



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

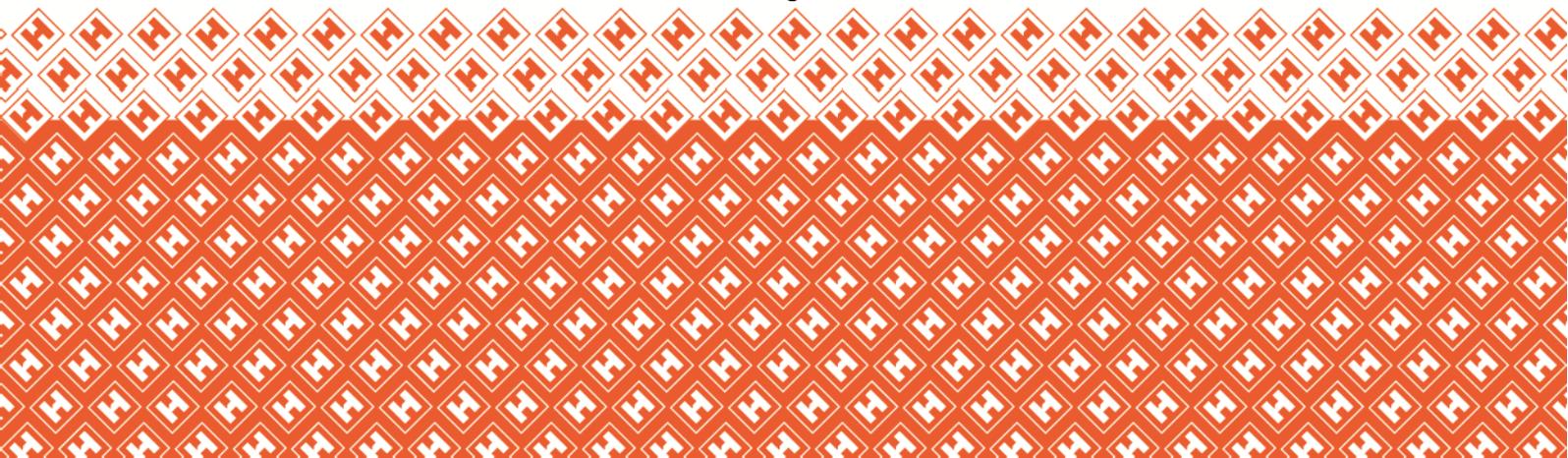
---

**DIOGO ROGÉRIO MARTINS FERREIRA**

**A GAMEFICAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA ENSINAR E APRENDER A  
HISTÓRIA DO MARANHÃO REPUBLICANO NO 6º e 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA

Agosto/ 2024



**DIOGO ROGÉRIO MARTINS FERREIRA**

**A GAMEFICAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA ENSINAR E APRENDER A  
HISTÓRIA DO MARANHÃO REPUBLICANO NO 6º e 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Espaço Escolar; Saberes e Práticas no Espaço Escolar

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

São Luís  
2024

Ferreira, Diogo Rogério Martins.

**A GAMEFICAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA ENSINAR E APRENDER A HISTÓRIA DO MARANHÃO REPUBLICANO NO 6º E 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Manual de Experiências/ Diogo Rogério Martins Ferreira. - 2024.  
185 fs.**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo  
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Rede – Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Saberes Históricos em Espaço Escolar 2. Saberes e práticas no espaço escolar. 3. Ensino de História.4. Gameficação. 5.Metodologia Ensino Fundamental. I.Reinaldo, Telma Bonifácio dos Santos. II.Título.

DIOGO ROGÉRIO MARTINS FERREIRA

**A GAMEFICAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA ENSINAR E APRENDER A  
HISTÓRIA DO MARANHÃO REPUBLICANO NO 6º e 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo (Orientadora)  
**Universidade Federal do Maranhão - UFMA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisco Egberto de Melo  
**Universidade Regional do Cariri - URCA**

---

Prof.<sup>a</sup> .Dr.<sup>a</sup> Júlia Constança Camêlo  
**Universidade Federal do Maranhão - MA**

Aprovada em 26 / 08 / 2024

À minha esposa e minhas filhas, pelo incentivo e carinho.

## AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Sephora Santana Souza Ferreira, que me ensinou que de tudo na vida se pode tirar alegrias para se viver, principalmente quando a maior delas está ao nosso lado. Além das contribuições e orientações pedagógicas. Às minhas filhas, Ana Clara e Débora Santana, que me servem de inspiração e alento.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, cuja orientação foi essencial e apoio imprescindível para as conclusões do presente trabalho.

Ao meu pai, João Damasceno, à minha mãe, Maria de Fátima e às minhas irmãs, Eliana Raquel e Érika Patrícia, que sempre me acompanharam em todas as dificuldades e me ensinaram que a vida só vale a pena quando bem vivida e repartida.

Aos meus alunos(as), os(as) principais responsáveis pela inspiração que permitiu com que este trabalho nascesse.

E por fim, à vida, que sempre pode nos dar a oportunidade única de recomeçar.

“Quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos, e não é à toa que o ensino de história - escolar ou extraescolar, formal ou informal - é uma área de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade. Definir quem somos e quem são os outros é parte do condicionamento da nossa ação e paixão, e da ação e paixão dos outros.”

Luís Fernando Cerri

## RESUMO

Propõe-se o uso da gameficação enquanto ferramenta no ensino de História, particularmente no Ensino Fundamental, com o intuito de obter engajamento dos alunos (as) e melhoria do ensino e da aprendizagem juvenil. A proposta procura potencializar o ensino e aprendizagem de História do Maranhão Republicano como um modelo de trabalho que possa ser replicado em outros contextos escolares, bem como em outras áreas de conhecimento com alterações e adaptações que se façam necessárias. Partimos da experiência docente que já possuímos, tendo em vista o programa *stricto-sensu* de mestrado profissional, procurando colocar em contexto de sala de aula a experiência de jogos educacionais numa abordagem epistemológica que contemple noções de política e cidadania. Assim, o problema está centrado numa estratégia metodológica adotada no campo da Gameficação quando envolve o uso dos jogos na sala de aula com o propósito de criar um ambiente de ensino e aprendizagem mediada pela colaboração, interação e desafios, além do entretenimento. Para tanto, utilizar-se-á uma estrutura Gameficada ancorada na temática, objetivando desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos e alunas, visando uma aprendizagem colaborativa, registrada no Manual de Experiências.

**Palavras-chave:** Saberes Históricos em Espaço Escolar. Saberes e práticas no espaço escolar. Ensino de História. Gameficação. Metodologia. Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

It is proposed to use gamification as a tool in teaching History, particularly Elementary Education, with the aim of obtaining student engagement and improving teaching and youth learning. The proposal seeks to enhance the teaching and learning of History of Maranhão Republican as a working model that can be replicated in other school contexts as well as in other areas of knowledge with changes and adaptations that are necessary. We start from the teaching experience we already have with a view to the strict-sensu professional master's program, seeking to place the experience of educational games in a classroom context in an epistemological approach that encompasses notions of politics and citizenship. Thus, the problem is centered on a methodological strategy adopted in the field of Gamification when it involves the use of games in the classroom with the purpose of creating a teaching and learning environment mediated by collaboration, interaction and challenges, in addition to entertainment. To this end, a Gamefied structure anchored in the theme will be used, aiming to develop the cognitive skills of students with a view to collaborative learning recorded in the Experience Manual.

Keywords: Historical Knowledge in School Spaces. Knowledge and practices in the school space. Teaching History. Gamification. Methodology. Elementary School.

## **LISTA DE SIGLAS**

AI – Assessorias de Informação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCTM – Documento Curricular do Território Maranhense

EFAF - Ensino Fundamental Anos Finais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDA – Level Design de Aprendizagem

MEC – Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEMED-Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia

TIC – Tecnologia da Informação E Comunicação

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2.</b>	<b>EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA</b>	<b>20</b>
<b>3.</b>	<b>GAMEFICAÇÃO E O ESTADO DA ARTE</b>	<b>29</b>
<b>4.</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PÚBLICO-ALVO</b>	<b>43</b>
<b>4.1</b>	Lugar e Sujeitos da Pesquisa	<b>44</b>
<b>5</b>	<b>CONTEÚDOS E ORGANIZADORES PRÉVIOS NA GAMEFICAÇÃO:</b>	<b>52</b>
	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>108</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Procuramos, a partir da nossa experiência docente, e como mestrando em um Programa de Mestrado Profissional, discutir outras possibilidades, através das metodologias ativas de ensino no componente curricular História. Focamos as discussões nos anos finais do Ensino Fundamental, modalidade de ensino na qual temos alunos(as) de 12 a 14 anos. Por terem nascido nessa fase de implantação das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC - são considerados, pela sociedade em geral, mais especificamente no ambiente escolar, nativos digitais.

Nesse sentido, temos percebido que existe uma tendência desses sujeitos, implicados no contexto analisado, em utilizarem *games* que demandam o cumprimento de objetivos em um mundo virtual sem interferir diretamente no mundo real. Isso, através da Gameficação que, para nós, apresenta-se no sentido do engajamento dos estudantes em tarefas reais, com a finalidade de bater metas, consumir e estudar.

Está problemática pode ser observada em nossa sala de aula, na disciplina História do Maranhão Republicano, com nossos alunos do Ensino Fundamental, onde percebemos que, por meio da Gameficação, despertamos maior interesse destes, pelos assuntos específicos do componente curricular História.

Do ponto de vista teórico, nas últimas décadas, o ensino de História no Brasil em outros países tem se destacado numa perspectiva de pesquisa denominada Educação Histórica como uma tentativa de pensar a relação ensino e aprendizagens. Essa corrente teórica e prática propõem a legitimação da História enquanto disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas, tanto no mundo quanto do próprio ser humano como sujeito histórico, sendo essa a perspectiva que buscamos a fundamentação teórico-metodológica no conceito de Educação Histórica.

Com base nesses pressupostos, escolhemos como lugar de pesquisa o Centro de Ensino Benedito Leite (C.E.B.L), escola da rede pública de ensino do município de Rosário, no estado do Maranhão, onde desenvolvemos atividade docente como professor do 6º ao 7º ano do EFAF. O C.E.B.L é uma das principais escolas da rede municipal de ensino rosariense, estando inserida entre as cinco escolas com os melhores índices de desempenho da rede municipal maranhense, o

que nos levou a identificar a relevância da implementação da pesquisa como forma de contribuir para o avanço dos referidos indicadores.

Com o desenvolvimento da pesquisa, exploramos o uso de estratégias gameficadas para o engajamento dos alunos, a partir do ensino da História do Maranhão Republicano. A associação entre cotidiano e história do lugar, possibilitam contextualizar essa vivência em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva, mediada pelas aprendizagens significativas.

Aprendizagem Significativa é um conceito desenvolvido por David Ausubel<sup>1</sup> quando se refere ao processo em que novas informações são relacionadas de maneira substantiva e não-arbitrária aos conhecimentos prévios dos (as) alunos (as). Isso significa que a nova informação é integrada à estrutura cognitiva do (a) aluno (a), fazendo sentido e sendo relevante para ele/ela.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário: Material de Aprendizagem Potencialmente Significativo, ou seja, o conteúdo deve ser potencialmente significativo; Conhecimentos Prévios, deve ter uma estrutura clara e estar relacionado com os conhecimentos prévios do (a) aluno (a), aos quais o novo conteúdo possa se conectar; Atitude do Aluno: O aluno (a) deve estar disposto a relacionar de maneira significativa o novo conteúdo com os conhecimentos que já possui.

A Aprendizagem Significativa contrasta com a aprendizagem mecânica, onde a nova informação é memorizada de forma isolada e não integrada com os conhecimentos prévios, resultando, muitas vezes, em uma retenção de curto prazo e pouco entendimento profundo.

O histórico da escola favorece a relação entre o local e o lugar<sup>2</sup> na medida em que a sua fundação está relacionada com a criação da Estrada de Ferro São Luís-Teresina construída pela “Companhia Geral de Melhoramentos do Maranhão”, e inaugurada em 1895, que veio proporcionar significativas mudanças socioeconômicas e educativas para a região, tornando-se um dos elementos definidores da identidade do ser rosariense.

---

<sup>1</sup> Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001., p. 13.

<sup>2</sup> GOMES, C. Espaço, Localização e Lugar na teoria de Milton Santos. Terr@ Plural, [S. l.], v. 14, p. 1–7, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/15801>. Acesso em: 2 ago. 2024.

O Maranhão foi um dos últimos Estados brasileiros a ser contemplado com uma linha férrea, mesmo que desde meados do século dezenove já fosse evidente tal necessidade. No entanto, uma vez operando, a “Ferrovia São Luís – Teresina” tornou possível o transporte mais célere de cargas entre a capital maranhense e as cidades do interior, trazendo grandes benefícios à população que também se servia dos trens de passageiros.

Comunidades inteiras formaram-se e se desenvolveram no entorno da via, proporcionando a configuração de relações interpessoais e um modo de vida peculiar, relacionados ao transporte ferroviário. Constata-se, portanto, que a estrada de ferro em questão deixou um importante patrimônio cultural edificado e imaterial para a cidade. No entanto, observa-se que o mesmo tem sido negligenciado pelos poderes públicos, e que demanda uma proteção tanto urgente quanto efetiva, sob pena de iminente e completo desaparecimento.

A “Ferrovia São Luís – Teresina” tem uma importância histórica, em especial para o Estado do Maranhão, a partir não apenas de uma perspectiva econômica, mas também, pelo grande legado patrimonial, material e imaterial, que essa via férrea proporcionou em seu quase um século de existência.

A “inauguração oficial” se deu no dia cinco de março de 1921, com a partida de uma composição de Cajazeiras até Rosário, já que a ponte metálica sobre o Estreito dos Mosquitos, que conduziria ao ramal assentado na Ilha do Maranhão, não foi concluída antes de 1928 (MARANHÃO, 2008). A partir do ano de 1957, a ferrovia em questão passou a compor a “Rede Ferroviária Federal S/A – RFFSA”

A Escola Benedito Leite foi fundada em 12 de setembro de 1963, pela antiga RFFSA, no município de Rosário. Recebeu este nome em homenagem ao rosariense e ex-governador do Estado do Maranhão Dr. Benedito Pereira Leite, e sua principal prioridade era atender aos filhos dos ferroviários, que poderiam cursar da 1ª a 5ª série.

Hoje o Conjunto Ferroviário RFFSA de Rosário-MA é patrimônio cultural nacional tombado, inscrito na lista do Patrimônio Cultural Ferroviário em conformidade com o artigo 9º, da Lei n.º 11.483/2007 e mantém relação direta com o sentimento de pertencimento e identidade do ser rosariense.

É a partir da reflexão sobre essas relações sócio-históricas e de como podemos potencializar o ensino e as aprendizagens de História a partir da História do Maranhão Republicano, no município de Rosário, e da escola lugar da pesquisa, que

desenvolvemos este trabalho de Dissertação de Mestrado, no intuito de estabelecer uma articulação entre pesquisa e ensino. Dessa forma, permite-se ao professor ser o mediador do processo e não mais um mero reproduzidor/transmissor/depositador de conhecimento aos alunos, estabelecendo uma relação orgânica entre ensino e pesquisa.

Tal postura não significa transformar ensino em pesquisa, nem tão pouco substituir a pesquisa pelo ensino livresco e conteudista. Espera-se superar a divisão técnica do trabalho que separou os (as) professores (as) que passam a mediar o processo de ensino e aprendizagens através do ensino pela pesquisa, em conformidade com o que diz Pedro Demo (1996)<sup>3</sup>, “educação, no contexto do educar pela pesquisa, deve ser entendida como “processo de formação da competência humana com qualidade formal e política, encontrando-se, no conhecimento inovador, a alavanca principal da intervenção da ética” (DEMO, 1996, p. 1).

À medida em que observamos os estímulos que foram colocados em prática e desenvolvidos pelos sujeitos implicados no contexto do estudo - alunos e alunas do 6º e 7º anos do EFAF -, sentimos a necessidade de entender o que eles/elas entendem de construção histórica de si/para si e para os outros sujeitos de sua comunidade. A ideia é de que cada um/uma tem, na sua essência, uma construção histórica, social e cultural, entendendo as suas aprendizagens a partir de condições históricas e objetivas em que eles constroem de si mesmos e, portanto, de forma cidadã.

Para Rüsen (2006), a consciência histórica proporciona uma estrutura ao conhecimento histórico como meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Neste sentido, deve ser analisada como fenômeno do mundo vital, isto é, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática, a qual deve ser mediada entre o local e global ou entre o local e o lugar onde se vive.

Rüsen enfatiza a importância de compreender a história não apenas como um relato dos eventos passados, mas como uma construção que influencia e é influenciada pela vida prática das pessoas. Essa abordagem coloca a história como um elemento vivo e dinâmico, profundamente enraizado na experiência cotidiana e nas identidades locais, mas também conectado às narrativas e processos globais.

---

<sup>3</sup> Educar pela pesquisa de Pedro Demo. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

Essa visão ressalta a necessidade de uma historiografia que considere as interações entre diferentes escalas espaciais e temporais, reconhecendo que a história é constantemente reinterpretada e renegociada no contexto da vida prática das pessoas.

No contexto atual, qualificar as pesquisas em Educação Histórica no âmbito escolar é um desafio constante. Há professores historiadores respeitando as experiências e as vozes dos diferentes sujeitos e levando em consideração o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente crítica e participativa, sendo essa a maior contribuição que podemos oferecer ao ensino de história no Centro de Ensino Benedito Leite.

Para nortear esse estudo está implícita uma parceria, entre professor (a) e alunos (as), para compreender a problemática apresentada. Nesse processo o aluno(a), juntamente com o professor (a), dá sentido e significado ao conhecimento histórico, realizado através da “construção do conhecimento” de forma eficaz.

Convém lembrar que as recordações históricas de muitos alunos, da História, nesse contexto, estão relacionadas a métodos de ensino baseados na memorização e na repetição oral de textos escritos. Lista de heróis desvinculados de seu contexto, agindo de maneira inusitada, surpreendente e benévola, em datas aleatórias, marcam os procedimentos do ensino de História na maioria das escolas. Os métodos de ensino baseados na memorização partem do entendimento de que saber História é dominar muitas informações o que, na prática, significa saber de forma decorada a maior quantidade possível de acontecimentos da história nacional.

As críticas a esse método são inevitáveis e se fazem presentes nos dias atuais, indicando tratar-se de um método que se mantém, apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário na aprendizagem. Desde o século XIX encontramos na literatura pedagógica a necessidade de novos métodos, baseados em autores como Montessori, Vygotsky, Wallon por intermédio dos quais se introduziram propostas dos denominados métodos ativos que incentivam a participação e o envolvimento dos alunos nas aprendizagens.

Acrescenta-se que, em tempos atuais, os computadores se multiplicaram em concorrência aos livros impressos e as mídias digitais. Isso gera uma revolução nas mais diversas áreas de práticas educativas, especialmente no ensino de História. Como consequência, provocam-se diferentes relacionamentos com o conhecimento,

visto que os jovens estudantes pertencem a uma verdadeira “cultura da imagem”, a qual substitui a necessidade do domínio da cultura letrada pelo domínio do computador.

Nesse contexto, e levando-se em consideração que dentre as competências específicas do ensino de História está a necessidade de compreender os acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo em diferentes espaços, devemos, enquanto professores e professoras, posicionar-nos e intervir no mundo contemporâneo, no sentido de um ensino de História que estimule a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas.

Dessa forma, acreditamos na necessidade do desenvolvimento de práticas educativas que estimulem aprendizagens históricas, procedimento aqui entendido de acordo com Rüsen (2020, p.21) *“como um processo mental, no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno”*.

Em nosso contexto, significa a aplicação de metodologias ativas que permitam o processo de internalização da História da escola e do município, de forma que esse conhecimento torne-se um fator de orientação cultural no tempo, permitindo o desenvolvimento de uma cidadania consciente, crítica e participativa.

Mediante a justificativa já explicitada, com o presente trabalho procuramos compreender como a Gameficação utilizada no ambiente de sala de aula do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental na disciplina História do Maranhão Republicano, poderá contribuir para um ensino e aprendizagem de História em geral e de História do Maranhão Republicano em especial.

Assim, estabelecemos como objetivo geral de nosso trabalho: Analisar a importância do ensino e aprendizagem através da Gameficação na disciplina História do Maranhão Republicano no 6º e 7º anos do ensino fundamental no Centro de Ensino Benedito Leite no município de Rosário no estado do Maranhão.

Para tanto, desenvolvemos atividades gameficadas baseadas em técnicas com designers instrucionais, com distribuição de pontuações para avaliar os retornos e encorajar os alunos e alunas na educação histórica, associada à cultura digital.

A partir do objetivo geral, definimos os nossos objetivos específicos que estão relacionados com a organização em capítulos do trabalho. Em nosso segundo capítulo intitulado Educação Histórica e Didática da História, procurando tratar a Gameficação como metodologia do ensino, estabelecemos como objetivo revisar, na literatura existente, a relação entre educação histórica, didática da História e os possíveis aportes da Gameficação como metodologia para o ensino de História.

No terceiro capítulo, que tem como tema Gameficação e o estado da arte, estabelecemos como objetivo revisar, na literatura existente, a emergência das metodologias ativas, especificamente a gameficação, e seus possíveis aportes para a produção de aprendizagens significativas.

Utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa que, entre as diversas técnicas e instrumentos, utiliza a observação participante, o questionário ou a entrevista e a análise documental. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que visa entender e interpretar fenômenos complexos, focando em aspectos subjetivos e contextuais da experiência humana. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que busca medir e quantificar dados de forma objetiva para compreender a profundidade e a complexidade dos fenômenos sociais, culturais e comportamentais (Minayo, 2005).

Em nosso quarto capítulo intitulado Caracterização da escola e do público-alvo fazemos a caracterização de nosso campo de pesquisa e a justificativa.

Em seguida, em nosso quinto capítulo intitulado Conteúdos e organizadores prévios na gameficação: análise e discussão dos resultados, estabelecemos como objetivo desenvolver um manual de experiências para o ensino de História do local, usando a Gameficação no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino Benedito Leite no município de Rosário – MA.

Coerente com os pressupostos da pesquisa qualitativa, que entre as diversas técnicas e instrumentos, utiliza a observação participante e o questionário. Utilizamos a observação por ser um procedimento empírico e sensorial indispensável em qualquer processo de investigação científica, pois pode ser conjugada a outras técnicas de coleta de dados e ou empregada de forma independente e exclusiva.

Martins (2008, p. 24) salienta que,

O observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias

opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador (Martins,2008, p. 24).

A observação participante, para Yin (2005) é uma modalidade de observação na qual o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados. O sucesso de sua aplicação em nossa pesquisa foi resultado da integração harmoniosa do pesquisador ao grupo. O questionário nos ofereceu dados para comparar evidências coletadas com outras fontes, a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, além de oferecer diferentes olhares sobre o evento.

Para análise e interpretação dos dados, utilizaremos a triangulação dos dados, que é apontada por alguns autores (ANDRÉ, 2005; YIN, 2005; MARTINS, 2008) como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que

[...] a confiabilidade de uma investigação poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas da investigação sejam convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

O desenvolvimento das atividades a partir da pesquisa qualitativa nos permitiu explorar as experiências, percepções e motivações dos participantes e entender o contexto cultural, social e ambiental dos (as) alunos (as). A partir da aplicação de métodos flexíveis, que foram adaptados durante o processo de pesquisa, nos proporcionaram dados ricos e detalhados que ajudaram na interpretação dos resultados.

## 2. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Partimos dos conceitos sobre Educação Histórica e Didática da História (RÜSEN, 2001; BARCA, 2001; SCHMIDT, 2007; LEE, 2006; CERRI, 2011) e Gameficação (BUSARELLO, FADEL, ULBRICHT, 2014; ALVES, DINIZ, MINHO, 2014; ALVES, 2015; EUGENIO, 2020), para compreender como poderemos construir um modelo de ensino e aprendizagem de história que parta das experiências com gameficação na sala de aula do ensino fundamental. Para tanto, procuramos compreender as diversas interpretações teóricas e como essas estão sendo utilizadas nos trabalhos acadêmicos contemporâneos que pretendemos desenvolver nos itens abaixo.

A Educação Histórica e a Didática da História são áreas interligadas, mas distintas, que focam no ensino e aprendizagem da História. Ambas buscam compreender como os(as) alunos(as) aprendem História e como os(as) professores(as) desenvolvem métodos eficazes para ensiná-la.

A Educação Histórica refere-se ao campo ou domínio científico de investigação que tomam os referenciais da teoria de Jörn Rüsen como suportes teórico-metodológicos para analisar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores. Nesse campo, as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da história e suas articulações com a aprendizagem e com o ensino de História tem sido o objeto e a finalidade das investigações. A Didática da História é uma subdisciplina da Educação Histórica que se concentra especificamente em questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo, tendo como foco principal a aprendizagem e a formação do pensamento histórico.

Contemporaneamente, o Ensino de História, a fim de superar as limitações da educação formal tradicional, que ainda pensa a educação na escola simplesmente como a aprendizagem de um conjunto de informações, tem sido influenciado pela perspectiva da Educação Histórica.

O surgimento dessa perspectiva dá-se a partir da segunda metade do século XX, na Inglaterra e na Alemanha, através dos estudos de Peter Lee e Jorn Rüsen, respectivamente. No Brasil, as discussões chegaram relativamente tarde, durante a década de 1980.

O ensino de História como campo de pesquisa no Brasil constitui-se, com maior intensidade, a partir do final da década de 1970 e início da de 1980 do século XX. Nesse período, o ensino de História foi objeto de intenso debate teórico e resistência à ditadura civil-militar, instalada a partir de 1964 no Brasil. No embate contra a política educacional autoritária dos militares floresceu um movimento de renovação das concepções e das práticas de ensino de História.

Na década de 1980, professores de escolas públicas e privadas iniciaram uma série de experiências em sala de aula, buscando novas formas de ensinar História, a partir de novas seleções de conteúdos e métodos inovadores para a época, como o uso da televisão e do vídeo cassete. Essas experiências serviram de base para análises das práticas de ensino e/ou de outras pesquisas que começaram a se desenvolver no ensino de História. (Costa & Oliveira,2007)

No campo do ensino de história no Brasil e em outros países, têm se destacado, nas últimas décadas, uma perspectiva de pesquisa denominada Educação Histórica, também chamada de pesquisa em Cognição Histórica Situada. A pesquisa em educação histórica consiste numa reflexão sobre a cognição histórica, partindo do esforço em identificar os sentidos que alunos e professores atribuem à história.

De acordo com Isabel Barca (2001) o crescente interesse por esse tipo de estudo é fruto de uma tendência que se verifica há mais ou menos trinta anos. Desde a década de 1980 o enfoque investigativo da pesquisa educacional tem passado por questões mais genéricas, do tipo “como se desenvolve a aprendizagem? para questões que requerem um enfoque disciplinar, como, por exemplo, “como são compreendidos os conceitos da área de saber X?” Essa abordagem enfatiza a natureza situada e o contexto social da aprendizagem, não faz sentido a importação automática de princípios cognitivos para a realidade brasileira. O desafio principal que se coloca é como pensam, em história, os alunos brasileiros?

Um dos principais intelectuais, que refletem sobre a teoria da história, e são utilizados por esses pesquisadores é o historiador alemão Jörn Rüsen. Conforme Schmidt (2020, p.24),

As pesquisas que tomam os referenciais da teoria de Jörn Rüsen como suportes teórico-metodológicos para analisar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores constituem, hoje, o campo, ou o domínio científico de investigação chamado “Educação Histórica”. Nesse campo, as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História

e suas articulações com a aprendizagem e, portanto, como o ensino de história, tem sido o objeto e a finalidade das investigações.

No final da década de 1980, ao fazer um balanço sobre a relação entre a história e a didática da história na Alemanha, Rüsen apresenta uma definição de Educação Histórica que, segundo ele, pode ser considerada como *“um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro”*. (RÜSEN,2006, p.15).

Essa corrente teórico-prática busca aproximar a teoria da História com a prática docente, visando um ensino de História voltado ao pensar historicamente e com sentido. Assim, aproxima o passado histórico à realidade presente do estudante, a fim de orientá-lo temporalmente para que, partindo de inquietações do presente, esse sujeito busque, no passado, significações que possam significar o presente e esperar o futuro.

Pode-se ainda observar, segundo Lee (2006), que a finalidade da Educação Histórica é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de aprender a pensar historicamente. Dito isso, podemos inferir que, para Peter Lee, ensinar e aprender história exige familiaridade com as formas e os conteúdos especializados próprios ao pensamento histórico.

Segundo Schmidt (2020) as investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se em questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da Didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem e a formação do pensamento histórico.

Dessa forma, ensinar e aprender história são atribuições de uma disciplina especializada, a Didática da História que, segundo Rüssen (2014, p.248), *“[...]é a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente*. Assim, todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa.

Aprendizagem histórica é aqui definida “*como um processo mental no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno.*” (RÜSEN,2020, p.21). Podemos traduzir essa afirmação em termos concretos, usando como exemplo o nosso espaço de pesquisa. A história do município no início do século XX aparece aos alunos não iniciados nos procedimentos históricos como um dado sem significado ou sentido, portanto, um dado externo. A partir do momento que os alunos começam a ter contato com as formas e conteúdos especializados próprios do conhecimento histórico é possível que esses conteúdos possam ser internalizados, tornando-se fatores de orientação cultural no tempo. Dessa maneira, podemos dizer que ocorreu uma aprendizagem histórica.

Conforme Rüsen (2020), a Didática da História como parte (relativamente) autônoma da ciência da história, possui três vertentes distintas que são a,

[...] *empírica, normativa e pragmática. Empiricamente*, ela analisa os processos de ensino e aprendizagem da história. *Normativamente*, ela reflete os objetivos do conteúdo e da apropriação dos conhecimentos históricos. *Pragmaticamente*, ela elucida as competências do ensino de história e seus efeitos sobre a consciência histórica dos alunos. Nas três vertentes, a Didática da História, mediante investigação própria, produz entendimento, saber e competência para atuar (no ensino), característico da especificidade profissional do ensino de história. (RÜSSEN,2020, p.19)

Podemos dizer que para ele as observações e experiências obtidas através do ensino e da aprendizagem de história devem contribuir para a elaboração de modelos e ou metodologias de ensino eficazes no processo de rememoração do passado, compreensão do presente e projeção do futuro.

Aqui a teoria da história possui uma função fundamentadora da Didática da História, ou seja, a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem entendidos os respectivos processos e as formas de lidar com a experiência do passado, pois é por meio desses processos que o passado se torna história.

E é aqui que podemos falar dessa função fundamentadora, pois a Didática da História “[...] *acrescenta às duas dimensões do “histórico” (a material e a formal) uma terceira: a funcional, sem a qual a aprendizagem, enquanto prática cultural, não tem como ser entendida.* (RÜSSEN,2015, p.249)

A dimensão funcional está relacionada ao fato de que a cada processo de aprendizagem que envolve o pensamento histórico deve-se exigir uma determinada competência para ensinar história. A didática da história é a área em que essa

competência é analisada cientificamente e na qual são elaboradas estratégias e práticas de sua obtenção. Trata-se de aprender a pensar historicamente do modo correto, ou seja, de adquirir uma competência, aprendizagem histórica significa, pois, aquisição de competência, mas competência para o quê? De acordo com Rüssen (2015, p.252),

“[...] a competência histórica consiste em uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida prática. A competência histórica é a competência narrativa na relação específica com a experiência do passado. A interpretação desse passado possibilita o entendimento do presente e uma avaliação das próprias chances no futuro. Os diversos fatores dessa competência e sua correlação sistemática são explicados pela teoria da história.

A Didática da História não analisa somente as competências que são ou devem ser adquiridas mediante a aprendizagem histórica, ela tem de pensar os processos mentais de constituição histórica de sentido enquanto inseridos em um movimento de aprendizagem, entendidos como uma evolução.

Para Rüssen (2006) a teoria da história não é a mesma coisa que a didática da história. A teoria se debruça sobre os procedimentos da constituição histórica de sentido, já os procedimentos de aprendizado precisam ser analisados de modo especificamente didático. De certa maneira,

“incumbe à didática da história retomar os resultados da teoria da história no desempenho da consciência histórica. Não se trata então da constituição do pensamento histórico, mas sim de como esse pensamento pode ser aprendido. Tudo isso pressupõe o entendimento de sua constituição. Nessa perspectiva, a didática da história depende da teoria da história.” (RÜSSEN,2015, p.253)

Podemos dizer que a teoria da história oferece a didática da história um fundamento teórico a partir do qual se desenvolvem as concepções empíricas e pragmáticas dos processos de aprendizagem histórica.

Conforme Rüssen (2020, p.17), a Didática da História, enquanto ciência da aprendizagem histórica, tem como objeto *“a consciência histórica das pessoas como locus dessa aprendizagem, seu formato, seu desenvolvimento e sua função na vida pessoal e na social dos alunos.”*

Aqui cabe uma análise da natureza, função e importância da consciência histórica que não apenas mantém relação com o aprendizado e o ensino de história,

mas cobre todas as formas de pensamento histórico. Através dela, experiencia-se o passado e o interpreta-se como história. Sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada. (RÜSEN,2006)

Para ele, a

“[...]consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.” (RÜSSEN,2006, p.14)

Com essa afirmação, estabelece-se uma conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, visando superar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado. Acrescenta-se a ideia de que “[...] a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. (RÜSSEN,2006, p.14).

A partir dessas considerações, podemos perceber que a História, enquanto ciência, tem um aspecto teórico e outro prático que estão diretamente interligados à medida em que o procedimento mental que dá sentido ao passado tem como objetivo orientar a vida prática através dos tempos. Toda essa reflexão tem como objetivo superar a separação que tem existido entre a reflexão acadêmica da natureza da histórica e a reflexão didática do uso da História na vida prática.

No entendimento de Cerri (2011, p.18) o conceito de consciência histórica é ligado,

[...] ainda segundo Rüsen, à mudança de paradigma da didática da história nos anos 1960, de acordo com o qual o foco da disciplina passa do ensino para a aprendizagem histórica, e propõe outra mudança no nosso modo de ver ou “fazer” da disciplina na escola. Se o ensino de história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola, então o professor de história definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdo. É, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo - inclusive o seu próprio - e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história.

O autor acrescenta ainda que as questões de fundo identitárias estão na base do conceito de consciência histórica que em poucas palavras podemos definir como [...] *uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido.* (CERRI,2011, p.13)

A partir dessas considerações, podemos definir os campos de abordagem da teoria da história, da didática da história e da metodologia do ensino de história. A primeira analisa os fundamentos dos estudos históricos; a segunda, os fundamentos da educação histórica; e a terceira, os meios práticos pelos quais esses objetivos são alcançados.

Para os objetivos da presente pesquisa cabe definir o que se entende por metodologia do ensino de História, enquanto campo de interação interdisciplinar que pode usar métodos estabelecidos da psicologia e da sociologia, e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica. Com respeito às reflexões sobre o processo específico para o ensino e aprendizagens em sala de aula, “[...] *metodologicamente, a didática da história pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica.* (RÜSSEN,2006, p.16).

Paulo Freire, um dos educadores mais influentes do século XX, é amplamente conhecido por sua abordagem crítica da educação e por suas ideias sobre a pedagogia libertadora. Suas opiniões sobre metodologias ativas podem ser compreendidas dentro do contexto de suas obras e conceitos principais. Para ele, as metodologias ativas, que promovem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, estão alinhadas com sua pedagogia de várias maneiras, entre estas, a de que os alunos deveriam ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem, contribuindo com suas próprias experiências e conhecimentos.

Alguns pontos-chave de Freire<sup>4</sup> sobre metodologias ativas:

**Educação Dialógica:** Freire propôs a educação dialógica como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, que ele chamava de "educação bancária". Na educação bancária, o conhecimento é "depositado" nos estudantes, que são vistos

---

<sup>4</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

como recipientes passivos. Em contraste, a educação dialógica envolve uma interação ativa entre professores e alunos, onde ambos são co-criadores de conhecimento.

**Conscientização:** Um dos conceitos centrais de Freire é a conscientização, que envolve a tomada de consciência crítica sobre a realidade social, política e econômica. As metodologias ativas, segundo Freire, devem promover essa condição, permitindo que os alunos questionem e transformem sua realidade.

**Contexto e Relevância:** Freire defendia que o ensino deve ser contextualizado e relevante para a vida dos alunos. Isso significa que os conteúdos e as metodologias devem estar conectados às experiências e à cultura dos alunos, facilitando uma aprendizagem significativa.

**Participação Ativa:** As metodologias ativas, segundo Freire, devem incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Isso inclui atividades como discussões em grupo, projetos colaborativos, estudos de caso e outras formas de aprendizagem que envolvem a prática e a reflexão.

**Problematização:** Em vez de simplesmente transmitir informações, Freire propôs a problematização como uma metodologia ativa, onde os alunos são desafiados a refletir criticamente sobre problemas reais e a buscar soluções. Isso estimula o pensamento crítico e a criatividade.

**Educação como Prática da Liberdade:** Para Freire, a educação deve ser uma prática da liberdade, onde os alunos são capacitados a agir sobre o mundo de maneira transformadora. As metodologias ativas, nesse sentido, são ferramentas para empoderar os alunos e promover a justiça social.

A abordagem de Paulo Freire tem influenciado muitas práticas educacionais ao redor do mundo, inspirando educadores a adotarem metodologias que promovam a participação ativa, o pensamento crítico e a transformação social.

Em vez de simplesmente transmitir informações, as metodologias ativas incentivam os alunos a questionarem, investigarem e resolverem problemas. Freire via essa problematização e a colaboração como essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica. Esses aspectos são centrais tanto nas metodologias ativas quanto na pedagogia de Freire. Ele acreditava que o conhecimento é construído coletivamente, através do diálogo e da interação entre os participantes do processo educativo.

Pautado nessas premissas de aprendizagem centrada no aluno - problematização e colaboração - que decidimos analisar a importância do ensino e aprendizagem através da Gamificação na disciplina de História do Maranhão Republicano, no 6º e 7º anos do ensino fundamental, no Centro de Ensino Benedito Leite, no município de Rosário no estado do Maranhão. Acreditamos que metodologias ativas como a Gamificação podem contribuir para a educação histórica na medida em que consigamos reestruturá-la para dar conta das suas peculiaridades.

### 3. GAMEFICAÇÃO E O ESTADO DA ARTE

Como elemento motivador de nossa prática educativa, acreditamos na necessidade de se promover uma postura ativa dos (as) alunos (as) em sala de aula. Para isso, partimos da incorporação das Metodologias Ativas no fazer pedagógico.

As Metodologias Ativas caracterizam-se, de acordo Bacich & Moran (2018), pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. A Escola Nova de John Dewey,

[...] propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz (DEWEY, 1959), orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades. Assim, a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência. (BACICH & MORAN, 2018, p.17)

O pensamento da Escola Nova converge com as ideias de Freire (1996) sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação. Na ótica do trabalho pedagógico com a metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento. (BACICH & MORAN, 2018)

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo. Dentre as metodologias ativas escolhemos a Gameficação que, de forma simples, podemos dizer que é o uso dos elementos dos jogos em situações de não jogo. Para nós, ela

pode servir como um motor motivacional dos estudantes e contribuir para o engajamento destes nos mais variados aspectos, objetos e métodos de pesquisa para o ensino de História.

O termo Gameficação designa a aplicação de elementos e mecanismos de jogos em atividades ou situações de não jogos. Na educação, enquanto prática docente, ações de gameficação ocorrem há muito tempo. Podemos citar alguns exemplos simples: recompensar com estrelinhas aquela criança que executa com correção uma determinada tarefa, ou ainda uma gradação de dificuldade em um ditado ortográfico.

Aqui é importante fazermos uma distinção entre Jogos, Games e Gameficação pois não são a mesma coisa. Para compreendermos o que significa Gameficação exige a compreensão de sua origem que são os games, palavra que não é traduzida para o português como jogo, pois tem significados diferentes.

Assim, realizamos uma pequena distinção entre a ideias de jogo e gameficação. Hoje a utilização da gameficação na educação enfrenta uma série de preconceitos. O mais comum deles é o de forma superficial acreditar que se trata apenas de adicionar jogos ou diversão, sem impacto real na aprendizagem. O que leva as pessoas a chegarem à falsa identificação entre jogos e gameficação. No entanto, a diferença entre gameficação e jogos está no propósito e na aplicação das atividades.

A Gameficação tem como objetivo utilizar elementos de jogos em contextos não relacionados a jogos, como a educação ou negócios para aumentar o engajamento e a motivação. Ela se utiliza de elementos como: pontuação, níveis, recompensas, Badges (emblemas-distintivos) e feedback instantâneo, em nosso caso, a dashboard ou quadro, tabela de pontos. A Gameficação está relacionada também ao contexto de sua aplicação pois é utilizada para melhorar processos ou alcançar metas específicas.

De outro maneira, os jogos têm como principal objetivo o entretenimento. Os jogos possuem uma estrutura, narrativa, regras e objetivos claros que devem ser alcançados. Nos jogos a experiência imersiva e a interação geralmente têm como foco a diversão. A gameficação aplica a lógica dos jogos em situações que não são tradicionalmente relacionadas a eles para melhorar a experiência ou resultado e necessariamente não têm como foco a diversão, como no caso do jogo.

Da mesma maneira, precisamos estabelecer a diferença entre games e gameificação em busca de uma definição mais apropriada para fins de aprendizagem, Flora Alves (2015) apresenta as duas definições, de acordo com Karl M. Kapp em seu livro *“The Gamification of Learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, que poderíamos traduzir como *“A Gamificação da Aprendizagem e Instrução: métodos e estratégias baseadas em jogos para treinamento e educação”*. Ela nos chama atenção para o fato de que precisamos compreender os games como base conceitual para o que define como Gamification aplicado à aprendizagem, por isso adota a ideia de que um game é *“[...]um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional”*. (KAPP apud ALVES, p.21)

Essa definição nos apresenta aspectos muito interessantes do ponto de vista da aprendizagem, poderíamos traduzi-la para o nosso contexto da seguinte maneira. Pensar a sala de aula enquanto game é pensá-la enquanto um sistema, o que significa dizer que é um espaço delimitado no qual todos os elementos interagem entre si, em que cada parte do game, que impacta as demais e está integrada a elas.

