



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

TIAGO FIRMO ALVES

**O JOGO DE RPG E A GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
APRENDIZAGEM IMERSIVA EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO, COM
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**

SÃO PAULO

2023

TIAGO FIRMO ALVES

**O JOGO DE RPG E A GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
APRENDIZAGEM IMERSIVA EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO, COM
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da prof.^a Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

SÃO PAULO

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Alves, Tiago Firmo.

O jogo de RPG e a gamificação: contribuições para uma aprendizagem imersiva em história no ensino médio, com habilitação profissional técnica.
/ Tiago Firmo Alves. 2023.

178 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

1. História. 2. Ensino médio técnico. 3. Metodologias imersivas. 4.
Jogo de RPG. 5. Gamificação.

I. Terçariol, Adriana Aparecida de Lima.

II. Título.

CDU 372

TIAGO FIRMO ALVES

**O JOGO DE RPG EA GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
APRENDIZAGEM IMERSIVA EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 28 de março de 2023.

Presidente: Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Orientadora (UNINOVE)

Membro Externo: Prof^a. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino (CEETEPS)

Membro Interno: Prof^a. Dr^a. Márcia do Carmo Felismino Fusaro (UNINOVE)

Membro Suplente Interno: Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Membro Suplente Externo: Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino (UNOESTE)

São Paulo
2023

A formação do caráter é a obra mais importante que já foi confiada a seres humanos; e nunca no seu passado seu cuidadoso estudo foi tão importante como hoje. Jamais qualquer geração prévia teve de enfrentar aflições tão intensas.
Ellen G. White

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me dado essa bela oportunidade de continuar meus estudos. Ele me deu capacidade, saúde, disposição e fez aquilo que eu não poderia por mim mesmo.

Agradeço também a minha esposa Eurlite Oliveira Firmo Alves, por me incentivar nos estudos e por suportar a minha ausência, e com muito amor e paciência, incentivou-me. Meus sentimentos mais lindos são dedicados a ela, sem deixar de mencionar meu filho Tiago Henrique, por também ficar sem a companhia do papai, e ser um dos primeiros alunos a jogar RPG comigo. Ele é muito especial para mim! Família é a base de tudo.

Não posso deixar de mencionar a minha avó, por usar palavras tão doces de incentivo para fazer a minha graduação em História, jamais esquecerei as suas palavras. Quero agradecer a minha mãe, por querer sempre o meu melhor e me ajudar muitas vezes.

Quero agradecer a Prof^a mestre Andrea Saitsu, por me apresentar o Programa de Mestrado da Universidade Nove de Julho. Suas dicas foram excelentes!

A minha professora e orientadora, a doutora Adriana Aparecida Lima Terçariol, uma das mentes mais brilhantes que já conheci. Parafraseando Isaac Newton, menciono: “se estou onde estou é porque estive sobre os ombros de gigantes”. Aproveitando a oportunidade, quero agradecer também a Universidade Nove de Julho, por proporcionar meu crescimento intelectual, com professores muito capacitados e experientes.

E novamente agradeço a Deus, pois Ele é o começo e fim de todas as coisas. E por mostrar-me que estou somente no começo da jornada, pois tenho certeza de que Ele estará comigo ao longo do caminho, porque nada temos a temer quanto ao nosso futuro, a menos que esqueçamos o que Deus tem feito em nosso passado.

RESUMO

ALVES, Tiago Firmo. **O Jogo de RPG e a Gamificação: Contribuições para uma Aprendizagem Imersiva em História no Ensino Médio com habilitação Profissional Técnica**. 2023. (Dissertação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), São Paulo, 2023.

Este estudo está vinculado ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), articulado de maneira especial, à Linha de Pesquisa e de Intervenção Metodológica da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE). O objeto de investigação foi o uso do jogo de RPG e a Gamificação para a aprendizagem imersiva em História no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica. Como questões norteadoras para o seu desenvolvimento, definiu-se: o que as políticas públicas sinalizam quanto ao ensino e aprendizagem de História e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial, no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica? Quais competências e habilidades precisam ser desenvolvidas nesse segmento de ensino? Quais são as contribuições do desenvolvimento de um jogo de RPG aplicado em um ambiente gamificado, para o processo de ensino e aprendizagem de História, em um contexto de Ensino Médio, com habilitação profissional técnica? Como as competências e habilidades articuladas ao componente de História no Ensino Médio, com habilitação profissional a técnica, podem ser desenvolvidas com a gamificação e o RPG? Quais as dificuldades e os desafios a serem superados para a utilização de jogos de RPG e gamificação em aulas de História no âmbito do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica? A partir dessas inquietações, definiu-se como objetivo geral analisar as contribuições do jogo de RPG aplicados em um ambiente gamificado para uma aprendizagem ativa e imersiva em História no âmbito do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica. O universo da pesquisa foi o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que oferece o Ensino Médio com habilitação profissional e técnica, em conformidade com a legislação educacional vigente, por meio das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs). A unidade escolar foi uma ETEC de Poá, situada na região da grande São Paulo. Os participantes foram os alunos do Ensino Médio com habilitação profissional de técnico em marketing, especificamente, o 1º ano de Marketing, ofertado no período vespertino. A turma possui 40 alunos matriculados. A pesquisa teve abordagem qualitativa e se desenvolveu por meio de uma pesquisa-intervenção. Os instrumentos de coleta de dados foram: o questionário, a observação participante e o levantamento documental/bibliográfico. Como referenciais teóricos, considerou-se, especialmente para fundamentar o ensino e aprendizagem em História: Bittencourt (2018) e Schmidt (2010); quanto à aplicação dos jogos em contextos educacionais, Cardoso (2008), Pool (2019), Prensky (2017) e Riyis (2018); no âmbito das metodologias imersivas e gamificação Alves (2016), Filatro e Cavalcanti (2018), Moran (2018), Terçariol (2021, 2020, 2018). A aplicação dos jogos de RPG e a gamificação resultou em aspectos relevantes e significativos para uma aprendizagem imersiva em História no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica. E, a partir dessa prática pedagógica, foram desenvolvidas competências e habilidades da BNCC, relacionadas a esse componente curricular.

Palavras-chave: História, Ensino Médio Técnico, Metodologias Imersivas, Jogo de RPG e Gamificação.

ABSTRACT

ALVES, Tiago Firmo. **The RPG Game and Gamification: Contributions to an Immersive Learning in History in Technical High School.** 2023. Dissertation (Master) – Master Program in Management and Educational Practices, Nove de Julho University (PROGEPE-UNINOVE), São Paulo, 2023.

This study is linked to the Master's Program in Management and Educational Practices at Universidade Nove de Julho (PROGEPEUNINOVE), articulated in a special way, to the Line of Research and Methodological Intervention of Learning and Teaching Practices (LIMAPE). The object of investigation in this research was the use of RPG games and Gamification for immersive learning in History in Technical High School. As guiding questions for its development, it was defined: What do public policies indicate regarding the teaching and learning of History and the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), especially in Technical High School? What skills and abilities need to be developed in this teaching segment? What are the contributions of the development of an RPG game applied in a gamified environment, to the process of teaching and learning History in a context of high school integrated with technical education? How can skills and abilities articulated to the History component in high school integrated to technical education be developed with gamification and RPG? What are the difficulties and challenges to be overcome for the use of RPG games and gamification in History classes in the context of high school integrated to technician? From these concerns, as a general objective was to analyze the contributions of the RPG game applied in a gamified environment for an active and immersive learning in History in the scope of Technical High School. The universe of the research was the State Center for Technological Education Paula Souza (CEETEPS), which offers high school with professional and technical qualification, in accordance with the current educational legislation, through the State Technical Schools (ETEC). The school unit was an ETEC in Poá, located in the greater São Paulo region. Participants were Technical High School students, specifically the 1st year of Marketing, offered in the afternoon, the class has 40 students enrolled. The research had a qualitative approach and was developed through an intervention research. The data collection instruments were the questionnaire, the participant observation, and the documentary/bibliographic survey. As theoretical references, Bittencourt (2018) and Schmidt (2010) were considered to support teaching and learning in History, regarding the application of games in educational contexts Cardoso (2008), Pool (2019), Prensky (2017) and Riyis (2018) within the scope of immersive methodologies and gamification Alves (2016), Filatro and Cavalcanti (2018), Moran (2018) Terçariol (2021, 2020, 2018). The application of RPG games and gamification resulted in relevant and significant aspects for active learning in History in Technical High School. And from this pedagogical practice, competences, and abilities of the BNCC related to this curricular component were developed.

Keywords: History, Technical High School, Immersive Methodologies, RPG and Gamification

RESUMEM

ALVES, Tiago Firmo. **El juego RPG y la gamificación: aportes para un aprendizaje inmersivo de la historia en la escuela secundaria técnica.** 2023. (Disertación) – Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas de la Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), São Paulo, 2023.

Este estudio está vinculado al Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas de la Universidade Nove de Julho (PROGEPEUNINOVE), articulado de manera especial, a la Línea de Investigación e Intervención Metodológica de las Prácticas de Aprendizaje y Enseñanza (LIMAPE). El objeto de investigación en esta investigación fue el uso de juegos RPG y Gamificación para el aprendizaje inmersivo en Historia en la Secundaria Técnica. Como preguntas orientadoras para su desarrollo se definió: ¿Qué indican las políticas públicas en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC), especialmente en la Educación Secundaria Técnica? ¿Qué habilidades y destrezas se deben desarrollar en este segmento de enseñanza? ¿Cuáles son los aportes del desarrollo de un juego RPG aplicado en un ambiente gamificado, al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en un contexto de bachillerato integrado con la educación técnica? ¿Cómo se pueden desarrollar habilidades y destrezas articuladas al componente de Historia en el bachillerato integrado a la educación técnica con gamificación y RPG? ¿Cuáles son las dificultades y desafíos a superar para el uso de los juegos de rol y la gamificación en las clases de Historia en el contexto de la escuela secundaria integrada a la técnica? A partir de estas inquietudes, se tuvo como objetivo general analizar las contribuciones del juego RPG aplicado en un ambiente gamificado para un aprendizaje activo e inmersivo en Historia en el ámbito de la Educación Secundaria Técnica. El universo de la investigación fue el Centro Estatal de Educación Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que ofrece enseñanza secundaria con calificación profesional y técnica, de acuerdo con la legislación educativa vigente, a través de las Escuelas Técnicas Estatales (ETEC). La unidad escolar era una ETEC en Poá, ubicada en la región del Gran São Paulo. Los participantes fueron alumnos de la Secundaria Técnica, específicamente del 1er año de Marketing, ofrecido en horario de tarde, la clase tiene 40 alumnos matriculados. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se desarrolló a través de una investigación de intervención. Los instrumentos de recolección de datos fueron: el cuestionario, la observación participante y la encuesta documental/bibliográfica. Como referentes teóricos se consideraron Bittencourt (2018) y Schmidt (2010) para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en Historia, en cuanto a la aplicación de juegos en contextos educativos Cardoso (2008), Pool (2019), Prensky (2017) y Riyis (2018) en el ámbito de las metodologías inmersivas y la gamificación Alves (2016), Filatro y Cavalcanti (2018), Moran (2018) Terçariol (2021, 2020, 2018). La aplicación de los juegos RPG y la gamificación resultaron en aspectos relevantes y significativos para el aprendizaje activo en Historia en la Escuela Secundaria Técnica. Y a partir de esta práctica pedagógica, se desarrollaron competencias y habilidades de la BNCC relacionadas con este componente curricular.

Palabras clave: Historia, Bachillerato Técnico, Metodologías Inmersivas, Juego RPG y Gamificación

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imersão no círculo mágico do jogo.	63
Figura 2- Princípios da Metodologia Imersiva.....	65
Figura 3 - Alunos da ETEC Poá jogando RPG.	70
Figura 4 - Ficha de personagem.	74
Figura 5 - Aluno “mestrando” RPG.	76
Figura 6 - Jogando os dados.....	76
Figura 7- RPG e Aprendizagem significativa.	79
Figura 8 - Smartfone e RPG.....	92
Figura 9 - Personagens do RPG Enigma da Muralha.....	106
Figura 10 - Google Roll Dice.....	107

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Faixa etária.	90
Gráfico 2: Utilização de Tecnologias.	91
Gráfico 3: Local em se utiliza a internet.	93
Gráfico 4- Finalidade da internet para os educandos.	94
Gráfico 5-Tecnologia e sala de aula.	95
Gráfico 6-Aprender com Jogos.	95
Gráfico 7-Conhecimento de jogos educativos.	97
Gráfico 8-Professores e a utilização de jogos.	98
Gráfico 9-Jogos direcionados à educação.	99
Gráfico 10-Divertimento e aprendizagem.	100
Gráfico 11-RPG e estímulo à aprendizagem.	108
Gráfico 12- RPG comunicação e argumentação.	109
Gráfico 13-RPG protagonismo e aprendizado.	110
Gráfico 14-RPG e uso de princípios éticos e democráticos.	110
Gráfico 15- RPG: exercício de empatia e resolução de conflitos.	111
Gráfico 16-RPG e cultura como suporte do conhecimento.	112
Gráfico 17-RPG e habilidade de relacionar contexto histórico.	113
Gráfico 18-Sensação ao jogar RPG.	114
Gráfico 19-RPG como proposta de aula.	115
Gráfico 20-RPG e nível de Aprendizado	116
Gráfico 21- RPG e o que chama a atenção.	119
Gráfico 22-RPG e compreensão histórica.	120
Gráfico 23- RPG e didática.	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Artigos encontrados e selecionados no Portal de Periódicos CAPES.	20
Quadro 2- Levantamento dos artigos selecionados	20
Quadro 3-Dissertações e teses encontradas e selecionadas no portal da CAPES.....	24
Quadro 4-Levantamento de teses e dissertações	24
Quadro 5-Game e gamificação.....	60
Quadro 6-Funções dos jogadores de RPG.	73
Quadro 7-Teste de habilidade no RPG.	75
Quadro 8-Experiência com jogos e aprendizado.....	96
Quadro 9-Diversão e aprendizado para os alunos.	101
Quadro 10-Jogos nas matérias escolares.	102
Quadro 11-Ideias sobre RPG.	103
Quadro 12-Fala dos discentes ao jogar RPG.	117
Quadro 13-Sugestões dos alunos para o RPG.....	118
Quadro 14-Dificuldades em jogar RPG.....	118
Quadro 15-Pontos positivos e negativos do RPG.	122
Quadro 16-Falas ao professor, após a experiência.	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABR	Aprendizagem Baseada em Recurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEETPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCITE	Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia
CPEM	Currículo Paulista do Ensino Médio
CPS	Centro Paula Souza
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade Técnica Estadual
GFAC	Grupo de Formação e Análises Curriculares
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MKT	Marketing
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGEPE	Programa de Mestrado em Práticas Educacionais
RPG	<i>Role Playing Game</i>
RBL	<i>Resource Based Learning</i>
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SECTI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação
SIEESP	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNDME	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 O CENÁRIO ATUAL DA TEMÁTICA.....	18
1.2 OBJETO E INQUIETAÇÕES MOTIVADORAS DA PESQUISA	28
1.3 OBJETIVOS	29
1.3.1 Objetivo Geral.....	29
1.3.2 Objetivos específicos.....	29
1.4 UNIVERSO E METODOLOGIA DA PESQUISA.....	30
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	31
2 O ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL, EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL	32
2.1 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS)	32
2.2 DIRETRIZES E BASES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	33
2.2.1 O curso de Marketing e o componente curricular História	38
2.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC EM HISTÓRIA.....	40
2.4 O ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL AO TÉCNICO E SEUS DESAFIOS EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL.....	48
3 APRENDIZAGEM IMERSIVA E ATIVA NO ENSINO MÉDIO.....	54
3.1 HISTÓRIA E CARACTERÍSTICA DA APRENDIZAGEM ATIVA	54
3.2 A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA IMERSIVA.....	59
3.3 OS JOGOS APLICADOS À EDUCAÇÃO	67
3.3.1 O jogo de RPG como ferramenta pedagógica.....	71
4 METODOLOGIA.....	80
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	80
4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81

4. 2. 1 A Escola Técnica Estadual (ETEC).....	82
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	84
4.3.1 Questionário.....	84
4.3. 2 Observação Participante	84
4.3.3 Levantamento Documental	85
4.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	86
5.1 O PERFIL E PERCEPÇÕES PRÉVIAS DOS ESTUDANTES	88
5.2 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A - CRONOGRAMA DE TRABALHO	137
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Gestão.....	144
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Alunos.....	146
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, APLICADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS DISCENTES.....	147
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO – DIAGNÓSTICO	150
APÊNDICE F – AUTOAVALIAÇÃO – RPG NA AULA DE HISTÓRIA	154
APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	160
APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DE IMAGEM.....	161
APÊNDICE I – REGRAS DO JOGO DE RPG FAST PLAY	162
APÊNDICE J- AVENTURA DE RPG PEDAGÓGICO “ O ENIGMA DA MURALHA”.....	173

APRESENTAÇÃO

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Para explicar o que me motivou a escolher o jogo de RPG e a gamificação no ensino de História como objeto de pesquisa, devo reportar-me à minha trajetória de vida, pois ela direciona, antes da minha vivência acadêmica, à satisfação de aprender e me envolver com os jogos, os quais se apresentaram significativos e encantadores. A busca pelo conhecimento também ocorreu fora da escola. Em minha infância e adolescência, sempre tive interesse por jogos eletrônicos, como por exemplo o RPG (jogo de representação) e os de tabuleiro – esse último quase escasso na sociedade contemporânea – que foram enriquecedores para novos aprendizados em minha vida.

Por volta do ano de 2001, enquanto estava no 8º ano do Ensino Fundamental (antiga 7ª série), a professora de Língua Portuguesa, em uma aula específica para leitura, trazia uma caixa repleta de livros que, creio eu, eram destinados ao público infanto-juvenil, para que nos despertassem o gosto pela leitura. Naquele momento, peguei um livro de capa vermelha – do qual infelizmente não me recordo o título – com alguns adolescentes desenhados na capa, como se fossem resolver um mistério, e aquela era a proposta da narrativa. Ele tinha elementos adicionais para aguçar e despertar a curiosidade do leitor, o que no meu caso, funcionou.

Aqueles elementos eram pistas que existiam em algumas páginas, além de um cartão de detetive, de uma lupa feita com papel celofane vermelho para ajudar na leitura de algumas caixas de texto especiais, disponíveis no livro, que auxiliavam na solução do mistério. Como era apenas uma aula de cinquenta minutos para leitura, terminei o livro em três aulas. Acredito que aquela experiência contribuiu para o meu interesse no aprendizado com a utilização de jogos em aula, pois a professora criou uma situação gamificada para estimular a leitura por parte dos alunos, o que foi muito eficiente para mim.

Prossigui meus estudos. Cursei o Ensino Médio em uma escola pública, na qual não vivenciei outras experiências com ambientes de aprendizagem e recursos gamificados, embora sempre gostasse de jogos e recursos mais lúdicos. Ao final do ciclo, estava convicto em ser professor, porém estava com dúvidas a respeito de qual área do conhecimento seguir, foi quando um professor de História entrou na aula para substituir o docente titular. As suas

aulas despertaram meu senso crítico em relação à sociedade e me fizeram refletir, e então, descobri qual formação seguir na licenciatura, aquele professor havia feito um bom papel.

Em 2010, concluí a licenciatura em História, e a partir de então, a minha trajetória em sala de aula começou, e em 2014, tornei-me professor efetivo na rede pública do Estado de São Paulo. Por ser um docente jovem, a aproximação e o diálogo com os alunos foram facilitados, assim, os assuntos sobre jogos naturalmente surgiram. Comecei a introduzir em sala de aula algumas práticas, e utilizando a gamificação, apliquei algumas sequências didáticas, as quais foram muito satisfatórias.

Modéstia à parte, a maioria dos meus alunos gosta das práticas propostas por mim em sala de aula. Percebo que a minha didática e o meu perfil como docente são amplamente aceitos por eles. Isso é evidente, pois a geração contemporânea está imersa no contexto de novas tecnologias e na cultura do divertimento. A relevância do uso de metodologias ativas e tecnologias na educação é percebida também nas escolas em que atuo. A docência oferece-me, a cada dia, novas experiências com os educandos na sala de aula. Devido ao meu gosto ser recíproco em relação aos discentes por jogos, o aprendizado acaba sendo mútuo.

Como educador, e com alguns momentos empreendidos à aplicação da gamificação, notei o desejo de aprender mais. Nesse sentido, observei a necessidade de me aprofundar nessa prática como pesquisa científica, porque algumas inquietações emergiram e pude refletir como a gamificação na sala de aula propicia um efeito formativo para o educando. O aluno pode ter achado interessante uma quebra de rotina e até divertido, entretanto é provável que não tenha sido significativo. Entendo que a gamificação na aula de História, como em outras áreas do conhecimento, não é um meio para a reprodução da sociedade do consumo e sem compromisso com o conhecimento, ela deve ser utilizada com intencionalidade pedagógica e em caráter formativo, contribuindo para o exercício da cidadania.

Posteriormente, no ano de 2019, concluí um curso de Metodologia do Ensino de História (especialização lato sensu), no qual tive contato com alguns autores, como Bittencourt (2018), Schmidt (2010), Prensky (2010) e Oliveira (2013), que embasam o uso de recursos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem na aula de História. Essa pós-graduação contribuiu para que eu ficasse mais seguro em utilizar recursos gamificados em sala de aula.

Hoje, em minha atuação docente, vivencio novas realidades, provocadas pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), vírus que ataca o sistema respiratório. Essas novas realidades incluem o ensino remoto implementado pela Resolução da Secretaria da

Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) 18-03-2020 e a deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) 177/2020, que deliberam atividades escolares não presenciais, isto é, a utilização de meios remotos diversos como plataformas educacionais digitais, como exemplo o *Google Sala de Aula* e *Microsoft Teams*, para a comunicação remota, via internet, entre professor e alunos, modalidade que a partir de 2020, em um contexto de enfrentamento à pandemia, os professores começaram a utilizar.

Portanto, é necessária a adaptação para o uso dessas novas ferramentas articuladas aos processos de ensino e de aprendizagem. Começo, então, a refletir sobre uma nova maneira de adaptar a gamificação nesse novo ambiente, se as articulações desses objetos continuarão a fazer parte da realidade, tanto de professores quanto de alunos. Tomando o universo lúdico como ponto de partida, o uso dos jogos e a gamificação no ambiente escolar, podem constituir-se como ferramentas para o processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando também ação e reflexão, em harmonia com as demandas individuais e profissionais.

A partir dessas experiências e inquietações, senti o desejo de realizar o mestrado, para que a minha prática ganhasse impulso. Com isso, em 2021, comecei o mestrado em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), na Linha de Pesquisa Intervenção e Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE), sob a orientação da Prof^a Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, aborda-se a Educação Básica e seus desafios em tempos digitais e se apresenta o jogo de RPG como um recurso de gamificação. Mostra-se o levantamento sistemático da literatura, os objetivos, uma prévia da metodologia utilizada e do universo da pesquisa.

1.1 O CENÁRIO ATUAL DA TEMÁTICA

A aula de História na Educação Básica tem como objetivo, o favorecimento de uma educação baseada no olhar crítico e analítico do processo de formação cidadã do educando (BITTENCOURT, 2018). O ensino e a aprendizagem, nesse componente curricular, acontecem em um processo de diálogo entre professores, alunos e a comunidade escolar, de modo democrático, idealizado com todos e para todos, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes do tempo, do espaço, que constroem identidade. A necessidade da disciplina de História consiste não somente em informar, mas formar cidadãos éticos e autônomos e atuantes como protagonistas, engajados em sua aprendizagem.

Entretanto, os professores encontram-se diante de um desafio, para chamar a atenção dos jovens no contexto escolar, pois os discentes estão continuamente envolvidos com videogames e redes sociais (CARDOSO, 2008). Para superar esse desafio, alguns estudos (SCHMIT, 2008; OLIVEIRA, 2013; PEIXOTO, 2011; RIYIS, 2018; JAQUES, 2021; CARDOSO, 2008) evidenciam o uso do jogo de *Role Playing Game* (RPG), que consiste basicamente em um jogo de representação de personagem, porque possibilita um processo ativo e imersivo de aprendizagem. A articulação entre as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o jogo de RPG poderá favorecer o aprendizado, tornando-o prazeroso e engajado (OLIVEIRA, 2012), fazendo o aluno protagonista do seu aprendizado.

Diante disso, o *Role Playing Game* (RPG) constitui-se numa prática para muitos jovens e adolescentes. Um jogo de interpretação de papéis, que atualmente, é exercido com ferramentas tecnológicas como *tablet*, *smartphone*, aplicativos e redes sociais para que se flua a dinâmica do jogo, em muitos casos. A tecnologia digital está presente em diversos setores da sociedade. Pool (2021) argumenta que a ubiquidade da tecnologia criou um espaço além da esfera cultural, levando os indivíduos a uma extensão do mundo físico, e para muitos, esse espaço é uma realidade maior. Semelhantemente, Terçariol (2018) aborda que essa vivência tecnológica auxilia a educação, principalmente nos atos pedagógicos para educadores que

percebem a necessidade de trabalhar de maneira diferenciada na sala de aula, repleta de estudantes que vivenciam a tecnologia, os jogos e o acesso acelerado de informações.

Os jovens de uma faixa etária de 14 a 18 anos estão estudando na última etapa da educação básica, o Ensino Médio. Por isso, a gamificação nesse segmento escolar é de muita relevância, pois esse público é classificado por Prensky (2012) como nativos digitais. No contexto escolar atual do Ensino Médio, os alunos são adolescentes que nasceram a partir dos anos 2000 e passam boa parte do tempo navegando na internet, estando familiarizados com meios tecnológicos, como indicam as pesquisas (NADAL, 2016). Eles estão inseridos e engajados na cultura digital e do divertimento, imersos na cibercultura com o uso do celular, da *internet* e de jogos digitais (ALVES, 2014).

Conforme Huizinga (2019), os jogos possibilitam a formação do indivíduo, estimulando-o e trazendo significado e sentidos para as suas ações. Essas ideias reforçam a importância da gamificação, ao possibilitar a relevância e a seriedade de compreender os jogos em ambientes que não são jogos. Nas concepções de Huizinga, é possível recuperar a essência do homem, utilizando o jogo. Para o autor:

A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional. (HUIZINGA, 2019, p. 4).

