deve ser contestado pelos profundos impactos humanos que acarreta, suscitando questionamentos acerca do emprego de armas nucleares em cenários de conflito.

Para ajudar na análise, primeiramente, seguem alguns parâmetros de indicação nas perspectivas de “tipologias da aprendizagem”, a partir da letra escolhida. Após, a estrutura será colocar, no quadro 6, o número da questão, qual foi a resposta na íntegra e as considerações. Ao ponderar as respostas dos discentes com base nessas abordagens, identificam-se padrões de

⁶³ Como já foi referenciado, o seminário aconteceu em 2012, mas as informações foram organizadas no livro de Martins e Schmidt (2016).

pensamento, níveis de reflexão crítica e a capacidade de aplicação de conhecimentos em diferentes contextos:

1 - Perspectiva Tradicional:

1.1 - Identificação de respostas que refletem uma visão conservadora, seguindo costumes e tradições sem questionamento.

1.2 - Avaliação da aceitação passiva de conhecimento sem crítica ou reflexão.

1.3 - Observação de respostas que priorizam a repetição de informações e a reprodução de conceitos sem inovação.

2 - Perspectiva Exemplar:

2.1 - Análise de respostas que demonstram a capacidade de aplicar exemplos específicos para ilustrar conceitos gerais.

2.2 - Identificação de respostas que destacam a habilidade de distinguir casos e encontrar semelhanças e/ou diferenças entre eles.

2.3 - Observação de respostas que evidenciam a compreensão aprofundada de conceitos por meio de exemplos concretos.

3 - Perspectiva Crítica:

3.1 - Identificação de respostas que questionam e/ou problematizam as normas e padrões estabelecidos.

3.2 - Avaliação de respostas que valorizam a análise crítica, a perspectiva subjetiva e a reconstrução da identidade do aluno.

3.3 - Observação de respostas que demonstram pensamento independente e criativo na abordagem dos conteúdos.

4 - Perspectiva Genética:

4.1 - Análise de respostas que evidenciam a compreensão das temporalizações, ou seja, como as experiências passadas influenciam as ações futuras.

4.2 - Identificação de respostas que consideram a importância do contexto histórico e cultural na formação das percepções e atitudes dos alunos.

4.3 - Observação de respostas que integram as experiências passadas, as expectativas futuras na orientação dos atos e decisões dos alunos.

Quadro 6 - Análise do formulário do Google Forms questões 5 e 6.

Número da questão e a ordem da resposta.	Respostas na íntegra do (a) participante do formulário.	Análises das respostas (parâmetro).
--	---	-------------------------------------

5ª Questão, resposta nº. 2.	“A alternativa ‘A’, pois os bombardeios da cidade de Dresden deve se (sic) visto como uma atitude violenta e brutal assim como todo o período da guerra”.	Ao discutir o Bombardeio de Dresden, adota uma perspectiva tradicional, caracterizando-o como uma "atitude violenta e brutal" dentro do contexto da Segunda Guerra Mundial. Sua abordagem enfatiza valores morais, simplifica a complexidade histórica, ao vincular o evento a todo o período da guerra. Contudo, a análise carece de consideração de perspectivas divergentes e nuances, sugerindo uma visão mais unidimensional.
5ª Questão, resposta nº. 15.	“Letra B: bombardeio serve como uma demonstração das ações humanas na guerra e da necessidade de proteger os civis em tempos de conflito. Bombardeios dos Aliados mataram dezenas de milhares de pessoas e destruíram áreas enormes em Colônia, Hamburgo e Berlim, além das bombas atômicas nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki”.	Adotando uma perspectiva genética, analisa o Bombardeio de Dresden (1945) como uma expressão das complexidades das ações humanas em tempos de guerra. Ampliando o escopo, destacam-se os impactos devastadores dos bombardeios Aliados em Colônia, Hamburgo, Berlim, além das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki. Assim, expressa uma compreensão das dinâmicas globais e consequências associadas a estratégias bélicas, revelando uma apreciação da história que vai além de eventos específicos.
5ª Questão: Ninguém optou pela letra C, isto é, a abordagem exemplar, apesar de que houve uma resposta sem deixar a escolha da alternativa clara.	X	X
5ª Questão, resposta nº. 21.	“A mais adequada para se usar na minha opinião seria a letra D. Isso ocorre porque a pergunta parece solicitar uma interpretação crítica do evento em questão, onde destacou as preocupações sobre o custo humano e a moralidade das estratégias de guerra utilizadas dado a devastação e as vítimas civis resultantes do Bombardeio de Dresden. Portanto, a opção D aborda essas questões críticas de maneira mais direta”	Ao adotar uma perspectiva crítica, avulta-se a necessidade de uma interpretação do evento, salientando as preocupações relacionadas ao custo humano e à moralidade das estratégias de guerra utilizadas. A escolha pela opção D é fundamentada na percepção de que essa aborda de maneira mais direta as questões dos julgamentos levantados, indicando um exame maior do contexto histórico. Logo, evidencia-se uma consciência histórica que vai além da descrição “superficial”, buscando-se compreender as implicações éticas, sociais do bombardeio e os enredamentos morais.
6ª questão, resposta nº. 8.	“A, pois os Estados Unidos queriam a aceleração da rendição do Japão e evitar que tropas americanas invadissem o Japão por terra”.	Seguindo uma perspectiva tradicional, analisa o bombardeio atômico em Hiroshima, Nagasaki, centrando-se na justificativa da aceleração da rendição do Japão e na prevenção de uma invasão terrestre pelos Estados Unidos. Reflete-se uma abordagem simplificada, com ênfase nas motivações estratégicas e utilitárias por

		trás do evento. No entanto, não aborda as situações morais, humanitárias e geopolíticas do uso de armas nucleares.
<u>6ª questão, resposta n°. 21.</u>	“Letra B. Este bombardeio serve como uma lembrança impactante das implicações humanas da guerra e da terrível capacidade destrutiva das armas nucleares. O sofrimento humano causado pelas explosões, bem como as consequências físicas, psicológicas e ambientais a longo prazo, destaca a necessidade de evitar o uso de armas de destruição em massa”.	Ao adotar uma perspectiva exemplar da consciência histórica, destaca o Bombardeio Atômico em Hiroshima, Nagasaki como uma "lembrança impactante" das ações humanas na guerra e a devastadora capacidade dessas armas. Isto é, vai além de considerações puramente utilitárias, enfocando o sofrimento humano resultante das explosões, as consequências a longo prazo nos aspectos físico, psicológico e ambiental. Ao reconhecer o evento como um exemplo paradigmático das devastadoras consequências das armas nucleares, ressaltando a importância de extrair lições do passado para guiar ações futuras.
<u>6ª questão, resposta n°. 23.</u>	“Alternativa C: A afirmação de que o bombardeio marca uma reviravolta na geopolítica mundial, iniciando a era nuclear e redefinindo as relações internacionais no pós-guerra é verdadeira. O bombardeio nuclear de Hiroshima e Nagasaki em agosto de 1945 pela Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial foi um evento histórico significativo que teve um impacto profundo nas relações internacionais”.	Com a abordagem genética da consciência histórica, distingue o evento como um ponto de virada na geopolítica mundial, inaugurando a era nuclear e redefinindo as relações internacionais pós-guerra. A afirmação de que o bombardeio teve um impacto profundo nas relações internacionais cogita uma abrangência da natureza transformadora do evento. Ao considerar as implicações a longo prazo nas dinâmicas globais, evidencia-se uma visão histórica mais extensa, típica da abordagem genética. Logo, uma compreensão das mudanças estruturais que o bombardeio atômico trouxe para o cenário mundial, indicando uma apreciação dos fatos na formação do panorama geopolítico global.
<u>6ª questão, resposta n°. 22.</u>	“Alternativa D: Deve ser contestado pelos profundos impactos humanos que ele acarreta. O uso de armas nucleares em cenários de conflito levanta sérias preocupações devido à sua capacidade de destruição em massa, resultando em mortes, lesões graves e efeitos devastadores no meio ambiente. Além disso, a utilização de armas nucleares tem o potencial de desencadear uma escalada desastrosa de violência, ameaçando a segurança global e a paz mundial. Portanto, é crucial questionar e trabalhar em prol do	Seu julgamento vai além da simples veracidade da afirmação, destacando os impactos humanos do uso de armas nucleares. Ao questionar a ética, a humanidade e os efeitos ambientais, demonstra uma compreensão crítica das implicações do bombardeio. A consideração da capacidade de destruição em massa, das mortes e lesões, bem como do potencial de uma escalada desastrosa de violência, revela uma sensibilidade para além da dimensão estritamente histórica. Ao defender o questionamento, o trabalho em prol do desarmamento nuclear e da busca por meios pacíficos de resolução de conflitos, promove uma reflexão

	desarmamento nuclear e da busca por meios pacíficos de resolução de conflitos”.	sobre as responsabilidades éticas, sociais relacionadas a eventos históricos.
--	---	---

Fonte: autoria própria.

Para finalizar a averiguação dessas respostas, colocamos todas as 23, no quadro 7, as quais foram citadas nas 6 perguntas, isto é, com o intuito de perceber as mudanças de alternativas nas “tipologias de aprendizagem”. Assim organizado: (1) ordem dos participantes; (2) questões e letras escolhidas; (3) paradigmas de aprendizagem. Isso foi possível, pois no quinto dia de aplicação do produto, conforme planejado, houve uma conversa com a turma em caráter de avaliação formativa (*feedback*, flexibilidade e o desenvolvimento dos conceitos).

Quadro 7 - Análise do formulário do Google *Forms*, respostas totais dos participantes, questões, letras escolhidas e os paradigmas de aprendizagem.

Ordem do participante.	Questões e letras escolhidas.	Paradigmas de aprendizagem.
1º.	(1ª), alternativa D. (2ª), alternativa B. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa A. (6ª), alternativa D.	1- Genética; 2- exemplar; 3- crítica; 4- genética; 5- tradicional; 6- crítica.
2º.	(1ª), alternativa A. (2ª), alternativa B. (3ª), alternativa A. (4ª), alternativa B. (5ª), alternativa A. (6ª), alternativa D.	1- Tradicional; 2- exemplar; 3- tradicional; 4- tradicional; 5- tradicional; 6- crítica.
3º.	(1ª), alternativa B. (2ª), alternativa B. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa D. (5ª), alternativa B. (6ª), alternativa B.	1- Exemplar; 2- exemplar; 3- crítica; 4- crítica; 5- genética; 6- exemplar.
4º.	(1ª), alternativa D. (2ª), alternativa D. (3ª), alternativa D. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa B. (6ª), alternativa B.	1- Genética; 2- genética; 3- genética; 4- genética; 5- genética; 6- exemplar.
5º.	(1ª), alternativa C. (2ª), alternativa A. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa X. (6ª), alternativa X.	1- Crítica; 2- tradicional; 3- crítica; 4- genética; 5- X; 6- X.
6º.	(1ª), alternativa A. (2ª), alternativa A. (3ª), alternativa A. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa D. (6ª), alternativa C.	1- Tradicional; 2- tradicional; 3- tradicional; 4- genética; 5- crítica; 6- genética.
7º.	(1ª), alternativa D. (2ª), alternativa A. (3ª), alternativa A. (4ª), alternativa B. (5ª), alternativa D. (6ª), alternativa A.	1- Genética; 2- tradicional; 3- tradicional; 4- tradicional; 5- crítica; 6- tradicional.
8º.	(1ª), alternativa A. (2ª), alternativa D. (3ª), alternativa D. (4ª), alternativa D. (5ª), alternativa A. (6ª), alternativa C.	1- Tradicional; 2- genética; 3- genética; 4- crítica; 5- tradicional; 6- genética.
9º.	(1ª), alternativa B. (2ª), alternativa D. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa A. (6ª), alternativa C.	1- Exemplar; 2- genética; 3- crítica; 4- genética; 5- tradicional; 6- genética.

10º.	(1ª), alternativa A. (2ª), alternativa A. (3ª), alternativa A. (4ª), alternativa C. (5ª), alternativa D. (6ª), alternativa A.	1- Tradicional; 2- tradicional; 3- tradicional; 4- exemplar; 5- crítica; 6- tradicional.
11º.	(1ª), alternativa C. (2ª), alternativa D. (3ª), alternativa A. (4ª), alternativa D. (5ª), alternativa B. (6ª), alternativa C.	1- Crítica; 2- genética; 3- tradicional; 4- crítica; 5- genética; 6- genética.
12º.	(1ª), alternativa D. (2ª), alternativa D. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa D. (6ª), alternativa B.	1- Genética; 2- genética; 3- crítica; 4- genética; 5- crítica; 6- exemplar.
13º.	(1ª), alternativa A. (2ª), alternativa D. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa A. (6ª), alternativa C.	1- Tradicional; 2- genética; 3- crítica; 4- genética; 5- tradicional; 6- genética.
14º.	(1ª), alternativa D. (2ª), alternativa C. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa B. (5ª), alternativa A. (6ª), alternativa C.	1- Genética; 2- crítica; 3- crítica; 4- tradicional; 5- tradicional; 6- genética.
15º.	(1ª), alternativa C. (2ª), alternativa D. (3ª), alternativa A. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa B. (6ª), alternativa D.	1- Crítica; 2- genética; 3- tradicional; 4- genética; 5- genética; 6- crítica.
16º.	(1ª), alternativa D. (2ª), alternativa A. (3ª), alternativa D. (4ª), alternativa B. (5ª), alternativa A. (6ª), alternativa C.	1- Genética; 2- tradicional; 3- genética; 4- tradicional; 5- tradicional; 6- genética.
17º.	(1ª), alternativa D. (2ª), alternativa A. (3ª), alternativa A. (4ª), alternativa D. (5ª), alternativa D. (6ª), alternativa B.	1- Genética; 2- tradicional; 3- tradicional; 4- crítica; 5- crítica; 6- exemplar.
18º.	(1ª), alternativa A. (2ª), alternativa C. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa D. (5ª), alternativa B. (6ª), alternativa B.	1- Tradicional; 2- crítica; 3- crítica; 4- crítica; 5- genética; 6- exemplar.
19º.	(1ª), alternativa D. (2ª), alternativa A. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa B. (6ª), alternativa C.	1- Genética; 2- tradicional; 3- crítica; 4- genética; 5- genética; 6- genética.
20º.	(1ª), alternativa C. (2ª), alternativa D. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa D. (6ª), alternativa B.	1- Crítica; 2- genética; 3- crítica; 4- genética; 5- crítica; 6- exemplar.
21º.	(1ª), alternativa C. (2ª), alternativa B. (3ª), alternativa D. (4ª), alternativa B. (5ª), alternativa D. (6ª), alternativa B.	1- Crítica; 2- exemplar; 3- genética; 4- tradicional; 5- crítica; 6- exemplar.
22º.	1ª), alternativa D. (2ª), alternativa A. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa A. (6ª), alternativa D.	1- Genética; 2- tradicional; 3- crítica; 4- genética; 5- tradicional; 6- crítica.
23º.	1ª), alternativa D. (2ª), alternativa A. (3ª), alternativa C. (4ª), alternativa A. (5ª), alternativa B. (6ª), alternativa C.	1- Genética; 2- tradicional; 3- crítica; 4- genética; 5- genética; 6- genética.

Fonte: autoria própria.