O jogador, nesse caso, é o aluno que interage com o sistema e o professor mediador. O desafio abstrato é a busca pelo domínio do conteúdo e está relacionado ao aspecto da fantasia que só existe no espaço delimitado pelo game e que pode até conter a essência da realidade (conteúdo), mas não é uma cópia exata dele. O desafio mobiliza o jogo, é a mola propulsora que desafia o jogador a atingir os objetivos e alcançar os resultados e se superar.

As regras constroem a estrutura na qual o jogo vai funcionar, delimitando a sua sequência e propondo diferentes situações problemas (tarefas) até que o resultado seja alcançado. As regras contribuem para que o jogador desenvolva o pensamento estratégico.

Por fim, o feedback (correção das atividades e outros) é um instrumento engajador pois, à medida que o jogador avança, ele sabe por meio de instrumentos como a pontuação, mudança de fase ou reconhecimento, se está indo bem e o quão próximo ou distante está do resultado desejado. Conforme Alves (2015, p.23),

“Este ambiente proporciona o alinhamento de pessoas diferentes para jogar juntas. Nas organizações isso corresponde a trabalhar com a riqueza da

diversidade em busca de um objetivo comum de maneira alinhada. O estresse ou a tensão do jogo é intencional e promove o desafio prazeroso. O mesmo que é bem-vindo para que nossas organizações se movimentem em direção ao desenvolvimento e crescimento constantes”.

Como podemos perceber até aqui a transformação de uma aula ou conteúdo em um game exige a preparação de todo o ambiente da sala de aula, com as adaptações necessárias no conteúdo de forma que ele atenda às necessidades lúdicas de um ambiente de game.

A partir da exposição das características e do conceito de games podemos agora partir para a definição do que é a Gamification. Antes precisamos discutir sobre o uso do termo no contexto brasileiro. Enquanto conceito emergente no Brasil ele tem aparecido em diferentes grafias, Conforme Alves (2015, p.24),

“Alguns utilizam *Gamification*, outros *gamefication* e o termo agora aparece também aportuguesado como: gameficação. Neste livro optei por *Gamification* pois é como aparece na maior parte dos materiais que pesquisei e também porque se não traduzimos *game* para jogo, não me parece conveniente traduzir metade do termo.

Concordamos com a análise da autora sobre o uso do termo aplicado ao seu livro e as suas experiências relatadas na obra. No entanto, a partir de todas as discussões que fizemos no capítulo anterior sobre a Didática da História e de suas necessidades do ponto de vista metodológico, e entendendo a metodologia de ensino de história como campo de interação interdisciplinar que pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica, adotamos em nosso trabalho o conceito de *Gameficação* aportuguesado. Conforme a pesquisa em Educação Histórica, damos ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, portanto, não faz sentido a importação automática de princípios cognitivos, termos ou metodologias para a realidade brasileira.

De acordo com Flora (2015), o *Gamification* começou a acontecer quando, no ano de 1912, a marca americana Cracker Jack, de biscoitos e snacks, começou a introduzir brinquedos surpresa em suas embalagens. Naquela época, tal prática não teve este intuito, mas foi se disseminando ao longo das décadas.

No ano de 1980, Richard Bartle, *game designer* e pesquisador britânico, foi envolvido em um projeto que recebeu o nome de “MUD1”<sup>5</sup> e foi o primeiro sistema de jogo *on-line*. Foi a primeira vez que as pessoas puderam experimentar um espaço colaborativo. Com o passar do tempo, começaram a surgir pesquisas sobre o assunto que já investigavam quais os fatores tornam as coisas divertidas de serem aprendidas, como o estudo de Thomas W. Malone, Professor do MIT, sob o título “*Whats makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games*, que pode ser traduzido como “*O que torna as coisas divertidas de aprender? Um estudo de jogos de computador intrinsecamente motivadores*”, que já estabelecia correlação entre a mecânica dos games, a diversão e a aprendizagem.

É no ano de 2003 que o termo Gamification surge no formato que o conhecemos hoje,

“O termo é atribuído a Nick Pelling, programador de computadores e inventor nascido na Inglaterra, na década de 60. Ele funda uma consultoria chamada “Conunda” com o objetivo de promover a *Gamification* de produtos de consumo. Como não tem muito sucesso, acaba fechando a empresa. (FLORA,2015, p.25)

Em 2007, a Bunchball<sup>6</sup>, lança uma plataforma de *Gamification* que é a primeira a incorporar a mecânica de jogos com o uso de placar, pontos e distintivos para servir a propósitos de engajamento. É no ano de 2011 que o conceito começa a amadurecer e surgem relatórios e estatísticas sobre o assunto que hoje agrega valor à categoria de negócios e aprendizagem diversificadas.

Com base nos exemplos históricos que vimos até agora, podemos compreender melhor a definição oferecida por Karl Kapp em seu livro “*The Gamification of Learning and Instruction: Game based Methods and strategies for training and education*” que poderíamos traduzir como “*A Gamificação da Aprendizagem e Instrução: métodos e estratégias baseadas em jogos para treinamento e educação*” que é simples e também a que melhor se ajusta ao campo da aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre como era o “MUD1” acesse: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo\\_on-line](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_on-line)

<sup>6</sup> Empresa que oferece um produto de gamificação de software como serviço em nuvem destinado a ajudar as empresas a melhorar a fidelidade do cliente e o envolvimento online usando mecânica de jogo. Para saber mais sobre acesse: [https://www.biworldwide.com/gamification/bunchball-nitro/?utm\\_source=bunchball.com&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=domain\\_redirect](https://www.biworldwide.com/gamification/bunchball-nitro/?utm_source=bunchball.com&utm_medium=referral&utm_campaign=domain_redirect)

“*Gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. (KAPP apud ALVES, 2015, p.26)

Se transportarmos para cá todos os aspectos de nossa discussão sobre *games* poderemos obter o melhor resultado na aplicação da gameficação em nossa sala de aula. Estar baseado em games implica na construção de um sistema no qual os alunos se engajarão em um desafio abstrato, no caso, o ensino-aprendizagem do conteúdo História do Maranhão Republicano, definido por regras claras, interagindo e aceitando *feedback* com o alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais.

Nossa meta com o planejamento de aulas gameficadas é criar algo que seja tão interessante e envolvente que nos permita fazer com que as pessoas queiram investir seu tempo, compartilhar seu conhecimento e contribuir com sua energia para o alcance do resultado.

A palavra mecânica pode produzir a sensação de que pontos, níveis, fases, distintivos e placares são suficientes para transformar uma aula cansativa em uma atividade atraente. Porém sua existência não garante o sucesso de seu *design*, eles são uma parte e não o todo. O pensamento de jogos consiste na chave para o sucesso. Segundo Alves (2015, p.27), “*O pensamento de jogos consiste em pensar sobre um problema ou atividade do dia a dia e convertê-la em uma atividade que contenha os elementos do jogo (Competição, Cooperação, Exploração, Premiação, Storytelling-Narrativa)*”. Todos esses elementos são necessários para garantir a meta explícita dos sistemas gameficados, que é o engajamento do público-alvo e cuja ação queremos motivar.

Embora prática antiga, o termo gameficação e as reflexões a respeito dessa estratégia, já não se restringe à sua utilização por empresas que adotam a cultura digital, mas também à educação escolar, a qual vem adotando o uso das TIC na educação de crianças e adolescentes, atentando-se para o potencial da gameficação na compreensão desse processo e de sua relevância para a educação. (BUSARELLO; FADEL; ULBRICHT, 2014, p. 6). De acordo com Fardo (2013, p. 63),

[...] a gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que

a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, consegue alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável.

No Brasil, a interação com games eletrônicos tem como marco a chegada do console Atari 2600 na década de 1980, que por conta de custos elevados teve seu acesso restrito à época. No entanto, hoje, o universo de pessoas interessadas nesse tipo de entretenimento se ampliou. A geração Atari inseriu em seu cotidiano jogos para computadores e, mais recentemente, para smartphones e tablets, ampliando as áreas do conhecimento atentas a esse fenômeno.

O Ministério da Educação, por sua vez, apoia o desenvolvimento de ambientes gameificados e um exemplo é a plataforma online Geek, que possibilita a preparação de estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio de desafios. Seu sucesso, inclusive, despertou no poder público o interesse em gamificar outras avaliações às quais ele submete alunos das escolas públicas brasileiras (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 75-76).

Nos últimos anos, a presença de jogos e aplicativos que usam a mecânica de jogos na Internet, em função do crescimento das redes sociais e da difusão dos smartphones, está presente na educação escolarizada com ampla gama de aplicativos, como os de monitoramento de atividade física. Neles, os usuários podem comparar seu desempenho cotidiano, gerando uma competição que promove o engajamento por melhores resultados. Há ainda o caso do aplicativo Duolingo, voltado ao ensino de línguas, que gamefica a aprendizagem, fornecendo pontuação e medalhas virtuais para a evolução do estudante dentro das lições oferecidas aos sujeitos pertencentes à “Geração C”, também chamada de “nativos digitais”. Essa expressão foi utilizada por Kathleen Tyner para se referir à geração que,

[...] gasta boa parte do seu dia com aquilo que ela chama de screen time (tempo de tela), o que inclui as mensagens on-line; os jogos eletrônicos; a navegação na internet; o download de músicas e documentos pela web; o envio de e-mails; e, é claro, o ato de assistir à TV, como acontece em qualquer parte do mundo. (TYLER, 2007 apud ALVES, 2010, p. 214).

De acordo com os estudos na área da gameificação, a sociedade contemporânea está cada vez mais interessada por jogos. O ato de jogar seria um meio das pessoas desenvolverem habilidades de pensamento, cognição e uma

estratégia para estimular a memória, sem que isso seja identificado como objetivo, a priori. Nesta realidade, o envolvimento do público estudantil está calcado em estruturas de recompensa e feedbacks, capazes de potencializar a participação deles. Assim, os jogos seriam estratégias de envolvimento dos alunos e alunas na realização de tarefas para se alcançar indiretamente um objetivo, que teria menos chance ou facilidade de ser alcançado sem o caráter lúdico proporcionado pelo ato de jogar.

Com base em literatura estrangeira e nacional sobre a temática da gameificação, bem como a partir de sugestões obtidas de professores e demais profissionais em trabalhos publicados em ambientes acadêmicos, além de oficinas ministradas no Brasil sobre a temática, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91-92) elaboraram uma tabela com as 11 etapas e cuidados necessários para a criação de uma abordagem gameificada, de forma a alcançar uma estratégia educacional envolvente e que “promova o aprendizado de conteúdos escolares”, reproduzida a seguir:

**Tabela 1 – 11 etapas para a criação de uma abordagem Gameificada**

<b>ETAPA</b>	<b>AÇÃO</b>	<b>ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA</b>
01	Interage com os games	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis, etc.) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
02	Conhece o público	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina
03	Defina o escopo	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
04	Compreende o problema e o contexto	Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados
05	Defina a missão/objetivo	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.
06	Desenvolva a narrativa do jogo	Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
07	Defina o ambiente - plataforma	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala de aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador
08	Defina as tarefas e a mecânica	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá

		interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa
09	Defina o sistema de pontuação	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
10	Defina os recursos	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Análise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
11	Revise a estratégia	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público.

Fonte: (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 91-92).

As etapas indicadas, segundo os autores, visam “socializar e abrir um espaço para discutir o que foi construído, subsidiando novas reflexões e práticas gamificadas”. Outra preocupação está no sentido de construir os cenários de aprendizagem, especialmente os escolares, pois estes devem perpassar por uma exaustiva discussão dos referenciais teóricos que vêm norteando essas estratégias. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 93-94).

Partindo desses pressupostos, entende-se que a aprendizagem em sala de aula não está diretamente relacionada a um único tipo de conhecimento ou metodologia de ensino. Os alunos(as) precisam aprender sobre diferentes disciplinas ,e cada disciplina possui diferentes conteúdos, cada um deles exige um tipo de estratégia instrucional que se ajuste às suas necessidades. O mesmo ocorre com a Gameficação e é necessário a utilização de *designs* (*desenhos*) diferentes para cada caso. A mesma técnica pode não ser aplicável para tudo que se precisa ensinar, deriva daí a importância da identificação do objetivo que se quer alcançar. É nesse sentido que Alves (2015, p.116) afirma:

“Pesquisas, [...] mostram que *games* e elementos de *games* deve ser parte de um programa, ou seja, parte da estratégia instrucional e não a estratégia instrucional como um todo. [...] *Games* ou elementos de *games* devem ser inseridos em um contexto amplo no qual o *debriefing* é parte importante do processo, caso contrário, uma estratégia instrucional tradicional pode ser mais efetiva.

Tendo como objetivo planejar um processo de gameficação robusto, utilizamos em nossa pesquisa os dois tipos de gameficação de forma combinada, de acordo com Kapp apud Alves (2015, p.118), o *Gamification* estrutural e o *Gamification* de conteúdo.

Diz-se que o *Gamification* é estrutural “[...]quando utiliza elementos de games para conduzir o aprendiz pelo processo de aprendizagem sem que haja alterações significativas no conteúdo. O conteúdo, assim, não se torna parecido com um jogo, e sim a estrutura ao redor dele”. Para o nosso trabalho essa foi nossa primeira opção a ser utilizada, já que ela permite fazer com que os estudantes naveguem por conteúdos diferentes e com a utilização de recursos diferentes ao longo de um programa. Por outro lado, também facilita o uso de conteúdos distribuídos em livros, vídeos, treinamentos síncronos e assíncronos e encontros presenciais.

Com o uso da gameficação estruturada, na qual aplicamos elementos de jogos sem alterar o conteúdo, impulsionamos os alunos pelos conteúdos pré-definidos, sem alterá-los. Para isso, estruturamos mecânicas de jogo para motivar os alunos(as) a cumprir os objetivos de aprendizagem, recompensando-os com o uso de pontos, níveis e medalhas e a elaboração de um ranking. De acordo com Eugênio (2020), o uso do famoso PBL (Pontos, Badges<sup>7</sup> e Leaderboard - ranking do inglês) é o caminho mais rápido e fácil de iniciar a jornada da gameficação.

O outro tipo de *Gamification* é o de conteúdo pois,

[...]aplica elementos de *game* e também pensamento de *games* para alterar o conteúdo de modo a fazer com que se pareça a um *game*. Isso não significa que o nível de complexidade seja maior, significa que você terá que moldar o conteúdo ao mecanismo de funcionamento de um *game*. Uma forma de fazer isso é criar uma história em que o conteúdo vai sendo desenvolvido como parte do enredo, no qual os personagens ou avatares vão resolvendo problemas e tomando decisões de tal maneira que o conteúdo necessário para essas ações vá sendo apreendido ao longo do processo. (KAPP apud ALVES,2015, p.118)

Nesse tipo de *Gamification* há a aplicação de elementos, mecânicas e a estética dos games para alterar o conteúdo, tornando-o mais parecido com um jogo. Adicionamos itens como narrativa, desafio, mistério e avatares para transformar o conteúdo, tornando-o mais parecido com um game.

---

<sup>7</sup> Podemos definir como crachá, distintivo, medalha ou emblema. Símbolo ou um indicador de uma realização, habilidade, qualidade ou interesse. O badge digital é o registro online dessas conquistas.

O uso da gamificação de conteúdo tem como objetivo modificar a experiência do aluno durante o desenvolvimento das atividades. Outro elemento importante que está associado à escolha do uso combinado das duas formas de gamificação, a estruturada e a de conteúdo é a motivação. Esta talvez seja uma das maiores responsáveis pelo interesse crescente na gamificação. De acordo com Alves (2015, p.56),

Motivação (do latim moveres, mover) em psicologia e em outras ciências humanas é a condição do organismo que influencia a direção do comportamento, a orientação para um objetivo e, por isso, está relacionada a um impulso que leva à ação. Ela é por isso de extrema importância para o Gamification e conseqüentemente para soluções de aprendizagem gamificadas.

Os jogos são atrativos e a resposta está intimamente relacionada à satisfação e prazer que o jogador sente. As pessoas jogam, envolvem-se e dedicam o seu tempo a esta atividade em busca de emoções positivas e diversão. A motivação é um ponto de extrema importância quando o assunto é gamificação.

A motivação pode ser interna ou externa. A motivação é interna ou intrínseca quando o indivíduo é movido por suas próprias razões, independente de um estímulo externo. Já quando o indivíduo é movido por um fator externo, recebe o nome de motivação extrínseca.

Podemos traduzir essa definição para discussão educacional com a ajuda de Alves (2015, p. 57), de acordo com ela a motivação intrínseca acontece quando *“[...] o aprendiz quer aprender o que propomos, percebe a relevância da atividade proposta e desfruta do processo investigando, explorando e se engajando por conta própria, independente da existência de algum tipo de recompensa”*. Para que a motivação intrínseca ocorra, somos desafiados a criar soluções que sejam interessantes e permitam ao aprendiz fazer uso de sua percepção ampliada pela motivação intrínseca.

Por outro lado, a motivação extrínseca é fruto do ambiente externo e o comportamento, proveniente dela acontece para que o indivíduo obtenha alguma recompensa ou evite uma determinada punição. Por exemplo, se você observar que o comportamento de participar da aula e fazer perguntas com frequência faz com que o professor dê a você pontos, você aprende a participar e fazer perguntas para melhorar sua nota.

Podemos traduzir essa discussão sobre motivação relacionando-as com os dois tipos de gameificação. Quem faz esse paralelo é o autor Eugênio (2020, p.100). De acordo com ele,

[...] a Gamificação de conteúdo está mais focada na conexão emocional do aluno ao conteúdo (motivação intrínseca), enquanto a gamificação estruturada foca mais em regras e um *game design* que impulsiona o aluno por uma trilha pedagógica oferecendo feedback imediato, sensação constante de progresso e um programa de recompensas. Portanto, esse tipo de gamificação pode ser mais associada à motivação extrínseca.

É importante dizer que não podemos usar essa classificação de forma estanque, o que importa é entendermos os elementos que temos à disposição e sua dinâmica, no desenho de soluções gameificadas. O ideal é mesclar os tipos de gameificação, usando a gameificação estruturada para incentivar os alunos a percorrerem propostas didáticas mais longas, e a gameificação de conteúdo para motivar intrinsecamente o aluno, para que ele tenha uma conexão emocional com nossa intencionalidade pedagógica e, desse modo, desenvolvermos o nosso Level Design de Aprendizagem (LDA)<sup>8</sup>.

Outra questão está relacionada com a renovação dos métodos de ensino atualmente. Seguindo orientações da Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação-MEC, organizam-se em dois pressupostos básicos que são: articulação entre método e conteúdo e o uso das tecnologias da informação e da comunicação-TIC. Reconhecemos que hoje uma das maiores dificuldades dos professores de História é selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares.

Assim Bittencourt (2009, p.137) nos afirma,

Trata-se de optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos.

Da maneira como está colocada a questão, podemos perceber que a seleção de conteúdos está relacionada a várias problemáticas externas e internas à sala de

---

<sup>8</sup> Level Design de Aprendizagem (LDA): processo de criação, desenvolvimento e implementação de trilhas de aprendizagem baseadas em elementos dos jogos, com conteúdo escolhas e desafio. (EUGÊNIO, 2020, p.117)

aula. Podemos dizer que as externas dizem respeito às políticas públicas mais gerais da nação que estão expressas na legislação. Do ponto de vista interno, tem a ver com o domínio do saber disciplinar do professor com o alunado atendido no estabelecimento educacional e com os recursos didáticos disponíveis. Por outro lado, a escolha de conteúdos apresenta-se como uma tarefa complexa, permeada de contradições por parte dos elaboradores das propostas curriculares, tanto quanto pela apropriação, por parte dos professores desejosos de mudanças, e ao mesmo tempo resistentes.

Na seleção dos conteúdos temos que estar atentos a necessidade de atender os interesses das novas gerações, às condições de ensino que são múltiplas e interferem nos critérios de seleção dos conteúdos, além disso, é preciso considerar a precariedade da rede pública escolar, o excesso ou não de materiais didáticos e de informações disponíveis por intermédio dos diversos meios de comunicação e o tempo pedagógico destinado a disciplina pelo currículo escolar. (BITTENCOURT, 2009, p. 29).

Atento as essas orientações e visando promover o ensino de História do local com base na Educação Histórica, na qual Barca (2001) destaca a importância de contextos concretos para a aprendizagem, acreditamos que o estudo de História do local tem um grande potencial de estimular aprendizagens significativas à medida que pode despertar as vivências prévias dos sujeitos, a partir de conceitos que façam sentido para quem os vai aprender.

A literatura demonstra que, no quadro atual, com o que sabemos com as pesquisas empíricas, que

[...] ensinar história considerando a consciência histórica é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça a história - de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história - ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribuiu significado. (CERRI, 2011, p.130)

Também é importante destacar que o ensino de História regional não é uma novidade nos currículos brasileiros, a introdução desses conteúdos faz parte de uma tradição escolar brasileira, como destaca Bittencourt (2009, p.162);

O estudo da história da província (depois Estado da Federação) do aluno, como História do Paraná, do Rio Grande do Norte ou do Rio Grande do Sul, faz parte de uma tradição escolar brasileira, tendo integrado programas escolares antes do surgimento dos fundamentos piagetianos. A identidade resultante desse sentimento de pertença à terra natal, à província (depois Estado) ou região antecipou a constituição de uma identidade regional e

justificava (ou justifica) plenamente a inserção das Histórias dos Estados ou regionais como conteúdo histórico escolar.

O currículo escolar brasileiro, orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013) e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), reforçado pelo Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM (2019) apontam para a complementação, em âmbito local, de acordo com as características regionais e locais do estabelecimento escolar em questão, os conteúdos, estratégias e métodos de ensino básicos em todas as escolas do país e, ao mesmo tempo, respeitando as diferenças, assim afirma:

O currículo deve estar relacionado com a vivência prática do estudante, da escola, da comunidade, da cidade e do estado. A partir do aprendizado em sala, das experiências vividas, dentro e fora da escola e, ao relacioná-los, a aprendizagem será significativa, favorecendo a formação da personalidade, além de ser um motivador para que se aprenda mais e conscientemente, pois o estudante terá condições de se perceber como partícipe do processo. (MARANHÃO, 2019, p.10).

A partir de tais considerações expressas por pesquisadores da trajetória do ensino de História, chegamos à conclusão de que o ensino de conteúdos de História do Maranhão Republicano, através do uso da gamificação, pode abrir possibilidades promissoras para a aprendizagem histórica.

A gamificação tem demonstrado um potencial significativo para transformar diversos campos do saber, tornando as atividades mais envolventes e motivadoras. No entanto, a eficácia da Gamificação depende de uma implementação cuidadosa e de um design bem pensado que considere as necessidades e preferências dos usuários. Pesquisas futuras devem focar na sustentabilidade do engajamento e na personalização das experiências gamificadas.

#### 4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PÚBLICO ALVO

A partir dos conceitos de Aprendizagem Histórica (RÜSEN,2001; CERRI,2011) e Aprendizagem Significativa (MOREIRA,2011), apresentamos o conjunto de atividades gameficadas desenvolvidas em sala de aula, mediadas pela ótica da História do Maranhão Republicano. Como lugar da pesquisa, temos o município de Rosário (Maranhão) e suas origens, registradas no imaginário de sua gente, e apresentadas através de ações humanas no tempo (MELLO,2015). Consideramo-las aqui como recurso teórico metodológico que nos permitiu a combinação de teorias e métodos para estruturar nossa reflexão dissertativa, definindo suas etapas e esperando garantir resultados histórico-significativos.

Procuramos, na teoria da mediação de Lev Vygotsky, vislumbrar que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos em processo de aprendizagem são processos sociais e culturais, mediados por interações com outras pessoas e pelo uso de ferramentas culturais, incluindo a linguagem. Aqui estão alguns pontos-chave sobre a mediação de Vygotsky e como ela garante resultados histórico-significativos, através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. Através da mediação, professores e colegas mais experientes podem guiar os alunos dentro de sua ZDP, promovendo um aprendizado mais profundo e eficaz.

Interação Social, também na concepção do referido autor, é crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois aprendemos em interação com outras pessoas, permitindo que internalizemos novas informações e habilidades. Esse processo de internalização é histórico e culturalmente específico, pois depende das práticas e conhecimentos compartilhados dentro de uma comunidade.

As Ferramentas Culturais como a linguagem, na mediação do aprendizado, tornam-se parte do desenvolvimento cognitivo dos (as) alunos (as). Assim, o conceito de mediação de Vygotsky implica que o aprendizado é sempre situado em um contexto histórico e cultural específico. Isso garante que os resultados do aprendizado sejam significativos não apenas no nível individual, mas também no nível social e histórico. O conhecimento adquirido está relacionado às práticas culturais e históricas da comunidade, tornando-o relevante e aplicável. Paulo Freire, assim como Vygotsky, também valorizava a educação dialógica, onde o diálogo e a colaboração são centrais

para o aprendizado. Através da mediação dialógica, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e reflexivo, essenciais para a compreensão histórica e cultural, promovendo uma aprendizagem ativa, onde os alunos não são receptores passivos de informações, mas participantes ativos no processo de construção do conhecimento. Isso leva a um entendimento mais profundo e duradouro, que é significativo em um contexto histórico. Portanto, a mediação de Vygotsky garante resultados histórico-significativos ao situar o aprendizado em contextos sociais e culturais, promovendo interações significativas e o uso de ferramentas culturais para desenvolver o pensamento e a compreensão dos alunos.

#### **4.1 Lugar e Sujeitos da Pesquisa**

Para realização do presente estudo, partimos de reflexões que indicam que a História de Rosário, enquanto campo de estudo, está em construção. Portanto este trabalho procurou conhecê-la e ensiná-la aos nossos alunos e alunas enquanto nosso público-alvo ou sujeitos da pesquisa, a partir da nossa experiência docente e da realização de atividades gameficadas. Buscamos contribuir para o entendimento de questões teóricas e metodológicas a respeito da história do lugar enquanto fator proporcionador de aprendizagens históricas.

A diferença entre história local e história do lugar pode parecer sutil, mas envolve diferentes enfoques e abrangências na historiografia. Aqui estão as distinções principais: história local refere-se ao estudo detalhado e específico de uma comunidade ou região restrita. Isso pode incluir uma cidade, vila, bairro ou distrito.

A história do lugar vai além da comunidade específica, enfocando a inter-relação entre o lugar e outros contextos mais amplos, como regionais, nacionais ou globais, como é a nossa escolha. Procuramos estudar a História do Maranhão Republicano, que faz parte do currículo escolar nesse segmento do ensino fundamental, e sua relação com o município de Rosário - município maranhense que, nesse contexto referido, estava em processo de desenvolvimento social, econômico e político, decorrente das políticas estaduais e nacionais daquela época. Por este motivo, trataremos da história do lugar para caracterizar nosso campo macro de estudo, pois o micro é a escola onde procuramos aplicar nossa metodologia de ensino.

No Brasil, de acordo com Mello (2015), a partir do século XIX com a criação, nas províncias, dos Institutos Históricos Geográficos e, durante a primeira metade do século XX, com a produção dos memorialistas, buscava-se estabelecer uma identidade nacional brasileira que contemplasse mecanismos de homogeneização na concepção da nação, na qual priorizavam-se os aspectos político-administrativos e econômicos.

“O caráter identitário brasileiro caracterizava por si só o fato de ser paraibano, mineiro ou gaúcho. Não se considerava nas diversas regiões, microrregiões, estados e municípios - para falar apenas dos espaços geopolíticos definidos oficialmente - as suas diversidades, as formas com que as pessoas desenvolviam estratégias diferentes e experiências de sobrevivência, como se organizavam nos sindicatos e associações, como lidavam com a religião e a cultura.” (MELLO,2015, p.29)

No entanto, a partir da década de 1970, podemos perceber uma preocupação por parte de várias tendências historiográficas de estudar a questão da história do lugar. Isso se deu, em parte, pela tentativa de acompanhar e fornecer elementos para a atualização teórica e metodológica que se produzia na França, na Inglaterra, na Itália e nos Estados Unidos, com o esgotamento de modelos de interpretação e a ruptura de análises socioeconômicas, como, por exemplo, o marxismo. De acordo com os Manuscritos Filosóficos de Marx (publicados em 1932), o que é bom para um lugar, pode não servir para outros, tudo vai depender das condições históricas dadas.

Yi-Fu Tuan é um dos principais defensores da geografia humanista, no seu livro "Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values" (1974), Tuan explora como os seres humanos percebem e se relacionam emocionalmente com o ambiente, destacando a importância do lugar nas experiências humanas. Ele enfatiza a importância das experiências subjetivas e das percepções individuais na compreensão do espaço e do lugar. Essa abordagem valoriza a história do lugar ao considerar como os significados e as identidades locais são construídos ao longo do tempo.

Yi-Fu Tuan é crucial para a defesa da história do lugar porque ele destaca a profundidade emocional e simbólica dos lugares, argumentando que o entendimento dessas dimensões é fundamental para a compreensão completa dos espaços humanos. Sua abordagem holística e interdisciplinar integra aspectos históricos,

culturais, psicológicos e ambientais, oferecendo uma visão rica e multifacetada da geografia.

Nessa linha de raciocínio, temos perspectivas, conceitos e categorias novas, no sentido de analisar e entender realidades históricas ímpares que, por admitirem a diversidade nos modos de abordagem, remetem a renovadas construções do conhecimento, sem apontar a exclusão/oposição a outros enfoques, proporcionando uma apropriada ampliação teórico-metodológica.

No contexto brasileiro, um geógrafo amplamente reconhecido por seu trabalho com a categoria "lugar" é Milton Santos. Ele é considerado um dos mais importantes geógrafos do Brasil e suas contribuições para a geografia humanista e crítica têm sido influentes tanto no Brasil quanto no exterior. Santos<sup>9</sup> destacou a importância do "lugar" como uma categoria fundamental na geografia. Para ele, o lugar é onde as relações sociais, econômicas e culturais se manifestam de maneira concreta e específica. Em seus estudos, ele enfatizou como o lugar é uma síntese das relações globais e locais, refletindo tanto as dinâmicas globais quanto as particularidades locais.

Para Milton Santos, o lugar é o espaço vivido, onde as pessoas interagem, criam e transformam seu ambiente. É uma categoria que integra o cotidiano e as práticas sociais, refletindo a complexidade das relações humanas. Ele também abordou como os lugares são afetados pela globalização, mas resistem e transformam as influências globais de maneira única. Os lugares, segundo Santos, não são apenas passivos, mas ativos na criação de novas formas de organização e resistência.

Ademais, estabelecer e ordenar procedimentos de trabalho significa desenvolver métodos e técnicas adequadas para coletar, analisar e interpretar essas informações de forma sistemática e organizada, tanto para fins de pesquisa quanto para o ensino. Além disso, é importante estar atento para o fato que a abordagem local, metodologicamente falando, tem o seu sentido garantido, principalmente se tomada como parte do sistema maior que a integra: a região, o estado nacional, o contexto internacional.

Diante desse cenário, as questões que se colocam neste trabalho aludem à importância de considerar que as primeiras percepções sempre se dão na esfera local, e só depois, estadual, central e global. Nesse contexto, se considerarmos a história

---

<sup>9</sup> A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção" (1996):

do Brasil com foco centrado na história do Rio de Janeiro ou de São Paulo, devemos nos ater ao fato de que, antes de serem tomadas como história nacional, elas são histórias locais e se deram temporal e espacialmente na esfera local, mesmo sendo de repercussão nacional ou mundial. Paralelo a isso, deve ficar claro que não se está afirmando,

[...] que a história nacional deva ser simplesmente o somatório das histórias locais ou regionais que ocorreram e ocorrem em espaços e tempos delimitados e *isolados*, mas que os elementos de construção dessas histórias podem contribuir no entendimento das especificidades e, em muitos casos, apresentarem elementos históricos que, de outra forma, não seriam contemplados, por isso são, em si, imprescindíveis para a compreensão do nacional. (MELLO,2015, p.34)

Com base nesses pressupostos, escolhemos como lugar para desenvolver nossa pesquisa o Centro de Ensino Benedito Leite (C.E.B.L), escola da rede municipal de ensino do município de Rosário, no estado do Maranhão, onde desenvolvemos atividade docente como professor do 6º e 7º anos do EFAF. O C.E.B.L é uma das principais escolas da rede municipal de ensino, estando inserida entre as cinco escolas com os melhores índices de desempenho da rede municipal, o que nos levou a identificar a relevância da implementação da pesquisa como forma de contribuir para a melhoria dos referidos indicadores.

Com o desenvolvimento da pesquisa, exploramos o uso de estratégias gameficadas para o engajamento dos alunos(as), a partir do ensino da história do Maranhão Republicano, pois a associação entre cotidiano e história de vida, possibilita contextualizar essa vivência em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva, produzindo aprendizagens significativas.

O histórico da escola favorece essa relação à medida em que a fundação da escola está relacionada com a criação da Estrada de Ferro São Luís-Teresina, que proporcionou significativas mudanças socioeconômicas para a região, sendo considerada como um dos elementos definidores da identidade do ser rosariense.

A Escola Benedito Leite foi fundada em 12 de setembro de 1963 pela antiga RFFESA, no município de Rosário. Recebeu este nome em homenagem ao rosariense e ex-governador do Estado do Maranhão Dr. Benedito Pereira Leite, sua principal prioridade era atender aos filhos dos ferroviários, que poderiam cursar da 1ª a 4ª séries.

A escola foi fundada como parte da Estrada de Ferro São Luís-Teresina, ferrovia idealizada ainda na segunda metade do século XIX, mas que só veio a funcionar de forma completa no ano de 1938, com a inauguração da ponte metálica construída sobre o rio Parnaíba. (IPHAN,2023).

Hoje o Conjunto Ferroviário RFFSA de Rosário-MA é patrimônio cultural nacional tombado, inscrito na lista do Patrimônio Cultural Ferroviário em conformidade com o artigo 9º, da Lei n.º 11.483/2007 e mantém relação direta com o sentimento de pertencimento e identidade do ser rosariense.



FONTE: [https://ma-mais.com.br/wp-content/uploads/2019/12/IMG\\_0097-001-768x397.jpg](https://ma-mais.com.br/wp-content/uploads/2019/12/IMG_0097-001-768x397.jpg)

No contexto atual, qualificar as pesquisas em Educação Histórica no âmbito escolar é um desafio constante. Há professores historiadores respeitando as experiências e as vozes dos diferentes sujeitos e levando em consideração o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente crítica e participativa, a maior contribuição que podemos oferecer ao ensino de história no Centro de Ensino Benedito Leite.

Para nortear esse estudo está implícita uma parceria, entre professor e aluno (a), partindo do presente para compreender a problemática apresentada. Nesse processo o (a) aluno (a), juntamente com o (a) professor(a), dá sentido e significado ao conhecimento histórico, realizando através da “construção do conhecimento” de uma forma eficaz.

Nossos sujeitos são os (as) alunos (as) do 6º e 7º anos do ensino fundamental do Centro de Ensino Benedito Leite, escola da rede municipal de ensino do município

de Rosário, no estado do Maranhão, localizada na Rua Dr. José Domingues Nº 110 no Bairro Centro.



Fonte: autoria própria

A escola hoje atende o total de 276 alunos do ensino fundamental anos finais do 6º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino, distribuídos de acordo com a seguinte tabela.

6º A	26 alunos	Matutino
6º B	20 alunos	Matutino
6º C	23 alunos	Vespertino
7º A	18 alunos	Matutino
7º B	20 alunos	Matutino
7º C	27 alunos	Vespertino
8º A	24 alunos	Matutino
8º B	26 alunos	Vespertino
9º A	26 alunos	Matutino
9º B	34 alunos	Vespertino
9º C	32 alunos	Vespertino

A partir desses dados, podemos concluir que, para os padrões do município de Rosário, que possui uma população estimada pelo IBGE (2022) de 38.475 habitantes, a escola pode ser considerada de grande porte para os padrões locais. Da mesma maneira é uma escola do centro da cidade, localizada próxima do centro comercial e de serviços da cidade. Todos esses fatores permitem-nos afirmar que a

escola é uma amostra significativa no contexto local para o estudo de estratégias de ensino que possam contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem.

Do universo de alunos (as) apresentado, desenvolvemos nossa pesquisa com os alunos do 6º e 7º ano do turno matutino por vários motivos. Primeiro, porque desenvolvemos nossa atividade como docente no turno matutino. Em segundo, podemos citar a falta de motivação e engajamento que eles vêm demonstrando durante as aulas. O terceiro motivo tem relação com a necessidade de verificarmos se eles possuíam os conteúdos prévios que pudessem apoiar aprendizagens significativas sobre a História do Maranhão Republicano que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCN (2013), podem ser ministrados em todos os anos da educação básica.

As turmas pertencem ao turno matutino, uma do sexto ano com vinte e cinco alunos (as) e duas do sétimo ano, o sétimo ano A, com 17 alunos, e o sétimo ano B, com 21 alunos, perfazendo o total de mais ou menos 69 alunos. A partir da aplicação de questionários, conseguimos tabular os seguintes dados,

<b>INFORMAÇÕES DEMOGRAFICAS: 6º E 7ºANO</b>						
<b>Gênero/idade</b>	<b>10 anos</b>	<b>11 anos</b>	<b>12 anos</b>	<b>13 anos</b>	<b>14 anos</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	1	11	11	3	1	27
<b>Feminino</b>		11	17	1		29
<b>Total de alunos que responderam questionário</b>						<b>56</b>

Os dados permitem-nos concluir que a variação de idade é muito pequena, a maior parte dos alunos encontra-se entre 11 e 12 anos de idade. A diferença entre sexos também não é significativa. Temos 29 meninas para 27 meninos.

Do universo total de alunos da escola, que vai do sexto ao nono ano, desenvolvemos nossas atividades com as respectivas turmas por vários motivos. Os alunos desses anos acabam de concluir a etapa dos anos iniciais do primeiro ao quinto ano, que é caracterizado pelo uso intrínseco de atividades lúdicas o que facilitou o diálogo e a comunicação. Outro fator está relacionado à abordagem proposta pela teoria da aprendizagem significativa, que dá substancial importância ao resgate dos conteúdos preexistentes na estrutura cognitiva dos alunos. Moreira (2011, p.13) define a aprendizagem significativa como,

[...] aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

É nesse contexto que surge a busca de uma solução interativa que promova engajamento e aprendizagem. Os nossos alunos são os indivíduos que queremos ver engajados em nosso sistema gamificado e cuja ação queremos motivar. Motivar a ação é o nosso desafio.

## 5. CONTEÚDOS E ORGANIZADORES PRÉVIOS NA GAMEFICAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo discutimos e apresentamos o resultado das atividades de ensino-aprendizagens de História do Maranhão Republicano no ensino fundamental do 6º ao 7º ano, através da gameficação na educação escolar, explorada por diversos autores que investigam os elementos de jogos utilizados para aumentar o engajamento, a motivação e a aprendizagem dos alunos.

A legislação educacional dá destaque para o ensino de conteúdos História do local, que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997-1998), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM, 2019) do sexto ao nono ano do EFAF. Resgatar esses conteúdos prévios e ou verificar se foram trabalhados nos anos iniciais, é princípio básico para qualquer aula que se proponha a ser significativa.

Esse conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental e ou uma imagem. De acordo com Moreira (2011), David Ausubel (1918-2008), chamava de subsunçor ou ideia-âncora, em termos simples,

[...] subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. (MOREIRA,2011, p.14)

Assim, a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Poderíamos dizer, em linguagem coloquial, que “nossa cabeça” está “cheia” de subsunçores, uns já bem firmes, outros ainda frágeis, mas em fase de crescimento; uns muito usados, outros raramente; uns com muitas “ramificações” e outros “encolhendo”. Esses conhecimentos interagem entre si e podem organizar-se e se

reorganizarem, ou seja, nossa cabeça contém um conjunto dinâmico de subsunçores. (MOREIRA 2011). Em termos técnicos, em vez de cabeça poderíamos falar de estrutura cognitiva que é,

[...] um construto (um conceito para o qual não há um referente concreto) usado por diferentes autores, com vários significados, com o qual se pode trabalhar em níveis distintos, ou seja, referido a uma área específica de conhecimentos ou a um campo conceitual, um complexo mais amplo de conhecimentos. (MOREIRA,2011, p.19)

Essa estrutura cognitiva é um complexo organizado de subsunçores e suas inter-relações, em um certo campo de conhecimentos, pode ser pensado como constituindo a estrutura cognitiva de um indivíduo nesse campo. Tais conteúdos podem ser de natureza conceitual, procedimental ou atitudinal. Em resumo,

O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influência novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA,2011, p.23)

Desse modo, e em acordo com o que vimos discutindo desde o início do trabalho, consideramos como conhecimento, conteúdo prévio ou ideias prévias o conjunto de ideias, noções, vivências e experiências desse aluno com sua municipalidade. A partir do resgate desses conhecimentos é que ampliamos a abordagem para a história do município, do estado do Maranhão e do Brasil no contexto internacional. E o nosso questionário foi elaborado para fazer o resgate desses conhecimentos prévios.

Dessa maneira, como podemos perceber no cabeçalho do questionário presente no Apêndice A, nossa proposição inicial com a formulação do mesmo foi a de resgatar os conteúdos prévios a partir da relação mais geral dos alunos com a história do município de Rosário-MA. Pois, como afirmamos anteriormente, os conteúdos de História do Maranhão além de serem parte integrante do currículo, fazem parte da vivência desses alunos. O questionário foi respondido em sala de aula, com o auxílio do professor, onde conseguimos coletar os resultados apresentados neste trabalho.