E para isso, será necessário da parte do professor, o entendimento do aluno como um sujeito histórico e com direitos, que nas relações sociais, constrói sua identidade pessoal e coletiva, bem como seus sentidos. Para tanto, a utilização de jogos poderá ser um meio e não um fim metodológico, auxiliando professores e alunos, favorecendo, assim, um diálogo de emancipação, contextualizado e significativo, em prol da aprendizagem. Sendo assim, acredita-se que os jogos propiciam e possibilitam relações sociais que dialogam e favorecem a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a forma de pensar a aprendizagem muda, o que por sua vez, muda os encaminhamentos metodológicos a serem trabalhados pelo docente. Diante dessa demanda, é notória a relevância das metodologias ativas e imersivas, pois elas possuem, de acordo com Moran (2018) e Cavalcanti (2020), potencialidades para despertar a curiosidade dos alunos, inserindo-os no centro dos processos formativos, trazendo elementos novos que ainda não foram considerados pelo docente.

Com o intuito de averiguar o cenário atual sobre o uso do RPG como um recurso educacional no Ensino Médio, foi realizado um levantamento sistemático da literatura. Para tanto, foram identificadas produções científicas no Portal de Periódicos CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em um período de dez anos, ou seja, de 2011 a 2021. A escolha por essas bases de dados justifica-se por serem reconhecidamente relevantes para pesquisadores, com um amplo acervo e por estarem vinculadas ao Ministério da Educação.

Portanto, a partir desse procedimento, realizou-se o levantamento de artigos científicos, utilizando os seguintes descritores “RPG” AND “Educação” e “Ensino Médio” AND “Gamificação”. Os resultados dos periódicos são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1- Artigos encontrados e selecionados no Portal de Periódicos CAPES

Descritores	Quantidade de Artigos Encontrados	Quantidade de Artigos Selecionados
“RPG” AND “Educação”	93	5
“Ensino Médio” AND “Gamificação”	33	4
Total	126	9

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro abaixo organiza de forma sistemática, os artigos selecionados, partindo do mais recente para o mais antigo.

Quadro 2- Levantamento dos artigos selecionados

Título	Autores	Periódico	Ano
Gamificação e pensamento computacional: análise de uma experiência no ensino médio/técnico-integrado.	Gomes; Rodriguez; Franco.	<i>Research, Society and Development</i>	2020
Um modelo de gamificação para Redes Sociais Educacionais.	Arnold; Santos; Barbosa.	Revista Científica de Educação a Distância	2020

Jornada à Marte: adaptação do RPG para o ensino de Física/Astronomia.	Sitko; Dall Pozo; Costa.	Educação a Distância e Práticas Educativas	2019
Escrita Gamificada de <i>Fanfictions</i> com o apoio de tecnologias digitais, em um clube de inglês	Fischer; Vicentine.	Trabalho em Linguística Aplicada	2019
Utilização de narrativas digitais em ambientes de aprendizagem baseada em jogos digitais: uma revisão sistemática da literatura.	Aoki; Fiuza; Lemos.	Educação Temática Digital	2018
Estratégias para dinamizar o ensino com o processo de gamificação.	Leite; Santos	HOLOS	2017
A gamificação no ensino de História: o jogo ‘Legend of Zelda’, na abordagem sobre o medievalismo	Martins; Bottentuit; Marques.	HOLOS	2016
Os jogos eletrônicos no cotidiano dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	Ferreira; Darido.	Educação Temática Digital	2013
Desenvolvimento de <i>Role Playing Game</i> para a prevenção e tratamento da dependência de drogas na adolescência.	Araújo; Alencar; Oliveira.	Psicologia: Teoria e pesquisa.	2011

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, apresenta-se uma breve análise de cada um desses estudos selecionados, que foram revisados por pares, a partir da busca realizada no portal de periódicos da CAPES:

Martins, Bottentuit e Marques (2016), em “A gamificação no Ensino de História: o jogo ‘Legend of Zelda’ na abordagem sobre o Medievalismo”, mostra a utilização metodológica de tecnologias no ensino de História. Com base nas contribuições da Nova História, os jogos eletrônicos são apresentados como recursos psicopedagógicos, por

representarem situações-problema na compreensão dos conteúdos de forma contextualizada, crítica e globalizante, propiciando uma formação para o sujeito histórico, não apenas conteudista e essencialmente conceitual.

Araújo, Alencar e Oliveira (2011), no estudo “Desenvolvimento de *Role Playing Game* para a prevenção e tratamento da dependência de drogas na adolescência”, mostram que o RPG se constitui, além de uma ferramenta educacional, também um recurso terapêutico no combate e prevenção de entorpecentes. O intuito da pesquisa foi evidenciar o desenvolvimento do *Role Playing Game* (RPG) com discentes do Ensino Médio. Fez-se uma pesquisa qualitativa, que adotou como estratégia grupos focais, observação direta e questionários. Participaram adolescentes internados em tratamento de dependência química e quatro estudantes do Ensino Médio.

Sitko, Dall Pozo e Costa (2019), em “Jornada a Marte: adaptação do RPG para o ensino de Física/Astronomia”, evidenciam que o *Rolling Playing Game* (RPG) deve ser sinalizado como forma de engajar estudantes, podendo utilizar o conhecimento para resolver problemas, projetar novas experiências e comunicar o processo de aprendizagem. Neste trabalho é apresentada a adaptação do RPG para o ensino de Ciências, com conteúdo específicos de Física e de Astronomia.

Aoki, Fiuza e Lemos (2018), no artigo intitulado “Utilização de Narrativas digitais em ambientes de aprendizagem baseada em jogos digitais: uma revisão sistemática da literatura”, utiliza jogos digitais como suporte aos processos de ensino. Evidência que o estudo das Narrativas Digitais é parte fundamental do entendimento de como os jogos digitais atuam nos processos cognitivos dos estudantes. Além disso, os pesquisadores concluíram que estudos futuros possam responder como a Narrativa Digital aplicada aos jogos digitais educativos articulam-se com a reflexão do sujeito e contribuem com sua aprendizagem.

Ferreira e Darido (2013) escreveram sobre “Os jogos eletrônicos no cotidiano dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental”. O estudo apresenta um dos desafios enfrentados pela educação: pensar em como utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de maneira efetiva, para proporcionar aos alunos, uma aprendizagem significativa e contextualizada, que alie os conhecimentos científicos com os conhecimentos adquiridos por eles, por meio do uso cotidiano e intenso das tecnologias, como os jogos eletrônicos. Embora a temática deste trabalho esteja direcionada para o último ano da Educação Fundamental, é notório perceber que sendo o 9º ano, existem alunos com idade de 14 a 15 anos, na educação

regular, e mais do que isso, os jogos já são inseridos na educação antes da etapa final da educação básica.

No artigo intitulado “Escrita Gamificada de Fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês”, com a autoria de Fischer e Vicentine (2019), o objetivo foi compreender relações entre práticas de letramento escolar e a escrita gamificada de fanfictions com o apoio das Tecnologias Digitais (TD). As fanfictions podem ser definidas como ficções escritas por fãs, com base em um produto original e que têm se popularizado com a disseminação da internet, especialmente entre adolescentes em idade escolar.

Leite e Santos (2017), no artigo “Estratégias para dinamizar o ensino com o processo de gamificação”, verificaram o desinteresse e a apatia dos educandos nas atividades escolares e se propõem a investigar como mudar esse quadro, por meio da gamificação, partindo do entendimento do uso do lúdico para reverter a situação.

Arnold, Santos e Barbosa (2020), em “Um modelo de gamificação para Redes Sociais Educacionais”, abordam que o uso das redes sociais associado à estratégia da gamificação pode auxiliar no processo de aprendizagem. Essa análise parte da hipótese de que uma rede social educacional gamificada aumenta significativamente o engajamento e a motivação dos indivíduos em práticas educacionais que envolvem a rede.

O estudo propõe um esquema de gamificação aplicado a redes sociais educacionais, com engajamento dos alunos em práticas pedagógicas, envolvendo os recursos da rede. Com base em dois experimentos realizados junto a um curso de graduação e a alunos de ensino médio, participantes de um projeto junto à universidade, os resultados da análise da pesquisa evidenciaram que a rede Teia gamificada favoreceu a motivação e o engajamento dos alunos, melhorando a experiência deles durante as atividades realizadas.

No artigo intitulado “Gamificação e pensamento computacional: análise de uma experiência no ensino médio/técnico-integrado”, Gomes, Rodriguez e Franco (2020) pesquisaram como o uso da gamificação pode favorecer o ensino e a aprendizagem da computação para alunos de cursos médio/técnico-integrado, que não tiveram acesso à informática e não foram alfabetizados nessa área.

O procedimento adotado foi utilizar gamificação na aula e compreender como esses mecanismos auxiliam os alunos na fabricação de esquemas mentais sobre os conceitos importantes ao pensamento computacional. Na pesquisa foi utilizado o jogo TIS-100, da Zachtronics. A investigação sobre os modelos mentais foi realizada a partir de avaliações e observações de conversa pelos discentes no período das aulas. Com a finalidade de aplicar o

pensamento computacional, de forma gamificada, para alunos ingressantes em um instituto federal, para motivar os educandos e combater a evasão escolar.

A seguir, apresento a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações do portal da CAPES. A quantidade de estudos encontrados e selecionados está descrita no quadro abaixo:

Quadro 3-Dissertações e Teses, encontradas e selecionadas no portal da CAPES.

Descritores	Quantidade de Teses e Dissertações	Quantidade de Trabalhos Selecionados
“RPG” AND “Educação”	186	4
“Ensino Médio” AND “Gamificação”	101	4
Total	287	8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pesquisando os trabalhos, observou-se que muitos deles são semelhantes ou trazem alguma aproximação em relação ao conceito-chave analisado, principalmente nos descritores Gamificação e Educação. As teses e dissertações selecionadas no total foram 9, sendo os trabalhos mais recentes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4-Levantamento de Teses e Dissertações

Títulos	Autor	Instituição	Classificação	Ano
Realidade e Fantasia: Contribuições do Role Playing Game (RPG) para Convivência e a Inclusão na Escola	JQUIES Rafael Ramires.	Universidade de Caxias do Sul	Tese	2021
O Jogo de Role Playing Game – RPG Na Hora do Recreio:	SANTOS, Ana Carla dos	Universidade Estadual da Bahia	Dissertação	2020

Uma Proposta Didática Pedagógica de Aplicação na Escola Pública				
O Chamado do Curupira: Role Playing Game como Instrumento na Popularização da Ciência	SANTOS, Virgínia Maria Rego Coda dos	Fundação Oswaldo Cruz	Dissertação	2020
Filosofia e RPG Digital no Ensino Médio: Uma Experiência Didática no Ensino de Ética	LOBATO, Rodolfo Martins	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro	Dissertação	2020
A Gamificação como Recurso Didático para Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio	SOUZA, Fabiana Maria dos Santos	Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação	2020
As contribuições da Gamificação para o Ensino de Química na Educação Profissional Técnica de Nível Médio	FROES, Junia Daiane	Instituto Federal de Minas Gerais	Dissertação	2020
Gamificando o Ensino de Literatura: Uma experiência de Jogabilidade no Ensino Médio Integrado com Jogo de CREALIT	ANDRADE, Daniel Everson da Silva	Instituto Federal de Pernambuco	Dissertação	2020

Estudo Empírico Sobre Gamificação Aplicada ao Ensino Médio	ARAÚJO, Alexandre Cristian Lages de	Universidade Federal do Piauí	Dissertação	2020
--	-------------------------------------	-------------------------------	-------------	------

Fonte: Elaborada pelo autor.

Diante do exposto, apresenta-se uma breve análise dos trabalhos selecionados, a partir da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Santos (2020), em “O Jogo de Role Playing Game – RPG Na Hora do Recreio: Uma Proposta Didática Pedagógica de Aplicação na Escola Pública”, apresenta uma proposta didático-pedagógica para a educação pública, tendo como base o jogo de RPG sobre a Independência da Bahia, como uma ferramenta pedagógica e tecnológica com o foco em uma história local. O recurso foi utilizado no intervalo das aulas, para auxiliar os estudantes no momento de descontração escolar, estimulando as habilidades dos estudantes e criando autonomia entre eles. O trabalho também articula o conceito de Gramsci “intelectual orgânico” para o pensamento crítico reflexivo.

Santos (2020), no trabalho “O Chamado do Curupira: *Role Playing Game* como Instrumento na Popularização da Ciência”, investiga a implementação de novas técnicas educativas, acreditando no potencial do RPG na Educação Básica. Com a imersão no jogo de RPG, o indivíduo pode explorar conceitos e ilustrar práticas, estimulando a criatividade no curso da narrativa. A pesquisa é constituída por duas etapas: na primeira, faz-se uma revisão da literatura dos últimos dez anos, e na segunda etapa, analisa-se os jogos de RPG de mesa, que abordam a temática de ciências. O trabalho finaliza com entrevista a grupos focais.

Jaques (2021), em sua pesquisa “Realidade e Fantasia: Contribuições do *Role Playing Game* (RPG) para Convivência e a Inclusão na Escola”, trabalha o RPG articulado com a inclusão na escola, considerando-a um espaço de desencontros, em que as diferenças causam conflitos, os quais, em muitos casos, tornam-se violentos. Seu objetivo é inverter essa lógica, refletindo como os conflitos podem ser o início do acolhimento. Em um segundo momento, aborda a questão para além do formalismo jurídico, buscando compreender os espaços de inclusão construídos e quais as suas implicações. Sugere uma discussão para favorecer a convivência na escola, por meio dos *Role Playing Game*, como espaço lúdico de convivência.

A pesquisa de Lobato (2020), “Filosofia e RPG Digital no Ensino Médio: Uma Experiência Didática no Ensino de Ética”, tem por objetivo o jogo e sua relação com o ensino de Filosofia. O trabalho faz referência aos desafios da educação filosófica e suas relações

políticas, sociais e teóricas. A investigação acontece no Ensino Médio, utilizando o RPG e a ética.

O trabalho de Souza (2020), “A Gamificação como Recurso Didático para Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, argumenta que o dinamismo da sociedade transforma a maneira de ensinar e aprender. Assim, a pesquisa analisa a proficiência da gamificação e suas características no ambiente da sala de aula. Além disso, a pesquisa aborda o letramento digital dos educandos, a partir do uso da dinâmica dos jogos. Para tanto, o autor desenvolveu uma pesquisa-ação no sistema híbrido de ensino, propondo uma sequência didática, utilizando redes sociais, como Facebook e Instagram, para a realização dos procedimentos gamificados. A pesquisadora salienta que a gamificação não é uma panaceia da educação, tampouco que a aula formal será substituída por uma aula gamificada.

É notado no estudo de Froes (2020), “As contribuições da Gamificação para o Ensino de Química na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, que a contribuição significativa da gamificação às diversas áreas do conhecimento, desmistificando que metodologias ativas só podem obter resultados satisfatórios em áreas específicas na educação do Ensino Médio. Assim, seu trabalho dá uma ênfase especial ao ensino de Química, e, seguindo essa concepção, fornece subsídios aos docentes desse segmento de ensino. A pesquisa evidencia os aspectos positivos da gamificação aos estudantes e educadores, ampliando, como descrito, a gamificação em diversas áreas, como recurso didático e fomento no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio. Embora essa pesquisa seja aplicada na educação profissional, seu foco principal é a gamificação na educação. No decorrer do trabalho, existe a articulação entre a educação profissional e a gamificação nas aulas do componente de Química.

Outra contribuição significativa foi ofertada por Andrade (2020), em seu trabalho “Gamificando o Ensino de Literatura: Uma experiência de Jogabilidade no Ensino Médio Integrado com Jogo de CREALIT”, pois aborda o aspecto motivacional como um fator indispensável na aprendizagem dos alunos inseridos em um mundo da cibercultura. Enfatiza ainda o letramento digital deles, por meio do uso de um game que envolve literatura brasileira, objeto do conhecimento requerido aos alunos do Ensino Médio. O jogo desenvolvido na pesquisa é denominado “*Crealit*” de *Creative Literature*. Outro aspecto demonstrado é a dificuldade em que muitos docentes enfrentam com o uso da gamificação. Esse trabalho, embora aplicado no ensino profissional integrado ao ensino médio, tem como foco a literatura gamificada no Ensino Médio, para auxiliar docentes nesse segmento.

O estudo de Araújo (2020), “Estudo Empírico Sobre Gamificação Aplicada ao Ensino Médio”, também apresenta o fator motivação como um diferencial na prática educativa. A pesquisa analisa que tal recurso é utilizado de forma restrita ao ensino superior. Diante disso, ele utiliza um aplicativo com elementos ligados à gamificação, com alunos do Ensino Médio da rede particular. Foi feita uma avaliação do processo, com elementos abordados na proposta, que demonstrou que a maioria dos alunos queria a continuação de aulas com recursos gamificados.

Isso posto, nota-se que os estudos desenvolvidos pelos autores acima estão relacionados à gamificação, ao Ensino Médio e ao RPG. As pesquisas, em sua maioria, são do tipo amostral, isto é, compostas por discentes organizados em grupos reduzidos. Os métodos de pesquisa, em sua maioria, são constituídos de observação participante, análise de discurso, diário de campo e questionários. Sendo assim, com base nos estudos levantados e analisados, pode-se considerar a relevância dessa investigação que, diferentemente, viabilizou a aplicação do RPG e da gamificação no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica¹, de maneira contextualizada e articulada com o componente curricular de História, no intuito de engajar, motivar e subsidiar tanto discentes e docentes, quanto ao uso dessa proposta metodológica em sala de aula. No decorrer da pesquisa, foram evocadas variadas possibilidades de uso desses recursos na potencialização e ampliação do processo didático e na formação de novos conhecimentos. Ao se tratar do uso de práticas gamificadas como o RPG, torna-se de fundamental importância que professores conheçam essa proposta em sua formação inicial e continuada, em prol de implementar metodologias diferenciadas em suas práticas de ensino.

1.2 OBJETO E INQUIETAÇÕES MOTIVADORAS DA PESQUISA

Diante do cenário apresentado, o objeto de estudo nesta pesquisa foi a análise do uso do jogo de *Role Playing Game* (RPG) e da gamificação junto ao componente de História no Ensino médio, com habilitação profissional técnica. Então, a partir desse objeto, surgiram as seguintes inquietações que motivaram e direcionaram a construção desta pesquisa:

¹ Para esta pesquisa foi adotada essa nomenclatura, baseando-se no plano de curso para o Ensino Médio com habilitação profissional em Marketing (CEETPS, 2022).

- O que as políticas públicas sinalizam quanto ao ensino e a aprendizagem de História e do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial, no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica? Quais competências e habilidades precisam ser desenvolvidas nesse segmento de ensino?
- Quais são as contribuições do desenvolvimento de um jogo de RPG aplicado em um ambiente gamificado, para o processo de ensino e de aprendizagem de História, em um contexto de Ensino Médio, com habilitação profissional técnica?
- Como as competências e habilidades articuladas ao componente de História no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica, podem ser desenvolvidas com a gamificação e com o RPG?
- Quais as dificuldades e os desafios a serem superados para a utilização de jogos de RPG e gamificação em aulas de História, no âmbito do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica?

Esses foram os questionamentos em que o pesquisador se debruçou, para refletir, inferir e analisar, no decorrer deste trabalho.

1.3 OBJETIVOS

Com o questionamento da pesquisa posto, foi viável traçar e determinar os objetivos descritos a seguir.

1.3.1 Objetivo Geral

Nesta pesquisa, o objetivo geral foi analisar as contribuições dos jogos de RPG aplicados em um ambiente gamificado para uma aprendizagem ativa e imersiva em História, no âmbito do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica.

1.3.2 Objetivos específicos

Com o objetivo geral, foi possível estabelecer os objetivos específicos da pesquisa, que estão descritos a seguir:

- Identificar o que as políticas públicas sinalizam quanto ao ensino e a aprendizagem de História e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDIC) no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica, bem como quais competências e habilidades precisam ser desenvolvidas nesse segmento de ensino;

- Compreender quais competências e habilidades são relacionadas ao componente de História no Ensino Médio, com habilitação técnica e que podem ser desenvolvidas, a partir de uma prática pedagógica gamificada, que faz uso de um jogo de RPG;
- Identificar as potencialidades, as dificuldades e os desafios a serem superados para a utilização de jogos de RPG em um ambiente gamificado em aulas de História, no âmbito do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica.

A seguir, farei a indicação do universo e da metodologia desta pesquisa.

1.4 UNIVERSO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Como universo de pesquisa, ter-se-á o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que oferece o Ensino Médio com habilitação profissional e técnica, em conformidade com a legislação educacional vigente, por meio das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs). O Ensino Médio é estruturado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018).

A unidade escolar onde foi realizada a pesquisa é a ETEC Poá, situada na região da grande São Paulo. A escola foi inaugurada em 2009 e possui seis salas de aula e quatro laboratórios de informática, ofertando três turnos: matutino, vespertino e noturno. Atende 720 alunos de Poá e das cidades vizinhas e conta com aproximadamente 48 professores. A instituição está inserida na Vila Açoreana, região central do município de Poá.

Como participantes, foram convidados os alunos do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica da instituição, o 1º ano do curso de Marketing, ofertado no período vespertino. Os alunos possuem uma faixa etária entre 15 e 16 anos. Outros detalhes sobre o perfil desses estudantes são apresentados na seção referente à metodologia da pesquisa.

Quanto à proposta metodológica, esta investigação adotou uma abordagem qualitativa, desenvolvendo-se por meio de uma pesquisa-intervenção. Como instrumentos para a coleta

de dados, utilizou-se o levantamento documental, a observação participante e o questionário. Adiante, mostra-se a estrutura desta dissertação.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação foi organizada em cinco seções, sendo está “introdução”, a primeira delas. Nesta parte, descreve-se a complexidade do ato de ensinar para as atuais gerações da educação básica, levando em consideração a cultura do divertimento e da tecnologia, que deve ser considerada pelo docente, para que em sua prática, ele possa refletir e aplicar metodologias ativas, assim como o levantamento sistemático da literatura sobre a temática abordada, destacando artigos, dissertações e teses que se aproximam do objeto de análise aqui abordado. Os objetivos, as indagações e o universo também são descritos.

A segunda seção, intitulada “Ensino Médio com habilitação profissional técnica em tempos de educação digital”, aborda o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, bem como suas diretrizes e bases curriculares, em específico no ensino de História, levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com suas competências e habilidades, com destaque também para os desafios da educação digital no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica.

A terceira seção, denominada “Aprendizagem imersiva e ativa no Ensino Médio, com habilitação profissional”, tem por objetivo explicitar sobre o uso de recursos gamificados, bem como apresentar o jogo de RPG como uma proposta imersiva para a apreensão de competências e habilidades em “História”.

A quarta seção com o título “Metodologia”, apresenta a natureza da pesquisa, bem como o universo em que foi realizada, os instrumentos e os procedimentos para a coleta e análise dos dados obtidos em sua aplicação.

Na seção cinco, nomeada “Apresentação e Análise de Resultados”, apresenta-se a experiência vivida na sala aula de aula e o engajamento dos alunos, ao participarem de uma seção do jogo de RPG com o título “O enigma da muralha”, que conta a narrativa do Brasil colonial. Nesse ensejo, analisa-se o envolvimento dos discentes no decorrer da pesquisa, bem como levantam-se as dificuldades e os desafios a serem superados.

Por fim, faz-se as considerações finais, apontando as reflexões vislumbradas para futuras pesquisas.

2 O ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL, EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL

Nesta seção, são apresentados o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza e sua formação, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio com habilitação profissional no Estado de São Paulo, bem como os desafios da Educação Digital.

2.1 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS)

O Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Estado de São Paulo, que oferta cursos técnicos e superiores, tendo a sua aprovação com a reforma da Lei Universitária de 1968. Especificamente, em outubro de 1969, no então governo de Roberto Costa Sodré, foi fundado o Centro Educação Paula Souza, ligado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico Ciência e Tecnologia e Inovação (SDECTI). Entretanto, cabe salientar que a nomenclatura Centro Paula Souza aconteceu em 1971, em homenagem feita ao engenheiro político e docente Antônio Francisco de Paula Souza (1894- 1971), fundador da Escola Politécnica de São Paulo (Poli) da Universidade de São Paulo, com uma carreira de 25 anos na educação profissionalizante.

O Centro Paula Souza começou como educação profissional técnica, ofertando cursos no segmento da mecânica e da construção civil. No que diz respeito à educação superior, o início dessa atuação se deu nas Faculdades de Tecnologia de São Paulo (FATECs), formando, a partir de então, cidadãos tecnólogos de forma responsável. Por volta de 1980, o CPS instituiu a educação de nível técnico, sendo então, alvo de investimento do governo do Estado de São Paulo, na construção de novas unidades. Neste momento, conta com 224 escolas técnicas, com presença em mais de 161 cidades do estado de São Paulo, atendendo cerca de 96 mil alunos.

Para ingressar nas Escolas Técnicas Estaduais é exigida aprovação no vestibulinho, o candidato deverá obter a maior nota dentro do número de vagas de cada curso. Para ter ingresso ao Ensino Médio, é necessário concluir o Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que o Ensino Médio está organizado em dois eixos, sendo que um deles é a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), tendo como proposta a formação completa do aluno. O outro eixo é a Parte Diversificada, voltada para o mercado profissional. Tal divisão é exemplificada abaixo:

- Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física, Química, Física, Biologia, Sociologia e Filosofia.
- Parte Diversificada: prepara para o mercado de trabalho e é organizada por Cursos Técnicos Profissionalizantes: diferenciadas nas escolas técnicas que favorecem a autonomia, por meio de áreas do conhecimento, como Marketing, Administração, Edificações, Nutrição, Desenvolvimento de Sistemas, Informática para Internet, Mecânica, Recursos Humanos, Eletrotécnica, Automação, entre outros, voltados para área profissional.

Assim, as Faculdades e Escolas Técnicas do Estado de São Paulo FATECs e ETECs são intuições de destaque nesse segmento no país, estando entre as cinquenta melhores do Brasil. Recebem destaque também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é formulado pelo Ministério da Educação (MEC).

2.2 DIRETRIZES E BASES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Em 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu novas diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, e nas suas disposições preliminares, integra o Ensino Técnico às demais modalidades de educação e do trabalho, perpassando pela cultura, ciência e tecnologia. Assim, destacam-se três primeiros princípios que norteiam este segmento de ensino:

- I – articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;
- II-respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- III – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; (BRASIL, 2021, p. 1).

Logo no primeiro princípio, identifica-se o conceito de itinerários formativos, que é proveniente da BNCC (BRASIL, 2018). De acordo com a base curricular, o significado desse conceito pode ser compreendido da seguinte forma:

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional. (BRASIL, 2018, p. 43).

