

VAMOS JOGAR: METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE IDADE MÉDIA

LET'S PLAY: ACTIVE METHODOLOGIES AND GAMIFICATION IN A MIDDLE AGES TEACHING EXPERIENCE

Marta de Carvalho Silveira

Universidade Estadual do Rio de Janeiro
martadecarvalhosilveira@gmail.com

Rodrigo dos Santos Rainha

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Universidade Estácio de Sá
rodrigo.rainha@ensineme.com.br

Resumo: Em função da pandemia organizamos uma disciplina eletiva que foi ministrada de forma virtual, através da AVA-UERJ, para os alunos do curso de Graduação em História da UERJ, no ano de 2020. Nosso objetivo com esse curso era explorar as potencialidades do uso de filmes e games para o ensino da História Medieval na educação básica. Neste trabalho que aqui apresentamos reunimos algumas reflexões no âmbito teórico-metodológico histórico e pedagógico realizadas por nós, e propostas aos nossos alunos, nas quais baseamos o nosso curso. Além disso, relatamos aqui, de forma um tanto etnográfica, nossa experiência com os alunos e os produtos finais por eles desenvolvidos.

Palavras-chaves: Ensino de História Medieval; games; metodologias ativas

Abstract: Due to the pandemic, we organized an elective course that was taught virtually, through AVA-UERJ, for students of the Graduate Course in History at UERJ, in 2020. Our objective with this course was to explore the potential of using films and games for teaching Medieval History in basic education. In this work that we present here, we gathered some reflections in the theoretical-methodological, historical and pedagogical scope carried out by us, and proposals to our students, on which we base our course. In addition, we report here, in a somewhat ethnographic way, our experience with students and the final products developed by them.

Keywords: Medieval History Teaching; games; active methodologies

A pesquisa acadêmica é muitas vezes solitária e complexa. Levantamos dados, estudamos documentos, produzimos teses, artigos e materiais. Ficamos ansiosos para a reação dos nossos pares. Algumas vezes até pensamos sobre quantas pessoas lerão as nossas reflexões. Quando nos unimos, criamos laboratórios de pesquisa, orientamos os trabalhos dos alunos, realizamos eventos variados sentimos reduzir essa solidão, mas ainda sentimos que falta alguma coisa.

Somos lançados em uma crise intelectual fácil de ser aferida quando nos

vemos rotulados como intelectuais de segunda classe. A crítica ferrenha, feroz, injuriosa de que as pesquisas em ciências humanas não contribuem para sociedade mostra-se contraditória com os nossos esforços. Absurdo, de certo, mas que deve gerar uma reflexão da nossa parte. Contudo, não há como negar que os trabalhos produzidos na academia ainda estão demasiadamente focados nos interesses e na aprovação dos pares, não chegando de forma efetiva à sociedade.

Sobre as críticas e a crise intelectual em que nos vemos lançados, temos duas considerações a tecer. A primeira é a injustiça que essas críticas representam aos pesquisadores sérios, dedicados, e que sabem, como afirmou o grande Pointcaré (1963), que toda e qualquer pesquisa que vise fomentar a elaboração do conhecimento é, por princípio, fundamental ao desenvolvimento da sociedade.

As pesquisas que levantam dados, cruzam informações, abrem as perspectivas de compreensão da relação “homem e tempo”, objeto vital para o historiador, não podem ser subestimadas. Por outro lado, em um mundo onde convivemos com dinâmicas de tecnologias de informações diversas e com a difusão de informações de péssima qualidade, temos o desafio de nos adaptar às demandas da sociedade e, principalmente, de não esquecer quem é realmente o público-alvo da nossa pesquisa, a saber, a sociedade, com vistas à sua melhoria. Logo, é preciso pensar, o quanto antes, sobre como podemos aproximar as nossas reflexões, enquanto historiadores, do tecido social, a fim de que não sejamos legitimadores da violência e exclusão que nos cerca.

Inspirando-nos nestes questionamentos e pretendendo contribuir para esse debate é que escrevemos este artigo, onde apresentamos o desenvolvimento e os resultados de algumas estratégias didáticas desenvolvidas por nós, em uma disciplina eletiva oferecida de forma remota durante a pandemia, e que teve como base o uso das metodologias ativas e a gamificação à serviço do ensino da Idade Média.

Nesse artigo, em primeiro lugar fizemos considerações iniciais acerca do ensino de História e da História Medieval na educação básica e o lugar que a ludicidade e a cibercultura nele ocupam, de acordo com a BNCC. Em segundo lugar analisamos as contribuições que as metodologias ativas e a gamificação podem

propiciar ao estudo da História. Em terceiro lugar apresentamos a experiência didática que executamos com os alunos do curso de Graduação em História da UERJ no ano de 2020, seguida de uma conclusão.

O ensino da História e a Idade Média, ludicidade e cibercultura: considerações iniciais

A função do historiador é discutir, propor, visitar, compreender, atuar para que a sociedade possa entender o seu papel. O historiador claramente não deve olhar o passado para entender o presente e prever o futuro, mas sim comprometer-se com a sua própria sociedade, buscando refletir intensamente sobre a relação do homem com o tempo, tanto o passado quanto o presente. Contudo, nem sempre a atuação dos historiadores foi entendida assim.

A História produzida no século XIX, limitava-se a ser uma narrativa cronológica, pautada nas ações políticas dos grandes personagens, onde enfatizavam-se, sobretudo, os fatos históricos que marcariam a origem das nações europeias. Tal perspectiva caracterizou não só a forma como se fazia a pesquisa histórica, mas também a maneira como a História foi ensinada tanto nas escolas básicas quanto nos cursos superiores constituídas nos currículos.¹

O Brasil não esteve alheio a essa concepção de fazer e de ensinar a História. Uma nação jovem fundada na independência, em 1822, tornou-se um império preocupado com a definição das suas origens históricas. Nesse espírito, D. Pedro II fundou o *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB) e o Colégio Pedro II com o intuito de formular um conhecimento mais aprofundado acerca da sociedade brasileira levando em consideração as diferenças regionais, e estabelecer um parâmetro educacional a ser seguido pelas escolas existentes no território nacional.²

¹ Guy Bordé denominou essa escola historiográfica com características positivistas de “escola metódica” que continuou a dominar “o ensino e a pesquisa em história nas universidades até os anos 1940”, mantendo-se viva na memória coletiva, até a década de 1960, através de uma galeria de heróis, bem como no sistema educacional, sobretudo, o francês. BOURDÉ, G. e MARTIN, H. (org.). *As Escolas Históricas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.165.