Logo, é comum observar que os alunos podem variar em suas abordagens de aprendizagem ao responderem a diferentes questões em um questionário. Essa variação pode levantar questões sobre o porquê se adotou múltiplos aspectos em contextos diferentes. Desse modo, vamos explorar algumas hipóteses que devem explicar essas mudanças durante a análise das respostas:

1. Variação de contexto: O aluno pode mudar de perspectiva dependendo do contexto da pergunta. Por exemplo, em questões objetivas, pode adotar uma abordagem exemplar, enquanto em uma discursiva, ou vice-versa, pode preferir uma abordagem tradicional.
2. Nível de conhecimento: O aluno pode ter um conhecimento mais profundo em certos tópicos, o que o leva a adotar uma abordagem crítica ou genética ao questionar mais densamente esses temas, enquanto em áreas menos familiares, pode recorrer a uma tradicional.
3. Experiências pessoais: Experiências pessoais recentes podem influenciar a perspectiva de aprendizagem do aluno. Por exemplo, uma experiência positiva com um método de ensino exemplar pode levá-lo a adotar essa abordagem em certas questões.
4. Influência do ambiente de aprendizagem: Como a metodologia do professor, ou o estilo das aulas, pode influenciar a perspectiva de aprendizagem do aluno. Logo, ele adapta a sua abordagem de acordo com as expectativas do ambiente em que está inserido.
5. Flexibilidade cognitiva: Alguns alunos podem ser mais flexíveis em sua abordagem de análise, adaptando-se às demandas específicas de cada situação e mostrando uma capacidade de transitar entre as diferentes perspectivas de aprendizagem.

Portanto, essas proposições destacam a complexidade do processo de aprendizagem, como diferentes fatores podem interferir na escolha de uma perspectiva em determinadas questões.

3.4 Metodologia do estudo de caso: o teste e a organização do produto pedagógico

Para concretizar o capítulo 2, explora-se a metodologia do estudo de caso, observação participante para se organizar o teste, disposição e as mudanças no produto pedagógico. A utilização do método de análise de caso de qualidade refere-se à execução de uma investigação

minuciosa, profunda e ampla de um fenômeno delimitado que pode variar desde um programa, uma instituição, uma pessoa até um processo ou uma associação social (Merriam, 1998 *apud* Yazan, 2015).

Identificado por sua natureza específica, concentra-se em uma circunstância, caso, código ou acontecimento particular, apresentando-se como uma abordagem enfocada (Yazan, 2015). Além disso, aparta-se por sua intervenção descritiva, oferecendo uma exposição do fenômeno em análise. Adicionalmente, desempenha uma “função heurística”, fornecendo para o esclarecimento do leitor em relação ao fenômeno objeto de estudo (Merriam, 1998 *apud* Yazan, 2015).

No decorrer da elaboração de um estudo de caso o investigador depara-se com a necessidade de desenvolver competências específicas, protocolos estabelecidos para conduzir entrevistas, realizar observações criteriosas e coletar subsídios dos documentos (Yazan, 2015). A fase de análise de dados, na perspectiva narrativa, é descrita como o procedimento de atribuir-lhes sentido, englobando a concretização, a interpretação das exterioridades das pessoas, assim como dos avisos e leituras realizadas pelo pesquisador (Merriam, 1998 *apud* Yazan, 2015).

A condução do estudo de caso, conforme Spricigo (2014), representa um tipo de pesquisa que destaca a aplicação visando o aumento de competências. Essa proporciona uma aprendizagem participante, envolvendo os estudantes na solução de desafios em ambientes colaborativos. A interação entre os alunos não apenas incrementa a compreensão dos conteúdos, mas também contorna habilidades críticas e sociais, transformando-o em uma ferramenta essencial para a educação (Spricigo, 2014).

Os cenários pedagógicos, organizados com base nos objetivos de aprendizagem, conferem à abordagem uma orientação educacional (Spricigo, 2014). A apresentação destes assuntos caracteriza o estudo como uma modalidade de ensino dirigida, na qual a análise dos resultados entre os grupos é supervisionada. Essas ocorrências, fundamentadas em episódios reais ou plausíveis, descrevem histórias que exigem a exploração de conceitos durante as atividades em grupos de estudo, objetivando-se deparar explicações para os problemas de aprendizagem (Spricigo, 2014).

Nesse sentido, no contexto educativo, o destaque dado ao protagonismo do estudante é enfatizado, sublinhando a estima de mantê-lo no cerne do processo de aprendizagem (Spricigo, 2014). O professor, desempenhando o papel de mediador nas discussões, tem uma influência no encerramento adequado de cada caso ou atividade. Para garantir uma condução mais específica, a sugestão de registrar a atuação particular dos estudantes durante a execução do trabalho é apresentada como uma estratégia relevante. Além disso, salienta-se que conceder aos

grupos a autonomia para gerenciar os próprios afazeres fornece uma dinâmica mais comunicativa na alusão de aprendizagem (Spricigo, 2014).

A utilização do estudo de caso pode acontecer após a apresentação de conceitos em aulas convencionais ou como um “instrumento” autônomo para investigar eventos, variando de acordo com o ambiente escolar (Spricigo, 2014). Nesse contexto, é responsabilidade do professor avaliar as competências, habilidades e temáticas essenciais de sua disciplina, determinando a interpelação para embrenhar-se nessas noções. Dessa forma, os seus traços distintivos incluem:

(...) restrito a conteúdo específico (...) necessita de preparo prévio por parte do estudante (...) possui questões que guiam o estudo (...) o professor realiza algum direcionamento durante as discussões (...) o estudante costuma necessitar de nenhuma ou apenas algumas informações adicionais para resolução do caso (Spricigo, 2014, p. 3).

Na outra estratégia de investigação selecionada, a observação participante, que já foi aplicada na elaboração do recurso educacional, fomenta-se a influência entre o investigador e os participantes do estudo (Marques, 2016). É indispensável ressaltar que as informações coletadas estão ligadas aos comportamentos e às interações do conjunto, sem comprometer a imparcialidade na avaliação (Marques, 2016). Nesse cenário, manifesta-se como um mecanismo para revelar as discrepâncias entre as diretrizes estabelecidas e as práticas experimentadas no dia a dia do coletivo ou da instituição (Minayo, 2013 *apud* Marques, 2016).

Ao concentrar sua atenção na instituição de ensino básico, a pesquisa educacional descobre um contíguo de artifícios para analisar os enredados procedimentos de ensino-aprendizagem, ressaltando-se a posição central do educador (Marques, 2016). As orientações incluem: a influência mútua entre o investigador, o objeto de estudo, a prática da observação participante, a habilidade de avistar o momento para inquirir, escutar ou abster-se, resultando em uma metodologia mais flexível (Marques, 2016).

Ao seguir tais diretrizes, torna-se possível assoalhar sutilezas, complexidades nos processos educacionais, consentindo uma apreensão mais organizada. O papel do pesquisador, como observador atento e participante, emerge como basal para a conformação do conhecimento no domínio organizacional (Marques, 2016). Desta forma:

No caso de pesquisas ligadas à educação, defendemos que esse instrumental pode ser utilizado com efetividade. Se a “observação participante” implica na interação com o sujeito e os grupos pesquisados, isso não necessariamente compromete a “neutralidade” da pesquisa (...) apropriando de procedimentos teóricos e metodológicos adequados à realidade socioeducacional que busca compreender (Marques, 2016, p. 283).

Sobre a organização e o teste do produto pedagógico⁶⁴, aplicou-se um formulário do Google *Forms* para verificar o *feedback* dos participantes. De tal forma, além da conversa em sala, houve oito opiniões, ao total, constituindo-se de quatro perguntas objetivas e duas dissertativas, essas últimas, posteriormente, são sistematizadas em alguns retornos das mudanças propostas. A seguir, demonstra-se quais foram as seis perguntas, afora a idade, já colocada a média acima, no questionário “Gamificação no Ensino de História”:

- 1) Como você classificaria sua experiência inicial com a gamificação no ensino de História até o momento?
- 2) Qual dos seguintes elementos de gamificação você considera mais eficaz para engajar os (as) alunos (as) no aprendizado de História?
- 3) Que tipo de recompensa você acha mais motivadora dentro de um ambiente gamificado de ensino de História?
- 4) Qual das seguintes opções você acredita que seja a principal vantagem da gamificação no ensino de História?
- 5) Na sua opinião, como a gamificação poderia ser melhorada para tornar o aprendizado de História mais envolvente/participativo (dissertativa)?
- 6) Você notou alguma dificuldade específica ao utilizar a gamificação no ensino de História? Se sim, por favor, compartilhe sua experiência (dissertativa).

Na primeira, duas vezes, 37,5% responderam que “precisa de melhorias” e “boa”; mais duas, 12,5% “excelente” e “regular”, nenhuma “ruim”. Na segunda, 50% escolheram “competições entre os alunos e a construção coletiva do saber”; 37,5% “pontuações recompensas” e 12,5% “desafios e missões temáticas”. Na terceira, duas vezes, 37,5% optaram por “pequenas recompensas físicas (ex. brindes)” e “certificados e distintivos virtuais (sistema de níveis)”; duas vezes, 12,5% “privilégios dentro de sala de aula (atribuição de conceitos)” e “acesso à conteúdo exclusivo (diferente dos livros)”. Na quarta, 50% indicaram “aumento do interesse do aluno no assunto”; 25% “desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas”; duas vezes, 12,5% “estímulo à colaboração entre os alunos” e a “facilitação em compreender contextos históricos diversos”, conforme, abaixo, os gráficos 6, 7, 8 e 9.

⁶⁴ Sugere-se um cronograma de aplicação, com aulas, conteúdos, objetivos e atividades, o qual se encontra no “Anexo A”.

Gráfico 6 - Informações do questionário (*feedback*) da questão 1 (itens, escolhas e quantitativos das respostas).

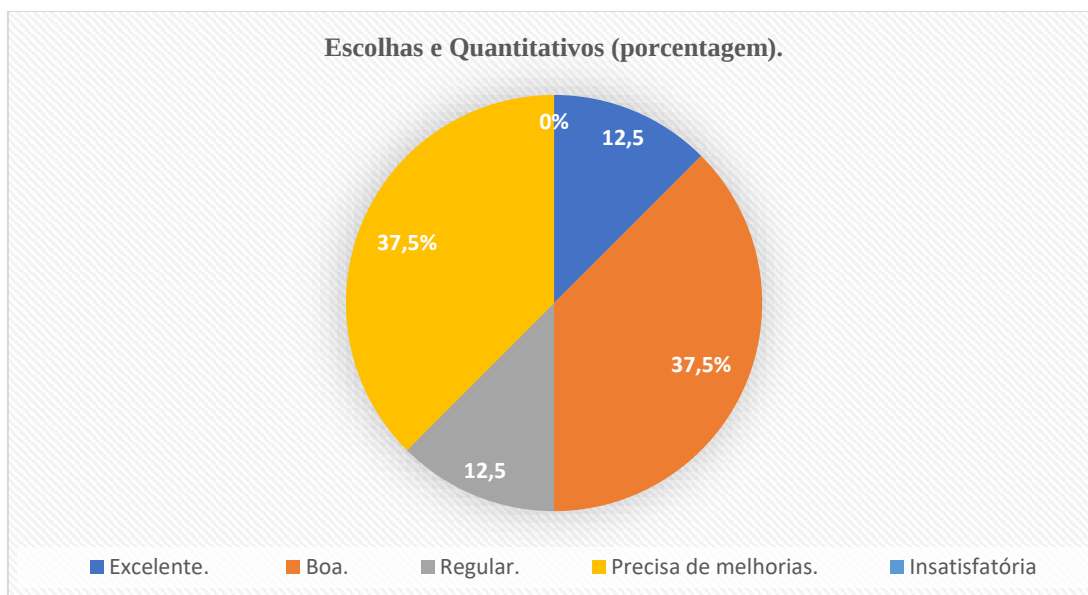


Gráfico 7 - Informações do questionário (*feedback*) da questão 2 (itens, escolhas e quantitativo de respostas).

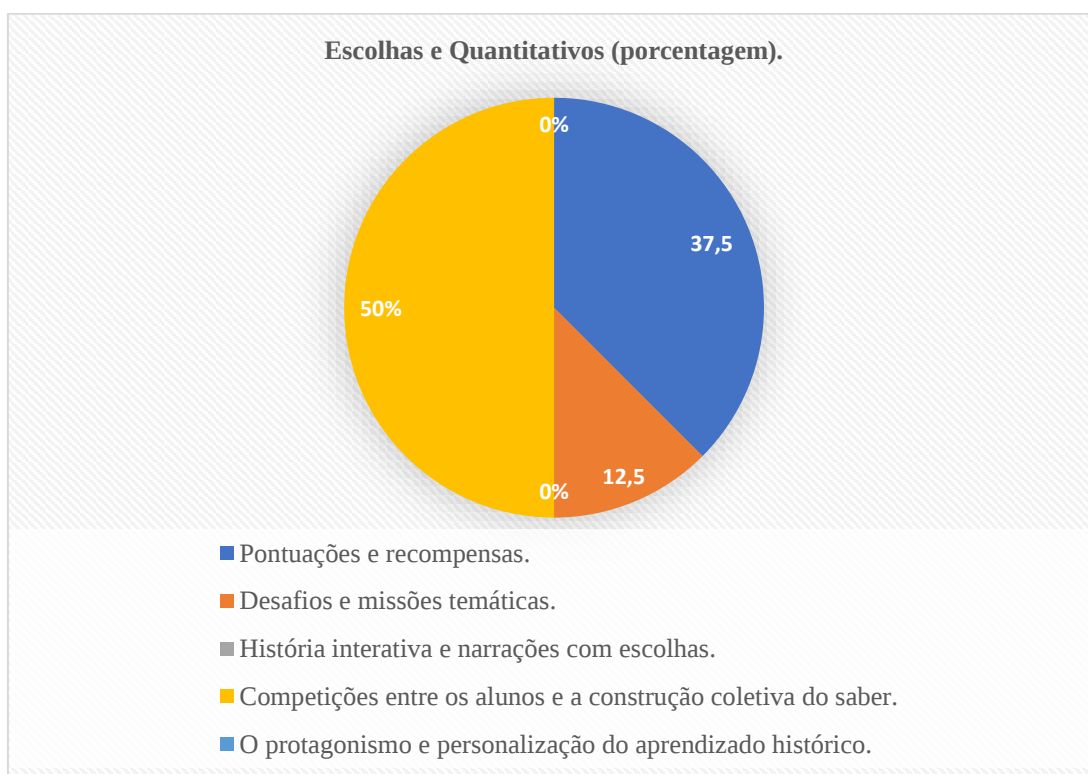


Gráfico 8 - Informações do questionário (*feedback*) da questão 3 (itens, escolhas e quantitativo de respostas).