Desse modo, o documento descreve itinerários formativos como aprofundamento em uma determinada área do conhecimento ou a uma formação profissionalizante. No segundo princípio, segue o fundamento da Constituição Federal de 1988 (CF) sobre educação alicerçada na pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. E no terceiro princípio, estabelece valores indispensáveis para a formação de uma sociedade justa e democrática, ancorados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No conjunto desses valores estão a ética e política. A pluralidade de concepções pedagógicas e a instituição de valores políticos e éticos estão inseridos em nossa análise sobre a metodologia imersiva no uso da gamificação com jogo de RPG. Nessa perspectiva, a educação profissional e técnica no Ensino Médio deve se orientar sob as normativas educacionais federais. Isso significa que deliberações e resoluções de nível estadual são fundamentadas nos documentos citados acima.

As Diretrizes e Bases Curriculares do Estado de São Paulo seguem na mesma esteira das deliberações nacionais. O Conselho Estadual de Educação formulou a deliberação 207/2022, que regulamenta diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica nos sistemas de ensino do estado de São Paulo. De acordo com esse documento, a Educação Profissional de Nível Médio passou a ter o currículo consoante à BNCC em suas competências e habilidades nas áreas do conhecimento, conforme está expresso no plano de curso do Ensino Médio, com habilitação profissional de técnico em Marketing.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento

de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (CEETPS, 2023, p. 16).

Nota-se que os professores que lecionam componentes da Base Nacional em uma ETECs devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais descritas na BNCC, articulando as habilidades ao exercício da cidadania e do mundo do trabalho, formando atitudes e valores nos termos da LDB, como expressa o documento do Centro Paula Souza (CEETEPS, 2023).

Para nortear o segmento do Ensino Médio no estado de São Paulo, tem-se ainda o parecer da deliberação CEE 186/2020, que fundamenta a educação quanto ao princípio da qualidade e equidade em relação à aprendizagem do discente, orientado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC).

Além disso, existe o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), que contou com a representação própria da SEDUC-SP e com CPS (Centro Paula Souza), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDME/SP), das universidades de São Paulo (USP, UNESP e UNICAMP), do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP) e entidades da sociedade civil, para organizar as demandas das instituições de ensino, para que pudessem apropriar-se da BNCC (BRASIL 2018) e fomentar alternativas diversificadas e flexíveis para o currículo das escolas, favorecendo a autonomia dos estudantes.

Sobre as aprendizagens no Ensino Médio, o documento do CEE-SP, em sua deliberação 186/2020, expressa:

As aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas no Ensino Médio compreendem conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de que estes possam ser mobilizados, articulados e integrados, expressando-se nas competências específicas das áreas de conhecimento. O desenvolvimento dessas aprendizagens pressupõe a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), de habilidades (práticas cognitivas, relacionais e socioemocionais), e de atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2020, p. 2).

Portanto, conhecimentos e habilidades devem mobilizar o educando nas demandas complexas da vida cotidiana, em que possam ser desenvolvidas por meio de metodologias inovadoras para o educando (CAVALCANTE; FILATRO, 2018). E essas aprendizagens devem valorizar a reflexão, a análise crítica, a criatividade em resolver problemas e criar soluções, a diversidade social e com empatia e diálogo para agir pessoal e coletivamente usando resiliência, fundamentado nos princípios da ética e da democracia. Percebe-se, no conjunto dessas aprendizagens, um enfoque para que o discente desenvolva autonomia em sua prática social.

No Ensino Médio, o discente deve ser capaz de criar argumentos com base em fatos e fontes diversas, além disso, situar-se em saber preservar sua saúde física, emocional e agir com versatilidade na sociedade, com o objetivo de produzir novas competências e habilidades para a resolução de questões do mundo contemporâneo, articulando linguagens, raciocínio das ciências exatas, conhecimento sócio-histórico, científico e cultural. Além disso, salientar saberes pessoais, conforme a capacidade de trabalhar de forma autônoma e colaborativa, valorizando posturas de comportamento ético e do meio ambiente, ou seja, um projeto de vida voltado para as peculiaridades sociais contemporâneas.

Assim, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio Técnico no Estado de São Paulo, definem que:

A formação técnica e profissional, assim como as áreas do conhecimento, compõe a flexibilização da etapa do Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415/2017, proporcionando ao estudante desenvolver e fortalecer a sua autonomia, considerando seu projeto de vida, permitindo ter uma visão ampla do mundo e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal. (SÃO PAULO, 2022, p. 241).

Dando continuidade ao conceito de Projeto de Vida, expresso na BNCC, o Currículo Paulista para o Ensino Médio também aborda que o discente deverá desenvolver habilidades e competências que possibilitem uma perspectiva sobre a vida em sua integralidade. Cabe ressaltar que essa visão do Currículo Paulista está articulada ao Ensino Técnico Profissionalizante. Sendo assim, o projeto de Vida também está sendo contemplado nesse segmento de ensino. Isso significa que a aula de História tem compromisso para com a constituição das múltiplas identidades sociais, fortalecendo o projeto de vida do aluno (BITTENCOURT, 2018).

O estudante do ensino profissionalizante precisa desenvolver uma visão ampla do mundo e o componente de História, conforme Bittencourt (2018), tem essa função de

contribuir com a construção da visão e contextualização do mundo, com ética e consciência cidadã, favorecendo o protagonismo discente, pontos que foram descritos no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020). Portanto, cabe ao educador fazer essa articulação entre componente e currículo, com uma estratégia didática mais significativa ao aluno e que contribua na inserção do educando na sociedade. Conforme as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, com habilitação profissional, no estado de São Paulo:

O Currículo Paulista etapa do Ensino Médio traz em seu escopo o itinerário técnico profissional, com um conjunto selecionado e coerente de saberes e capacidades, bem como a mobilização de competências socioemocionais e técnicas direcionadas à ação e à reflexão em uma área ou campo do saber – que se constitui, em última instância, no próprio Currículo. Tal formação visa ao preparo para o mundo do trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade. (SÃO PAULO, 2020, p. 242).

Portanto, as diretrizes e bases curriculares do ensino técnico profissionalizante do estado de São Paulo está em conformidade com a BNCC, principalmente na instituição dos itinerários formativos e do Projeto de Vida, visando aos valores éticos e democráticos, conceitos que são trabalhados nas Ciências Humanas e são competências e habilidades fundamentais para o profissional.

O professor do componente de História, no Ensino Médio, articulado com a educação profissional ou convencional, deve ensinar para atender as novas demandas sociais, como as competências socioemocionais, entre elas resiliência, engajamento, empatia e respeito (BRASIL, 2018). Entende-se que a gamificação possibilita trabalhá-las, porque os jogos possuem essas características, especificamente o RPG, pelo seu aspecto cooperativo e por favorecer interação e simulação de situações que exigem reflexão (RIYIS, 2018).

Assim, para a educação técnica profissionalizante paulista, tem se as normativas regulamentadoras, as deliberações 186/2020 e 207/2022, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), Plano de Curso (CEETPS, 2023), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), com seus pontos gerais brevemente comentados acima.

Nesta pesquisa, entender que essas normativas prescrevem a autonomia, tomada de decisão para resolver as questões sociais contemporâneas, torna-se relevante e significativo, porque o docente de História ou das outras áreas das Ciências Humanas, deve reinventar a sua prática pedagógica, estando atento a esses documentos oficiais. Por isso, a gamificação, por

meio da metodologia imersiva, é um recurso que dialoga com a geração de nativos digitais (PRENSKY, 2012) presentes na educação contemporânea.

Nesse sentido, o Centro Paula Souza (CPS) oferta, baseado nos documentos orientadores acima mencionados, uma educação profissional com princípios fundamentados na ética, na cidadania e no preparo para a vida social e profissional.

2.2.1 O curso de Marketing e o componente curricular História

O Marketing, como área do conhecimento, é relativamente novo. De acordo com Bacellar e Ikeda (2011), a ciência do Marketing possui menos de cem anos e no Brasil, os cursos voltados para essa área começaram a partir dos anos 80, do século XX. O Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, que rege as ETEC, seguindo as demandas atuais do trabalho na sociedade, insere o curso de Marketing integrado ao Ensino Médio em meados de 2011.

Marketing, na definição de Ritchie:

É identificar oportunidades de mercado para os produtos e serviços que os clientes desejam ou de que necessitam, e coordenar os recursos internos e externos de modo a entregar produtos e prestar serviços com uma margem de lucro saudável. É também comunicar-se com possíveis clientes-alvo de modo a posicionar as ofertas de sua empresa no consciente deles. (RITCHIE, 2012, p. 25).

O curso de Marketing foi se estruturando ao longo do século XX, para instigar a competência de análise de mercado, estimulando a inteligência e o raciocínio lógico. Porém, novas abordagens foram somadas ao ensino de Marketing, de acordo com Bacellar e Ikeda:

Novas disciplinas foram incorporadas ou reforçadas no ensino de Marketing. À economia e à psicologia, prevaletentes até então, sobretudo com o uso de métodos de pesquisa quantitativos, reforçou-se a importância da antropologia, da sociologia e acrescentou-se uma visão pós-moderna, e o uso de métodos de pesquisa qualitativos voltou a ser valorizado. É o fortalecimento da influência de uma multiplicidade de pensamentos sobre o Marketing (...) devido ao uso de uma abordagem estruturalista cunhada pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss cerca de três décadas antes e, mais tarde, pela influência do pós-modernismo (BARCELLAR; IKEDA, 2011, p. 13).

Nota-se, conforme os especialistas na área, que o ensino de Marketing tem se aproximado das questões estruturais da sociedade. Nesse sentido, a aula de História no Ensino Médio, com a habilitação profissional de Técnico em Marketing, fomenta a construção da compreensão da sociedade no caminho da Antropologia, da Sociologia e da análise crítica do conceito de consumo, estabelecendo relações sociais com o consumidor de forma ética, nas transformações do mundo do trabalho e na construção da cultura. Essas são questões que perpassam pela área da História, afinal tudo é História ou tem História.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), em seu plano de curso para o Ensino Médio, com Habilitação profissional de Técnico em Marketing, estabelece que a disciplina de História tem a função de contextualização sociocultural. As competências são: “analisar o patrimônio histórico e tecnológico como processo de pesquisa das memórias nas organizações humanas; comparar criticamente a influência das tecnologias atuais e/ou de outros tempos nos processos sociais” (CEETEPS, 2022, p.40). Já as habilidades expressas no referido plano são:

- 1.1 Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- 1.2 Caracterizar lugares de memória socialmente instituídos.
- 1.3 Situar os momentos históricos e seus processos de construção da memória social.
- 1.4 Identificar aspectos significativos nas produções de cultura do patrimônio nacional e estrangeiro.
- 2.1 Identificar as características nas transformações técnicas e tecnológicas.
- 2.2 Caracterizar impactos das técnicas e tecnologias nos processos de produção.
- 2.3 Identificar relações entre diferentes sociedades conforme o desenvolvimento científico e tecnológico.
- 2.4 Pesquisar registros das técnicas e tecnologias nos processos sociais.
- 2.5 Identificar modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho. (CEETEPS 2022, p. 40).

O plano de curso na área de História salienta que sejam trabalhados saberes articulados à relevância das transformações culturais e científicas, sugerindo o tema como um novo marco para as relações de trabalho, com o objetivo de que esses conhecimentos ajudem no melhor entendimento dos componentes técnicos. Nessa concepção, seu ensino tem como principal pressuposto formar profissionais de Marketing que possam ser conscientes e críticos diante da realidade em que estão inseridos e que compreendam sua identidade. Para isso, é necessário que os professores de História possam desenvolver metodologias que incorporem os processos tecnológicos presentes no Marketing.

Nessa perspectiva, a gamificação é uma prática que começou no mundo corporativo, de acordo com Alves (2015), portanto o espaço compreendido como empresas e organizações são ambientes tradicionais de atuação do profissional de Marketing, que já utilizam essa metodologia para treinamento e capacitações (CAVALCANTI; FILATRO, 2018). Assim, quando o professor do Ensino Médio aplica tais estratégias em sua aula, contribui com o preparo do aluno de Marketing para o mercado de trabalho, atendendo as diretrizes do plano de curso de Marketing.

2.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC EM HISTÓRIA

O ensino de História nas escolas brasileiras transformou-se, ao longo do tempo. Até compreendermos como a Base Nacional Comum Curricular apresenta e entender como o componente curricular de História é válido, mesmo de maneira sucinta, resgatamos os princípios da construção dessa área do conhecimento.

No século XIX, quando o Brasil se torna independente de Portugal, a carta constitucional de 1824 discorria sobre um ensino voltado para aqueles indivíduos considerados cidadãos, pois nem todos eram vistos pelo império como portadores de direitos e grande parcela da população era excluída das políticas públicas. Portanto, o ensino era calcado em um elitismo, de modo geral. O ensino de História, especificamente, estava articulado às lições de leitura, para a fortificação do senso moral, associado com os deveres ao país e seus líderes.

Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associado à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. (BITTENCOURT, 2018, p. 44).

Outra característica associada ao ensino de História era o estudo da genealogia da nação, e adicionada a ela, os aspectos das mudanças sociais, fundamentado pelo viés do positivismo. Assim sendo:

Essa automatização do objeto histórico unificou duas tradições do século XVIII – uma a do discurso enciclopédico (da história filosófica), que vinha elaborando uma doutrina do progresso, e outra – a da elaboração

metodológica – um conjunto de técnicas e de saberes distintos, cronologia, diplomacia, viagens que o século XIX remodelou, de maneira mais orgânica, pela adoção do método científico, dado pela concepção positivista que, adotando a linguagem das ciências naturais, estabeleceu um novo sentido da história. (NADAI, 2014, p. 290)

Então, grande parcela de educadores, no final do século XIX ao início do século XX, corroboravam com uma escolarização popular. E a História a ser ensinada, desde as séries iniciais até aos trabalhadores livres, que estavam substituindo o trabalho escravo, teria como objetivo a preservação da ordem, a manutenção do *status quo* e a cópia do modelo dos países europeus.

Com essas diretrizes de aprendizagem, a missão do ensino de História era o patriotismo e o livro escolar. Uma das principais ferramentas pedagógicas durante o século XX, evidenciou o aspecto do nacionalismo como objeto do conhecimento, entretanto o nacionalismo era importante para a criação de uma sociedade, porém o que acaba sendo criticado pelos pesquisadores do ensino de História é o nacionalismo exacerbado e como eixo central para a aprendizagem.

Os currículos do século XIX demonstravam, conforme Bittencourt (2018), a História da Pátria como a riqueza, a beleza da terra, das matas e rios, a população mestiça, sempre alegre, festiva e tranquila, e como civilização, o modelo dos portugueses. Cabe ressaltar, que naquele propósito, muitos educadores levantaram críticas e propuseram um novo olhar para a disciplina de História.

No tocante ao método de ensino aos discentes, ele estava baseado na memorização, não apenas para a componente de História, mas também as demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, consolidava-se o modelo baseado na memorização pura e simples, dos então chamados “heróis da nação”, nos casos de esquecimento, cabia até a prática da palmatória, ou seja, uma avaliação baseada em castigos físicos.

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para “o exercício da memória”, construindo os chamados métodos mnemônicos. (BITTENCOURT, 2018, p. 50).

É válido ressaltar a diferença entre uma simples memorização de nomes e datas dos grandes heróis, mostrando os grandes feitos da Pátria ou da História Mundial, para a

memorização ativa dos fatos históricos (BITTENCOURT, 2018). Logo, é necessário para um indivíduo, na construção da sua consciência e identidade cidadã, o saber referente aos processos de permanência e mudança de sua nação, especialmente, nos campos: cultural, social, político e econômico, a partir da memorização ativa, pois ela atribui sentido e significado ao fato histórico, porque “na prática, no entanto, parece ter prevalecido não exatamente a preocupação com a memorização ativa, mas simplesmente com a decoração de nomes e datas dos grandes e dos principais acontecimentos da história nacional” (BITTENCOURT, 2018, p. 52), ou seja, para a autora, decorar o conteúdo é diferente da memorização ativa, que seria compreender autônoma e significativamente, a construção da nação. Para o ensino de História, no mundo contemporâneo, a memorização ativa é indispensável para o engajamento do sujeito na sociedade.

Como exposto, em parte considerável do século XX, o ensino de História era voltado para a educação da moralização do estudante, valorizando aspectos patrióticos, junto com a capacidade de decorar datas sem significado ao aluno. Assim, críticas a esse método foram feitas. A historiadora Circe Bittencourt menciona que:

Desde o fim do século XIX, podia-se encontrar uma literatura pedagógica que sugeria a necessidade de novos métodos, baseados em autores como Montessori, por intermédio dos quais se introduziam propostas dos denominados *métodos ativos*, que incentivavam a participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem. Uma obra interessante, a *Methodologia da História na aula primária*, escrita, em 1917, pelo professor Jonathas Serrano da escola normal do Rio de Janeiro, indicava as possibilidades de mudanças no método do ensino da História pátria e o culto aos heróis. (BITTENCOURT, 2018, p. 52).

Com essas bases demonstradas para o ensino de História, a atenção atualmente é voltada para o currículo na área. No século XX, o currículo tinha um caráter humanístico, segundo Steidel (2018). Fazendo análise sobre comentários de Anísio Teixeira, referente ao currículo da educação secundária brasileira em 1954, ele argumenta que:

Sem desmerecer o curso técnico-profissional, Teixeira (1954, p.7) considerava que a educação secundária deveria habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário. Mostrava compreender que uma verdadeira educação humanística e integral deveria cultivar e ensinar três modalidades de educação: ensinar as técnicas e os modos de fazer; as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência; e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas, o que é arte e literatura, isto é cultivo das

formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas. E, nesse sentido, todas as três serão educação humanística. (STEIDEL, 2018, p. 22)

Coadunando-se com essa concepção, no que tange um currículo humanista e clássico do ensino secundário, Bittencourt (2018) apresenta o seguinte:

Os debates no Brasil, no decorrer do século XX, sobre as disciplinas básicas para o ensino secundário expressaram as polêmicas sempre presentes em torno dos objetivos desse nível de ensino e dos setores sociais que teriam acesso a ele. Nas primeiras décadas do século XX acabou por prevalecer um amálgama entre disciplinas científicas e as provenientes da tradição clássica, formando o que André Chervel denomina de humanidades científicas. (BITTENCOURT, 2018, p. 60).

É fato aceito na comunidade científica de educadores e na literatura especializada, que o ensino secundário, hoje entendido como Ensino Médio, em boa parte do século XX, era voltado para as classes dominantes socialmente favorecidas, por isso uma estrutura de currículo preocupada com uma educação a partir dos valores clássicos europeus, tendo como meta, o ingresso na educação superior. É então que os exames de vestibular vão ganhando destaque. Inclusive na forma como os educadores em escolas elitizadas, e nas escolas públicas, em muitos casos, realizam suas práticas metodológicas, enfocando o ensino e a aprendizagem, na aprovação dos vestibulares.

O ensino de História complementou-se nesse currículo sem muitos obstáculos. A formação da elite continuava com objetivos associados com tendências cada vez mais pragmáticas, tendo em vista formação política dessa elite. A História da civilização foi dividida em quatro grades períodos (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), influenciada pelo Iluminismo, defendendo o racionalismo e colocando o Estado de caráter burguês como modelo de civilização moderna.

Nesse sentido, A História da civilização tinha como objetivo educar o cidadão privilegiado, com o direito ao voto, as informações necessárias para conduzir a nação em seu progresso, sem contar que a História do Brasil, especificamente, era vista como um suplemento da História da Europa ocidental, colocando o Brasil como herdeiro dessa cultura.

Reformas educacionais aconteceram, porém permanências ainda faziam parte do currículo, como exemplo a Lei n. 4.244 de 1942, conhecida como a reforma Capanema, como já mencionada, que colocava no ensino secundário seu caráter propedêutico. Entretanto, nas décadas de 1950 e 1960, novas críticas e novas propostas sobre o ensino e seus métodos

surgiram. Essas críticas, conforme Bittencourt (2018), destinavam-se contra uma erudição histórica na formação dos discentes, desassociada do saber, que fornecesse aos alunos subsídios de autonomia intelectual, diante dos obstáculos econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. Porém, nas décadas de 60 e 70 do século XX, diante de um crescimento populacional, houve um retrocesso imposto pelo regime militar. A mesma autora diz que:

A partir da década de 1970, sob o regime político ditatorial dos militares. A ampliação da educação escolar, cuja demanda foi impossível de ser freada pelo regime militar, produziu uma situação ambígua para o secundário. A partir da Lei 5.692/71, o secundário descaracterizou-se, dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade do ensino primário – primeiro grau de oito anos – e o colegial transformando-se em um confuso curso profissionalizante, denominado segundo grau. (BITTENCOURT, 2018, p. 63).

A partir dos anos 1980 e 1990, mudanças significativas ocorreram. Primeiramente, porque no final dos anos 70 e início dos anos 80, começou o processo de redemocratização da sociedade brasileira e esse fato contribuiu para as transformações no Ensino de História, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a “Carta Cidadã”, possibilitando novos debates para a formação histórica dos alunos, o que por sua vez, deu espaço às discussões sobre a modificação dos currículos escolares.

O núcleo de renovação curricular dizia respeito à compreensão das realidades históricas em movimento numa perspectiva crítica, incorporando a experiência do aluno para a “cena” histórica, ou seja, para fazê-lo perceber-se como sujeito da história. Na tentativa de romper com uma visão evolucionista do movimento das sociedades humanas, surge a ideia de se trabalhar com conceitos geradores de debates e experiências significativas para os alunos para favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico reflexivo. (SÁ, 2006, p. 72).

Nesse sentido, observou-se um crescimento de produção historiográfica, envolvendo diversos temas, tendo, em certo sentido, uma tendência ao materialismo-dialético, perceptível até meados dos anos 90, a partir dos livros didáticos de História, que constituem uma das principais ferramentas para o professor, o que deixou marcas em muitas explicações históricas até hoje, corroborando com o exposto: “Aqui surge uma guinada teórica, e tem uma clara influência do marxismo, presente também na ênfase sobre a luta de classes na visão dialética” (GOMES, 2015, p. 33). Tudo isso teve como propósito de recuperar no discente o seu papel de sujeito histórico, com ênfase no aspecto econômico na estrutura social.

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, conhecida como LDBEN, com a tentativa de adequar os currículos às novas demandas do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a fim de defender uma referência curricular geral para todos os brasileiros, houve também a criação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. Sobre essa união curricular, o documento assim descreve:

Referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais. A própria comunidade escolar de todo o país já está ciente de que os PCN não são uma coleção de regras que pretendem ditar o que os professores devem ou não fazer. É isso sim, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. (BRASIL, 1997, p. 09).

Na área de História, especificamente, as propostas de modificação foram percebidas, principalmente nas estruturas do conteúdo, para quebrar a estrutura, até então, de um aprendizado baseado na memorização, sem significado para o aluno. Pretendeu-se demonstrar um ensino de História que formasse um cidadão crítico, consciente e o professor, como mediador do conhecimento.

A principal justificativa para a mudança apresentada pelos autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais era a tentativa de superar o ensino da História baseado na cronologia. Propunha-se também a incorporação de novas perspectivas historiográficas como metodologia de ensino (por exemplo, o trabalho com linguagens culturais – cinema, música e fotografia, entre outras; além do trabalho com os documentos escritos. Além de propor um trabalho menos expositivo e mais participativo, no qual o professor desempenha um papel de mediador, na avaliação sugeria-se a ideia de um trabalho contínuo, privilegiando a aprendizagem como processo, e não como produto para ser medido. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 16).

A proposta de ensino na área de História foi criticada por especialistas (ABUD, 2005), por estabelecer políticas centralizadoras na educação histórica, direcionando docentes e discentes como objetos suscetíveis, inábeis de construir e de fazer seu próprio conhecimento histórico.

A partir de 2014, começaram os debates e as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, fomentados pelo Plano Nacional da Educação (PNE). Em 2015, foi divulgada para

a sociedade, a primeira versão da BNCC. No que tange à disciplina de História, muitos debates ocorreram (e ainda ocorrem), principalmente sobre quais conhecimentos deveriam ser selecionados para o currículo, rompendo com a denominada História tradicional e isso possibilitou a formação de uma proposta crítica ao eurocentrismo. Porém, o MEC reformulou essa proposta em 2016, adicionando conteúdos mais abrangentes e esquematizando um currículo com um viés mais conteudista, apresentando novamente o formato eurocêntrico na proposta dos conteúdos e uma história do Brasil embasada nesse conceito, porém essa versão ainda não era oficial.

Em 2017, divulgou-se a versão oficial da BNCC, para a disciplina de História no Ensino Médio, com poucas alterações em relação ao modelo anterior. Essa versão não continha o conceito de competências específicas (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021), que fazia parte das reformas educacionais dos anos 90. Seguindo nessa esteira, foi divulgada em 2018, a BNCC para o Ensino Médio, organizando esse segmento em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), detalhando habilidades somente nos componentes de Matemática e de Língua Portuguesa. Nas demais áreas do conhecimento, as competências e habilidades são generalizadas, pois o documento expressa que:

A BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos (BRASIL, 2017, p. 471).

Para ter um direcionamento à disciplina de História, a referência está no itinerário formativo para as Ciências Humanas, porém, no que diz respeito a competências e habilidades específicas para o Ensino de História no Ensino Médio, não há direcionamento explícito no documento, mas foram definidas categorias que, por conseguinte, direcionarão as competências e habilidades do componente de História, dentro da área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, ou seja, aglutinada com outras disciplinas. Elas são: tempo e espaço; território e fronteiras; indivíduo, natureza e sociedade; cultura e ética; e política e trabalho (BRASIL, 2018), que já estavam presentes nos PCNs do Ensino Médio.

Como habilidades, foram selecionadas nessa etapa:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 558).

Dessa forma, a BNCC constitui as competências e as habilidades para o Ensino de História, debilitando o ensino humanístico para o jovem do Ensino Médio, embora adjetivar a BNCC como limitada no componente de História possa transmitir um juízo de valor, entendendo que seja válida essa análise. Conforme Bittencourt (2018):

A opção da política educacional brasileira tem ocasionado questionamentos sobre a concepção de conhecimento escolar e sobre o papel dos professores no atual modelo pedagógico em que os métodos de ensino tendem a uma submissão tecnológica controlada pelas mídias eletrônicas. A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. Nesse contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião conforme Max Weber (1967) e Walter Benjamin (2013) já haviam anunciado. (BITTENCOURT, 2018, p. 17).

Considerando as propostas atuais, o ensino humanista está sendo considerado antiquado. Levando em conta esse pressuposto, o capitalismo moderno submete a educação ao projeto do mundo globalizado. Daí surgem novas questões, e, entre elas, os desafios da educação digital no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica, que é abordada no próximo tópico.