² A conexão existente entre o conhecimento histórico produzido no IHGB e o sistema educacional que se pretendia construir foi sinalizado Selma de Mattos, autora de um capítulo intitulado *As relações entre autor e editor no jogo entre memória e história*, publicado no livro *A História na escola. Autores, livros e leituras* (2009). Vf. MATTOS, S. R. de. *As relações entre autor e editor no jogo entre memória*

Contudo, a História-nação do século XIX foi transmutada de acordo com as transformações ocorridas ao longo dos séculos XX e XXI. As mudanças socioeconômicas, a tendência à mundialização e as transformações do papel do poder do Estado na nova ordem mundial econômica,³ como concluiu Circe Bittencourt, geraram a necessidade de se “aprofundar o conceito de identidade nacional”,⁴ o que implicou na ênfase do ensino da Língua Pátria, da Geografia e da História do Brasil no currículo brasileiro até a primeira metade do século XX, por serem o “tripé de formação do espírito nacionalista e patriótico”.⁵

O quadro histórico que se constituiu após a Segunda Guerra Mundial promoveu a veiculação, também no Brasil, de um modelo educacional tecnicista, com ênfase nas questões econômicas. Além disso, as alterações políticas promovidas com a implantação da Nova República, e as transformações ocorridas, no âmbito mundial, com o fim da Guerra Fria promoveram a difusão de um projeto de globalização, que cada vez mais caminha a passos largos, e que pretende, dentre outros elementos, o fomento de uma cultura global que se sobreponha às culturas nacionais.

O currículo escolar brasileiro, então, direciona-se para a ênfase nos aspectos culturais que constituem a identidade do cidadão brasileiro. Dessa forma, “A identidade nacional, é compreendida pela articulação entre o econômico, o social e o cultural mais do que pelo político edificado pela ação do Estado-nação.”⁶

É observável, desde a década de 1990 para cá, um esforço das instâncias governamentais e das universidades de fazer com que as inovações teórico-metodológicas e conteudísticas transbordem das universidades para o chão da escola. Contudo, o diálogo entre estas instâncias, apesar da sua notável intensificação, embora gere frutos significativos, ainda é parco.

Acreditamos que a proposta de conciliação mais evidente dessas instâncias

e história. In: ROCHA, H. A. B., REZNIK, L, e MAGALHÃES, M. de S. (org.). *A História na escola. Autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

³ BITTENCOURT, C. (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 18.

⁴ Idem.

⁵ Ibidem.

⁶ BITTENCOURT. *Op. cit.*, p. 19.

foi a publicação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)⁷ do Ensino Fundamental e está notória na concepção do ensino de História presente nessa documentação. De acordo com a Base:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões.⁸

Dentro dessa lógica, o ensino de História, de acordo com o documento, deve buscar, sobretudo, a correlação entre o passado e o presente e relacionar-se às questões contemporâneas,⁹ a fim de propiciar no alunado a constituição da sua identidade enquanto sujeito histórico.

Apesar de todas as críticas que se possa fazer à Base no que tange ao ensino da História Medieval,¹⁰ que ainda permanece marcado por uma perspectiva eurocêntrica, atrelada a um modelo francês de entendimento do período medieval, que atribui à constituição do feudalismo e à Igreja Romana o lugar de chaves históricas explicativas,¹¹ a segunda versão do documento possui o mérito de, ao

⁷ A BNCC foi constituída como fruto do processo iniciado pelo governo brasileiro, na década de 1990, com o intuito de propiciar mudanças estruturantes no sistema educacional, visando a melhoria dos seus índices de alfabetização, aprendizagem, evasão escolar, defasagem idade/ano de escolaridade, dentre outros. O objetivo da BNCC é oferecer um currículo mínimo que comporte todas as áreas de conhecimento e os diversos níveis educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Este currículo deve orientar a prática pedagógica de todas as escolas públicas e privadas brasileiras. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em 2015. Após inúmeras críticas, especialmente no que se refere ao ensino da História Medieval, uma nova versão da Base foi publicizada em 2016, sendo a sua versão final publicada em Abril de 2017, vigorando, desde então, em todo o território nacional. Para acessar as versões da BNCC e os relatórios constituídos acerca delas, acessar o site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pesquisar?q=Hist%C3%B3ria>.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. História. Ensino Fundamental, 2017, p. 397.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Para maiores esclarecimentos sobre as críticas instituídas acerca das versões da BNCC, sugerimos a leitura de TEIXEIRA, I. S. e PEREIRA, N. M. Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. In: *Diálogos* v. 20 n. 3(2016), 16-29. Disponível em <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33538>. Acesso em: 30 de Jul 2021. Para aferir os efeitos da implantação da BNCC no currículo escolar do Rio de Janeiro, sugerimos a leitura de SILVEIRA, M. de C. A concepção de Idade Média presente nas Orientações Curriculares da SME-RJ. In: SILVEIRA, M. de C. e MARTINS, R. G. R. *Idade Média em Questão*. Rio de Janeiro: Chale Editorial, 2022. Disponível em <https://chaleeditorial.wixsite.com/chale>.

¹¹ José Rivair Macedo, em seu capítulo Repensando a Idade Média no ensino de História, publicado no livro *História na Sala de Aula. Conceitos, práticas e propostas* (2003), organizado por Leandro

menos, não ter extirpado o ensino da Idade Média do currículo educacional da escola básica. Mesmo com tantas restrições e descompassos, os professores ainda podem, seguindo os pressupostos da Base, buscar formular com os discentes um saber histórico que lhes permita recorrer aos elementos culturais, políticos, sociais e culturais medievais para o entendimento das questões que envolvem a contemporaneidade.

Normalmente, quando bravos professores iniciam a implementação de um outro olhar em suas salas de aula, têm que lidar com o estranhamento dos alunos, das suas famílias e, às vezes, da própria equipe diretora da escola. Além disso, esses professores vivenciam, cotidianamente, mudanças curriculares e orientações pedagógicas diversas que são estabelecidas geralmente pelo nível central sem o devido debate com os docentes, instados a buscar uma conciliação entre os conteúdos e as práticas pedagógicas, mesmo sem que lhes sejam oferecidos os subsídios adequados.

A fim de contribuir com esse processo é preciso que nós, historiadores, assumamos o compromisso de refletir sobre o nosso ofício alinhando-o também às demandas educacionais, a fim de estimular e dar subsídios para os docentes elaborarem estratégias de ensino eficazes e consonantes às demandas dos seus alunos.

Nós nos recusamos a ficar de fora desse debate que cresce cada vez mais! Os debates acadêmicos devem servir para instrumentalizar, organizar e aprender com a escola. Precisamos discutir, falar mais de e sobre a escola. Esse é o movimento que o *Programa de Estudos Medievais* da UERJ¹² vem desenvolvendo.

Karnal, chamou a atenção para o fato da proeminência do modelo francês no ensino da História nos currículos do Ensino Fundamental, que enfatiza uma História da Europa onde somente parte das nações ocidentais são lembradas. Para contrapor-se a isso, Macedo propõe a “descolonização do ensino da Idade Média” a fim de se explorar com os alunos o estudo do processo histórico das regiões preteridas e partindo-se de questões que estejam mais próximas das referências culturais do alunado brasileiro. Por isso, propõe o estudo da história ibérica na educação básica, já que ela oferece a possibilidade didática de se relacionar, de forma mais eficaz para esse público, os elementos medievais à realidade contemporânea. Vf. MACEDO, J. R. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, L. (org.). *História na Sala de Aula. Conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 114 a 117.