O ato de preenchimento dos questionários pode ser considerado como o início de nosso trabalho de campo e de realização das atividades relacionadas com a história local, pois a resolução de cada uma das questões exigiu diálogo sobre os questionamentos apresentados e os conhecimentos da realidade dos educandos. O que em aprendizagem significativa chamamos de negociação de significados. Moreira (2011), ao discutir os aportes do educador e filósofo da educação D.B. Gowin (1981) para a aprendizagem significativa, afirma que para o educador,

[...] um episódio de ensino se consuma quando o aluno e professor compartilham significados sobre os materiais educativos do currículo. Para aprender de maneira significativa, o aluno deve relacionar, de maneira não arbitrária e não literal, a sua estrutura prévia de significados, aqueles que captou dos materiais potencialmente significativos do currículo. (MOREIRA,2011, p.78)

Consequentemente, para a resolução do questionário, foram necessários esclarecimentos sobre o próprio conteúdo da discussão sobre a história do município de Rosário. Percebemos, nessa negociação de significados, que houve diferenças significativas no conteúdo do diálogo e nas respostas apresentadas entre os alunos do sexto ano e os alunos do sétimo ano, por isso fizemos a tabulação separada dos dados, como segue abaixo.

Todos os questionários tiveram como primeiro item um levantamento sobre as questões demográficas que já foram discutidas anteriormente. A partir do segundo item, abordamos a relação do aluno com a história do município. Vamos começar com a tabulação dos dados para o sexto ano que segue abaixo,

<b>2.CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA LOCAL:6 ° ANO</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Você tem conhecimento sobre a história do seu município?</b>	<b>9</b>	<b>13</b>

Como podemos observar, a grande maioria respondeu negativamente ao ser perguntado sobre seus conhecimentos sobre a história do seu município, mesmo que durante o diálogo fizéssemos o esforço para citar momentos importantes da história do município e manifestações culturais que contam um pouco dessa história. Essa dificuldade pode estar relacionada com o cunho generalista da pergunta pois os (as) alunos(as) apresentaram uma grande dificuldade de entender que o nome das ruas,

das praças, das avenidas, as principais construções do município, as construções históricas e manifestações culturais, como o consumo de determinados produtos derivados do milho, ganham um significado especial no contexto local e conferem identidade à cultura do município.

Para a segunda pergunta do segundo item, obtivemos as seguintes respostas,

<b>2.CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA LOCAL: 6º ANO</b>	
<b>SE SIM, COMO VOCÊ ADQUIRIU ESSE CONHECIMENTO?</b>	<b>Total</b>
Através da escola	7
Através de familiares	4
Através de eventos culturais ou comunitários	0
Através da internet	0

Esse item permitia a marcação de todas as alternativas, se fosse o caso. Pelo resultado, podemos inferir que a escola e a família têm grande papel a cumprir na formação da identidade local regional desses alunos, pois de outra maneira não conseguiremos alcançar resultados substantivos. De igual forma, podemos concluir que esses conteúdos têm potencial para mobilizar a escola e a comunidade, tendo em vista que, pelas respostas apresentadas, a presença desses conhecimentos entre os alunos é produto da ação de pais e mestres que tomaram essa iniciativa, já que no PPP da escola não encontramos referências a esses conteúdos e aos conhecimentos regionais e locais.

As respostas para o próximo item corroboram com essa afirmação. Então, vejamos:

<b>3. INTERESSE NA HISTÓRIA LOCAL: 6º ANO</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não sei</b>
<b>Você tem interesse em aprender mais sobre a história do seu município?</b>	15	3	4

A grande maioria dos alunos respondeu que sim, que tinha interesse em aprender mais sobre a história do seu município. Aqui conseguimos cumprir com outro pré-requisito para que ocorram aprendizagens significativas que, de acordo com Moreira (2011, p. 24), são duas as condições: 1) *o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo* e 2) *o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender*.

No momento, damos destaque para a segunda condição, pois a primeira será abordada em um segundo momento. Ela nos chama atenção para o fato de que, para ocorrer uma aprendizagem significativa, o aprendiz deve querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não arbitrária e não literal, a seus conhecimentos prévios. O que significa predisposição para aprender. Moreira (2011) chama atenção que não se trata de motivação, ou de gostar da matéria, pois, por alguma razão:

[...] o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos. Pode ser simplesmente porque ele sabe que sem compreensão não terá bons resultados nas avaliações. (MOREIRA,2011, p.25-6)

Esse interesse pela História de Rosário pode ser explicado pela análise da próxima tabela, onde questionamos os alunos sobre a sua participação em atividades relacionadas à história de seu município, que segue abaixo.

<b>4.ATIVIDADES RELACIONADAS À HISTÓRIA LOCAL: 6º ANO</b>	
<b>Você já participou de alguma das seguintes atividades relacionadas à história do seu município?</b>	
<b>Visita ao acervo da estação ferroviária</b>	<b>15</b>
<b>Visita às ruínas do forte do calvário</b>	<b>2</b>
<b>Visitas a centros culturais locais</b>	<b>9</b>
<b>Participação em eventos históricos ou reconstituições</b>	<b>7</b>
<b>Entrevistas com membros mais velhos da comunidade</b>	<b>3</b>
<b>Leitura de livros ou artigos sobre a história local</b>	<b>13</b>

Conforme a tabela, podemos perceber que do total dos alunos do sexto ano estudados, que são vinte e cinco, mesmo que nem todos tenham respondido ao questionário, grande parte já participou de alguma atividade em que estava envolvida a temática da história municipal. A grande maioria já esteve presente em eventos, junto ao conjunto ferroviário principal, referência em patrimônio histórico da cidade, que realiza atividades periodicamente e está aberto ao público, possuindo: acervo, auditório, biblioteca, projetos, como o de robótica, centro comercial de produtos locais, e a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em segundo lugar encontramos a leitura de livros ou artigos sobre história local que está relacionada à recente entrega de livro didático para o trabalho com o conteúdo nas escolas da rede municipal. Em terceiro lugar, podemos observar a visita

a centros culturais. Neste quesito tivemos que, por muito tempo, negociar o significado desse termo, pois, os alunos, relacionaram a ideia de centro de cultura diretamente com a ideia de museu. E como a cidade não possui museu, grande parte dos alunos não marcaram o item. Identificada a situação, procedemos a uma discussão sobre a existência dessas casas de cultura no município de Rosário e sobre como identificá-las. Partimos do exemplo da sede do Bumba Meu Boi da Mocidade de Rosário, da sede dos Terreiros, das Escolas de Samba, e tentamos demonstrar como que até a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, quando está aberta para visitação, também pode ser considerada um centro de cultura local,   medida em que   expressão da cultura e das tradições do povo rosariense, o que talvez tenha permitido uma melhor compreensão da questão.

O resgate desses conhecimentos prévios tem como objetivo “ajudar” na aprendizagem de novos conhecimentos, permitindo dar mais significados a estes, ao mesmo tempo em que ficam mais estáveis, mais ricos e elaborados. No entanto, nem sempre   assim, de acordo com Moreira (2011 p 23), [...] *há casos em que o conhecimento prévio pode ser bloqueador, funcionar como o que Gaston Bachelard chamou de obstáculo epistemológico*. Em nossa pesquisa essa rela o estabelecida pelos alunos entre a ideia de centro de cultura como museus dificultou a apropria o dos centros de cultura em uma perspectiva mais ampla.

No item cinco, sobre a percep o da importância da história local, obtivemos as seguintes respostas.

<b>5.PERCEP�O DA IMPORTANCIA DA HISTÓRIA DE ROSÁRIO :6� ANO</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não sei</b>
<b>Você acha importante conhecer e preservar a história do seu município?</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Igualmente podemos concordar que as respostas dadas para esse item confirmam as decisões anteriores dos (as) alunos (as) em aprender mais sobre a história do município, além do compromisso com a sua preserva o. Outra questão relacionada a essa tem a ver com a contribui o para a preserva o da história municipal, como podemos observar na próxima tabela.

<b>6. CONTRIBUIÇÃO PARA A PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA DE ROSÁRIO</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não sei</b>
<b>Você já contribuiu de alguma forma para preservar a história do seu município?</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>3</b>

Quando perguntados sobre a sua contribuição para a preservação da história do seu município, a maioria afirma que nunca contribuiu para isso. Outros, que não sabem ou que talvez não tenham conseguido lembrar ou entender como podem contribuir para isso em seu cotidiano. Por fim obtivemos cinco alunos que afirmaram contribuir para a preservação da história do seu município. Como a segunda pergunta do item solicitava que o aluno redigisse um texto sobre como contribui para a história do seu município, quatro deles responderam. Todos eles afirmaram, da sua maneira, que contribuem para a difusão da história do município, contando-a para seus irmãos e primos. Contexto que nos felicita, pois, por mais individualizado que seja o esforço, ele vem trazendo resultados. A família comprovadamente tem papel importante nesse processo.

Ao final do questionário, em seu sétimo item, conseguimos visualizar todo esse processo contraditório e desigual do processo de formação de identidade regionais e locais, quando perguntamos aos alunos sobre sua identificação com a história do seu município e cujas respostas seguem abaixo.

<b>7. IDENTIFICAÇÃO COM A HISTÓRIA LOCAL: 6º ANO</b>	
<b>Você se identifica com a história e as tradições do seu município?</b>	
<b>Sim fortemente</b>	<b>2</b>
<b>Sim moderadamente</b>	<b>0</b>
<b>Não, não muito</b>	<b>17</b>
<b>Não, de forma alguma</b>	<b>3</b>

Como podemos observar, mesmo que a turma tenha reconhecido já possuir vivências relacionadas à história local, não consegue se identificar com sua própria história. Quando perguntados sobre sua identificação com a história municipal, responderam, mas não muitos. Resposta que não é difícil de se compreender, vivemos em um mundo globalizado em que presenciamos uma grande invasão cultural. Onde os modos de viver, falar, se vestir e se alimentar, estão fortemente influenciados pelos interesses dos grandes conglomerados internacionais da comunicação.

Nossos filmes, nossas roupas, nossos principais produtos de consumo giram em torno dos interesses dessas multinacionais, o que compromete o nosso processo de identificação com a cultura regional e local. Principalmente quando falamos de alunos do sexto ano, que pelo que analisamos tiveram pouco ou nenhum contato consciente com a sua cultura e tradições. Essas são as conclusões que tiramos a partir desse primeiro contato com esses (as) alunos (as). Agora, faremos nossas considerações em relação à tabulação dos dados do sétimo ano.

No início da análise dos resultados da aplicação do questionário, afirmamos ter encontrado diferenças que justificam a discussão em separado dos dados do sexto e do sétimo ano. Aqui vamos incidir exatamente sobre essas diferenças. Tanto no que diz respeito aos resultados, quanto às relações com a aprendizagem significativa. Fora as considerações que desenvolveremos a partir de agora, as nossas conclusões para o sétimo ano são as mesmas que tivemos para o sexto ano.

Na análise dos dados do sétimo ano, percebemos uma grande convergência dos alunos no que diz respeito ao seu conhecimento sobre a história municipal que podemos confirmar a partir da tabulação dos seguintes resultados,

<b>2.CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA DE ROSÁRIO: 7º ANO</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Você tem conhecimento sobre a história do seu município?</b>	<b>25</b>	<b>9</b>

Em sua maioria afirmam ter conhecimento sobre a história municipal, conhecimento obtido de forma mais diversificada, se tomarmos em comparação os alunos do sexto ano, como podemos ver a seguir,

<b>2. CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA DE ROSÁRIO: 7º ANO</b>	
<b>Se sim, como você adquiriu esse conhecimento?</b>	<b>Total</b>
<b>Através da escola</b>	<b>21</b>
<b>Através de familiares</b>	<b>10</b>
<b>Através de eventos culturais ou comunitários</b>	<b>8</b>
<b>Através da internet</b>	<b>12</b>

Os (as) alunos (as) do sétimo ano têm uma vivência maior com a cidade. Pois temos um número maior de alunos (as) que afirmam ter participado de eventos

culturais e comunitários que lhe proporcionaram conhecimento sobre a história municipal. Além disso, seu interesse pelo assunto os levou a pesquisar na internet. O que não aparecia no caso do sexto ano. Todavia aqui permanece uma similaridade com o sexto ano, a escola e a família são os núcleos a partir dos quais esses conhecimentos são adquiridos.

Sobre o interesse em aprender mais sobre a história do seu município, vinte e cinco responderam que sim, a sua grande maioria, proporção bem maior do que os alunos do sexto ano como podemos ver na tabela a seguir,

<b>3. INTERESSE NA HISTÓRIA DE ROSÁRIO: 7º ANO</b>			
	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO SEI</b>
<b>Você tem interesse em aprender mais sobre a história do seu município?</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>8</b>

Essa mesma diversificação de experiências e interesses com a história do município pode ser observada na próxima tabela,

<b>4. ATIVIDADES RELACIONADAS À HISTÓRIA DE ROSÁRIO: 7º ANO</b>	
<b>Você já participou de alguma das seguintes atividades relacionadas à história do seu município?</b>	<b>Total</b>
<b>Visita ao acervo da estação ferroviária</b>	<b>30</b>
<b>Visita às ruínas do forte do calvário</b>	<b>3</b>
<b>Visitas a centros culturais locais</b>	<b>6</b>
<b>Participação em eventos históricos ou reconstituições</b>	<b>5</b>
<b>Entrevistas com membros mais velhos da comunidade</b>	<b>11</b>
<b>Leitura de livros ou artigos sobre a história local</b>	<b>15</b>

O portfólio dos alunos do sétimo ano é bem mais diversificado, entretanto, a visita ao Conjunto Ferroviário e a leitura de livros ou artigos sobre a história municipal continuam em evidência, seguido de entrevistas com membros mais velhos da comunidade, o que não aparecia no sexto ano. Talvez resultado de um desenvolvimento maior da linguagem e da interação social entre os alunos desse ano. Todas essas experiências refletem-se na grande maioria de resposta sim, para a próxima pergunta que foi

<b>5.PERCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DE ROSÁRIO :7º ANO</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não sei</b>
<b>Você acha importante conhecer e preservar a história do seu município?</b>	<b>32</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

O grande número de respostas sim, para essa questão, demonstra que os alunos não têm dúvidas sobre a necessidade de preservação da história municipal, o que se traduziu em um número maior de respostas positivas ao item em que foram questionados sobre sua contribuição para a preservação da história do município e que segue abaixo.

<b>6. CONTRIBUIÇÃO PARA A PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA DE ROSÁRIO: 7º ANO</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não sei</b>
<b>Você já contribuiu de alguma forma para preservar a história do seu município?</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>6</b>

Desses onze alunos, apenas quatro redigiram um texto sobre como contribuem para a preservação da história do município, sendo que um afirmou que convidou e apresentou a estação para uma pessoa, outro afirmou conversar bastante com a avó sobre o assunto e os outros dois afirmaram ler livros sobre a história do município.

Todavia, no último item não obtivemos uma resposta significativamente diferente dos (as) alunos (as) do sétimo ano em relação aos (às) alunos (as) do sexto ano, como podemos observar na análise da tabela abaixo.

<b>7.IDENTIFICAÇÃO COM A HISTÓRIA DE ROSÁRIO :7ºANO</b>	
<b>Você se identifica com a história e as tradições do seu município?</b>	<b>Total</b>
<b>Sim fortemente</b>	<b>6</b>
<b>Sim moderadamente</b>	<b>7</b>
<b>Não, não muito</b>	<b>16</b>
<b>Não, de forma alguma</b>	<b>5</b>

Mesmo que todos os alunos do sétimo ano tenham afirmado no questionário e durante as aulas que possuem conhecimentos e vivências relacionadas à história municipal, todos esses elementos não se traduziram em significativa identificação com

a história do município. O maior número de respostas foi “não, não muito”. A diferença com o sexto ano está no número de alunos que declararam se identificar forte ou moderadamente com a história local. Perfizeram um total de treze alunos. Esse número maior de alunos que se identificaram fortemente ou moderadamente com a história de Rosário pode estar relacionado com o maior conhecimento da história local, o que contribuiu com esse processo de identificação. Essas respostas, no total, produziram proporcionalmente em relação aos alunos do sexto ano um número menor de alunos que afirmaram “não se identificar de forma alguma” com a história do seu município, o que, no total, foram cinco alunos.

A aplicação dos questionários também cumpriu com a função de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deveria saber, o que em aprendizagem significativa chamamos de organizadores prévios. Muitas vezes, os alunos têm conhecimentos prévios adequados, mas não percebem a relacionabilidade e a discriminabilidade entre esses conhecimentos e os novos que lhe estão sendo apresentados nas aulas e materiais educativos. Em outros casos, esses “ancoradouros” ou conteúdos prévios não existem. Nesse caso, é imprescindível que se use os organizadores prévios que são

[...] materiais introdutórios, apresentados antes do material de aprendizagem em si. Contrariamente a sumários que são, de um modo geral, apresentados ao mesmo nível de abstração, generalidade e abrangência, simplesmente destacando certos aspectos do assunto, organizadores são apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade.

Para Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deveria saber a fim de que o novo material pudesse ser aprendido de forma significativa. Ou seja, organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas”. (MOREIRA,2011, p.105)

Os organizadores prévios podem ser um enunciado, um parágrafo, uma pergunta, uma demonstração, um filme, uma simulação e até mesmo uma aula que funcione como pseudo-organizador para toda uma unidade de estudo ou, ainda, um capítulo que se proponha a facilitar a aprendizagem de vários outros em um livro. Eles servem para explicitar ao aprendiz a relacionabilidade entre seu conhecimento prévio e o novo conhecimento, ou seja, entre o que ele sabe, mas não percebe que está relacionado com o novo. Seria um outro tipo de ponte cognitiva, provavelmente muito mais útil do que aquela que, a princípio, supriria a falta de um conhecimento prévio adequado. (MOREIRA,2011)

Para as exigências do presente trabalho, também tivemos que realizar uma outra sondagem que estava relacionada com o uso da gameficação como metodologia para o ensino de história do Maranhão Republicano. A gameficação como metodologia de ensino consiste basicamente, segundo Kapp apud Alves (2015, p. 26)

“*Gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. (KAPP apud ALVES, 2015, p.26)

A gameficação não exige, necessariamente, o uso de TIC para ocorrer. Afinal, ela pode ser promovida de forma online e ou offline. No entanto, devido a toda a nossa revisão conceitual vimos a necessidade de que elas perpassem transversalmente a proposta curricular, imprimindo direção aos projetos políticos pedagógicos. Por outro lado, perpasse também à visão cognitiva contemporânea, que tem a ver com o computador como instrumento pedagógico e seu potencial mediador do processo de ensino-aprendizagem. Procuramos uma mediação entre o uso de atividades online e offline em nosso processo de gameficação. Para isso, aplicamos um questionário com o nosso público-alvo no intuito de captar as condições de uso e acesso às TICs e que segue no Apêndice B. Com base nas respostas a esse questionário, realizamos uma caracterização do público-alvo que apresentaremos a partir de agora.

De início, gostaríamos de afirmar que a aplicação do questionário por si só foi um momento propício para o ensino de informática básica em sala de aula. Percebemos que a grande maioria dos alunos não possui conhecimento técnico especializado na área, com exceção de alguns poucos alunos que declararam estar cursando Informática Básica. O conhecimento que dispõem deriva do caráter intuitivo das TICs, que baseados em princípios de design e interação, naturalmente familiares a usuários, permitem que eles realizem tarefas e alcancem seus objetivos de forma intuitiva e eficiente. Para exemplificar, podemos citar o caso dos smartphones e tablets com interface de toque que permitem aos usuários interagir com o dispositivo de forma natural e intuitiva, utilizando gestos simples como tocar, deslizar e pinçar.

A consequência lógica dessas afirmações para o preenchimento do questionário é que durante a sua aplicação foi necessária a intervenção e o diálogo para, a partir dos conhecimentos prévios intuitivos, conseguíssemos negociar significados e explicações para os termos técnicos presentes no questionário como: banda larga e conexão por dados móveis, a diferença entre desktop e laptop e noções

de segurança na internet, por exemplo. Dúvidas que não foram totalmente sanadas, seja por questões de tempo e ou por não ser objetivo do presente estudo superar em sala de aula, durante o percurso da pesquisa, o limitado ou praticamente inexistente ensino de TICs e ou educação digital na escola estudada, que é uma das conclusões que podemos retirar da tabulação dos dados que seguem abaixo.

Nosso primeiro item do questionário foram as informações demográficas que não retomaremos no momento, porque já foram objeto de discussão em outro momento. Na análise do presente questionário fizemos a tabulação dos dados, incluindo as turmas do sexto e do sétimo ano, pois não encontramos diferenças significativas nas respostas apresentadas pelos alunos. Outro dado é que nesse questionário conseguimos a participação de um total de cinquenta e três alunos.

Em nosso segundo quesito questionamos os alunos sobre o acesso à internet, o qual apresentamos as seguintes questões:

<b>2.ACESSO A INTERNET</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
<b>2.1. Você tem acesso à internet em casa?</b>	<b>44</b>	<b>9</b>	
<b>2.2. Qual é o tipo de conexão à internet que você utiliza com mais frequência?</b>	<b>Total</b>		
Banda larga fixa	33		
3G/4G/5G móvel	9		
Outro	2		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>
<b>2.3. Você enfrenta dificuldades de acesso à internet onde mora?</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>29</b>
<b>2.3.1. Qual é a principal razão para as suas dificuldades de acesso à internet?</b>	<b>Total</b>		
Velocidade lenta da conexão	22		
Falta de cobertura na área	6		
Custa elevado	3		
Problemas técnicos	15		
Outro	3		

Na questão 2.1 obtivemos o número de quarenta e quatro alunos que afirmaram ter acesso à internet em casa, a grande maioria. Desses alunos trinta e três afirmaram possuir conexão via banda larga. Todavia, durante o preenchimento dessa questão, houve muitos questionamentos sobre as diferenças entre essas duas modalidades de acesso à internet. Dúvidas que tentamos sanar dialogando sobre suas diferenças, mas acreditamos que não foram superadas. O que podemos afirmar

é que dois alunos preencheram o questionário afirmando ter acesso à internet de outra forma, sobre a qual, não conseguimos captar o entendimento do aluno sobre o assunto.

Nesse mesmo item, perguntamos sobre as dificuldades de acesso à internet nos itens 2.3 e 2.3.1. Pela análise das respostas podemos constatar que, mesmo esse acesso à internet, através da conexão de banda larga, é precário, devido ao grande número de alunos que afirmaram encontrar dificuldades de acesso à internet. Se somarmos os que responderam “sim” e “às vezes” ao questionamento sobre possuir dificuldades de acesso à internet em casa, temos o total de trinta e cinco respondentes de quarenta e quatro que afirmaram ter conexão banda larga em casa.

Confirmamos esse quadro de dificuldade pela quantidade de razões que foram assinaladas no questionário, onde temos: a lentidão da conexão com vinte e duas respostas, seguida de problemas técnicos com quinze respostas e até a falta de cobertura na área. Essa falta de cobertura na área pode estar relacionada à confusão em torno da diferença entre banda larga e conexão via dados móveis. É que na realidade de muitos municípios do interior maranhense a conexão via dados móveis é tão ruim, que muitas vezes temos que procurar um lugar na casa e um horário do dia em que a conexão fica melhor, o que compromete muito o acesso.

No item 3 perguntamos sobre a posse e o uso de dispositivos móveis como o celular. Seguem os dados tabulados abaixo.

<b>3.Dispositivos móveis</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>3.1. Você possui um smartphone?</b>	<b>40</b>	<b>13</b>
<b>3.1.1. Se sim, com que frequência você o utiliza?</b>	<b>Total</b>	
Todos os dias	35	
Algumas vezes por semana	2	
Uma vez por semana	1	
Algumas vezes por mês		
Raramente eu nunca		
<b>3.1.2. Quais atividades você realiza regularmente em seu smartphone?</b>	<b>Total</b>	
Navegar na internet	20	
Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Instagram)	36	
Enviar mensagens (por exemplo, WhatsApp, Telegram)	23	
Assistir a vídeos (por exemplo, YouTube, TikTok)	34	
Jogar jogos	29	
Ler notícias	13	
Outros	8	

Conforme os dados apresentados, a maioria dos alunos, um total de quarenta, cinquenta e três questionados, afirmaram possuir smartphone. Aqui é necessário fazer um esclarecimento. Durante a aula solicitamos que só deveriam preencher o “sim”, aqueles alunos que possuíam um aparelho seu, de uso pessoal, não compartilhado. Entretanto, percebemos que muitos alunos que preencheram “sim” o fizeram por compreender que o aparelho que divide com seus pais e irmãos estava incluso na opção. Por outro lado, em alguns casos, ao questionarmos os alunos sobre essa situação, sentimos um certo sentimento de vergonha em assinalar a resposta não. Como se fosse uma declaração de inferioridade em relação aos outros alunos fazer tal declaração. Contudo, analisamos aqui as respostas escritas presentes nos questionários que foram entregues pelos (as) alunos (as). No item 3.1.1, sobre a frequência do uso do aparelho, a maioria dos alunos, trinta e cinco, afirmam utilizá-lo todos os dias.

Por fim, a última pergunta desse item versa sobre as atividades que os alunos realizam com seu smartphone. Neste item obtivemos três alternativas com maior número de respostas que foram: usar redes sociais, com trinta e seis respostas, jogar jogos, com vinte e nove respostas e enviar mensagens, com vinte e três respostas. Observamos que esses itens juntos atingiram um número de oitenta e oito respostas, índice alto que comprova que o uso voltado para a interação social é prevacente. No caso das redes sociais e mensagens, é óbvio, mas também é válido para o caso de jogos.

Fazemos essa relação pelo fato de que cada vez mais os aplicativos de jogos exigem a interação online com outros jogadores e até os jogos offline que encontramos no mercado também apresentam eventos, interface e a possibilidade de convidar outros jogadores para compartilhar uma partida ou a participação conjunta em um evento. Por outro lado, itens como navegar na internet, assistir vídeos e ler notícias alcançaram o número de sete respostas. Atividades que exigem uma postura mais passiva dos alunos.

No item 4, onde perguntamos sobre posse do computador, aparelho mais sofisticado e completo do ponto de vista das TICs, constatamos que a grande maioria dos (as) alunos (as) não possui acesso a tal tecnologia, como podemos observar na tabela abaixo.

<b>4.Computador</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>4.1. Você possui computador desktop ou laptop?</b>	<b>9</b>	<b>44</b>
<b>4.1.1 Se sim com que frequência você o utiliza?</b>	<b>Total</b>	
Todos os dias	4	
Algumas vezes por semana	3	
Uma vez por semana		
Algumas vezes por mês	2	
Raramente eu nunca		
<b>4.1.2 Quais atividades você realiza regularmente em seu computador?</b>	<b>Total</b>	
Navegar na internet	3	
Trabalhar em projetos escolares	3	
Jogar jogos	7	
Assistir a vídeos por exemplo YouTube Netflix	3	
Programar ou desenvolver software		
Ler e-mails	1	
Outros	1	

De cinquenta e três alunos que responderam ao questionário, apenas nove afirmaram possuir desktop pelo laptop. Essa ausência se reflete no uso, pois apenas quatro afirmam usá-lo todos os dias. Uso que está relacionado segundo os declarantes a jogar jogos com sete respondentes para o item. Quanto ao uso da internet, o que abordamos no item 5, obtivemos as seguintes respostas.

<b>5.Uso da internet:</b>	
<b>5.1 Com que frequência você acessa a internet em qualquer dispositivo?</b>	<b>Total</b>
Todos os dias	36
Algumas vezes por semana	6
Uma vez por semana	2
Algumas vezes por mês	
Raramente eu nunca	5
<b>5.2 Quais são seus principais motivos para acessar a internet?</b>	<b>Total</b>
Entretenimento por exemplo assistir vídeos jogar jogos	31
Socialização por exemplo redes sociais mensagens	26
Informação por exemplo pesquisar	22
Trabalho escolar	21
Compras online	12
Outros	4

Quanto à frequência do acesso à internet, a maioria dos informantes afirma ser diária. Já quanto aos motivos estão relacionados com o entretenimento, tendo

trinta e um respondentes, a socialização vinte e cinco respondentes, a informação com vinte e dois respondentes e a realização de trabalhos escolares vinte e um respondentes.

No último item da questão sobre segurança na internet, perguntamos sobre as preocupações de segurança na internet. Ao ler esse item, em sala de aula, os alunos questionaram sobre o que queríamos dizer com segurança na internet. Assim, percebemos que essa questão não faz parte do cotidiano dos alunos dessa faixa etária. Para proceder o preenchimento do questionário, precisamos ler cada uma das medidas de segurança apresentadas nos itens 6.2 e explicar sobre como a ausência desses cuidados pode impactar negativamente na experiência dos alunos com o espaço virtual e no mundo real. Só a partir desse diálogo procedemos ao preenchimento do questionário onde obtivemos as seguintes respostas que seguem abaixo.

<b>6.Preocupações de segurança na internet:</b>	
<b>6.1 Você se preocupa com sua segurança online?</b>	<b>Total</b>
Sim bastante preocupado	16
Um pouco preocupado	20
Não muito preocupado	8
Não me preocupo	9
<b>6.2 Que medidas de segurança você costuma utilizar ao navegar na internet?</b>	<b>Total</b>
Senhas fortes	25
Navegar em site seguros	14
Não compartilhar informações pessoais online	32
Não se clicar em links suspeitos	17
Outros	0

Mesmo com as explicações apresentadas, a grande maioria dos alunos afirmam estarem “um pouco preocupados” com vinte respostas, “não muito preocupados” com oito e “não preocupados” com nove. Somando todas essas respostas, temos um total de trinta e sete alunos, de um total de cinquenta e três respondentes do questionário. Desse total, no item 6.2, trinta e dois afirmaram que têm como principal medida de segurança “não compartilhar informações pessoais online”, item que mais gerou discussão durante os esclarecimentos que foram feitos antes do preenchimento do questionário. A impressão que tivemos é a de que, se não fosse realizado nenhum tipo de problematização antes do preenchimento do item,

seria maior o número de alunos que teriam preenchido os itens “não muito preocupado” e “não me preocupo”. A segunda medida de segurança que recebeu o maior número de respostas foi a elaboração de senhas fortes. Esse grande número de respostas só foi possível a partir da exemplificação do que estávamos falando. Para isso, simulamos a criação de um e-mail para a turma e a criação de uma senha forte ao final.

Ao final da análise das respostas aos questionários, retiramos duas grandes conclusões. A primeira é de que a escola pública precisa avançar substancialmente na perspectiva da educação digital, proporcionando conectividade à educação para o uso e produção de tecnologias da informação e comunicação para professores e alunos (a). Outra questão está relacionada ao grau de precariedade no acesso dos alunos à internet, e mais ainda a dispositivos como o computador. O que aliado à ausência do conteúdo TICs no currículo compromete o acesso dos alunos aos direitos sociais básicos como a segurança pública e outros, o que comprovamos a partir da análise dos dados do questionário.

A caracterização dessa realidade comprometeu significativamente o uso da gamificação através do uso de plataformas online, que precisam de acesso à internet e de dispositivos como o laptop e o desktop.

Para finalizar o presente item de nosso trabalho, afirmamos que foi necessária a aplicação de um terceiro questionário com os alunos, relacionado ao uso de jogos. Sobre o qual apresentamos a partir de agora tabulação de dados e as análises necessárias sobre esta questão.

O modelo do questionário aplicado segue no Apêndice C. Ele foi aplicado com a finalidade de nos fornecer uma visão geral sobre a relação dos alunos pesquisados com o mundo dos jogos. Para isso começamos perguntando no item 2 sobre o acesso dos alunos aos videogames no que segue abaixo.

<b>2.Há quanto tempo você joga videogames</b>	
<b>Menos de 1 ano</b>	<b>6</b>
<b>1 a 3 anos</b>	<b>8</b>
<b>4 a 6 anos</b>	<b>6</b>
<b>7 anos ou mais</b>	<b>12</b>
<b>Não jogo videogames</b>	<b>17</b>

Como podemos perceber, do universo de cinquenta alunos que responderam ao questionário, dezessete afirmaram que não jogam videogames, contra doze que afirmaram jogar a mais de doze anos. Essa resposta é compreensível na medida em que o acesso a videogames ainda é muito limitado devido ao preço dos consoles. Videogames modernos como Playstation 5, o Xbox Series X, o Nintendo Switch variam de preço na casa de milhares de reais, ou seja, não é todo mundo que tem acesso a eles.

No terceiro item perguntamos sobre a frequência de uso de jogos online. A maioria respondeu “jogar todos os dias” com vinte e três respostas e “algumas vezes por semana” com quatorze respostas, o que somado chega a trinta e sete respostas, que é um número significativo.

<b>3.Com que frequência você joga jogos online?</b>	
<b>Todos os dias</b>	<b>23</b>
<b>Algumas vezes por semana</b>	<b>14</b>
<b>Uma vez por semana</b>	<b>2</b>
<b>Algumas vezes por mês</b>	<b>1</b>
<b>Raramente eu nunca</b>	<b>9</b>

No quarto item fizemos referência aos tipos de jogos online que os alunos costumam jogar, onde tivemos as seguintes respostas.

<b>4.Quais tipos de jogo online você costuma jogar?</b>	
<b>Jogos de ação (por exemplo, Fortnite, Call of Duty)</b>	<b>19</b>
<b>Jogos de estratégia (por exemplo, League of Legends,Class Royale)</b>	<b>3</b>
<b>Jogos de aventura (por exemplo, Minecraft, terraria)</b>	<b>21</b>
<b>Jogos de simulação (por exemplo The Sims, SimCity)</b>	<b>9</b>
<b>Jogos de RPG (por exemplo, World Warcraft,Final Fantasy)</b>	<b>10</b>
<b>Jogos de esportes (por exemplo, FIFA, NBA 2k)</b>	<b>12</b>
<b>Outros</b>	<b>10</b>

Neste item os jogos de aventura e de ação assumiram a preferência dos entrevistados. Jogos como Minecraft e Terraria fazem muito sucesso entre os (as) alunos (a), pois são uma ótima opção para quem procura uma experiência de jogo imersiva e envolvente, com foco na história, exploração e resolução de problemas. Outro queridinho dos alunos pesquisados foram os jogos de ação como: Call of Duty,

Free Fire e Good of Wars, que são uma ótima opção para quem procura uma experiência emocionante e cheia de adrenalina. São exemplos de jogos de celular mais jogados hoje. Quanto aos outros tipos de jogos o interesse variou muito entre os (as) alunos (as).

A partir dos itens 5 e 6, nosso foco muda para os jogos offline. A primeira pergunta foi sobre a frequência, na qual obtivemos as seguintes respostas.

<b>5.Com que frequência você joga jogos offline (não conectados à internet)?</b>	
<b>Todos os dias</b>	<b>15</b>
<b>Algumas vezes por semana</b>	<b>18</b>
<b>Uma vez por semana</b>	<b>2</b>
<b>Algumas vezes por mês</b>	<b>0</b>
<b>Raramente eu nunca</b>	<b>14</b>

De maneira geral, tivemos trinta e cinco respostas positivas para o uso de jogos offline, se somarmos às respostas daqueles que têm alguma frequência no uso desses jogos. Por outro lado, obtivemos o número de quatorze alunos que declararam que raramente ou nunca jogam jogos offline. Se compararmos com o número de alunos que afirmaram ter alguma frequência em jogos online, temos trinta e sete respostas positivas para os jogos online e trinta e cinco positivas para jogos offline. O que nos permite afirmar que provavelmente os mesmos alunos que jogam jogos online, têm prática de jogos offline. Mesmo assim, nos dois casos, a preferência pelos jogos está associada ao uso das tecnologias da informação e comunicação, como podemos observar pela tabulação dos dados do item 6.

<b>6.Quais tipos de jogos offline você costuma jogar?</b>	
<b>Jogos de Tabuleiro (por exemplo, monopoly, xadrez)</b>	<b>9</b>
<b>Jogos de cartas (por exemplo,Poker,Uno)</b>	<b>15</b>
<b>Jogos de console (por exemplo, PlayStation, Xbox)</b>	<b>9</b>
<b>Jogos de PC (por exemplo, The Witcher,Civilization)</b>	<b>7</b>
<b>Jogos de celular sem conexão com a internet (por exemplo, Subway Surfers, Candy Crush)</b>	<b>24</b>
<b>Outros</b>	<b>3</b>

De acordo com os dados apresentados na tabela, se somarmos o número de alunos que responderam “jogar de celular sem conexão com a internet” com vinte e quatro alunos, mais os jogos de console com nove respostas e os jogos de PC com

sete respostas temos o total de quarenta alunos. O que nos permite concluir que é uma preferência entre os alunos o uso de jogos mediados por tecnologia. O que não permite afirmar que os jogos de tabuleiro, cartas e outros estejam em desuso. Já que obtivemos um total de vinte e oito respondentes que afirmam ainda jogá-los. Quanto à interação presencial do aluno com outros jogadores, podemos captar essa informação a partir do item 7. que segue abaixo.

<b>7.Você joga principalmente sozinho ou com outras pessoas?</b>	
<b>Principalmente sozinho</b>	<b>19</b>
<b>Principalmente com amigos</b>	<b>15</b>
<b>Principalmente com familiares</b>	<b>9</b>
<b>Uma mistura de todas as opções acima</b>	<b>8</b>

Pelos dados expressos acima, podemos perceber que não há uma preferência definida para o uso de jogos no que diz respeito à interação social, pois pode ser feito sozinho ou com amigos e ou familiares. Como podemos observar, o uso de jogos faz parte da sociabilidade dos alunos e muitos têm dúvidas sobre o impacto do uso de jogos em sua vida pessoal, como podemos observar pelas respostas apresentadas no item 8.

<b>8.Você acredita que jogar jogos online ou offline tem algum impacto em sua vida social nos estudos?</b>	
<b>Sim</b>	<b>17</b>
<b>Não</b>	<b>14</b>
<b>Não tenho certeza</b>	<b>18</b>

A grande maioria acredita, ou não têm certeza sobre o impacto dos jogos sobre a sua vida social. Por fim, também nos questionamos sobre o tempo que nossos entrevistados dedicam em média aos jogos por dia, no que segue os seguintes resultados.

<b>9.Quanto tempo, em média, você passa jogando jogos (online e/ou offline) por dia?</b>	
<b>Menos de 1 hora</b>	<b>20</b>
<b>1 a 2 horas</b>	<b>7</b>
<b>3 a 4 horas</b>	<b>6</b>
<b>5 horas ou mais</b>	<b>13</b>

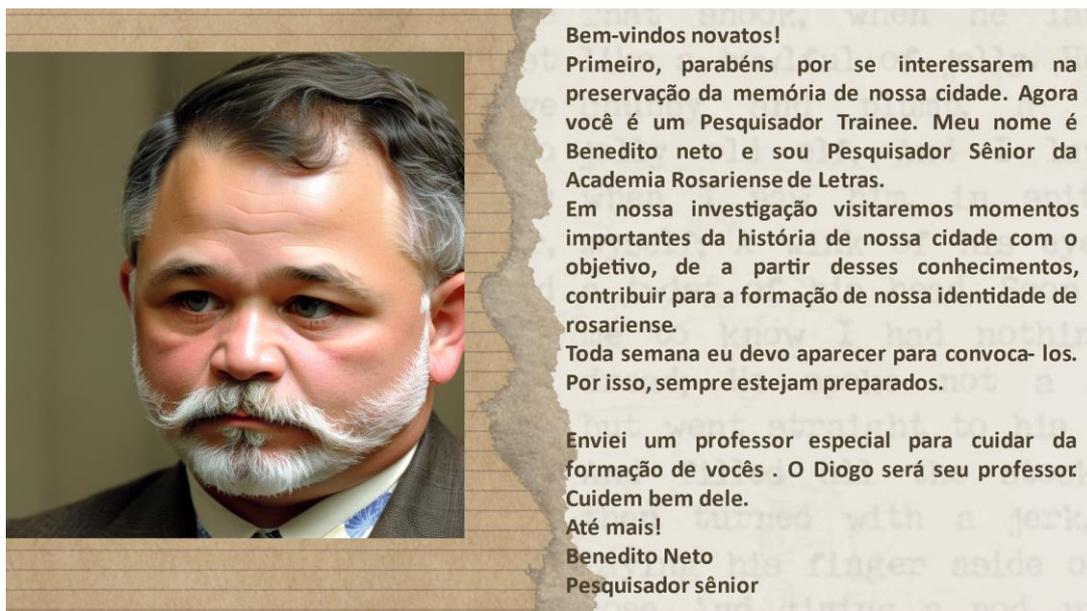
Para avaliar os resultados, dividimos as respostas em dois grandes grupos, os que declararam dedicar menos de uma a duas horas por dia aos jogos que somados chegam a vinte e sete. E os que declararam dedicar de três a cinco horas por dia aos jogos que chegam à soma de dezenove. Assim, a média de uso dos jogos, em sua maioria, fica entre uma a duas horas. No entanto, não podemos considerar essas declarações de forma literal, já que os jogos têm a tendência de distorcer a nossa percepção da passagem do tempo. Logo, o aluno pode estar passando muito mais tempo do que o declarado no questionário.