2.4 O ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL AO TÉCNICO E SEUS DESAFIOS EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL

O Ensino Médio com habilitação profissional técnica, tal como é reconhecido atualmente em escolas técnicas federais e estaduais, é fruto de uma conquista social dos cidadãos, educadores e todos os que buscam por uma educação de qualidade. Contudo, o Ensino Médio, ao longo da História da educação no Brasil, por muito tempo, foi restrito para uma parcela da população, enquanto a educação para o mercado de trabalho, ou seja, a técnica e profissional, foi desvinculada do segmento secundarista, sendo destinada a camadas mais populares da sociedade.

No Brasil Imperial, da República Velha, da Era Vargas até 1961, o ensino secundário de 2º ciclo, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi denominado ensino médio, caracterizava-se por ser um ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite, em oposição ao ensino profissionalizante, voltado para as classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior (CASTRO, 2010, p. 3).

Muitas reformas educacionais foram feitas nessa etapa da educação básica, conforme Steidel (2018). Por exemplo, por meio da Lei 13.415/17, que estabelece o novo Ensino Médio, intenciona-se buscar uma articulação com a continuidade dos estudos ao final da etapa desse segmento, isto é, o ingresso na universidade e o preparo para o mundo do trabalho, na oferta dos itinerários formativos, em conexão com o ensino técnico.

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BRASIL, 2018, p. 43).

Entretanto, outros aspectos e perspectivas são apontadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o Ensino Médio. No conjunto de suas competências e habilidades gerais, está indicado o Projeto de Vida, lendo o mundo à sua volta, além do aprofundamento das aprendizagens do Ensino Fundamental, fomentando a autonomia do discente. Assim, de acordo com esse documento:

[...] cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (BRASIL, 2018, p. 8).

A Educação Digital, que é uma realidade e necessidade, provocada pela revolução tecnológica no final do século XX, também é considerada pela BNCC. Cabe ressaltar que o conceito de educação digital não está explícito nesse documento. Fica, portanto, subentendido e com menções indiretas. Isso é percebido nas competências gerais da educação básica, indicadas na atual BNCC, a saber: pensamento computacional, mundo digital e linguagem digital. Percebe-se mais menções na área de linguagens e suas tecnologias (BRASIL, 2018).

Educação digital é uma questão desafiadora para todos os segmentos de ensino, de um modo geral. Em se tratando de Ensino Médio com habilitação profissional técnica, que é um público voltado para as tecnologias digitais, o desafio se apresenta, uma vez que ele é um público não preparado para lidar com informações, em infinita quantidade, transformando-as em conhecimento (ALMEIDA, 2022). Nesse sentido, os educadores que trabalham com esse público precisam apropriar-se do universo digital, em sua formação inicial e continuada, de modo que, posteriormente, possam integrá-la ao seu plano de ensino e em sua prática.

De acordo com Gomes (2015), o acesso à informação possibilitado pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ou seja, a posição que o indivíduo tem com o uso da informação digital, direciona seu projeto de vida, ou seja, a sua postura como sujeito do saber.

A distinta posição dos indivíduos no que diz respeito à informação define o seu potencial produtivo, social e cultural, e até mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-la e processá-la. A capacidade para usar a tecnologia da informação é cada dia mais decisiva,

pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis apenas por meio da rede. Por isso, aparece com maior clareza e urgência a necessidade de formação de novos cidadãos para viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos. (GOMES, 2015, p. 17).

Entretanto, a quantidade e velocidade de informações produzida em dois anos é maior que toda a informação realizada na história anterior da humanidade (OLIVEIRA, 2017). Isso mostra a fragilidade e dependência da vida dos seres humanos referente ao uso da tecnologia, causando, conforme Gomes (2015), maior remuneração aos trabalhos que utilizam internet em relação àqueles que não utilizam: aumento de 80% de postos de trabalho que exigem conhecimentos sofisticados sobre o uso de tecnologias; maior processamento de informações pelas pessoas. Esse cenário pode gerar angústias e desafios a muitos docentes que trabalham diretamente com o público do Ensino Médio. Essa problematização, referente à Educação Digital, poderia ser mais elaborada pela própria BNCC.

Denota-se uma preocupação da BNCC com relação à realidade genérica em que os jovens brasileiros se encontram inseridos e uma forte expectativa com relação ao uso de tecnologias digitais no Ensino Médio em todas as áreas do conhecimento, práticas sociais e a preparação para o mundo do trabalho. No entanto, essa “preocupação” se mostra um tanto vaga. (ALMEIDA, 2022, p. 620).

A reflexão e ação sobre a educação digital no Ensino Médio é extremamente válida, considerando que as políticas públicas voltadas para o tema não descrevem ou regulamentam o papel do Estado para a criação de circunstâncias, e não expõem as condições para que se desenvolvam atividades curriculares relacionadas ao uso da tecnologia nas escolas.

Assim, a educação está inserida em um contexto desafiador, como sempre, e esse desafio possibilita superação por parte de todos os agentes da educação, e também transformação, autonomia e engajamento. E, se a educação ainda insiste nas práticas obsoletas, distantes e alheias do fluxo da vida que está em nossa volta, é a ocasião de redefinir esse fluxo de informações contido nas Tecnologias Digitais e nas instituições escolares.

As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem. Apesar de hábito multitarefa ser generalizado e útil, os aprendizes precisam compreender que a quantidade infinita e interminável de informação exige uma intensa tarefa de seleção, foco e concentração, se não quiserem

naufregar em uma tempestade contínua de ruído informacional e dispersão. (GOMES, 2015, p. 27).

A sociedade está imersa na cultura digital. Kenski (2018) classifica o conceito como:

Um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (KENSKI, 2018, p. 139).

A cultura digital é uma realidade presente no cotidiano dos alunos. Sendo assim, emergem desafios da educação digital para o Ensino Médio com habilitação profissional técnica, como por exemplo, o saber lidar com a imensa quantidade de informação encontrada nas redes e transformá-las em conhecimento. Evidentemente que, na educação digital, faz-se necessária a gestão da informação (GÓMEZ, 2015). Portanto, os indivíduos inseridos nela, necessitam de aprendizagens que possibilitem uma busca efetiva, crítica e consciente dessas informações.

A memorização já não é apreciada tanto quanto a capacidade de organizar as ideias em favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado. A era digital exige o desenvolvimento de hábitos intelectuais que preparem para um futuro em que quase tudo é mais acessível, complexo, global, flexível e mutável. As tarefas rotineiras respondem bem à motivação extrínseca de recompensa e punições, mas as tarefas heurísticas não. (GÓMEZ, 2015, p. 24).

Devido ao enorme crescimento da quantidade acelerada de informação, exige-se uma reflexão substancial sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Muitos processos não enxergam a necessidade e a importância dessa nova exigência para a atuação profissional. Gómez (2015) afirma que:

O desafio da escola contemporânea reside na dificuldade e na necessidade de transformar a enxurrada desorganizada e fragmentada de informação em conhecimento, ou seja, em corpos organizados de proposições, modelos, esquemas e mapas mentais que ajudem a entender melhor a realidade, bem como na dificuldade para transformar esse conhecimento em pensamento e sabedoria. (GÓMEZ, 2015, p. 28).

Esse cenário exige mudança para a formação de alunos e elas necessitam ser significativas, para construir competências digitais para todos na comunidade escolar. Sobre a competência digital:

O termo competência digital refere-se a um conjunto de estratégias, atitudes, conhecimentos, habilidades e capacidades específicas para a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) – e mais especificamente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) –, seja nas práticas cotidianas, seja nas atividades no contexto profissional (NEVES, 2018, p. 107).

Isso requer uma modernização na escola, mas não significa que ela deve estar somente com equipamentos modernos e tecnológicos. É claro que uma infraestrutura com esses recursos torna-se extremamente importante. Porém, a mudança vai além, pois a forma de aprender transcende o espaço escolar. Com a utilização da tecnologia digital, o aluno pode e deve aprender com esses meios, sendo que é necessário perceber que a concepção de construção do conhecimento, no presente momento, é articulada com os saberes digitais. Isso significa que, em tempos de educação digital, faz-se necessária uma mudança significativa no espaço escolar, em especial no contexto do Ensino Médio com habilitação profissional técnica:

Dessa forma:

As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem. Apesar do seu hábito multitarefa ser generalizado e útil, os aprendizes precisam compreender que a quantidade infinita e interminável de informação exige uma intensa tarefa de seleção, foco e concentração se não quiserem naufragar em uma tempestade contínua de ruído de informacional e dispersão. (GÓMEZ, 2015, p. 29).

Não é possível entender a escola tal qual era no século XIX. Também não se pode descartar o que foi construído de benéfico ao longo desse tempo. Se a prescrição da BNCC para o Ensino Médio com habilitação profissional técnica é o protagonismo, torna-se necessário oportunizar aos discentes para a construção de uma identidade autônoma, a fim de enfrentarem as demandas da sociedade atual.

Diante desse cenário, cabe ao professor em um processo de formação contínua, preparar-se para o uso das TDICs e aproveitar o potencial que elas possuem (TERÇARIOL, 2018). Essa formação contínua demanda trocas de experiências com outros docentes e discentes.

A utilização de tecnologias na escola e na sala de aula impulsiona a abertura desses espaços ao mundo e ao contexto, permite articular as situações global

e local, sem, contudo, abandonar o universo de conhecimentos acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade. Tecnologias e conhecimentos integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania. (ALMEIDA, 2005, p. 40).

Nesse sentido, a aprendizagem para o Ensino Médio com habilitação profissional técnica em tempos de educação digital é uma orientação para a metacognição. Em outras palavras, é tornar o aluno responsável pela sua própria aprendizagem, assumindo conscientemente as estratégias bem-sucedidas e fracassadas, os pontos fracos e fortes das próprias ações. É preciso oportunizar uma aprendizagem personalizada, significativa, ativa e imersiva, considerando as exigências contemporâneas, sem perder seu caráter formativo. É o que será abordado na próxima seção.

3 APRENDIZAGEM IMERSIVA E ATIVA NO ENSINO MÉDIO

Nesta seção retrata-se a aprendizagem imersiva e ativa com o enfoque no processo de imersão da aprendizagem. Demonstra-se um breve histórico da aprendizagem ativa, em seguida, uma análise da gamificação como metodologia imersiva. Também descreve-se sobre os jogos aplicados à educação e por último, a análise sobre o jogo de RPG como uma ferramenta pedagógica.

3.1 HISTÓRIA E CARACTERÍSTICA DA APRENDIZAGEM ATIVA

Uma das concepções pedagógicas em voga é a prática das aprendizagens ativas. Os seus fundamentos conceituais recuam ao início do século XX. Quando é pesquisado sobre as necessidades de mudanças e inovações nas práticas pedagógicas na sala de aula, é propício mencionar os teóricos que abraçaram tais renovações, baseando a aprendizagem em métodos mais ativos.

Em 1930, Jonh Dewey já apontava que o ensino deveria estar atrelado ao contexto do educando, pois ele entendia a necessidade de articular, de maneira mais estreita, a teoria com a prática. Dewey, nesse sentido, compreendia que a finalidade da educação é a de favorecer a constante reconstrução das vivências dos alunos.

Desse modo, Daros (2018), comentando sobre o ideário de Dewey, apresenta que:

[...] o pensamento não pode ocorrer isolado da ação, cabendo ao professor apresentar os conteúdos na forma de questões ou problemas, e não de antemão respostas ou soluções prontas. A ideia é criar condições para que o aluno possa raciocinar e elaborar os conceitos que, posteriormente, irá confrontar com o conhecimento sistematizado. (DAROS, 2018, p. 8).

Seguindo nessa concepção, em 1950, William H. Kilpatrick colega e sucessor de Dewey, considera o método de trabalhar com projetos. Conforme os estudos de Kilpatrick (1975), a atividade escolar utilizando projetos com problemas reais do contexto do estudante favorece o aprendizado. No Brasil, os estudos de Dewey e Kilpatrick foram reconhecidos, influenciando o movimento da Escola Nova, que começou na década de 30 do século XX. Anísio Teixeira e Lourenço Filho, fundadores do Movimento da Escola Nova, foram os principais disseminadores das propostas pedagógicas de Dewey e Kilpatrick. Contudo,

naquele momento, o ensino era centralizado na figura do professor, os alunos apenas deveriam memorizar os conhecimentos “aprendidos” (BITTENCOURT, 2018). Por conseguinte, dificultava-se uma melhoria no engajamento dos educandos nos ambientes sociais. Logo, o projeto da Escola Nova argumentava contra o ensino tradicional, direcionando o discente ao centro do ensino e da aprendizagem, ressaltando a exigência de enfocar o estudante no processo de ensino.

Em 1980, Ausubel, por exemplo, foi outra referência de destaque na construção de métodos que visavam à aprendizagem ativa. Sua teoria, embasada em Dewey e Kilpatrick, é considerar e valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, e assim, conforme Ausubel (1982), um novo conhecimento torna-se significativo para quem aprende. Nesse sentido, Ausubel (1982) afirma que para acontecer o aprendizado significativo, as experiências e hipóteses dos alunos precisam ser consideradas pelo professor. Assim, o engajamento do educando no objeto do conhecimento será altamente significativo. Portanto, a articulação entre saberes prévios dos discentes e os conteúdos de aprendizagem contribuem para o saber significativo.

No entanto, é preciso entender que o processo de ensino e de aprendizagem é permeado por complexidades, dinamismo e não se constrói de maneira impositiva e dogmática. Nesse processo, a formação do conhecimento se dá, mediante a participação do aluno. Para acompanhar esse dinamismo e complexidade, Zabala (1998) explana que a prática educativa consiste em uma transformação nos objetos de conhecimento e nas formas de avaliar, tendo em consideração os objetivos de ensino, que ele demanda ocorrer na formação completa e centrada no educando. Conforme Zabala (1998), a estrutura curricular proposta precisa estar amparada em projetos de intervenção que atentam a realidade educativa, considerando a atuação do professor.

Assim, é evidente que o papel do professor deve ser repensado, com estratégias que podem potencializar o desempenho intelectual dos alunos, também considerando o aspecto motivacional na aprendizagem. Como referência mundial em aprendizagem ativa, Mazur (2015) testifica que atividades inovadoras no ensino favorecem o desempenho do aluno. Mazur foi um dos pioneiros no método conhecido como “sala de aula invertida”, no qual os alunos estudam o conteúdo teórico em casa e debatem as suas inferências com os colegas, por meio de videochamadas, em sala de aula, resolvendo questões práticas. Desse modo, os educandos começaram a aprender mais. Mazur aborda que:

[...] o problema é a apresentação tradicional do conteúdo, que consiste quase sempre num monólogo diante de uma plateia passiva. Somente professores excepcionais são capazes de manter os estudantes atentos durante toda uma aula expositiva. Mais ainda difícil dar oportunidades adequadas para que os estudantes pensem de forma crítica, usando os argumentos que estão sendo desenvolvidos. Consequentemente, as aulas expositivas simplesmente reforçam os sentimentos dos estudantes de que o passo mais importante para dominar o conteúdo ensinado está na resolução de problemas (MAZUR, 2015, p. 9).

Desse modo, Daros (2018) argumenta que na persistência do formato tradicional de ensino, fundamentado exclusivamente no repasse do conteúdo do livro didático e em exercícios de fixação, presentes ainda em várias salas de aula ao redor do mundo, “alunos e professores desmotivados para o aprendizado continuarão sendo gerados” (DAROS, 2018, p.11)

No século XXI, a forma para a educação, levando em consideração as rápidas transformações estabelecidas pelo avanço tecnológico, direciona-se para a necessidade de aprimoramento dos projetos educacionais e mudança na postura de ensino, com o objetivo de formar para as necessidades da sociedade contemporânea e ao mundo do trabalho. Nesse sentido, as metodologias de aprendizagem ativa são uma alternativa para responder aos desafios atuais de educação. Ela deve ser considerada como uma opção e subsídio pedagógico qualificado para o educando, proporcionando autonomia, capacidade de resolver problemas e a construção de igualdade de direitos.

Inovar na educação é uma capacidade natural do ser humano, entretanto devido ao constante crescimento da informação e da tecnologia, a inovação é um aspecto muito valorizado na sociedade atual. A inovação da prática educativa requer sistematização e planejamento, pois inovar requer uma nova prática educacional, e que, além disso, motive os alunos. Diante disso, o inovador John Dewey, entendia a educação como processo que acompanha a vida do indivíduo (DEWEY, 1959), formando o ser humano, sua emancipação e seu conhecimento por meio do saber empírico e cognitivo, que potencializa a tomada de consciência, na construção e reconstrução da aprendizagem.

Semelhantemente são as contribuições da Escola Nova e seu pensamento convergente com as ideias de Paulo Freire (1997) em relação ao ensino dialogado, participativo e conscientizador, que se constrói por meio do questionamento da realidade, na sua compreensão e mudança. Na perspectiva do trabalho docente utilizando metodologias inovadoras, o trabalho pedagógico define-se como o ato de criar o interesse no aluno e lhe permitir autonomia de pensamento, superando a simples transmissão de conhecimento.

Inovações nas práticas pedagógicas demandam reflexão na metodologia de trabalho docente, considerando que o aluno deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. O professor pode e deve considerar os processos ativos de aprendizagem e aplicá-los em seu trabalho pedagógico. Partindo do pressuposto, da reflexão e ação docente no ensino e aprendizagem, as metodologias para a uma educação ativa consistem na prática motivadora e significativa para o educando. Sobre as metodologias ativas, Almeida (2018) considera que:

[...] demandam a autonomia do professor para criar atividades com potencial de promover a experiência e a aprendizagem de estudantes. Não se trata de adotar regras precisas e fáceis de reproduzir, mas de esforços de criação e reconstrução das atividades tendo como referência os métodos consubstanciados na literatura, que são ressignificados em cada contexto[...] (ALMEIDA, 2018, p. 12).

Conforme Bacich e Moran (2018), os estudos recentes na educação, psicologia e neurociência testificam que o processo de aquisição de conhecimento é singular e diferenciado para cada ser humano, e que cada indivíduo aprende o que faz mais sentido para ele, gerando conexões cognitivas e emocionais. Aprendizagens ativas envolvem uma elaboração do método de ensino e aprendizagem, ressaltando as diversas formas pelas quais elas podem ser envolvidas nesse processo, para que o sujeito possa aprender melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

Sendo assim, diversas metodologias, de maneira estratégica, são utilizadas nas aulas como recursos importantes, para direcionar a reflexão sobre a aquisição do saber significativo. Por conseguinte, o ato de aprender é ativo. De acordo com Bacich (2018):

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *desing* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamentos de desafios cada vez mais complexos. (BACICH, 2018, p. 2).

Diante do exposto, enfrentar desafios, combinar áreas e situações da vida que favoreçam a construção de saberes é aprender ativamente. Processo inerente do indivíduo que começa no nascimento, a partir de circunstâncias concretas, que progressivamente, serão generalizadas e ampliadas pelas etapas da vivência e no acúmulo das experiências, aplicando

conhecimentos e competências em situações diversas, por meio do raciocínio lógico, para então, intervir, transformar e recriar a realidade, como explicita Freire (2011).

Logo, o aprendizado ocorre de diversas maneiras, por meio de induções, na confirmação ou não de hipóteses, no relacionamento de ideias e nas experimentações. Para Bacich (2018), a aprendizagem, constitui-se como um processo ativo, pois demanda do sujeito envolvimento, curiosidade e interesse. Portanto, a simples memorização não é aprendizagem, transmissão de conhecimento, sem o interesse autônomo do educando, não é aprendizagem. Conforme o autor:

Aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos (BACICH, 2018, p. 2).

Assim, a aprendizagem é ativa em diferentes formas, porque o estudante foi despertado para obter conhecimento, no entanto, para que essa aprendizagem seja profunda, são necessários espaços que possibilitem múltiplas oportunidades. Desse modo, é preciso de estímulo sensorial e a valorização dos conhecimentos prévios. Entretanto, a relevância do conceito de aprendizagem ativa necessita estar relacionado à aprendizagem reflexiva, para externalizar as etapas, os saberes e as competências que o sujeito está aprendendo em cada atividade. A pesquisa constante no processo de aprendizagem converte-se em processo fascinante de ensinar e de aprender.

De acordo com Moran (2015), procedimentos didáticos ativos são pontos de partida para avançar em etapas mais avançadas de reflexão, de integração cognitiva, generalização e reelaboração de novas práticas. Recursos para uma aprendizagem ativa, levando em consideração o contexto dos educandos da educação básica, seriam o uso tecnologia, atividades grupais, jogos colaborativos e desafios que estimulem a criatividade.

Segundo Valente (2014), a gamificação constitui-se como uma metodologia ativa, compreendendo aos educandos o papel de protagonistas do próprio conhecimento, porque os conteúdos não são apenas adquiridos, mas elaborados e reelaborados por meio de métodos colaborativos. Na próxima seção, são analisados os aspectos da gamificação e perspectivas da gamificação como metodologia imersiva.

3.2 A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA IMERSIVA

O termo gamificação começou a ser usado no começo dos anos 2000, pelo programador britânico Nick Pelling. O termo popularizou-se no mundo organizacional, que tem utilizado a gamificação como estratégia para engajar e motivar os colaboradores, melhorando a eficiência nos resultados (CAVALCANTI; FILATRO, 2018). O conceito de gamificação não se limita a usar jogos em ambientes que não são de jogos, é utilizar os elementos dos jogos para fazer o jogador superar seus limites.

Na educação contemporânea, que busca meios para colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, os jogos funcionam como um motor que motiva o indivíduo.

Gamificação é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos (BUSARELLO, 2016, p. 18).

Conforme a educação corporativa, incorporava de forma eficaz à gamificação, a educação formal foi aderindo a esse método. Com o objetivo de aumentar a autonomia e o engajamento dos educandos, favorece o senso de responsabilidade para a própria aprendizagem e a construção de conhecimentos. Assim, a gamificação visa a fomentar a cooperação dos alunos, a colaboração, o potencial de inovar, de construir habilidades de liderança e estimular o pensamento criativo.

Desse modo, Cavalcanti e Filatro (2018) também definem o conceito da seguinte maneira:

Gamificar significa incluir no design instrucional de um curso ou capacitação todos os seguintes elementos (ou alguns deles): regras, níveis progressivos de dificuldade, conflito/competição/cooperação, pontuação, recompensa e feedback, narrativa de fundo, personalização de percursos, ranqueamento e fluxo de feedback (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 164).

Um elemento inerente à gamificação é a motivação, desejo que é interno ao indivíduo. Os cenários lúdicos são o ambiente em que ocorre o fator motivacional, sendo assim, um dos princípios da gamificação consiste na criação de um ambiente ou sistema pelos quais os

indivíduos demonstrem interesse, isto é, imersão, para investir cognição, tempo e energia. Por isso, verifica-se o interesse crescente pelas aplicações e implicações da gamificação, e isso se deve, em grande medida, à força motivacional dos mecanismos dos jogos, elemento presente na humanidade desde os primórdios da civilização (HUIZINGA, 2019).

A gamificação é uma estratégia com muito sucesso (ALVES, 2015), porém apresenta limites, porque cada indivíduo possui um designer de aprendizado diferente, o que significa que nem todos os envolvidos podem engajar-se no processo. Entretanto, o fator motivacional é marca preponderante na sistematização da gamificação, incluindo possíveis respostas às demandas hodiernas da educação e da sociedade.

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*). Se há uma palavra-chave que não poderia ficar de fora em nossa definição esta é engajamento. Afinal, trata-se da metaexplícita dos sistemas gamificados. Principalmente quando o assunto é aprendizagem em uma época em que facilitadores, professores palestrantes disputam atenção de seus aprendizes com a tecnologia (ALVES, 2015, p. 43).

Quando a gamificação é utilizada em contexto educativo, o processo passa a integrar dinâmicas exclusivas do jogo nas atividades escolares ou dos instrumentos didáticos como testes, questionários, exercícios e outras tarefas, com o objetivo de incentivar a motivação, o comprometimento e a participação. Nesse contexto, é fundamental definir com exatidão o que entende-se por dinâmica de jogo.

Portanto, faz-se necessário, para esclarecimento, considerar a diferença entre games e gamificação. Observe o quadro abaixo:

Quadro 5-Game e Gamificação

GAME	GAMIFICAÇÃO
Sistema fechado definido por regras e objetivos.	Pode ser um sistema que apresenta tarefas com as quais se coleciona pontos ou recompensas.
O jogo acontece pelo jogo, assim a recompensa é exclusiva do “ganhador”.	A recompensa exclusiva é uma opção, acontecendo com menos frequência.
Exige complexidade e tem um custo alto para o seu desenvolvimento, geralmente.	Geralmente é mais simples e de baixo custo para desenvolver
Provavelmente, derrotas podem acontecer.	As derrotas podem ou não acontecer, dependendo do que se almeja, desde que busque-se motivar alguém para fazer algo específico, articulado a um objetivo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, a gamificação pode ser efetuada com a utilização de materiais analógicos ou físicos, ou seja, as interfaces digitais não são precisamente necessárias para a sua aplicação. Entretanto, o uso de interfaces digitais facilita no controle das alterações, na coleta de informações e no acompanhamento do comprometimento dos participantes.

Knoll (2019) compreende a gamificação como uma subclasse de diversão e brincadeiras, contendo uma ou mais elementos a seguir, como por exemplo: regras, metas, objetivos, resultado e *feedback*, além de conflito, competição, desafio, oposição, interação, representação ou enredo. Sendo assim, a gamificação caracteriza o uso de elementos dos jogos, como estética, *design* e suas normas e gratificações.

Explicitado o conceito de gamificação sob a perspectiva dos autores citados, passaremos a analisar a articulação da metodologia imersiva com a gamificação, porque, conforme Cavalcanti e Filatro (2018), imersão é o conceito que pode unir tecnologia e pedagogia. A metodologia imersiva parte do pressuposto de que não se pode transferir experiência, mas é preciso passar pela experiência, assim sua característica principal é a simulação da realidade. Quando um indivíduo vivencia uma experiência através de *storytelling* (uma história com enredo elaborado e envolvente), realidade virtual (RV), realidade aumentada (RA), com jogos, quando eles produzem um efeito de círculo mágico, (ALVES, 2015) ou como elemento construído por processos lúdicos (HUIZINGA, 2019).

Conforme Cavalcanti e Filatro (2018):

O termo imersão refere-se à sensação de presença em um ambiente específico. Uma experiência imersiva pode ser mental – estado psicológico de profundo engajamento e envolvimento estimulado pelo uso de variadas mídias, digitais ou não como livros e jogos de tabuleiro [...] A experiência imersiva não precisa ser necessariamente completa e pode compartilhar de elementos do mundo real (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 136).