¹² O PEM/UERJ foi criado, em 2016, e hoje conta com a participação dos professores Marta de Carvalho Silveira, Rodrigo dos Santos Rainha, Wendel dos Reis Velloso e Ana Paula Lopes Pereira, professores adjuntos atuantes, respectivamente, na UERJ-Maracanã e na FFP-UERJ. Mantém parceria

O PEM/UERJ prima pelo caráter interdisciplinar da pesquisa e reúne pesquisadores cujos projetos se vinculam a temas concernentes ao medievo. As nossas ações se baseiam em três elementos: a produção de pesquisas acadêmicas com temáticas medievais, explorando-se o uso das fontes documentais; a formulação de materiais para a divulgação do conhecimento constituído em torno da História Medieval para o público em geral promovendo atividades de extensão; e a produção de materiais que contribuam para a melhoria do ensino da Idade Média nas diversas instâncias do sistema educacional.

Esse artigo reúne alguns elementos da prática pedagógica que desenvolvemos como coordenadores do PEM-UERJ, ao longo do ano de 2020, ao lecionarmos uma disciplina eletiva cujo foco se concentrou no uso dos recursos audiovisuais no ensino e no aprendizado da Idade Média. A disciplina foi oferecida de forma totalmente virtual em função da pandemia, através da plataforma AVA da UERJ, onde foram desenvolvidas atividades assíncronas nas quais os alunos interagiram via chat, fóruns e mensagens, e de outras plataformas virtuais, que abrigaram as aulas ministradas de forma síncrona com frequência semanal.

Da teoria à prática

Como professores com larga experiência na escola básica e na produção de projetos direcionados aos diversos segmentos da educação, e instados a contribuir para a formação de futuros pesquisadores e professores, mesmo em tempos tão peculiares como os gerados pela pandemia, nos vimos motivados a transformar a nossa prática docente e refletir de forma mais efetiva sobre ela. Mais do que isso, nos propomos a contribuir para a promoção do ensino dos conteúdos relativos à Idade Média sem reforçar modelos explicativos defasados e eurocêntricos, pautando-nos, sobretudo, no estímulo ao debate e à reflexão.

Nosso objetivo maior com esse curso não foi encaminhar o ensino da Idade Média para uma espécie de curiosidade ou de modismo alimentado pelos canais de

do Programa de Estudos Medievais/UFRJ, fundado em 1991. As atividades e a produção acadêmica realizada no âmbito do PEM-UERJ são divulgadas periodicamente nas redes sociais. A saber, Youtube (Foro Medieval), página no Facebook (PEM-UERJ), blog no Wordpress (PEM-UERJ) e perfil no Instagram (PEM-UERJ).

stream, pelo cinema ou pelos *games*. Negamos também a perspectiva daqueles que entendem o período medieval a partir de uma herança histórica identitária. Procuramos entender a Idade Média como um componente discursivo que se encontra presente nas questões prementes do nosso cotidiano, e que pode, através do seu estudo, estimular atitudes de inclusão, tolerância e entendimento do mundo por parte do alunado, como propõe a BNCC.

Instados pelos desafios que envolveram o ensino remoto no ano de 2020, nos dedicamos a refletir sobre o uso das metodologias ativas na aprendizagem. Tais reflexões nortearam o planejamento da disciplina eletiva que lecionamos conjuntamente com a Profa. Miriam Lourdes Silva. A proposta era oferecer uma disciplina voltada para o ensino da Idade Média. A ementa foi elaborada com base no discurso fílmico e cinematográfico acrescido de uma inovação, até então não explorada por nós: a inclusão dos recursos do mundo *game*.

Com o material pesquisado e orquestrado, iniciamos a disciplina, cheios de expectativas. Tudo começou de forma bastante tradicional: a elaboração de planos de aula, a seleção de textos e o estabelecimento de discussões acerca de como os filmes poderiam suscitar debates importantes sobre temas como: religião, gênero, racismo e violência.

Nossa proposta dividiu-se em dois momentos. Inicialmente desafiamos os alunos a que semanalmente produzissem estratégias pedagógicas com base no material fílmico e textual disponibilizado na plataforma AVA da universidade: filmes de acesso público acompanhados dos seus resumos virtuais.¹³ Foram criados também fóruns e oficinas de avaliação explorando-se todo o potencial interativo que a plataforma permitia para incrementar e garantir a qualidade do debate.

O segundo momento do curso foi atingido com a unidade “Idade Média e gamificação”, que representou um experimento tanto para nós, professores, quanto para os nossos alunos.

Foi em torno das atividades realizadas no âmbito deste segundo momento do curso que constituímos este artigo, onde registramos, com nuances etnográficas, as

¹³ Nessa etapa da disciplina utilizamos largamente os catálogos fílmicos produzidos pelo PEM-UFRJ e disponíveis para serem baixados no link <https://pem.historia.ufrj.br/projetos.html>

nossas experiências docentes, que apesar de possuírem um certo grau de inovação, não necessariamente se caracterizam pelo ineditismo.

A fim de subsidiar as propostas pedagógicas produzidas pelos alunos, foi necessário que refletíssemos, conjuntamente, sobre alguns elementos primordiais que envolvem a prática educativa: o lugar que a ludicidade ocupa no processo de aprendizagem e o papel que as tecnologias ativas e a gamificação possuem atualmente no processo educativo.

Iniciando a nossa reflexão, consideramos o que a escola entende hoje por inteligência e como ela se propõe a lidar com o aluno tendo em vista o a melhoria do processo de aprendizagem. Celso Antunes (2001) defendeu a necessidade de que a escola brasileira rompesse com a perspectiva presente até o século XX, de que a inteligência se pautava, sobretudo, no desenvolvimento da capacidade verbal (capacidade de expressão e uso adequado das palavras) e matemática (capacidade de solucionar problemas e consequente percepção espacial dos objetos concretos) demonstrado pelo indivíduo.¹⁴ A proposta de tal ruptura explica-se pelo fato de que a concepção de inteligência mais adequada às demandas do século XXI era aquela que propôs o psicólogo Howard Gardner (1995). Ao pluralizar a ideia de inteligência, Gardner chegou à conclusão de que os seres humanos possuem múltiplas inteligências, a saber: a linguística ou verbal, a lógico-matemática, a naturalista ou ecológica; a sonora ou musical, a cinestésio-corporal, a visual-espacial e a interpessoal e intrapessoal.¹⁵

De acordo com Gardner, as múltiplas inteligências estão presentes em todos os seres humanos e não podem ser tratadas de forma hierarquizada pela escola. Com isto concorda Antunes que considera que, ao sistema educacional caberia, sobretudo, estimular as múltiplas inteligências de forma igualitária e cumulativa ao longo da sua formação escolar. Para tanto, o uso de estratégias de ensino que resultassem no desenvolvimento das devidas habilidades e competências pelos discentes é o caminho a ser seguido.

A escola e o docente que pretendem alcançar sucesso no processo de

¹⁴ ANTUNES, C. *Trabalhando Habilidades. Construindo Ideias*. São Paulo: Scipione, 2001, p. 9.

¹⁵ ANTUNES, C. *Op. Cit.*, p. 10-12.

aprendizagem necessitam compreender que se trata de um processo neural e social, e se dá através da distribuição de estímulos. Dessa forma, a sala de aula se torna um laboratório de pesquisa e um espaço onde a criatividade dos professores deve ser empregada na formulação de estímulos educacionais eficazes para os seus alunos. A sala de aula, como disse Antunes, é “uma oficina de pensamentos significativos” onde os docentes “constroem o conhecimento, estruturam a aprendizagem e promovem a “transformação” do ser humano.”,¹⁶ transformando o alunado e tornando-o consciente, crítico e socialmente feliz.