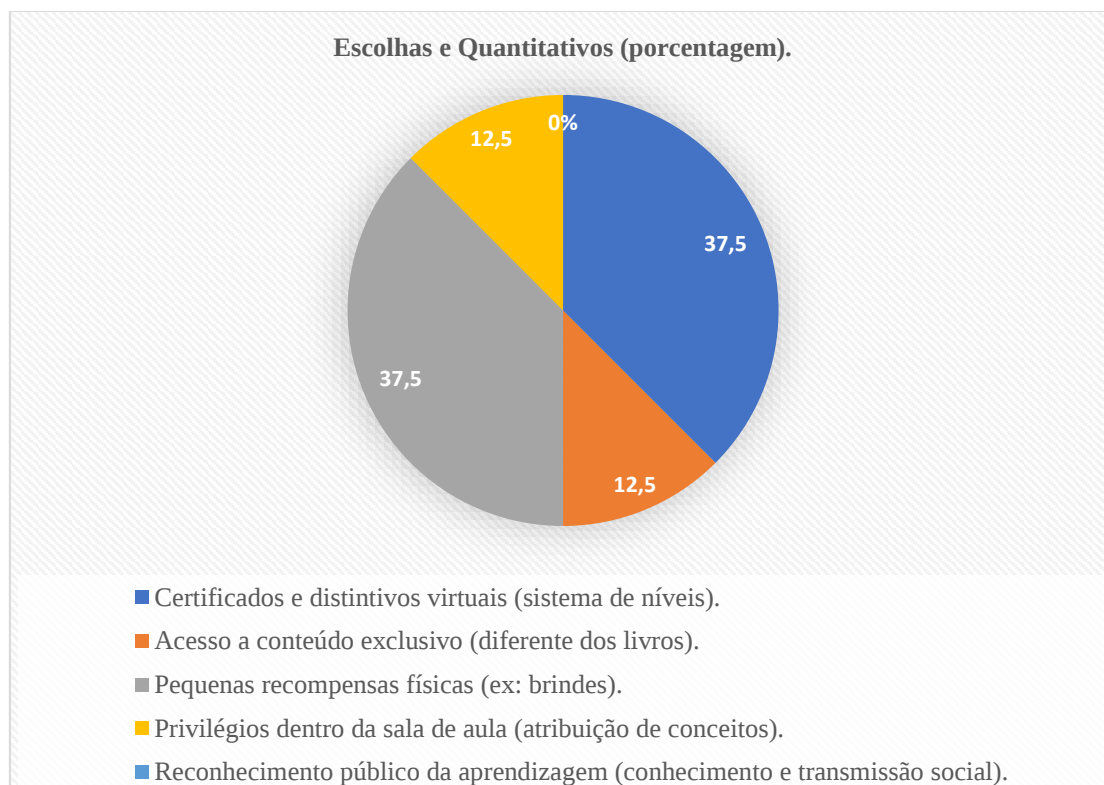
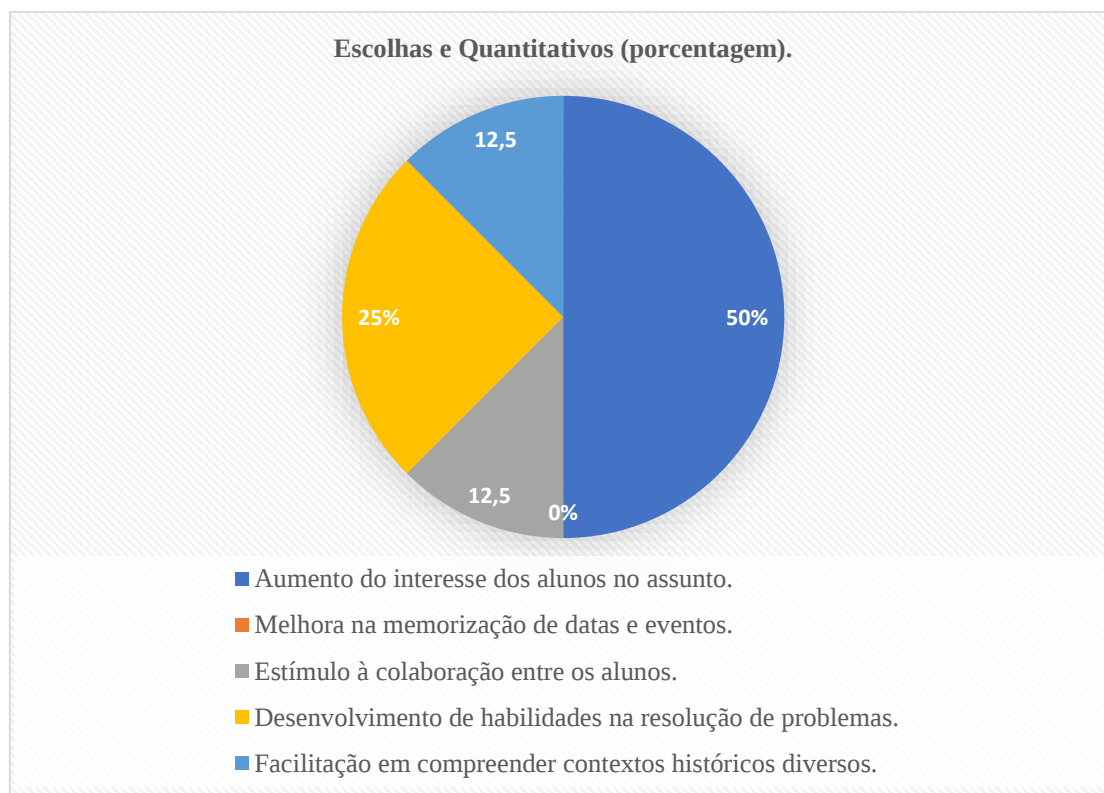


Gráfico 9 - Informações do questionário (*feedback*) da questão 4 (itens, escolhas e quantitativo de respostas).



Na quinta e sexta, como foi colocado, relacionam-se com questões dissertativas, como “melhorar” e as “dificuldades”. Vamos tratá-las da seguinte forma: (1) O que foi dito (participante); (2) Como era (o produto no momento do teste); (3) Mudanças (depois do *feedback*). No início, o número da questão, segundo a ordem da resposta, como especificado no quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Análise do *feedback* no formulário do Google Forms sobre o produto pedagógico.

Questão, o número da resposta e o que foi escrito (participante).	Como era o produto no momento do teste.	Mudanças após o formulário do <i>feedback</i>.
5ª questão, resposta nº. 1: “Seria interessante uma organização na sala, para que todos prestassem atenção, entende-se mais o assunto, uma breve explicação antes de começar seria ótimo também, pq (sit) nem todos os alunos tem um tempo ideal para lê tudo principalmente em slide, é cansativo e lê algo no celular é perdido em minha opinião, pois muitas coisas fazem sairmos do foco. Ah sim, o uso de um dado físico também seria ótimo”.	Organização em grupos separados, tópicos dos conteúdos do produto referenciados para pesquisa, material somente em slide e um dado dez faces por aplicativo.	Organização em círculo, a proximidade dos grupos, explicação anterior do conteúdo, material em slide, impresso, um dado por aplicativo e físico.
5ª questão, resposta nº. 2: “Achei uma excelente ideia. Acho que pra melhorar deveria passar o conteúdo (ou pelo menos um resumo dele) e aplicar o jogo ao mesmo tempo. Ajudando assim a memorização e a entender o conteúdo com mais facilidade”.	Buscava-se autonomia, já colocando os tópicos dos conteúdos para pesquisa.	Explicação do conteúdo, síntese antes do emprego do produto.
5ª questão, resposta nº. 3: “Debate entre os alunos ajudaria melhor a compreensão da matéria e a tornaria mais interessante”.	Debate somente entre os membros do grupo na resolução das perguntas.	Selecionar eventos da 2ª Guerra e fazer uma discussão coletiva entre todos os grupos da sala.
5ª questão, resposta nº. 4: “Poderia ter mais interação física com o jogo; menos complexidade em relação as regras; mais criatividade sobre os intens (sit) utilizados”.	Dado por aplicativo, dinâmica do jogo somente por slide, algumas regras entre os grupos em “ficha do aluno”.	Também dado físico, criação de tabela de cartas, dinâmica, recursos no quadro/impressão para facilitar visualização da jogabilidade.
5ª questão, resposta nº. 5: “Explicar o assunto antes de aplicar o jogo, e pontuar pela participação, fazer uma tabela com todos os grupos, para	Já tratada a forma de exploração do assunto, regras somente em slide, parte do controle das regras já estava na “ficha do aluno”.	Já discutido sobre o assunto, criação de tabela, embora já houvesse a “ficha do aluno” que anotasse a carta anterior, próxima, disposição dos recursos e

poder ir anotando e ver quem ficou com maior pontuação. Dar aos alunos uma lista de todas as regras do jogo, assim saberiam o que pode ou não fazer”.		controle maior da organização pela “ficha do professor”.
5ª questão, resposta nº. 6: “Como foi dito em sala, mais (sit) foi uma experiência maravilhosa... amei, e sei da capacidade dele que irá melhorar ainda mais”.	X	Obrigado! Farei as modificações necessárias.
5ª questão, resposta nº. 7: “Poderia ter mais competição entre os alunos sobre os conhecimentos adquiridos em aula. Assim seria divertido e não sairia do sistema de ensino”.	Já citei sobre a dinâmica, conhecimentos, slides, ainda, sem efeitos de transição, cooperação mais focada nos grupos.	Nesse sentido, em relação à competição, coloquei qual será a alteração principal, organização mais grupal de permanência do jogo e redistribuição dos recursos (água, alimento, combustível, ferro e tecnologia).
5ª questão, resposta nº. 8: “A gamificação no ensino oferece mais dinamismo na aprendizagem porque ela utiliza elementos dos jogos para tornar o processo de aprendizado mais interativo e envolvente para os alunos. Ou seja, em vez de algo monótono e tradicional, ela incentiva o engajamento a partir de algo que chama atenção.”	Percebeu um dos objetivos principais da gamificação, incentivar a motivação, diversificando-se o modelo já “enraizado” na educação do “monótono e tradicional”.	
6ª questão, resposta nº. 1: “Sim, em questão das perguntas, as vezes não entendíamos o que o professor realmente queria perguntar, ficávamos ‘boiando’”.	Perguntas somente pelos slides.	Colocá-las nos slides e fazer a impressão das “cartas” e orientações.
6ª questão, resposta nº. 2: “A dificuldade foi realmente compreender devido ao curto período de tempo. Acho que deveria ser aplicado no começo do ano”.	Aplicação no mês de outubro, no entanto, houve tempo para seguir o cronograma de apresentação do produto.	Antecipar para o início do segundo semestre, assim, pode-se aproveitar dos recursos da gamificação para aprendizagem da 2ª Guerra.
6ª questão, resposta nº. 3: “Sim. Para um melhor entendimento da história as perguntas deveriam ser mais objetivas e simplificadas”.	Pergunta somente em slide, com até 3 linhas, houve problemas da formatação na leitura dos arquivos em formato do <i>Powerpoint</i> (Office) para o <i>Impress</i> (LibreOffice), depois foi utilizada a apresentação no site do Canva.	Como já foi dito, adotar a impressão como alternativa, deixar que registrem em fotos as “cartas” para que reflitam sobre as “formas de contestação” das perguntas em busca dos recursos e responder as perguntas.
6ª questão, resposta nº. 4: “Sim, o jogo possui assuntos que não era dominado por	Já informado, colocou-se no grupo todos os temas que iria ser desenvolvidos para que fizessem a pesquisa, “a formalidade” seguia as	Explicação anterior, mudanças no <i>layout</i> do slide e melhora na interação individual e entre os grupos (troca de recursos e informações).

muitos alunos e o jogo era muito formal...”.	regras da dinâmica do RPG, embora houvesse uma diversidade nas atividades sugeridas.	
6ª questão, resposta nº. 5: “Sim, várias pessoas com dificuldade de responder as perguntas, por não ter uma explicação do assunto antes. Várias dificuldades pra (sit) saber o que estava pedindo”.	Já citado, em consonância com os temas listados antes para toda a turma, e o produto, somente, como forma principal de aprendizagem.	Já referenciadas, visão prévia, resumidamente, dos principais tópicos da 2ª Guerra, o produto quanto contorno auxiliar na aprendizagem.
6ª questão, resposta nº. 6: “Sim um pouco, mais aos poucos ele vai desenvolvendo o melhor jeito para essa gamificação, mais foi uma experiência maravilhosa”.	X	Obrigado! Farei o possível para modificar o que tiveram dificuldades no produto pedagógico, adaptá-lo ainda mais aos elementos dos jogos na gamificação.
6ª questão, resposta nº. 7: “Achei sem emoção, e muito individual e não teve muita participação dos alunos, onde a participação teria que ser a parte principal”.	Já dito, sem <i>layout</i> definitivo dos slides para deixar experiência visual mais aprazível/emotivo, porém, não houve a ênfase no caráter da participação individual. Ao contrário, conforme será mostrado no tópico 1 do capítulo 3, a organização geral do produto, precisava da ajuda do grupo para responder as perguntas, pesquisar os temas, a troca de recursos com outros para se desenvolver de forma mais dinâmica. E ainda, a participação foi “voluntária”, a escolha das equipes, o sorteio/troca dos recursos (a aleatoriedade do RPG e escolhas), talvez, faltou-se criar um feito mais “competitivo” e ao mesmo tempo colaborativo.	Na tentativa que fique mais “emocionante”, alterações entre os slides mais “comunicativa” no aspecto audiovisual, transições, efeitos, apesar que já havia vídeos, música, parte de documentário e imagens. Manutenção do caráter coletivo na obtenção dos recursos, o incentivo da participação do discente com um sistema melhorado de pontuação (maior competitividade), níveis (medição de recursos disponíveis, a concretização dos desafios), a premiação (pontos para nota e/ou distribuição de livros, chocolate, entre outras) e as condições de vitória.
6ª questão, resposta nº. 8: “Sim, pode-se ter dificuldade em encontrar o equilíbrio certo. O jogo não pode se tornar tão dominante que distraia os alunos do objetivo real de aprendizagem, mas também não pode ser tão fraco que não desperte o interesse dos alunos”.	A tentativa de equilíbrio entre a melhor participação coletiva, com uma variedade de atividades, o objetivo que vá além de pura “distração”, com perguntas direcionadas as temáticas para reflexão, mas que se perceba que os elementos dos jogos podem construir uma aprendizagem mais motivacional.	O maior desafio, encontrar este “balanceamento”, refletir sobre se as temáticas/atividades apresentadas, estão sendo um fator para maior participação? Sobre o caráter da aprendizagem, a adaptação das “habilidades mentais” e as “tipologias de consciências” de Rüsen estão bem estruturadas nas perguntas para auxiliar no ensino de História? E o mais importante, base do conceito de gamificação, os alunos estão motivados a aprender sobre a 2ª Guerra de uma forma diversificada, a partir dos subsídios dos jogos? Com o <i>feedback</i> essencial dos discentes, na construção dessa “ferramenta didática”, é o possível reorganizar/concretizar mais dessas ações pedagógicas no ensino de História.

A partir das sugestões, elogios e críticas considerados, é perceptível que alguns rudimentos da “tradicional” postura na aula, por exemplo, a exposição oral do conteúdo, material impresso, por enquanto, devem ser mantidos. O lema talvez seja “um passo para trás, dois para frente”, assim, seguindo as especificidades, há diversificação no ensino-aprendizagem do ambiente escolar.

4 ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO: GAMIFICANDO A APRENDIZAGEM DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

No item 1 do último capítulo, organizam-se as regras, jogabilidade, objetivos, recursos didáticos e a avaliação do produto pedagógico. O item 2 sugerem-se os critérios para escolher eventos da Segunda Guerra Mundial, ensejos na política, economia, sociedade do livro de Hobsbawm (1995). E ainda, os reflexos da ideologia fascista durante a sua consolidação e o presente, com considerações de Eco (2018). A partir desses fatos, em cada um, há a elaboração esquemática de “cartas” do produto.

Já o item 3, no suporte teórico, apresentam-se as ações gamificadas, os seus significados, a construção, o “design instrucional”, os “objetos de aprendizagem” e as nuances da aplicabilidade na educação com Batista *et al.* (2014). E mais, Mattar (2013) com uso de suas noções do “estilo de aprendizado” para o ensino dos “nativos digitais”, “habilidades de jogador”, pensando-se na possível relação entre a gamificação e aprendizagem escolar. No item 4, reforçam-se as definições “utilidades” na vida do saber histórico, elucidando “manuais” para docentes no ensino de História da obra de Tourinho e Reinaldo (2022). Na mesma discussão, Fava, Nesteriuk e Santaella (2018) debatem atributos, alcances e instigações da gamificação para pensarmos a ação docente⁶⁵.

4.1 O produto: descrição das regras, jogabilidade, objetivos, recursos didáticos e a avaliação

❖ As regras (gerais):

- ✓ O professor será o “instrutor” (intermediador da narrativa), o qual vai apresentá-las e o contexto histórico-social da 2ª Guerra explorado;
- ✓ Cada grupo assumirá o papel de “personagens imaginários” (próximo tópico), com características próprias, isto é, para criar “grupos de resistência”, contra o regime nazista da Alemanha durante a Guerra;

⁶⁵ Este capítulo é para se refletir sobre o produto pedagógico. Ou seja, no tópico 1, informações gerais sobre ele, no 2, a exposição de conteúdos e o mecanismo de criação das “cartas”. Já o 3, sendo adaptável, a fundamentação teórica que pode ser abordada na sua construção. Finalmente, no 4, a tentativa de se integrar, conceitos, metodologia, ações do professor (escolhas didáticas) e a transmissão do conhecimento para a vida prática do discente.