Em vista de tudo o que foi dito, desenvolvemos nossas atividades gameficadas considerando as especificidades do nosso público-alvo e, de acordo com as observações apresentadas anteriormente, agora passamos a descrever e analisar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

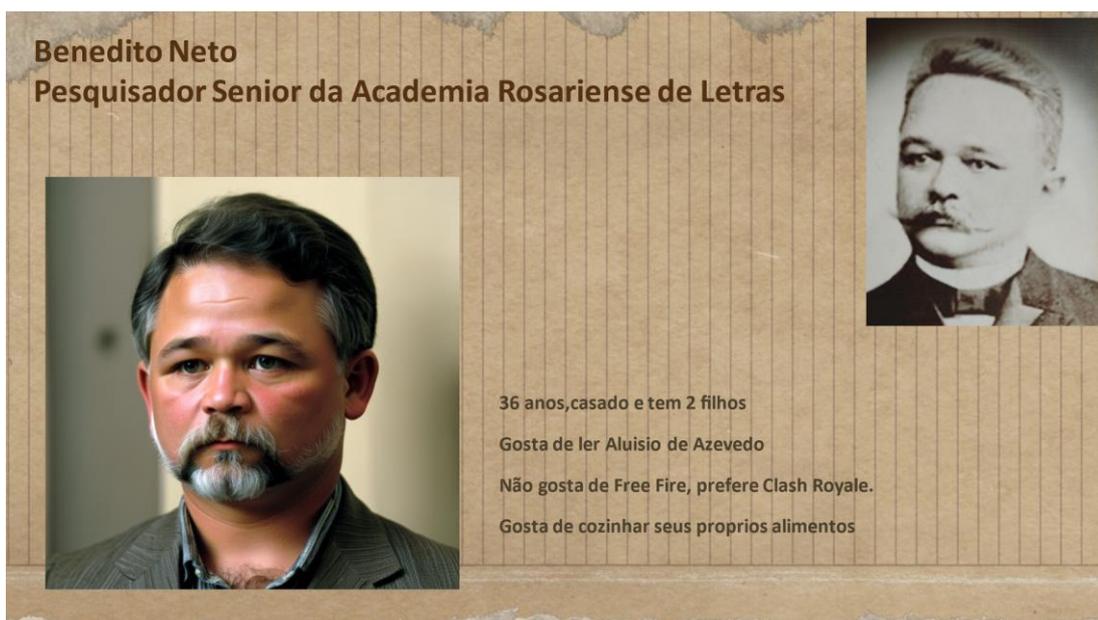
Em nossa jornada, começamos a implementar um design de experiências mediadas por elementos mais próximos da cultura pop, especialmente os games. No intuito de criar algo mais poderoso para aguçar a curiosidade e o sentimento de pertencimento ao local de origem dos alunos, no caso, o município de Rosário no estado do Maranhão. Identificamos no conteúdo de História do Maranhão Republicano uma forma de estimular e mobilizar nossos alunos para o aprendizado.

Assim, propomos a organização do curso em missões e a transformação da aula em casos a serem resolvidos. Uma forma de aproximar as aulas da lógica dos seriados de TV.

Com o objetivo de criar uma experiência imersiva, que é a capacidade do jogo envolver completamente o jogador em sua narrativa e mecânicas de forma que ele se sinta parte daquele universo. Criamos o Benedito Neto, um avatar que ficou responsável pela comunicação com os alunos, agora chamados de pesquisadores trainee. Pesquisador Sênior da Academia Rosariense de Letras, Benedito Neto, era responsável por apresentar o curso e as atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula.



Fonte: autoria própria

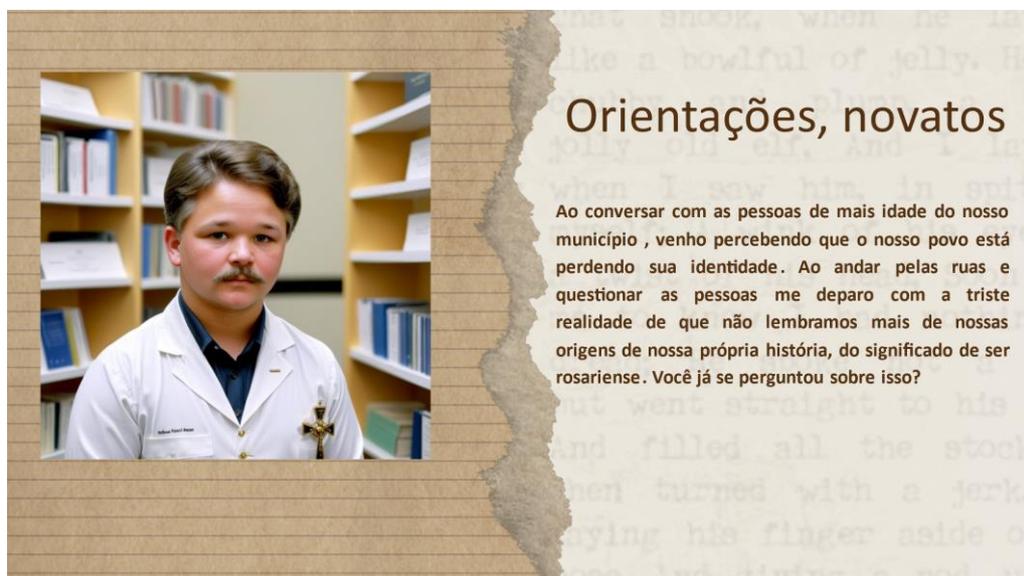


Fonte: autoria própria

Para a elaboração da imagem do personagem, utilizamos uma Inteligência Artificial chamada Photomaker-style<sup>10</sup> que, a partir de imagens reais, consegue simular outras, através de comandos específicos. A partir das poucas imagens que conseguimos do Doutor Benedito Pereira Leite, rosariense, ex-governador do estado do Maranhão, e que dá nome à escola. Tentamos gerar uma imagem da sua

<sup>10</sup> Pode ser acessada no site, <https://huggingface.co/spaces/TencentARC/PhotoMaker-Style>

juventude, justamente por isso, esclarecemos aos alunos que mesmo tendo nomes parecidos, não é possível estabelecer uma relação direta entre eles. São, portanto, dois personagens distintos.



Fonte: autoria própria

De forma a oferecer aos alunos uma sensação de progressão no curso, organizamos os episódios em missões, que ocorriam em locais específicos da antiga Rosário. Conforme os alunos resolviam os casos, eles ganhavam novos distintivos (emblemas) e mudavam seu status dentro de um plano de carreira com cinco níveis.

Plano de carreira	
Nível 1	Pesquisador trainee
Nível 2	Pesquisador Júnior
Nível 3	Pesquisador assistente
Nível 4	Pesquisador adjunto
Nível 5	Pesquisador sênior

Os distintivos e ou emblemas foram criados usando o site Online Badge Maker<sup>11</sup>, de forma bem simples e prática.

<sup>11</sup> para mais informações pode-se acessar o site através do seguinte endereço: <http://www.onlinebadgemaker.com/3d-badge-maker>

Eles foram exportados em imagens JPEG e utilizados de modo virtual, e impresso pelos alunos. A cada passagem de nível, dávamos o emblema para o pesquisador e ou sua equipe, o qual podia colar em uma cartela de papel. Assim, o aluno visualizava facilmente sua coleção de selos e sua evolução dentro do curso.

Os emblemas foram criados a partir de dois símbolos da cidade, o Brasão de armas e a Bandeira do município. Eles foram decompostos em seus elementos como: o Forte do Calvário, a palmeira, o mapa do estado do Maranhão, as cores da Bandeira e o fundo branco.



Fonte: autoria própria

O objetivo do Level Design de Aprendizagem (LDA) era fazer com que os alunos, ao solucionar as missões através da resolução das atividades apresentadas em cada episódio do curso, colecionassem os emblemas de forma que, ao final, as equipes pudessem conformar a Bandeira do município. Mas não era só isso, as atividades valiam moedas que deveriam ser acumuladas de acordo com o nível de realização de cada tarefa, considerando-se diversos critérios, de acordo com cada missão.

Cada atividade passou a valer uma quantidade específica de moedas ou pontos. E seu controle e o da mudança de nível na carreira do aluno foram feitos com o auxílio de uma planilha do Excel.

Alunos	Moedas	Emblemas	Nível
Ana			
Anthony			
Arthur			
Beatriz			
Carlos			
Claudiane			
Dávila			
Emanuelle			
Enzo			
Glaudson			
Abimael			
Isabella			
Isabelle			
Itamar			
José			
Ricardo			
Leonardo			
Luan			
Luana			
Luan			
Anderson			
Lucas			
Maria Clara			
Mikaelly			
Naila			
Patrícia			
Rebeca			
Thaísa			
Vivia			
Yasmin			

Todas as aulas foram pensadas com base nos pressupostos da aprendizagem significativa que estabelece as duas condições para que ela ocorra que são: 1) *o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo* e 2) *o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender*. (MOREIRA,2011, p.24). A primeira condição implica que o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos, slides...) tenha,

[...]significado lógico (isto é, seja relacionável de maneira não- arbitrária e não-litera a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante) e 2) que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes com as quais esse material possa ser relacionado. Quer dizer, o material deve ser relacionável a determinados conhecimentos e o aprendiz deve ter esses conhecimentos prévios necessários para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não-litera. (MOREIRA,2011, p.24-5)

É importante enfatizar que o material educativo só pode ser potencialmente significativo, pois não existe aula e/ou problema significativo. Os significados estão nas pessoas, não nos materiais. É o aluno(a) que atribui significados aos materiais de

aprendizagem, significados que podem não ser aqueles aceitos no contexto da matéria de ensino.

Podemos ainda deduzir dessas duas, uma terceira condição que está implícita nas duas outras, que é a importância do verbal da linguagem para a aprendizagem significativa. Pois, por exemplo, aprender história de maneira significativa é aprender a linguagem historiográfica. Com base nesses pressupostos, e para a elaboração das atividades, apoiamo-nos em algumas obras disponíveis sobre a história do município de Rosário-MA e em alguns instrumentos e técnicas da pesquisa historiográfica.

Uma dessas obras, foi um livro disponibilizado recentemente pela Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia (SEMED) de Ferreira (2022), que tem como título “Rosário, memórias riquezas e belezas: estudos regionais”. O livro opera uma grande revisão da história de Rosário a partir de fontes secundárias. Abordando a história do município apenas em seu primeiro capítulo, sem estabelecer uma ordem cronológica coerente. Outro problema constatado no material é a completa ausência de referências a fontes primárias, o que nos levou a questionar várias de suas afirmações e referências. Por fim, ao analisarmos a autoria do livro não encontramos nenhum dos autores com formação específica na área de história, o que nos levou a uma utilização secundária e pontual do mesmo.

Na busca por fontes mais confiáveis, que pudessem apresentar um embasamento substancial para nossas aulas, encontramos duas outras referências que conseguiram suprir as deficiências apontadas anteriormente. A primeira delas é o livro “Apontamentos para a História de Rosário”, que tem como autor Hilton Martins Mendes (2014). O mesmo autor do Hino de Rosário, sendo escritor e bancário aposentado, mesmo não tendo formação de historiador, o que alerta em sua introdução ao afirmar que a obra não tem pretensões historiográficas, mas apresenta uma estrutura cronológica robusta e forte embasamento de suas afirmações em fontes primárias e secundárias.

Outra obra que também contribuiu muito para a elaboração de nossas aulas foi o “Inventário Cultural: Rosário-Santa Rita-Bacabeira” (IPHAN,2013), material que além da revisão histórico-geográfica contribuiu decisivamente para a caracterização da diversidade do patrimônio cultural material e imaterial da cidade.

Com base nessas leituras sobre a história do município, recorreremos ao uso de vários recursos para a elaboração das aulas como: o uso de Datashow, vídeos,

áudio como hino da cidade e imagens como forma de através do uso de várias linguagens potencializar o ensino e a aprendizagem.

Nossa primeira trilha gameficada testada foi batizada como a missão do Conjunto Ferroviário RFFSA de Rosário como fonte histórica.



Fonte: autoria própria

Nessa gameaula os alunos foram apresentados à missão pelo nosso anfitrião, o Benedito Neto, através de slides projetados em sala de aula como segue.



Fonte: autoria própria

Conforme o slide, tínhamos duas grandes temáticas a serem trabalhadas a partir do Conjunto Ferroviário. A primeira sobre como o Conjunto Ferroviário pode ser considerado uma fonte histórica. De outro, qual a relação do complexo como fonte histórica com a formação da identidade do rosariense. Essa atividade valia moedas em um emblema que chamamos de Mapa do Maranhão. Deduzimos esse emblema dos elementos que compõem a bandeira e o brasão do município. E a sua escolha está relacionada ao fato de que o Conjunto Ferroviário possibilitou a ligação de vários pontos do Maranhão ao estado do Piauí, contribuindo para a história regional. Toda a simbologia adotada foi objeto de apresentação, discussão e debate. Durante esses momentos, ocorria uma grande negociação de significados na perspectiva da aprendizagem significativa.



Fonte: autoria própria

A partir das orientações do nosso anfitrião, e discutidas as dúvidas com relação às nossas escolhas, partimos para o segundo momento onde desenvolvemos a aula expositiva dialogada com o encaminhamento das tarefas a serem realizadas em casa, pois geralmente envolviam pesquisa com membros da comunidade.

A partir do tema da gameaula, realizamos a adaptação dos objetivos educacionais presentes no DCTM para o sexto ano que ficaram assim. Objeto do conhecimento: “O conjunto ferroviário RFFSA como forma de registro e produção do conhecimento histórico”. As habilidades ficaram da seguinte maneira: “Identificar o

Conjunto Ferroviário RFFSA como fonte histórica e suas possíveis relações com a formação de identidade rosariense.”

Para a consecução das habilidades propostas preparamos uma aula, de forma objetiva e sintética, a partir do livro didático dos alunos, onde apresentamos a definição e a exemplificação de fontes escritas, visuais, orais e da cultura material. A partir daí, questionamos os alunos sobre a importância do Conjunto Ferroviário como fonte histórica, e como a partir dele podemos reconstruir o passado e entender como a cidade se desenvolveu ao longo do tempo.

Durante o debate, encontramos grandes dificuldades por parte dos alunos com o segundo aspecto da nossa aula, o da contribuição do conjunto ferroviário para a formação da identidade do rosariense. Considerar o conjunto ferroviário como fonte histórica não foi difícil, à medida que é um prédio antigo, tombado e referência na cidade. No entanto, como, no cotidiano, essa construção se incorporou ao imaginário coletivo, a relação de pertencimento e identidade com o lugar é outra questão. Talvez o fato que obstaculiza essa compreensão é o de os alunos não terem vivido a experiência de ver a estação funcionando.

Para melhor esclarecimento da questão, apresentamos um pequeno vídeo chamado *O que é patrimônio material e imaterial*, de seis minutos, que pode ser acessado pelo link abaixo<sup>12</sup>. O vídeo consiste em uma pequena ilustração em que apresenta a ideia do patrimônio cultural como herança coletiva e suas duas manifestações a material e imaterial. Após a aula dialogamos sobre o vídeo, procurando identificar essas duas manifestações do patrimônio na cidade de Rosário o que contribuiu para melhor compreensão da questão pelos alunos.

---

<sup>12</sup> Está disponível no seguinte endereço do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=CLpBq8x-gdY&t=43s>



Fonte: autoria própria

Com o intuito de esclarecer melhor a relação do patrimônio cultural material com o processo de formação da cidade e da identidade local, apresentamos um segundo vídeo chamado de A História da Estação Ferroviária, que foi gravado em comemoração à passagem dos 402 anos da cidade e que foi veiculado em programa local de grande audiência chamado de “Bora Ver”<sup>13</sup>. O vídeo foi produzido como uma reportagem ao curador da Estação, o Sr. Euvaldo de Jesus e conta a história do município antes do conjunto ferroviário, quando o prédio mais imponente da cidade era a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e as atividades econômicas eram basicamente a pesca, o artesanato e a agricultura de subsistência. E o pós Estação Ferroviária, com a instalação de uma infraestrutura moderna para os padrões brasileiros da época e a dinamização das atividades econômicas a partir do desenvolvimento do comércio propiciado pelo trem de cargas e passageiros.

O vídeo qualificou o debate e promoveu a motivação dos alunos para tarefa relacionada à aula. Qualificou porque os alunos começaram a estabelecer relações entre o que observaram no vídeo e os relatos e histórias dos pais, avós, tios e comentários que ouvem, resultante da sua vivência na cidade. Motivou porque gerou identificação com a história local.

---

<sup>13</sup> Pode ser acessado através do seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=VtB-WxRsink>

Antes da orientação da atividade para casa, apresentamos, para finalizar, um pequeno vídeo de três minutos com a música de João do Vale, interpretada por Luiz Gonzaga, chamada de Teresina a São Luís-MA<sup>14</sup>. O vídeo, a partir de imagens antigas, apresenta o percurso da estrada de ferro e suas principais estações, com informações gerais sobre seu funcionamento e ao fundo a música interpretada por Luiz Gonzaga.

O vídeo tem pouco mais de três minutos, mas no contexto do diálogo que permeou toda a aula percebemos uma mudança significativa na percepção dos alunos com relação a estrada de ferro e sua relação com o seu lugar de vivência, o município de Rosário no estado do Maranhão. Os comentários passaram a ser mais objetivos dando relevância às mudanças econômicas produzidas com a estação, e gerando internacionalizações de sua vivência, o que nós podemos chamar de aprendizagens históricas.

Durante todo esse episódio de ensino-aprendizagem, estivemos preocupados em apresentar aos alunos os significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino. O apresentar aqui não significa aula expositiva, nem passividade por parte dos alunos, pois os mesmos, durante a aula, desenvolveram significados a partir do que captaram. Justamente por isso, buscamos o uso de várias linguagens, de maneira a dialogar sobre o conteúdo da aula em uma constante negociação de significados.

O processo só termina para a aprendizagem significativa quando o aluno capta os significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino, consegue traduzi-lo a partir de suas próprias palavras e a partir dele propor e resolver problemas do seu cotidiano. O que em aprendizagem histórica faz referência ao processo mental em que o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno, atuando como fator orientador de nossa experiência com o tempo.

Como forma de garantir essa tradução dos conteúdos estudados para o seu cotidiano e em sua linguagem, orientamos, para casa, uma atividade de pesquisa com o tema “Patrimônio, memória e identidade”, que segue no APÊNDICE D.

De posse desse roteiro de entrevistas semiestruturadas, os alunos foram orientados a procurar pessoas de referência em sua casa, família, e ou bairro para aplicá-lo, de preferência pessoas que tivessem histórias relacionadas com a estação. Foi dada uma semana para o retorno dos questionários que foram recebidos,

---

<sup>14</sup> E que está disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=eBqj9G15Jq0>

tabulados e depois devolvidos aos alunos em forma de dados apresentados e discutidos em sala de aula como podemos ver abaixo.



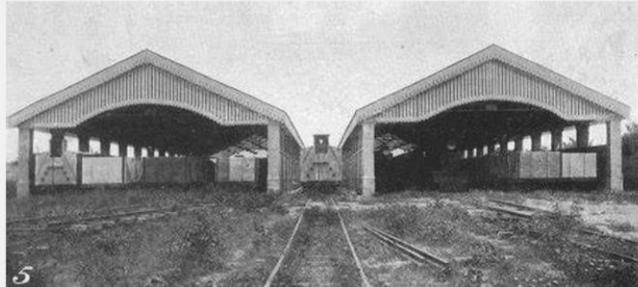
Fonte: autoria própria

Pela imagem do slide, podemos observar o número total de pessoas que responderam ao questionário. Somaram trinta, distribuídos por sua faixa etária. Podemos inferir a faixa etária dos respondentes entre 35 a 80 anos de idade, sendo que o maior número está concentrado entre 66 e 76 anos com oito respondentes. Outra questão que podemos constatar é o pequeno número de entrevistas realizadas, pois do total de alunos das turmas que são 53 alunos mais ou menos frequentes, apenas trinta retornaram com as respostas. Do mesmo modo, os questionários não estavam totalmente respondidos, algumas questões sim e outras não. Mesmo assim, conseguimos captar algumas declarações que se repetiram durante as respostas, como observamos a partir da tabulação dos dados do item 3 que segue abaixo.

## IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

**3.A estação de Rosario foi inaugurada no ano de 1919 e foi fechada no ano de 1990.Você chegou a frequentar a estação? Caso sim, o que lembra dessa experiência?**

- [...] lembra do barulho dos trens...
- O movimento a circulação de pessoas...
- Conheceu a esposa na estação...



FONTE:[https://externalcontent.duckduckgo.com/?u=https%3A%2F%2Fwww.bing.net%2F%3Fid%3DOIP\\_XcnTSL6\\_3mys6HnQ4xjwAAA%26pid%3DApi&f=1&pt=45d6158c6d360b4ad8c70195a8341b36caaf1156e6d9d28b2e840a8e33f8&po=](https://externalcontent.duckduckgo.com/?u=https%3A%2F%2Fwww.bing.net%2F%3Fid%3DOIP_XcnTSL6_3mys6HnQ4xjwAAA%26pid%3DApi&f=1&pt=45d6158c6d360b4ad8c70195a8341b36caaf1156e6d9d28b2e840a8e33f8&po=)

Fonte: autoria própria

A avaliação das respostas apresentadas nos questionários para o item 3 permitiu com que os alunos pudessem ter uma impressão do dia a dia do município quando do funcionamento da estação ferroviária. E o diálogo com os entrevistados gerou uma maior familiaridade e identidade com o assunto. Fazendo com que no retorno da discussão, já em sala de aula, tenha contribuído para que os alunos reafirmassem posições contidas nas respostas dos entrevistados. Por exemplo, quando afirmaram acreditar na importância da revitalização do Conjunto Ferroviário como podemos perceber nas respostas para o item 5.

## IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

**5. Você acredita que a revitalização do Complexo Ferroviário Rosariense ajuda a preservar a história de Rosário? Por que?**

- forma de preservar a memória da cidade...
- a estação está associado ao moderno...
- a importância da estação para a cidade...



FONTE:[https://externalcontent.duckduckgo.com/?u=https%3A%2F%2Fwww.bing.net%2F%3Fid%3DOIP\\_ah6BN9CmfunF279\\_VQd0wHtE%26pid%3DApi&f=1&pt=73bcdff7cd8c5ae4c74ac6b310105d3873dfe175c62fd0d19fe101c68393db&po=images](https://externalcontent.duckduckgo.com/?u=https%3A%2F%2Fwww.bing.net%2F%3Fid%3DOIP_ah6BN9CmfunF279_VQd0wHtE%26pid%3DApi&f=1&pt=73bcdff7cd8c5ae4c74ac6b310105d3873dfe175c62fd0d19fe101c68393db&po=images)

Fonte: autoria própria

Portanto, a partir do resultado das entrevistas e do amplo diálogo estabelecido em sala de aula, acreditamos que com essa atividade conseguimos alcançar as habilidades estabelecidas para o respectivo objeto de conhecimento. Mesmo assim, é importante destacar que [...] *aprendizagem significativa não é, como se possa pensar, aquela que o indivíduo nunca esquece.* (MOREIRA,2011, p.17). Mas uma vez que a aprendizagem tenha sido significativa, mesmo que o aluno passe muito tempo sem se envolver com esses temas, provavelmente não terá muitas dificuldades em “resgatar”, “reativar” ou “reaprender” o conteúdo. O que também acontece com professores que passam muitos anos sem dar aula sobre certos conteúdos.

Essa atividade nos permitiu tirar duas conclusões. A primeira é a de que não existe metodologia salvadora. A metodologia por si só, não produz motivação intrínseca e ou extrínseca, por parte dos alunos. É o contexto e o conteúdo que está sendo trabalhado com a metodologia e a forma como ela é utilizada que pode produzir motivação. Por isso, afirmamos que para cada conteúdo, devemos identificar a metodologia adequada. Uma segunda constatação que conseguimos retirar é a de que o conteúdo da história local tem uma certa singularidade. À medida em que ele é trabalhado a partir do uso de metodologias comuns ao saber-fazer dos historiadores como: a pesquisa oral, a pesquisa em documentos, a visitação a museus e outros. A interação social propiciada por esse tipo de metodologia tem a capacidade de potencializar os sentimentos de identidade e de pertencimento, principalmente quando podemos contar com o apoio das famílias dos (as) alunos (a).

Para nossa segunda aula gameficada demos o nome de O Caso do Forte do Calvário como segue no slide abaixo.

# MISSÕES

02 O caso do forte do calvário...

03 ...

04 ...

A photograph showing the ruins of the Forte do Calvário, a stone structure with several arched openings, overgrown with tall green grass and some trees in the background.

Fonte: autoria própria

Os alunos foram apresentados para a missão pelo nosso Pesquisador Sênior da Academia Rosariense de Letras, Benedito Neto.

## Orientações...

Olá! Como estão? Espero que bem.

Desde pequeno ouvimos os nossos pais, tios(as) e avós afirmarem que o povo rosariense é lutador. Idea expressa nos versos de nosso hino oficial. Onde afirma que "Rosário é nossa terra adorada, ela qual haveremos de lutar até o final.

- Você já parou para pensar por que o hino oficial faz referência a essa luta? De que luta se refere?
- Podemos relacionar a letra do hino ao surgimento de nossa cidade com a Fundação do Forte de Vera Cruz em 1620?

Fonte: autoria própria

Em acordo com as orientações do nosso anfitrião, na missão tínhamos duas temáticas a trabalhar: a primeira sobre a História do Forte do Calvário; a segunda é sobre como essa história estaria ligada à formação da identidade do povo rosariense como o povo lutador que está expressa na letra do hino municipal. Para essa missão

também atribuímos moedas e um emblema chamado de Emblema do Forte do Calvário.



Fonte: autoria própria

Na apresentação da simbologia do Forte do Calvário não precisamos operar grande retomada dos conteúdos prévios e ou negociação de significados, pois a existência do forte é conhecimento comum na cidade e os alunos já tinham ouvido histórias sobre ele, enquanto outros já tiveram a oportunidade de visitar suas ruínas

Tendo como referência a aprendizagem significativa e o material didático já citado, partimos para definição dos objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em acordo com a BNCC e o DCTM.

Desenvolvemos o objeto de conhecimento/tema da aula: “O Forte do Calvário em contexto internacional: franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão”. Quanto à habilidade assumiu a seguinte redação: “Analisar a importância do Forte do Calvário para a formação do território maranhense no contexto das disputas entre Portugal e França.”

Como forma de garantir o atendimento das aprendizagens estabelecidas no objeto de conhecimento e nas habilidades, e na ausência de material didático que desse suporte a tal abordagem, desenvolvemos uma aula em data show que segue no Apêndice E. Nos slides, recorreremos a várias linguagens como forma de produzir um material potencialmente significativo como: imagens, textos, pinturas, diagramas,

mapas, vídeos, a localização do forte com uso do aplicativo Google Earth e uma linha do tempo.

Durante a aula, partimos da existência do Forte do Calvário e dos seus significados nos dias de hoje com o uso de questões problematizadoras. Em seguida, destacamos que a sua fundação está relacionada ao contexto das disputas entre as potências europeias durante a Revolução Comercial no século XV e XVI e que culminou no Tratado de Tordesilhas em 1494 e na sua contestação por parte da França, o que propiciou a expedição que deu origem à França Equinocial ou a Fundação Francesa de São Luís, que abordamos através de um vídeo.

Toda essa exposição realizada através de mapas, imagens, textos e outros teve como objetivo situar a experiência municipal no contexto internacional, de forma que o aluno percebesse que a sua história está relacionada com outras histórias, tanto do ponto de vista regional, como nacional e internacional. Para frisar melhor ainda essa relação, apresentamos um pequeno vídeo chamado de Upaon Açú, Saint Louis, São Luís ... um filme de Joaquim Haickel<sup>15</sup>.

O vídeo permitiu estabelecer relações entre a Batalha de Guaxenduba, que é apresentada durante o vídeo, e a própria história e identidade do povo rosariense como um povo lutador, pois o Forte de Vera Cruz, primeira denominação do Forte do Calvário, surge para os colonizadores como uma necessidade de defesa do território contra seus adversários europeus.

Em seguida, a partir da exposição do slide sobre a construção do Forte do Calvário, realizamos uma caracterização da fortificação desde seu primeiro nome, fundador, objetivos da construção e guarnição. Para ilustrar melhor o assunto, fizemos a exposição de um outro vídeo chamado de “História do Forte do Calvário é destaque no Daqui”<sup>16</sup>. O vídeo, elaborado em forma de entrevista documentário, foi veiculado por programa de grande audiência no estado do Maranhão, e através dele podemos visualizar várias características da fortaleza e suas contribuições para a história regional.

Após a visualização do vídeo, durante a discussão do material, ouvimos vários relatos dos (as) alunos (a) que já visitaram a fortificação e suas experiências durante o evento, outros relataram nunca tê-lo visitado, mas já terem ouvido histórias de

---

<sup>15</sup> Disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=13FY7W8thgA&t=4s>

<sup>16</sup> Vídeo que está disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=JBUBr5in8u8&t=145s>

parentes próximos sobre as ruínas da fortificação. Um terceiro grupo manifestou interesse em conhecer as ruínas e solicitou orientações de como deveria proceder para chegar lá ao professor e aos (às) outros (as) alunos(a). Dando continuidade à experiência, finalizamos a aula com a apresentação de um slide com uma linha do tempo em que apresentamos as várias denominações do forte com o ano e os motivos da modificação.



Fonte: autoria própria

Para a atividade avaliativa dividimos os alunos em equipes e fornecemos um pequeno texto extraído do livro “Apontamentos para a História de Rosário” (MENDES, 2013). A tarefa teve início na sala de aula e depois foi concluída em casa e consistia na revisão do conteúdo estudado através do texto disponibilizado e na resolução de duas páginas de palavras cruzadas que, ao todo, somavam vinte questões em que cada uma valia dez pontos-moedas.



Fonte: autoria própria

Podemos afirmar que tal atividade configura-se como uso de Aprendizagem baseada em jogos no contexto de aulas gameficadas, pois utilizamos um jogo de palavras cruzadas, tendo como objetivo a revisão de um conteúdo. Essa é mais uma das vantagens do uso da gameificação em processos educativos. Ela permite o uso de várias metodologias atuando dentro de um mesmo design educativo.

O uso dessa metodologia promoveu resultados positivos do ponto de vista da motivação e do engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso e estimulante. Por outro lado, diminuiu o papel do professor como orientador-mediador à medida que os alunos tinham tudo que precisavam em mãos para concluir a tarefa. Também notamos ganho com a disciplina. Em equipes, os alunos tiveram que se disciplinar, dividir tarefas e cumpri-las dentro de um prazo determinado para obtenção das moedas e do brasão.

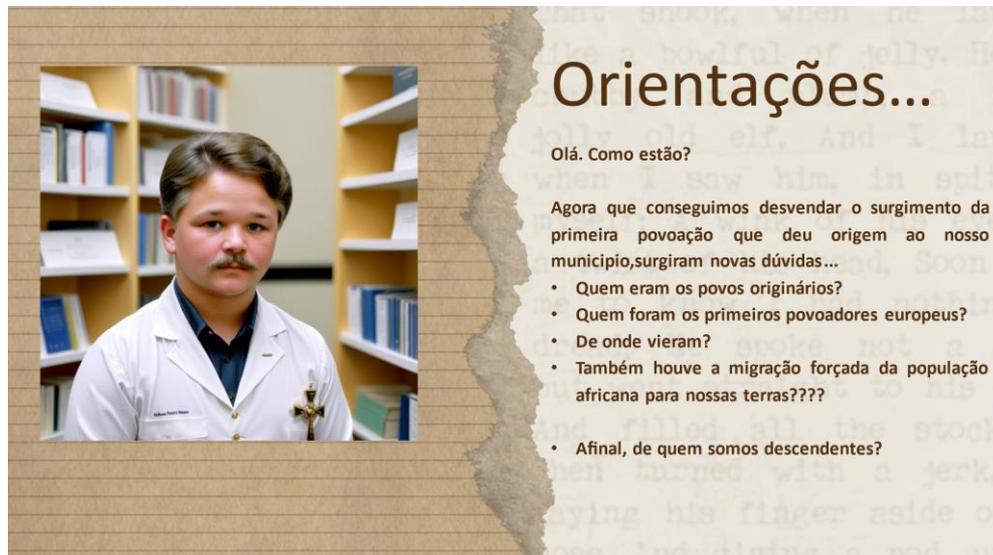
Ao final da atividade, mesmo com atrasos, todas as equipes conseguiram cumprir com a tarefa. Outra característica derivada do uso da gameificação em sala de aula, é a de que ela não produz motivação e engajamento de forma imediata. É só a partir da aplicação dos diversos elementos e do desenvolvimento das atividades que o nível de motivação e engajamento vai aumentando e produzindo resultados significativos.

Para nossa terceira missão demos o nome “De quem somos descendentes” conforme o slide abaixo.



Fonte: autoria própria

Seguindo o mesmo roteiro das missões anteriores, os nossos pesquisadores foram apresentados para missão pelo nosso avatar, Benedito Neto.



Fonte: autoria própria

O tema em questão está ligado ao resgate da ascendência de nossos alunos pesquisadores de forma que, a partir desse levantamento das histórias individuais, pudéssemos estabelecer relações de pertencimento com os grupos étnicos formadores do povo brasileiro. Para a missão, atribuímos o emblema Brasão de Rosário e o total de dez moedas por atividade entregue pelas equipes.



Fonte: autoria própria

Na discussão da simbologia adotada, no caso o brasão de Rosário, afirmamos a sua adoção por dois fatores: o primeiro por representar uma síntese dos símbolos municipais o que foi procedido com a explicação de cada um dos símbolos e a discussão de sua pertinência. Da mesma maneira que a população de Rosário é produto da miscigenação. Outro motivo estava relacionado ao final de nossas atividades gameficadas que, ao chegar neste momento, já perfaziam um total de mais de doze horas aulas presenciais e mais oito horas aulas correspondentes às atividades que foram realizadas em casa.

Para o objeto de conhecimento formulamos a seguinte temática “A formação do povo rosariense: de quem descendemos?”. Quanto à habilidade ficou redigida da seguinte maneira: “Valorizar a história e a cultura dos três povos que constituem as raízes do povo brasileiro que são: os povos originários, o branco europeu e a população africana escravizada no Brasil.

Como não dispúnhamos de material didático pronto que pudesse dar suporte a abordagem proposta pelo nosso objeto de conhecimento e habilidades, desenvolvemos uma aula com uso do PowerPoint para discussão das temáticas propostas, cujos slides seguem no Apêndice F.

O objetivo dos slides era o de apresentar e problematizar de forma objetiva e direta as três raízes da cultura Brasileira: os povos originários, o europeu e o africano escravizado no Brasil. De forma que, a partir daí, os nossos pesquisadores pudessem

conseguir identificar essas diferenças e auxiliar os seus entrevistados durante a realização da atividade de avaliação.

Toda essa caracterização foi feita em slides, que foram elaborados utilizando-se de várias linguagens, como: textos, imagens, gravuras, mapas, pinturas e informações de várias fontes.

Para o início de nossa apresentação, começamos as nossas considerações sobre os povos originários, sua distribuição no território brasileiro e no maranhense de acordo com suas etnias. Para depois caracterizá-los no território rosariense. Elemento importante, que gerou muita discussão entre os alunos foi o slide onde apresentamos as características culturais desses povos. Pois além das informações contidas no slide fizemos toda uma caracterização tentando demonstrar características presentes no município que podemos considerar como herança indígena, além de que durante o diálogo conseguimos levantar outros elementos que foram muito importantes para a visualização em nosso cotidiano dessa herança.

Um texto importante que nos ajudou a contextualizar esse processo da miscigenação foi o texto, Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia colonial (1640-1760). (CHAMBOULEYRON,2010). À medida que, a partir do texto, precedíamos a explicação sobre as dificuldades encontradas pelos primeiros colonizadores em encontrar colonos que estivessem dispostos a migrar para a colônia, conseguimos caracterizar esse primeiro momento da colonização em que a interação entre portugueses e as populações indígenas produziu uma grande miscigenação.

Por fim, procedemos à explicação sobre a migração forçada da população africana escravizada no Maranhão. Através da apresentação de vários dados que nos permitiram avaliar o tamanho e a proporção dessa população em relação à população local durante o Maranhão colonial e no império. Além disso, procuramos demarcar e discutir a herança cultural dessa população para a formação da cultura material e imaterial do povo rosariense, através da citação de manifestações artísticas e culturais do município como os festejos tradicionais, as danças, os costumes e tradições.

A partir das discussões que foram feitas de forma bem objetiva e direta, orientamos a atividade avaliativa para casa, que consistia no preenchimento de um questionário de pesquisa, com o apoio da família, a partir das discussões realizadas em salas de aula e que segue no Apêndice G.

Como podemos perceber pelo Apêndice G, o questionário foi aberto. Como resultado, recebemos um total de trinta respondentes. Ao analisar as respostas aos diversos quesitos presentes no questionário, identificamos que muitas perguntas não foram respondidas. Ao questionarmos os alunos sobre o fato de não terem respondido às questões, muitos afirmaram que os pais não souberam apresentar uma resposta para as indagações. Mesmo assim, conseguimos fazer algumas análises com base nas respostas que obtivemos.

No segundo item, onde perguntamos sobre a origem étnica e nacionalidade dos entrevistados, a grande maioria respondeu ser brasileiro. Em segundo lugar com maior número de respostas, tivemos a opção afro-brasileiro e, por último, alguns alunos se identificaram como afro-brasileiros e indígenas.

No terceiro item sobre tradições familiares, onde perguntamos sobre algumas tradições ou práticas culturais seguidas pela família. Obtivemos uma grande quantidade de respostas relacionadas diretamente com a religião ou a religiosidade dos familiares. A Identificação ocorreu através da religião a qual faz parte a família, ou pela participação em determinados festejos, manifestações religiosas, principalmente o São João e o Natal, se tomamos como referência o ciclo da cultura popular maranhense. Outra característica que foi muito citada no caso das tradições familiares foi a relação da população com a culinária e os usos e costumes de se produzir determinados tipos de alimentos que são característicos da região.

Já no quarto item, no qual questionamos sobre a história familiar, fizemos duas perguntas, uma sobre de onde vieram os seus antepassados e outra sobre se teriam alguma história familiar significativa para contar. Grande parte dos questionários foram respondidos de forma negativa, muitos nem foram respondidos. Dos que foram respondidos, conseguimos identificar que grande parte da origem dos alunos da escola é egressa dos povoados e dos municípios em sua proximidade como Axixá e Bacabeira.

No quinto item, onde questionamos sobre os interesses culturais da família, as perguntas estavam relacionadas com aspectos da cultura e ou atividades culturais que a família mais se identifica ou gosta. Da mesma maneira que no item anterior, a grande maioria não respondeu ao questionamento. As poucas respostas que obtivemos estão relacionadas à participação no ciclo da cultura popular maranhense,

como já citamos o São João e o Natal sem especificar de que forma e em quais festas religiosas.

No sexto item, sobre educação e cultura na escola, questionamos os alunos sobre como a escola poderia ajudar a valorizar e promover a diversidade cultural entre os alunos. Essa foi uma das questões mais respondidas do questionário a maioria dos alunos afirmaram que a escola precisa: criar espaços de discussão, promover palestras, compartilhar histórias sobre a cultura popular, conversar sobre a cultura rosariense e os antepassados de importância para a história do município e que a escola precisa de mais tecnologia para que os alunos possam promover a cultura do nosso País.

As respostas para essa última pergunta nos fazem refletir sobre as ausências do questionário, mas também sobre a consciência dos alunos sobre si mesmos. Muitos não responderam ao questionário, e aqui fica uma reflexão, será que não responderam porque não queriam ou porque ainda não tiveram a oportunidade de ter acesso ao cabedal de conhecimentos que são necessários para se produzir uma resposta satisfatória?

Quando os alunos, no último item do questionário, sobre educação cultural na escola, conseguem formular esse nível de reivindicações e proposições com o objetivo de promover a cultura local e regional, resgatar a memória de seus antepassados, solicitar a inclusão da discussão sobre diversidade no repertório cultural da escola, solicitando, mais espaços públicos de diálogo e por fim, o acesso à tecnologia. Isso nos faz refletir sobre como esses alunos são conscientes de suas debilidades e de como tem opiniões próprias sobre como solucionar esses problemas. Essa última reflexão, acreditamos ser produto de angústias já há muito sofridas pelos alunos, que encontraram um ambiente propício para aflorar com o ambiente criado com nossas atividades.

Finalmente, podemos destacar o aspecto mais importante de nossa pesquisa. Que está relacionado com o uso da História local como recurso teórico metodológico, o que nos possibilitou a combinação entre teorias e métodos de diferentes campos de conhecimento. Da Teoria da História à incorporação da perspectiva da Didática da História e do seu conceito de Aprendizagem histórica. Do ponto de vista da Educação a aplicação da teoria e dos métodos da Aprendizagem Significativa.

Da ótica da Educação Histórica de acordo com Cerri (2011), ensinar História considerando a consciência histórica é desenvolver atividades que permitam que o educando(a) conheça História - de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja a sua história - ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribui significação - ou seja, se realiza o processo através do qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno. (RÜSSEN,2020).

Como podemos comprovar a partir da aplicação dos questionários sobre os conhecimentos dos alunos(a) relacionados à história local e dos resultados obtidos com as atividades em sala de aula. Essa história que os alunos consideram de forma consciente ou inconsciente como sua história, é a História local. Vivências, experiências, conhecimentos, costumes e tradições que os alunos trazem consigo para a escola. De acordo com a teoria da aprendizagem significativa, podem ser considerados como conhecimentos prévios e ou subsunçores que são definidos como um conhecimento específico existente na estrutura de conhecimento do indivíduo que permite dar significado ao novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. (MOREIRA, 2011)

A partir dessa relação, chegamos ao conceito de aprendizagem histórico-significativa. Aprendizagem Histórica porque permite a internalização da história local como fator formador de identidade e orientador de nossa experiência com o tempo. Significativa à medida em que esse processo tenha como apoio os conteúdos prévios de história local que os alunos trazem consigo, resultado de suas vivências e experiências dentro e fora da escola, e que tem o potencial de dar significado aos novos conhecimentos que lhe são apresentados ou por ele descoberto. Aprendizagem que permite a realização do processo de passagem da história local (aspecto externo) para a história do lugar (aspecto interno). A formulação dessa categoria, sob nossa ótica, é uma hipótese que precisa de fundamentação teórico-metodológica. O que depende da realização de um outro estudo, em que, comprovada a sua pertinência, sejam desenvolvidas todas as concepções teórico-metodológicas decorrentes de tal perspectiva.