Se a educação do século XXI se pauta no estímulo à inteligência nas suas mais diversas formas, um caminho que favorece a absorção desses estímulos pelo alunado é a ludicidade. Apesar de se considerar a ludicidade como um elemento fundamental na educação, é preciso, como o fez Cipriano Luckesi,¹⁷ entender que ela ainda é uma noção variada e em elaboração no campo pedagógico.

O estado lúdico é alcançado de forma variável pelo sujeito e se relaciona às suas características e demandas, podendo ou não ser alcançado nas atividades lúdicas. Contudo, apesar de se expressar no campo individual, a ludicidade é também uma experiência coletiva, na medida em que envolve o partilhar de experiências conjuntas e se remete ao campo cultural no qual o indivíduo e o seu grupo se encontram imersos.

Nilton Pereira e Marcello Giacomoni¹⁸ (2018) refletiram sobre o lugar que os jogos e a ludicidade ocupam no ensino de História e apresentaram pelo menos dois elementos que a nosso ver merecem destaque. O primeiro é o entendimento de que os jogos representam “exercícios de amor” na medida em que possuem um aspecto interativo e de sociabilidade.

Favorecendo ou não o estado lúdico individual, jogar na sala de aula representa uma experiência que envolve o convívio social, e permite ao professor

¹⁶ ANTUNES, C. *Op. Cit.*, p. 8.

¹⁷ LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. In: *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

¹⁸ PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: UFRGS, 2018. P. 9-18, 2018. Disponível <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179347/001069221.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2023.

identificar elementos comportamentais no seu alunado. A observação dessa experiência coletiva pode propiciar ao docente o acesso a algumas características socioemocionais dos discentes que podem interferir no processo de aprendizagem. Ciente desses elementos, o professor poderá replanejar as suas atividades, tornando-as mais próximas das demandas e das características do seu público-alvo.

O segundo elemento levantado pelos autores, e que consideramos bastante instigante, é o fato de que os jogos permitem aos alunos compreender e manobrar conceitos históricos a que são expostos durante a partida. Para tanto é preciso que os jogos oferecidos aos alunos não sejam aqueles que primam por um exercício mnemônico, mas os que permitam aos jogadores se utilizarem do espectro conceitual afim de solucionar os problemas propostos pelos desenvolvedores.

Apesar de as contribuições dos medievalistas brasileiros para a intensificação das discussões em torno desse tema ainda serem um tanto tímidas, o artigo dos referidos autores contribuiu significativamente para a reflexão acerca do ensino lúdico da Idade Média na educação básica propondo uma abordagem conceitual.

O uso, nos jogos, de temas relacionados ao que é considerado como o fantástico medieval se traduz na produção de cenários e personagens de jogos analógicos e digitais, que caem no gosto do público e passam a integrar o universo da cibercultura.

Na introdução do seu livro *Cibercultura* (2010),¹⁹ Pierre Lévy atribui o desenvolvimento contemporâneo da cibercultura ao fato de a sociedade em geral, e dos jovens em específico, experimentarem novos espaços de comunicação,²⁰ cabendo, portanto, aos estudiosos da sociedade “reconhecer as mudanças qualitativas da economia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das

¹⁹ LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

²⁰ O desenvolvimento da cibercultura ocorreu na esteira da emergência dos primeiros computadores na década de 1940, mas a grande expansão das formas digitais se deu com a invenção e difusão do microprocessador, na década de 1970, que iniciou um processo de transformação não só da vida cultural, mas também das circunstâncias produtivas. Contudo, foi com a produção dos primeiros computadores para uso pessoal no vale do Silício, na Califórnia que o computador, ao longo da década de 1980, tornou-se um instrumento de criação, organização, simulação e diversão, sobretudo com a produção em larga escala de jogos eletrônicos e do triunfo de uma informática “amigável” (interfaces gráficas e interações sensorio-motoras). LÉVY, P. *Op. Cit.*, p. 32.

novas redes de comunicação para a vida social e cultural.”²¹

Com uma revolução digital em pleno andamento, a elaboração de uma cibercultura se torna cada vez mais dinâmica. Para além dos seus usos didáticos, o domínio da cibercultura se mostra também necessário para a formação de uma mão-de-obra adequada às demandas de um mundo em vertiginosa mutação. O discente do século XXI precisa desenvolver habilidades diferenciadas que podem ser alcançadas através da exploração das múltiplas inteligências. Uma das formas de se conseguir este intento é a utilização das metodologias ativas na educação.

O uso de tais metodologias não é algo novo no ambiente pedagógico, já que ganhou notoriedade mundial, em fins dos anos de 1990, por iniciativa da UNESCO. Ao refletir sobre os desafios que envolvem a educação contemporânea, Jacques Delors²² (1998) estabeleceu os quatro pilares norteadores da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. O uso desses pilares, a seu ver, garantirá um aprendizado eficiente, vívido e transformador. O objetivo, portanto, é instar o aluno a mostrar-se ativo na aquisição do conhecimento, sendo capaz não de reproduzir, mas de experimentar e de construir o seu próprio saber.

São chamadas de metodologias ativas em educação as diversas formas de ensino e aprendizagem que têm como característica fundamental o entendimento do protagonismo do aluno. Tais metodologias, que possuem formas diferenciadas se inspiram diretamente na filosofia e na pedagogia de John Dewey (1859 – 1952), para quem o foco da aprendizagem e do conhecimento é a experiência, que, pautada no método científico, deve fazer parte do cotidiano escolar. O uso da experiência na sala de aula estimula a inteligência e a criatividade. Para Dewey, a educação “é colocada com força libertadora das capacidades intelectivas individuais e, ao mesmo tempo, colaborativas sociais.”²³

Após as discussões estabelecidas nas aulas virtuais, nossos alunos foram instados a registrar as suas conclusões e reflexões nos fóruns que disponibilizamos

²¹ LÉVY, P. *Op. Cit.* p. 12.

²² DELORS, J. (org.). *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

²³ CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 548.

na AVA. Feito isso, partimos para examinar com a turma alguns elementos acerca das metodologias ativas em educação, especialmente a *Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)* e *Aprendizagem baseada entre times ou pares (Peer Instruction – PI ou Team Based Learning - TBL)*.

A ABP²⁴ considera que o aluno, ao invés de partir de um conteúdo a ser dominado, tem que ser instado a refletir acerca de um problema que deve ser elaborado com o objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas alcançadas tão logo forem levantadas soluções efetivas ao desafio proposto. Essa técnica didática prima, sobretudo, pela aprendizagem autônoma, o trabalho em equipe e o pensamento crítico e criativo, e se organiza em torno de três ações: envolver os alunos como parte interessada em uma situação problema, organizar o currículo em torno de problemas holísticos que encontram repercussão no mundo real, e criar um ambiente de aprendizagem onde o professor seja, sobretudo, um guia na pesquisa realizada pelos alunos, facilitando o seu aprofundamento.²⁵

A PI ou TBL, desenvolvida em Harvard na década de 1990 e ainda pouco conhecida e utilizada no Brasil, tem como meta o fomento de um aprendizado interativo. “Seus objetivos são explorar a interação entre os estudantes durante as aulas e focar a atenção dos estudantes nos conceitos fundamentais”²⁶ e envolve quatro etapas preliminares: a preparação individual, os testes individuais e coletivos, e o esclarecimento de dúvidas. É muito utilizada no sistema educacional para desenvolver habilidades e competências que envolvem o trabalho em equipe, a interação e o desenvolvimento do senso de coletividade. Na prática educacional, os conceitos são expostos e debatidos pelos alunos e seus posicionamentos registrados, enquanto o professor atua somente na mediação do processo.