- ✓ Os recursos coletivos serão distribuídos a cada grupo (próximo tópico), por exemplo: água, alimento, combustível, ferro e tecnologia;
- ✓ Para dinamizar o jogo e fugir de uma ideia de linearidade do tempo, as “cartas”, os “jogo de dados”, vão atribuir ou tirar vantagens (Fatores Adversos), acelerar os eventos e mudar a natureza nos espaços;
- ✓ A “cronologia”, a partir do resultado da “interação RPG” (próximo tópico), vai definir qual será a próxima carta do participante, não pode haver a repetição;
- ✓ Condição de vitória: No final do 3º dia, primeira, o grupo que mais respondeu as “contestações de evento”, segunda, o que tiver mais recursos no total. Para a sala, ao menos, um encerrar o percurso das “cartas” na gamificação.

❖ Jogabilidade (cartas, recursos, organização, dinâmica, cartas especiais, ficha do aluno e do professor):

- ✓ Carta Adversário (Alemanha Nazista) - recursos (50 de cada): Água (AG), alimento (AL), combustível (CO), ferro (FE) e tecnologia (TE) – (exemplo na figura 5);
- ✓ Carta Grupo (sala) - recursos: dois principais (50/50 sorteados) e os outros (15 de cada), além disso, podem ser trocados ou recebidos na concretização das atividades propostas (“contestação do evento”);
- ✓ Organização (anterior): Escolher o nome do “grupo de resistência”, membros, forma de governo, líder, aliados, registrar as informações do sorteio e resultados de cada dia, no final, na “ficha do aluno”;
- ✓ Dinâmica – o começo: O grupo que tirar em forma decrescente o número maior do dado (d10) começa na carta 01, os demais, o nº. que cada um vai iniciar, se houver repetição, joga novamente;
- ✓ Participação: Cada grupo terá o direito de fazer uma jogada e outra resultante da “cronologia”, assim com tempo de pensar na “contestação do evento”;
- ✓ Interação “RPG” (*role-playing game*): Com o jogo de dado (d10, aplicativo DnDice - 3D RPG ou físico), define-se o “evento concretizado” (EC+), “evento incompleto” (EI=) ou “evento perdido” (EP-) pelo número, também os recursos são obtidos da relação do evento histórico e a carta;

- ✓ Contestação do Evento: Nas “cartas” há vantagens/desvantagens, aleatoriamente, para recursos, que podem ser contrapostas pela narração (NA), produção de texto (PT) ou criatividade (CR) sobre o conteúdo da 2ª Guerra.
- ✓ Interação/consumo: A cada fase além do resultado da “interação RPG”, consumirá 05 dos 02 recursos da carta selecionada.
- ✓ Se na carta que o grupo escolher houver um recurso que não possui, esse ficará negativo só uma vez não podendo participar na sua reincidência!
- ✓ Troca de recursos: Somente um com o aliado, o limite é de 10 por fase.
- ✓ As equipes não podem escolher ou ir para cartas já escolhidas. Se na interação tirar EC, escolhe, EI ou EP, para a seguinte até ser diferente.
- ✓ Recursos por contestação: Apenas serão recebidos se o grupo fizer a atividade proposta (NA, PT ou CR) e acontecerá em ordem de participação, após as escolhas das “cartas” por todos.
- ✓ Obs.: As cartas 35 e 38 (finais) só devem ser escolhidas no 3º dia.

❖ “Cartas Especiais” (E) – (exemplo na figura 6):

- ✓ Tempo Presente: Faz a relação passado, presente, para refletir sobre mudanças e permanências no decorrer do tempo histórico. Essa mantém a “Interação RPG”, mas ganhando 2x ou 1,5x dos recursos totais, se fizer a ação do evento.
- ✓ História Local: Faz a relação do objeto de conhecimento (2ª Guerra) com a História de Sergipe, incentivando a reflexão sobre memória (coletiva, individual) e a construção da identidade sergipana. Essa mantém a “Interação RPG”, mas ganhando 2x ou 1,5x dos recursos totais, se fizer a ação do evento.
- ✓ História e o Agir: Faz a relação do conhecimento da “manipulação do passado”, processo de “consciência histórica” e o “agir na vida prática”, embasando-se na aprendizagem histórica de Rüsen (2012a). Essa mantém a “Interação RPG”, mas ganhando 2x ou 1,5x dos recursos totais, se fizer a ação do evento.

Figura 5 - Exemplo de carta “adversário” com *layout* anterior, a demonstração da descrição (fonte), título, interação RPG, recursos, contestação do evento e cronologia.



Figura 6 - Exemplo de carta “especial” (História Local) com *layout* anterior e o diferencial, em relação a outra, no objeto “ação do evento”.



❖ Dados da “Ficha do Aluno” (o que fazer, passo a passo, e o exemplo de utilização):

- ✓ Etapa 1: Escolher o nome do grupo de “resistência” e membros (máx. 08);
- ✓ Etapa 2: Optar pela forma de governo e a liderança (máx. 02);
- ✓ Etapa 3: Possíveis aliados (para trocas de recursos, cada grupo deve ser com diferentes);
- ✓ Etapa 4: Distribuição de recursos (sorteio por dado d10, joga duas vezes, sendo 02 por grupo):

1. Água (AG): número= 1 ou 2; total= 50;
2. Alimento (AL): número= 3 ou 4; total= 50;
3. Combustível (CO): número= 5 ou 6; total= 50;
4. Ferro (FE): número= 7 ou 8; total= 50;

5. Tecnologia (TE): número= 9 ou 10; total= 50;

Recursos (anotar os dois iniciais sorteados, 50 cada, e outros 15):

_____(S)/_____(S)/_____/_____/_____

Obs.: (1) A cada fase, além do resultado da “interação RPG”, consumirá 05 dos 02 recursos, o adversário só se for a carta grupo; (2) O adversário terá o total de 50 de cada recurso.

✓ Etapas 5: Dinâmica da gamificação (interação, recebimento de recursos por contestação, consumo e troca, em três dias):

● Fase 01 (uma jogada e cronologia), carta final _____; resultados:

1. Água (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):_____

2. Alimento (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

3. Combustível (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

4. Ferro (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

5. Tecnologia (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

Grupo da troca (nome do aliado):_____

Recurso trocado (somente 01 – máx. 10): _____ (-) >>> _____>>> (+)

● Fase 02 (uma jogada e cronologia), carta final _____; resultados:

1. Água (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):_____

2. Alimento (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

3. Combustível (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

4. Ferro (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

5. Tecnologia (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

Grupo da troca (nome do aliado):_____

Recurso trocado (somente 01 – máx. 10): _____ (-) >>> _____>>> (+)

• Fase 03 (uma jogada e cronologia), carta final _____; resultados:

1. Água (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):_____

2. Alimento (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

3. Combustível (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

4. Ferro (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

5. Tecnologia (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca):

Grupo da troca (nome do aliado):_____

Recurso trocado (somente 01 – máx. 10): _____ (-) >>> _____>>> (+)

❖ Exemplo da dinâmica da gamificação: Na visão de um grupo de alunos, tenha como diretriz a carta 00 da figura 5:

(1) Após o sorteio, os recursos do grupo ficaram assim: Se pegassem os números 1 ou 2 (AG) e 3, 4 (AL) = AG (50, S), AL (50, S), CO (15), FE (15) e TE (15);

(2) Começou, joga-se o dado (D10), eles conseguiram o número 1 na interação RPG (EC+, Evento Completo);

(3) Calcula-se os recursos, no caso, +10 (FE), +10 (TE);

(4) Depois que todos os outros grupos jogaram, houve a decisão de participar da “contestação do evento” (NA) e ganhar igual a EI (Evento Incompleto), se concretizá-lo, ou seja, +5 (FE), +5 (TE), digamos que participaram;

(5) Como foi EC, a sua próxima carta vai ser escolhida, no caso poderia ser qualquer uma (pensemos que foi a 11), exceto a 35 e 38 (somente no último dia) e as que já foram escolhidas;

(6) Por fim, o grupo decidiu trocar recursos com um aliado 10 AG (-) por 10 CO (+).

❖ A partir das informações acima, como registrá-las na “ficha do aluno”? Segue-se o modelo (o “#” significa que não teve, para demonstrar melhor, respectivamente):

- Fase 01 (uma jogada e cronologia), carta final: 11; resultados:
- Água (total= +/- interação +contestação – diminuição por fase -/+ troca): #, #, #, = 40 AG (-10);
- Alimento (total= +/- interação +contestação – diminuição por fase -/+ troca): #, #, #, #. = 50 AL;
- Combustível (total= +/- interação +contestação – diminuição por fase -/+ troca): #, #, #, +10 = 25;
- (Recurso da carta 00) Ferro (total= +/- interação +contestação – diminuição por fase -/+ troca): + 10, + 5, - 5, #, +15 (já tinha) = 25 FE;
- (Recurso da carta 00) Tecnologia (total= +/- interação + contestação – diminuição por fase -/+ troca): + 10, + 5, - 5, #, +15 (já tinha) = 25 TE;
- Grupo da troca (nome do aliado): “Bastardos Inglórios”.
- Recurso trocado (somente 01 – máx. 10): - 10 AG >>> + 10 CO.

❖ Dados da “Ficha do Professor” (exemplo de utilização e as informações gerais):

- Exemplo da dinâmica de gamificação: Na visão do professor, tenha como diretriz a carta 00 da figura 5:

(1) Após os alunos terem organizado as quatro etapas na sua ficha, citadas acima, já definida a ordem de começo, o docente vai apresentar a carta escolhida. Isto é, o título, a descrição (fonte), a interação RPG, os recursos, contestação do evento e a cronologia;

(2) Na “Ficha do Professor”, encontram-se as seguintes informações:

(2.1) Lista de controle da “carta adversário” (é opcional preenchê-la): No início, o “adversário” terá o total de 50 de cada recurso. Ele só perderá 5 dos dois recursos, quando aparecer a “carta grupo”;

(2.2) Espaço de anotações das cartas escolhidas (grupos): Para que não haja repetição, durante os três dias;

(2.3) Distribuição de recursos pelo número total de cartas (39);

(2.4) Lista de temas trabalhados da Segunda Guerra Mundial, os quais, previamente foram transmitidos aos alunos no slide e/ou impressão;

(2.5) Exemplo de preenchimento da “ficha do aluno” e o uso da “narração” dos eventos;

(2.6) Possíveis respostas e as narrações dos resultados na “Interação RPG” (evento concretizado, incompleto ou perdido);

(2.6.1) Funciona assim (narrações): Depois que o discente joga o dado, já sabe o evento e os recursos. Antes de pensar sobre a contestação, o professor terá à disposição, na sua ficha, três possíveis narrativas, ampliando as informações sobre o fato tratado sobre a Segunda Guerra. Exemplo, com base na carta 00, digamos que o evento foi EC (completo), sendo a temática “o início da Guerra: a invasão da Polônia”:

✓ “A Polônia resistiu ferozmente, mas, apesar da coragem, as forças inimigas esmagaram as defesas. As cidades caíram, marcando o início de uma ocupação dolorosa. A esperança, no entanto, continuou a arder, alimentando futuras resistências”.

(2.7) Não menos importante, criar um quadro simples, conforme abaixo, vai ajudar no controle das cartas, recursos e cronologia dos grupos, antes de registrar na ficha do aluno:

Nome dos Grupos (ordem ou número)	Cartas (iniciais)	Total de recursos (após interação RPG e contestação)	Cronologia (próxima jogada, a partir do evento)
-----------------------------------	-------------------	--	---

(2.8) Como sugestão de aplicação (Anexo A) e como foi feita, no caso do 3º Ano do ensino médio, podemos desenvolvê-lo após o conteúdo “Período entre Guerras” (1919-1939), dependendo de cada docente, no final do primeiro semestre ou início do segundo.

❖ Objetivos (em conformidade com as habilidades mentais e consciência histórica em Rüsen, 2012a, já enunciados):

- ✓ Experimentar a relação entre passado, presente, a partir da gamificação, a sua diversidade metódica de ensino e interação coletiva de aprendizagem do aluno;
- ✓ Interpretar fontes e fatos históricos, explorados do objeto de conhecimento da Segunda Guerra Mundial, beneficiando o incremento intelectual do estudante;
- ✓ Orientar-se, a partir da consciência do passado pelo aluno, sobre problemáticas de sociabilização e as construções individuais do conhecimento histórico;
- ✓ Agir, motivar-se a ações na vida prática, a qual esteja inserida na vivência sociocultural do educando, incitando a reflexão sobre a consciência histórica.

❖ Recursos didáticos:

- ✓ Para leitura do arquivo, pode baixá-lo no QR Code, no final do tópico 4, precisa de notebook, preferencialmente, com o PowerPoint do pacote Office (melhor formatação), caixa de som e um projetor;
- ✓ Dado com 10 faces (d10) por aplicativo “*DnDice – 3D RPG Dice Roller*”, disponível no Playstore⁶⁶, ou comprar um físico;
- ✓ Imprimir ou disponibilizar o arquivo da “ficha do aluno”, pode baixá-la no *link* do QR Code, no Anexo C;
- ✓ Imprimir ou preencher o arquivo da “ficha do professor”, pode baixá-la no *link* do QR Code, no Anexo D.

❖ Avaliação:

- ✓ Investigação da consciência histórica: Parte integrante, feita, anteriormente, com o formulário do Google *Forms* de avaliação diagnóstica para os discentes;
- ✓ Averiguar habilidades cognitivas: Com as suas respostas, isto é, de interpretação, crítica, síntese e arguição;
- ✓ Registrar a participação: Individual, em grupo, coletiva (sala), e o intercâmbio deles no transcorrer das atividades efetuadas no produto pedagógico;

⁶⁶ Url: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.christian.bar.dndice&hl=pt_BR&gl=US>.

- ✓ Domínio conceitual e o aprendizado: Relacionados a 2ª Guerra, a contextualização dos fatos com o presente em sua vivência particular e coletiva;
- ✓ Debate: Sobre as temáticas, a significância da compreensão histórica na conjuntura contemporânea e a orientação de desafios socioculturais.

4.2 Análise e a criação de panoramas didáticos: os conteúdos da Segunda Guerra e implicações históricas no presente

No texto de Hobsbawm (1998), é narrado que a união que levou à resistência contra a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial não decorreu apenas do descontentamento de uma nação-estado. Em outras palavras, resultou mais da tendência de um Estado cujas orientações políticas e aspirações eram afeiçoadas por sua ideologia. Enquanto Londres, Paris adotaram uma postura conciliatória, Berlim testemunhou uma abordagem diferente, Moscou, por sua vez, modificou sua posição inicial de confronto para uma neutralidade estrategicamente vantajosa (Hobsbawm, 1998).

A orientação política no Ocidente, a partir da União Soviética (URSS), nas Américas e na Europa, torna-se mais elucidativa quando analisada não como uma disputa entre Estados, mas como um embate de caráter ideológico civil de escopo global (Hobsbawm, 1998). Esse atributo a inseriu em um confronto planetário, pois provocou questionamentos semelhantes (econômicos, político e/ou sociais) na maior parte das nações ocidentais.

O vínculo que unificou as distintas bifurcações civis nacionais em uma desordem global distintiva foi o surgimento da Alemanha sob a liderança de Hitler (Hobsbawm, 1998). No período de 1931 a 1941, evidenciou-se uma progressão em direção à conquista e uma coalizão militar entre Estados, composta por Alemanha, Itália e Japão. A crise polonesa, que teve início em 1939, com as reivindicações territoriais alemãs, originou o que ficaria conhecido como a “guerra europeia”, entre 1939 e 1941, ascendendo na Segunda Guerra Mundial (Hobsbawm, 1998).