Experiências comentadas pelas autoras mencionadas acima, sobre o uso de metodologia imersiva com alunos que obtiveram baixo desempenho acadêmico, indicam que os discentes demonstraram melhores resultados no ambiente imersivo, por adquirirem confiança em sua capacidade (CAVALCANTI; FILATRO, 2018). Uma questão que precisa ser superada, no uso de ambientes virtuais imersivos, em contextos educacionais, é o custo de produção e de manutenção. Além disso, é necessária a capacitação de professores e especialistas, para encaminhar o uso da ferramenta para estar articulada com os objetivos de aprendizagem.

Mesmo assim, utilizar metodologia imersiva com a finalidade educacional direciona a uma habilidade inovadora, que rompe definitivamente os métodos arcaicos e antiquados. Sendo assim, a educação imersiva pode auxiliar na democratização do conhecimento, tornando a experiência mais agradável, porque proporciona vivências no objeto do conhecimento (QUEIROZ, 2020).

No conjunto das metodologias imersivas, a Realidade Virtual (RV) é uma realidade que replica experiências imersivas realistas, utilizando, para isso, recursos como capacetes ou óculos de realidade virtual e *software* tridimensional, criando um mundo virtual à parte.

Todo esse aparato reforça o objetivo da RV de propiciar a imersão completa do usuário em um ambiente virtual de tal forma que os elementos e as ocorrências do mundo real sejam bloqueados a fim de proporcionar a sensação de “mergulho” em uma realidade alternativa, conforme proposto pela realidade aumentada (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 140).

A Realidade Aumentada (RA) é considerada uma evolução da RV. Na RA o indivíduo não precisa necessariamente passar por sensações advindas de um mundo virtual, não existe a exigência de uma ilusão realista. Entretanto, a RA combina a perspectiva do mundo físico com recursos virtuais, para construir, em tempo real, uma realidade mista. Isso ocorre por intermédio da aplicação de recursos artificiais, como exemplo objetos 3-D, conteúdo multimídia ou imagens do mundo real. O sistema de realidade aumentada deve apresentar três características: 1. integrar elementos virtuais, 2. ser interativo e responder em tempo real, 3. prover registro. Nesse sentido, “[...] tanto à RV quanto a RA adotam recursos de ambientes virtuais imersivos para promover experiências de aprendizagem interativas e com suporte de um ou mais recursos tecnológicos e midiáticos” (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 143).

Huizinga (2019) destaca que o aspecto imersivo do jogo está evidente, pelo fato do jogo ser uma atividade livre, praticada em um tempo livre, direcionando o indivíduo a um momento de escape da vida real, e que essa atividade estabelece uma fuga da vida real, combinando uma perfeição limitada e temporária em sua mente.

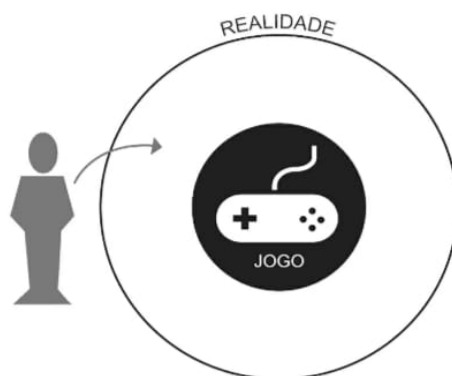
Por conseguinte, existe uma imersão na prática do jogo, que envolve de tal maneira o jogador, que ele nem percebe que está inserido em um outro ambiente. Observamos então que “durante o período que jogamos, estamos imersos em um mundo onde parecemos fascinados. É como se o *game* nos tivesse cativado e oferecido algo de que necessitamos, ele nos oferece ritmo e harmonia” (ALVES, 2015, p. 35). O jogo de RPG possui essa função de cativar seus

participantes em um processo que envolve, por meio da gamificação, uma aprendizagem ativa, e, conseqüentemente, imersiva, levando o jogador a um outro tipo de experiência.

Mas que se enfatize uma vez mais: o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se “apenas” de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissolúvelmente ligada ao jogo pode transformar-se não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois polos entre os quais o jogo se movimenta. (HUIZINGA, 2019, p. 44).

Para quem está inserido em uma prática de jogo, em muitos casos, o que parece apenas uma brincadeira, está sob um grau de envolvimento, seriedade e arrebatamento, que cria o círculo mágico, ou a imersão em uma outra realidade, conforme a figura 1:

Figura 1-Imersão no círculo mágico do jogo.



Fonte: Alves (2015, p. 35).

Nessa circunstância, a imersão transcende a união de estímulos sensoriais múltiplos aos quais o indivíduo é submetido, para uma experiência mental de entretenimento engajado, estimulando a imaginação para variadas simulações. Isso significa que o sujeito imerso no jogo degusta um apreço simbólico pela atividade realizada. Esse processo, articulado às etapas de ensino e aprendizagem, possibilita uma aprendizagem significativa, contextual e autônoma.

Mas a imersão está ligada ainda à diversão, no sentido de que se relaciona a uma experiência a ser “saboreada”, que desperta “afeto” no jogador. Especificamente no contexto educacional, não se trata de distrair o aluno para ele não perceba que está aprendendo. [...] a diversão vem da ideia do diverso e de outra versão da realidade. Nesse sentido, o que nos diverte é

aquilo que nos tira do “nosso mundo” e nos transporta para outra versão na qual podemos tudo, realizamos nossos desejos, enfrentamos nossos medos, como quem pensamos não ser (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 174).

Nesse contexto, é fundamental que o educando entenda como está ocorrendo o seu processo de aprendizagem, isto é, que ele exerça um automonitoramento de seu próprio processo, compreendido como metacognição, porque o estímulo é transformar a aprendizagem mais divertida, não se limitando ao consumo de informações ou de entretenimento. Desse modo, com a metodologia imersiva na experiência de aprendizagem, o aluno torna-se responsável pelas ações de escolha, decisão, manipulação e criação. Assim, mais imerso o discente está em sua aprendizagem.

Diante disso, a educação imersiva tem potencial para transpor formas arcaicas de aprender e ensinar na educação básica, chegando até o ensino superior, fortalecendo, também, a promoção de ensino interdisciplinar. A educação com metodologia imersiva coloca o educando em contato direto com o objeto do conhecimento, por meio de recursos tecnológicos ou analógicos e digitais ou convencionais, desde que a estratégia produza uma experiência envolvente, empática e lúdica. Assim, processos pedagógicos podem ser ampliados com as práticas da metodologia imersiva.

Porém, os educandos não podem ficar passivos diante dos recursos da metodologia imersiva, ponto crucial para uma experiência de aprendizagem imersiva e a interatividade. Isso significa que o educando vivenciará a experiência em primeira pessoa, fazendo escolhas, de maneira que a aprendizagem transcorra em um processo de análise e de reflexão (CAVALCANTI; FILATRO, 2018). Mais especificamente, existe um impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem na utilização da metodologia imersiva, gerando aspectos afetivos na aprendizagem, motivação, senso de controle e presença. Outra característica de metodologia imersiva, quando ela proporciona o senso de presença, é a interação direta com o conteúdo e a percepção de aprendizagem observada pelo próprio aluno, isto é, uma metacognição.

A observação da metacognição pelo discente está relacionada diretamente com o desenvolvimento acadêmico do aluno (QUEIROZ, 2020), portanto é fundamental buscar novas formas de auxiliar e desenvolver a percepção da metacognição em ambientes educacionais, pessoais e profissionais. Considerando a metodologia imersiva em particular, compreendendo sua recente e crescente utilização em ambientes formais de aprendizagem, ela é uma ferramenta com amplas possibilidades para a metacognição.

Os diferentes exemplos de aprendizagem com metodologia imersiva (realidade virtual, aumentada, jogos e RPG) podem permitir que os educandos aprendam de forma que os processos formais não podem fornecer. Por exemplo, através do jogo de RPG, os discentes podem vivenciar experiências que não poderiam ser transmitidas com métodos tradicionais de aprendizagem, quando eles tomam decisões sobre as ações de um personagem, gerando efeitos na trajetória dele. Nesse sentido, a metodologia imersiva possibilita que os alunos construam simulações e experimentem diferentes situações nas etapas do aprendizado atribuído de significado, com vivências muito próximas à realidade.

Corroborando com Mattar (2018), que destaca as possibilidades positivas das simulações de *Role Play Game* (RPG) para a educação, tais práticas com o jogo permitem que os estudantes assumam diversos papéis, explorem e experimentem habilidades da vida em várias situações diferentes, através do entretenimento imersivo do jogo. Uma das práticas indispensáveis no trabalho do professor é o ato de avaliar. Portanto, torna-se necessário esclarecer como o docente pode avaliar de maneira eficaz, utilizando a metodologia imersiva, tendo a ciência de que o processo de avaliar deve considerar os aspectos formativos e somativos (LUCKESI, 2014). A avaliação no processo de ensino e aprendizagem na metodologia imersiva deve ser contínua, apontando para as características qualitativas nas etapas do processo, utilizando *feedbacks* permanentes.

As metodologias imersivas tornam-se relevantes, por meio de três princípios de aplicação. O primeiro é o foco na experiência e simulação, ponderando que o erro é parte integrante no processo de construção do conhecimento. O segundo é o uso de recursos que possibilitem a imersão, ampliando as perspectivas e outras versões da realidade. O terceiro é a diversão e o engajamento, por meio do uso de regras delimitadoras e desafios. Observe a relação desses três princípios, na figura 2:

Figura 2-Princípios da Metodologia Imersiva



Fonte: elaborado pelo autor.

As metodologias imersivas permitem a efetivação de espaços autônomos para a aplicação de competências e habilidades, possibilitando uma articulação profícua entre teoria e prática, diante de um objeto de conhecimento, permitindo contexto e significado ao aprendizado, além de considerar a autonomia do indivíduo, colocando-o no centro da construção do saber. Estratégias didáticas fundamentadas na imersão podem ser consideradas uma técnica ou atividade que pode ser utilizada em um momento específico, para ampliar ou compreender uma situação determinada ou praticar um procedimento ou conjunto de procedimentos. Logo, a partir de atividades intencionais, na qual os educandos estão em situação de empatia e simulação, é possível construir situações didáticas que contemplem todas as etapas de ensino, para a construção de competências para a vida (ZABALLA; ARNAU, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular apresenta como uma das dez competências gerais, a cultura digital, que estabelece:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Percebe-se o papel importante que a tecnologia ocupa na vida da sociedade e estabelece como os educandos necessitam dominar o mundo digital. Por meio da metodologia imersiva com o uso do RPG, existe possibilidade para aprender essa competência de maneira eficaz e ética, utilizando o raciocínio lógico e os efeitos que a tecnologia exerce na vida das pessoas e da sociedade.

Diferentes tipos de RPG são adotados em contextos educacionais como metodologias imersivas que propiciam o engajamento mental e/ou físico dos jogadores. A narrativa, os personagens, os cenários, a possibilidade de tomada de decisão podem ser engajadores para os alunos, mas só devem ser usados por educadores se estiverem articulados a objetivos de aprendizagem bem definidos (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 162).

Entretanto, embora haja muitos benefícios no aprendizado imersivo, ele pode não ser conveniente para todos os educandos. Cada indivíduo aprende de um jeito único, por isso é necessário que o docente analise cada processo em suas estratégias pedagógicas. Conforme Queiroz (2020), outro limite na utilização de metodologias imersivas na educação básica, está relacionado ao alto custo de alguns equipamentos para a realização de certas atividades. Além disso, é necessária a colaboração dos pais e da escola.

Levando em consideração as demandas sociais contemporâneas e o perfil do jovem nativo digital, faz-se mais que necessário que os docentes considerem e pratiquem o uso de estratégias pedagógicas, que contribuam para a aprendizagem autônoma, contextualizada e significativa em sala de aula. A metodologia imersiva pode ser um recurso que colabora significativamente para proporcionar uma maior motivação e engajamento nos educandos.

Mesmo com recursos de imersão aplicados à educação, é fundamental refletir sobre metodologias que favoreçam o trabalho dos docentes e que levem em consideração a legislação vigente que direciona a educação básica.

3.3 OS JOGOS APLICADOS À EDUCAÇÃO

Jogar é parte inerente do ser humano social. O indivíduo é estimulado, desde a infância, por meio do lúdico. Os jogos possuem um espaço na vida das crianças e jovens, a partir de interações e brincadeiras. E, no decorrer da vida, o indivíduo continua, às vezes em menor escala, a utilizar os jogos por diversão ou entretenimento.

Segundo Huizinga (2019), o jogo pode ser considerado antecedente da própria cultura e até mesmo, afastado dos aspectos orgânicos dos seres vivos, mencionando as brincadeiras entre animais, que possuem uma referência aos elementos essenciais dos jogos humanos. Em todo jogo há um propósito que a natureza biológica não consegue sustentar, isso é, essa intensidade e fascínio que o jogo proporciona para quem dele participa. A partir disso, surgem

questionamentos “[...], mas o que há de realmente divertido no jogo? Por que razão o bebê grita de prazer? Por que motivo o jogador deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada até o delírio por um jogo de futebol?” (HUIZINGA, 2019, p. 6).

O jogo pode levar as pessoas a refletirem sobre o fato de que existe uma utilidade no cotidiano delas, pois de acordo com Huizinga (2019):

Procuremos considerar o jogo como fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta imagem), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida (HUIZINGA, 2019, p. 7).

Nota-se que a própria linguagem e a comunicação são personificadas, desde o início da sociedade, pelos jogos. Estendendo o pensamento de Huizinga (2019) para o campo educacional, entende-se que o espaço escolar, semelhantemente, configura-se em um lugar especial, em que os jogos e as brincadeiras, realizados constantemente por educandos de diferentes idades nos espaços escolares, transformam-se em cultura escolar.

Nesse sentido, o jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco. A utilização de jogos no ambiente escolar potencializa o processo de ensino e de aprendizagem. O aluno, por meio do jogo, obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do jogo. Assim, mobiliza esquemas mentais, estimulando o pensamento, a ordenação de tempo e do espaço. Os jogos educacionais são criados com uma finalidade dupla, para entreter e possibilitar a construção do conhecimento.

Conforme Kishimoto (2005), o jogo é visto como uma atividade de recreação, desde a antiguidade greco-romana, e essa concepção perdurou até a Idade Média. Porém, no Renascimento, ocorre uma mudança de percepção em relação ao jogo.

O jogo ser para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo [...] torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva (KISHIMOTO, 2005, p. 31).

Desse modo, o jogo começa a ser compreendido como um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do próprio imaginário. Utilizar jogos na educação significa transportar para o campo do ensino e da aprendizagem, condições para potencializar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, por meio de metodologia imersiva.

Atualmente, convive-se com duas categorias de jogos, os convencionais e os jogos digitais. Ao utilizar qualquer categoria de jogo em sua prática, o professor potencializa seu desempenho pedagógico com tais recursos, possibilitando ao educando aprender de forma prazerosa, cativante, divertida e motivadora. Nesse sentido, os jogos educacionais podem ser elementos dinamizadores para resgatar o interesse no aluno pelo seu aprendizado.

Jogos aplicados à educação são utilizados com o objetivo de entreter e possibilitar a aquisição do conhecimento. Os jogos são criados para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades, de modo divertido. Na concepção de Savi e Ulbricht (2008), os jogos utilizados na educação apresentam-se como recursos didáticos que trazem aspectos benéficos para o ensino e o aprendizado.

Mas para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdos das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos (SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 2).

Diante disso, é necessário considerar as habilidades que são desenvolvidas com a utilização de jogos aplicados à educação. Dentre elas, destacam-se: raciocínio espacial, destreza manual, resiliência, concentração, autonomia, colaboração, abstração, pensamento sistêmico e autoconfiança. É importante notar que os jogos, para serem úteis na educação, precisam ser desenvolvidos a partir de uma boa ideia. Não se exige sofisticação para a sua funcionalidade adequada no ambiente escolar, partindo da concepção de que um bom jogo precisa conter desafios, missões, dinamismo, diversão e *feedback*. O professor poderá aplicá-lo em sua prática, por meio de um planejamento adequado aos estudantes.

Na aplicação dos jogos na educação básica, torna-se de extrema relevância o reconhecimento do valor dos jogos na educação por parte dos pais, que precisam apoiar os professores na utilização desses recursos pedagógicos em sala de aula. Cardoso (2008) salienta que muitos professores são receosos sobre a utilização dos jogos em sala de aula, devido

algumas manifestações negativas dos pais sobre sua utilização. Além disso, o espaço escolar não é tradicionalmente preparado para a aplicação dos jogos. Esse aspecto pode ser uma questão a ser resolvida. Porém, mesmo que o espaço escolar apresente algumas barreiras, é possível superá-las.

Mas o espaço escolar também reúne as condições necessárias para a manifestação de um currículo oculto propício para a realização de jogos e brincadeiras, pois tem a forma e a função do terreno do jogo, ou seja, se constitui num lugar proibido, isolado, fechado, sagrado, em cujo interior se respeitam e desrespeitam determinadas regras. Um mundo temporário dentro do mundo habitual, dedicado à prática de diversas atividades especiais envolvendo ensino aprendizagem, jogos e brincadeiras. (CARDOSO, 2008, p. 51).

Esse fato pode ser considerado, quando os alunos aproveitam oportunidades nas aulas para praticarem jogos, incluindo o jogo de RPG. Na Escola Técnica Estadual na cidade de Poá, os alunos criaram um projeto com essa categoria de jogo, a partir de orientações do professor, como ilustrado na figura 3. Os mesmos alunos também participaram da pesquisa contida neste trabalho, uma vez que demonstraram interessante e compreensão de que aprendizagem e divertimento podem ser articulados.

Figura 3 - Alunos da ETEC Poá jogando RPG.



Fonte: arquivo do pesquisador.

Macedo (2007) destaca “[...] a importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem escolar como uma das condições para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e, quem sabe, para uma recuperação no sentido geral da escola” (MACEDO,

2007, p. 9). O jogo, para ter um caráter lúdico no processo de aprendizagem, não deverá ser uma imposição do professor para os educandos. É interessante favorecer a autonomia do estudante, para que a dinâmica da aprendizagem flua com a utilização de jogos educativos. É necessário resgatar o prazer de aprender nos alunos. Isso significa que a escola necessita, também, de um resgate como um espaço de construção do saber. A imposição de métodos tradicionais, tornam a escola “seletiva” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005). Os jogos aplicados à educação ainda não são valorizados pelos professores.

A necessidade de se recuperar o sentido do jogo na escola e na vida são evidentes. Propor que a escola assuma uma postura menos rígida, também é fundamental, pois o objetivo de uma construção do saber democrático é permitir que na escola, professores e alunos sejam criativos, que tenham satisfação e alegria na formação do conhecimento. Sendo assim, o ambiente escolar com o jogo RPG deve, portanto, inserir-se em um processo formativo associado ao desenvolvimento cognitivo, pois estimula e favorece a superação de desafios e a solução de questões, fomentando o pensamento criativo, bem como fazendo com que os indivíduos articulem ou formulem novas ideias.

Na próxima subseção, são apresentadas as potencialidades do RPG como ferramenta pedagógica.

3.3.1 O jogo de RPG como ferramenta pedagógica

“ O RPG além de ser muito rico em diversidade histórica, pode ajudar as pessoas a terem maior interesse no assunto já que além dela estar aprendendo jogando RPG, ela está se divertindo enquanto aprende ”

(Aluno, participante da pesquisa)

O RPG constitui-se em uma espécie de teatro narrado, utilizando elementos ficcionais, contendo um sistema de regra. A compreensão de que o RPG é uma ferramenta com potencial pedagógico é fundamental, para o docente que pretende utilizar tal recurso. Nessa concepção, compreender a origem do RPG e suas características, estilos e formas é de suma importância para aplicá-lo de maneira pedagógica.

Inicialmente desenvolvido para fins de treinamento de estratégias bélicas, os RPGs passaram a ser usados como simples entretenimento. O primeiro jogo criado foi o D&D (*Dungeons and Dragons*), produzido em 1974, por Gary Gygax e Dave Arneson, nos Estados Unidos, tendo chegado ao Brasil em 1987. A sigla RPG vem de *Role Playing Game* e significa jogo de interpretação de personagens. Jogar RPG é simular outra realidade: o jogador finge ser uma outra pessoa, agindo como essa pessoa agiria e pensando o que ela pensaria. É como se fosse um teatro, porém sem nenhum roteiro para seguir. A história apenas vai se desenvolvendo.

RPG é um jogo de faz-de-conta, um jogo de contar histórias. A aventura acontece enquanto os jogadores tomam decisões, vivendo seus papéis em mundos de imaginação. Sentados à volta de uma mesa, anotando em papéis e jogando dados, eles experimentam aventuras épicas, viagens emocionantes e perigos apavorantes (CARDOSO, 2008, p. 78).

Devido ao dinamismo do RPG, cada partida tem seu início marcado. Entretanto, sua duração depende da vontade do narrador do jogo e dos jogadores. Isso ocorre porque o mestre narrador do jogo propõe desafios, enigmas e aventuras e os jogadores devem superar e resolver.

Os RPGs podem ser classificados, de acordo com Schmit (2008), em cinco tipos, brevemente descritos.

- I. **RPG de mesa** – ocorre quando os jogadores se reúnem de maneira presencial, ou de forma síncrona, utilizando aplicativos de vídeo com chamada para jogar (em torno de uma mesa), usando materiais como lápis, papel, *smartfone* e *notebook*, para registrar as características mais necessárias da narrativa ou dos personagens em planilhas ou fichas.
- II. **RPG live-action** – envolve muitas pessoas, que marcam um local para o encontro do grupo, onde preparam um cenário, com a temática do jogo e usam roupas vinculadas ao tema.
- III. **RPG solo** – o jogador segue a narrativa da aventura por meio de um livro em que os jogadores podem seguir destinos diferentes e traçarem percursos diversos, levando-os a finais diferentes.
- IV. **RPG Maker** – assemelha-se muito com o RPG de mesa, utilizando um *software*, o jogador pode construir seus próprios jogos em 2D, tomando decisões para resolver enigmas e vencer batalhas.

V. **RPG Multiplayer online** – jogo em que vários participantes estão presentes em ambientes virtuais, interagindo por meio de batalhas e diálogos.

A seguir, é apresentado um quadro com uma síntese das funções dos participantes do jogo de RPG de mesa, modelo de jogo utilizado nesta pesquisa.

Quadro 6-Funções dos jogadores de RPG

Funções dos participantes de RPG	
Mestre/narrador do jogo - 1	O mestre do jogo de RPG vai narrar a história, criar cenários, ambientes, personagens, propor desafios, ou seja, criar a aventura, pode usar bastante criatividade. O mestre vai ser um juiz das ações que acontecerão ao longo da história, podendo criar personagens não jogáveis <i>Non Playable Character</i> (NPCs) que interagem com outros personagens.
Jogadores – 4 ou mais.	Cada jogador assumirá um personagem da aventura. O personagem enfrentará desafios, obstáculos, enigmas etc., e para cada ação, o jogador poderá passar por um teste, de acordo com as características dos respectivos personagens. As características são: força; habilidade; ataque/coragem; resistência. Se o jogo for realizado com dado de seis lados, cada uma das características possuirá um número, que pode variar de 0 a 5, dependendo da ficha do personagem.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Após essa definição entre os participantes, o próximo passo é o preenchimento da ficha de personagem, uma planilha que o jogador utiliza durante o jogo. Nela, estão descritas as habilidades do personagem, como: força, velocidade, resistência, pontos de vida, vantagem e desvantagem do personagem. Na planilha ou ficha, também contém a história do personagem, que pode ser escrita previamente pelo mestre/narrador ou pelo próprio jogador. Além disso, o jogador poderá utilizar a ficha para fazer anotações durante o jogo.

Essas informações na ficha do personagem determinam suas funções no decorrer do jogo, como já descritas no quadro 6. Na figura 4, em seguida, é demonstrado um exemplo de ficha de personagem de RPG de mesa básica, a qual os jogadores preenchem.

Figura 4-Ficha de personagem.

FICHA DE PERSONAGEM

Personagem: _____
Nome do Personagem: _____

ATAQUE/CORAGEM: _____

HABILIDADE: _____

FORÇA: _____

PONTOS DE VIDA: 12

VANTAGEM: _____

DESvantagem: _____

HISTÓRIA:

Fonte: arquivo do pesquisador.

O processo para a criação do personagem depende do enredo da história que vai ser narrada. Assim, os personagens variam podendo ser quase tudo, desde uma feiticeira em mundo épico, a um espião em uma missão tecnológica. Ou seja, pode ser tudo o que a imaginação pode permitir. Cada jogador preencherá sua ficha de personagem, distribuindo 12 pontos entre as características. Para que o personagem efetive suas ações, o jogador necessita realizar procedimentos com resultado aleatório. O mais utilizado no RPG são os dados de seis lados. No decorrer do jogo, o personagem pode ter ações como levantar peso, correr, convencer outros personagens, e para que isso possa acontecer no jogo, o mestre pode solicitar o teste da característica ou desafio.

Nesse caso, o jogador deverá fazer o teste/desafio para efetivar sua ação no jogo, e para isso, ele vai fazer os procedimentos de resultado aleatório, como jogar os dados. Isto é, se o jogador quer carregar ou correr, para efetivar essa ação, ele jogará o dado, conforme o número de sua característica. Pensando o jogo de RPG de mesa para a educação e sua integração na sala de aula, o professor poderá utilizar outros procedimentos com resultados para realizar as ações dos personagens. Essa função no jogo de RPG de mesa é chamada de teste de característica ou de habilidades dos personagens. No quadro 7, é exemplificado como utilizar os procedimentos aleatórios básicos.

Quadro 7-Teste de Habilidade no RPG

Testes de característica com procedimentos aleatórios	
“JOKENPÔ”	Com procedimento de resultados aleatórios, como por exemplo o “Jokenpô” conhecido como “pedra, papel e tesoura”. Se o jogador não vencer no Jokenpô, ele não realizará a ação pretendida na história. Caso contrário, ou seja, ganhando, ele realiza a ação pretendida. Exemplo: o jogador, durante a partida, quer levantar um objeto pesado. Se ele ganhar, consegue realizar a ação. Se não ganhar, ele pode tentar quantas vezes o mestre/ narrador do jogo deixar.
COM DADO DE SEIS LADOS	Cada jogador assumirá um personagem da aventura. O personagem enfrentará desafios, obstáculos, enigmas etc. e para cada ação, o jogador poderá passar por um teste, de acordo com as características dos respectivos personagens, que são: força; habilidade; ataque/coragem; resistência. Se o jogo for realizado com dado de seis lados, cada uma das características possuirá um número, que pode variar de 0 a 5, dependendo da ficha do personagem.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A seguir, é demonstrado um exemplo que ilustra uma jogada de RPG de mesa, por meio de um diálogo:

Mestre: Vocês chegam à beirada de um penhasco e veem uma velha ponte de cordas...

Jogador: Consigo ver algo perigoso do outro lado?