A partir do conjunto das reflexões desenvolvidas durante o trabalho, redigimos um material didático do tipo manual de experiências, documento que descreve de forma detalhada o processo de realização de nossas atividades, fornecendo

instruções claras e sistemáticas para garantir que a experiência seja realizada de maneira consistente e eficaz e que segue no Apêndice H.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo geral de nossa pesquisa analisar a importância do ensino e aprendizagem através da Gameificação na disciplina de História do Maranhão Republicano, sexto e sétimo anos do ensino fundamental, no Centro de Ensino Benedito Leite, no município de Rosário, no estado do Maranhão, com ênfase na história do referido município, foi possível perceber que esse assunto precisa ser mais valorizado na sala de aula do ensino fundamental. Nossos estudantes pouco conhecem sobre a origem, o desenvolvimento e as estruturas político-administrativas de seu município. O que está relacionado com a necessidade de superação da educação tradicional, preocupada apenas com a transposição didática de conteúdo adotado nos programas de ensino com base na História oficial.

Para alcançarmos esse objetivo foi necessário buscarmos objetivos específicos, dentre eles a fundamentação no referencial teórico da Educação Histórica, entendida como o processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para entender o presente e prever o futuro.

Esta corrente teórico-prática busca aproximar a teoria da História com a prática docente, visando um ensino de História voltado ao pensar dialeticamente, aproximando o passado histórico à realidade presente do estudante, a fim de orientá-lo temporalmente para que, partindo de inquietações do presente, esse sujeito busque, no passado, significações que possam explicar o presente.

Visando alcançar tal perspectiva, o que pressupõe o atendimento das necessidades da Didática da História que podemos definir como o campo da educação, que se concentra na metodologia e nas estratégias de ensino para a disciplina de História, visando não apenas transmitir conteúdos históricos, mas também desenvolver habilidades críticas e analíticas, ajudando os estudantes a compreender e interpretar o passado de maneira significativa, como a ciência que produz o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem.

Este entendimento exige uma abordagem que dê ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, no qual o desafio principal que se coloca é o de identificar os sentidos atribuídos à História e como pensam os (as) alunos (as) e professores brasileiros.

E no intuito de produzir aprendizagens históricas, podemos definir como o processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e competências relacionadas à História. Isso envolve não apenas a memorização de eventos e datas, mas também a capacidade de analisar, interpretar e compreender o passado de forma crítica e reflexiva.

Processo de internalização dos conhecimentos históricos que permite a formação da identidade sociocultural ou de forma mais ampla da consciência histórica dos (as) alunos (as). Consciência histórica que pode ser entendida como uma das estruturas do pensamento humano o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido.

Compreendemos que, para cumprir com todas essas exigências, é necessário também uma mudança radical no papel do professor, que deve deixar o tradicional papel de tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdo. Passando a adotar a postura de intelectual, capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo da identidade e da ação na história.

Durante a pesquisa, estivemos cientes de que, por si só, o domínio da Teoria da História, que analisa os fundamentos dos estudos históricos, e da Didática da História, que analisa os fundamentos da Educação Histórica, não garantiriam o atendimento de nossos objetivos. Procuramos, na metodologia do ensino de História, os meios práticos para alcançar os nossos objetivos. Entendendo a metodologia do ensino de História como campo interdisciplinar que pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia, e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica.

Desse modo, encontramos na História do Maranhão Republicano contextualizado em uma História das origens de Rosário e suas peculiaridades, um recurso teórico-metodológico de abordagem para pesquisa e para o ensino. Uma ferramenta ou abordagem usada em pesquisa ou análise que combina teorias e métodos. E que nos serviu para orientar a coleta, análise e interpretação de dados, fornecendo uma base teórica sólida e um conjunto de métodos para aplicar essa teoria

na prática. Recursos que ajudaram a estruturar o estudo, definir suas etapas e garantir resultados consistentes e significativos.

A abordagem da História do Maranhão Republicano, nos permitiu superar outra questão que está relacionada com a renovação dos métodos de ensino atualmente. A superação dos métodos tradicionais depende de dois pressupostos básicos que são: articulação entre método e conteúdo e o uso das tecnologias da informação e da comunicação-TIC, reconhecemos ser uma das maiores dificuldades dos professores de História a de selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares.

Partindo desses pressupostos e de que a aprendizagem em sala de aula não está diretamente relacionada a um único tipo de conhecimento ou metodologia de ensino, os (as) alunos(as) precisam aprender sobre diferentes disciplinas e cada disciplina possui diferentes conteúdos, cada um deles exige um tipo de estratégia instrucional que se ajuste às suas necessidades.

Superamos essa dificuldade com a aplicação da metodologia ativa da Gamificação, partindo de uma reestruturação da metodologia, de acordo com a consciência histórica dos (as) alunos (as) e as necessidades destes. O que só foi possível com a aplicação de questionários para conhecer seus conhecimentos, seus interesses e suas expectativas em relação ao conhecimento histórico.

Mas não foi só isso, a Gamificação nos possibilitou outras vantagens do ponto de vista de seu uso em processos educativos, pois ela permitiu o uso de várias metodologias e recursos didáticos atuando dentro de um mesmo design educativo, o que comprovamos com nosso trabalho. Além disso, serviu como motor motivacional para os estudantes, e contribuiu para o engajamento destes nos mais variados aspectos em nossa jornada gamificada.

Conclusivamente o resultado mais importante da nossa pesquisa é o provável desenvolvimento do conceito de aprendizagem histórico-significativa, aqui compreendido como o processo de internalização da história do Maranhão Republicano, especificamente no município de Rosário, como fator formador de identidade e orientador da experiência do(a) aluno(a) no tempo. Esse desenvolvimento pode ser propiciado pela identificação e retomada dos conteúdos prévios que são o resultado de suas vivências e experiências dentro e fora da escola, e que tem o potencial de dar significado aos novos conhecimentos que lhe são

apresentados ou por ele descoberto. O que depende da realização de um outro estudo, em que, comprovada a sua pertinência, sejam desenvolvidas todas as concepções teórico-metodológicas decorrentes de tal perspectiva em outras escolas e em outros lugares.

Por fim, concluímos, desenvolvendo um Manual de Experiências, documento que visa registrar, sistematizar e compartilhar o conhecimento e as práticas adquiridas a partir de experiências específicas em um determinado campo ou contexto. Ele pode ser usado em diversas áreas, como gestão de projetos, ensino, práticas profissionais, ou processos organizacionais, e geralmente contém informações sobre o que foi aprendido, como os desafios foram superados e quais foram as melhores práticas.

Entendemos um Manual de Experiências como um documento que serve de guia prático para a realização de atividades experienciais ativas, geralmente em contextos educacionais ou profissionais. Ele detalha procedimentos, materiais, metodologias e precauções necessárias para conduzir experiências de maneira eficaz e segura.

Neste Manual de Experiências utilizamos a Gameficação, na sala de aula, com nossos alunos e alunas visando atender aos nossos objetivos na disciplina História do Maranhão Republicano, no município de Rosário, em uma escola de ensino fundamental, o qual se encontra em Anexo a essa dissertação, com os seguintes elementos:

1. Introdução e Contexto, onde tratamos da descrição do contexto ou cenário em que a experiência ocorreu, incluindo objetivos, condições iniciais e a importância do tema abordado.
2. Metodologia e Abordagem: explicação sobre como a experiência foi conduzida, quais métodos foram utilizados, e a abordagem adotada para alcançar os objetivos.
3. Descrição das Experiências: detalhamento dos eventos ou processos que ocorreram, incluindo o que funcionou bem e o que não funcionou.
4. Desafios e Soluções: Relato dos principais desafios enfrentados durante a experiência e as soluções ou estratégias adotadas para superá-los.
5. Melhores Práticas e Lições Aprendidas: Identificação das melhores práticas derivadas da experiência e as lições aprendidas que podem ser aplicadas em contextos similares

6. Recomendações: Sugestões para melhorias ou ajustes, com base na experiência, visando otimizar futuras abordagens ou práticas.
7. Referências e Recursos: Lista de materiais de apoio, recursos utilizados, e referências que podem ser úteis para aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Os manuais de experiências são amplamente utilizados em laboratórios de ciências nas escolas, universidades e em ambientes de pesquisa. Eles ajudam a padronizar procedimentos, garantir a segurança e promover uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos através da prática.

Neste Manual de Experiências, exploramos uma variedade de atividades que ilustram conceitos fundamentais através de metodologias ativas. Ao longo destas experiências, nossos objetivos foram não apenas ensinar conteúdos teóricos, mas também desenvolver habilidades práticas e promover um entendimento crítico e significativo, já que as metodologias ativas desempenharam um papel crucial ao envolver os participantes de maneira dinâmica e interativa. Ao incentivar a colaboração, a reflexão e a resolução de problemas, essas abordagens transformaram o aprendizado em uma experiência vivida e aplicada.

Esperamos que as habilidades e conhecimentos adquiridos através destas experiências sejam aplicáveis em diversos contextos, permitindo uma compreensão mais profunda e prática das teorias abordadas. Incentivamos todos os participantes a refletirem sobre o que aprenderam e a considerarem como podem aplicar esse conhecimento em suas vidas acadêmicas e profissionais.

Agradecemos a todos que contribuíram para a elaboração deste manual e convidamos a fornecerem feedback quando nos encontramos nos caminhos da docência, para que possamos continuar aprimorando nossas práticas educativas. Sugerimos, ainda, que explorem novos experimentos e projetos, continuando a trilha do aprendizado com curiosidade e paixão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2.ed. São Paulo:DVS Editora,2015.

ALVES, L. R. G.; DINIZ, M. V. C.; MINHO; M. R. da S. **Gamificação**:diálogos com a educação. In: **Gamificação na Educação**.SãoPaulo:Pimenta Cultural,2014.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso 2018.e-PUB.

BARBOSA, R.M; GERMINARI, D. G. **Educação Histórica e Consciência Histórica: Fundamentos e Pesquisa**. In: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, V.9, N.21, p.21-32 JAN./ABR.2014. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/390/367>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

BARCA, I. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras, Porto, V.2, p.13-21, 2001. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126/4784>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo:Cortez,2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017.Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 10 de março de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2011. Disponível em [www.portalideb.com.br/estado/110-maranhao/ideb](http://www.portalideb.com.br/estado/110-maranhao/ideb). Acessado em 07.07.13.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização**, 2012. Disponível em [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br). Acessado em 07.07.13.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI,2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

BUSARELLO, R.I. FADEL, L.M.; ULBRICHT, V. R. **A Gamificação e a sistemática de jogo**: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In:**Gamificação na Educação**.SãoPaulo:Pimenta Cultural,2014.

CENTRO DE ENSINO BENEDITO LEITE. **Projeto Político Pedagógico**. Rosário: 2022.p.31.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAMBOULEYRON, R. **Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia colonial (1640-1760)**. Belém: ed. Açai/PPGH-UFPA/Centro de memória da Amazônia (UFPA), 2010, pp.29-76; 77-120.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M.M.D. **O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil**: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum**:Revista de História, João Pessoa, n.16, p.147-160, jan./jun.2007.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2011.

COUTINHO, C. P. **Quantitativo versus qualitativo**: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa, 18-20 novembro, 2004.

EUGÊNIO, T. **Aula em jogo**: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo, SP: Évora, 2020.

FERREIRA, Tiago de Oliveira. **Rosário**: memórias, riquezas e belezas: estudos regionais. São Luís-MA: Editora GT, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2004.

IBGE. **Rosário**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/rosario/panorama>. Acesso em: 27 de dezembro de 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Inventário Cultural**: Rosário-Santa Rita-Bacabeira. Brasília/DF:???,2013.

IPHAN. **Rosário – Conjunto Ferroviário RFFSA**. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/rosario-conjunto-ferroviario-rffsa/#!/map=38329&loc=-2.941264000000006,-44.249171999999994,17>. Acesso em: 06 de setembro de 2023.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista, UFPR. Especial, p.11-31, Curitiba,2006.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, V. de L. B. e. **História local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB,2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MENDES, H. M. **Apontamentos para a história de Rosário**. Brasília /DF:Ed. do Autor, 2014.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.

RÜSEN, J. Consciência histórica como tema da didática da história. **Métis – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.01>. Acesso em: 25 ago. 2021.

RÜSEN, J. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Revista Práxis Educativa: Ponta Grossa. v.1, n.2, p.07-16, jul. – dez,2006.

RÜSEN, J. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR,2015.

SCHMIDT, M. A. **Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica**.In:Métis – história & cultura, v.19, n.38, p.16-22, 2020.Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9986>. Acesso em: 1 de setembro de 2023.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. São Paulo: Editora Penso, 2011.

TUCKMAN, B. **Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário sobre a identificação dos alunos com a História local



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este questionário tem como objetivo levantar dados sobre a relação de identidade dos jovens e adolescentes com a História Local, no caso, os alunos do Centro de Ensino Benedito Leite localizado no município de Rosário-MA. As informações serão utilizadas para fins de caracterização do público alvo e para a fundamentação da pesquisa intitulada A GAMEIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS desenvolvida pelo mestrando Diogo Rogério Martins Ferreira. Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

#### 1. Informações Demográficas:

1.1. Qual é o seu gênero?

( ) Masculino ( ) Feminino

1.2. Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_

#### 2. Conhecimento sobre a História Local:

Você tem conhecimento sobre a história do seu município?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, como você adquiriu esse conhecimento?

(Marque todas as que se aplicam)

( ) Através da escola

( ) Através de familiares

( ) Através de eventos culturais ou comunitários

( ) Através da internet

Outros: \_\_\_\_\_

#### 3. Interesse na História Local:

Você tem interesse em aprender mais sobre a história do seu município?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei

#### 4. Atividades Relacionadas à História Local:

Você já participou de alguma das seguintes atividades relacionadas à história do seu município? (Marque todas as que se aplicam)

( ) Visita ao acervo da Estação Ferroviária

( ) Visita as ruínas do Forte do Calvário

( ) Visitas a museus ou centros culturais locais

( ) Participação em eventos históricos ou reconstituições

( ) Entrevistas com membros mais velhos da comunidade

( ) Leitura de livros ou artigos sobre a história local

Outros: \_\_\_\_\_

#### 5. Percepção da Importância da História Local:

Você acha importante conhecer e preservar a história do seu município?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei

#### 6. Contribuição para a Preservação da História Local:

Você já contribuiu de alguma forma para preservar a história do seu município? Se sim, como?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 7. Identificação com a História Local:

Você se identifica com a história e as tradições do seu município?

( ) Sim, fortemente

( ) Sim, moderadamente

( ) Não, não muito

( ) Não, de forma alguma

#### 8. Feedback Adicional:

Você tem alguma sugestão sobre como aumentar o interesse e a participação dos jovens e adolescentes na história local?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Questionário sobre o uso e acesso à internet e as tecnologias da informação e comunicação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este questionário tem como objetivo levantar dados quanto ao uso e acesso à internet e às Tecnologias da Informação e Comunicação, pelos alunos do Centro de Ensino Benedito Leite localizado no município de Rosário-MA. As informações serão utilizadas para fins de caracterização do público alvo e para a fundamentação da pesquisa intitulada A GAMEIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS desenvolvida pelo mestrando Diogo Rogério Martins Ferreira.

Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

#### 1. Informações Demográficas:

1.1. Qual é o seu gênero?

Masculino  Feminino

1.2. Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_

#### 2. Acesso à Internet:

2.1. Você tem acesso à internet em casa?

Sim  Não

Se não, como você costuma acessar a internet?

2.2. Qual é o tipo de conexão à internet que você utiliza com mais frequência?

Banda larga fixa (cabo ou fibra óptica)

3G/4G/5G móvel

Outro: [\_\_\_\_\_]

2.3. Você enfrenta dificuldades de acesso à internet onde mora?

Sim  Não  Às vezes

2.3.1 Qual é a principal razão para as suas dificuldades de acesso à internet? (Se aplicável)

Velocidade lenta da conexão

Falta de cobertura na área

Custo elevado

Problemas técnicos

Outros: [\_\_\_\_\_]

#### 3. Dispositivos Móveis:

3.1. Você possui um smartphone ou tablet?

Sim  Não

3.1.1. Se sim, com que frequência você o utiliza?

Todos os dias

Algumas vezes por semana

Uma vez por semana

Algumas vezes por mês

Raramente ou nunca

3.1.2. Quais atividades você realiza regularmente em seu smartphone? (Marque todas as que se aplicam)

Navegar na internet

Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Instagram)

Enviar mensagens (por exemplo, WhatsApp, Telegram)

Assistir a vídeos (por exemplo, YouTube, TikTok)

Jogar jogos

Ouvir músicas

Ler notícias

Outros: \_\_\_\_\_

#### 4. Computador:

4.1. Você possui um computador desktop ou laptop?

Sim  Não

4.1.1. Se sim, com que frequência você o utiliza?

Todos os dias

Algumas vezes por semana

Uma vez por semana

Algumas vezes por mês

Raramente ou nunca

4.1.2. Quais atividades você realiza regularmente em seu computador? (Marque todas as que se aplicam)

Navegar na internet

Trabalhar em projetos escolares

Jogar jogos

Assistir a vídeos (por exemplo, YouTube, Netflix)

Programar ou desenvolver software

Ler e-mails

Outros: \_\_\_\_\_

#### 5. Uso da Internet:

5.1. Com que frequência você acessa a internet em qualquer dispositivo (incluindo dispositivos móveis e computadores)?

Todos os dias

Algumas vezes por semana

Uma vez por semana

Algumas vezes por mês

Raramente ou nunca

5.2. Quais são seus principais motivos para acessar a internet? (Marque todas as que se aplicam)

Entretenimento (por exemplo, assistir a vídeos, jogar jogos)

Socialização (por exemplo, redes sociais, mensagens)

Informação (por exemplo, pesquisar)

Trabalho escolar

Compras online

Outros: \_\_\_\_\_

#### 6. Preocupações de Segurança na Internet:

6.1. Você se preocupa com sua segurança online?

Sim, bastante preocupado

Um pouco preocupado

Não muito preocupado

Não me preocupo

6.2. Que medidas de segurança você costuma utilizar ao navegar na internet? (Marque todas as que se aplicam)

Senhas fortes

Navegar em sites seguros (https)

Não compartilhar informações pessoais online

Não clicar em links suspeitos

Outros: \_\_\_\_\_

#### 7. Feedback Adicional:

Você tem alguma sugestão sobre como melhorar a segurança ou a experiência de uso da internet, dispositivos móveis ou computador para adolescentes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Questionário sobre o uso de jogos online e offline pelos alunos(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este questionário tem como objetivo levantar dados sobre o uso de jogos online e offline entre os alunos do Centro de Ensino Benedito Leite localizado no município de Rosário-MA. As informações serão utilizadas para fins de caracterização do público alvo e para a fundamentação da pesquisa intitulada A GAMEIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS desenvolvida pelo mestrando Diogo Rogério Martins Ferreira. Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

#### 1. Informações Demográficas:

1.1. Qual é o seu gênero?

( ) Masculino ( ) Feminino

1.2. Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_

#### 2. Há quanto tempo você joga videogames?

( ) Menos de 1 ano

( ) 1-3 anos

( ) 4-6 anos

( ) 7 anos ou mais

( ) Não joga videogames

#### 3. Com que frequência você joga jogos online?

( ) Todos os dias

( ) Algumas vezes por semana

( ) Uma vez por semana

( ) Algumas vezes por mês

( ) Raramente ou nunca

#### 4. Quais tipos de jogos online você costuma jogar? (Marque todas as que se aplicam)

( ) Jogos de ação (por exemplo, Fortnite, Call of Duty)

( ) Jogos de estratégia (por exemplo, League of Legends, Dota 2)

( ) Jogos de aventura (por exemplo, Minecraft, Terraria)

( ) Jogos de simulação (por exemplo, The Sims, SimCity)

( ) Jogos de RPG (por exemplo, World of Warcraft, Final Fantasy)

( ) Jogos de esportes (por exemplo, FIFA, NBA 2K)

( ) Outros: \_\_\_\_\_

#### 5. Com que frequência você joga jogos offline (não conectados à internet)?

( ) Todos os dias

( ) Algumas vezes por semana

( ) Uma vez por semana

( ) Algumas vezes por mês

( ) Raramente ou nunca

#### 6. Quais tipos de jogos offline você costuma jogar? (Marque todas as que se aplicam)

( ) Jogos de tabuleiro (por exemplo, Monopoly, Xadrez)

( ) Jogos de cartas (por exemplo, Poker, Uno)

( ) Jogos de console (por exemplo, PlayStation, Xbox)

( ) Jogos de PC (por exemplo, The Witcher, Civilization)

( ) Jogos de celular sem conexão com a internet (por exemplo, Subway Surfers, Candy Crush)

( ) Outros: \_\_\_\_\_

#### 7. Você joga principalmente sozinho ou com outras pessoas?

( ) Principalmente sozinho

( ) Principalmente com amigos

( ) Principalmente com familiares

( ) Uma mistura de todas as opções acima

#### 8. Você acredita que jogar jogos online ou offline tem algum impacto em sua vida social ou nos estudos?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não tenho certeza

#### 9. Quanto tempo, em média, você passa jogando jogos (online e/ou offline) por dia?

( ) Menos de 1 hora

( ) 1-2 horas

( ) 3-4 horas

( ) 5 horas ou mais

#### 10. Você já experimentou situações de conflito ou desconforto relacionadas aos jogos online/offline? Se sim, poderia compartilhar uma experiência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 11. Você acredita que os jogos online ou offline têm benefícios, como melhorar sua capacidade de aprendizagem, habilidades sociais ou reduzir o estresse? Se sim, de que maneira você percebe esses benefícios em sua própria vida?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 12. Você tem alguma sugestão sobre como os jogos online ou offline poderiam ser tornados mais seguros ou mais educacionais para os adolescentes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada patrimônio memória identidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



PROF HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

---

### ATIVIDADE DE PESQUISA SOBRE PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE CONTEÚDO: O COMPLEXO FERROVIÁRIO DE ROSÁRIO

Agora que você estudou em sala sobre o Conjunto Ferroviário RFFSA de Rosário-MA e a História da Estrada de Ferro São Luís-Teresina vamos pesquisar um pouco sobre a relação entre a importância da preservação dessa memória e a identidade do povo rosariense?

Para isso entreviste seus parentes a procura de alguém que tenha frequentado a estação e ou viajado em seu trajeto e aplique a seguinte entrevista.

1. Qual o seu nome completo?

\_\_\_\_\_

2. Nasceu em Rosário? A quanto tempo mora em Rosário? \_\_\_\_\_

3. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

4. A estação de Rosário foi inaugurada no ano de 1919 e foi fechada no ano de 1990. Você chegou a frequentar a estação? Caso sim, o que lembra dessa experiência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Você chegou a viajar em um dos trens da linha São Luís – Teresina? Caso sim, para onde foi? O que lembra dessa experiência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Você acredita que a revitalização do Complexo Ferroviário Rosariense ajuda a preservar a história de Rosário? Por que?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Você acredita que relembrar a memória do Complexo Ferroviário Rosariense ajuda a entender um pouco do que é ser rosariense? Porque?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# APÊNDICE E - Slides da aula “O Forte do Calvário em contexto internacional”.

### O CASO DO FORTE DO CALVÁRIO

### GRANDES NAVEGAÇÕES E O CAPITALISMO COMERCIAL (XV-XVIII)

- As **Grandes Navegações** aconteceram entre os séculos XV e XVI e representaram um período de expansão do comércio e do mercantilismo da Europa.
- Desenvolvimento de novas técnicas de navegação.
- Colonização da América e conquista de novos mercados como a África e a Ásia.

### AMÉRICA: COLONIZAÇÃO

- **Colonialismo:** as colônias tornadas a partir da conquista, dominação e ocupação de novos territórios em nome de uma e múltiplas potências para as metrópoles (países colonizadores). Além disso, as colônias deviam comprar os produtos das quais necessavam apenas de suas metrópoles.
- **Protecionismo:** para garantir seu desenvolvimento, os Estados precisavam dificultar a concorrência com outros países, por isso criavam medidas que visavam proteger a produção nacional.
- **Balança comercial favorável:** para assegurar a estabilidade econômica, era fundamental exportar sempre para outros países mais do que importar (comprar de outros países).
- **Metallismo:** a riqueza dos Estados era medida pela quantidade de metais preciosos ouro e prata que possuíam. Ao exportar mais, podiam acumular mais riqueza.

• **Revolução comercial ou Mercantilismo.**

(PAUL, 2014, p. 27)

### O Tratado de Tordesilhas (1494)

- Dividir e evitar a guerra entre Espanha e Portugal.

Limites determinados pelo Tratado de Tordesilhas

### FRANCA EQUINOCCIAL : FRANCESES CONQUISTAM O MARANHÃO

- O Século XVI e XVII na França.
- Agressiva corrida colonial.
- Disputas mercantilistas. Francisco I " gostaria de saber em qual cartório da Europa foi assinado o testamento de Adão que deixava como herança aos portugueses e espanhóis, as terras do novo mundo".

### Da chegada a expulsão dos franceses do Maranhão...

- Upaon-Açu, Saint Louis, São Luís... Um filme de Joaquim Haickel
- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13FY7W8hzA&t=2s>. Acesso em 08 de junho de 2024

### A CONSTRUÇÃO DO FORTE DO CALVÁRIO

- Edificação do Forte de Nossa Senhora da Conceição, também conhecido como Forte da Vera Cruz.
- Iniciada e concluída por Bento Maciel Parente no ano de 1620.
- Com uma guarnição de 40 soldados.
- Defesa contra conquistadores estrangeiros;
- Ataques dos indígenas.

### A localização do forte do calvário

### A História do Forte do Calvário

- História do Forte do Calvário e destaque no Daqui
- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JBUBr5in8u&t=142s>. Acesso em 08 de junho de 2024

### Os vários nomes do forte...

Anterior	Portugueses	Popular	Holandeses...
Forte nossa senhora da Conceição	Forte da Vera Cruz	Fortaleza da Barra do Rio	Forte do Calvário
1620	1620	1654	1841
Pescadores...	Historiador (Barroso)		
Guarita	Chave dos Serões da Capitania		

### PONTUAÇÃO

- FORTE DO CALVÁRIO(EMBLEMA)
- 100 MOEDAS

# OBRIGADO(A)

# APÊNDICE F - Slides da aula "A formação do povo rosariense de quem somos descendentes?"

**DE QUEM SOMOS DESCENDENTES????**  
MISSÃO 2

**ALGUNS ANTECEDENTES...**

Fundação do Forte de Vera Cruz      Capitania Real do Itapicuru

1620      1629      1630

Fundação do **convento dos religiosos carmelitas** pelo Frei **André da Natividade**.

**QUAIS AS ORIGENS DO POVO BRASILEIRO?**

- Os povos originários tradicionais ou indígenas
- Estimativa entre 2 a 5 milhões de indígenas
- Conceito combinando a palavra grega **gênesis**, que significa **nascer** ou **origem**, com a palavra latina **causa**, que quer dizer **causa**.
- Etnocídio (destruição sistemática da cultura e costumes)

**OS POVOS ORIGINÁRIOS TRADICIONAIS OU INDÍGENAS EM ROSÁRIO...**

Tupi-Guarani e os Mbarokê

línguas e culturas indígenas presentes no Brasil.

**OS TUPIS DO LITORAL MARANHENSE**

- Andavam em **completa nudez**; defendiam o status da pessoa de acordo com o sexo e a idade; praticavam **antropofagia**; incluíam o **casamento** como ritual no **recrutamento dos crianças**; registram pela **palmaria** no casamento, considerando a **promoção da guerra no inimigo** (prática essencial à sua existência social, porque muito de sua cultura encontrava fundamento e aplicação através do exercício frequente da violência guerreira) (CALDEIRA, 2000)
- Atribuem a **condição masculina** as posições mais **prestigiosas** na hierarquia social, porque a **genealogia tribal** se define através do homem; somente ele podia ser **guerreiro**, **pagé** ou chefe local; **condenavam o adultério da mulher**, enquanto conferiam **liberdade sexual à mulher solteira**; não acreditam na **procriação feminina**; consideram pouco **prestígio à mulher**, a quem encaravam de **escravidão**; **matricida** e a quem consideravam **"rapazes apertados"** da descendência biológica do homem.

**OS POVOS ORIGINÁRIOS TRADICIONAIS OU INDÍGENAS EM ROSÁRIO...**

- povoação original constituída pelos **40 soldados da Fortaleza** e **peços índios de paz** - índios da **Vizianhanje** que habitavam a região.
- Barbudos, uruaitis, guaranês, caracóis e tabagares** (tupatis)

**OS POVOS ORIGINÁRIOS TRADICIONAIS OU INDÍGENAS EM ROSÁRIO...**

- Povoação de Rosário de Itapicuru (Grande sede da Capitania Real do Itapicuru) (1630);
- Aldeamentos**: **regimentação** de indígenas dirigida por **atacaférias** ou **atacaféria** logo próximo dos povoadores portugueses.
- Catequização** e **castelões**: **polos** em regime de **servidão** para **trabalhar nas terras**, **ajudar nos gêneros** e **servir nas instalações portuguesas**.

**QUAIS AS ORIGENS DO POVO BRASILEIRO?**

- 1530-1980 a **imigração Portuguesa**.

**OS IMIGRANTES PORTUGUESES EM ROSÁRIO...**

- povoação original constituída pelos **40 soldados da Fortaleza** e **peços índios de paz** - índios da **Vizianhanje** que habitavam a região.
- Missionários**: (Carmelitas, Jesuítas...)
- Autoridades** locais: (capitães, governadores, ouvidores...)
- Barbudos, uruaitis, guaranês, caracóis e tabagares** (tupatis)

**POVOADORES, DEGRADADOS E SOLDADOS**

Poderíamos falar de três tipos de migração de portugueses para o estado do Maranhão:

- Em primeiro lugar, o caso de indivíduos que solicitavam **voluntariamente** a sua mudança para os capitães do Maranhão e do Pará.
- Em segundo lugar, o fluxo de "**vilões involuntários**", para usar a expressão de Janelina Amado, composto por **soldados e degradados**, categorias que, em geral, se confundiam.
- Finalmente, um movimento mais amplo que poderíamos caracterizar como **"migração em massa"**, que consistia na organização e envio de várias levas, principalmente de **aparcerianos**, para a região. (CHAMBOULEYRON, 2010, p.34)
- Informa Viveiros que em 1720 na **Capitania Real do Itapicuru** a **terceira maior** do Maranhão a população era de **74 pessoas**.

**OS NEGROS NO MARANHÃO: DESDE QUANDO...**

- "**Prestígio Mulatto**", por exemplo, diz que é de presumir que... Os **colônos**... tiveram tráfego de Portugal **escravos negros** a seu serviço e de **banda** e **Maurício Goulart**, por sua vez, afirmou - o negro até então visto para o Brasil **esporadicamente**, todos, ou quase todos, tráfego do reino nos **degrados** dos povoadores, como **tráfego de uso individual** e **doméstico**" (Meireles, 1995, p.130)

**OS NEGROS NO MARANHÃO: DESDE QUANDO...**

- No século XVII (1601-1700);
- "Nesse época já existia o **negro no Maranhão**, pois levaram intensificou a partir de 1670, os primeiros **escravos africanos** povoaram já as margens do **Pindaré, Mearim e Itapicuru**, trabalhando nos **fazendas e fazendas**, informa Maria Antônia Pereira Barros: **assessoria** esta que ratifica escassa de que o tráfico já existia entre as casas dos jesuítas do Brasil e do Maranhão, haja vista que o **Padre Antônio Vieira**, em cartas de 1712/1699 e 1713/1660 pede, ao Provincial de Itália, alguns **escravos de ambos os sexos**, para as fazendas da Companhia no Maranhão. (Meireles, 1995, p.139)

**OS NEGROS NO MARANHÃO: DESDE QUANDO...**

- No século XVII;
- "Por fim, [...] O senado da Câmara de São Luís, por verificação de 14/6/1655, resolveu criar um **cargo de Juiz da Saúde**, por haver muitas **moléstias** e para visitar os navios que chegam com **negros**" (Meireles, 1995, p.139)
- "Em conclusão: a **escravatura africana**, e consequentemente o **tráfico negreiro**, já existiam, sim, no Maranhão pelo menos cem anos antes de criada a **Companhia Geral de Comércio** (1765). Mas desde quando, precisamente?" (Meireles, 1995, p.139)

**A POPULAÇÃO AFRICANA ESCRAVIZADA EM ROSÁRIO...**

- Em 1805, 81,7% da população de **ribeira do Itapicuru** era constituída por **escravos negros**. (Góes, 1970)
- Quando foi decretada a **lei Áurea** 13 de maio de 1888 Rosário foi um dos municípios mais afetados pois de economia essencialmente agrícola tinha uma **escravatura que atingia 22% da sua população**. (Azeite, 1997)

**QUAIS AS ORIGENS DO POVO BRASILEIRO?**

- A **imigração forçada**
- "[...] teríamos uma estimativa final de **187.000** escravos negros africanos entrados no Brasil, no mesmo período, pela **estimativa de Oliveira Marques**, o que se nos afigura bastante razoável e a **razão da realidade**." (Meireles, 1995, p.130)

**QUAIS AS ORIGENS DO POVO BRASILEIRO?**

[...] não podemos nos restringir a uma referência a **três supostas origens indígenas, europeia e africana** cuja **realidade** teria sido **transmitida através dos tempos**. É a **longa história do contato** e da **contribuição** de **diversos povos** e **grupos sociais** do **leito do mundo**.

**PONTUAÇÃO**

- BRASÍL DO ROSÁRIO (EM) (EM) (EM)**
- 30 MESES POR QUESTIONÁRIO RESPONDIDO**

**REFERÊNCIAS**

CALDEIRA, José de Ribamar Chaves. **A origem e o maior tupacuri - Maranhão: século XVI**. São Paulo: SCORREDO, 2000.

CHAMBOULEYRON, Robert. **Placemakers, origins and agriculture in Anchieta colonial (1540-1700)**. São Paulo: AGU, 1990.

UPMIDIO, Maria Antônia Pereira Barros. **1520, p.26-76, 11-20**.

MEIRELES, Milton Martins. **Aparcerias para a fiação de Rosário**. Tese de P. Pós-grad. Aracaju, 2014.

MEIRELES, Milton Martins. **Os Negros no Maranhão**. In: **Das Estâncias Históricas**. São Luís: Alameda, 1984.

## APÊNDICE G – Questionário sobre as origens culturais dos alunos(a) da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



PROF HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este questionário tem como objetivo conhecer melhor as origens culturais dos alunos da nossa escola. As informações serão utilizadas para fins de ensino e aprendizagem do conteúdo de História de Rosário-MA e para a fundamentação da pesquisa intitulada A GAMEFICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS desenvolvida pelo mestrando Diogo Rogério Martins Ferreira.

Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

#### 1. Dados demográficos

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano/turma: \_\_\_\_\_

#### 2. Origem Étnica e Nacionalidade

Qual é a sua origem étnica? (Exemplos: Afro-brasileiro, Indígena, branco, asiático, etc.)

\_\_\_\_\_

Qual é a nacionalidade ou estado brasileiro de nascimento dos seus pais ou responsáveis?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 3. Tradições Familiares

Quais são algumas das tradições ou práticas culturais que sua família segue regularmente? (Exemplos: festivais, celebrações religiosas, comidas típicas, danças, etc.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4. História Familiar

Se você sabe, de onde vieram seus antepassados? (Exemplos: povoado, município, estado, região do Brasil ou outro país)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Há alguma história familiar significativa sobre suas origens que você gostaria de compartilhar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 5. Interesses Culturais

Quais aspectos da cultura de sua família você mais se identifica ou gosta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você participa de alguma atividade cultural (dança, música, arte, etc.) que esteja relacionada às suas origens? Caso a resposta seja sim, qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 6. Educação Cultural na Escola

Como você acha que a escola poderia ajudar a valorizar e promover a diversidade cultural entre os alunos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Observações Finais

Existe algo mais sobre suas origens culturais que gostaria de compartilhar ou que não tenha sido mencionado nas perguntas anteriores?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

APÊNDICE H - MANUAL DE EXPERIÊNCIAS: a gamificação como metodologia para ensinar e aprender a história do maranhão republicano no 6º e 7º ano do ensino fundamental



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

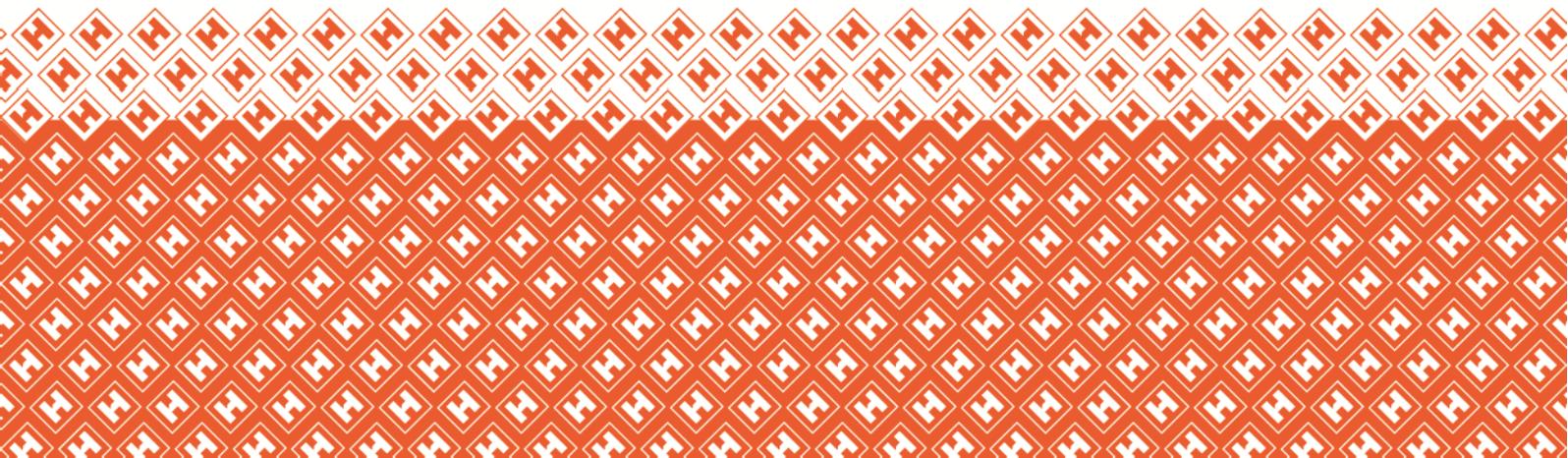
---

**DIOGO ROGÉRIO MARTINS FERREIRA**

**MANUAL DE EXPERIÊNCIAS: a gameficação  
como metodologia para ensinar e aprender a  
história do maranhão republicano no 6º e 7º  
ano do ensino fundamental**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA

Agosto/ 2024



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>119</b>
<b>2. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: BASE CONCEITUAL.....</b>	<b>124</b>
<b>3. GAMEFICAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO REPUBLICANO: REVISÃO TEÓRICA E METODOLOGIA.....</b>	<b>130</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>173</b>
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	178

## 1.INTRODUÇÃO

O objetivo do presente manual é o de descrever, de forma detalhada, o processo de realização de aulas gameficadas, a partir do uso de conteúdos de história do local como forma de se produzir aprendizagens histórico-significativas.

As recordações de muitos alunos da História escolar estão relacionadas a métodos de ensino baseados na memorização e na repetição oral de textos escritos. Lista de heróis desvinculados de seu contexto, agindo de maneira inusitada, surpreendente e benévola, em datas aleatórias, já marcaram os procedimentos de ensino de História. Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam ao entendimento de que saber história era dominar muitas informações o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional.

As críticas a esse método são inevitáveis e se fazem presentes nos dias atuais, indicando tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário na aprendizagem. Desde o século XIX, encontramos na literatura pedagógica a necessidade de novos métodos, baseados em autores como Montessori, Vygotsky, Wallon por intermédio dos quais se introduziram propostas dos denominados métodos ativos que incentivam a participação e o envolvimento dos alunos (as) nas aprendizagens.

Acrescente-se que, em tempos atuais, os computadores se multiplicaram em concorrência aos livros impressos e as mídias digitais, revolucionando as práticas educativas nas mais diversas áreas, especialmente no ensino de História, provocando diferentes relacionamentos com o conhecimento, visto que os jovens alunos pertencem a uma verdadeira “cultura da imagem”, a qual substitui a necessidade do domínio da cultura letrada pelo domínio do computador.

Nesse contexto, e levando-se em consideração que dentre as competências específicas do ensino de história está a necessidade de compreender os acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção da estrutura sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo, em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. Faz-se necessário um ensino de história que estimule a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de

acordo com a época e o lugar nos quais vivem de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas.

Para realização do presente estudo, partimos de reflexões que indicam que a História de Rosário, enquanto campo de estudo, está em construção. Portanto, este trabalho procurou conhecê-la e ensiná-la aos nossos alunos e alunas enquanto nosso público-alvo ou sujeitos da pesquisa, a partir da nossa experiência docente e da realização de atividades gameficadas, buscando contribuir para o entendimento de questões teóricas e metodológicas a respeito da história do lugar enquanto fator proporcionador de aprendizagens históricas.

A diferença entre história local e história do lugar pode parecer sutil, mas envolve diferentes enfoques e abrangências na historiografia. Aqui estão as distinções principais: história local refere-se ao estudo detalhado e específico de uma comunidade ou região restrita. Isso pode incluir uma cidade, vila, bairro ou distrito.

A história do lugar vai além da comunidade específica, enfocando a inter-relação entre o lugar e outros contextos mais amplos, como regionais, nacionais ou globais, como é a nossa escolha, à medida em que procuramos estudar a História do Maranhão Republicano, que faz parte do currículo escolar nesse segmento do ensino fundamental, e sua relação com Rosário, município maranhense que nesse contexto referido estava em processo de desenvolvimento social, econômico e político, decorrente das políticas estaduais e nacionais daquela época. Por este motivo trataremos da história do lugar para caracterizar nosso campo macro de estudo, pois o micro é a escola onde procuramos aplicar nossa metodologia de ensino.