Outro componente complexificou os fios da política nacional: a debilidade dos estados democráticos liberais e a hesitação em confrontar seus oponentes fortaleceram os governos autoritários (Hobsbawm, 1998). Ou seja, a chamada contra o fascismo, na área alemã, materializou-se como um apelo diversificado pela aderência de todos os ânimos políticos com orientações em opor-se ao avanço do Eixo (Hobsbawm, 1998).

Dessa forma, o movimento contrário ao fascismo articulou aqueles que tradicionalmente se opunham à direita, sem expandir suas fileiras de organização. No entanto, logrou mobilizar

de maneira mais enérgica as minorias do que as maiorias, explorando a aversão do nacional-socialismo aos princípios civilizacionais (Hobsbawm, 1998). Sobretudo, a discriminação racial nazista instigou uma “diáspora em massa” de intelectuais judeus, esquerdistas, dissipando-os por um mundo que se mostrava mais compreensivo (Hobsbawm, 1998).

Nesse contexto, o Pacto “Stalin-Ribbentrop” (1939) visava manter a URSS afastada do conflito, enquanto Alemanha e as potências ocidentais se enfraqueciam, defendendo o Estado soviético (Hobsbawm, 1998). Por outro lado, a democracia liberal retardou ou dificultou o processo de disposições políticas, principalmente nos EUA, conferindo em alguns casos, a execução desafiadora de políticas impopulares (Hobsbawm, 1998).

Além disso, a previsão indicava que um novo conflito global, a Segunda Guerra Mundial, acarretaria a ruína econômica britânica e a desintegração de vastas partes do seu império (Hobsbawm, 1998). Contudo, a autoconfiança de Hitler revelou-se errada, desviando os Estados ocidentais a afirmarem guerra, devido às circunstâncias de sua política, impossibilitando outra escolha para os “apaziguadores” (Hobsbawm, 1998).

A magnitude da Segunda Guerra Mundial ultrapassou a simples busca militar pela vitória para aqueles do fluxo vitorioso, transformando-se — na Grã-Bretanha e Estados Unidos — em uma batalha por uma “sociedade melhor” (Hobsbawm, 1998). Com a incursão alemã à União Soviética e o início dos Estados Unidos na guerra em 1941, o confronto contra o fascismo adquiriu uma escala global afigurando-se não apenas como uma batalha militar, mas também um entendimento político entre o capitalismo e o comunismo (Hobsbawm, 1998).

No extremo oposto, o confronto entre o Japão e a Ásia Oriental continental, caracterizado pelo domínio da política ultranacionalista de direita, associou-se à Alemanha nazista (Hobsbawm, 1998). Em última instância, o fascismo não logrou expandir-se para além de suas nações de origem, exceto por um pequeno contingente de minorias ideológicas da direita radical à margem em seus territórios (Hobsbawm, 1998). Por conseguinte, após a Guerra (1945):

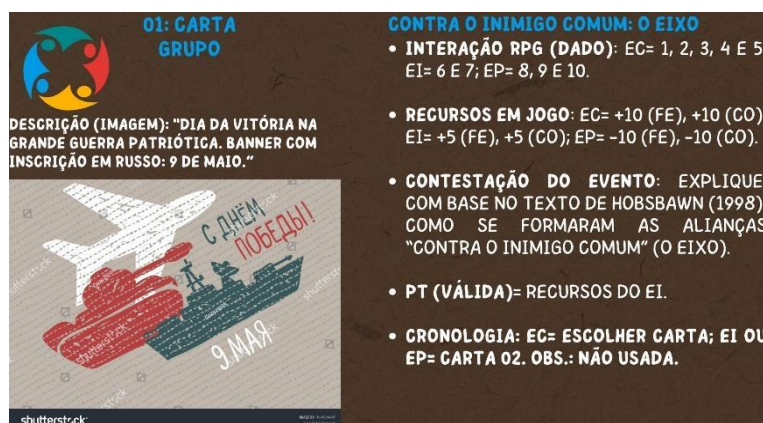
Jamais a face do globo e a vida humana foram tão dramaticamente transformadas quanto na era que começou sob as nuvens em cogumelo de Hiroxima e Nagasaki. Mas como sempre a história tomou apenas consciência marginal das intenções humanas (...) A verdadeira transformação social não foi pretendida nem planejada (...) a primeira contingência que se teve de enfrentar foi o imediato colapso da grande aliança antifascista (...) não mais houve um fascismo para uni-los contra si, capitalismo e comunismo mais uma vez se prepararam para enfrentar um ao outro como inimigos mortais (Hobsbawm, 1998, p. 142).

Como foi dito, esse capítulo é para analisar o produto, a sua descrição detalhada se encontra na introdução, nesse caso, elaborar uma “carta normal” do conteúdo acima do livro de

Hobsbawm (1998). De tal maneira, modelo na figura 7, é preciso pensar o seu tipo/personagem, título, a descrição, interação RPG, recursos, contestação do evento e cronologia:

1. O tipo/personagem (carta normal): É de “grupo”, pois se trata, principalmente, de fatos dos Aliados;
2. O título: “Contra o inimigo comum: o Eixo”;
3. Descrição (fonte - cartão de férias): “Dia da vitória na Grande Guerra Patriótica. Banner com inscrição em russo: 9 de maio”.
4. Interação RPG: EC= 1, 2, 3, 4, 5; EI= 6, 7; EP=8, 9, 10;
5. Recursos: Ferro (FE) e combustível (CO);
6. Contestação do evento (NA): Explique, com base no texto de Hobsbawm (1998), como se formaram as alianças “contra o inimigo comum” (o Eixo).
7. Cronologia: EC= escolher carta; EI ou EP= carta 02.

Figura 7 - Modelo de “panoramas didáticos” (carta normal, *layout* anterior) na construção do produto.



Fonte (imagem): HOLIDAY card. “Victory day in Great Patriotic War. Banner with inscription in Russian: Victory Day 9 may”. **SHUTTERSTOCK**. Disponível em:
<https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/holiday-card-victory-day-great-patriotic-1044584407>.

A seguir, continua-se a adotar essa abordagem na construção da “carta”, apresentando o conteúdo primeiro. Na obra de Eco (2018), identifica-se que o alicerce do fascismo coabitava na ideia de um líder carismático, uma inclinação imperialista em invadir novos territórios e um nacionalismo acentuado. E ainda, a concepção de uma nação homogeneizada e a recusa da democracia parlamentar. Desse modo, a elementar ditadura de direita a liderar uma nação europeia constituiu um modelo para todos os movimentos semelhantes (Eco, 2018). “O

fascismo italiano convenceu muitos líderes liberais europeus de que o novo regime estava realizando (...) reformas sociais (...) alternativa à ameaça comunista” (Eco, 2018, p. 25 - 26).

Longe de constituir uma ideologia uniforme, ele se manifestava como uma “mistura” de diversas vertentes político-filosóficas, esculpindo-se como uma combinação de inconsistências (Eco, 2018). “O fascismo foi, certamente, uma ditadura, mas não era completamente totalitário”, devido à fragilidade filosófica de seu arcabouço ideológico⁶⁷. Especialmente, o termo “adapta-se a tudo porque é possível eliminar (...) um ou mais aspectos e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista” (Eco, 2018, p. 34 - 35). A seguir, a enumeração de atributos do “Ur-Fascismo” ou “fascismo eterno”, os quais não devem ser amalgamados em um sistema lógico, exibindo até mesmo, algumas contradições (Eco, 2018, p. 35 - 45):

- I. Apresenta-se como “o culto à tradição”, no qual o progresso do conhecimento é impedido, apoiando a concepção de procurar pensadores perfilados ao tradicionalismo;
- II. A adesão ao tradicionalismo implica na recusa da modernidade, conquanto, os fascistas revelem apreço pela tecnologia. Nesse cenário, a “Ilustração e a era da razão” são tidas como o ponto inicial para a “degradação moderna”. Assim, o “Ur-Fascismo” é marcado pela atitude do “irracionalismo”;
- III. O irracionalismo está conectado ao culto da ação isolada, executada sem reflexão prévia, evidenciando suspeita em relação ao mundo intelectual;
- IV. Toda forma de sincretismo se revela resistente a críticas, já que o pensamento crítico faz separações, sendo a habilidade de distinguir um sinal de modernidade, enquanto a discordância é vista como traição;
- V. A discordância concebe um indício de diversidade, porém o “Ur-Fascismo” se expande ao avivar o natural temor da diferença, definindo-se em essência como uma ideologia racista;
- VI. Surgindo da frustração, seja individual ou social, o “Ur-Fascismo” atrai as classes médias insatisfeitas, declinadas pela crise econômica ou desestruturação política;
- VII. Para aqueles sem qualquer identidade social, o original privilégio entendido é o de ter nascido no mesmo país, delineando o nacionalismo conforme a conspiração e o agravatório da xenofobia;

⁶⁷ “Mussolini não tinha qualquer filosofia: tinha apenas uma retórica (...) ateu militante (...) concordata com a igreja” (Eco, 2018, p. 24).

VIII. Os adeptos devem vivenciar uma sensação de humilhação diante da conhecida riqueza e poder do adversário, no entanto, são convencidos de sua habilidade para derrotá-lo;

IX. Dentro do cenário do “fascismo eterno”, não se busca pela existência, mas por uma “vida para a luta”, sendo o pacifismo visto como danoso, já que a vida é explicada como um estado de guerra constante;

X. O elitismo apresenta-se como uma característica constitutiva da ideologia reacionária, com tendências aristocráticas. O “Ur-Fascismo” expressa um “elitismo popular” em afinidade à massa, fomentando a concepção de ser o povo superior do mundo, ao passo que os membros do partido são vistos como os “cidadãos mais exemplares”;

XI. Cada pessoa é estimulada a transformar-se em um “herói”, sendo o heroísmo o preceito na ideologia do “Ur-Fascista”, vinculado ao “culto da morte”;

XII. Nesse contexto, a aspiração por poder ultrapassa os setores sexuais, resultando em machismo, na supressão das mulheres, além de impactar práticas sexuais e maneiras de reprovação à homossexualidade;

XIII. Ele se baseia em um “populismo de qualitativo”, no qual os sujeitos não possuem direitos livres, sendo a população imaginada com apoio em “padrões” de qualidade, expressando assim a “vontade comum”. Nesse contexto, o líder se destaca como “tradutor” desse anseio coletivo. Há sinais de que em nosso porvir se esboça naquele que será intermediado pela TV ou internet, no qual a “resposta emocional” de uma multidão nacional deverá ser apresentada como a “voz do povo”. Desse modo, toda vez que um político discute a legalidade do Parlamento por não mais concebê-lo, evidencia-se a presença do “Ur-Fascismo”;

XIV. Sua comunicação se vale da “novilíngua”, marcada por um léxico simples e uma estrutura básica nos textos educativos fascistas. Essa escolha linguística visa inibir o raciocínio, o pensamento complexo e crítico.

Considerando essas 14 características do “fascismo eterno”, é necessário manter uma consciência contínua das sutilezas dissimuladas a fim de preservar a amplitude do contexto histórico que envolve essas divergências (Eco, 2018). Portanto:

O Ur-Fascismo ainda está ao nosso redor, às vezes em trajes civis (...) pode voltar sob as vestes mais inocentes. Nosso dever é desmascará-lo e apontar o dedo para cada uma de suas novas formas (...) Liberdade e libertação são uma tarefa que não acaba nunca. Que seja este o nosso mote: “Não esqueçam” (Eco, 2018, p. 46 - 47).

Por fim, vamos arquitetar uma nova “carta” sobre a discussão tratada por Eco (2018), o modelo já foi consagrado acima, a diferença principal é o tipo como “especial” e a correlação com o presente, amostra na figura 8:

1. O tipo/personagem (carta especial): É a do “tempo presente”, porque enseja a conexão passado e atualidade;
2. O título: “Disfarces” das ideias fascistas na atualidade;
3. Descrição (fonte - imagem): “O integralismo renasceu no Brasil em 2004 com a formação da Frente Integralista Brasileira (FIB), em um congresso com o apoio da Casa de Plínio Salgado entidade que busca preservar a obra política”.
4. Interação RPG: EC= 1, 2, 3, 4 e 5; EI= 6, 7, 8, 9 e 10;
5. Recursos: EC= x2 de total; EI= 1,5x de total;
6. Contestação do evento: Com base em Eco (2018), exponha três elementos fascistas na sua vivência, a partir da crítica do passado e presente.
7. Cronologia: EC= escolher carta; EI= carta 14 (o EP foi retirado). Obs.: Não usada.

Figura 8 - Modelo de “panoramas didáticos” (carta especial, *layout* anterior) na construção do produto.



Fonte (imagem): BRUM, Maurício. O fascismo no Brasil. **SUPER INTERESSANTE**. 08 de fev. de 2022. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/o-fascismo-no-brasil>>.

4.3 Aporte da gamificação no processo de aprendizagem escolar

A aplicação de estratégias gamificadas envolve a reflexão sobre a dinâmica dos jogos, integrando as suas mecânicas em contextos específicos, relacionando-se diretamente à motivação e ao envolvimento (Vianna *et al.*, 2013 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014).

Dessa maneira, sua consistência no processo educacional manifesta-se como um elemento decisivo, proporcionando benefícios tanto para o estímulo, quanto o progresso cognitivo dos estudantes (Schmitz; Klemke; Specht, 2012 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014). Ao ressaltar a interação entre esses componentes, observa-se que essa definição, fundamentada nas dinâmicas de jogos, baseia-se na fusão das experiências dos indivíduos com a conferência de novas situações (Vianna *et al.*, 2013 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014).

O engajamento do utilizador ultrapassa interações simples, abrangendo facetas cognitivas, afetivas e sensoriais na experiência narrativa (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014). A sua informação, seja na leitura, observação ou audição de uma narrativa, assemelha-se ao envolvimento na ação de jogar⁶⁸. A imersão do protagonista na trama do jogo exerce um papel essencial no desenrolar da história (Collantes, 2013 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014). Ou seja, divergindo de outras modalidades, o indivíduo não apenas segue passivamente, mas vivencia a trama, entusiasmando seu desenrolar por suas ações. Aquela se produz através de uma sequência estruturada de episódios, uma singularidade na qual cada alternativa do jogador reflete no curso da história em ocasiões e conjunturas ulteriores (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014).

Desse modo, os elementos fundamentais do jogo – personagem, competição e regras - adquirem primazia quando a gamificação é implementada em ambientes educacionais (Schmitz; Klemke; Specht, 2012 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014). A existência do personagem facilita a identificação por parte do estudante, a competição fomenta a concentração, o seu foco, enquanto as regras situam um cenário propício para a submersão (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014).

Sob essa perspectiva, qualidades que descrevem um “artefato” como um jogo são enfatizadas (Collantes, 2013 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014):

1. Estímulo pessoal, “desligado” de compromissos externos;
2. Organização autônoma em relação ao cotidiano;
3. Falta de representação como veracidade;
4. Fundamentação em diretrizes abertas e procedimentos;
5. Evolução, por parte do participante, em elemento imprevisível;
6. Carência de geração de prosperidade material.

⁶⁸ Ibidem.

No contexto educacional, ressaltam-se elementos inerentes aos jogos, como a reprodução de experimentos, ciclos expeditos de respostas, avanço em estágios, multiplicidade de trajetos, consideração e recompensa (Simões; Redondo; Vilas, 2013 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014). De tal forma, são discernidos os fatores que incitam a motivação do participante (Li; Grossman; Fitzmaurice, 2012 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 27 - 28):

1. “Situações fantasiosas”: Opulentam a experiência individual, melhorando o imaginário do jogador;
2. “Objetivos claros”: Solicitam a envoltura do sujeito com o conjunto;
3. “*Feedback* e orientação”: Provocam respostas adjacentes do sistema ao jogador;
4. “Crescimento contínuo de habilidades”: Implica que o jogo precisa possibilitar o incremento gradativo do entendimento do usuário;
5. “Tempo e pressão”: Apresentam metas distintas e instigantes para os jogadores;
6. “Recompensas”: Concebem métodos para avaliar a atuação do jogador, conferindo pontuações depois do término de níveis ou fases no jogo;
7. “Estímulos”: Referem-se a modificações no cenário, internas ou externas, assegurando alcances de envolvimento.