²⁴ A ABP foi utilizada pela primeira vez no Canadá, no curso de Medicina da Universidade McMaster, em 1969. A partir daí, difundiu-se por vários cursos de medicina, especialmente na América do Norte, e chegou ao Brasil de forma mais efetiva no início da década de 1990, através de pesquisas realizadas nos cursos de Medicina de Marília (1997) e de Londrina (1998). (LOPES, R.; ALVES, N.; PIERINI, M. e SILVA FILHO, M. Características Gerais da Aprendizagem Baseada em Problemas. In: LOPES, R.; SILVA FILHO, M.; e ALVES, N. (org.). *Aprendizagem Baseada em Problemas. Fundamentos para aplicação no Ensino Médio e na Formação de Professores*. Rio de Janeiro: PUBLIK, 2019, p. 48.

²⁵ LOPES, ALVES, PIERINI e SILVA FILHO. *Op. Cit.*, p. 49

²⁶ COELHO, Marcelo Nunes. Uma Comparação entre *Team-Based Learning* e *Peer-Instruction* e Avaliação do potencial motivacional de métodos ativos em turmas de Física do Ensino Médio. In: *Experiências em Ensino de Ciências*, V.13, No.4, 2018, p. 7.

Ressaltamos com os alunos que nas duas metodologias propostas é possível perceber que o professor não traz “a informação” ou o “conhecimento”. O professor roteiriza e estrutura o desenho das aulas, mas cada uma delas é vivida pela experiência e pela interação entre os alunos, tendo como base, sobretudo, a formulação de conceitos. Contudo, lembramos aos nosso alunado que a chegada dessas metodologias ao universo escolar não foi acompanhada da realização de treinamentos adequados com os docentes e o primeiro obstáculo enfrentado para a sua implantação foi a resistência. “Não dá para fazer isso!”, era a frase e o pensamento mais comum entre a maioria dos docentes.

As metodologias ativas não foram inicialmente entendidas pelos docentes como eficazes, mas úteis somente para aplicações eventuais por não encontrar um espaço efetivo de utilização na estrutura do cotidiano escolar. No entanto, apesar da resistência inicial, as metodologias ativas vêm sendo gradativamente empregadas no cotidiano escolar, não só por estarem no centro das políticas públicas educacionais, mas também pela pressão dos próprios alunos que, envolvidos com as novas tecnologias instam os docentes a investir na transformação do processo de ensino e aprendizagem. Os antigos modelos educacionais, lentamente, tiveram que ser modificados.

Partindo dessas reflexões, lançamos para os alunos as seguintes questões: é possível utilizar essas metodologias ativas no ensino da Idade Média? Se sim, como podemos viabilizar isto especialmente nas dinâmicas de ensino digital?

Os debates e os embates estabelecidos foram bastante ricos e guiados por uma provocação central: Uma vez que se altere o meio de comunicação e a forma de interação isso significa que a metodologia mudou de fato? A resposta a que chegamos foi: não!

Lançamos, então, aos alunos o desafio de elaborar uma proposta de gamificação baseada nesses pressupostos metodológicos e que fugisse da perspectiva reprodutivista que nós renegamos. A proposta poderia ser planejada na modalidade digital ou física e envolver o uso da *Metodologia Ativa de Aprendizagem em Gamificação* para o ensino da Idade Média. De acordo com Alves, Minho e Diniz:

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas [...].²⁷

Escolhemos desafiar os nossos alunos para o uso dessa metodologia em grande parte pelo nosso interesse em mergulhar em seu entendimento e em testar as suas possibilidades para o ensino da Idade Média. Atualmente existem muitos materiais e plataformas que utilizam e explicam o funcionamento da gamificação, tanto no ambiente escolar quanto no mundo empresarial. Em muitos deles encontramos um modelo quase empírico e básico que destacaremos agora, para depois partirmos propriamente para descrever como ele foi aplicado pelos nossos alunos.

Utilizar a gamificação não implica necessariamente em empregar recursos tecnológicos complexos e nem em utilizar o jogo em sala de aula simplesmente para entreter os alunos. Significa, contudo, perceber que o jogo tem princípios de regra/motivação que podem ser eficientes para o processo de aprendizagem, uma vez que estimula o aluno a se envolver em ações que lhe remeterão a um processo de superação e melhoria das suas habilidades.

Apresentamos um exemplo simples: se propusermos um básico *quiz* para ser jogado na sala de aula, com uma regra para a sua realização e que estabeleça uma premiação àqueles que forem superando as fases propostas, utilizaremos um dos princípios de aplicação da gamificação. Tal dinâmica pode ser implementada em um conjunto de exercícios, que se superados, abrem a chance de realização dos próximos com o uso de tecnologias analógicas ou digitais e, assim, contribuir para gerar um ambiente de aprendizagem gamificado.

A gamificação ainda é tradicionalmente mal aplicada e carece de reflexões enquanto instrumento didático. Para que essa metodologia alcance, de fato, toda a sua potencialidade de inovação é preciso, ao se propor um jogo, que se reflita acerca

²⁷ ALVES, L. R. G., Minho, M. R. S. e Diniz, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: Fadel, L. M. et al. (Org.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 76.

das regras, dos prêmios e das fases do jogo de modo a que ele, de fato, se constitua em um recurso didático.

A proposta

Marcela Albaini,²⁸ ao debater sobre o uso da gamificação no ensino de história sinaliza muito bem que se a gamificação tiver o objetivo pedagógico somente de implementar os modelos pedagógicos mais tradicionais, reproduzindo nomes e datas, ela se tornará apenas um recurso, mas que não alcançará em nada o fim pedagógico pretendido quanto à renovação do processo de ensino e aprendizagem.

É importante alertarmos que gamificar a aprendizagem é diferente de metodologia ativa de gamificação, e a grande diferença reside no pressuposto. Ainda que o objetivo seja ao fim criar ambientes de aprendizagem gamificada na sala de aula, a construção do objeto a ser gamificado, assim como seu trajeto, se baseia na experiência da construção de jogos, ou seja, na metodologia ativa de gamificação.

A construção de um jogo precisa de definições claras no momento da sua elaboração a fim de que os resultados esperados sejam atingidos. Sendo assim, faz-se necessário em primeiro lugar definir o contexto do jogo, ou seja, que problema será proposto? Em que contexto? Para qual público-alvo? Qual é a jornada do herói que se pretende desenhar?