Diante desse cenário, as questões que se colocam neste trabalho aludem à importância de considerar que as primeiras percepções sempre se dão na esfera local, e só depois, estadual, central e global. Nesse contexto, se considerarmos a história do Brasil com foco centrado na história do Rio de Janeiro ou de São Paulo, devemos nos ater ao fato de que, antes de serem tomadas como história nacional, elas são histórias locais e se deram temporal e espacialmente na esfera local, mesmo sendo de repercussão nacional ou mundial. Paralelo a isso, deve ficar claro que não se está afirmando,

[...] que a história nacional deva ser simplesmente o somatório das histórias locais ou regionais que ocorreram e ocorrem em espaços e tempos delimitados e *isolados*, mas que os elementos de construção dessas histórias podem contribuir no entendimento das especificidades e, em muitos casos,

apresentarem elementos históricos que, de outra forma, não seriam contemplados, por isso são, em si, imprescindíveis para a compreensão do nacional. (MELLO,2015, p.34)

Com base nesses pressupostos, escolhemos como local para desenvolver nosso manual o Centro de Ensino Benedito Leite (C.E.B.L), escola da rede municipal de ensino do município de Rosário, no estado do Maranhão, onde desenvolvemos atividade docente como professor do 6º ao 9º ano dos anos finais. O C.E.B.L é uma das principais escolas da rede municipal de ensino estando inserida entre as cinco escolas com os melhores índices de desempenho da rede municipal, o que nos levou a identificar a relevância da implementação da pesquisa como forma de contribuir para a melhoria dos referidos indicadores.

Com o desenvolvimento da pesquisa, exploramos o uso de estratégias gameficadas para o engajamento dos alunos a partir do ensino da história do local, pois a associação entre cotidiano e história de vida, possibilita contextualizar essa vivência em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva produzindo aprendizagens significativas.



Fonte: autoria própria

O histórico da escola favorece essa relação à medida que a fundação da escola está relacionada com a criação da Estrada de Ferro São Luís-Teresina, que proporcionou significativas mudanças socioeconômicas para a região, sendo considerada como um dos elementos definidores da identidade do ser rosariense.

A Escola Benedito Leite foi fundada em 12 de setembro de 1963, pela antiga REFESA, no município de Rosário. Recebeu este nome em homenagem ao rosariense e ex-governador do Estado do Maranhão Dr. Benedito Pereira Leite, sua principal prioridade era atender aos filhos dos ferroviários, que poderiam cursar de 1ª a 4ª séries.

A escola foi fundada como parte da Estrada de Ferro São Luís-Teresina, ferrovia idealizada ainda na segunda metade do século XIX, mas que só veio a funcionar de forma completa no ano de 1938, com a inauguração da ponte metálica construída sobre o rio Parnaíba. (IPHAN,2023).

Hoje o Conjunto Ferroviário RFFSA de Rosário-MA é patrimônio cultural nacional tombado, inscrito na lista do Patrimônio Cultural Ferroviário em conformidade com o artigo 9º, da Lei n.º 11.483/2007 e mantém relação direta com o sentimento de pertencimento e identidade de ser rosariense.



FONTE: [https://ma-mais.com.br/wp-content/uploads/2019/12/IMG\\_0097-001-768x397.jpg](https://ma-mais.com.br/wp-content/uploads/2019/12/IMG_0097-001-768x397.jpg)

É a partir da reflexão sobre essas relações e de como podemos potencializar o ensino e a aprendizagem de história a partir da história do município e da escola que desenvolvemos a presente pesquisa no intuito de estabelecer uma articulação entre pesquisa e ensino em que o professor não pode ser considerado mero reprodutor/transmissor/depositador de conhecimento nos alunos precisando estabelecer uma relação orgânica entre ensino e pesquisa.

Isso não significa transformar ensino em pesquisa, mas superar a divisão técnica do trabalho que separou os professores que são autorizados a produzir conhecimentos daqueles a quem é permitido apenas a sua transmissão.

Por outro lado, partimos da necessidade de se entender a ideia de aluno como uma construção histórica, social e cultural, entendendo as suas aprendizagens a partir de condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, de forma cidadã.

É nesse contexto que surge a busca de uma solução interativa que promova engajamento e aprendizagem. Os nossos alunos são os indivíduos que queremos ver engajados em nosso sistema gamificado e cuja ação queremos motivar. Motivar a ação é o nosso desafio.

Para descrever de forma detalhada o processo de realização das experiências gamificadas, oferecendo instruções claras e sistemáticas, de forma a garantir que a experiência seja realizada de maneira consistente e eficaz, organizamos o manual da seguinte maneira.

No segundo capítulo intitulado: Educação Histórica e Aprendizagem Significativa: base conceitual. Partimos dos conceitos sobre Educação Histórica e Didática da História (RÜSEN,2001; BARCA,2001; SCHMIDT,2007; LEE,2006; CERRI,2011) e de Aprendizagem Significativa (MOREIRA,2011) como forma de apresentar os conceitos básicos envolvidos.

Com o terceiro capítulo que foi intitulado: Produzindo aprendizagens histórico-significativas a partir da gamificação de conteúdos de história local: conteúdos e organizadores prévios. Continuamos a desenvolver o conceito de aprendizagem significativa aplicado ao contexto da pesquisa com a proposição e discussão dos instrumentos necessários para retomada dos conteúdos prévios dos alunos, condição mínima para o desenvolvimento de qualquer aula potencialmente significativa.

No quarto capítulo intitulado: A gamificação como metodologia para o ensino de história local: revisão teórica e metodologia. Na redação do capítulo, partimos do conceito de Gamificação (BUSARELLO, FADEL, ULBRICHT,2014; ALVES, DINIZ, MINHO,2014; ALVES,2015; EUGENIO 2020) para fundamentar nossas escolhas e, a partir daí, fornecer um passo a passo detalhado sobre como realizar a experiência, descrevendo e analisando os resultados e o que cada um pode indicar.

## 2. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: BASE CONCEITUAL

O uso da História local como recurso teórico metodológico possibilitou-nos a combinação entre teorias e métodos de diferentes campos de conhecimento da Teoria da História, a incorporação da perspectiva da Didática da História e do seu conceito de Aprendizagem histórica. Do ponto de vista da Educação, a aplicação da teoria e dos métodos da Aprendizagem Significativa em nossas atividades gameficadas.

Contemporaneamente, o Ensino de História, a fim de superar as limitações da educação formal tradicional, que ainda pensa a educação na escola simplesmente como a aprendizagem de um conjunto de informações, tem sido influenciado pela perspectiva da Educação Histórica.

De acordo com Isabel Barca (2001), desde a década de 1980 o enfoque investigativo da pesquisa educacional tem passado por questões mais genéricas, do tipo “como se desenvolve a aprendizagem? para questões que requerem um enfoque disciplinar, como do tipo “como são compreendidos os conceitos da área de saber X? Essa abordagem dá ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, não faz sentido a importação automática de princípios cognitivos para a realidade Brasileira. O desafio principal que se coloca é como pensam, em história, os alunos brasileiros?

Um dos principais intelectuais, que refletem sobre a teoria da história, e são utilizados por esses pesquisadores é o historiador alemão Jörn Rüsen. Conforme Schmidt (2020, p.24),

As pesquisas que tomam os referenciais da teoria de Jörn Rüsen como suportes teórico-metodológicos para analisar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores constituem, hoje, o campo, ou o domínio científico de investigação chamado “Educação Histórica”. Nesse campo, as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem e, portanto, como o ensino de história, tem sido o objeto e a finalidade das investigações.

No final da década de 1980, ao fazer um balanço sobre a relação entre a história e a didática da história na Alemanha, Rüsen apresenta uma definição de Educação Histórica que segundo ele pode ser considerada como “*um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para*

*poder entender o presente e antecipar o futuro*”. (RÜSEN,2006, p.15).

Essa corrente teórico-prática busca aproximar a teoria da História com a prática docente, visando um ensino de História voltado ao pensar historicamente e com sentido, aproximando o passado histórico a realidade presente do estudante, a fim de orientá-lo temporalmente para que, partindo de inquietações do presente, esse sujeito busque, no passado, significações que possam significar o presente e esperar o futuro.

Pode-se ainda observar, segundo Lee (2006) que a finalidade da Educação Histórica é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico. Ressalva-se que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de aprender a pensar historicamente. Dito isso, podemos inferir que para Peter Lee ensinar e aprender história exige familiaridade com as formas e os conteúdos especializados próprios ao pensamento histórico.

Dessa forma, ensinar e aprender história são atribuições de uma disciplina especializada, a Didática da História que, segundo Rüssen (2014, p.248), “[...]é a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente. Assim, todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa.

Aprendizagem histórica é aqui definida *“como um processo mental no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno.”* (RÜSEN,2020, p.21). Podemos traduzir essa afirmação em termos concretos usando como exemplo o nosso espaço de pesquisa. A história do município, no início do século XX, aparece aos alunos, não iniciados nos procedimentos históricos, como um dado sem significado ou sentido, portanto, um dado externo. A partir do momento que os alunos começam a ter contato com as formas e conteúdos especializados próprios do conhecimento histórico é possível que esses conteúdos possam ser internalizados tornando-se fatores de orientação cultural no tempo. Dessa maneira, podemos dizer que ocorreu uma aprendizagem histórica.

A didática da história não analisa somente as competências que são ou

devem ser adquiridas mediante a aprendizagem histórica, ela tem de pensar os processos mentais de constituição histórica de sentido enquanto inseridos em um movimento de aprendizagem, entendidos como uma evolução.

Para Rüsen (2006) a teoria da história não é a mesma coisa que a didática da história. A teoria se debruça sobre os procedimentos da constituição histórica de sentido, já os procedimentos de aprendizado têm de ser analisados de modo especificamente didático.

Podemos dizer que a teoria da história oferece a didática da história um fundamento teórico a partir do qual se desenvolvem as concepções empíricas e pragmáticas dos processos de aprendizagem histórica.

Conforme Rüssen (2020, p.17) a Didática da História enquanto ciência da aprendizagem histórica tem como objeto *“a consciência histórica das pessoas como locus dessa aprendizagem, seu formato, seu desenvolvimento e sua função na vida pessoal e na social dos alunos. Acrescenta a ideia de que “[...] a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.* (RÜSSEN,2006, p.14).

A partir dessas considerações, podemos perceber que no pensamento do autor a história como ciência tem um aspecto teórico e outro prático que estão diretamente interligados na medida em que o procedimento mental que dá sentido ao passado tem como objetivo orientar a vida prática através dos tempos. Toda essa reflexão tem como objetivo superar a separação que tem existido entre a reflexão acadêmica da natureza da história e a reflexão didática do uso da história na vida prática.

No entendimento de Cerri (2011, p.18) o conceito de consciência histórica é ligado,

[...] ainda segundo Rüsen, à mudança de paradigma da didática da história nos anos 1960, de acordo com o qual o foco da disciplina passa do ensino para a aprendizagem histórica, e propõe outra mudança no nosso modo de ver ou “fazer” da disciplina na escola. Se o ensino de história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola, então o professor de história definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdos. É, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo - inclusive o seu próprio - e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história.

O autor acrescenta, ainda, que as questões de fundo identitários estão na base do conceito de consciência histórica que em poucas palavras podemos definir como [...] *uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido.* (CERRI,2011, p.13)

A partir dessas considerações, podemos definir os campos de abordagem da teoria da história, da didática da história e da metodologia do ensino de história que ficariam assim definidos, a teoria da história analisa os fundamentos dos estudos históricos; a didática da história, os fundamentos da educação histórica; e a metodologia do ensino de história, os meios práticos pelos quais esses objetivos são alcançados.

Para os objetivos do presente trabalho, cabe definir o que se entende por metodologia do ensino de história. Entendemo-la como campo de interação interdisciplinar que pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica. Com respeito às reflexões que envolvem o processo específico sobre ensino e aprendizagem em sala de aula, a didática da história pode escolher os elementos da pedagogia pertinentes à peculiaridade da consciência histórica. (RÜSSEN,2006) A partir dessa fundamentação conceitual, procuramos superar as limitações da educação formal tradicional, na perspectiva da construção de aprendizagens históricas, tendo como referência a educação histórica

Outro campo de conhecimento que nos forneceu os elementos necessários para a realização de atividades gamificadas com os conteúdos de história do local, foi o referencial da aprendizagem significativa na sua perspectiva: crítica, subversiva e antropológica que foi desenvolvida por Moreira (2011). Partindo da perspectiva cognitiva clássica da aprendizagem proposta por David Ausubel na década de 1970 e tendo como finalidade dar continuidade aquelas reflexões tanto quanto atualizadas ele afirma,

[...] dentro de uma óptica contemporânea, é importante que a aprendizagem significativa também seja crítica, subversiva e antropológica. [...] Na sociedade contemporânea, não tem sentido adquirir conhecimentos, ainda que significativamente, sem questionar esses conhecimentos. O conhecimento humano é construído e, atualmente, essa construção se dá em grande escala e muda rapidamente. Aprender de maneira significativa e crítica permitirá ao aprendiz lidar não só com a quantidade e com a incerteza do conhecimento, mas também com as incertezas e mudanças da vida contemporânea. (MOREIRA,2011, p.173-177)

A abordagem proposta pela teoria da aprendizagem significativa dá substancial importância ao resgate dos conteúdos preexistentes na estrutura cognitiva dos alunos. Moreira (2011, p.13) define a aprendizagem significativa como,

[...] aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Esse conhecimento especificamente relevante à nova aprendizagem pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, e ou uma imagem. De acordo com Moreira (2011), David Ausubel (1918-2008) chamava de subsunçor ou ideia-âncora, em termos simples,

[...] subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. (MOREIRA,2011, p.14)

Assim, a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Poderíamos dizer em linguagem coloquial que “nossa cabeça” está “cheia” de subsunçores, uns já bem firmes, outros ainda frágeis, mas em fase de crescimento, uns muito usados outros raramente, uns com muitas “ramificações” e outros “encolhendo”. Esses conhecimentos interagem entre si e podem organizar-se e reorganizar-se, ou seja, nossa cabeça contém um conjunto dinâmico de subsunçores. (MOREIRA 2011). Em termos técnicos, em vez de cabeça poderíamos falar de estrutura cognitiva que é,

[...] um construto (um conceito para o qual não há um referente concreto) usado por diferentes autores, com vários significados, com o qual se pode trabalhar em níveis distintos, ou seja, referido a uma área específica de conhecimentos ou a um campo conceitual, um complexo mais amplo de conhecimentos. (MOREIRA,2011, p.19)

Essa estrutura cognitiva é um complexo organizado de subsunçores e suas inter-relações, em um certo campo de conhecimentos e pode ser pensado como constituindo a estrutura cognitiva de um indivíduo nesse campo. Tais conteúdos podem ser de natureza conceitual, procedimental ou atitudinal. Em resumo,

O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influência novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA,2011, p.23)

Desse modo, podemos considerar como conteúdo prévio ou ideias prévias o conjunto de ideias, noções, vivências e experiências dos alunos com sua municipalidade. É a partir do resgate desses conhecimentos é que ampliamos a abordagem para a história do município, do estado do Maranhão e do Brasil no contexto internacional.

A partir do próximo capítulo a desenvolver o conceito de aprendizagem significativa aplicado ao contexto da pesquisa com a proposição e discussão dos instrumentos necessários para retomada dos conteúdos prévios dos alunos(a), condição mínima para o desenvolvimento de qualquer aula potencialmente significativa.

### **3 GAMEIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO REPUBLICANO: REVISÃO TEÓRICA E METODOLOGIA**

Partindo desses pressupostos, fazemos a apresentação das atividades desenvolvidas e as devidas relações com a aprendizagem significativa e a história local no desenvolvimento de atividades gameficadas com os alunos do Centro de Ensino Benedito Leite.

O nosso público-alvo foram os alunos do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, do Centro de Ensino Benedito Leite (zona urbana), escola da rede municipal de ensino do município de Rosário, no estado do Maranhão. As turmas pertencem ao turno matutino, uma do sexto ano com vinte e cinco alunos(as) e duas do sétimo ano. O sétimo ano A com dezessete alunos(a) e o sétimo ano B com vinte e um alunos(a), perfazendo o total de sessenta e nove alunos(a).

Do universo total de alunos da escola que vai do sexto ao nono ano, desenvolvemos nossas atividades com as respectivas turmas por vários motivos. Os alunos desses anos acabam de concluir a etapa dos anos iniciais do primeiro ao quinto ano que é caracterizado pelo uso intrínseco de atividades lúdicas o que facilitou o diálogo e a comunicação. Outra questão estava relacionada com a retomada dos conteúdos prévios desses alunos que, de acordo com as DCN (2013) devem perpassar todo o currículo, desde os anos iniciais.

Para a sondagem dos conhecimentos prévios, princípio básico para qualquer aula que se proponha a ser potencialmente significativa, realizamos a aplicação orientada em sala de aula de três questionários, sendo o primeiro sobre a relação dos alunos com a história local, o segundo sobre o acesso a internet e as tecnologias da informação e da comunicação e o terceiro sobre a relação dos alunos com os jogos. Os questionários foram desenvolvidos com o objetivo de contribuir também com a caracterização do público-alvo e fundamentar o nosso design gameficado que será apresentado posteriormente. Por isso, os modelos disponibilizados são apenas uma sugestão, cada educador deve adaptá-los aos seus respectivos conteúdos e habilidades.

O primeiro questionário aplicado está disponível no Apêndice A. Como podemos perceber, pelo cabeçalho do questionário, nossa proposição inicial com a

formulação do mesmo foi a de resgatar os conteúdos prévios a partir da relação mais geral dos alunos com a história do município de Rosário-MA. Como afirmamos anteriormente, os conteúdos de história local, além de ser parte do currículo, fazem parte da vivência desses alunos. O questionário foi respondido em sala de aula com o auxílio do professor.

O ato de preenchimento dos questionários deve ser considerado como o início do trabalho de campo e de realização das atividades com a História do Maranhão Republicano, pois a resolução de cada uma das questões exigiu diálogo sobre os questionamentos apresentados e os conhecimentos da realidade local dos educandos. Essa prática, em aprendizagem significativa, chamamos de negociação de significados. Moreira (2011), ao discutir os aportes do educador e filósofo da educação D.B. Gowin (1981) para a aprendizagem significativa, afirma que para o educador,

[...] um episódio de ensino se consuma quando o aluno e professor compartilham significados sobre os materiais educativos do currículo. Para aprender de maneira significativa, o aluno deve relacionar, de maneira não arbitrária e não literal, a sua estrutura prévia de significados, aqueles que captou dos materiais potencialmente significativos do currículo. (MOREIRA,2011, p.78)

Consequentemente, para a resolução do questionário, foram necessários esclarecimentos sobre o próprio conteúdo da discussão, a história do município de Rosário.

Ao primeiro questionamento, a grande maioria respondeu negativamente, ao ser perguntado sobre seus conhecimentos sobre a história do seu município. Mesmo que durante o diálogo fizéssemos o esforço para citar momentos importantes da história do município e manifestações culturais que contam um pouco dessa história. Essa dificuldade pode estar relacionada com o cunho generalista da pergunta, pois os(as) alunos(as) apresentaram uma grande dificuldade de entender que o nome das ruas, das praças, das avenidas as principais construções do município, as construções históricas e manifestações culturais como o consumo de determinados produtos derivados do milho ganham um significado especial no contexto local e conferem identidade a cultura do município.

Ao perguntarmos aos alunos que afirmaram possuir conhecimentos sobre a história do município, sobre como adquiriram esses conhecimentos, a maioria

respondeu que através da escola e da família.

Pelo resultado podemos inferir que a escola e a família têm grande papel a cumprir na formação da identidade local regional desses alunos, pois de outra maneira não conseguiremos alcançar resultados substantivos. Da mesma maneira, podemos concluir que esses conteúdos têm potencial para mobilizar a escola e a comunidade, tendo em vista que pelas respostas apresentadas a presença desses conhecimentos entre os alunos é produto da ação de pais e mestres que tomaram essa iniciativa, já que no Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Benedito Leite (2022) não encontramos referências à necessidade de se trabalhar em sala esses conteúdos e os conhecimentos regionais e locais.

Quando questionados sobre o seu interesse em aprender mais sobre a história do município, a grande maioria dos alunos respondeu que sim, que tinha interesse em aprender mais sobre a história do seu município. Aqui conseguimos cumprir com outro pré-requisito para que ocorram aprendizagens significativas que, de acordo com Moreira (2011, p. 24), são duas as condições: *1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender.*

No momento, damos destaque para a segunda condição, pois a primeira será abordada em um segundo momento. Ela nos chama atenção para o fato de que para ocorrer uma aprendizagem significativa o aprendiz deve querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não arbitrária e não literal, a seus conhecimentos prévios. O que significa predisposição para aprender. Moreira (2011) nos chama atenção que não se trata de motivação, ou de gostar da matéria, pois, por alguma razão:

[...] o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos. Pode ser simplesmente porque ele sabe que sem compreensão não terá bons resultados nas avaliações. (MOREIRA,2011, p.25-6)

Quando, no questionário, perguntando sobre as atividades relacionadas à história local que os alunos já tinham participado, podemos perceber que do total dos alunos estudados, mesmo que nem todos tenham respondido o questionário, grande parte já participou de alguma atividade em que estava envolvida a temática da história municipal.

A grande maioria já esteve presente em eventos junto ao conjunto ferroviário, principal referência em patrimônio histórico da cidade que realiza atividades periodicamente e está aberto ao público, possuindo: acervo, auditório, biblioteca, projetos como o de robótica, centro comercial de produtos locais, e a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Em segundo lugar, encontramos a leitura de livros ou artigos sobre história local que está relacionada à recente entrega de livro didático para o trabalho com o conteúdo nas escolas da rede municipal. Em terceiro lugar podemos observar a visita a centros culturais. Neste quesito tivemos que por muito tempo negociar o significado desse termo, pois, os alunos, relacionaram a ideia de centro de cultura diretamente com a ideia de museu.

O fato de a cidade não possuir museu, grande parte dos alunos não marcaram o item. Identificada a situação, procedemos a uma discussão sobre a existência dessas casas de cultura no município de Rosário e sobre como identificá-las. Partimos do exemplo da sede do Bumba Meu Boi da Mocidade de Rosário, da sede dos Terreiros, das Escolas de Samba, e tentamos demonstrar como que até a Igreja de Nossa Senhora do Rosário quando está aberta para visitação, também pode ser considerada um centro de cultura local na medida em que é expressão da cultura e das tradições do povo rosariense, o que talvez tenha permitido uma melhor compreensão da questão.

O resgate desses conhecimentos prévios tem como objetivo “ajudar” na aprendizagem de novos conhecimentos, permitindo dar mais significados a estes conhecimentos, ao mesmo tempo em que ficam mais estáveis, mais ricos e elaborados. No entanto, nem sempre é assim, de acordo com Moreira (2011 p 23) [...] *há casos em que o conhecimento prévio pode ser bloqueador, funcionar como o que Gaston Bachelard chamou de obstáculo epistemológico*. Em nossa pesquisa essa relação estabelecida pelos alunos entre a ideia de centro de cultura como museus dificultou a apropriação dos centros de cultura em uma perspectiva mais ampla.

Ao questionarmos se o(a) aluno(a) acredita na importância de conhecer e preservar a história do seu município, a maioria respondeu que “sim”. Igualmente podemos concordar que as respostas dadas para esse item confirmam as decisões anteriores dos(as) alunos(as) em aprender mais sobre a história local, além do compromisso com a sua preservação.

Quando perguntados sobre a sua contribuição para a preservação da história

do seu município, a maioria afirma que nunca contribuiu para isso. Outros, que não sabem ou que talvez não conseguiram lembrar ou entender como podem contribuir para isso em seu cotidiano.

Por fim, obtivemos cinco alunos que afirmaram contribuir para a preservação da história do seu município. Como a segunda pergunta do item solicitava que o aluno redigisse um texto sobre como contribui para a história do seu município, alguns deles responderam. Todos eles afirmaram, da sua maneira, que contribuem para a difusão da história do município contando-a para seus irmãos e primos. Contexto que nos felicita, pois, por mais individualizado que seja o esforço, ele vem trazendo resultados, pois a família comprovadamente tem papel importante nesse processo.

Como podemos observar, mesmo que a turma tenha reconhecido já possuir vivências relacionadas à história local, não consegue se identificar com sua própria história. Quando perguntados sobre sua identificação com a história local responderam, “não muito”. Resposta que não é difícil de se compreender, vivemos em um mundo globalizado em que presenciamos uma grande invasão cultural. Onde os modos de viver, falar, se vestir e se alimentar, estão fortemente influenciados pelos interesses dos grandes conglomerados internacionais da comunicação.

Nossos filmes, nossas roupas, nossos principais produtos de consumo giram em torno dos interesses dessas multinacionais, o que compromete o nosso processo de identificação com a cultura local. Ainda mais quando estamos falando de alunos do sexto e sétimo ano, que pelo que analisamos tiveram pouco ou nenhum contato consciente com a sua cultura e tradições. Essas são as conclusões que tiramos a partir desse primeiro contato com esses alunos(as) sobre os conteúdos de história local.

A aplicação dos questionários também cumpriu com a função de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deveria saber, o que em aprendizagem significativa chamamos de organizadores prévios. Muitas vezes os alunos têm conhecimentos prévios adequados, mas não percebem a relacionabilidade e a discriminabilidade entre esses conhecimentos e os novos que lhe estão sendo apresentados nas aulas e materiais educativos. Em outros casos, esses “ancoradouros” ou conteúdos prévios não existem. Nesse caso é imprescindível que se use os organizadores prévios que são,

[...] materiais introdutórios, apresentados antes do material de aprendizagem em si. Contrariamente a sumários que são, de um modo geral, apresentados ao mesmo nível de abstração, generalidade e abrangência, simplesmente destacando certos aspectos do assunto, organizadores são apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade.

Para Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deveria saber a fim de que o novo material pudesse ser aprendido de forma significativa. Ou seja, organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas”. (MOREIRA,2011, p.105)

Os organizadores prévios podem ser um enunciado, um parágrafo, uma pergunta, uma demonstração, um filme, uma simulação, um questionário e até mesmo uma aula que funcione como pseudo-organizador para toda uma unidade de estudo ou, ainda, um capítulo que se proponha a facilitar a aprendizagem de vários outros em um livro. Eles servem para explicitar ao aprendiz a relacionabilidade entre seu conhecimento prévio e o novo conhecimento, ou seja, entre o que ele sabe, mas não percebe que está relacionado com o novo. Seria um outro tipo de ponte cognitiva, provavelmente muito mais útil do que aquela que, em princípio, supriria a falta de um conhecimento prévio adequado. (MOREIRA,2011)

Para as exigências do presente trabalho, também tivemos que realizar uma outra sondagem que estava relacionada com o uso da gamificação como metodologia para o ensino de história local. A gamificação como metodologia de ensino consiste basicamente segundo Kapp apud Alves (2015, p. 26)

“*Gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. (KAPP apud ALVES,2015, p.26)

A gamificação não exige, necessariamente, o uso de TICs para ocorrer, afinal ela pode ser promovida de forma online e ou offline. No entanto, devido a necessidade de que elas perpassem transversalmente a proposta curricular, imprimindo direção aos projetos políticos pedagógicos. Por outro lado, à visão cognitiva contemporânea, que tem a ver com o computador como instrumento pedagógico e seu potencial mediador do processo de ensino-aprendizagem. Procuramos uma mediação entre o uso de atividades online e offline em nosso processo de gamificação. Para isso, aplicamos um questionário com o nosso público alvo no intuito de captar as condições de uso e acesso às TICs e que segue no Apêndice B. Com base nas respostas a esse questionário, realizamos uma caracterização do público alvo que a partir de agora

apresentaremos.

A princípio, gostaríamos de afirmar que a aplicação do questionário, por si só, foi um momento propício para o ensino de informática básica em sala de aula. Percebemos que a grande maioria dos alunos não possui conhecimento técnico especializado na área, com exceção de alguns poucos alunos que declararam estar cursando Informática básica.

O conhecimento que dispõem deriva do caráter intuitivo das TICs, que baseados em princípios de design e interação, que são naturalmente familiares a usuários, permitem que eles realizem tarefas e alcancem seus objetivos de forma intuitiva e eficiente. Para exemplificar, podemos citar o caso dos smartphones e tablets com interface de toque que permitem que os usuários interajam com o dispositivo de forma natural e intuitiva, utilizando gestos simples como tocar, deslizar e pinçar.

A consequência lógica dessas afirmações para o preenchimento do questionário é que durante a sua aplicação foi necessária a intervenção e o diálogo para, a partir dos conhecimentos prévios intuitivos, conseguíssemos negociar significados e explicações para os termos técnicos presentes no questionário como: banda larga e conexão por dados móveis, a diferença entre desktop e laptop e noções de segurança na internet por exemplo.

Essas dúvidas não foram totalmente sanadas, seja por questões de tempo e ou por não ser objetivo do presente trabalho superar em sala de aula, durante o percurso das atividades, o limitado ou praticamente inexistente ensino de TICs e ou educação digital na escola estudada, que é uma das conclusões que podemos retirar da tabulação dos dados que segue abaixo.

Ao perguntamos aos alunos(a) se têm acesso à internet em casa, obtivemos o um grande número de respostas que afirmaram ter acesso à internet em casa, a grande maioria. Desses alunos a maioria afirmou possuir conexão via banda larga. Todavia, durante o preenchimento dessa questão houveram muitos questionamentos sobre as diferenças entre essas duas modalidades de acesso à internet. Dúvidas que tentamos sanar dialogando sobre suas diferenças, mas acreditamos que não foram superadas. O que podemos afirmar é que dois alunos preencheram o questionário afirmando ter acesso à internet de outra forma, sobre a qual, não conseguimos captar o entendimento do aluno sobre o assunto.

Nesse mesmo item, perguntamos sobre as dificuldades de acesso à internet

nos itens 2.3 e 2.3.1. Pela análise das respostas, podemos constatar que, mesmo esse acesso à internet através da conexão de banda larga é precário, devido ao grande número de alunos que afirmaram encontrar dificuldades de acesso à internet.

Confirmamos esse quadro de dificuldade pela quantidade de razões que foram assinaladas no questionário onde temos: a lentidão da conexão com vinte e duas respostas, seguida de problemas técnicos com quinze respostas e até a falta de cobertura na área. Essa falta de cobertura na área pode estar relacionada a confusão em torno da diferença entre banda larga e conexão via dados móveis. É que na realidade de muitos municípios do interior maranhense a conexão via dados móveis é tão ruim, que muitas vezes temos que procurar um lugar na casa e um horário do dia em que a conexão fica melhor o que compromete muito o acesso.

No terceiro item, sobre a posse de smartphone, conforme os dados apurados a maioria dos alunos afirmaram possuir smartphone. Aqui é necessário fazer um esclarecimento. Durante a aula, solicitamos que só deveriam preencher o “sim”, aqueles alunos que possuíam um aparelho seu, de uso pessoal, não compartilhado. Entretanto percebemos que muitos alunos que preencheram “sim” o fizeram por compreender que o aparelho que divide com seus pais e irmãos estava incluso na opção. Por outro lado, em alguns casos, ao questionarmos os alunos sobre essa situação, sentimos um certo sentimento de vergonha em assinalar a resposta não. Como se fosse uma declaração de inferioridade em relação aos outros alunos fazer tal declaração. Contudo, analisamos aqui as respostas escritas presentes nos questionários que foram entregues pelos alunos(as). No item 3.1.1 sobre a frequência do uso do aparelho, a maioria dos alunos afirmou utilizá-lo todos os dias.

Por fim, a última pergunta deste item versa sobre as atividades que os alunos realizam com seu smartphone. Neste item obtivemos três alternativas com maior número de respostas que foram: usar redes sociais com trinta e seis respostas, jogar jogos com vinte respostas e enviar mensagens com vinte e três respostas. Observamos que esses itens juntos atingiram um índice alto de respostas, o que comprova que o uso voltado para a interação social é prevalecente.

No caso das redes sociais e mensagens é óbvio, mas também é válido para o caso de jogos. Fazemos essa relação pelo fato de que cada vez mais os aplicativos de jogos exigem a interação online com outros jogadores e até os jogos offline que encontramos no mercado também apresentam eventos, interface e a possibilidade de

convidar outros jogadores para compartilhar uma partida ou a participação conjunta em um evento. Por outro lado, itens como navegar na internet, assistir vídeos e ler notícias alcançaram o número de sete respostas. Atividades que exigem uma postura mais passiva dos alunos.

Do total de alunos(a) que responderam ao questionário, apenas nove afirmaram possuir desktop ou laptop. Essa ausência se reflete no uso, pois apenas quatro afirmam usá-lo todos os dias. Uso que está relacionado segundo os declarantes a jogar jogos.

Quanto à frequência do acesso à internet, a maioria dos informantes afirma ser diário. Já quanto aos motivos, estão relacionados com o entretenimento, a socialização, a informação e a realização de trabalhos escolares. No último item da questão sobre segurança na internet, perguntamos sobre as preocupações de segurança na internet.

Ao ler esse item em sala de aula, os alunos questionaram sobre o que queríamos dizer com segurança na internet. Assim, percebemos que essa questão não faz parte do cotidiano dos alunos dessa faixa etária. Para proceder o preenchimento do questionário precisamos ler cada uma das medidas de segurança apresentadas nos itens 6.2 e explicar sobre como a ausência desses cuidados pode impactar negativamente na experiência dos alunos com o espaço virtual e no mundo real.

Mesmo com as explicações apresentadas, a grande maioria dos alunos afirmam estarem “um pouco preocupados”, “não muito preocupados” e “não preocupados”, somando todas essas respostas temos um total de trinta e sete alunos de um total de cinquenta e três respondentes do questionário. Desse total, no item 6.2, a maioria afirmou que têm como principal medida de segurança “não compartilhar informações pessoais online”, item que mais gerou discussão durante os esclarecimentos que foram feitos antes do preenchimento do questionário e o que mais vem causando prejuízos à sociabilidade das crianças e adolescentes segundo pesquisas. A impressão que tivemos é a de que, se não fosse realizado nenhum tipo de problematização antes do preenchimento do item, seria maior o número de alunos que teriam preenchido os itens “não muito preocupado” e “não me preocupo”. A segunda medida de segurança que recebeu o maior número de respostas foi a elaboração de senhas fortes. Esse grande número de respostas só foi possível a partir

da exemplificação do que estávamos falando. Para isso, simulamos a criação de um e-mail para a turma e a criação de uma senha forte ao final.

Ao final da análise das respostas aos questionários retiramos duas grandes conclusões. A primeira é de que a escola pública precisa avançar substancialmente na perspectiva da educação digital proporcionando conectividade e à educação para o uso e produção de tecnologias da informação e comunicação para professores e alunos. Outra questão está relacionada ao grau de precariedade no acesso dos alunos à internet, e mais ainda a dispositivos como o computador. O que aliado a ausência do conteúdo TICs no currículo compromete o acesso dos alunos aos direitos sociais básicos como a segurança pública e outros o que comprovamos a partir da análise dos dados do questionário.

A caracterização dessa realidade comprometeu significativamente o uso da gameficação através do uso de plataformas online, que precisam de acesso à internet e de dispositivos como o laptop e o desktop.

Para finalizar o presente item de nosso trabalho afirmamos que foi necessária a aplicação de um terceiro questionário com os alunos, relacionado ao uso de jogos. Sobre o qual apresentaremos a partir de agora as análises necessárias sobre esta questão.

O modelo do questionário aplicado segue no Apêndice C. Ele foi aplicado com a finalidade de nos fornecer uma visão geral sobre a relação dos alunos pesquisados com o mundo dos jogos. Para isso começamos perguntando no item 2 sobre o acesso dos alunos aos videogames.

Do universo de cinquenta e três alunos que responderam ao questionário dezessete afirmaram que não jogam videogames, contra doze que afirmaram jogar a mais de doze anos. Essa resposta é compreensível na medida em que o acesso a videogames ainda é muito limitado devido ao preço dos consoles. Videogames modernos como Playstation 5, o Xbox Series X, o Nintendo Switch varia de preço na casa de milhares de reais, ou seja, não é todo mundo que tem acesso a eles.

No terceiro item perguntamos sobre a frequência de uso de jogos online. A maioria respondeu “jogar todos os dias” e “algumas vezes por semana”, o que somado chega ao maior número de respostas, o que é um número significativo.

No quarto item fizemos referência ao tipo de jogos online que os alunos costumam jogar. Neste item os jogos de aventura e de ação assumiram a preferência

dos entrevistados. Jogos como Minecraft e Terraria fazem muito sucesso entre os (as) alunos(a), pois são uma ótima opção para quem procura uma experiência de jogo imersiva e envolvente, com foco na história, exploração e resolução de problemas. Outro queridinho dos alunos pesquisados foram os jogos de ação como: Call of Duty, Free Fire e Good of Wars que são uma ótima opção para quem procura uma experiência emocionante e cheia de adrenalina. São exemplos de jogos de celular mais jogados hoje. Quanto aos outros tipos de jogos o interesse variou muito entre os(as) alunos(a).

De maneira geral, tivemos trinta e cinco respostas positivas para o uso de jogos offline, se somarmos as respostas daqueles que têm alguma frequência no uso desses jogos. Por outro lado, obtivemos o número de quatorze alunos que declararam que raramente ou nunca jogam jogos offline. Se compararmos com o número de alunos que afirmaram ter alguma frequência em jogos online, temos trinta e sete respostas positivas e para os jogos online e trinta e cinco positivas para jogos offline, o que nos permite afirmar que provavelmente os mesmos alunos que jogam jogos online, têm prática de jogos offline. Mesmo assim, em todos os casos a preferência pelos jogos está associada ao uso das tecnologias da informação e comunicação como podemos observar pelos dados do item 6, quando perguntamos sobre os tipos de jogos offline que costumam jogar.

Se somarmos o número de alunos que responderam “jogar de celular sem conexão com a internet” com vinte e quatro alunos, mais os jogos de console com nove respostas e os jogos de PC com sete respostas temos o total de quarenta alunos.

Isso nos permite concluir que é uma preferência entre os alunos o uso de jogos mediados por tecnologia. O que não permite afirmar que os jogos de tabuleiro, cartas e outros estejam em desuso. Já que obtivemos um total de vinte e oito respondentes que afirmam ainda jogá-los. Quanto à interação presencial do aluno com outros jogadores podemos captar essa informação a partir do item 7. que segue abaixo.

Pelos dados recolhidos, podemos perceber que não há uma preferência definida para o uso de jogos no que diz respeito à interação social, pois pode ser feito sozinho ou com amigos e ou familiares. Como podemos observar, o uso de jogos faz parte da sociabilidade dos alunos e muitos deles têm dúvidas sobre o impacto do uso de jogos em sua vida pessoal como podemos observar pelas respostas apresentadas

no item 8. A grande maioria ou não acredita ou não tem certeza que os jogos têm impacto sobre sua vida social. Por fim, também nos questionamos sobre o tempo que nossos entrevistados dedicam em média aos jogos por dia, no que segue os seguintes resultados.

Para avaliar os resultados dividimos as respostas em dois grandes grupos, os que declararam dedicar de menos de uma a duas horas por dia aos jogos que somados chegam a vinte e sete. E os que declararam dedicar de três a cinco horas por dia aos jogos que chegam à soma de dezenove.

Assim, a média de uso dos jogos em sua maioria fica entre de uma a duas horas. No entanto, não podemos considerar essas declarações de forma literal, já que os jogos têm a tendência de distorcer a nossa percepção da passagem do tempo. Logo, o aluno pode estar passando muito mais tempo do que o declarado no questionário.

Como elemento motivador de nossa prática educativa, acreditamos na necessidade de se promover uma postura ativa dos alunos em sala de aula, para isso partimos da incorporação das Metodologias Ativas no fazer pedagógico.

As Metodologias Ativas se caracterizam de acordo BACICH & MORAN (2018) pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.

Dentre as metodologias ativas, escolhemos a Gameficação que, de forma simples, podemos dizer que é o uso dos elementos dos jogos em situações de não jogo. Para nós ela pode servir como um motor motivacional dos estudantes e contribuiu para o engajamento destes nos mais variados aspectos, objetos e métodos de pesquisa para o ensino de História.

O termo gameficação designa a aplicação de elementos e mecanismos de jogos em atividades ou situações de não jogos. Na educação, enquanto prática docente, ações de gameficação ocorrem há muito tempo. Podemos citar alguns exemplos simples: recompensar com estrelinhas aquela criança que executa com correção uma determinada tarefa, ou ainda uma gradação de dificuldade em um ditado ortográfico.

Aqui é importante fazermos uma distinção entre Games e Gameficação, pois não são a mesma coisa. Para compreendermos o que significa Gameficação exige a

compreensão de sua origem, que são os games.

Tentando estabelecer a diferença entre games e gameificação em busca de uma definição mais apropriada para fins de aprendizagem, Flora Alves (2015) apresenta as duas definições de acordo com Karl M. Kapp em seu livro *“The Gamification of Learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Ela nos chama atenção para o fato de que precisamos compreender os games como base conceitual para o que defini como Gamification aplicado à aprendizagem, por isso adota a ideia de que um game é “[...]um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional”. (KAPP apud ALVES, p.21)

Essa definição nos apresenta aspectos muito interessantes do ponto de vista da aprendizagem, poderíamos traduzi-la para o nosso contexto da seguinte maneira. Pensar a sala de aula enquanto game é pensá-la enquanto um sistema, o que significa dizer que é um espaço delimitado no qual todos os elementos interagem entre si, em que cada parte do game, impacta as demais e está integrada a elas.

O jogador, nesse caso, é o aluno que interage com o sistema e o professor mediador. O desafio abstrato é a busca pelo domínio do conteúdo e está relacionado ao aspecto da fantasia que só existe no espaço delimitado pelo game que pode até conter a essência da realidade (conteúdo), mas não é uma cópia exata dele. O desafio mobiliza o jogo é a mola propulsora que desafia o jogador a atingir os objetivos e alcançar os resultados e superar.

As regras constroem a estrutura na qual o jogo vai funcionar, delimitando a sua sequência e propondo diferentes situações problemas(tarefas) até que o resultado seja alcançado. As regras contribuem para que o jogador desenvolva o pensamento estratégico.