E mais, a organização de um sistema de jogo é formada por várias ferramentas que geram respostas estéticas (Zichermann; Cunningham, 2011 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 30 - 31), destacadas por:

1. “Pontos”: Faculta o acompanhamento dos jogadores durante a ligação com o sistema, desempenhando o papel de incentivo, referência e apontador de desempenho;
2. “Níveis”: Correspondem a fases que indicam o avanço do jogador no jogo, funcionando como método de supervisão, grau de habilidade e conhecimento;
3. “Placar”: Simplifica a efetivação de comparações, exibindo uma classificação organizada das informações, alcunhas, pontuações e desafios batidos;
4. “Divisas”: São elementos simbólicos que assinalam metas e avanços regulares, intensificando o coeficiente de engajamento;
5. “Integração”: Possibilita a inserção de um jogador novato, aprimorando o engajamento ao explorar um jogo inicialmente;

6. “Desafios e Missões”: São apresentados aos jogadores, apontando as orientações sobre o que precisa ser executado no contexto da experiência;
7. “*Loops* de Engajamento”: Sustentam emoções incentivadoras consecutivas, colaborando para que o jogador vivencie um artifício de “reengajamento”;
8. “Personalização”: Implica na modificação de dados do sistema pelo jogador, é essencial que opções de alteração sejam apresentadas de maneira progressiva;
9. “Reforço e *Feedback*”: Desempenham o papel de disponibilizar informações ao jogador, indicando sua posição no cenário e o desdobramento de suas ações.

Desse modo, a ideia de gamificação está conectada aos subsídios fundamentais às mecânicas de jogos, agindo como impulsionadores motivacionais que fomentam o apoderamento e a solução de desafios específicos (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014). O jogo, como narrativa, investiga vivências efetivas para a edificação do conhecimento dos indivíduos, sua essência está em envolver emocionalmente o indivíduo por meio de ideias provocantes. Logo, estabelece-se um ambiente favorável ao envolvimento de cenários imaginários, propósitos, orientação, aprimoramento de habilidades e estímulos (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014).

Nesse intento, integrar estratégias gamificadas é uma perspectiva promissora para impulsionar a motivação em diversos cenários de aprendizado, considerando a dificuldade das instituições educacionais em se sintonizar com o universo dos jovens (Alves; Minho; Diniz, 2014). Diante desse panorama, a gamificação se apresenta como uma escolha para situar essa ligação, com foco na educação, implementando práticas como sistemas de classificação e incentivos.

O procedimento de elaboração de aplicações gamificadas como tática educacional compreende múltiplas fases essenciais (Alves; Minho; Diniz, 2014, p. 92 - 93):

1. Exploração dos jogos: É crucial que o educador investigue jogos em várias plataformas (consoles, Web, PC, etc.);
2. Compreensão do público: Avaliação dos predicados do público-alvo, abrangendo a questão etária, rotinas e costumes;
3. Delimitação do escopo: Especificação dos campos de conhecimento, tópico, habilidades, matéria, posturas e comportamentos;
4. Entendimento do problema e contexto: Reconhecimento dos entraves práticos do dia a dia e suas conexões com os assuntos;

5. Significado da missão/objetivo: Avaliação da transparência, viabilidade e mensuração da estratégia gamificada;
6. Elaboração da narrativa gamificada: Criação de uma história perfilhada ao tema, argumento, meta e potencialidade de envolvimento do público;
7. Escolha do ambiente da plataforma: Decisão entre a atuação do público em casa ou outro local específico;
8. Definição de atividades e mecânica: Estabelecimento da extensão da estratégia educacional gamificada e a regularidade da interação do público (atividades, mecânicas e normas);
9. Acepção do sistema de pontuação: Avaliação da justeza, justiça e variedade da pontuação;
10. Determinação dos recursos: Elaboração minuciosa da lista de estratégia, explicitando os elementos integrantes para cada etapa;
11. Reexame da Estratégia: Analise a consistência entre a missão, o tema, a narrativa, assegurando que estejam alinhados e conectados ao potencial de envoltura dos participantes. Verifica a desigualdade, alcançabilidade das tarefas, a elaboração adequada do sistema de pontuação, a pertinência das recompensas, a garantia dos recursos e o planejamento adequado da agenda.

A incorporação de abordagens gamificadas nos cenários educacionais demanda uma apreciação aprofundada dos fundamentos teóricos e a revisão de experiências pertinentes (Alves; Minho; Diniz, 2014). É decisivo que os educadores se submerjam de maneira crítica com o mundo dos jogos, facilitando uma avaliação criteriosa para a incorporação dessas práticas no ambiente escolar diário. Essa abordagem reflexiva é necessária para assegurar a relevância dessas estratégias no contexto educativo.

Na esfera educacional as tecnologias de informação assumem uma variedade de papéis, desempenhando funções como “apoiar, motivar e integrar”. Essas ferramentas são usualmente referidas como “Objetos de Aprendizagem”, de acordo com a definição de Macedo (2010 *apud* Alves; Teixeira, 2014). Em outros termos, são consideradas “qualquer entidade, seja digital ou não, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada” durante a metodologia de aprendizagem aproveitando recursos tecnológicos⁶⁹. A classificação dos objetos de aprendizagem engloba

⁶⁹ Ibidem, p. 130.

elementos como o seu significado, função educacional, atributos pedagógicos, plano hierárquico de integração e características de identificação (Alves; Teixeira, 2014).

E ainda, as estratégias de design instrucional compreendem métodos para imaginar esses dados a fim de satisfazer às indigências dos educandos. Nesse cenário, a incorporação de teorias de ensino/aprendizagem é incisiva para assegurar a categoria do procedimento de instrução, atividades alvitadas e da avaliação do conhecimento (Filatro, 2008 *apud* Alves; Teixeira, 2014).

Nesse paradigma, a gamificação de um elemento se realiza ao integrar aspectos de jogos, como “desafios, metas, objetivos, classificação em multiníveis e conquistas”, propriamente identificadas (Quadro, 2012 *apud* Alves; Teixeira, 2014, p. 134). Adotando as sugestões, princípios e propriedades para implementá-la na educação (Alves; Teixeira, 2014), precisa-se de:

1. Elaboração de tarefas com desafios sobrepujáveis;
2. Potencial de colaboração em equipes para a solução de problemas;
3. Incentivo à automotivação para preservar o envolvimento na atividade;
4. Formação de laços sociais e conexões por vínculos afetivos;
5. Obtenção de produtividade recompensadora, na qual os participantes entendem que seus empenhos e vitalidade resultam em realizações;
6. Pertinência de sentido épico à efetivação de algo aguardado.

Assim, o desenvolvimento de objetos de aprendizagem gamificados demanda a integração das particularidades dos jogos aos princípios educacionais, porque vários rudimentos possuem a capacidade para convertê-lo (Alves; Teixeira, 2014). A cautela e o planejamento na escolha dessas informações serão determinantes na vivência do aprendiz com o conteúdo, favorecendo o processo de aprendizagem.

Contudo, segundo Mattar (2013), a instrução dos jovens na contemporaneidade apresenta uma extraordinária segmentação. No ambiente escolar, a abordagem educacional implica na transmissão de conteúdos desvinculados da realidade, demandando que os alunos memorizem de forma passiva e individual. Em contraste, nos jogos, a aquisição de conhecimento se realiza por simulações nas quais o jogador participa na sua construção colaborativa, conforme já foi verificado com o teste do produto pedagógico.

O procedimento de adquirir conhecimento requer motivação para uma participação efetiva, um aspecto visível nos jogos, notadamente aqueles que apresentam uma “curva de

aprendizado” estendida (Mattar, 2013). A retenção do conhecimento se volta a diminuição quando os alunos são compelidos a frequentar aulas que carecem de relevância para eles, limitando-os na ocasião de aplicar as concepções aprendidas.

No cenário atual, diga-se século XXI, o Projeto “*New Media Literacies (NML)*” no “*Massachusetts Institute of Technology*” (MIT) analisa habilidades e as competências fundamentais para os jovens contemporâneos, entre outras (Mattar, 2013, p. 14):

- a) “Espírito de jogador”: Explorar ambientes para resolver obstáculos;
- b) “Expressividade”: Assumir identidades opcionais com o intuito de improvisar;
- c) “Simulação”: Entender e elaborar caracterizações dinâmicas de processos do mundo real;
- d) “Apropriação”: Investigar e reorganizar informações de mídia;
- e) “Multitarefa”: Avaliação do ambiente e a adequação para informações pertinentes;
- f) “Cognição distribuída”: Participar de ferramentas que ampliam as habilidades mentais;
- g) “Inteligência coletiva”: Acumular conhecimento e confrontar dados com outros em direção a um propósito compartilhado;
- h) “Senso crítico”: Avaliar a credibilidade de várias fontes de dados;
- i) “Negociação”: Investigar grupos diversos, discernindo múltiplas perspectivas e adotando padrões alternativos;
- j) “Visualização”: Entender, criar ilustrações para comunicar conceitos e verificar padrões.

Muitas dessas habilidades têm sido pouco abordadas nas instituições de ensino, sendo adquiridas pelos jovens em suas ocasiões de recreação em jogos e ambientes virtuais (Mattar, 2013). Nessa totalidade, há uma “desconexão” na educação formal entre professores e alunos, em parte porque os jovens cresceram imersos na prática de videogames no dia a dia. Novamente, como os jogos podem ser utilizados na educação? Aqui estão mais algumas propostas (Mattar, 2013):

- I. Introduzir atividades relacionadas ao contexto dos jogos, como análises de texto, avaliações, discussões, entre outras. Desse modo, procura-se estabelecer um nível extra de incentivo para essas aproximações;

II. Explorar de que maneira os jogos, tratando não apenas os de cunho educativo, podem acrescentar à promoção educacional, aprofundando a compreensão sobre o assunto.

Segundo Mattar (2013), cada pessoa apresenta um “estilo de aprendizado” que espelha a maneira como processa, absorve e fixa noções. De tal maneira, correntes educacionais afirmam que os indivíduos aprendem de formas variadas e a adequação do planejamento educacional pode aprimorar a sua aprendizagem (Mattar, 2013). Dessa forma, identificá-lo sugere assessorar ao estudante a atingir um aprendizado melhor, permitindo a reestruturação da dinâmica na sala de aula, a apropriação do conteúdo e uma concentração prolongada.

A título de exemplificação, entre várias possibilidades, merece destaque o questionário de estilos de aprendizagem de “Honey-Alonso”, embasado no modelo desenvolvido por “Honey e Mumford”. Utilizando-se desse instrumento, torna-se possível identificar quatro modos particulares de aprendizagem, no quadro 9:

Quadro 9 - Características principais dos estilos de aprendizagem (Questionário Honey-Alonso).

Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvvisor	Consciente	Lógico	Prático
Descobridor	Receptivo	Objetivo	Direto
Espontâneo	Analítico	Crítico	Eficaz
Temerário	Exaustivo	Estruturado	Realista

Fonte: Mattar (2013, p. 25).

Nesse panorama, seria desejável que cada estudante identificasse o seu estilo de aprendizagem “favorável”. Isto é, ao ter consciência dos recursos para o seu processo de aprendizado, eles podem utilizar suas habilidades de forma mais concreta ao treinar a si mesmos e aos colegas. Contudo, os educadores encaram desafios ao discernir esses estilos sem o auxílio de uma ferramenta exclusiva, dado que muitas das propriedades não são observáveis de maneira objetiva (Mattar, 2013).

Então, como se desenrola o processo de aprendizado desses “nativos digitais”? Essa classificação diz respeito àqueles que nasceram na “era da tecnologia”, ao contrário dos “imigrantes digitais”, que experimentaram a “era analógica” e o mundo digital na sua etapa adulta (Prensky, 2001 *apud* Mattar, 2013). Nessa perspectiva, conforme Mattar (2013), os estudantes passaram por metamorfoses, adquirindo “fluência na linguagem digital”, relacionada

a computadores, videogames e internet. Por outro lado, os imigrantes demonstram um “sotaque” ao empregá-la, evidenciando uma lacuna geracional entre os dois.

Principalmente, os indivíduos nascidos na era digital estão acostumados a receber dados em uma celeridade superior àquela que os seus docentes alcançam transmitir (Mattar, 2013). Enquanto esses elegem configurações abalizadas em texto, trabalhando com um conteúdo por vez, os alunos possuem uma primazia por informações exibidas de imagens e são favoráveis à efetivação de múltiplas tarefas (Mattar, 2013). Em resumo, os estudantes atuais, no séc. XXI, não se alinham mais a silhueta para a qual os preceitos educacionais foram imaginados (memorização, “passividade” e a hierarquia no aprender), pois as escolas, muitas vezes, transmitem habilidades do passado.

De tal modo, a literatura salienta de maneira frequente determinadas propriedades dos nativos digitais. Isto é, processamento acelerado de informações, capacidade de realizar múltiplas tarefas, preferência por conteúdo visual em detrimento do textual, colaboração, entre outras (Mattar, 2013). Nesse contexto, os jogos integram componentes visuais, auditivos e verbais da linguagem, adaptando-se a variadas formas de aprendizado. E ainda, oferecem uma experiência que mescla entretenimento, estudo e acolhendo desde os iniciantes aos mais experientes (Mattar, 2013).

Uma das singularidades dos jogos é que os participantes têm a capacidade de modelar a maneira como adquirem conhecimento (Mattar, 2013). No interior desses ambientes, os participantes incluem a liberdade para explorar (participação), criando disposições dinâmicas de aprendizagem que se ajustam às suas necessidades (vivências). Desse jeito, o “jogador” é uma parte integral do significado, conjecturando a expectativa de que o aprendiz contemporâneo adote uma função análoga no procedimento educacional (Mattar, 2013).

Nesse contexto, a prioridade no processo educacional contemporâneo não está só na obtenção de informações, mas também na inclusão das conexões presentes nos tópicos discutidos (Mattar, 2013). Sobremaneira, na escola a abordagem geralmente está centrada no conteúdo, não no aprendiz, destacando o que ensinar, em vez de como aprender.

Desse modo, o “design instrucional”, definido como a “ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento (...) métodos, técnicas (...) e produtos educacionais em situações didáticas”, surge como um facilitador da aprendizagem (Filatro, 2004 *apud* Mattar, 2013, p. 45). Ao levar em conta os ritmos individuais de instrução, assim como a adaptação aos atributos institucionais, torna-se viável promover uma ação mais personalizada, fundamentada em um *feedback* entre educadores e os estudantes (Mattar, 2013).

Diante disso, a incorporação dos princípios de design de jogos ao instrucional se revela expressiva, uma vez que a dinâmica dos jogos se aproxima do modo como a nova geração absorve conhecimento (Mattar, 2013). Nesse cenário, os professores têm a ocasião de aprimorar sua compreensão sobre a jogabilidade (*gameplay*), entendendo a habilidade de conservar nos discentes desafios habituais (Mattar, 2013). Dessa forma, os *games* se adaptam às capacidades dos jogadores de um modo que os educadores enfrentam desafios para reproduzir. A sua disposição de personalizar individualmente os desafios dos jogadores, recompensá-los, arrosta com os artifícios de avaliação constantes empregados na educação (Mattar, 2013).

A edificação do conhecimento, a partir do intermédio do professor, deve ser uma proposta liderada pelo aluno. O processo de aprendizagem é mutável, envolvendo-os em exploração, procura, descoberta e a avaliação crítica de seu próprio avanço (Mattar, 2013). Os jogos, sendo uma “plataforma própria” para os nativos digitais, devem ser explorados na educação quanto uma forma melhorada de sua interação. Ao contemplar a inclusão desses padrões na educação, a avaliação necessita incorporar tarefas colaborativas, não lineares e associativas (Mattar, 2013). Essas tarefas podem proporcionar provocações alcançáveis, aproximando diversas destrezas, admitindo o julgamento de novas situações, intercâmbio com personagens e resolução de dificuldades.