Mestre: Você tem habilidade de visão aguçada... precisa tirar mais do que seis para visualizar algo, jogue os dados!

Jogador: Ok... tirei oito. Consegui!

Mestre: Certo, você consegue visualizar bem o que há do outro lado, não vê perigo nessa travessia...

De acordo com Pool (2021), os jogadores formulam, em alguns casos, seus respectivos personagens, usando um sistema de regras que serão usadas na história criada pelo mestre de jogo. O início do jogo ocorre com uma descrição realizada pelo mestre, para dar contexto aos jogadores. O jogo vai prosseguindo até a finalização da história, a partir das descrições do mestre e das soluções e declarações feitas pelos jogadores.

A seguir, a figura 5 mostra um aluno “mestrando” um jogo de RPG de mesa, de objetivo educacional. Ele foi orientado pelo professor/pesquisador deste trabalho.

Figura 5- Aluno “mestrando” RPG



Fonte: arquivo do pesquisador.

A figura 6 demonstra os alunos jogando os dados, esperando o resultado do procedimento aleatório, o que dá mais dinamismo ao jogo. Percebe-se interesse e a motivação dos alunos em aprenderem com o jogo de RPG. Também foi notório o quanto os eles estavam imersos na atividade, evidenciando a potencialidade da metodologia imersiva.

Figura 6- Jogando os dados



Fonte: arquivo do pesquisador.

Para essa pesquisa, foi utilizada uma aventura de RPG criada pelo pesquisador, intitulada “O Mistério da Muralha” (ver Apêndice J). Como o RPG envolve a representação, interpretação de papéis e mobilização de grupo para resolver um objetivo comum, ele é considerado como jogo de cooperação, auxiliando no desenvolvimento de habilidades

socioemocionais, particularmente a empatia e a solidariedade, entre outras descritas na BNCC (BRASIL, 2018). O RPG é um jogo único, que proporciona inúmeras possibilidades, devido ao seu potencial de favorecimento de criatividade.

Pelo seu caráter cooperativo e por proporcionar o uso da imaginação e criatividade em escala muito maior que os outros jogos (um jogo de muitas possibilidades, como o videogame, por exemplo, tem possibilidades finitas, ao contrário desse, onde o jogador pode ser e fazer o que quiser), foi o jogo permitido pela NASA para os tripulantes das missões espaciais, superando outros mais tradicionais como baralho, gamão ou xadrez (RIYIS, 2018. p. 14).

Sendo assim, o professor deve adaptar os mecanismos do jogo de RPG ao seu trabalho didático, ou seja, ele tem inúmeras possibilidades de articular o conteúdo programático em uma aventura do jogo. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem torna-se imersivo e lúdico para o educando. O RPG, na perspectiva de Pool (2021), constitui-se como um recurso para o aprendizado, ou seja, uma metodologia imersiva de caráter construtivista, fundamentado na Aprendizagem Baseada em Recursos (ABR) ou do inglês *Resource Based Learning* (RBL). Pais (2013) apresenta um enquadramento conceitual sobre a metodologia ABR-RBL:

Esta metodologia implica uma maior apropriação do processo de ensino aprendizagem por parte dos alunos e a tomada de consciência de que o conhecimento é algo de muito pessoal que se vai construindo de acordo com o ritmo de aprendizagem individual e os interesses de cada um de nós. Reveste-se assim de uma grande atualidade no que respeita ao reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem como algo de único e irrepetível e cuja apropriação por parte do aprendente é fundamental para um trabalho que se pretende profundo e sistemático (PAIS, 2013, p. 31).

Desse modo, a ABR-RBL fundamenta-se no princípio de que os educandos estarão envolvidos individualmente para os conteúdos e métodos que melhor correspondam às suas capacidades pessoais de compreensão e de estilos que caracterizam a sua aprendizagem. Devido à estrutura e a dinâmica do RPG, Pool (2021) admite que na área educacional, essa ferramenta constitui-se como potencial para a ABR-RBL, considerando que os jogos fazem parte da cultura humana (HUIZINGA, 2019) e do cotidiano hodierno dos estudantes que compõem o Ensino Médio.

Ao investigarmos a mecânica dos jogos de RPG, ofertamos um caminho alternativo para compreendermos e propormos novos entendimentos acerca

de práticas educacionais criativas que sejam consideradas na formação docente. Ou seja, que a partir do hábito de “jogar”, possamos encontrar elementos para apoiarmos a aprendizagem dos estudantes, por meio de construção de desafios criativos organizados por seus professores, aproximando os hábitos de lazer de discente e docentes para o estabelecimento de um espaço, na escola, onde se reforça a ideia de aprender se divertindo (POOL, 2021, p. 10).

Autores aqui destacados (RIYIS, 2018; CARDOSO, 2008; POOL, 2021; CAVALCANTI, 2018), indicam que o RPG é uma ferramenta pedagógica útil para educadores que desejam aperfeiçoar seu trabalho docente e motivar os alunos. Especificamente na aula de História, o jogo de RPG pode representar uma maneira inovadora no estudo dessa matéria, por meio da criação e interpretação de personagens históricos para incentivar os alunos na busca de novas informações e conhecimentos em diferentes fontes. O aluno, por sua vez, pode motivar-se nas atividades escolares, quando está protagonizando o processo de aprendizagem, ou seja, controlando a sua aprendizagem no desenvolvimento da metacognição, entendendo que os resultados do seu desempenho dependem de seus esforços.

O professor de História no Ensino Médio precisa averiguar uma estratégia pedagógica que contemple a curiosidade, o desafio, o controle e a imersão, fazendo com que a disciplina de História deixe de ser sobre datas e eventos sem significado (BITTENCOURT, 2018), porque os educandos, quando se apropriam dos conteúdos escolares, reelaboram o conhecimento, aplicando-o em sua vida.

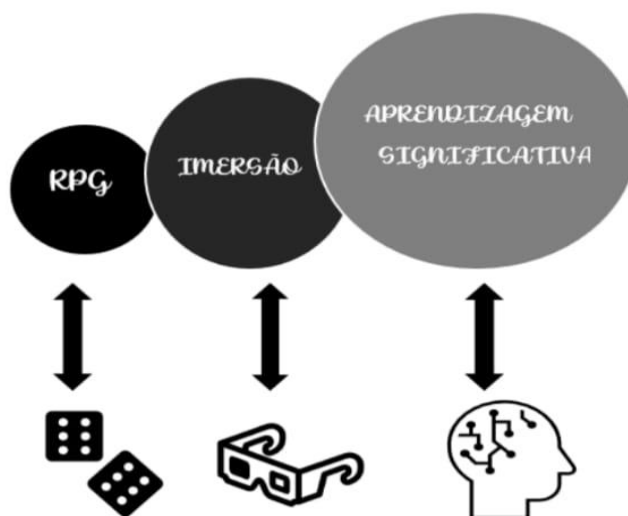
De acordo com Cardoso (2008), o jogo de RPG é uma excelente ferramenta educacional, porque promove a socialização, ou seja, os jogadores conversam entre si e com o mestre, em uma troca de ideias, expondo as ações dos personagens. Aprendem também que seus atos são carregados de responsabilidades, pois a história muda de rumo com as ações dos personagens. Outra potencialidade do RPG é a cooperação, pois para obterem êxito diante dos desafios encontrados na narrativa do jogo, os jogadores precisam cooperar e trabalhar em equipe, complementando ações durante o jogo.

A criatividade também é uma característica desenvolvida durante o jogo, quando os alunos imaginam a história e quando suas decisões resolvem os desafios da aventura. Os educandos também podem criar seus personagens, suas histórias e personalidades. A interatividade também é desenvolvida pelo RPG, quando os jogadores aprendem sobre o cenário onde o jogo se passa, a história e sobre o que seus personagens precisam saber, para superar os desafios, levando a uma maior compreensão das competências e habilidades. E

aprendem por meio da interdisciplinaridade, porque uma única história pode abordar temas diferentes para outras áreas do conhecimento.

No contexto de metodologias ativas, gamificação e metodologia imersiva na aprendizagem significativa, o RPG mostra-se como um recurso educacional eficiente. Para ilustrar a estratégia pedagógica com a utilização do RPG, foi elaborado o esquema abaixo:

Figura 7- RPG e Aprendizagem significativa



Fonte: elaborado do pesquisador.

Usar gamificação na aula de História no Ensino Médio com habilitação profissional técnica, por meio do jogo de RPG, é aproximar o conteúdo ao educando. Essa aproximação lúdica, de forma imersiva, possibilita a aprendizagem significativa e contextualizada, para jovens que precisam ser autônomos, éticos e protagonistas de sua formação. Diante da vasta literatura sobre RPG educacional, que aponta para as potencialidades pedagógicas desse recurso, educadores devem compreender que dispõem de mais uma ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem.

4 METODOLOGIA

O intuito nesta seção é demonstrar o caminho percorrido para a realização desta pesquisa. Assim, indica-se a natureza, o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos que foram utilizados para a coleta e a compreensão dos dados, finalizando com os procedimentos adotados no processo de análise.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada de acordo com uma abordagem qualitativa. A partir disso, possibilitou análises, leituras e fomentou a compreensão dos processos sociais, além de possibilitar reflexões sobre as informações obtidas (SEVERINO, 2017). De acordo com Gatti (2004), a pesquisa qualitativa leva em consideração a perspectiva do participante e do pesquisador, por isso, a relevância dessa abordagem para esta pesquisa. Assim, para André e Gatti:

Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas etc., traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (ANDRÉ; GATTI, 2018, p. 13).

Assim sendo, a pesquisa de caráter qualitativo consegue prover uma compreensão do contexto deste estudo, delimitando especificamente a problemática exposta. Desse modo, foi

“dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e as práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais” (ANDRÉ; GATTI, 2018, p. 3).

O pesquisador deteve-se às narrativas e falas dos participantes, pois elas são de suma importância para a lisura dos dados apresentados, também como os contextos e perspectivas

analisadas, considerando a conjuntura social e histórica de que fazem parte. É compreendido que o processo de pesquisa qualitativa certifica que pesquisador e pesquisado corroboram com as narrativas, falas e inferências, possibilitando as informações com dinamismo. De acordo com Godoy (1995), o cientista, por meio da pesquisa e elaboração de estudos, adquire maturidade intelectual, causada pela seriedade da pesquisa científica, proveniente dos requisitos desta pesquisa.

Os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos. Deve-se assegurar, no entanto, a precisão com que o investigador captou o ponto de vista dos participantes, testando-o junto aos próprios informantes ou confrontando sua percepção com a de outros pesquisadores. (GODOY, 1995, p. 63).

O estudo qualitativo não se inicia com um pressuposto, sem se preocupar com as evidências e as informações coletadas. Compreende-se, desse modo, que no procedimento da pesquisa, o pesquisador e o pesquisado colaboram de modo ímpar no estudo. Diante disso, este trabalho prosseguiu com a pesquisa-intervenção, obtendo direcionamento metodológico para o desencadeamento da pesquisa, em que o docente (pesquisador), a partir de um processo de reflexão e ação, interveio com intencionalidade pedagógica, articulando teoria e prática. De acordo com Gatti (2000), a pesquisa-intervenção mostra e demonstra aspectos pertinentes aos direcionamentos metodológicos do estudo, no qual o docente, com sua reflexão, intervém em sua prática.

4.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como contexto de pesquisa, este estudo contou com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que oferece o Ensino Médio com habilitação profissional técnica, em conformidade com a legislação educacional vigente, por meio das Escolas Técnicas Estaduais (ETEC). O Ensino Médio, nesse contexto, é estruturado de forma seriada, com itinerários formativos, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018).

O Centro Paula Souza (CPS) é conhecido como uma autarquia do Estado de São Paulo ligada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti). Está em 365 cidades do Estado de São Paulo, administra 224 ETECs e 75 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e conta com mais de 323 mil discentes. O CPS é reconhecido como um Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT). Esse reconhecimento veio por unanimidade, em reunião do Conselho das Instituições de Pesquisa do Estado de São Paulo (Consip), no dia 14 de setembro de 2021 (SEGS, 2021).

A história do CPS é muito rica. Seu início remonta ao ano de 1969, no dia 6 de outubro, sob a gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré, no momento da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), período em que a educação brasileira, sob o regime militar valorizou um formato mais tecnicista. De acordo com Bittencourt (2019), nesse contexto é que surgiram os cursos de tecnologia, para formar mãos de obra especializada.

Em 1970, a instituição começou a funcionar com a nomenclatura de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área da Construção Civil e dois na área de Mecânica, dando início ao Ensino Tecnólogo no estado de São Paulo. Em 1973 é que a instituição passou a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em homenagem ao engenheiro e professor Antônio Francisco de Paula Souza. Nos anos de 1990 começaram as escolas técnicas, momento em que foram repassadas às escolas que compunham um pacto feito pelos governos federal, estadual e municipal para o Centro Paula Souza.

4. 2. 1 A Escola Técnica Estadual (ETEC)

No CPS, em sua estrutura organizacional, existe a Unidade do Ensino Médio, que responde pelos cursos de Ensino Médio oferecidos nas modalidades a distância e presencial, contendo uma coordenadoria para a capacitação técnica, pedagógica e de gestão, chamada CETEC. As ETECs trabalham com milhares de alunos, aproximadamente mais de 207 mil discentes no Ensino Técnico e no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica, com um catálogo de cursos que abrangem cerca de 140 áreas de atuação, para diversos setores do mercado de trabalho, incluindo a modalidade semipresencial e a Educação de Jovens e Adultos.

A unidade escolar onde foi realizada a pesquisa é a ETEC Poá, situada na região da grande São Paulo. A escola foi inaugurada no dia 5 de outubro de 2009, sob a gestão do então governador do Estado de São Paulo José Serra (2007- 2010), iniciando suas atividades com

três cursos técnicos: Administração, Informática e Informática para Internet. Com investimento de aproximadamente R\$ 500 mil em mobiliários e equipamentos e sob a responsabilidade do município de Poá, a construção do prédio possui seis salas de aula, sete laboratórios, entre eles de química, gestão, física e quatro de informática. A unidade ainda oferece uma biblioteca e outros ambientes como anfiteatro e uma quadra poliesportiva. Oferta três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Atualmente, os cursos disponibilizados mudaram. A unidade dispõe dos cursos Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, também Ensino Médio com habilitação profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Informática para Internet integrado ao Ensino Médio e Ensino Médio com habilitação profissional de Técnico em Marketing. Atende 720 alunos da cidade de Poá e das cidades vizinhas e conta com aproximadamente 48 professores, 6 auxiliares administrativos, 2 auxiliares de serviços gerais, 3 coordenadores pedagógicos cada um por área, um orientador educacional, um diretor de serviços e um diretor geral. A instituição está situada na Vila Açoreana, região central do município de Poá.

4.2.2 Os participantes e seu perfil

A pesquisa foi realizada com 29 alunos do 1º Ensino Médio com habilitação profissional de Técnico em Marketing (1ºMKT)², curso oferecido pela ETEC de Poá, no período vespertino. O número de estudantes participantes desta pesquisa corresponde àqueles que quiseram voluntariamente colaborar, sob a adesão dos pais e responsáveis, conforme o Apêndice D. A intervenção nesta pesquisa ocorreu de agosto a setembro de 2021, momento de retorno gradual das aulas presenciais com revezamento dos alunos. Como a presença era facultativa, muitos alunos e responsáveis não se sentiram seguros ao retorno das aulas, por causa da pandemia de COVID-19 e ao esquema vacinal incompleto.

Os alunos ingressantes em 2021 na ETEC de Poá entraram na escola a partir de um processo seletivo que adotou a análise do histórico escolar. É necessário ressaltar que o convite para participar da pesquisa foi para todos os alunos da turma de 1º Marketing. A turma foi escolhida porque fazia parte da carga horária do professor/pesquisador, e porque mostrou-se engajada em participar e colaborar com a pesquisa. Além disso, os discentes com a faixa etária acima descrita, constituíam uma geração de nativos digitais, termo formulado por Prensky

² Modalidade criada para assegurar aos estudantes as aprendizagens essenciais definidas na BNCC e no Currículo Paulista.

(2001), para designar os indivíduos nascidos a partir dos anos 2000. Essa camada da sociedade nasceu em um contexto de ubiquidade digital³ e da internet, como salienta Pool (2021). Por isso, o engajamento da turma foi notório na pesquisa, envolvendo a gamificação com o recurso do *Role Playing Game* na aula de História.

A seguir, são apresentados os instrumentos de coleta de dados usados nesta pesquisa.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário, a observação participante e o levantamento documental.

4.3.1 Questionário

Inicialmente, foi aplicado um questionário com perguntas objetivas aos alunos do Ensino Médio Técnico da ETEC de Poá do 1º Marketing, por meio do *Google Forms* (Apêndice E), para levantar o perfil desses estudantes e sua familiaridade com as tecnologias, em especial, com o uso de jogos e o interesse em aulas de História. E, após a aplicação da sequência didática, utilizando os jogos de representação (RPG) e a gamificação, foi aplicado outro questionário no *Google Forms* (Apêndice F), para analisar a participação, motivação e a satisfação dos educandos com a participação nessa intervenção. Esse segundo questionário contém perguntas dissertativas.

Sobre o questionário com questões objetivas e dissertativas, Severino (2017) diz que: “No primeiro caso, as respostas serão recolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (SEVERINO, 2017, p. 134). Os questionários nortearam o perfil dos participantes, pois demonstraram o engajamento dos alunos com a utilização de jogos educacionais.

4.3. 2 Observação Participante

³ Conforme Leite (2008), o termo corresponde à expansão da rede de informação e comunicação digital na cidade, para além dos computadores portáteis, estabelecendo uma relação entre os espaços físicos, o cotidiano social e a rede virtual, por meio de dispositivos móveis.

A observação participante também foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Severino (2017) aponta que na observação do participante,

o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelo sujeito. Observando as manifestações dos sujeitos vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (SEVERINO, 2017, p. 126).

A observação participante auxilia o pesquisador a assimilar com mais entendimento o engajamento dos discentes no progresso de seu desenvolvimento cognitivo, de acordo com Severino (2017). De acordo com esse autor, a observação participante “É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades” (SEVERINO, 2017, p. 126).

Desse modo, para realizar a observação na turma do Ensino Médio do 1º Marketing, o professor/pesquisador seguiu um roteiro que se encontra no Apêndice E, que ofereceu dados que propiciaram discutir as impressões e dar um *feedback*, por parte dos estudantes, referente à sequência didática gamificada aplicada nas aulas de História. Nesse sentido, considerou-se variadas ferramentas para a observação e análise dos dados levantados, com a finalidade de abarcar uma pesquisa com um amplo alcance nas informações obtidas.

4.3.3 Levantamento Documental

Ao longo da pesquisa, foram analisados os seguintes documentos: Currículo Paulista do Ensino Médio (CPEM) (SÃO PAULO, 2020), Plano de Curso do Marketing do Centro Paula Souza (CEETEPS, 2018; CEETEPS, 2020; CEETEPS, 2022.), Plano de Curso de História do Centro Paula Souza (CEETEPS, 2021). Também foi consultada a legislação vigente, voltada para a educação profissional técnica de nível médio. Tal procedimento foi realizado, porque o universo e sujeitos desta pesquisa estão inseridos nesse contexto, colaborando para a compreensão das especificidades dessa área da educação.

Segundo Severino (2017, p. 95), o levantamento documental refere-se à “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise

pelo pesquisador”. Sendo assim, o documento escrito em uma pesquisa científica é de muita relevância, pois conforme descreve Cellard:

[...] o documento escrito constitui uma fonte para todo o pesquisador nas ciências sociais. Ela é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A partir da análise dos documentos, pôde-se conhecer mais sobre o perfil do profissional, bem como as competências, habilidades e valores a serem desenvolvidos no Ensino Médio Técnico em Marketing, além de conhecer o perfil do egresso que será formado pelo curso. O levantamento documental também favoreceu a compreensão do que se espera para o ensino de História nesse segmento.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

As informações procedentes dos questionários aplicados, pela ferramenta *Google Forms*, foram sistematizadas pela própria plataforma, que gerou gráficos para as questões objetivas. Essas questões tiveram o intuito de analisar o engajamento dos discentes no uso das tecnologias voltadas para educação e a sua prática na sala de aula. Além delas, as questões abertas inferiram na percepção dos estudantes quanto ao conhecimento da temática da pesquisa.

Outros dados foram levantados com a utilização de um segundo questionário, levando em conta as categorias de análise desta pesquisa, que são apresentadas na próxima seção, considerando os objetivos desta pesquisa. O formulário também conteve questões abertas e fechadas, com a utilização do *Google Forms* (Apêndice F). Com esse procedimento, foi possível levantar as compreensões dos educandos na vivência com a gamificação e o RPG, no que tange ao Ensino Médio Técnico na aula de História.

Assim, a análise das informações obtidas pela abordagem qualitativa, considera o contexto pelo diagnóstico dos dados, criticamente analisados, reconhecendo a sua diversidade. A análise do contexto é significativa na construção dos conteúdos estudados. Portanto, reconhecer a função do pesquisador como crítico de seus estudos e análises é condição

essencial para investigações futuras, para deixar subsídios substanciais para a comunidade científica, estudantes e interessados na temática.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, descreve-se o planejamento e o desenvolvimento da atividade gamificada, como metodologia ativa e imersiva. Em seguida, levanta-se e examina-se o perfil dos discentes que participaram da pesquisa. Também abordam-se as percepções dos discentes, desafios, possibilidades e limites que foram encontrados no desenvolvimento do RPG como ferramenta pedagógica.

5.1 O PERFIL E PERCEPÇÕES PRÉVIAS DOS ESTUDANTES

A experiência com o recurso do RPG nas aulas de História no Ensino Médio, iniciou-se de maneira sistematizada, após reflexão, planejamento e observação na postura dos discentes. Isto é, no momento em que se identificou que eles sentiam a necessidade de ter aulas diferenciadas, pois almejavam experiências distintas das aulas formais, foram traçadas estratégias didáticas para a aplicação de uma sequência didática (Apêndice A).

A partir de agosto de 2021, foi apresentado aos educandos o projeto “O jogo de RPG na aula de História”, na turma do 1º ano do Ensino Médio, com habilitação profissional de técnico em Marketing. Nesse momento, os alunos foram convidados a participar voluntariamente desta pesquisa. Foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido aos alunos e responsáveis, com o intuito de se contemplar questões éticas e identificar quem participaria da sequência didática, a ser desenvolvida nesta investigação (Apêndice C e D).

O procedimento subsequente foi abordar a evolução dos jogos e o seu significado para a formação estudantil. De maneira dialogada, buscou-se analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, a fim de realizar objetivos comuns de aprendizagem partindo do protagonismo estudantil. Os alunos foram levados à reflexão, apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre posicionamento crítico baseado em valores éticos sobre situações-problema no cotidiano (BRASIL, 2018).

A utilização do RPG nas aulas de História iniciou-se, ao se perceber a potencialidade que esse recurso possui para a imersão dos alunos em um contexto histórico, que muitas vezes, não é percebido ou reconhecido por eles. De acordo com Cardoso (2008):

O jogo de RPG na aula de História representa um jeito diferente de estudar História: a escrita de Histórias, criação e interpretação de personagens incentive a busca de novas informações em diferentes fontes: professora, livros e internet. O aluno pode motivar-se para envolver-se em atividade

escolares ao perceber-se como sujeito do processo de aprendizagem, sabendo que os resultados do seu desempenho dependem de seus esforços, verificando que pode ser ouvido e fazer escolhas (CARDOSO, 2008, p. 9).

Além disso, traz engajamento e motivação para a sala de aula, atendendo as demandas de inovação da prática pedagógica para um público estudantil caracterizado como nativo digital (PRENSKY, 2012), promovendo ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o protagonismo juvenil no processo de ensino e de aprendizagem. Para Prensky (2012):

Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de músicas digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...]. Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as imagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2012, p. 1).

Percebe-se, de acordo com a reflexão de Prensky (2012), que os alunos nasceram em um contexto da cibercultura e que são muito envolvidos com o uso da tecnologia e de jogos. O ser humano é constituído por um aspecto lúdico. Quando o indivíduo tem a consciência de brincar e jogar, é porque ele se percebe mais do que um ser racional, sendo então um ser lúdico (HUIZINGA, 2019). Assim, o jogo faz parte integralmente da cultura e contexto social dos jovens, logo os discentes esperam, de certa forma, por um aprendizado mais prazeroso.

Conforme Huizinga (2019), quando ele reflete sobre o jogo como fator cultural, expressa que:

Ao se abordar a função do jogo como uma função real da cultura, e não como ele aparece na vida do animal ou da criança, começamos a partir do ponto em que as abordagens da biologia e da psicologia chegam ao seu termo. Encontramos o jogo na cultura como elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase atual. Em toda a parte, encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum”. (HUIZINGA, 2019, p. 23).

Sendo assim, o professor conscientiza-se, possuindo o bom senso para melhorar sua prática educativa, percebendo que mesmo com desafios e limites, há necessidade de investir na autonomia do educando. Como diz Freire (2011), também respeita os saberes dos seus discentes, concernente à cultura digital e ao elemento lúdico contido nos jogos.

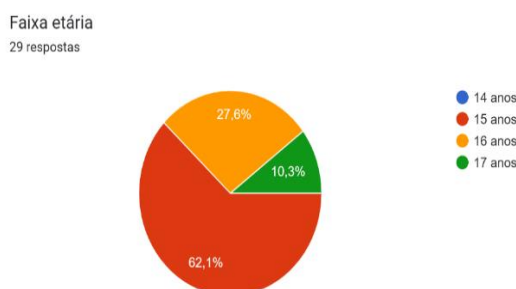
Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária. [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2011, p. 30).

A partir disso, entende-se que a aula de História deve ser renovada em sua abordagem, contribuindo para a formação de cidadãos críticos (BITTENCOURT, 2018), por meio de uma metodologia ativa que contemple uma aprendizagem significativa. “O educador que conhece os princípios da aprendizagem significativa entende a importância de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre temas que serão abordados” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 22).

Do dia 3 de agosto a 2 de setembro 2021 (Apêndice A) foi o período de aplicação da pesquisa, com o consentimento da direção da escola (Apêndice B), também com a permissão dos responsáveis pelos discentes, pois na época, eram menores de idade (Apêndice D) e com o consentimento dos alunos (Apêndice C), em participar livremente da pesquisa. Considerando que esse período de aplicação da pesquisa foi um momento de retorno gradual das aulas presenciais, muitos alunos não obtiveram a permissão dos responsáveis para participarem das aulas, por causa da pandemia da COVID-19, conseqüentemente não puderam participar da pesquisa.

Na sequência, são apresentados e discutidos dados referentes ao perfil e percepções prévias dos estudantes quanto à temática abordada nesta investigação.