Cada um dos sujeitos do jogo pode ter um conjunto de caminhos a percorrer, mas a jornada que precisa seguir e o trajeto planejado devem ser propostos com máxima clareza. Para que esses elementos fiquem claros, o arquiteto do jogo deve utilizar-se das seguintes questões: Quais problemas estão sendo enfrentados neste momento? Qual é o real objetivo da aprendizagem? Quem pode ser incluído no projeto de gamificação? Quais as relações entre os envolvidos, a quantidade, a forma, a necessidade e os espaços do jogo?

Orientamos os alunos, divididos em grupos de criadores de jogos, que se reunissem e refletissem sobre as questões levantadas com o intuito de descobrir o

²⁸ De acordo com a resenha de WANDERLEY, Sônia. Gamificação E Ensino Da História: Uma Experiência Didática. *Revista TransVersos*, n. 11, p. 137-143, 2017.

centro do problema que daria origem ao jogo a ser criado.

Definido o problema central, os alunos partiram para a etapa seguinte: pontuar as diretrizes e a missão do jogo. A missão é o motivo da existência do jogo e a principal razão de se iniciar um projeto de gamificação. Esse passo é muito importante para atrair a equipe e atingir os objetivos desejados. A missão deve ser clara, objetiva e, além disso, mensurável. As missões genéricas devem ser, portanto, evitadas. A jornada do herói tem que ser clara, no melhor estilo já elencado pelo mitologista Joseph Campbell (1904 - 1987) em uma vasta obra produzida sobre o tema e que inspira, ainda hoje, a produção de filmes, *games* e livros direcionados aos mais diversos públicos.²⁹

Definida a missão, partimos para a discussão da etapa seguinte: conhecer os jogadores. É preciso entender quais fatores e comportamentos influenciam os jogadores. A gamificação pode ter uma base geral que a conduz, como uma espécie de linha de experimentação, mas deve ser adaptada para favorecer a criação das possibilidades pessoais de cada jogador, como o nome, a idade e os seus hábitos.

Além disso, ressaltamos a importância de os alunos levarem em consideração os quatro perfis de jogadores existentes. O jogador predador, que tem como objetivo principal derrotar os oponentes, é competitivo e quer sempre estar na liderança. O jogador conquistador tem na sensação da conquista o seu objetivo maior, sendo motivado pela realização das atividades do jogo. O jogador explorador é curioso e gosta de desvendar características do jogo, como mapas e a jogabilidade. Já o jogador socializador prioriza os vínculos criados no jogo; para ele, socializar é mais importante do que cumprir as tarefas do jogo.

Analisados os perfis dos jogadores partimos para a determinação dos critérios norteadores do jogo. Lembramos aos alunos que nessa etapa devem ser

²⁹ Joseph Campbell dedicou-se ao estudo das mitologias desde a Pré-História ao mundo contemporâneo e sobre esse tema produziu um conjunto de obras extremamente vasto, onde defendeu a tese do monomito. Campbell considerou que as sociedades, nos mais diversos tempos e espaços, têm contado uma mesma história, apesar das variações locais, que remete à sua origem, fundamentam a identidade dos seus membros e refletem a luta dos homens contra as circunstâncias e os desafios enfrentados na sua existência. Para maiores informações consultar as seguintes obras do autor: CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2007 e CAMPBELL, J. *As transformações do mito através do tempo*. São Paulo: Cultrix, 2015.

determinadas as normas a serem cumpridas até o final do processo. O confronto do jogador com as regras é normal e pode ser que surjam alguns contratemplos, mas as diretrizes precisam ser cumpridas, já que as regras do jogo são fundamentais para que ele funcione.

Alertamos também aos grupos de criadores de jogos que, para que a gamificação funcione, é preciso que se leve em consideração que a imprecisão é uma das características das metodologias ativas. Os caminhos e as possibilidades vão aparecendo, e o criador do jogo deve lidar com as imprecisões, criando e adaptando, sempre que necessário, os elementos do jogo. Logo, é preciso fazer diversas simulações do jogo antes de considerá-lo pronto. O jogo deve encorajar a colaboração e a interação entre os seus participantes, estimulando a proatividade na sua aplicação.

O próximo passo apontado por nós aos alunos foi a necessidade de definir o funcionamento do jogo, os objetivos a serem alcançados, as regras e os resultados das ações dos jogadores. Além disso, é necessário determinar a duração de cada atividade, as conquistas e a frequência com que a interação entre os jogadores deve se dar. Lembramos que a mecânica do jogo tem como seu principal objetivo engajar e motivar os jogadores.

Se as atividades e as regras preestabelecidas não fizerem sentido para o jogador, o jogo não alcançará resultados significativos. Antes de considerar um jogo pronto é necessário montar um protótipo e testá-lo em pequenos grupos, anotando os *feedbacks* e utilizando-os para o seu aprimoramento. Sendo assim, ressaltamos aos alunos que experimentassem as suas ideias antes de finalizar o jogo, pois assim se tornaria possível promover os ajustes necessários sem correr o risco de ter que reformular todo o projeto por sua inviabilidade.

Esclarecidas as etapas a serem seguidas na elaboração dos *games* e debatidas as dificuldades existentes na implantação dessa metodologia ativa, partimos para a apresentação dos dois jogos selecionados a título de exemplo: um analógico, *Dungeons & Dragons* e outro virtual, *Assassin's Creed*, em sua versão clássica.

Dungeons & Dragons (AD & D) é um jogo de tabuleiro criado, na década de 1970, por Gary Gygax e Dave Arneson que se inspiraram em jogos de guerra de

tabuleiro e em referências históricas, literárias, mitológicas diversas, mas exploraram fundamentalmente o universo temático medieval na primeira versão do jogo. A sua jogabilidade é assegurada pelo desempenho dos jogadores que movem as suas miniaturas ao comando da manipulação dos dados e da orientação do mestre narrador, que norteia o jogo garantindo a observação das regras e a definição da personalidade dos personagens no cumprimento das missões referidas.

O jogo estimula bastante o uso da criatividade e a proatividade dos seus participantes, o que lhe garante a sua popularidade entre os jogadores brasileiros, sobretudo desde os anos 2000, quando os seus livros de regras e material de jogo passaram a ser publicados e produzidos no Brasil, já que antes desse período, os livros dos jogos eram disponibilizados em língua inglesa.

O clássico game *Assassin's Creed* constitui uma série de jogos eletrônicos produzidos a partir de 2012, inspirada no livro *Alamut*, do escritor esloveno Vladimir Bartol (1903-1967). O que faz esse *game* ser tão reconhecido pelo público em geral? Sua ambientação e o uso da história para construção de sua narrativa, além da qualidade dos seus gráficos, que envolvem o jogador e lhes garante um sentimento de imersão na realidade do jogo. Não nos ateremos aqui à narrativa do jogo propriamente dita, mas o *game* em questão é particularmente envolvente porque aborda a rivalidade histórica entre duas seitas secretas (*Assissins* e Templários) que se inicia no período medieval e se desdobra por outras épocas históricas.

Informamos aos alunos que a escolha desses jogos se deu pela sua popularidade entre o público em idade escolar; pela diversidade das experiências estéticas que propiciam ao jogador, já que um é analógico e o outro é virtual; e pelo fato de terem se apropriado de forma indireta (no caso do AD & D) ou direta (a versão clássica do *Assassin's Creed*) de referências medievais apresentadas nos símbolos, nos personagens e nas personalidades históricas presentes no seu universo.