Frente a esses desafios, é inevitável delimitar a compreensão dos “novos estudantes”, ou seja, ouvir suas demandas, valorizar suas opiniões e ajustá-las com seus parâmetros de realidade. Aliás, o incremento de um novo design instrucional, ajustado para integrar os jogos à educação, deve abordar a questão de gênero⁷⁰, levando em consideração a maior primazia entre os homens e a escolha por determinados *games* (Mattar, 2013). Nesse sentido, é possível criar um produto pedagógico adaptável a cada realidade escolar com o foco na aprendizagem. Porém, é imperioso escolher uma fundamentação teórico-metodológica alinhada aos objetivos educacionais e anseios do alunato.

4.4 Transmissão do conhecimento para a vida prática dos discentes através das ações dos professores, a partir dos Manuais, livros didáticos e a gamificação.

A comunicação docente para difundir o saber entre os alunos se apresenta de diferentes formas, entre elas, a partir dos Manuais dos professores e livros didáticos. A transformação dos

⁷⁰ Nessa perspectiva, “a iniciativa *Women in Games* (...) em questões de interesse especial para as mulheres (...) solucionar o desequilíbrio em relação ao gênero na indústria de games (...) estimulando seu papel na indústria (...) disseminar a pesquisa relacionada a games” (Mattar, 2013, p. 93).

Manuais dos Professores (componente exclusivo) é manifesta, passando de um suporte na apresentação de conteúdo para desempenhar um papel crucial na fundamentação teórico-metodológica da obra (Tourinho, 2022). Essa transição, torna-os um mecanismo de conceptualização, conferindo-lhe uma relevância no contexto educacional. Além disso, avulta-se como uma peça fundamental nos livros didáticos, guiando-se para as questões pedagógicas enfrentadas pelos discentes, consolidado como elemento central no ensino e aprendizagem (Tourinho, 2022).

Nessa perspectiva, os manuais dos professores e componentes dos livros, devem ser considerados como um artifício de configuração dual (Choppin, 2009 *apud* Tourinho, 2022): um papel instrumental no embasamento teórico da disciplina e recurso para a utilização do livro didático junto aos alunos. Diante de questões pedagógicas ou didáticas, eles constituem uma iniciação formalizada dos docentes no âmbito do ensino de História (Schmidt, 2004 *apud* Tourinho, 2022). Integrados a um método educativo mais amplo, denominado educação histórica, a sua finalidade reside em conferir significado social ao conhecimento histórico, contribuindo para a concepção da consciência histórica (Cainelli, 2014 *apud* Tourinho, 2022).

Na configuração atual, desempenha-se de maneira direcional, orientando as abordagens dos livros destinados aos alunos, as táticas empregadas no ensino de História e as metas estabelecidas pelo sistema escolar (Tourinho, 2022). Sob essa perspectiva, o livro didático se configura como um “utensílio” de atuação docente, compreendendo o Manual do Professor quanto o do estudante. Ao serem considerados em conjunto, passam a compor um espaço determinante na construção da cultura no contexto da concepção sócio-histórica (Tourinho, 2022).

Contudo, no âmbito do Manual do Professor, percebe-se a indigência de destacar artifícios e estratégias de ensino, as quais muitas vezes são apresentadas por meio de “imposições simuladas” sob o ímpeto da proposição livre (Tourinho, 2022). Ao estabelecer normas, opiniões e delimitar os “locais” da disciplina os artífices dos manuais promovem uma devotada “inversão discursiva” (Tourinho, 2022). Isso significa que ao apresentarem ideias, percepções e sugestões de ensino, buscam retratá-las como novidades teórico-metodológicas.

Principalmente ao assimilar o sentido manifesto da obra, o professor perfaz por transmitir formas peculiares dos significados presentes nela (Tourinho, 2022). Essa alternativa desmembra o conhecimento, resultando na retenção da aprendizagem histórica a conceitos e proposições com pouca finalidade na vida prática do discente. E ainda, a postura contribui para a modicidade dos debates públicos da função social da História escolar (Tourinho, 2022).

No que diz respeito à escolha docente, continuando a discussão, agora no contexto da gamificação, o procedimento de design de jogos se exhibe como uma tarefa complexa, pois suas noções são difusas, o que dificulta a organização (Domingues, 2018). Assim, a definição precisa do que constitui esse fenômeno é desafiadora devido à falta de consenso. Entretanto, salienta-se a possibilidade do projeto não se limitar só a partes do design, mas se configurar como um jogo completo, considerando objetivos educacionais (Domingues, 2018).

De forma análoga, a presença constante dos jogos se manifesta na incorporação de sua lógica, mecânicas em múltiplos contextos, constituindo um emaranhado cultural de variações e engajamento em favor do bem social (Fava, 2018). Contudo, a sua realização sem discernimento ou um planejamento adequado, nesses cenários, ilustra as repercussões da difusão generalizada desse modelo (Schell, 2010 *apud* Fava, 2018). Notadamente, o seu uso indiscriminado não promove a modificação ou aprimoramento de um problema, mas altera a percepção do usuário em relação à circunstância, conferindo ao trabalho uma “aparência” de gratificação (Chaplin, 2011 *apud* Fava, 2018). Por conseguinte:

(...) críticas a gamificação tendem a recair em sua aplicação a partir de uma abordagem behaviorista, baseada em estímulo e resposta (...) [porém] [ela] não se limita a um processo que premia comportamentos pela aplicação de elementos dos jogos. Para que o seu projeto funcione, o design de jogos deve ser apreendido de maneira mais ampla, como uma prática sistêmica (Fava, 2018, p. 63).

No aspecto da gamificação e dos jogos, há uma provocação do design educacional (instrucional), entre outras: a intencionalidade pedagógica. Para tentar resolvê-la, segundo Carolei e Tori (2018, p. 165), seguem opções de posicionamento com foco no “desafio, *quest*, contexto, arma e poder”⁷¹ (regras do jogo):

Desafio 1: “ter consciência da intencionalidade pedagógica”;

Quest 1: “é possível dar ao jogador/aprendiz consciência do processo sem tirá-lo da imersão da vivência?”;

Contexto: “(...) habilidade de resolver problemas numa criança”;

Arma 1 – “sistema de pontuação”: “valorar numericamente cada resultado correto”;

Arma 2 – “sistema evolutivo”: “descrever cada passo, dividir entre problemas mais simples e ir evoluindo (...)”;

Poder 1: “contar boas histórias”: “narrativa contextual em que (...) devem se combinar, comparar ou contar elementos”;

⁷¹ “Armas são estruturas mais concretas e os poderes são movimentos e fluxos” (Carolei; Tori, 2018, p. 165).

Poder 2: “construção”: “(...) de objetos/espacos no qual o jogador deve selecionar quantidades e formas concretas (...)”.

Assim, o design educacional deve exceder a reatividade, evitando solucionar problemas fixados, a recorrência de comportamentos em estigmas que são selecionados por estarem controláveis e os *feedbacks* esperados (Carolei; Tori, 2018). Quando incorporado à gamificação, torna-se indispensável conceber designs de jogos que apresentem variedade de caminhos em suas ações, incentivando práticas grupais e dados da realidade em questão.

É relevante salientar a referência da incursão que resultou na ampliação dos games: a gamificação. Em especial, abalizar, conforme Santaella (2018, p. 200), os “fatores inimitáveis dos games”, elementos intraduzíveis como a “dupla imersão”, a “finalidade sem fim” e a “narrativa em ato”.

No que tange à imersão, a prática do jogo implica um engajamento, um jogador focado imerso na ação, seguindo as etapas da máquina de situações que define qualquer *game* (Santaella, 2018). Nos jogos computacionais, ambos os tipos de imersão - psicológica e perceptiva - operam em sincronismo, avivando a experiência individual do jogador⁷².

O fim refere-se ao proveito, precisões práticas da vida, quando o desígnio se esgota deve ser capaz de provocar o prazer desinteressado, o jogo voluntário é assim, não mira a outras finalidades a não ser ele mesmo e o deleite que favorece (Kwastek, 2013 *apud* Santaella, 2018). Assim, nele prevalece uma “finalidade sem fim”, na gamificação mesmo que exista o prazer apregoado por estratégias não permanece essa probabilidade, por haver intenções externas (Santaella, 2018).

Quanto à narrativa, ela é interpretada de maneira restrita, como a ação de contar ou organizar uma história (Santaella, 2018). Esse entendimento gera desacordos entre os conhecedores de games, evidenciando-se os “narratologistas” e “ludologistas”. Enquanto os primeiros enxergam os jogos como narrativas que incorporam histórias, os últimos defendem a ideia de eles serem independentes de uma narrativa, priorizando o jeito de jogar, a *gameplay* (Santaella, 2018). No entanto, é válido considerar que sempre que há interação entre situações no tempo, de tal modo, surge a alocação narrativa.

Nessa propositura, a gamificação também evidencia um arcabouço narrativo, no qual o desdobramento das ações ocorre ao longo do tempo (Santaella, 2018). Contudo, aquela com a natureza de ato alude à realização de solicitações em um universo em constante transformação,

⁷² “Assim, quanto mais a conexão entre games e jogadores é íntima, mais cresce o processo imersivo, pois os games mapeiam o jogador dentro do jogo” (Santaella, 2018, p. 202).

o qual é moldado pela colaboração do jogador, regido por regras e abalizado na imprevisibilidade (Santaella, 2018). Ou seja:

(...) os três atributos – dupla imersão, finalidade sem fim e narrativa em ato – que fazem do game aquilo que ele é, sua marca registrada (...) Há outros atributos que com os games podem compartilhar com uma série de atividades que lhe são próximas (...) A principal delas é a gamificação, que busca extrair dos games justamente aquilo que ele são capazes de desenvolver no agente em termos de estímulo, eficácia da ação, prazer no que faz e satisfação com os resultados (Santaella, 2018, p. 205).

Por conseguinte, a transmissão efetiva do conhecimento para a vida prática dos discentes é fundamental para o sucesso educacional. Os professores desempenham um papel crucial nesse processo, utilizando os recursos como manuais, livros didáticos para fornecer informações essenciais e conceitos aos alunos. Esses materiais fornecem uma base para o aprendizado, permitindo que eles compreendam e apliquem o conhecimento em situações do dia a dia.

Apesar disso, a gamificação tem se destacado como uma alternativa para a transmissão do conhecimento prático para os estudantes, especialmente quando consideramos a perspectiva de Rüsen (2012a) sobre a ação na vida prática. Nesse sentido, os docentes podem criar experiências imersivas que não apenas incentivam a aplicação dos conceitos aprendidos em situações do mundo real, mas também a capacidade de agir de maneira reflexiva em seu contexto cotidiano. Essa metodologia torna o processo de aprendizado mais divertido e prepara para os desafios reais (tomada de decisões), desenvolvendo habilidades cognitivas indispensáveis (resolução de problemas, colaboração, criatividade) para o sucesso em suas jornadas educacionais.

Depois de ter explorado os aspectos relacionados ao produto, neste capítulo, apresentamos duas possibilidades: (1) orientações para criação do próprio produto no formato da gamificação (Anexo B); (2) utilizar o já concebido durante este trabalho, na figura 9, a capa dele.

A opção 2, baixar o produto pedagógico sistematizado: “Gamificar na Aprendizagem (2ª Guerra): Conhecimento Histórico e Habilidades Mentais em Rüsen”, na figura 10⁷³. Lembrando que no item 4.1 existem todas as informações para aproveitar desse sistema gamificado, assim, que ele seja o equilíbrio entre a motivação e a aprendizagem!

⁷³ A outra opção é pedir o arquivo pelo e-mail (franklinhistoria418@gmail.com).

Figura 9 - Capa do produto pedagógico, o qual está disponível para o *download*.



Figura 10 – *Link* com o QR Code para baixar o produto pedagógico completo, no formato do Power Point, após mudanças do *layout* pelo design.



5 CONSIDERAÇÃO FINAIS

A “*gameplay*” (o modo) desta dissertação foi norteada por alguns argumentos relacionados à pergunta de pesquisa, contribuições para o campo da História, limites, ensejos de estudos futuros, a reflexão da viabilidade e as delimitações finais.

No primeiro capítulo, dedicamos à exploração conceitual da gamificação no ensino de História. Nesse contexto, abordamos a correlação entre ela, o sistema de jogos, destacando a relevância do tema da Segunda Guerra Mundial, com a sua integração, analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “Novo Ensino Médio”.

A fundamentação teórica da pesquisa, inicialmente foi construída por uma revisão bibliográfica no site da Capes, centrada na gamificação no ensino de História, jogos e a perspectiva de Rüsen (2012a) acerca da aprendizagem e consciência histórica. De tal maneira, como delinear a metodologia dos jogos na educação básica (Fardo, 2013). Destacamos ainda o conceito de engajamento proposto por Zanoni (2016) e a abordagem didático-pedagógica apresentada por Souza (2018).

Além disso, Resende (2018) trouxe um aporte ao introduzir a visão de metodologia ativa, enquanto Paz (2018) ressaltou a estima da didática do jogo no processo educativo. A abordagem de Silva (2021) focalizou o papel categórico da sua linguagem, enquanto Freitas (2017) explorou os jogos temáticos de História, convergindo com as perspectivas de Oliveira (2020) e Alves (2021) em relação às suas metas pedagógicas.

E ainda, a pesquisa incorporou a concepção de Burke (2015) sobre gamificação e sua afinidade com a motivação no processo de aprendizagem. Tanto mais, a visão de Rüsen (2012a) na construção de significados, habilidades mentais e formação da consciência histórica, proporcionando um alicerce para abarcar o entrecorte entre a gamificação e a educação histórica. Assim, conseguimos traçar uma visão daquela primeira no ensino de História, desde seus fundamentos até suas implicações práticas na formação da consciência histórica dos estudantes.

No segundo capítulo, aprofundou-se na caracterização dos jogos, baseando-se nas contribuições de McGonigal (2012). Paralelamente, adentramos mais nas teorias de consciência e educação histórica, considerando as perspectivas de Cerri (2011) e Rüsen (2012b). Aliás, exploramos, igualmente, com base nas averiguações de Alves (2014b), as noções dos jogos e a sua constituição no processo de aprendizagem.

A investigação abordou também os princípios da avaliação diagnóstica, pautando-se nas ideias de Luckesi (2009). Para a coleta de dados, inclui-se o formulário do Google *Forms*, um

estudo de caso, conforme abordado por Yazan (2016), Spricigo (2014) e a observação participante na metodologia de Marques (2016). E ainda, o exame do produto pedagógico, qual seja, “Gamificar na Aprendizagem (2ª Guerra): Conhecimento Histórico e Habilidades Mentais em Rüsen”.

No terceiro capítulo, concentramo-nos na estruturação do produto pedagógico, as regras, jogabilidade e outros. Assim como incorporando modelos conceituais, os “panoramas didáticos”, inspirados nas ideias de Hobsbawm (1998) e Eco (2018), durante a criação dos modelos de “cartas”. E mais, adotamos um entendimento do design instrucional, considerando os objetos de aprendizagem, o quais debatidos por Batista *et al.* (2014).

Exploramos os estilos de aprendizado das “habilidades de jogador”, apresentado por Mattar (2013). Levou-se em conta as escolhas docentes evidenciadas nos manuais didáticos, tratadas por Tourinho e Reinaldo (2022). No outro extremo, analisando propriedades e abrangência, os percalços da gamificação, as sugestões dessas escolhas educacionais em Fava, Nesteriuk e Santaella (2018).

Nesse momento, a ênfase na relação teórica com a pergunta de pesquisa: como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, proposta por Rüsen, no contexto do ensino médio, sobre a Segunda Guerra Mundial (1939 - 45)?