Gráfico 1: Faixa etária



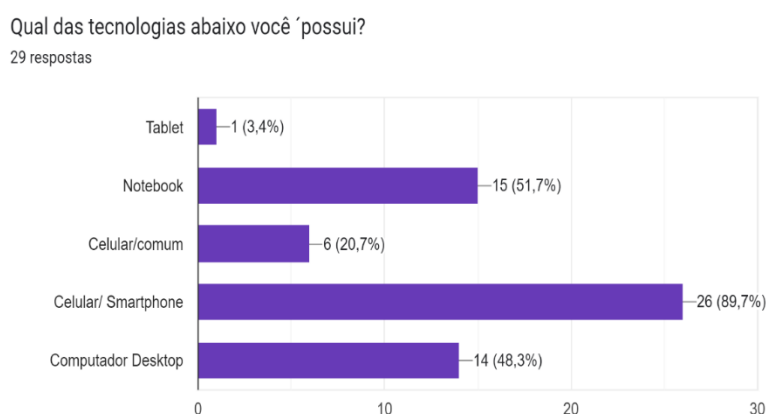
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

Conforme mostra o gráfico 1, dos estudantes participantes deste estudo, no momento de coleta dos dados, identificou-se que 62,1% deles estavam com 15 anos, 27,6% com 16 e

10,3% com 17 anos. Conforme pontuado anteriormente, esse público foi constituído por adolescentes.

No gráfico 2, perguntou-se qual é a forma de tecnologia mais utilizada entre eles. Foi possível notar que a maioria dos alunos utilizava celulares/*smartphones*, que é um dispositivo móvel muito popular entre os participantes da pesquisa.

Gráfico 2: Utilização de Tecnologias



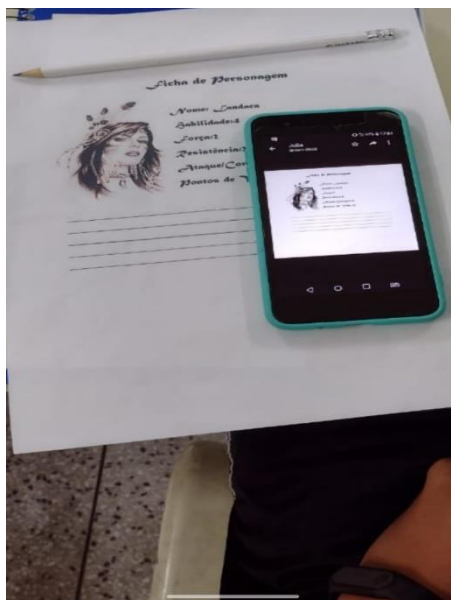
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

Esse gráfico 2 demonstra o fácil acesso que os educandos possuem à tecnologia. 89,7% dos alunos indicaram possuir um celular/*smartphone*, recurso que promove a ampliação de informações em diferentes espaços, incluindo o ambiente escolar. No gráfico, sobressaiu o acesso à tecnologia móvel, por parte dos educandos, elemento que destacou seu uso, na construção de sua aprendizagem, uma vez que faz parte de seu cotidiano.

A disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), especialmente o uso massivo de Tecnologias Móveis com Conexão Sem Fio à internet (TMSF), amplia consideravelmente as possibilidades de conexão à internet em todo momento e de qualquer lugar, integrando essas tecnologias às ações e comportamentos cotidianos de modo tão natural, que as pessoas nem se dão conta das interações que realizam por meio delas. Essa forma de uso das TDIC vem se intensificando com as TMSF e originou a concepção de computação ubíqua. (ALMEIDA, 2016, p. 2).

Durante a aplicação da sequência didática, que envolveu o jogo de RPG, o *smartphone* foi utilizado para anotações, pesquisa e compartilhamento de informações do personagem e sua ficha (figura 4). A figura 8 evidencia isso.

Figura 8- Smartfone e RPG



Fonte: arquivo do pesquisador.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura UNESCO (2014), as tecnologias móveis enriquecem e ampliam oportunidades educacionais para os estudantes em diversos ambientes, devido ao seu fácil transporte e compartilhamento.

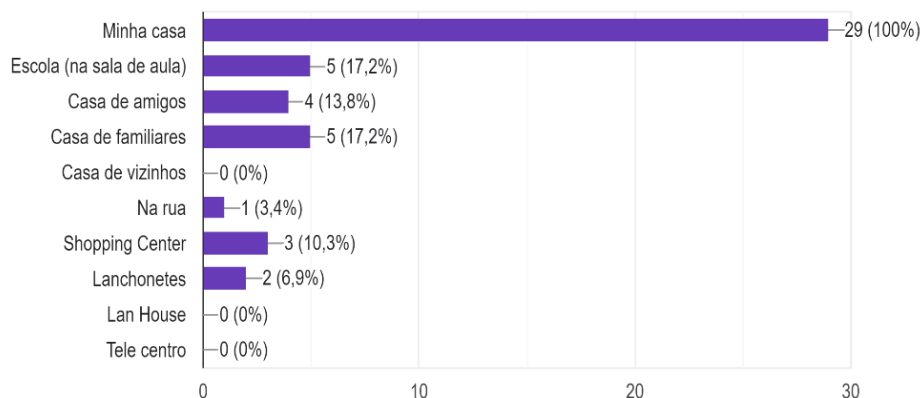
[...] se um estudante aprende de forma visual e é interessado em mapas, informações históricas podem ser apresentadas em um atlas interativo, que pode ser manipulado em um aparelho de tela sensível ao toque. Um estudante com outras preferências de aprendizagem pode receber informações similares de forma totalmente diferente como uma linha do tempo indicando eventos importantes, como links para vídeos de informação e documentos de fontes primárias. (UNESCO, 2014, p. 14).

Isso evidencia que o discente possui possibilidades flexíveis para prosseguir seus estudos no próprio ritmo e dar continuidade e motivação à sua aprendizagem. A seguir, o gráfico 3 evidencia o local em que os educandos utilizam a internet. Percebe-se que o local mais usado foi em sua residência.

Gráfico 3: Local em se utiliza a internet

Em qual local você utiliza mais a internet?

29 respostas

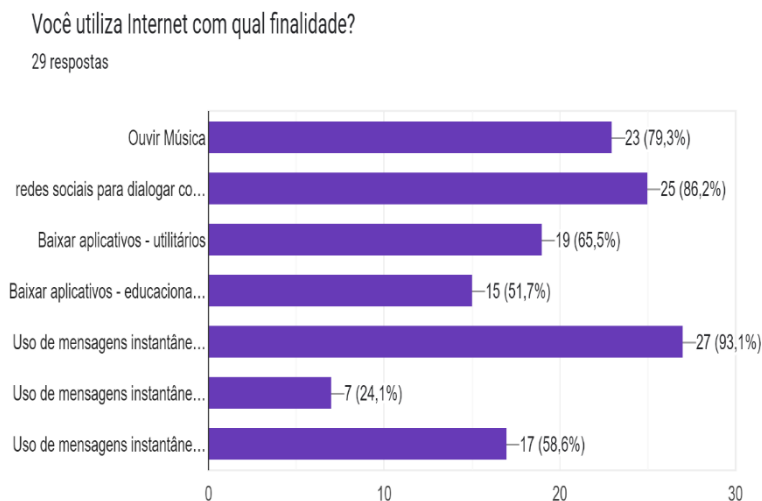


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

O resultado do gráfico 3, referente ao local de acesso à internet, mostrou que a maioria dos educandos confirmou que acessavam a internet em casa. Em contraste, poucos usam a internet na escola, recurso que é necessário ao ensino e ao aprendizado. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CTIC) demonstra que a maioria dos estudantes não utiliza a internet na escola, cerca de 93% dos estudantes usam internet em casa (CITIC, 2018), informação que vai ao encontro do que os dados obtidos nesta pesquisa revelam.

O gráfico 4 demonstra qual é a finalidade de utilizar a internet por parte dos educandos. Notou-se que a maioria dos discentes utiliza para a comunicação em redes sociais ou aplicativos de mensagens instantâneas.

Gráfico 4- Finalidade da internet para os educandos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

O gráfico 4 evidenciou que mais 100% dos estudantes utilizavam a internet para mensagens instantâneas, com o aplicativo *WhatsApp*, para acesso à internet. Uma variedade de sites é utilizado para a comunicação informal por meio das redes sociais, 86,2% e um percentual de 79,3% para ouvir música, 51,7% baixam aplicativos educacionais e 65,5% baixam aplicativos utilitários. Para Moran (2013), há diversas formas de comunicação e interação, pois o compartilhamento de informações, sendo utilizados para fins educacionais, colaboram para a construção do conhecimento de maneira coletiva.

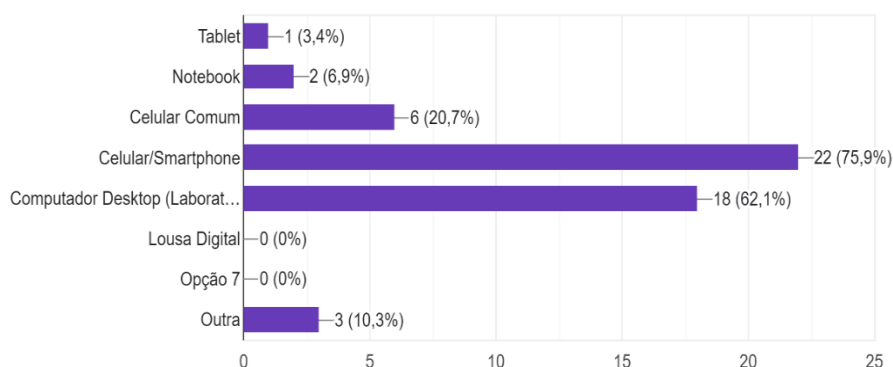
É de suma importância que a escola reconheça esses recursos, para que os educandos reconheçam a capacidade pedagógica desses dispositivos, não os reduzindo a meras ferramentas que possibilitam o entretenimento. No contexto desta pesquisa, os dispositivos móveis foram utilizados, para que os estudantes respondessem aos questionários e no decorrer da sequência didática, como recurso no jogo de RPG, bem como mecanismo de pesquisa, a fim de transformar informação em conhecimento.

Os dados a seguir são do gráfico 5, no qual são apresentadas quais tecnologias o educando já utilizou na sala de aula, como apoio para o aprendizado. O gráfico apresenta que o celular (75,9%) e o computador desktop (62,1%) foram os mais usados pelos discentes.

Gráfico 5-Tecnologia e sala de aula

Quais das tecnologias indicadas abaixo você já usou em sala de aula (ou em sua escola) como apoio ao seu aprendizado?

29 respostas

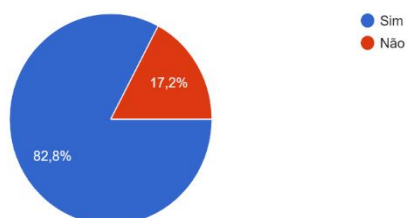


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

Observou-se, assim, a partir dos dados demonstrados no gráfico 5, que o celular na escola é muito utilizado. 75,9% dos alunos fazem uso *smartphone* para auxílio ao aprendizado na sala de aula. O gráfico 6, a seguir, demonstrou que os alunos já tiveram a oportunidade de aprender com os jogos, pois 82,8% dos alunos já tiveram essa oportunidade, enquanto 17,2% dos demais educandos que participaram desta pesquisa não tiveram essa oportunidade de articular aprendizado com o uso de jogos.

Gráfico 6-Aprender com Jogos

Você já teve oportunidade de aprender com jogos?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

Após a pergunta de número 6, os alunos descreveram como foi a experiência sobre a utilização de jogos em seu aprendizado. No quadro 8, são relacionadas algumas dessas descrições:

Quadro 8-Experiência com jogos e aprendizado

Relate sua experiência com os jogos e seu aprendizado
“Minha antiga professora de história passou uma atividade para que cada grupo criasse seu próprio jogo de tabuleiro, foi uma experiência muito divertida”.
“Nunca tive essa experiência”.
“Jogamos RPG em uma das aulas anteriores de história quando estávamos estudando sobre as cruzadas, acredito que tenha ajudado bastante a compreender os acontecimentos marcantes da época”.
“Eu tinha uma professora de inglês que sempre quando íamos para um novo conteúdo, ela passava um jogo sobre esse conteúdo, pra mim pelo menos fica bem mais fácil de aprender quando ela passava algum jogo antes”.
“No fundamental I, foi utilizado um jogo de tabuleiro matemático onde se avança as casas do dado apenas se acertasse os cálculos. Na época me auxiliou e decorar a tabuada e me incentivou a estudar”.
“No oitavo ano minha professora de matemática fez um projeto no qual os alunos tinham que criar jogos relacionados a matemática para apresentar numa espécie de feira. Foi uma experiência bem bacana, exercitamos a criatividade”.
“Não tive jogo em sala de aula”.
“Kahoot, um jogo de quiz que incentiva o aprendizado”.
“Certa vez, foi feita uma gincana com diversos jogos e um quiz entre as salas, me incentivou a estudar os conteúdos”.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Nota-se, a partir dessas evidências, que existe experiência por parte dos educandos na utilização de jogos, em seu processo de aprendizagem, isso porque professores já começaram a introduzir em sua prática docente recursos didáticos mais lúdicos. Por isso, conforme Moran (2015, p.24) “Os jogos e as aulas roteirizadas estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de aprender”.

Percebe-se que os educandos relataram experiências positivas com a utilização dos jogos aplicados à educação. Nesse sentido, Mattar (2010) enfatiza que:

Em toda a disciplina, há elementos que se ajustam melhor aos games, e nem tudo o que é cobrado em currículos tradicionais pode ser adequadamente ensinado com o uso dos games. Um game educacional deve colocar os

jogadores em contato com o que é mais envolvente no tema, permitindo que eles compartilhem os prazeres da disciplina que motivam seus profissionais. (MATTAR, 2010, p. 85).

Sob esse viés, é de fundamental importância a atuação do educador referente ao uso dos jogos, de forma articulada com sua prática pedagógica, aliando conhecimento, motivação e prazer em aprender. Nesse ambiente, é relevante considerar o conhecimento dos educandos a respeito de jogos, permitindo assim, a socialização entre docente e discentes. Como menciona Freire (1997),

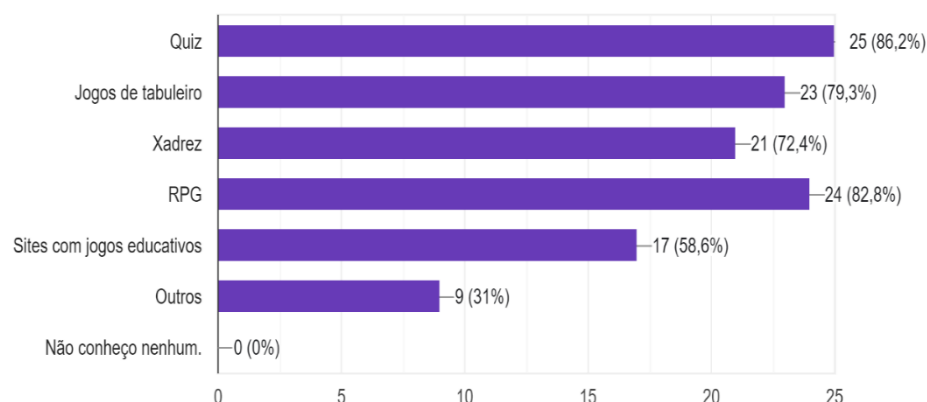
o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do pensamento. (FREIRE, 1997, p. 86).

Assim, o saber dos educandos sobre jogos deve ser considerado pelo professor e aplicado para a motivação e engajamento do processo educativo, valorizando a socialização de ideias, opiniões e reflexões dos alunos em uma construção diária e contínua. Como demonstrado no gráfico 7, todos os alunos conheciam algum jogo educativo. Valorizar essa experiência prévia é uma maneira interessante de utilizar esses conhecimentos para superar dificuldades, proporcionando desenvolvimento para todos.

Gráfico 7-Conhecimento de jogos educativos

Veja os exemplos abaixo e indique os jogos educativos conhecidos por você:

29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*

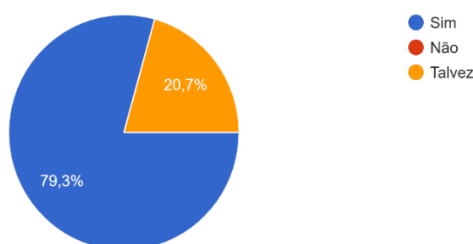
Os alunos indicaram que conheciam vários tipos de jogos, dentre eles o quiz (86,2%), o RPG (82,8%), os jogos de tabuleiro (79,3%) e o xadrez (72,4%). Vale destacar que o gráfico 7 destaca o RPG como um segundo tipo de jogo mais conhecido pelos respondentes, dado significativo para esta pesquisa, que se propõe a entender o *Role Playing Game* e suas possibilidades como subsídio pedagógico. Cardoso (2008) acredita que a interpretação e a assimilação de conteúdos são facilitadas com a articulação entre aprendizagem e RPG.

[...] supomos que uma estratégia de ensino baseada no jogo de RPG, considerada uma atividade extrinsecamente motivadora, contribuirá para evitar o esquecimento dos estudantes em relação aos conhecimentos históricos, uma vez que, o contato com diversas fontes históricas através de textos, sons, monumentos, imagens, museus etc., o estudo da História se tornará uma atividade prazerosa. (CARDOSO, 2008, p. 92).

O gráfico 8 indica se no caso os docentes trabalhassem com jogos em sala de aula, possibilitariam um aprendizado mais efetivo dos componentes curriculares do Ensino Médio Técnico.

Gráfico 8- Professores e a utilização de jogos

Na sua opinião, se seus docentes trabalhassem com jogos em sala de aula, conseguiriam possibilitar um aprendizado mais efetivo dos componentes curriculares do Ensino Médio Técnico?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

De acordo com os dados descritos no gráfico acima, 79,3% dos alunos acreditavam que o seu aprendizado seria mais efetivo com o uso de jogos, enquanto 20,3% pensavam que talvez, os jogos auxiliariam na aprendizagem. Isso demonstra que nenhum jovem participante da pesquisa descartou o uso de jogos na construção do conhecimento. Percebe-se que os educandos almejam uma abordagem pedagógica mais lúdica ao ensino, porém sem perda de comprometimento com a aprendizagem. Diante disso, Macedo, Petty e Passos (2000)

salientam que o uso de jogos no contexto escolar é um recurso útil para uma aprendizagem diferenciada e significativa.

Para que uma tarefa seja interessante, deve manter-se na forma e ser variável no conteúdo. Essas características estão sempre presentes no jogo, pois possuem regras e material constantes, porém uma partida nunca é igual à outra. No jogo há situações previsíveis, antecipáveis, mas existe algo que só se revela ao jogar. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 54).

O professor precisa compreender que o jogo é um exercício de autonomia, pois há um contexto significativo para os alunos, quando eles criam expectativas para a sua própria aprendizagem. O gráfico 9 evidencia a opinião dos estudantes sobre o conhecimento que os alunos e professores têm referente ao uso de jogos direcionados para o aprendizado.

Gráfico 9-Jogos direcionados à educação

O que você pensa sobre o conhecimento que os alunos e professores têm referente ao uso de jogos direcionados para o aprendizado?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

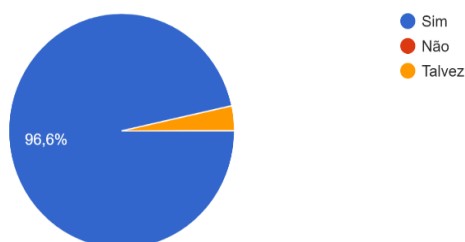
Os dados do gráfico 9 revelaram que 37,9% dos alunos não sabem opinar sobre os jogos e seu potencial para o aprendizado, 13,8% indicaram que os professores sabem sobre o uso dos jogos relacionado ao aprendizado, 13,8% apontaram que os professores desconhecem a aplicação dos jogos para o contexto educacional, 13,8% atestaram que nem professores nem alunos conhecem a relação entre jogos e educação. Somando os três últimos percentuais, percebe-se que somam 41,4%, evidenciando que os alunos pensam que os professores não apresentam conhecimento a respeito de jogos e sua articulação com a prática educativa.

Na questão relacionada ao gráfico 10, questionou-se se os alunos consideram-se como uma forma de aprendizado divertir-se com um jogo que possibilite enfrentar desafios e enigmas, estimulando competências e habilidades, como argumentação, raciocínio lógico,

resolução de um problema e trabalhar em equipe, levando em consideração o que cada membro possui, quanto suas habilidades e competências.

Gráfico 10-Divertimento e aprendizagem

Na sua opinião, é uma forma de aprendizado divertindo-se com um jogo que possibilita enfrentar desafios e enigmas estimulando competências e ...membro possui suas habilidades e competências?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

Nota-se que a partir do gráfico 10, de forma quase unânime, os alunos em um percentual de 96,6% consideraram que é uma forma de aprender se divertindo com o uso de jogos, entretanto 4,4 % apresentaram dúvidas sobre a relação entre aprendizado, divertimento e jogos. É necessário salientar que nem todos os alunos poderão se sentir contemplados em sua aprendizagem com a utilização dos jogos. Sendo assim, é preciso considerar que cada indivíduo aprende de um modo diferente. Corroborando, Bacich e Moran (2018) afirmam que

as pesquisas atuais nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e cada uma aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (BACICH; MORAN, 2018, p. 15).

Considerando os 96,6% de educandos que indicaram divertimento e aprendizagem serem harmônicos, o docente necessita combinar os elementos característicos em diversos jogos, como estímulo de desafios e enigmas, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades.

A questão seguinte foi dissertativa. Perguntou-se ao aluno o que ele teria a dizer sobre a relação entre diversão e aprendizado. As respostas dos educandos estão no quadro 9:

Quadro 9-Diversão e aprendizado para os alunos

“Que infelizmente é pouco estimulado.”
“Muito boa, já que não fica aquela coisa monótona e facilita muito o aprendizado.”
“Acredito que importante termos um momento de diversão durante o nosso processo de aprendizagem, pois dessa forma estudar não se torna uma coisa ‘chata’ e atividades lúdicas podem facilitar o aprendizado de muitos.”
“Tudo o fomos fazer, tiver uma diversão por trás, fica mais fácil, então assim, a aprendizagem está lado a lado com a diversão, podemos aprender muito mais jogando se divertindo, do que apenas lendo.”
“Acho que as duas coisas são possíveis de se fazer ajuda os dois lados professor e alunos e é super didático.”
“Trazer diversão na aprendizagem por meio de jogos torna a aula mais atrativa e menos cansativa do que lousa, giz e caderno, também estimula a competitividade entre os alunos o que é um bom incentivo.”
“A aprendizagem é mais efetiva quando se faz com gosto e interesse de aprender, a diversão torna o processo mais acolhedor e interessante.”
“Seria uma ferramenta bem afetiva, já que nós adolescentes gostamos muito de passar o tempo jogando.”
“Acho que as duas estão de ‘mãos dadas’ por assim dizer. Uma influência diretamente a outra, tanto que quando se é pequeno a principal fonte de aprendizagem nas escolas e em casa são os jogos e brincadeiras.”
“A princípio parece ser algo distante, mas na verdade creio que esses dois conceitos se ligam de diversas formas. Quando nos divertimos, sentimos prazer e felicidade, uma grande vontade de estar imerso naquele momento, pois aquilo nos agrada; quanto a aprendizagem, muitas vezes ela é feita de maneira monótona e que não gera interesse ao aluno, dando uma imagem programada e robotizada do ensino. Por isso, a união dos dois conceitos, aprender se divertindo, é uma forma muito efetiva para a retenção de conhecimento e propriamente dito a diversão.”
“Quando você está se divertindo, você acaba lembrando mais das coisas, então eu acho que os jogos é uma ótima forma para aprender, como músicas também que é algo que também fica na cabeça.”
“É preciso que tenha um equilíbrio entre os dois.”

Fonte: autoria do pesquisador.

Analisando as percepções descritas pelos alunos, observou-se que eles compreenderam a relação entre diversão e aprendizado. Em uma das falas, notou-se que o educando compreende que existe imersão propiciada pela diversão articulada com os jogos:

“A princípio parece ser algo distante, mas na verdade creio que esses dois conceitos se ligam de diversas formas. Quando nos divertimos, sentimos prazer e felicidade, uma grande vontade de *estar imerso* naquele momento, pois aquilo nos agrada; quanto a aprendizagem, muitas vezes ela é feita de maneira monótona e que não gera interesse ao aluno, dando uma imagem programada e robotizada do ensino. Por isso, a união dos dois conceitos, aprender se divertindo, é uma forma muito efetiva para a retenção de conhecimento e propriamente dito a diversão.” (Aluno participante da pesquisa, ênfase acrescentada).

Essa fala também demonstra o sentimento de prazer e felicidade com as duas práticas combinadas, diversão e prazer. Nesse sentido, quando o professor aproveita as falas dos alunos, favorece o diálogo para a construção da aprendizagem. Como Paulo Freire (1997) menciona, em um dos seus célebres pensamentos:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduz à condição de um objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1997, p. 23).

Outra pergunta dissertativa foi feita aos alunos, questionando o que eles pensavam sobre a possibilidade da utilização de jogos, para favorecer o aprendizado em História e outras disciplinas, e como isso poderia acontecer em sala de aula. As respostas foram as seguintes:

Quadro 10-Jogos nas matérias escolares

“Na minha opinião seria ótimo, e sim poderia super ocorrer na minha sala, além de ser muito legal vamos aprender.”
“Achei que trazer games para aula foi uma ideia criativa e totalmente diferente do habitual das minhas outras escolas, fez eu me interessar por um conteúdo que normalmente me cansaria, além de ajudar na socialização dos alunos em sala. Teria que ser organizado para que o objetivo principal (aprender) não se perdesse no meio das brincadeiras e se tornasse uma atividade sem lógica.”
“Penso que é uma maneira criativa e eficiente de envolver o aluno no assunto tratado na disciplina e que poderia ocorrer como uma maneira de os alunos aplicarem conhecimentos já trabalhados em sala de aula e até se aprofundarem nos temas.”
“Seria uma aula diferente das outras e eu iria gostar bastante.”
“Eu acredito que por ser algo diferente do nosso cotidiano na sala de aula isso acaba prendendo a atenção dos alunos e assim nós conseguimos nos divertir fugindo um pouco da rotina da sala de aula e absorver o conteúdo passado de uma forma mais tranquila.”