Muitos dos nossos alunos não tinham nenhuma experiência com jogos digitais e/ou analógicos mais “contemporâneos”, outros não tinham ideia de como explorar o uso desses materiais na sala de aula, e os demais se mostravam

absolutamente empolgados a pesquisar essa questão.

Ressaltamos com os alunos, então, que os *games* são nossos grandes aliados quando se trata de estimular nos alunos o interesse pelo estudo dos temas medievais, uma vez que o alunado, que geralmente vive uma verdadeira ignorância em relação aos conteúdos históricos medievais, considerando-os “chatos” ou distantes da sua realidade, é um grande consumidor desses e de outros jogos. Logo, esses *games* se apropriam, no sentido que Chartier³⁰ dá ao conceito de apropriação, de elementos da cultura medieval representados de formas bastante peculiares, e podendo, por isso, servir também como fontes para os estudos pautados no neomedievalismo.³¹

Baseando-nos nisso e preocupados com os usos dos conceitos medievais nos jogos, provocamos o debate sobre a relação entre a construção da noção do outro e as dinâmicas sociais e políticas na Idade Média. Para tanto, partimos do exemplo das abordagens didáticas existentes acerca do islã e do cristianismo medieval, discutindo os elementos religiosos para além das suas características religiosas e do palco político em que transitaram, buscando entendê-los também nas suas configurações socioeconômicas. Na aula seguinte os alunos apresentaram o resultado desse debate, além de palpitar e sugerir leituras sobre o tema.

Nos encontros seguintes estabelecemos rodadas de discussões onde avaliamos conjuntamente a evolução dos protótipos dos *games* e dos materiais produzidos, e testamos a sua jogabilidade, buscando criar novas formas de proporcionar aos alunos experiências atraentes e imersivas de aprendizagem. Foram apresentados seis jogos como resultados a nossa proposta. Selecionamos

³⁰ Roger Chartier considerou que os estudos culturais devem se basear nos movimentos de apropriação e representação que correspondem, respectivamente, a ação dos grupos sociais de retirar elementos simbólicos disseminados na realidade, e a construção de forma discursivas próprias para lidar com essa realidade e que resultam em práticas sociais, escolares e políticas específicas, “que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 17.

³¹ Aqui entendemos por neomedievalismo como o definiu Carol Robinson e Pamela Clements, ou seja, como um universo alternativo de medievalismos, uma fantasia dos medievalismos, um metamedievalismo, que comporta novas abordagens teóricas para o seu estudo. Vf. ROBISON, Carol L. e CLEMENTS, Pamela. *Neomedievalism in the Media: Essays on Film, Television, and Electronic Games*. Lewiston: Edwin Mellen Press, 2012.

apenas dois deles para serem apresentados aqui, na forma de uma tabela, em função das limitações de espaço.

	Grupo 1 ³²	Grupo 2
Objetivos Pedagógicos	O jogo tem como objetivo reforçar o conteúdo ministrado em aula referente ao Império Bizantino durante a Idade Média de forma descontraída e divertida, a fim de promover um aprendizado mais dinâmico e mais interessante para os alunos. Além disso pretende-se despertar a curiosidade por um tema pouco abordado em sala de aula.	O jogo “Espada e Arados” conta com personagens, unidades, processos e construções históricas referentes a Idade Média. Ao mostrar diferentes quesitos do período medieval, em formato interativo, incentivaremos a imaginação imagética do aluno. Além da presença imagética das pessoas, ações e construções, procuramos em nosso trabalho instigar o aluno (através dos efeitos das cartas), a procurar mais informações acerca das representações feitas, buscando, não uma fidedignidade histórica, mas uma referência histórica concreta como base. ³³
Objetivo do jogo	Seguindo o estilo jogo da vida, comporta até seis jogadores que podem se dividir em equipes. Os personagens possuem um objetivo e, no final, cada um deles experimenta um “sucesso” específico. Serão utilizados dois dados para viabilizar o jogo: - Usar dois dados para estabelecer as peças do jogo. - Usar dois dados para estabelecer a ordem que os jogadores começam. - Usar dois dados para decidir qual caminho tomar nas ramificações contidas no tabuleiro.	O objetivo dos jogadores é destruir a cidade capital de seus adversários. O jogador vencerá quando todas as capitais do jogo forem destruídas, menos a sua. Existem três variáveis cumulativas atribuídas aos jogadores: Ducados, Soldados e Fé. Pode-se jogar uma carta por turno e cada efeito das cartas em jogo pode ser ativado uma vez por turno, a menos que a carta contrarie esta regra. As cartas de Unidade são colocadas em um campo ao lado da carta que representa a Capital ou ao lado da carta que a invocou.
Regras	São necessários 6 jogadores. Podem ser formadas equipes.	O jogo acontece a partir de um Deck de cartas construídas. Estas podem

³² Crédito: Christine Pezzi; Luana Cantalice; Manuela Fonseca e Vinícius Ceciliano.

³³ Podem ser citados como exemplos facilmente reconhecidos na jogabilidade destes jogos eletrônicos, como *Civilization*, assim como jogos que envolvem cartas, como *Yu-Gi-Oh* e *Magic, the Gathering*. Assim como os jogos de carta citados, “Espada e Arados”, como um *tcg*, permite a troca de carta entre os participantes. Isso motivaria a interação entre os jogadores, cooperando entre si, buscando construir um “deck” (seu baralho pessoal) mais forte, visando montar sinergias já inseridas nas mecânicas do jogo. Isso criaria também uma discussão entre os jogadores, de quais cartas seriam boas ou ruins em determinados contextos, as quais, como já destacamos, possuem uma base factível.

Usar **um dado** para o jogo em si. Teremos jogos de 50 moedas de 1.000, 5.000, 10.000, 20.000 e 50.000. Um tabuleiro (abaixo) com eventos que se cruzam e permitem que os jogadores interajam, façam *quiz* e realizem tarefas.

Serão usados seis ícones, um para cada jogador.

As peças disponíveis são: Clero, Nobreza, Comerciante, Artesão, Intelectual e Povo.

Cada jogador receberá uma moeda de 1.000 soldos e cinco de 5.000 soldos.

Para estabelecer as peças é necessário jogar o dado, do maior para o menor número: Clero, Nobreza, Comerciante, Artesão, Intelectual e Camponês.

Joga-se os dados novamente para definir quem começa.

Para jogar é necessário apenas um dos dados.

Após sorteadas as peças, cada jogador ganha uma determinada quantia para começar e de acordo com sua posição social: Nobreza: 50.000, Clero: 35.000, Comerciante: 20.000, Artesão: 15.000, Intelectual: 10.000 e Povo: 6.000

Ao passar pela ramificação de caminhos no tabuleiro é necessário jogar os dados para saber qual caminho seguir:

- Tirou um número par: siga para a direita, um número ímpar: siga para a esquerda.

- Revés: Descende a classe social.

- Sorte: Ascensão de classe social.

Ganha o jogo quem chegar ao fim tendo acumulado mais soldos

ser divididas em alguns tipos de carta:

- Líder - com a regra de que em cada baralho poderia conter apenas um; Unidades, as quais permanecem no jogo até serem derrotadas; Especiais, as quais possuem um efeito único e são descartadas após uso.