Ao focar na questão central, explicitamos como a gamificação pode contribuir para a formação da aprendizagem histórica, no ensino médio, focalizando a Segunda Guerra Mundial (1939 - 45), embasado por Rüsen (2012a). Esta indagação é essencial à análise dos objetos de estudo tratados, em que foi explorada a gamificação no ensino de História. A integração desses parâmetros busca não apenas incluir o seu potencial quanto ferramenta pedagógica, mas aplicá-la de maneira específica à narrativa histórica daquele objeto de conhecimento.

Dentro desse desígnio, examinamos como a metodologia dos jogos, a ideia de engajamento, ferramentas didático-pedagógicas e metodologias ativas, discutidas por diversos autores, podem ser empregadas para promover uma aprendizagem histórica. Os jogos temáticos de História, por exemplo, podem ser moldados para contextualizar eventos da Guerra, alinhando-se às metas pedagógicas e otimizando o seu aproveitamento, no nosso caso, o gamificar, a partir do RPG (*Role-playing game*).

A consciência histórica, conforme Rüsen (2012a; 2012b), torna-se um prisma para avaliar a metodologia deste aprendizado, explorando como a gamificação pode fornecer a construção de significados e apreensão do passado no ensino médio. Essa análise crítica visa destacar as suas potencialidades, reconhecer seus desafios, moldando um método para uma execução no ensino de História sobre a Segunda Guerra Mundial.

Logo, a sua investigação detalhada no ensino de História na abordagem da Segunda Guerra proporciona uma contribuição ao campo histórico. Integrando a metodologia de jogos, consciência histórica e estratégias pedagógicas, este estudo favorece a diversidade de práticas educacionais. Em especial, a criação de um produto pedagógico nos oferece uma abordagem holística à aprendizagem histórica. Ao alinhá-la a gamificação com as finalidades pedagógicas, expande-se o repertório de “instrumentos” nessa instrução, incentivando métodos mais expressivos para os estudantes.

Contudo, é vital reconhecer as limitações desta pesquisa. O emprego da gamificação no ensino médio pode encontrar obstáculos práticos e ter restrições em certos ambientes educacionais. As considerações sobre estilos de aprendizado, por exemplo, podem não abranger completamente a diversidade dos alunos e a relativa dependência tecnológica pode ser uma barreira em ambientes com recursos restritos.

Sobretudo, a generalização dos resultados para outras temáticas ou faixas etárias exige cautela, apontando para a indigência de pesquisas adicionais para avaliar a transferência das nossas estratégias. Especificamente, durante o teste do produto, no Colégio que lecionamos, precisou-se de determinadas alterações no enfoque, nas regras, sistema de níveis, a discussão das temáticas para maior motivação e o favorecimento da aprendizagem.

Para pesquisas futuras, sugere-se explorar a gamificação como recurso para tentar suplantiar algumas defasagens na aprendizagem dos estudantes, por exemplo, dificuldade em interpretação de texto. De tal maneira, investigar peculiaridades para utilizá-la na mitigação de lacunas de conhecimento e fornecer relevantes rumos de ações educacionais mais inclusivas. Além disso, uma linha promissora deve ser a integração de estruturas didático-pedagógicas com a inteligência artificial (IA), entendendo como enriquece a experiência educacional. Isto é, para personalizar o ensino e adaptar-se mais agilmente às necessidades individuais dos alunos. Essa postura pode representar um avanço no campo da educação, promovendo uma aprendizagem nas condições sociocognitivas do ambiente escolar.

Ao atingir esta “fase final” deste sistema gamificado, desvendamos estratégias para uma aprendizagem mais insinuante no “nível” acadêmico. Mapeando-se as metodologias dos jogos e as trilhas da consciência histórica de Rüsen (2012a), nossas “cartas” revelam sugestões para motivadores “avanços”. A sinergia das estruturas didático-pedagógicas e a inteligência artificial abre “comandos” para os vigentes “desafios” de ensino.

Nas “regras do jogar”, tratamos da gamificação, desbloqueando “passagens” para um futuro educacional mais proativo. Portanto, que esse seja a continuação do “gamificar” para os

“enredos” da narrativa no ensino de História, no qual cada “jogador” é o protagonista de sua jornada de aprendizagem, submerso no aporte da tecnologia e interação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Esther Aparecida Barbosa. **É jogando que se aprende: possibilidades e desafios do uso de jogos digitais na educação**. Minas Gerais, 2021, 172 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Minas Gerais.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática**. 1ª Ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; DINIZ, Marcelo Vera Cruz; MINHO, Marcelle Rose da Silva. Gamificação: diálogos com a educação. In: **Gamificação na educação** / Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ALVES, Marcia Maria; TEIXEIRA, Oscar. Gamificação e objetos de aprendizagem: contribuições da gamificação para o design de objetos de aprendizagem. In: **Gamificação na educação** / Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BRUM, Maurício. O fascismo no Brasil. **SUPER INTERESSANTE**. 08 de fev. de 2022. Disponível em: < <https://super.abril.com.br/historia/o-fascismo-no-brasil>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2024.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. 1. ed. Tradução Sieben Grupe. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, Raul Inácio; FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: **Gamificação na educação** / Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CAROLEI, Paula; TORI, Romero. Design educacional em jogo. In: **Gamificação em Debate** / organização Lucia Santaella, Sérgio Nesteriuk, Fabricio Fava. Editora Blucher, 2018.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DAROLT, Viviani. **Gamificar em sala de aula**. 1ª Ed. Editora CRV, 2021.

DOMINGUES, Delmar. O sentido da Gamificação. In: **Gamificação em Debate** / organização Lucia Santaella, Sérgio Nesteriuk, Fabricio Fava. Editora Blucher, 2018.

ECO, Humberto. **O fascismo eterno**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2018.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: **Gamificação na educação** / Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Rio Grande do Sul, 2013, 104 F. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Caxias do Sul.

FAVA, Fabrício. A Emergência da gamificação na cultura do jogo. In: **Gamificação em Debate** / organização Lucia Santaella, Sérgio Nesteriuk, Fabricio Fava. Editora Blucher, 2018.

FREITAS, Rafael Reinaldo. **Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico: um estudo da relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica**. Mato Grosso, 2017, 165 F. Mestrado em História. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLIDAY card. “Victory day in Great Patriotic War. Banner with inscription in Russian: Victory Day 9 may”. **SHUTTERSTOCK**. Disponível em: <<https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/holiday-card-victory-day-great-patriotic-1044584407>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016. Faculdade Ateneu – FATE. MARTINS, Estevão de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016.

MATTAR, João. **Games em educação (livro eletrônico): como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de. **Games no ensino de história: possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na educação básica**. Pernambuco, 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco.

PAZ, Mauricio Fonseca Da. **História e gamificação: reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de história**. Paraná, 2018, 90 F. Mestrado Profissional em Ensino de História. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná.

RAMALHO, Lucas Borges. **Jogos digitais como material didático no ensino de história: análise da produção acadêmica**. Guarulhos, 2019. 101 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

RANGEL, David Rejes. **Narrativa pedagógica de um professor de história utilizando gamificação**. Paraná, 2020, 89 F. Mestrado Profissional Em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná.

REZENDE, Bruno Amarante Couto. **Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades**. Minas Gerais, 2018, 125 F. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí.

RÜSEN, JÖRN. O que é cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: MARTINS, Estevão de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: MARTINS, Estevão de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

RÜSEN, Jörn. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da História. **Revista Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 519-536, jul./dez. 2012b.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Peter Horst Rautmann. Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012a.

RÜSEN, Jörn. **História Viva - Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico**. Editora Estação das Letras e Cores, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica - Teoria da História: Os Fundamentos da Ciência Histórica**. Editora UNB, 2001.

SATAELLA, Lucia. O hiato entre o game e a gamificação. In: **Gamificação em Debate / organização Lucia Santaella, Sérgio Nesteriuk, Fabricio Fava**. Editora Blucher, 2018.

SILVA, Leandro Rezende Da. **Gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de história**. Mato Grosso, 2021, 135 F. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso.

SOUZA, Flávio Marcelo Gabriel de. **Gamificação na educação: aproximações, estratégias e potencialidades**. Minas Gerais, 2018, 97 F. Dissertação (Mestrado Em Educação), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/en/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>>. Acessado em: 04 de novembro de 2023.

TOURINHO, Washigton Júnior. Fragmentação, superficialização e controle: os manuais dos professores e a aprendizagem histórica. In: TOURINHO, Washigton Júnior; REINALDO, Telma Bonifácio dos Santos. **Aprendizagem histórica: entre conceitos e aplicabilidades**. Ponta Grossa, Paraná: Atena, 2022.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. Tradução de Ivan César Oliveira de Vasconcelos. **Meta: Avaliação**, RJ, v.8, n. 22, p. 149-182, 2016.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de história: construção de estratégias didáticas com ferramentas online**. Santa Catarina, 2016, 151 F. Mestrado Profissional em Ensino de História. Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Prezado(a) Sr. (a):

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a **participar da pesquisa** intitulada **Gamificação no ensino de História: Investigação da Segunda Guerra Mundial (1939-45), na perspectiva de aprendizagem de Rüsen, no ensino médio**, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal de Sergipe – UFS, desenvolvida pelo mestrando **Franklin Menezes Nunes**, matrícula 202211001598, sob orientação do (a) professor (a) Dr(a) Itamar Freitas de Oliveira.

A pesquisa tem como objetivo principal **investigar como a gamificação, alinhada à proposta de Rüsen, pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos alunos do ensino médio sobre a Segunda Guerra Mundial, visando promover uma consciência histórica sistemática.**

De tal modo, **a sua participação é voluntária**, e o (a) Senhor (a) tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento da pesquisa, sem que seja imputada quaisquer penalizações. Ressaltamos que **sua participação contribui apenas para o desenvolvimento pesquisa em si e será salvaguardada sua identificação.**

Assim, a sua anuência a este termo autoriza o pesquisador a realizar entrevista semiestruturada, aplicar questionário (escrito ou on-line), bem como, utilizar os dados adquiridos, os quais serão armazenados em local seguro, de modo a evitar extravio, e a identidade do participante será mantida. Será garantida a confidencialidade e privacidade das informações prestadas pelo(a) Senhor(a), de modo a omitir dados que possam identificá-lo(a) quando da divulgação dos resultados. Ou seja, os padrões profissionais de sigilo, atendendo as Resoluções Éticas Brasileiras, de acordo com os documentos do CNS 466/2012 - 510/2016, utilizando as **informações para fins acadêmicos e científicos.**

As abordagens prezarão pelo respeito ao tempo do participante, não sendo admitidas cobranças, pressões de qualquer natureza ou intervenções na dinâmica. Não haverá custos para o participante desta pesquisa, bem como não haverá pagamento pela sua participação.

O(A) pesquisador(a) garante que o participante da pesquisa receberá, se solicitado, uma via do termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinada e rubricada em todas as páginas.

Areia Branca - SE, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador(a) Responsável _____

Assinatura do participante (consentimento da pesquisa) _____

ANEXO A - Sugestão de cronograma para a aplicação do produto.

AULA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES
1	Apresentar regras, jogabilidade (RPG) e fatos da 2ª Guerra. Organizar os grupos: nome dos membros, forma de governo, líder, aliados e a distribuição de recursos.	Relação entre às vivências no presente e as estruturas de significado na interpretação dos eventos históricos.	Discussão em grupo das interpretações dos fatos históricos da 2ª Guerra.
2	Aplicar a dinâmica com a dimensão política e econômica.	Contexto geopolítico, econômico da Guerra e a tomada de decisões.	Introdução da dinâmica e seus elementos de RPG (criação, narrativa e a interação).
3	Aplicar a dinâmica com a extensão criativa e o olhar das fontes.	Construção de narrativas históricas e a interpretação dos documentos.	Focar nas escolhas narrativas dos jogadores, habilidades cognitivas e emotivas.
4	Aplicar a dinâmica com as dimensões moral e social.	Dilemas éticos e o impacto social da Guerra.	Análise sobre as decisões tomadas na dinâmica em termos morais e sociais.
5	Fim da dinâmica: reflexão sobre a consciência histórica no ensino e a aprendizagem de História.	Síntese das dimensões exploradas e a experiência construída.	Debate sobre a compreensão do passado e a relação com o presente. Avaliação formativa e o <i>feedback</i> dos alunos.

ANEXO B - Orientações para criação do próprio produto no formato da gamificação com inteligência artificial (IA).

Para delinear as informações e tornar a criação mais prática, organizamos alguns comandos (adaptáveis) do ChatGPT e um modelo de “carta” do Canva, abaixo, na figura 12. Lembrando que existe a possibilidade de optar por criar e não os adotar, a partir de alguns preceitos, com base nas orientações do questionário do professor Dr. Itamar Freitas de Oliveira.

- 1 - Escolher um nome e série para aplicá-lo (público-alvo);
- 2 - Determinar o objetivo geral, específicos e a metodologia;
- 3 - Definir o conteúdo, tipo, características básicas das regras e a sua jogabilidade;
- 4 - Organizar habilidades, conhecimentos e as capacidades discentes que serão desenvolvidas;
- 5 - Descrição quantitativa, aspecto material, qualitativa e/ou a questão do desenvolvimento da aprendizagem (opcional);
- 6 - A intervenção pedagógica e os objetivos da aprendizagem;
- 7 - O instrumento de avaliação (diagnóstico/formativo).

Com relação a estruturação, é importante construí-lo segundo a demanda de ensino, ou seja, a questão da aprendizagem no ambiente escolar de cada discente:

- I. Dispensa a utilização do ChatGPT, depende mais da ação docente nas escolhas.
- II. Digamos que o conteúdo escolhido seja Revolução Francesa (1789-99):
 - ✓ Possível comando: “A partir do conteúdo Revolução Francesa, elabore um objetivo geral, dois específicos e metodologia de ensino focada em elementos de jogos para uma turma do segundo ano do ensino médio”;
- III. Como já se possui o conteúdo, deve se pensar no tipo, nas regras e jogabilidade:
 - ✓ Possível comando: “Em consonância com o objetivo geral, específicos e metodologia, crie uma lista de regras, opções de jogabilidade para criação de uma atividade gamificada do tipo carta/slide”;
- IV. Agora, é preciso pensar na questão da aprendizagem, podendo associar a algum teórico:

✓ Possível comando: “Tendo como base as informações acima, elabore uma habilidade, conhecimento e capacidade que vão ser exploradas com essa atividade de carta/slide, a partir da teoria de aprendizagem de Paulo Freire”;

V. Pensar o quantitativo de informações para as cartas/slides e o reforço qualitativo da aprendizagem:

✓ Possível comando: “E ainda, preciso que organize dez temáticas diferentes sobre esse conteúdo, com até oito linhas, baseando-se na teoria de aprendizagem apresentada, para que possa preenchê-las em minhas cartas/slides”;

VI. Nesse ponto, formalizar a ação docente e a solidificação dos objetivos da aprendizagem:

✓ Possível comando: “Além disso, desenvolva duas intervenções pedagógicas docentes e as relacione com dois objetivos de aprendizagem para o discente”;

VII. Finalmente, o “aparato” para avaliação da prática pedagógica, antes da aplicação e depois:

✓ Possível comando: “Por fim, apresente um modelo de avaliação diagnóstica sobre o conteúdo, que possa ser aplicado antes, e uma formativa, para depois da atividade, sempre as relacionando aos objetivos gerais, específicos com a metodologia e objetivos de aprendizagem”.

Figura 11 - Link com QR Code para acessar e fazer o cadastro (*Sign Up*) no ChatGPT.



Figura 12 – Link com QR Code para acessar o modelo de “carta” com *layout* anterior no site do Canva.



ANEXO C - *Link* com o QR Code do arquivo da “ficha do aluno” do produto pedagógico.



ANEXO D - *Link* com o QR Code do arquivo da “ficha do professor” do produto pedagógico.