Por fim, o feedback (correção das atividades e outros) é um instrumento engajador pois à medida que o jogador avança ele sabe por meio de instrumentos como a pontuação, mudança de fase ou reconhecimento se está indo bem e o quão próximo ou distante está do resultado desejado. Conforme Alves (2015, p.23),

“Este ambiente proporciona o alinhamento de pessoas diferentes para jogar juntas. Nas organizações isso corresponde a trabalhar com a riqueza da diversidade em busca de um objetivo comum de maneira alinhada. O estresse ou a tensão do jogo é intencional e promove o desafio prazeroso. O

mesmo que é bem-vindo para que nossas organizações se movimentem em direção ao desenvolvimento e crescimento constantes”.

Como podemos perceber até aqui, a transformação de uma aula ou conteúdo em um game exige a preparação de todo o ambiente da sala de aula, com as adaptações necessárias no conteúdo de forma que ele atenda às necessidades lúdicas de um ambiente de game.

A partir da exposição das características e do conceito de games, podemos agora partir para a definição do que é a Gameficação. Antes precisamos discutir sobre o uso do termo no contexto brasileiro. Enquanto conceito emergente no Brasil ele tem aparecido em diferentes grafias, Conforme Alves (2015, p.24),

“Alguns utilizam *Gamification*, outros *gameficação* e o termo agora aparece também aportuguesado como: gameficação. Neste livro optei por *Gamification* pois é como aparece na maior parte dos materiais que pesquisei e também porque se não traduzimos *game* para jogo, não me parece conveniente traduzir metade do termo.

Concordamos com a análise da autora sobre o uso do termo aplicado ao seu livro e suas experiências relatadas na obra. No entanto, a partir de todas as discussões que fizemos no capítulo anterior, sobre a Didática da História e de suas necessidades do ponto de vista metodológico, e entendendo a metodologia de ensino de história como campo de interação interdisciplinar, que pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica, adotamos, em nosso trabalho, o conceito de *Gameficação* aportuguesado. Conforme a pesquisa em Educação Histórica damos ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, portanto não faz sentido a importação automática de princípios cognitivos, termos ou metodologias para a realidade Brasileira.

Com base na definição de games apresentada, podemos compreender melhor a definição oferecida por Karl Kapp em seu livro “*The Gamification of Learning and Instruction: Game based Methods and strategies for training and education*” que poderíamos traduzir como “*A Gamificação da Aprendizagem e Instrução: métodos e estratégias baseadas em jogos para treinamento e educação*” que é simples e também a que melhor se ajusta ao campo da aprendizagem.

“*Gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. (KAPP apud ALVES, 2015, p.26)

Se transportarmos para cá todos os aspectos de nossa discussão sobre *games* poderemos obter o melhor resultado na aplicação da gameficação em nossa sala de aula. Estar baseado em games implica na construção de um sistema no qual os alunos se engajarão em um desafio abstrato, no caso, o ensino-aprendizagem do conteúdo de História do local, definido por regras claras, interagindo e aceitando *feedback* com o alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais.

Nossa meta, com o planejamento de aulas gameficadas, é criar algo que seja tão interessante e envolvente que nos permita fazer com que as pessoas queiram investir seu tempo, compartilhar seu conhecimento e contribuir com sua energia para o alcance do resultado.

A palavra mecânica pode produzir a sensação de que pontos, níveis, fases, distintivos e placares são suficientes para transformar uma aula cansativa em uma atividade atraente. Porém sua existência não garante o sucesso de seu *design*, eles são uma parte e não todo.

O pensamento de jogos consiste na chave para o sucesso. Segundo Alves (2015, p.27) “*O pensamento de jogos consiste em pensar sobre um problema ou atividade do dia a dia e convertê-la em uma atividade que contenha os elementos do jogo (Competição, Cooperação, Exploração, Premiação, Storytelling)*”. Todos esses elementos são necessários para garantir a meta explícita dos sistemas gameficados que é o engajamento do público alvo e cuja ação queremos motivar.

Embora prática antiga, o termo gameficação e as reflexões a respeito dessa estratégia, já não se restringe à sua utilização por empresas que adotam a cultura digital, mas também à educação escolar, a qual vem adotando o uso das TIC na educação de crianças e adolescentes, atentando-se para o potencial da gameficação na compreensão desse processo e de sua relevância para a educação. (BUSARELLO; FADEL; ULBRICHT, 2014, p. 6). De acordo com Fardo (2013, p. 63),

[...] a gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que

a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, consegue alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável.

De acordo com os estudos na área da gameficação, a sociedade contemporânea está cada vez mais interessada por jogos. O ato de jogar seria um meio das pessoas desenvolverem habilidades de pensamento, cognição e uma estratégia para estimular a memória, sem que isso seja identificado como objetivo, a priori. Nesta realidade, o envolvimento do público estudantil está calcado em estruturas de recompensa e feedbacks, capazes de potencializar a participação deles. Assim, os jogos seriam estratégias de envolvimento dos alunos e alunas na realização de tarefas para se alcançar indiretamente um objetivo, que teria menos chance ou facilidade de ser alcançado sem o caráter lúdico proporcionado pelo ato de jogar.

Com base em literatura estrangeira e nacional sobre a temática da gameficação, bem como a partir de sugestões obtidas de professores e demais profissionais em trabalhos publicados em ambientes acadêmicos, além de oficinas ministradas no Brasil sobre a temática, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91-92) elaboraram uma tabela com as onze etapas e cuidados necessários para a criação de uma abordagem gameficada, de forma a alcançar uma estratégia educacional envolvente e que “promova o aprendizado de conteúdos escolares”, reproduzida a seguir:

**Tabela 1 – 11 etapas para a criação de uma abordagem Gameficada**

ETAPA	AÇÃO	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA
01	Interage com os games	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis, etc.) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
02	Conhece o público	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina
03	Defina o escopo	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
04	Compreende o problema e o contexto	Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados
05	Defina a missão/objetivo	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.
06	Desenvolva a narrativa do jogo	Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao

		contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
07	Defina o ambiente - plataforma	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala de aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador
08	Defina as tarefas e a mecânica	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa
09	Defina o sistema de pontuação	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
10	Defina os recursos	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Análise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
11	Revise a estratégia	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público.

Fonte: (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 91-92).

As etapas indicadas, segundo os autores, visam “socializar e abrir um espaço para discutir o que foi construído, subsidiando novas reflexões e práticas gamificadas”. Outra preocupação vai no sentido de construir os cenários de aprendizagem, especialmente os escolares, pois estes devem perpassar por uma exaustiva discussão dos referenciais teóricos que vêm norteando essas estratégias. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 93-94).

Partindo desses pressupostos e de que a aprendizagem em sala de aula não está diretamente relacionada a um único tipo de conhecimento ou metodologia de ensino. Os alunos(as) precisam aprender sobre diferentes disciplinas e cada disciplina, possui diferentes conteúdos, cada um deles exige um tipo de estratégia instrucional que se ajuste às suas necessidades. O mesmo ocorre com a Gameficação e é necessário a utilização de *designs* diferentes para cada caso. A mesma técnica pode não ser aplicável para tudo que se precisa ensinar, deriva daí a importância da identificação do objetivo que se quer alcançar. É nesse sentido que Alves (2015, p.116) afirma:

“Pesquisas, [...] mostram que *games* e elementos de *games* deve ser parte de um programa, ou seja, parte da estratégia instrucional e não a estratégia instrucional como um todo. [...] *Games* ou elementos de *games* devem ser inseridos em um contexto amplo no qual o *debriefing* é parte importante do processo, caso contrário, uma estratégia instrucional tradicional pode ser mais efetiva.

Tendo como objetivo planejar um processo de gameificação robusto utilizamos em nossa pesquisa os dois tipos de gameificação de forma combinada de acordo com Kapp apud Alves (2015, p.118), o *Gamification* estrutural e o *Gamification* de conteúdo. Diz-se que o *Gamification* é estrutural “[...]quando utiliza elementos de *games* para conduzir o aprendiz pelo processo de aprendizagem sem que haja alterações significativas no conteúdo. O conteúdo, assim, não se torna parecido com um jogo, e sim a estrutura ao redor dele”.

Para o nosso trabalho, essa foi a nossa primeira opção a ser utilizada, já que ela permite fazer com que os estudantes naveguem por conteúdos diferentes e com a utilização de recursos diferentes ao longo de um programa. Por outro lado, também facilita o uso de conteúdos distribuídos em livros, vídeos, treinamentos síncronos e assíncronos e encontros presenciais.

Com o uso da gameificação estruturada em que aplicamos elementos de jogos sem alterar o conteúdo, impulsionamos os alunos pelos conteúdos pré definidos sem alterá-los. Para isso estruturamos mecânicas de jogo para motivar os alunos(as) a cumprir os objetivos de aprendizagem recompensando-os com o uso de pontos, níveis e medalhas e a elaboração de um ranking. De acordo com Eugênio (2020), o uso do famoso PBL (Pontos, Badges<sup>17</sup> e Leaderboard - ranking do inglês) é o caminho mais rápido e fácil de iniciar a jornada da gameificação.

O outro tipo de *Gamification* é o de conteúdo pois,

[...]aplica elementos de *game* e também pensamento de *games* para alterar o conteúdo de modo a fazer com que se pareça a um *game*. Isso não significa que o nível de complexidade seja maior, significa que você terá que moldar o conteúdo ao mecanismo de funcionamento de um *game*. Uma forma de fazer isso é criar uma história em que o conteúdo vai sendo desenvolvido como parte do enredo, no qual os personagens ou avatares vão resolvendo problemas e tomando decisões de tal maneira que o conteúdo necessário para essas ações vá sendo apreendido ao longo do processo. (KAPP apud ALVES,2015, p.118)

---

<sup>17</sup> Podemos definir como crachá, distintivo, medalha ou emblema. Símbolo ou um indicador de uma realização, habilidade, qualidade ou interesse. O badge digital é o registro online dessas conquistas.

Nesse tipo de *Gamification* há a aplicação de elementos, mecânicas e a estética dos games para alterar o conteúdo tornando-o mais parecido com um jogo. Adicionamos itens como narrativa, desafio, mistério e avatares para transformar o conteúdo tornando-o mais parecido com um game.

Outro elemento importante que está associado à escolha do uso combinado das duas formas de gameificação, a estruturada e a de conteúdo é a motivação. Esta talvez seja uma das maiores responsáveis pelo interesse crescente na gameificação. De acordo com Alves (2015, p.56),

Motivação (do latim moveres, mover) em psicologia e também em outras ciências humanas é a condição do organismo que influencia a direção do comportamento, a orientação para um objetivo e, por isso, está relacionada a um impulso que leva à ação. Ela é por isso de extrema importância para o Gamification e conseqüentemente para soluções de aprendizagem gamificadas.

Os jogos são atrativos e a resposta está intimamente relacionada à satisfação e prazer que o jogador sente. As pessoas jogam, envolvem-se e dedicam o seu tempo a esta atividade em busca de emoções positivas e diversão, a motivação é um ponto de extrema importância quando o assunto é gameificação.

A motivação pode ser interna ou externa. A motivação é interna ou intrínseca quando o indivíduo é movido por suas próprias razões, independente de um estímulo externo. Já quando o indivíduo é movido por um fator externo, ela recebe o nome de motivação extrínseca.

Podemos traduzir essa definição para discussão educacional com a ajuda de Alves (2015, p. 57), de acordo com ela a motivação intrínseca acontece quando *"[...] o aprendiz quer aprender o que propomos, percebe a relevância da atividade proposta e desfruta do processo investigando, explorando e se engajando por conta própria, independente da existência de algum tipo de recompensa"*. Para que a motivação intrínseca ocorra, somos desafiados a criar soluções que sejam interessantes e permitam ao aprendiz fazer uso de sua percepção ampliada pela motivação intrínseca.

Por outro lado, a motivação extrínseca é fruto do ambiente externo e o comportamento, proveniente dela, acontece para que o indivíduo obtenha alguma recompensa ou evite uma determinada punição. Por exemplo, se você observar que o comportamento de participar da aula e fazer perguntas com frequência faz com que o professor dê a você pontos, você aprende a participar e fazer perguntas para

melhorar sua nota.

Podemos traduzir essa discussão sobre motivação relacionando-as com os dois tipos de gamificação. Quem faz esse paralelo é o autor Eugênio (2020, p.100). De acordo com ele;

[...] a Gamificação de conteúdo está mais focada na conexão emocional do aluno ao conteúdo (motivação intrínseca), enquanto a gamificação estruturada foca mais em regras e um *game design* quem impulsiona o aluno por uma trilha pedagógica oferecendo feedback imediato, sensação constante de progresso e um programa de recompensas. Portanto, esse tipo de gamificação pode ser mais associada à motivação extrínseca.

É importante dizer que não podemos usar essa classificação de forma estanque, o que importa é entendermos os elementos que temos à disposição e sua dinâmica, no desenho de soluções gamificadas. O ideal é mesclar os tipos de gamificação, usando a gamificação estruturada para incentivar os alunos a percorrerem propostas didáticas mais longas, e a gamificação de conteúdo para motivar intrinsecamente o aluno, para que ele tenha uma conexão emocional com nossa intencionalidade pedagógica e desse modo desenvolvermos o nosso Level Design de Aprendizagem (LDA)<sup>18</sup>.

Em nossa jornada, começamos a implementar um design de experiências mediadas por elementos mais próximos da cultura pop, especialmente os games. No intuito de criar algo mais poderoso para aguçar a curiosidade e o sentimento de pertencimento ao local de origem dos alunos, no caso o município de Rosário no estado do Maranhão. Identificamos, no conteúdo de história local, uma forma de estimular e mobilizar nossos alunos para o aprendizado.

Assim, propomos a organização do curso em missões e a transformação da aula em casos a serem resolvidos. Uma forma de aproximar as aulas da lógica dos seriados de TV.

Como, a partir da caracterização do público-alvo, feita no capítulo anterior, apontou para a dificuldade de acesso dos alunos à internet e às TICs, decidimos trabalhar com as atividades em dois formatos, parte offline e outra parte online. Para o período offline, em sala de aula, deixamos a realização do conteúdo e para as

---

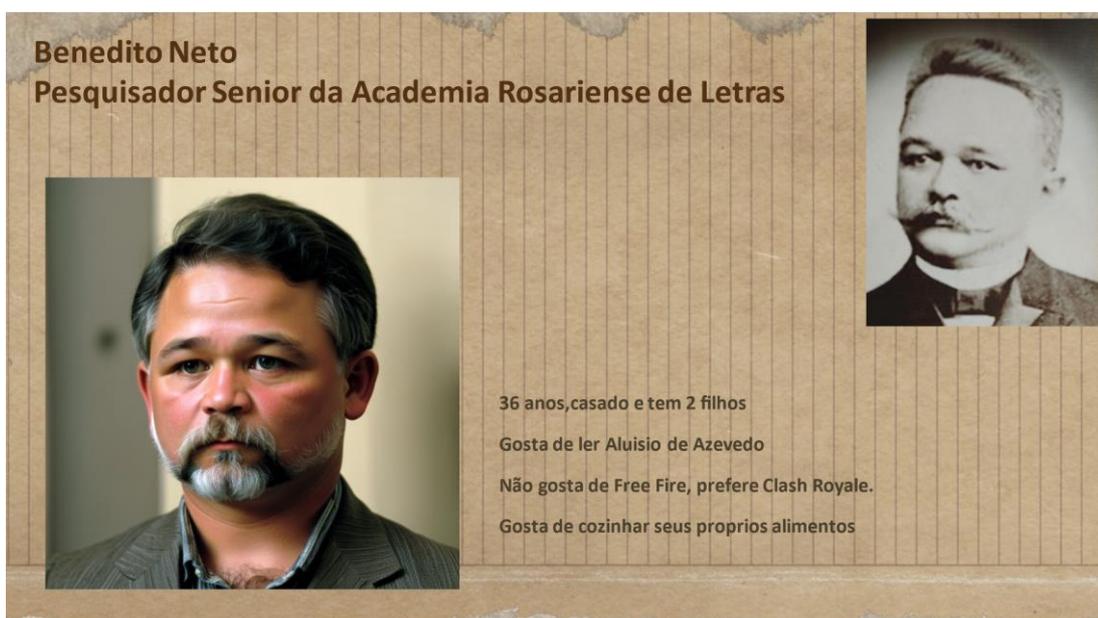
<sup>18</sup> Level Design de Aprendizagem (LDA): processo de criação, desenvolvimento e implementação de trilhas de aprendizagem baseadas em elementos dos jogos, com conteúdo escolhas e desafio. (EUGÊNIO, 2020, p.117)

atividades online em casa a revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Com o objetivo de criar uma experiência imersiva, que é a capacidade do jogo envolver completamente o jogador em sua narrativa e mecânicas de forma que ele se sinta parte daquele universo. Criamos o Benedito Neto, um avatar que ficou responsável pela comunicação com os alunos, agora chamados de Pesquisadores trainee. Pesquisador Sênior da Academia Rosariense de Letras, Benedito Neto, era responsável por apresentar o curso e as atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

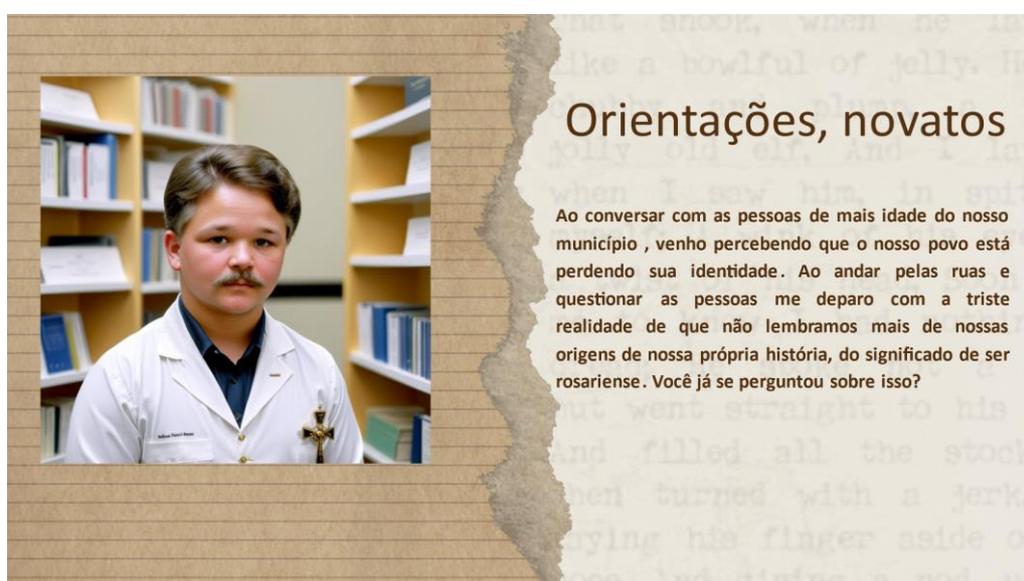


Fonte: autoria própria



Fonte: autoria própria

Para a elaboração da imagem do personagem, utilizamos uma Inteligência Artificial chamada Photomaker-style<sup>19</sup> que, a partir de imagens reais, consegue simular outras a partir de comandos específicos. A partir das poucas imagens que conseguimos do Doutor Benedito Pereira Leite, rosariense, ex-governador do estado do Maranhão, e que dá nome à escola, tentamos gerar uma imagem da sua juventude. Justamente por isso, esclarecemos aos alunos que, mesmo tendo nomes parecidos, não é possível estabelecer uma relação direta entre eles. São, portanto, dois personagens distintos.



Fonte: autoria própria

De forma a oferecer aos alunos uma sensação de progressão no curso, organizamos os episódios em missões, que ocorriam em locais específicos da antiga Rosário. Conforme os alunos resolviam os casos, eles ganhavam novos distintivos(emblemas) e mudavam seu status dentro de um plano de carreira com cinco níveis.

<b>Plano de carreira</b>	
<b>Nível 1</b>	<b>Pesquisador trainee</b>
<b>Nível 2</b>	<b>Pesquisador Júnior</b>
<b>Nível 3</b>	<b>Pesquisador assistente</b>
<b>Nível 4</b>	<b>Pesquisador adjunto</b>
<b>Nível 5</b>	<b>Pesquisador sênior</b>

<sup>19</sup> Pode ser acessada no site, <https://huggingface.co/spaces/TencentARC/PhotoMaker-Style>

Os distintivos e ou emblemas foram criados usando o site Online Badge Maker<sup>20</sup> de forma bem simples e prática.

Eles foram exportados em imagens JPEG e utilizados de modo virtual e impresso pelos alunos. A cada passagem de nível, dávamos o emblema para o pesquisador e ou sua equipe, o qual podia colar em uma cartela de papel. Assim, o aluno visualizava facilmente sua coleção de selos e sua evolução dentro do curso. Os emblemas foram criados a partir de dois símbolos da cidade, o Brasão de armas e a Bandeira do município. Eles foram decompostos em seus elementos como: o Forte do Calvário, a palmeira, o mapa do estado do Maranhão, as cores da Bandeira e o fundo branco.



Fonte: autoria própria

O objetivo do Level Design de Aprendizagem (LDA) era fazer com que os alunos ao solucionar as missões, através da resolução das atividades apresentadas em cada episódio do curso, colecionassem os emblemas de forma que ao final as equipes pudessem conformar a Bandeira do município. Mas não era só isso, as atividades valiam moedas que deveriam ser acumuladas de acordo com o nível de realização de cada tarefa, considerando-se diversos critérios de acordo com cada missão.

---

<sup>20</sup> para mais informações pode-se acessar o site através do seguinte endereço: <http://www.onlinebadgemaker.com/3d-badge-maker>

Cada atividade passou a valer uma quantidade específica de moedas ou pontos. E seu controle e o da mudança de nível na carreira do aluno foram feitos com o auxílio de uma planilha do Excel.

Alunos	Moedas	Emblemas	Nível
Ana			
Anthony			
Arthur			
Beatriz			
Carlos			
Claudiane			
Dávila			
Emanuelle			
Enzo			
Glaudson			
Abimael			
Isabella			
Isabelle			
Itamar			
José			
Ricardo			
Leonardo			
Luan			
Luana			
Luan			
Anderson			
Lucas			
Maria Clara			
Mikaelly			
Naila			
Patrícia			
Rebeca			
Tháisa			
Vivia			
Yasmin			

Todas as aulas foram pensadas com base nos pressupostos da aprendizagem significativa que estabelece as duas condições para que ela ocorra que são: 1) *o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo* e 2) *o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender*. (MOREIRA,2011, p.24). A primeira condição implica que o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos, slides...) tenha,

[...]significado lógico (isto é, seja relacionável de maneira não- arbitrária e não-literal a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante) e 2) que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes com as quais esse material possa ser relacionado. Quer dizer, o material deve ser relacionável a determinados conhecimentos e o aprendiz deve ter esses conhecimentos prévios necessários para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não-literal. (MOREIRA,2011, p.24-5)

É importante enfatizar que o material educativo só pode ser potencialmente significativo, pois não existe aula e/ou problema significativo. Os significados estão nas pessoas, não nos materiais. É o aluno(a) que atribui significados aos materiais de aprendizagem, significados que podem não ser aqueles aceitos no contexto da matéria de ensino.

Podemos ainda deduzir dessas duas, uma terceira condição que está implícita nas duas outras que é a importância do verbal da linguagem para a aprendizagem significativa. Pois, por exemplo, aprender história de maneira significativa é aprender a linguagem historiográfica. Com base nesses pressupostos e para a elaboração das atividades nos apoiamos em algumas obras disponíveis sobre a história do município de Rosário-MA e em alguns instrumentos e técnicas da pesquisa historiográfica.

Uma dessas obras, foi um livro disponibilizado recentemente pela Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia (SEMED) de Ferreira (2022) que tem como título “Rosário, memórias riquezas e belezas: estudos regionais”. O livro opera uma grande revisão da história de Rosário a partir de fontes secundárias. Abordando a história do município apenas em seu primeiro capítulo, sem estabelecer uma ordem cronológica coerente. Outro problema constatado no material é a completa ausência de referências a fontes primárias, o que nos levou a questionar várias de suas afirmações e referências. Por fim, ao analisarmos a autoria do livro, não encontramos nenhum dos autores com formação específica na área de história o que nos levou a uma utilização secundária e pontual do mesmo.

Na busca por fontes mais confiáveis que pudessem apresentar um embasamento substancial para nossas aulas. Encontramos duas outras referências que conseguiram suprir as deficiências apontadas anteriormente. A primeira delas é o livro “Apontamentos para a História de Rosário”, que tem como autor Hilton Martins Mendes (2014). O mesmo autor do Hino de Rosário, sendo escritor e bancário aposentado, mesmo não tendo formação de historiador, o que alerta em sua introdução ao afirmar que a obra não tem pretensões historiográficas, apresenta uma estrutura cronológica robusta e forte embasamento de suas afirmações em fontes primárias e secundárias.

Outra obra que também contribuiu muito para a elaboração de nossas aulas foi o “Inventário Cultural: Rosário-Santa Rita-Bacabeira” (IPHAN,2013), material que além da revisão histórico-geográfica contribuiu decisivamente para a caracterização

da diversidade do patrimônio cultural material e imaterial da cidade.

Com base nessas leituras sobre a história do município recorreremos ao uso de vários recursos para a elaboração das aulas como: o uso de Datashow, vídeos, áudio como hino da cidade e imagens como forma de através do uso de várias linguagens potencializar o ensino e a aprendizagem.

Nossa primeira trilha gameficada que testamos foi batizada como a missão do Conjunto Ferroviário RFFSA de Rosário como fonte histórica.



Fonte: autoria própria

Nessa gameaula os alunos foram apresentados à missão pelo nosso anfitrião, o Benedito Neto, através de slides projetados em sala de aula como segue.



Fonte: autoria própria

Conforme o slide, tínhamos duas grandes temáticas a serem trabalhadas a partir do Conjunto Ferroviário. A primeira sobre como o Conjunto Ferroviário pode ser considerado uma fonte histórica. De outro, qual a relação do complexo como fonte histórica com a formação da identidade do rosariense. Essa atividade valia moedas em um emblema que chamamos de Mapa do Maranhão. Deduzimos esse emblema dos elementos que compõem a bandeira e o brasão do município. E a sua escolha está relacionada ao fato de que o Conjunto Ferroviário possibilitou a ligação de vários pontos do Maranhão ao estado do Piauí, contribuindo para a história regional. Toda a simbologia adotada foi objeto de apresentação, discussão e debate. Durante esses momentos ocorria uma grande negociação de significados na perspectiva da aprendizagem significativa.



Fonte: autoria própria

A partir das orientações do nosso anfitrião e discutidas as dúvidas com relação às nossas escolhas, partimos para o segundo momento onde desenvolvemos a aula expositiva dialogada com o encaminhamento das tarefas a serem realizadas em casa, pois geralmente envolviam pesquisa com membros da comunidade.

A partir do tema da gameaula, realizamos a adaptação dos objetivos educacionais presentes no DCTM (2019) para o sexto ano que ficaram assim. Objeto do conhecimento: “O conjunto ferroviário RFFSA como forma de registro e produção do conhecimento histórico”. As habilidades ficaram da seguinte maneira: “Identificar o Conjunto Ferroviário RFFSA como fonte histórica e suas possíveis relações com a

formação de identidade rosariense.”

Para a consecução das habilidades propostas preparamos uma aula, de forma objetiva e sintética, a partir do livro didático dos alunos, onde apresentamos a definição e a exemplificação de fontes: escritas, visuais, orais e da cultura material. A partir daí, questionamos os alunos sobre a importância do Conjunto Ferroviário como fonte histórica, e como a partir dele podemos reconstruir o passado e entender como a cidade se desenvolveu ao longo do tempo.

Durante o debate, encontramos grandes dificuldades, por parte dos alunos, com o segundo aspecto da nossa aula, o da contribuição do conjunto ferroviário para a formação da identidade do rosariense. Considerar o conjunto ferroviário como fonte histórica não foi difícil, à medida que é um prédio antigo, tombado e referência na cidade. No entanto, como, no cotidiano essa construção se incorporou ao imaginário coletivo e a relação de pertencimento e identidade com o lugar é outra questão. Talvez o fato que obstaculiza essa compreensão é o de os alunos não terem vivido a experiência de ver a estação funcionando.

Para melhor esclarecimento da questão, apresentamos um pequeno vídeo chamado O que é patrimônio material e imaterial de seis minutos que pode ser acessado pelo link abaixo<sup>21</sup>. O vídeo consiste em uma pequena ilustração em que apresenta a ideia do patrimônio cultural como herança coletiva e suas duas manifestações a material e imaterial. Após a aula, dialogamos sobre o vídeo procurando identificar essas duas manifestações do patrimônio na cidade de Rosário o que contribuiu para melhor compreensão da questão pelos alunos.

---

<sup>21</sup> Está disponível no seguinte endereço do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=CLpBq8x-gdY&t=43s>



Fonte: autoria própria

Com o intuito de esclarecer melhor a relação do patrimônio cultural material com o processo de formação da cidade e da identidade local, apresentamos um segundo vídeo, chamado de A História da Estação Ferroviária, que foi gravado em comemoração à passagem dos 402 anos da cidade e que foi veiculado em programa local de grande audiência chamado de “Bora Ver”<sup>22</sup>. O vídeo foi produzido como uma reportagem pelo curador do Conjunto Ferroviário, o Sr. Euvaldo de Jesus, conta a história do município antes do conjunto ferroviário, quando o prédio mais imponente da cidade era a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e as atividades econômicas eram basicamente: a pesca, o artesanato e a agricultura de subsistência. E o pós Estação Ferroviária com a instalação de uma infraestrutura moderna para os padrões brasileiros da época e a dinamização das atividades econômicas a partir do desenvolvimento do comércio propiciado pelo trem de cargas e passageiros.

O vídeo qualificou o debate e promoveu a motivação dos alunos para tarefa relacionada à aula. Qualificou porque os alunos começaram a estabelecer relações entre o que observaram no vídeo e os relatos e histórias dos pais, avós, tios e comentários que ouvem resultante da sua vivência na cidade. Motivou porque gerou identificação com a história local.

Antes da orientação da atividade para casa, apresentamos, para finalizar, um pequeno vídeo de três minutos com a música de João do Vale, interpretada por Luiz

---

<sup>22</sup> Pode ser acessado através do seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=VtB-WxRsink>

Gonzaga chamada de Teresina a São Luís-MA<sup>23</sup>. O vídeo, a partir de imagens antigas, apresenta o percurso da estrada de ferro e suas principais estações com informações gerais sobre seu funcionamento e ao fundo a música interpretada por Luiz Gonzaga. O vídeo tem pouco mais de três minutos, mas no contexto do diálogo que permeou toda a aula percebemos uma mudança significativa na percepção dos alunos com relação à estrada de ferro e sua relação com o seu lugar de vivência, o município de Rosário no estado do Maranhão.

Os comentários passaram a ser mais objetivos dando relevância às mudanças econômicas produzidas com a estação e gerando internacionalizações de sua vivência, o que nós podemos chamar de aprendizagens históricas.

Durante todo esse episódio de ensino-aprendizagem estivemos preocupados em apresentar aos alunos os significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino. O apresentar aqui não significa aula expositiva, nem passividade por parte dos alunos, pois, os mesmos durante a aula desenvolveram significados a partir do que captaram.

Justamente por isso, buscamos o uso de várias linguagens de maneira a dialogar sobre o conteúdo da aula em uma constante negociação de significados. Pois o processo só termina para a aprendizagem significativa quando o aluno capta os significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino, consegue traduzi-lo a partir de suas próprias palavras e a partir dele propor e resolver problemas do seu cotidiano. O que em aprendizagem histórica faz referência ao processo mental em que o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno, atuando como fator orientador de nossa experiência com o tempo.

Como forma de garantir essa tradução dos conteúdos estudados para o seu cotidiano e em sua linguagem, orientamos para casa uma atividade de pesquisa com o tema “Patrimônio, memória e identidade” que segue no APÊNDICE D.

De posse desse roteiro de entrevistas semiestruturadas, os alunos foram orientados a procurar pessoas de referência em sua casa, família, e ou bairro para aplicá-lo, de preferência pessoas que tivessem histórias relacionadas com a estação. Foi dada uma semana para o retorno dos questionários que foram recebidos, tabulados e depois devolvidos aos alunos em forma de dados apresentados e discutidos em sala de aula como podemos ver abaixo;

---

<sup>23</sup> E que está disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=eBqj9G15Jq0>

#### IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

ENTREVISTADOS POR FAIXA ETÁRIA	
35-40	03
41-45	03
51-55	03
61-65	03
66-70	06
71-75	06
75-80	03
81-85	03



Fonte: autoria própria

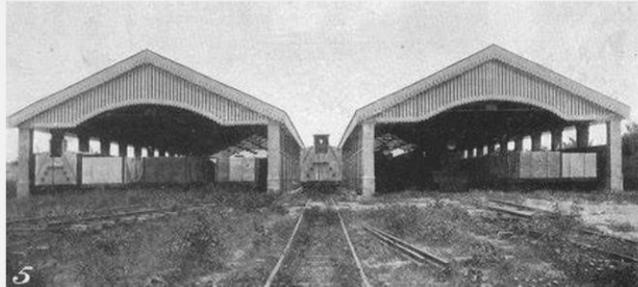
Pela imagem do slide podemos observar o número total de pessoas que responderam ao questionário somaram trinta, distribuídos por sua faixa etária. Podemos inferir a faixa etária dos respondentes entre 35 a 80 anos de idade, sendo que o maior número está concentrado entre 66 e 76 anos com oito respondentes. Outra questão que podemos constatar é o pequeno número de entrevistas realizadas, pois do total de alunos das turmas que são 53 alunos mais ou menos frequentes, apenas trinta retornaram com as respostas.

Do mesmo modo, os questionários não estavam totalmente respondidos, algumas questões sim e outras não. Mesmo assim conseguimos captar algumas declarações que se repetiram durante as respostas, como observamos a partir da tabulação dos dados do item 3 que segue abaixo

## IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

**3.A estação de Rosario foi inaugurada no ano de 1919 e foi fechada no ano de 1990.Você chegou a frequentar a estação? Caso sim, o que lembra dessa experiência?**

- [...] lembra do barulho dos trens...
- O movimento a circulação de pessoas...
- Conheceu a esposa na estação...



FONTE: [https://externalcontent.duckduckgo.com/u=https%3A%2F%2Fse1.mm.bing.net%2Fid%3DOIIP\\_XcnT8L6\\_3mys6FmQ+xjwAAA%26pid%3DApi&f=1&ip=45d6158c6d360b4ad8c70195a8341b36caaf1156e68d9d28b2e840a8e33f8&ip=](https://externalcontent.duckduckgo.com/u=https%3A%2F%2Fse1.mm.bing.net%2Fid%3DOIIP_XcnT8L6_3mys6FmQ+xjwAAA%26pid%3DApi&f=1&ip=45d6158c6d360b4ad8c70195a8341b36caaf1156e68d9d28b2e840a8e33f8&ip=)

Fonte: autoria própria

A avaliação das respostas apresentadas nos questionários para o item 3 permitiu com que os alunos pudessem ter uma impressão do dia a dia do município quando do funcionamento da estação ferroviária. E o diálogo com os entrevistados gerou uma maior familiaridade e identidade com o assunto, fazendo com que, no retorno da discussão, já em sala de aula, tenha contribuído para que os alunos reafirmassem posições contidas nas respostas dos entrevistados. Por exemplo, quando afirmaram acreditar na importância da revitalização do Conjunto Ferroviário como podemos perceber nas respostas para o item 5.

## IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

**5. Você acredita que a revitalização do Complexo Ferroviário Rosariense ajuda a preservar a história de Rosário? Por que?**

- forma de preservar a memória da cidade...
- a estação está associado ao moderno...
- a importância da estação para a cidade...



FONTE: [https://externalcontent.duckduckgo.com/w/?u=https%3A%2F%2Fse1.mm.bing.net%2F%3Fid%3D0IP\\_eh6BN9CmfunF279\\_VQd0whsEF%26pid%3DApi&f=1&pt=73bcdff7cd8c5ae4c74ac6b310105d3873dfe175c62fed0419fe101c68393db&ipolimges](https://externalcontent.duckduckgo.com/w/?u=https%3A%2F%2Fse1.mm.bing.net%2F%3Fid%3D0IP_eh6BN9CmfunF279_VQd0whsEF%26pid%3DApi&f=1&pt=73bcdff7cd8c5ae4c74ac6b310105d3873dfe175c62fed0419fe101c68393db&ipolimges)

Fonte: autoria própria

Portanto, a partir do resultado das entrevistas e do amplo diálogo estabelecido em sala de aula, acreditamos que com essa atividade conseguimos alcançar as habilidades estabelecidas para o respectivo objeto de conhecimento. Mesmo assim, é importante destacar que [...] *aprendizagem significativa não é, como se possa pensar, aquela que o indivíduo nunca esquece.* (MOREIRA, 2011, p.17). Mas uma vez que a aprendizagem tenha sido significativa, mesmo que o aluno passe muito tempo sem se envolver com esses temas, provavelmente não terá muitas dificuldades em “resgatar”, “reativar” ou “reaprender” o conteúdo. O que também acontece com professores que passam muitos anos sem dar aula sobre certos conteúdos.

Essa atividade nos permitiu tirar duas conclusões. A primeira é a de que não existe metodologia salvadora. A metodologia por si só, não produz motivação intrínseca e ou extrínseca por parte dos alunos. É o contexto e o conteúdo que está sendo trabalhado com a metodologia e a forma como ela é utilizada que pode produzir motivação.

Por isso, afirmamos que para cada conteúdo, devemos identificar a metodologia adequada. Uma segunda constatação que conseguimos retirar é a de que o conteúdo da história local tem uma certa singularidade. Na medida em que ele é trabalhado a partir do uso de metodologias comuns ao saber-fazer dos historiadores como: a pesquisa oral, a pesquisa em documentos, a visitação a museus e outros. A interação social propiciada por esse tipo de metodologia tem a capacidade de

potencializar os sentimentos de identidade e de pertencimento, principalmente quando podemos contar com o apoio das famílias dos alunos(a).

Para nossa segunda aula gameficada demos o nome de O Caso do Forte do Calvário como segue no slide abaixo.

The slide features a vertical timeline on the left with three numbered steps: 02, 03, and 04. Step 02 is labeled 'O caso do forte do calvário...'. Step 03 is followed by three dots '...', and step 04 is also followed by three dots '...'. To the right of the timeline is a photograph of the ruins of the Forte do Calvário, a stone structure with arched openings, overgrown with tall green grass. The word 'MISSÕES' is written in large, bold, brown letters at the top right of the slide.

Fonte: autoria própria

Os alunos foram apresentados para a missão pelo nosso Pesquisador Sênior da Academia Rosariense de Letras, Benedito Neto.

The slide features a photograph of a man with a mustache, wearing a white shirt and a dark vest, sitting at a desk and writing in a book with a quill pen. To the right of the photo is the title 'Orientações...' in large, bold, brown letters. Below the title is the text 'Olá! Como estão? Espero que bem.' followed by a paragraph: 'Desde pequeno ouvimos os nossos pais, tios(as) e avós afirmarem que o povo rosariense é lutador. Idea expressa nos versos de nosso hino oficial. Onde afirma que "Rosário é nossa terra adorada, ela qual haveremos de lutar até o final.' Below this paragraph is a list of two questions: '• Você já parou para pensar por que o hino oficial faz referência a essa luta? De que luta se refere?' and '• Podemos relacionar a letra do hino ao surgimento de nossa cidade com a Fundação do Forte de Vera Cruz em 1620?'. The background of the slide has a torn paper effect.

Fonte: autoria própria

De acordo com as orientações do nosso anfitrião, na missão, tínhamos duas temáticas a trabalhar. a primeira sobre a História do Forte do Calvário, a segunda é sobre como essa história estaria ligada à formação da identidade do povo rosariense como o povo lutador que está expressa na letra do hino municipal. Para essa missão também atribuímos moedas e um emblema chamado de Emblema do Forte do Calvário.



Fonte: autoria própria

Na apresentação da simbologia do Forte do Calvário não precisamos operar grande retomada dos conteúdos prévios e ou negociação de significado, pois a existência do forte é conhecimento comum na cidade e os alunos já tinham ouvido histórias sobre ele, enquanto outros já tiveram a oportunidade de visitar suas ruínas.

Tendo como referência a aprendizagem significativa e o material didático já citado, partimos para definição dos objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em acordo com a BNCC e o DCTM.

Desenvolvemos o objeto de conhecimento/tema da aula: “O Forte do Calvário em contexto internacional: franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão”. Quanto à habilidade assumiu a seguinte redação: “Analisar a importância do Forte do Calvário para a formação do território maranhense no contexto das disputas entre Portugal e França.”

Como forma de garantir o atendimento das aprendizagens estabelecidas no objeto de conhecimento e nas habilidades, e na ausência de material didático que

desse suporte a tal abordagem, desenvolvemos uma aula em data show que segue no Apêndice E. Nos slides recorremos a várias linguagens como forma de produzir um material potencialmente significativo como: imagens, textos, pinturas, diagramas, mapas, vídeos, a localização do forte com uso do aplicativo Google Earth e uma linha do tempo.

Durante a aula, partimos da existência do Forte do Calvário e dos seus significados nos dias de hoje com o uso de questões problematizadoras. Em seguida, destacamos que a sua fundação está relacionada ao contexto das disputas entre as potências europeias durante a Revolução Comercial no século XV e XVI e que culminou no Tratado de Tordesilhas em 1494 e na sua contestação por parte da França o que propiciou a expedição que deu origem à França Equinocial ou a Fundação Francesa de São Luís que abordamos através de um vídeo.

Toda essa exposição, realizada através de mapas, imagens, texto e outros, teve como objetivo situar a experiência municipal no contexto Internacional. De forma que o aluno percebesse que a sua história está relacionada com outras histórias tanto do ponto de vista regional, como nacional e Internacional. Para frisar melhor ainda essa relação, apresentamos um pequeno vídeo chamado de Upaon Açú, Saint Louis, São Luís ... um filme de Joaquim Haickel<sup>24</sup>.

O vídeo permitiu estabelecer relações entre a Batalha de Guaxenduba, que é apresentada durante o vídeo, e a própria história e identidade do povo rosariense como um povo lutador, pois o Forte de Vera Cruz, primeira denominação do Forte do Calvário, surge para os colonizadores como uma necessidade de defesa do território contra seus adversários europeus.