Todas possuem quatro classes: militar, comercial, religiosa e naval.

Existem, pelo menos, dois jogadores.

Todos têm um baralho de 40 cartas e 1 carta de Líder.

O baralho pode conter no máximo 4 cópias da mesma carta.

A carta de Líder fica fora do baralho e está sempre em jogo.

Só pode haver um Líder.

Além do baralho, o jogador pode ter um *playset* de coringas. As cartas coringa são cartas que não fazem parte do baralho, e que podem ser usadas para representar elementos do jogo que são comuns a todos os jogadores. Na falta das cartas coringas, pode-se utilizar dados ou qualquer outra coisa para representação.

Um *playset* básico de coringas contém as cartas coringa básicas do jogo, que são as 9 cartas de terreno e as cartas de cidade, templo e castelo (no total 18 cartas).

Cada jogador começa com seu Líder e sua Capital. Líderes comerciais e navais começam com a Vila, militares com a Paliçada e religiosos com o Santuário como suas capitais.

Os jogadores começam com 4 cartas.

O jogo é baseado em turnos. Cada jogador compra cartas até ter 4 cartas na mão no início de seus turnos. Um jogador que começa o turno com 4 cartas pode optar por descartar uma carta e comprar outra.

Abaixo segue a imagem do tabuleiro formulado pelo Grupo 1.³⁴ Já as cartas

³⁴ Crédito: Christine Pezzi; Luana Cantalice; Manuela Fonseca e Vinícius Ceciliano.

do jogo “Espada e Arados” produzido pelo Grupo 2 pode ser baixado no link <https://www.mediafire.com/file/3tmb692ox91ey3z/jpg.zip/file>³⁵



Observando os jogos criados pelos nossos alunos consideramos que ambos os grupos envolvidos no processo de criação entenderam a proposta de uso da metodologia ativa de gamificação. Os dois jogos seguiram três etapas básicas na sua formação, na medida em que seus objetivos pedagógicos, o objetivo dos jogos e as regras estão claras para os futuros jogadores.

Os objetivos pedagógicos elencados pelos alunos demonstram pelo menos dois movimentos que consideramos bastante positivos no sentido de desconstruir elementos já consolidados no ensino “clássico” da Idade Média. Tal movimento se mostra notório no jogo 1 onde os alunos optaram por ambientar o seu jogo no Império Bizantino, tema pouquíssimo trabalhado no ensino básico e, por vezes, não constante nos livros didáticos, ainda mais aqueles que se pautam no currículo mínimo estabelecido pela BNCC. A lista dos conteúdos a serem ensinados no sexto ano do Ensino Fundamental, de acordo com a Base se limitam a alguns elementos da história medieval ocidental, sobretudo o Feudalismo (especialmente o modelo clássico da sociedade feudal francesa) e a Igreja, entendida como uma instituição onipotente, onipresente e onisciente durante os dez séculos “oficiais” que

³⁵ Crédito: Ana Carolina de Andrade Rocha, Breno Fonseca Rabello de Freitas Pimentel, Felipe Carvalho de Paula, Jonathas Bispo da Silva Reis, Luiz Gabriel Sangi Almeida, Mauro Zadock e André Sader.

comportam a Idade Média escolar.

O mesmo movimento de contestação a uma visão engessada da Idade Média escolar é perceptível no jogo 2 que pretende, partindo de elementos “clássicos” do ordenamento social medieval, levar os jogadores a questionar a própria constituição social dos perfis dos personagens que compõem o *game*. Como exemplo nota-se o uso do termo intelectual para designar aqueles que tinham acesso à educação superior ministrada nas universidades, mostrando aos jogadores que a educação não era realizada somente nos mosteiros, um ambiente tipicamente clerical.

Ver os alunos explorarem lacunas pedagógicas, criando uma forma lúdica de supri-las sinaliza para nós que estamos obtendo um certo sucesso ao oferecer-lhes uma visão menos estereotipada e bastante crítica em relação ao ensino dos elementos medievais presentes na cultura escolar brasileira.

Por outro lado, os objetivos elaborados para os jogos conduzem os jogadores a duas “viagens” diferentes. O jogo 1 funciona como uma espécie de jornada do herói em que o jogador deve vencer individualmente os percalços que envolvem a dinâmica social na sociedade bizantina dominando-a e explorando-a internamente. Já o jogo 2 claramente se volta para o cenário externo, apresentando-se como um jogo de guerra onde o objetivo primordial é a destruição da capital dos oponentes, utilizando-se de recursos militares. Tais escolhas de cenários demonstram que os nossos alunos tiveram a sensibilidade e a clareza de compreender e de saber manejar, tanto em uma análise macro quanto micro, as questões referentes à vida do homem medieval que se via envolvido tanto pelos elementos do cotidiano necessários à sua sobrevivência social, e aquelas que se remetiam às movimentações políticas e militares gerais e que envolviam o futuro e a existência dos reinos.

Quanto às regras, os dois jogos apresentam-nas de forma bastante especificada. Houve opção por parte dos criadores dos jogos pela concisão e simplicidade das regras, o que dirime a possibilidade de dúvidas por parte dos jogadores e torna o jogo mais atraente tanto para aqueles que exploram sem dificuldades o mundo dos *games* quanto para os que não o dominam muito bem. Acreditamos que a formulação de regras nessas condições é a garantia de que o estado lúdico pode ser alcançado com mais facilidade pelos jogadores.

Conclusões parciais

A experiência didática que apresentamos aqui é fruto da busca de uma experiência de aprendizagem diferenciada e que reconheça novas técnicas e novas estéticas. É fruto de uma proposta que se materializa tanto na tentativa de criar um ambiente de troca na formação acadêmica e pedagógica dos estudantes de História com a proposição de novas experimentações, quanto de ruptura com a nossa “solidão acadêmica”, conciliando as nossas reflexões teóricas e conceituais com o universo escolar.

Nesse movimento consideramos necessário aprender, ler, debater e aprender novas formas de facilitar a aprendizagem com as demais áreas do conhecimento. As metodologias ativas em educação precisam estar nas escolas e pretendemos contribuir para isso através das nossas ações universitárias, onde reformulando a nossa forma de propor e construir o conhecimento, focamos o nosso olhar no protagonismo do nosso alunado.

A realidade *game* é uma das mais fortes e mais vivas na cultura contemporânea e tem um potencial poderoso na preparação das bases docentes, assim como é capaz de gerar resultados de aprendizagem dos quais somos entusiastas, sem que desmereçamos ou deixemos de utilizar outras metodologias de ensino que permitiam gerar oportunidades de aprendizagem a partir de uma experiência prática. Aliás, você, leitor, pode perceber que este foi o princípio que norteou o nosso trabalho.

Com as reflexões e as experiências que relatamos aqui esperamos contribuir para ampliar o debate em torno do uso das metodologias ativas na educação, na medida em que favorece uma educação inclusiva, intensificadora de opções e de possibilidades, e que permita ao aluno transpor as suas dificuldades cognitivas e socioeconômicas estimulando a sua criatividade e capacidade produtiva, tanto na educação superior quanto na educação básica.

Artigo recebido em 04/09/2023

Artigo aceito em 11/04/2024