Em seguida, a partir da exposição do slide sobre a construção do Forte do Calvário, realizamos uma caracterização da fortificação desde seu primeiro nome, fundador, objetivos da construção e guarnição. Para ilustrar e melhor o assunto fizemos a exposição de um outro vídeo chamado de “História do Forte do Calvário é destaque no Daqui”<sup>25</sup>. O vídeo elaborado em forma de entrevista documentário foi veiculado por programa de grande audiência no estado do Maranhão e através dele podemos visualizar várias características da fortaleza e suas contribuições para a história regional.

---

<sup>24</sup> Disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=13FY7W8thgA&t=4s>

<sup>25</sup> Vídeo que está disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=JBUBr5in8u8&t=145s>

Após o vídeo, durante a discussão do material, ouvimos vários relatos dos alunos(a) que já visitaram a fortificação e suas experiências durante o evento, outros relataram nunca tê-lo visitado, mas já terem ouvido histórias de parentes próximos sobre as ruínas da fortificação. Um terceiro grupo manifestou interesse em conhecer as ruínas e solicitou orientações de como deveria proceder para chegar lá ao professor e aos outros alunos(a). Dando continuidade à experiência finalizamos a aula com a apresentação de um slide com uma linha do tempo em que apresentamos as várias denominações do forte com o ano e os motivos da modificação.



Fonte: autoria própria

Para a atividade avaliativa dividimos os alunos em equipes e fornecemos um pequeno texto extraído do livro “Apontamentos para a História de Rosário” (MENDES,2013). A tarefa teve início em sala de aula e depois foi concluída em casa e consistia na revisão do conteúdo estudado através do texto disponibilizado e na resolução de duas páginas de palavras cruzadas que ao todo somavam vinte questões em que cada uma valia dez pontos-moedas.



Fonte: autoria própria

Podemos afirmar que tal atividade configura-se como uso de Aprendizagem baseada em jogos no contexto de aulas gameficadas, pois utilizamos um jogo de palavras cruzadas tendo como objetivo o ensino de um conteúdo. Essa é mais uma das vantagens do uso da gameificação em processos educativos. Ela permite o uso de várias metodologias atuando dentro de um mesmo design educativo.

O uso dessa metodologia promoveu resultados positivos do ponto de vista da motivação e do engajamento dos alunos tornando o aprendizado mais prazeroso e estimulante. Por outro lado, diminuiu o papel do professor como orientador-mediador na medida em que os alunos tinham tudo que precisavam em mãos para concluir a tarefa. Também notamos ganho com a disciplina. Em equipes, os alunos tiveram que se disciplinar, dividir tarefas e cumpri-las dentro de um prazo determinado para obtenção das moedas e do brasão. Ao final da atividade, mesmo com atrasos, todas as equipes conseguiram cumprir com a tarefa.

Para nossa terceira missão demos o nome “De quem somos descendentes” conforme o slide abaixo

# MISSÕES

03 De quem somos descendentes????

03 ...

04 ...



Fonte: autoria própria

Seguindo o mesmo roteiro das missões anteriores, os nossos pesquisadores foram apresentados para missão pelo nosso avatar, Benedito Neto.

## Orientações...

Olá. Como estão?

Agora que conseguimos desvendar o surgimento da primeira povoação que deu origem ao nosso município, surgiram novas dúvidas...

- Quem eram os povos originários?
- Quem foram os primeiros povoadores europeus?
- De onde vieram?
- Também houve a migração forçada da população africana para nossas terras????
- Afinal, de quem somos descendentes?



Fonte: autoria própria

O tema em questão está ligado ao resgate da ascendência de nossos alunos pesquisadores de forma que, a partir desse levantamento das histórias individuais pudéssemos estabelecer relações de pertencimento com os grupos étnicos formadores do povo brasileiro. Para a missão, atribuímos o emblema Brasão de Rosário e o total de dez moedas por atividade entregue pelas equipes.



Fonte: autoria própria

Na discussão da simbologia adotada, no caso o brasão de Rosário, afirmamos a sua adoção por dois fatores: o primeiro por representar uma síntese dos símbolos municipais o que foi procedido com a explicação de cada um dos símbolos e a discussão de sua pertinência. Da mesma maneira que a população de Rosário é produto da miscigenação. Outro motivo estava relacionado ao final de nossas atividades gameficadas que ao chegar neste momento já perfaziam um total de mais de doze horas aulas presenciais e mais oito horas aulas correspondentes às atividades que foram realizadas em casa.

Para o objeto de conhecimento formulamos a seguinte temática “A formação do povo rosariense: de quem descendemos?”. Quanto a habilidade ficou redigida da seguinte maneira: “Valorizar a história e a cultura dos três povos que constituem as raízes do povo brasileiro que são: os povos originários, o branco europeu e a população africana escravizada no Brasil.

Como não dispúnhamos de material didático pronto que pudesse dar suporte a abordagem proposta pelo nosso objeto de conhecimento e habilidades, desenvolvemos uma aula com uso do PowerPoint para discussão das temáticas propostas, cujos slides seguem no Apêndice F.

O objetivo dos slides era o de apresentar e problematizar de forma objetiva e direta as três raízes da cultura Brasileira: os povos originários, o europeu e o africano escravizado no Brasil. De forma que, a partir daí, os nossos pesquisadores pudessem

conseguir identificar essas diferenças e auxiliar os seus entrevistados durante a realização da atividade de avaliação.

Toda essa caracterização foi feita em slides que foram elaborados utilizando-se de várias linguagens, como: textos, imagens, gravuras, mapas, pinturas e informações de várias fontes.

Para o início de nossa apresentação começamos as nossas considerações sobre os povos originários, sua distribuição no território brasileiro e no maranhense de acordo com suas etnias para depois caracterizá-los no território rosariense. Elemento importante, que gerou muita discussão entre os alunos, foi o slide onde apresentamos as características culturais desses povos. Pois, além das informações contidas no slide fizemos toda uma caracterização tentando demonstrar características presentes no município que podemos considerar como herança indígena, além de que durante o diálogo conseguimos levantar outros elementos que foram muito importantes para a visualização em nosso cotidiano dessa herança.

Texto importante que nos ajudou a contextualizar esse processo da miscigenação foi o texto, Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia colonial (1640-1760). (CHAMBOULEYRON,2010). A medida em que a partir do texto precedíamos a explicação sobre as dificuldades encontradas pelos primeiros colonizadores em encontrar colonos que estivessem dispostos a migrar para a colônia, conseguimos caracterizar esse primeiro momento da colonização em que a interação entre portugueses e as populações indígenas produziu uma grande miscigenação.

Por fim, procedemos à explicação sobre a migração forçada da população africana escravizada no Maranhão. Através da apresentação de vários dados que permitiram-nos avaliar o tamanho e a proporção dessa população em relação à população local durante o Maranhão colonial e no império. Além disso, coube demarcar e discutir a herança cultural dessa população para a formação da cultura material e imaterial do povo rosariense através da citação de manifestações artísticas e culturais do município como os festejos tradicionais, as danças, os costumes e tradições.

A partir de todas as discussões que foram feitas de forma bem objetiva e direta, orientamos a atividade avaliativa para casa, que consistia no preenchimento de um questionário de pesquisa, com o apoio da família, a partir das discussões

realizadas em salas de aula e que segue no Apêndice G.

Como podemos perceber pelo Apêndice G, o questionário foi aberto. Como resultado, recebemos um total de trinta respondentes. Ao analisar as respostas aos diversos quesitos presentes no questionário identificamos que muitas perguntas não foram respondidas. Ao questionarmos os alunos sobre o fato de não terem respondido às questões, muitos deles afirmaram que os pais não souberam apresentar uma resposta para as indagações. Mesmo assim, conseguimos fazer algumas análises com base nas respostas que obtivemos.

No segundo item onde perguntamos sobre a origem étnica e nacionalidade dos entrevistados a grande maioria respondeu ser brasileiro. Em segundo lugar com maior número de respostas nós tivemos a opção afro-brasileiro e por último, alguns alunos se identificaram como afro-brasileiros e indígenas.

No terceiro item sobre tradições familiares, onde perguntamos sobre algumas tradições ou práticas culturais seguidas pela família. Obtivemos uma grande quantidade de respostas relacionadas diretamente com a religião ou a religiosidade dos familiares. A Identificação ocorreu através da religião a qual faz parte a família, ou pela participação em determinados festejos, manifestações religiosas, principalmente o São João e o Natal se tomamos como referência o ciclo da cultura popular maranhense. Outra característica que foi muito citada no caso das tradições familiares foi a relação da população com a culinária e os usos e costumes de se produzir determinados tipos de alimentos que são característicos da região.

Já no quarto item, o qual questionamos sobre a história familiar, fizemos duas perguntas, uma sobre de onde vieram os seus antepassados e outra sobre se teriam alguma história familiar significativa para contar. Grande parte dos questionários foram respondidos de forma negativa, muitos nem foram respondidos. Dos que foram respondidos, conseguimos identificar que grande parte da origem dos alunos que vivem em Rosário é egressa dos povoados e dos municípios em sua proximidade como Axixá e Bacabeira.

No quinto item onde questionamos sobre os interesses culturais da família, as perguntas estavam relacionadas com aspectos da cultura e ou atividades culturais que a família mais se identifica ou gosta. Da mesma maneira que no item anterior a grande maioria não respondeu ao questionamento. As poucas respostas que obtivemos estão relacionadas à participação no ciclo da cultura popular maranhense

como já citamos o São João e o Natal sem especificar de que forma e em festas religiosas.

No sexto item, sobre educação e cultura na escola, questionamos os alunos sobre como a escola poderia ajudar a valorizar e promover a diversidade cultural entre os alunos. Essa foi uma das questões mais respondidas do questionário a maioria dos alunos afirmaram que a escola precisa: criar espaços de discussão, promover palestras, compartilhar histórias sobre a cultura popular, conversar sobre a cultura rosariense e os antepassados de importância para a história do município e que a escola precisa de mais tecnologia para que os alunos possam promover a cultura do nosso País.

As respostas para essa última pergunta nos fazem refletir sobre as ausências do questionário, mas também sobre a consciência dos alunos sobre si mesmos. Muitos não responderam ao questionário, e aqui fica uma reflexão, será que não responderam porque não queriam ou porque ainda não tiveram a oportunidade de ter acesso ao cabedal de conhecimentos que são necessários para se produzir uma resposta satisfatória? Quando os alunos no último item do questionário, sobre educação cultural na escola, conseguem formular esse nível de reivindicações e proposições com o objetivo de promover a cultura local e regional, resgatar a memória de seus antepassados, solicitar a inclusão da discussão sobre diversidade no repertório cultural da escola, solicitando, mais espaços públicos de diálogo e por fim, o acesso à tecnologia. Isso nos faz refletir sobre como esses alunos são conscientes de suas debilidades e de como tem opiniões próprias sobre como solucionar esses problemas. Essa última reflexão, acreditamos ser produto de angústias já há muito sofridas pelos alunos que, encontraram um ambiente propício para aflorar com o ambiente criado com nossas atividades.

Podemos destacar que o aspecto mais importante no desenvolvimento das atividades está relacionado com possibilidade de através da metodologia empregada desenvolvermos aprendizagens histórico significativas aqui compreendidas como o processo de internalização da história local como fator formador de identidade que pode ser propiciado pela identificação e retomada e tendo como apoio os conteúdos prévios da história local, resultado de suas vivências e experiências dentro e fora da escola.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para a redação do presente manual de experiências partimos do objetivo de tentar descrever de forma detalhada o processo de realização de aulas gameficadas a partir do uso de conteúdos de história do local como forma de se produzir aprendizagens histórico-significativas.

A partir desse objetivo, encontramos na História local um recurso teórico-metodológico de abordagem para pesquisa e para o ensino. Uma ferramenta e ou abordagem que nos permitiu a combinação de teorias e métodos. E que nos serviu para orientar a coleta, análise e interpretação de dados, fornecendo uma base teórica sólida e um conjunto de métodos para aplicar essa teoria na prática.

A abordagem da História local, nos permitiu superar outra questão que está relacionada com a renovação dos métodos de ensino atualmente. A superação dos métodos tradicionais depende de dois pressupostos básicos que são: articulação entre método e conteúdo e o uso das tecnologias da informação e da comunicação-TIC. Reconhecemos ser uma das maiores dificuldades dos professores de História a de selecionar os conteúdos históricos apropriados de acordo com as metodologias adequadas.

Partindo desses pressupostos e de que a aprendizagem em sala de aula não está diretamente relacionada a um único tipo de conhecimento ou metodologia de ensino. Os alunos(as) precisam aprender sobre diferentes disciplinas e cada disciplina, possui diferentes conteúdos, cada um deles exige um tipo de estratégia instrucional que se ajuste às suas necessidades.

Superamos essa dificuldade com a adequada aplicação da metodologia ativa da gameificação. Para o uso da gameificação procedemos a uma reestruturação da metodologia de acordo com a consciência histórica dos alunos e as necessidades dos conteúdos de história local trabalhados. O que só foi possível devido a aplicação de questionários para a retomada dos conteúdos prévios dos alunos sobre a história local. Resultado da adoção conjugada da abordagem da aprendizagem significativa que considera os conhecimentos prévios dos alunos como a variável isolada mais importante para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Mas não foi só isso, a gameificação possui inúmeras vantagens do ponto de vista de seu uso em processos educativos, pois ela permite o uso de várias

metodologias atuando dentro de um mesmo design educativo. O que comprovamos com o nosso trabalho, além de que serviu como motor motivacional dos estudantes e contribuiu para o engajamento destes nos mais variados aspectos em nossa jornada gamificada.

Essa atividade nos permitiu tirar duas conclusões. A primeira é a de que não existe metodologia salvadora. A metodologia por si só, não produz motivação intrínseca e ou extrínseca por parte dos alunos. É o contexto e o conteúdo que está sendo trabalhado com a metodologia e a forma como ela é utilizada que pode produzir motivação. Por isso afirmamos que para cada conteúdo, devemos identificar a metodologia adequada.

Uma segunda constatação que conseguimos retirar é a de que os conteúdos de história local tem uma certa singularidade, na medida em que são trabalhados a partir do uso de metodologias comuns ao saber-fazer dos historiadores como: a pesquisa oral, a pesquisa em documentos, a visitação a museus e outros. A interação social propiciada por esse tipo de metodologia tem a capacidade de potencializar os sentimentos de identidade e de pertencimento, principalmente quando podemos contar com o apoio das famílias dos alunos.

Por fim, o aspecto mais importante que podemos destacar no desenvolvimento das atividades está relacionado com a possibilidade de, através da metodologia empregada, desenvolvermos aprendizagens histórico-significativas. Aqui compreendidas como o processo de internalização da história local como fator formador de identidade e orientador das experiências dos alunos(a) com o tempo, e que pode ser propiciada pela identificação e retomada dos conteúdos prévios resultado de suas vivências e experiências dentro e fora da escola com a história local, e que tem o potencial de dar significado aos novos conhecimentos que lhe são apresentados ou por ele descoberto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2.ed. São Paulo:DVS Editora,2015.

ALVES, L. R. G.; DINIZ, M. V. C.; MINHO; M. R. da S. **Gamificação**:diálogos com a educação. In: **Gamificação na Educação**.SãoPaulo:Pimenta Cultural,2014.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso 2018.e-PUB.

BARBOSA, R.M; GERMINARI, D. G. **Educação Histórica e Consciência Histórica: Fundamentos e Pesquisa**. In: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, V.9, N.21, p.21-32 JAN./ABR.2014. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/390/367>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

BARCA, I. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras, Porto, V.2, p.13-21, 2001. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126/4784>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017.Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 10 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI,2013.

BUSARELLO, R.I. FADEL, L.M.; ULBRICHT, V. R. **A Gamificação e a sistemática de jogo**: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In:**Gamificação na Educação**.SãoPaulo:Pimenta Cultural,2014.

CENTRO DE ENSINO BENEDITO LEITE. **Projeto Político Pedagógico**. Rosário: 2022.p.31.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora

FGV, 2011.

CHAMBOULEYRON, R. **Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia colonial (1640-1760)**. Belém: ed. Açai/PPGH-UFPA/Centro de memória da Amazônia (UFPA), 2010, pp.29-76; 77-120.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M.M.D. **O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, n.16, p.147-160, jan./jun.2007.

EUGÊNIO, T. **Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores**. São Paulo, SP: Évora, 2020.

FERREIRA, Tiago de Oliveira. **Rosário: memórias, riquezas e belezas: estudos regionais**. São Luís-MA: Editora GT, 2022.

IBGE. **Rosário**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/rosario/panorama>. Acesso em: 27 de dezembro de 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Inventário Cultural: Rosário-Santa Rita-Bacabeira**. Brasília/DF:???,2013.

IPHAN. **Rosário – Conjunto Ferroviário RFFSA**. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/rosario-conjunto-ferroviario-rffsa/#!/map=38329&loc=-2.94126400000006,-44.249171999999994,17>. Acesso em: 06 de setembro de 2023.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista, UFPR. Especial, p.11-31, Curitiba,2006.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MELO, V. de L. B. e. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar**. João Pessoa: Editora da UFPB,2015.

MENDES, H. M. **Apontamentos para a história de Rosário**. Brasília /DF:Ed. do Autor, 2014.

RÜSEN, J. Consciência histórica como tema da didática da história. **Métis – história**

**& cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.01>. Acesso em: 25 ago. 2021.

**RÜSEN, J. Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Revista Práxis Educativa: Ponta Grossa. v.1, n.2, p.07-16, jul. – dez,2006.

**RÜSEN, J. Teoria da história:** uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR,2015.

SCHMIDT, M. A. **Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica.**In:Métis – história & cultura, v.19, n.38, p.16-22, 2020.Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9986>. Acesso em: 1 de setembro de 2023.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário sobre a identificação dos alunos com a História local



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este questionário tem como objetivo levantar dados sobre a relação de identidade dos jovens e adolescentes com a História Local, no caso, os alunos do Centro de Ensino Benedito Leite localizado no município de Rosário-MA. As informações serão utilizadas para fins de caracterização do público alvo e para a fundamentação da pesquisa intitulada A GAMEIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS desenvolvida pelo mestrando Diogo Rogério Martins Ferreira. Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

#### 1. Informações Demográficas:

1.1. Qual é o seu gênero?

( ) Masculino ( ) Feminino

1.2. Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_

#### 2. Conhecimento sobre a História Local:

Você tem conhecimento sobre a história do seu município?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, como você adquiriu esse conhecimento?

(Marque todas as que se aplicam)

( ) Através da escola

( ) Através de familiares

( ) Através de eventos culturais ou comunitários

( ) Através da internet

Outros: \_\_\_\_\_

#### 3. Interesse na História Local:

Você tem interesse em aprender mais sobre a história do seu município?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei

#### 4. Atividades Relacionadas à História Local:

Você já participou de alguma das seguintes atividades relacionadas à história do seu município? (Marque todas as que se aplicam)

( ) Visita ao acervo da Estação Ferroviária

( ) Visita as ruínas do Forte do Calvário

( ) Visitas a museus ou centros culturais locais

( ) Participação em eventos históricos ou reconstituições

( ) Entrevistas com membros mais velhos da comunidade

( ) Leitura de livros ou artigos sobre a história local

Outros: \_\_\_\_\_

#### 5. Percepção da Importância da História Local:

Você acha importante conhecer e preservar a história do seu município?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei

#### 6. Contribuição para a Preservação da História Local:

Você já contribuiu de alguma forma para preservar a história do seu município? Se sim, como?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei

---

---

---

#### 7. Identificação com a História Local:

Você se identifica com a história e as tradições do seu município?

( ) Sim, fortemente

( ) Sim, moderadamente

( ) Não, não muito

( ) Não, de forma alguma

#### 8. Feedback Adicional:

Você tem alguma sugestão sobre como aumentar o interesse e a participação dos jovens e adolescentes na história local?

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Questionário sobre o uso e acesso à internet e as tecnologias da informação e comunicação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este questionário tem como objetivo levantar dados quanto ao uso e acesso à internet e às Tecnologias da Informação e Comunicação, pelos alunos do Centro de Ensino Benedito Leite localizado no município de Rosário-MA. As informações serão utilizadas para fins de caracterização do público alvo e para a fundamentação da pesquisa intitulada A GAMEIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS desenvolvida pelo mestrando Diogo Rogério Martins Ferreira.

Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

#### 1. Informações Demográficas:

1.1. Qual é o seu gênero?

Masculino  Feminino

1.2. Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_

#### 2. Acesso à Internet:

2.1. Você tem acesso à internet em casa?

Sim  Não

Se não, como você costuma acessar a internet?

2.2. Qual é o tipo de conexão à internet que você utiliza com mais frequência?

Banda larga fixa (cabo ou fibra óptica)

3G/4G/5G móvel

Outro: [\_\_\_\_\_]

2.3. Você enfrenta dificuldades de acesso à internet onde mora?

Sim  Não  Às vezes

2.3.1 Qual é a principal razão para as suas dificuldades de acesso à internet? (Se aplicável)

Velocidade lenta da conexão

Falta de cobertura na área

Custo elevado

Problemas técnicos

Outros: [\_\_\_\_\_]

#### 3. Dispositivos Móveis:

3.1. Você possui um smartphone ou tablet?

Sim  Não

3.1.1. Se sim, com que frequência você o utiliza?

Todos os dias

Algumas vezes por semana

Uma vez por semana

Algumas vezes por mês

Raramente ou nunca

3.1.2. Quais atividades você realiza regularmente em seu smartphone? (Marque todas as que se aplicam)

Navegar na internet

Usar redes sociais (por exemplo, Facebook, Instagram)

Enviar mensagens (por exemplo, WhatsApp, Telegram)

Assistir a vídeos (por exemplo, YouTube, TikTok)

Jogar jogos

Ouvir músicas

Ler notícias

Outros: \_\_\_\_\_

#### 4. Computador:

4.1. Você possui um computador desktop ou laptop?

Sim  Não

4.1.1. Se sim, com que frequência você o utiliza?

Todos os dias

Algumas vezes por semana

Uma vez por semana

Algumas vezes por mês

Raramente ou nunca

4.1.2. Quais atividades você realiza regularmente em seu computador? (Marque todas as que se aplicam)

Navegar na internet

Trabalhar em projetos escolares

Jogar jogos

Assistir a vídeos (por exemplo, YouTube, Netflix)

Programar ou desenvolver software

Ler e-mails

Outros: \_\_\_\_\_

#### 5. Uso da Internet:

5.1. Com que frequência você acessa a internet em qualquer dispositivo (incluindo dispositivos móveis e computadores)?

Todos os dias

Algumas vezes por semana

Uma vez por semana

Algumas vezes por mês

Raramente ou nunca

5.2. Quais são seus principais motivos para acessar a internet? (Marque todas as que se aplicam)

Entretenimento (por exemplo, assistir a vídeos, jogar jogos)

Socialização (por exemplo, redes sociais, mensagens)

Informação (por exemplo, pesquisar)

Trabalho escolar

Compras online

Outros: \_\_\_\_\_

#### 6. Preocupações de Segurança na Internet:

6.1. Você se preocupa com sua segurança online?

Sim, bastante preocupado

Um pouco preocupado

Não muito preocupado

Não me preocupo

6.2. Que medidas de segurança você costuma utilizar ao navegar na internet? (Marque todas as que se aplicam)

Senhas fortes

Navegar em sites seguros (https)

Não compartilhar informações pessoais online

Não clicar em links suspeitos

Outros: \_\_\_\_\_

#### 7. Feedback Adicional:

Você tem alguma sugestão sobre como melhorar a segurança ou a experiência de uso da internet, dispositivos móveis ou computador para adolescentes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Questionário sobre o uso de jogos online e offline pelos alunos(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este questionário tem como objetivo levantar dados sobre o uso de jogos online e offline entre os alunos do Centro de Ensino Benedito Leite localizado no município de Rosário-MA. As informações serão utilizadas para fins de caracterização do público alvo e para a fundamentação da pesquisa intitulada A GAMEFICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS desenvolvida pelo mestrando Diogo Rogério Martins Ferreira. Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

#### 1. Informações Demográficas:

1.1. Qual é o seu gênero?

( ) Masculino ( ) Feminino

1.2. Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_

#### 2. Há quanto tempo você joga videogames?

( ) Menos de 1 ano

( ) 1-3 anos

( ) 4-6 anos

( ) 7 anos ou mais

( ) Não jogo videogames

#### 3. Com que frequência você joga jogos online?

( ) Todos os dias

( ) Algumas vezes por semana

( ) Uma vez por semana

( ) Algumas vezes por mês

( ) Raramente ou nunca

#### 4. Quais tipos de jogos online você costuma jogar? (Marque todas as que se aplicam)

( ) Jogos de ação (por exemplo, Fortnite, Call of Duty)

( ) Jogos de estratégia (por exemplo, League of Legends, Dota 2)

( ) Jogos de aventura (por exemplo, Minecraft, Terraria)

( ) Jogos de simulação (por exemplo, The Sims, SimCity)

( ) Jogos de RPG (por exemplo, World of Warcraft, Final Fantasy)

( ) Jogos de esportes (por exemplo, FIFA, NBA 2K)

( ) Outros: \_\_\_\_\_

#### 5. Com que frequência você joga jogos offline (não conectados à internet)?

( ) Todos os dias

( ) Algumas vezes por semana

( ) Uma vez por semana

( ) Algumas vezes por mês

( ) Raramente ou nunca

#### 6. Quais tipos de jogos offline você costuma jogar? (Marque todas as que se aplicam)

( ) Jogos de tabuleiro (por exemplo, Monopoly, Xadrez)

( ) Jogos de cartas (por exemplo, Poker, Uno)

( ) Jogos de console (por exemplo, PlayStation, Xbox)

( ) Jogos de PC (por exemplo, The Witcher, Civilization)

( ) Jogos de celular sem conexão com a internet (por exemplo, Subway Surfers, Candy Crush)

( ) Outros: \_\_\_\_\_

#### 7. Você joga principalmente sozinho ou com outras pessoas?

( ) Principalmente sozinho

( ) Principalmente com amigos

( ) Principalmente com familiares

( ) Uma mistura de todas as opções acima

#### 8. Você acredita que jogar jogos online ou offline tem algum impacto em sua vida social ou nos estudos?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não tenho certeza

#### 9. Quanto tempo, em média, você passa jogando jogos (online e/ou offline) por dia?

( ) Menos de 1 hora

( ) 1-2 horas

( ) 3-4 horas

( ) 5 horas ou mais

#### 10. Você já experimentou situações de conflito ou desconforto relacionadas aos jogos online/offline? Se sim, poderia compartilhar uma experiência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 11. Você acredita que os jogos online ou offline têm benefícios, como melhorar sua capacidade de aprendizagem, habilidades sociais ou reduzir o estresse? Se sim, de que maneira você percebe esses benefícios em sua própria vida?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 12. Você tem alguma sugestão sobre como os jogos online ou offline poderiam ser tornados mais seguros ou mais educacionais para os adolescentes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada patrimônio memória identidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



PROF HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E  
INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

---

### ATIVIDADE DE PESQUISA SOBRE PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE CONTEÚDO: O COMPLEXO FERROVIÁRIO DE ROSÁRIO

Agora que você estudou em sala sobre o Conjunto Ferroviário RFFSA de Rosário-MA e a História da Estrada de Ferro São Luís-Teresina vamos pesquisar um pouco sobre a relação entre a importância da preservação dessa memória e a identidade do povo rosariense?

Para isso entreviste seus parentes a procura de alguém que tenha frequentado a estação e ou viajado em seu trajeto e aplique a seguinte entrevista.

1. Qual o seu nome completo?

\_\_\_\_\_

2. Nasceu em Rosário? A quanto tempo mora em Rosário? \_\_\_\_\_

3. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

4. A estação de Rosário foi inaugurada no ano de 1919 e foi fechada no ano de 1990. Você chegou a frequentar a estação? Caso sim, o que lembra dessa experiência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Você chegou a viajar em um dos trens da linha São Luís – Teresina? Caso sim, para onde foi? O que lembra dessa experiência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Você acredita que a revitalização do Complexo Ferroviário Rosariense ajuda a preservar a história de Rosário? Por que?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Você acredita que relembrar a memória do Complexo Ferroviário Rosariense ajuda a entender um pouco do que é ser rosariense? Porque?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# APÊNDICE E - Slides da aula “O Forte do Calvário em contexto internacional”.

### O CASO DO FORTE DO CALVÁRIO

### GRANDES NAVEGAÇÕES E O CAPITALISMO COMERCIAL (XV-XVIII)

- As **Grandes Navegações** aconteceram entre os séculos XV e XVI e representaram um período de expansão do comércio e do mercantilismo da Europa.
- Desenvolvimento de novas técnicas de navegação.
- Colonização da América e conquista de novos mercados como a África e a Ásia.

### AMÉRICA: COLONIZAÇÃO

- Colonialismo:** as colônias tornadas a partir da conquista, dominação e ocupação de novos territórios em nome de uma e muitas potências para as metrópoles (países colonizadores). Além disso, as colônias deviam comprar os produtos das quais necessavam apenas de suas metrópoles.
- Protecionismo:** para garantir seu desenvolvimento, os Estados precisavam dificultar a concorrência com outros países, por isso criavam medidas que visavam proteger a produção nacional.
- Balança comercial favorável:** para assegurar a estabilidade econômica, era fundamental exportar favelas para outros países mais do que importar (comprar de outros países).
- Metallismo:** a riqueza dos Estados era medida pela quantidade de metais preciosos ouro e prata que possuíssem. Ao exportar mais, podiam acumular mais riquezas.

**Revolução comercial ou Mercantilismo.**

(PAUL, 2014, p. 27)

### O Tratado de Tordesilhas (1494)

- Dividir e evitar a guerra entre Espanha e Portugal.

Limites determinados pelo Tratado de Tordesilhas

### FRANCA EQUINOCCIAL : FRANCESES CONQUISTAM O MARANHÃO

- O Século XVI e XVII na França.
- Agressiva corrida colonial.
- Disputas mercantilistas.
- Francisco I <sup>o</sup> gostaria de saber em qual cartório da Europa foi assinado o testamento de Adão que deixava como herança aos portugueses e espanhóis, as terras do novo mundo.

### Da chegada a expulsão dos franceses do Maranhão...

- Upaon-Açu, Saint Louis, São Luís... Um filme de Joaquim Haickel
- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13FY7W8hzA&t=2s>. Acesso em 08 de junho de 2024

### A CONSTRUÇÃO DO FORTE DO CALVÁRIO

- Edificação do Forte de Nossa Senhora da Conceição, também conhecido como Forte da Vera Cruz.
- Iniciada e concluída por Bento Maciel Parente no ano de 1620.
- Com uma guarnição de 40 soldados.
- Defesa contra conquistadores estrangeiros;
- Ataques dos indígenas.

### A localização do forte do calvário

### A História do Forte do Calvário

- História do Forte do Calvário e destaque no Daqui
- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JBUBr5in8u&t=142s>. Acesso em 08 de junho de 2024

### Os vários nomes do forte...

Anterior: Forte nossa senhora da Conceição (1620)

Portugueses: Forte da Vera Cruz (1620)

Popular: Fortaleza da Barra do Rio (1620)

Holandeses: Forte do Calvário (1641)

1620: Pescadores... Guarita

1620: Historiador (Barroso) Chave dos Serões da Capitania

### PONTUAÇÃO

- FORTE DO CALVÁRIO(EMBLEMA)
- 100 MOEDAS

# OBRIGADO(A)

# APÊNDICE F - Slides da aula "A formação do povo rosariense de quem somos descendentes?"

### DE QUEM SOMOS DESCENDENTES????

MISSÃO 2

ROSÁRIO-MA

### ALGUNS ANTECEDENTES...

Fundação do Forte de Vera Cruz      Capitanía Real do Itapocuru

1620      1629      1630

Fundação do convento dos religiosos carmelitas pelo Frei André da Natividade

### QUAIS AS ORIGENS DO POVO BRASILEIRO?

- Os povos originários tradicionais ou indígenas
- Estimativa entre 2 a 5 milhões de indígenas
- Genocídio combinando a palavra griega *genos*, que significa *raça* ou *tribo*, com a palavra latina *cado* que quer dizer *morte*.
- Etnocídio (destruição sistemática da cultura e costumes)

### OS POVOS ORIGINÁRIOS TRADICIONAIS OU INDÍGENAS EM ROSÁRIO...

Tupi-Guarani e os Macro-Jê

- línguas e culturas indígenas presentes no Brasil.

### OS TUPIS DO LITORAL MARANHENSE

- Andavam em **completa nudez**, definiam o **status** da pessoa de acordo com o **sexo** e a **idade**, praticavam **antropofagia**, incluíam a **caçada** como **ritual** no **recreio** dos **diverges**, regímenes pela **poligamia** no **casamento**, consideravam a **guerra** no **intimidade** prática essencial à sua **existência social**, porque muito de sua cultura encontrava **fundamento e explicação** através do **exercício** frequente da **atividade guerreira**. (CALDEIRA, 2000)
- Atribuíam a **caçada** masculina as **posições** mais **prestigiosas** na **hierarquia social**, porque a **generalidade** tribal se **define** através do **homem**, somente ele podia ser **guerreiro**, **pagé** ou **chefe** local, **condenavam** o **adultério** da **mulher**, enquanto **conferiam liberdade sexual** à **mulher solteira**, não **acreditavam** a **procriação** feminina, **concediam pouca** **prestígio** à **mulher**, e a quem **exerciam** de **escutar atividades masculinas** e a quem **consideravam** **"rapazes apertados"** da **descendência biológica** do **homem**.

### OS POVOS ORIGINÁRIOS TRADICIONAIS OU INDÍGENAS EM ROSÁRIO...

- povoação original constituída pelos **40 soldados de Fortaleza** e **pecos índios de paz** — nativos da **vizinhança** que habitavam a região.
- Barbados, unatis, guaranés, caicazes** e **tabagares** (tapuias)

### OS POVOS ORIGINÁRIOS TRADICIONAIS OU INDÍGENAS EM ROSÁRIO...

- Povoação de Rosário de Itapocuru Grande feita na **Capitanía Real do Itapocuru** (1629).
- Adeusamento**, **aglomeração** de indígenas dirigida por **missionários** ou **autoridade** leiga próxima dos **povoadores** portugueses.
- Catunilhões** e **catunilhos**: **pecos** em regime de **servidão** para **trabalhar** nos **terros**, **ajudar** nos **guerras** e **servir** nas **inteligências** portuguesas.

### QUAIS AS ORIGENS DO POVO BRASILEIRO?

1500-1980 a imigração Portuguesa.

### OS IMIGRANTES PORTUGUESES EM ROSÁRIO...

- povoação original constituída pelos **40 soldados de Fortaleza** e **pecos índios de paz** — nativos da **vizinhança** que habitavam a região.
- Missionários**, (Carmelitas, Jesuítas, ...)
- Autoridades** **maiores**, (capitães, governadores, ouvidores, ...)
- Barbados, unatis, guaranés, caicazes** e **tabagares** (tapuias)

### POVOADORES, DEGRADADOS E SOLDADOS

Poderíamos falar de três tipos de migração de portugueses para o estado do Maranhão:

- Em primeiro lugar, o caso de indivíduos que solicitavam **voluntariamente** a sua mudança para as capitanias do Maranhão e do Pará.
- Em segundo lugar, o fluxo de **"vaqueiros involuntários"**, para usar a expressão de Janaina Amado, composto por **soldados** e **degradados**, categorias que, em geral, se confundiam.
- É, finalmente, um movimento mais amplo que poderíamos caracterizar como **"migração em massa"**, que consistiu na organização e envio de várias levas, principalmente de **aparcerias**, para a região. (CHAMBOULEYRON, 2010, p.34)
- Informa Viveiros que em **1720** na **Capitanía Real do Itapocuru** a fazenda maior do Maranhão a população era de **74** pessoas.

### OS NEGROS NO MARANHÃO: DESDE QUANDO...

"Portugueses Malucos, por exemplo, diz que é de presumir que... Os **colónos**,... Houvessem trazido de Portugal **escravos negros**, a sua **serviço** e de **banda** e **Maurício Goulart**, por sua vez, afirmou — o negro está então **vindo para o Brasil**, **especialmente**, **trabalho**, ou quase todos, **trabalho** do **reino** nos **negócios** dos **povoadores**, como **trabalho** de **uso** **individual** e **doméstico**" (Meireles, 1995, p.130)

### OS NEGROS NO MARANHÃO: DESDE QUANDO...

- No século XVII (1601-1700):
- "Nesse época já existia o negro no Maranhão, pois levara intensificou-se a partir de 1670, os **príncipes** **escravos** **africanos** **povoavam** já as **marginas** do **Pindaré**, **Meatim** e **Itapocuru**, **trabalhando** nos **fazendas** e **lavouras**, informa Maria Amália Pereira Barreto; assevera esta que **reflexo** **escrava** de que o **tráfico** já **ocorria** entre os **casos** dos **provincas** do **Brasil** e do **Maranhão**, **há** **vista** que o **Padre** **André** **Vieira**, em cartas de **17/12/1659** e **17/3/1660** pede, ao **Provincial** da **Bahia**, **ajudar** **escravos** de **ambos** os **seios**, para as **fazendas** da **Companhia** no **Maranhão**. (Meireles, 1995, p.130)

### OS NEGROS NO MARANHÃO: DESDE QUANDO...

- No século XVII;
- "Por fim, [...] O senado da **Câmara** de **São** **Luís**, por **veração** de **14/6/1655**, resolveu **criar** um **cargo** de **Juiz** da **Saúde**, por **haver** **muitas** **moléstias** e **para** **visitar** os **navios** que **chegam** com **negros**. (Meireles, 1995, p.139)
- "Em conclusão: a **escravatura** **africana**, e **consequentemente** o **tráfico** **negreiro**, já **existiam**, sim, no **Maranhão** pelo **menos** cem **anos** antes de **criada** a **Companhia** **Geral** de **Comércio** (1755). Mas desde quando, **precisamente**?" (Meireles, 1995, p.139)

### A POPULAÇÃO AFRICANA ESCRAVIZADA EM ROSÁRIO...

- Em **1805**, **81,7%** da **população** da **cidade** do **Itapocuru** em **comércio** por **escravos** **negros**. (Caiado, 1970)
- Quando foi **decretada** a **lei** **Furta** **13** de **maio** de **1888** Rosário foi um dos **municípios** mais **afetados** pois de **economia** **especialmente** **agrária** tinha uma **escravatura** que **atingia** **22%** da sua **população**. (Pena, 1997)

### QUAIS AS ORIGENS DO POVO BRASILEIRO?

A imigração forçada

"[...] teríamos uma **estimativa** final de **187.000** **escravos** **negros** **africanos** **entrados** no **Brasil** desde **1655**, no **mínimo**, até **1820**, **representando** **8,3%** dos **2.250.000** **mestizos** no **Brasil**, o que se nos **afigura** bastante **razoável** e **em** **acordo** com a **realidade**. (Meireles, 1995, p.150)

### QUAIS AS ORIGENS DO POVO BRASILEIRO?

[...] não podemos nos restringir a uma referência a três **supostos** **origens** **indígena**, **européia** e **africana** cuja **resistência** **tema** **são** **transmitida** **através** **do** **tempo**". É a **longa** **história** **do** **convívio** e **de** **convivência** **entre** **os** **diversos** **grupos** **de** **origem** **do** **Brasil**.

### PONTUAÇÃO

- GRANDE DE ROSÁRIO (MELEMAN)
- ID MÍDIAES POR QUESTIONÁRIO RESPONDIDO

### REFERENCIAS

CALDEIRA, José de Ribamar Chaves. **A origem e o maior tupacuri - Maranhão: século XVI**. São Paulo: SCORTECCO, 2000.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Povoamento, ocupação e agricultura no Maranhão colonial (1640-1700)**. São Paulo: APG/PPG/UFPA, Centro de Memória da Amazônia (UFPA), 2010, pp.29-76; 77-120.

MEDICES, Hélio Martins. **Aparcerias para o Itapocuru de Rosário**. Brasília: DF, 2010. Autor 2014.

MEIRELES, Maria Martins. **Os Negros no Maranhão**. In: **Das Estrelas Históricas**. São Luís: Alumar, 1994.

## APÊNDICE G – Questionário sobre as origens culturais dos alunos(a) da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este questionário tem como objetivo conhecer melhor as origens culturais dos alunos da nossa escola. As informações serão utilizadas para fins de ensino e aprendizagem do conteúdo de História de Rosário-MA e para a fundamentação da pesquisa intitulada A GAMEFICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MANUAL DE EXPERIÊNCIAS desenvolvida pelo mestrando Diogo Rogério Martins Ferreira.

Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

#### 1. Dados demográficos

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano/turma: \_\_\_\_\_

#### 2. Origem Étnica e Nacionalidade

Qual é a sua origem étnica? (Exemplos: Afro-brasileiro, Indígena, branco, asiático, etc.)

\_\_\_\_\_

Qual é a nacionalidade ou estado brasileiro de nascimento dos seus pais ou responsáveis?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 3. Tradições Familiares

Quais são algumas das tradições ou práticas culturais que sua família segue regularmente? (Exemplos: festivais, celebrações religiosas, comidas típicas, danças, etc.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4. História Familiar

Se você sabe, de onde vieram seus antepassados? (Exemplos: povoado, município, estado, região do Brasil ou outro país)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Há alguma história familiar significativa sobre suas origens que você gostaria de compartilhar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 5. Interesses Culturais

Quais aspectos da cultura de sua família você mais se identifica ou gosta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você participa de alguma atividade cultural (dança, música, arte, etc.) que esteja relacionada às suas origens? Caso a resposta seja sim, qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 6. Educação Cultural na Escola

Como você acha que a escola poderia ajudar a valorizar e promover a diversidade cultural entre os alunos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Observações Finais

Existe algo mais sobre suas origens culturais que gostaria de compartilhar ou que não tenha sido mencionado nas perguntas anteriores?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_