“Nos conteúdos que os alunos tivessem mais dificuldade ou não gostassem tanto, poderia estimulá-los com outros métodos de aprendizagem que no caso seriam os jogos.”
“Eu penso que é uma boa ideia. Isso poderia ocorrer com os alunos dando ideias de jogos e os professores vendo se os jogos são viáveis e caso fossem colocando os em prática.”
“Eu acho que é uma estratégia muito boa para ser utilizada em sala de aula, e como eu disse acima é uma maneira divertida e isso faz com o que gere mais interesse por parte dos alunos.”
“Acho interessante dependendo da matéria e de como a sala iria reagir.”
“Seria muito interessante que todos os professores procurassem fazer pelo menos uma aula diferenciada ao ano, assim os alunos poderiam relaxar e aprender de uma maneira diferente do convencional, além de prender mais a atenção de todos.”
“Acredito que jogos dinâmicos entre a turma poderiam facilitar o entendimento de determinadas disciplinas.”
“acho uma boa ideia, poderia ocorrer com jogos de tabuleiro ou RPG.”
“Muito boa e relevante para o entendimento da matéria, poderia ser feito como competições que estimulem os alunos a se superarem.”

Fonte: arquivo do pesquisador.

É notório que os alunos valorizam uma aula que realize uma proposta gamificada. Sobre a experiência com a gamificação, Alves (2015) comenta que:

O *Gamification* não é uma solução única que vai resolver todos os seus problemas, mas com certeza é uma ferramenta que não pode faltar na sua “caixinha de ferramentas” profissional. [...] O que ele faz é ajudar você a alcançar os objetivos estabelecidos de forma engajadora, segura e divertida. Segura, pois cria o ambiente de aprendizagem adequado, permitindo que se erre sem consequências reais ou desastrosas e permitindo que se aprenda sobre as possíveis consequências em cada situação (ALVES, 2015, p. 23).

Na próxima questão dissertativa, perguntou-se aos educandos se eles tivessem a oportunidade de sugerir aos docentes a utilização do jogo de RPG, por exemplo, como ferramenta articulada a uma ou mais disciplinas, que ideias dariam. As respostas foram as seguintes:

Quadro 11-Ideias sobre RPG

“Tentar fazer com que o máximo de pessoas pudessem participar, e para mim a parte mais divertida de jogar um jogo RPG é a interpretação dos personagens, então seria legal que a narração desse esse espaço.”

“De fazer um jogo principalmente que dê para ver as respostas depois de já jogado, que ficasse salvo.”
“Não sei.”
“Ver aqueles alunos que tem mais experiência em relação ao RPG, e dividi-los, unindo eles as pessoas menos experientes.”
“Nunca joguei RPG, então acho que não poderei opinar.”
“Daria a ideia de uma aula produtiva e didática e ainda divertida, dizendo que o professor(a) também participaria e daria alguns temas divertidos como era medieval, realeza e etc.”
“Diria apenas para se empenhar ao máximo na ambientação do jogo, porque, para mim, o mais importante num jogo de RPG, seja como ferramenta de aprendizado ou como diversão apenas, é a ambientação; fazer com que tanto o Mestre quanto os jogadores se sintam dentro no universo do jogo.”
“Eu realmente não sei.”
“Confesso que eu não sei jogar, mas achei muito interessante a proposta do RPG. Acho legal também a ideia de jogos interativos, gincanas, competições etc.”
“Eu daria a sugestão de RPG de eventos conhecidos, porém não explorados. Como por exemplo as sociedades orientais, como Império Mongol, as dinastias japonesas etc. Também seria muito bom abordar sobre as civilizações ocidentais; eu acho interessante um RPG no período socrático da Grécia Antiga - onde os alunos teriam que desenvolver senso crítico e pensar por si mesmo para responder as questões que surgiriam na história, utilizando-se do pensamento socrático e a maiêutica.”
“Realizar jogos relacionados ao assunto que está sendo estudado mais vezes.”
“Acho que esse estilo de jogo se encaixaria bem na matéria de história, por ser famoso por ter uma história envolvida e um jeito divertido de saber sobre o mesmo.”
“Anexar o RPG à matéria de História parece algo pertinente. serviria como uma forma de ‘entrar’ na história.”
“Sugeriria utilizar RPGs como forma de aprofundar os alunos nas matérias de forma mais dinâmica, se colocando em momentos da história, testando seu aprendizado de química, etc.”

Fonte: arquivo do pesquisador.

Nas respostas dos educandos, notou-se que alguns deles não conheciam o jogo de RPG, por isso, algumas respostas não expressaram sugestões quanto ao uso dessa categoria de jogo em sala de aula. Já outros alunos, por possuírem experiência com o jogo, indicaram que jogar RPG na aula de História favoreceria o aprofundamento da disciplina, ou como uma maneira de “entrar” no conteúdo. Nesta pesquisa, essa perspectiva é relacionada ao conceito de metodologia imersiva (CAVALCANTI; FILATRO, 2018).

Como já discutido anteriormente, o RPG é um recurso de gamificação com possibilidades adequadas para o processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Riyis (2018), o RPG é uma excelente estratégia de ensino, atingindo aspectos lúdico, afetivo, social e cultural, e isso foi percebido pelos alunos.

5.2 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Entre agosto e setembro de 2021, foi aplicado o segundo procedimento da sequência didática, exposição do jogo de RPG e a sua articulação com a temática histórica da colonização portuguesa na América, durante o século XVI e XVII, abordando o contato entre diferentes culturas. O enredo da aventura do jogo protagoniza uma mulher indígena chamada Landara, que foge de um malvado feiticeiro indígena. Ela, com outros personagens, um africano chamado Akin e outra indígena chamada Nina, além de dois portugueses, Fernando Gonçalves e Diogo Carvalho, cujas ilustrações são apresentadas na figura 9, são os personagens do jogo de RPG “O Enigma da Muralha”, desenvolvido pelo professor/pesquisador para os alunos participantes desta pesquisa (Apêndice J).

O objetivo do jogo é levar o padre jesuíta José de Anchieta para a vila de São Paulo, onde um colégio seria construído para a catequização dos índios. Cada personagem representa uma matriz étnica que compõe a sociedade brasileira: indígena, africana e portuguesa, nos primórdios da colonização europeia, na América Portuguesa.

Figura 9- Personagens do RPG Enigma da Muralha

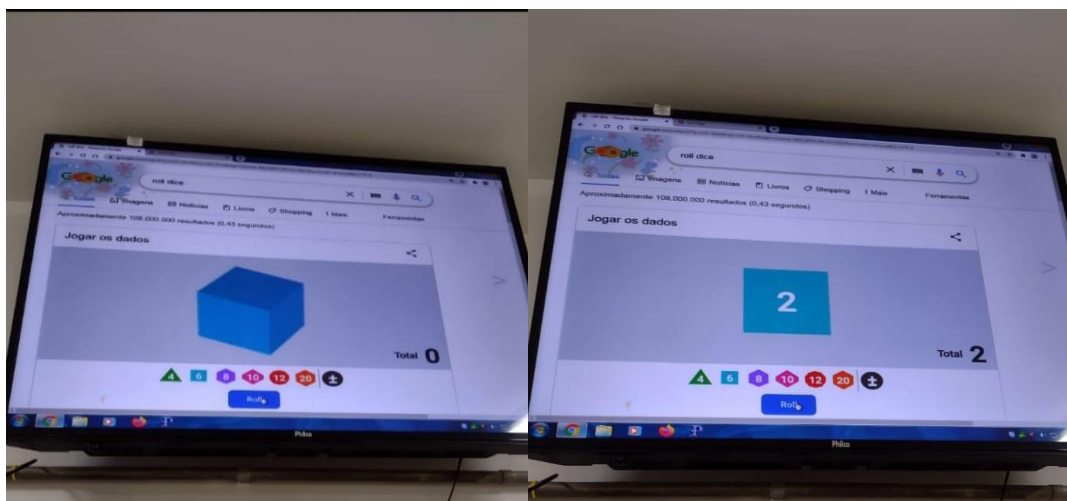


Fonte: arquivo do pesquisador.

Os alunos disponibilizados em grupo jogaram RPG, com o intuito de analisar os processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial, em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e as possíveis relações entre eles (BRASIL, 2018). Nesse momento, identificaram relações entre diferentes sociedades, conforme o desenvolvimento científico e tecnológico (CEETPS, 2021).

Para efetivar as ações dos personagens no decorrer do jogo, foi utilizada a ferramenta disponibilizada gratuitamente pelo Google, chamada *Roll dice*, conforme representado na figura 10.

Figura 10- Google Roll Dice



Fonte: arquivo do pesquisador.

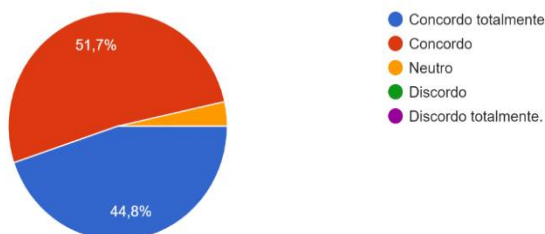
Um jogo de RPG, de mesa, que foi aplicado nesta pesquisa, possui sessões. Sessão de jogo de RPG é uma parte da aventura vivenciada pelos jogadores. Como uma campanha de RPG pode ser longa, o mestre divide a história em sessões. Ou seja, sessão é uma partida curta, que faz parte de uma aventura longa, como se fosse um capítulo ou fase do jogo. Para ver as sessões do jogo de RPG “O Enigma da Muralha”, que foi desenvolvido nesta pesquisa, ver o apêndice J. No total, são sete sessões.

Após as sessões do jogo, são demonstradas as percepções dos educandos sobre o processo de intervenção com o uso do RPG como recurso pedagógico na aula de História do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica. Pretende-se observar se o processo de gamificação articulado ao RPG favoreceu aos discentes uma aprendizagem significativa, ativa e imersiva. Também, com a leitura dos gráficos, procurou-se compreender se as competências e habilidades da BNCC articuladas ao componente de História no Ensino Médio com habilitação profissional técnica, podem ser desenvolvidas com a gamificação e o RPG.

O gráfico 13 apresenta se o RPG estimulou a aprendizagem do aluno.

Gráfico 11-RPG e estímulo a aprendizagem

Você concorda que o jogo de RPG estimulou sua aprendizagem?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

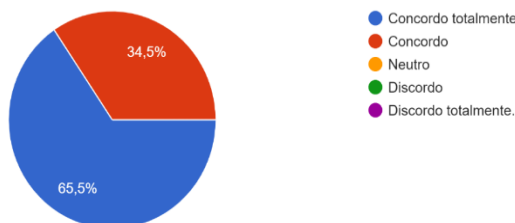
Conforme os dados apresentados, 51,7% dos alunos concordaram totalmente que o RPG estimulou a aprendizagem, enquanto 44,8%, que a sua aprendizagem foi estimulada. Totalizando os dois grupos de alunos, tem-se 96,5%. Isso demonstra que a maioria dos alunos foi estimulada com o RPG. Apenas 3,5% foram alunos que se declararam neutros. O jogo é importante para o desenvolvimento do aluno e o professor deve adaptá-lo como ferramenta pedagógica. O resultado obtido nesse gráfico corrobora com a afirmação de Antunes (2003), quando ele menciona que

o jogo ganha espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulos ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor e avaliador da aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p. 37).

O lúdico assume uma função importante no desenvolvimento e na aprendizagem, pois favorece tanto o aspecto afetivo, emocional e cognitivo, com relação aos fatores motor e social, quanto é um catalisador, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com a percepção dos alunos, o gráfico a seguir apresenta se as habilidades e competências de comunicação e argumentação foram contempladas no jogo de RPG.

Gráfico 12- RPG comunicação e argumentação

Você concorda que as competências e habilidades como comunicação e argumentação foram trabalhadas?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

No gráfico 12, 65,5% dos alunos concordaram totalmente que o RPG trabalhou a competência e habilidade de comunicação e argumentação, e 34,5% de apenas concordaram. Nenhum aluno discordou. Isso significa que o jogo de RPG favorece a comunicação e a argumentação. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018), é importante oportunizar para que esses estudantes se apropriem, de maneira geral, da comunicação e argumentação, desde o uso de equipamentos diversos, a jogos e aplicativos. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de se observar a comunicação e as particularidades da cultura digital, como uma nova forma de realizar conexões com os jovens das novas gerações:

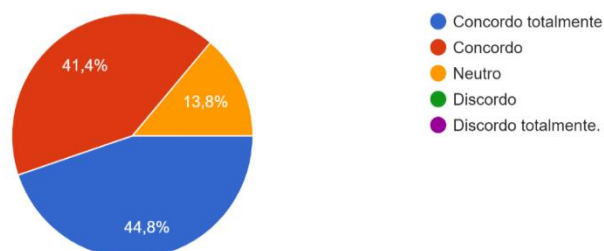
É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação [...]. (BRASIL, 2018, p. 61).

A comunicação perpassa pela BNCC (BRASIL, 2018), desde as competências gerais para a Educação Básica até o desenvolvimento das habilidades específicas, considerando cada componente curricular. O próximo gráfico demonstra os dados referentes ao protagonismo do aluno, quando estava jogando RPG.

Gráfico 13-RPG protagonismo e aprendizado.

Você se sentiu protagonista de seu aprendizado ao jogar RPG?

29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

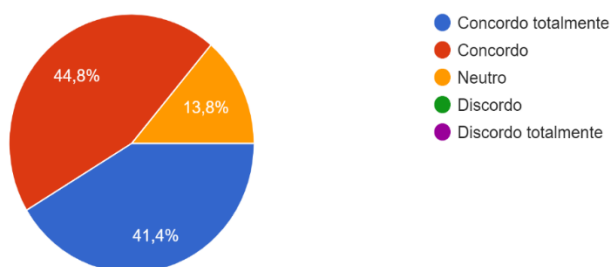
Conforme os dados apresentados no gráfico 13, os alunos indicaram protagonismo em seu aprendizado. Assim, 44,8% dos estudantes concordaram totalmente que houve o exercício do protagonismo em seu aprendizado com a utilização do RPG e 41,4% apenas concordaram, enquanto 13,8% indicaram neutralidade. De modo geral, revelou-se aqui o protagonismo dos discentes, pois 85,9% perceberam-se protagonistas, uma característica propiciada pelo RPG. A BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, defende o protagonismo dos discentes, pois desafia os alunos a participarem, de forma colaborativa com os pares, em projetos orientados pelos docentes.

O gráfico 14 apresenta os dados referentes ao uso de princípios éticos e democráticos que os educandos exerceram ao jogar RPG.

Gráfico 14-RPG e uso de princípios éticos e democráticos

Durante o jogo de RPG você tomou decisões com base em princípios éticos, sustentáveis, solidários, inclusivos, democráticos?

29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

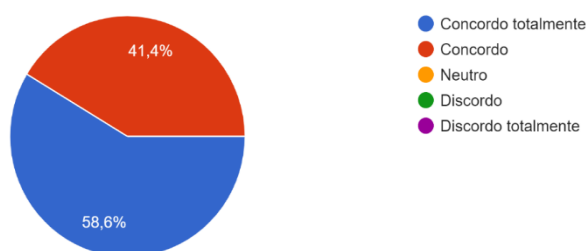
As informações obtidas no gráfico 14 revelaram que 44,8% dos alunos apenas concordaram que os jogo de RPG favoreceram o exercício de tomada de decisão com base em princípios éticos, enquanto 41,4% concordaram totalmente. 13,8% dos alunos ficaram neutros. Somando os dois grupos de alunos que concordaram, o total é de 86,2%. Esse percentual relaciona-se às expectativas da BNCC (BRASIL, 2018), que esperam que os alunos

mobilizem práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho e informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 491).

O princípio da ética é previsto nas dez competências gerais para a Educação Básica, por meio de experiências vivenciadas. Assim, o professor tem a responsabilidade de orientar e auxiliar o estudante a desenvolver o seu pensamento educacional e social baseado na ética, com o objetivo em soluções de problemas. O gráfico 15 apresenta informações que revelaram se os educandos conseguiram exercitar a empatia, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito à cultura, sem preconceitos, a partir da análise de processos políticos, econômicos, sociais e culturais, de nível local ao mundial.

Gráfico 15- RPG e exercício de empatia, resolução de conflitos e cooperação

No jogo de RPG você exercitou empatia, resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo respeito a cultura e sem preconceitos?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

A promoção da empatia, resolução de conflitos e cooperação também é um dos pilares da BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, os dados do gráfico 15 revelaram que 58,6% dos estudantes concordaram totalmente que o jogo de RPG permitiu o exercício da empatia, resolução de conflitos e cooperação. Em relação à habilidade de respeito à cultura, 41,4%

concordaram e nenhum aluno se pôs como neutro ou discordou. Vale destacar que todos os alunos desenvolveram então a empatia, a resolução de conflitos e a cooperação.

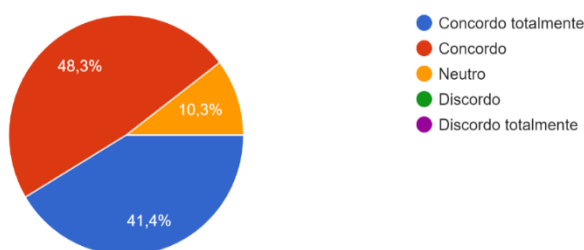
O jogo de RPG tem como característica a cooperação, como aponta Riyis (2018):

Se o importante é competir, o fundamental é cooperar e, com isso, propõe um novo paradigma para os jogos. Nesse novo enfoque, a vitória pode (e deve) ser alcançada quando um jogador ajuda o outro a vencer juntos. É preciso, portanto, que se tenha um jogo que ao mesmo tempo seja cooperativo e possibilite a construção do conhecimento que o professor tenha como objetivo. (RIYIS, 2018, p. 14).

Pelo seu carácter cooperativo e por proporcionar o uso da imaginação, o RPG utiliza a criatividade também em uma escala maior do que outros jogos. Assim, nota-se que existe relação entre a Base Nacional Comum Curricular e o RPG, como ferramenta pedagógica. No gráfico 16, o objetivo foi evidenciar como o jogo de RPG trabalha a cultura como suporte de conhecimento, valores, crenças e práticas inseridas no tempo e no espaço. Esses princípios elencados, são articulados especificamente com a disciplina de História.

Gráfico 16-RPG e cultura como suporte do conhecimento

Com o jogo de RPG você conseguiu analisar objetos da cultura como suporte de conhecimento, valores, crenças e práticas inseridas no tempo e no espaço?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

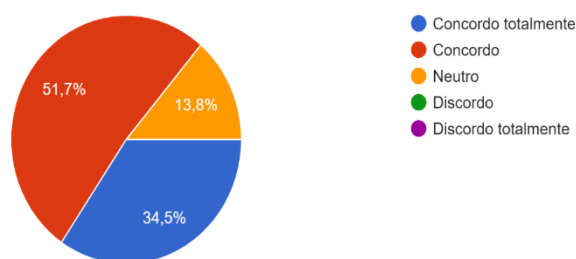
Na pergunta que envolve habilidades específicas no componente de História, como por exemplo a análise de objetos da cultura como meio de conhecimento, aquisição de valores e práticas, 48,3% dos alunos conseguiram efetuar essa análise, enquanto 41,4% apenas concordaram, e 10,3% manifestaram-se neutros. Percebeu-se que 89,7% dos estudantes conseguiram atingir essas habilidades.

Analisando os dados do gráfico 16, foi possível reconhecer que, por meio do jogo de RPG, o trabalho com as habilidades de tempo e espaço foi satisfatório.

O gráfico 17, evidenciou se os educandos conseguiram relacionar as demandas políticas, sociais, culturais indígenas e africanas, no processo histórico.

Gráfico 17-RPG e habilidade de relacionar contexto histórico

Com o jogo de RPG você conseguiu relacionar as necessidades (demandas) políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no processo histórico no contexto de exclusão e inclusão?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

Os dados do gráfico acima evidenciaram que 51,7% dos alunos conseguiram relacionar as necessidades políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no processo histórico de exclusão e inclusão, seguido de 34,5% de alunos que concordaram totalmente, que tais habilidades foram atingidas, e por fim 13,8% de alunos se manifestaram. Cabe destacar que a totalidade de alunos que conseguiu relacionar as demandas políticas, sociais e culturais indígenas e africanas no processo história foi 86,2%.

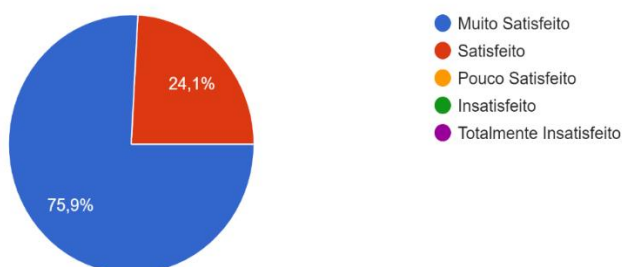
Quando é abordada a temática indígena e afrodescendente, efetiva-se o exercício da cidadania, que é uma premissa básica para a educação em todos os níveis. A BNCC considera que

o exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (BRASIL, 2018, p. 565).

O estudo da cultura indígena e africana na educação básica é previsto pela Lei nº 11.645, que estabelece a obrigatoriedade de diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-racial (BRASIL, 2004). Observa-se que a maioria dos estudantes conseguiu, sem nenhuma dificuldade, atingir essa habilidade, com o uso da gamificação e do RPG. O próximo gráfico evidenciou a percepção do educando ao jogar RPG, de modo articulado ao seu aprendizado.

Gráfico 18-Sensação em jogar RPG

Qual foi sua sensação ao jogar RPG para o aprendizado?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

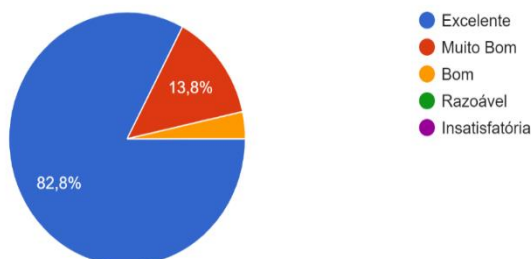
Ao responderem à pergunta “qual foi a sua sensação ao jogar RPG para o aprendizado?”, 75,9% sentiram-se muito satisfeitos ao participar, seguidos de 24,1%, que se sentiram satisfeitos, totalizando 100% de satisfação ao jogar. Sobre a satisfação ao jogar, Huizinga (2019) diz que:

Umas definem as origens e o fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo instinto de imitação, ou ainda simplesmente como uma necessidade de distensão. Segundo essa teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá; segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. (HUIZINGA, 2019, p. 20).

No processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar a satisfação do aluno. Analisando os dados obtidos no gráfico 18, nota-se que a satisfação que se espera na construção do conhecimento, foi atingida plenamente. O gráfico 19 demonstrou o que os educandos acharam sobre o uso da proposta do RPG em sala de aula.

Gráfico 19-RPG como proposta de aula

O que você achou da proposta de RPG?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

Com a pergunta “O que você achou da proposta de jogar RPG?”, 82,% dos educandos consideraram que a proposta foi excelente, 13,8% muito boa e 3,4% dos alunos consideraram boa. O estudo de História aliado com o recurso do RPG tornou a ação satisfatória. Conforme Cardoso (2008),

[...] esperamos que o jogo RPG nas aulas de História possa representar um jeito diferente de estudar História: a escrita de Histórias, criação e interpretação dos personagens incentive a busca de novas informações em diferentes fontes: professora, livros e internet. O aluno pode motivar-se para envolver-se em atividades escolares ao perceber-se como sujeito do processo de aprendizagem, ou seja, sentindo-se se no controle da sua aprendizagem, sabendo que os resultados do seu desempenho dependem de seus esforços, verificando que pode ser ouvido e fazer escolhas. (CARDOSO, 2008, p. 91).

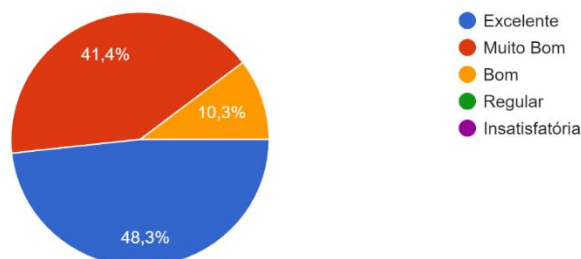
Na análise dos dados apresentados no gráfico 19, evidenciou-se que os alunos manifestaram gosto pela prática de jogar RPG. Notou-se que o engajamento deles na atividade foi satisfatório. Além de favorecer ao aspecto motivacional, o RPG propicia ao aluno a assimilação e imersão do saber histórico, uma vez que, para jogar, ele precisará estabelecer um contato maior com o componente curricular de História, quando assume um personagem histórico no jogo de RPG.

No próximo gráfico, foi perguntado aos alunos o nível de aprendizado com o uso de RPG.

Gráfico 20-RPG e Nível de Aprendizado

Qual foi o nível de aprendizado?

29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

A partir dos dados apresentados no gráfico 20, foi possível observar que 48,3% dos estudantes consideraram que seu nível de aprendizagem foi excelente, seguidos de 41,4% que indicaram que seu aprendizado foi muito bom, e por fim, 10,3% dos alunos indicaram que seu nível de aprendizado foi bom. Sendo assim, na análise dos dados, notou-se que os estudantes consideram que seu nível de aprendizado foi satisfatório.

Sobre a aprendizagem, Mattar diz que:

A aprendizagem precisa ser construída pelo aluno. O aprendizado é um processo ativo: os alunos devem explorar, procurar e descobrir, formando e reformando conhecimento durante o processo, e criticamente monitorando seu progresso. Nem resultados do aprendizado, nem *desing*, nem as ferramentas, nem o processo, nem o caminho deve ser predefinido. Um professor deve ser o líder na construção desse processo, guiando e mostrando caminhos. (MATTAR, 2010, p. 60).

Ao introduzir novos elementos em sala de aula, em especial os jogos, a gamificação, os alunos mostram-se mais curiosos e empenhados. Esses estímulos podem se converter em motivação para a aprendizagem, pois com o uso do RPG, desenvolve-se um ambiente saudável de jogo cooperativo e imersivo, em busca da aprendizagem. A próxima pergunta foi dissertativa. Nessa questão, indagou-se se o ambiente de aprendizado com RPG ajudou. O aluno também justificou a resposta. Todas foram positivas. Em seguida, no quadro 12, estão as falas dos discentes.

Quadro 12-Fala dos discentes ao jogar RPG

“Ajudou muito, pois dessa forma absorvi o conteúdo de forma mais descontraída.”
 “Ajudou, pois foi uma forma didática de aprendizado e absorvi melhor o conteúdo.”
 “Sim, nos trouxe mais conhecimento de uma forma descontraída.”
 “Sim, porque foi um jeito diferente de aprendizado.”
 “Ajudou, pois, foi uma aula descontraída então eu tive mais interesse.”
 “Sim. Me ajudou a entender mais sobre os temas que são abordados nas aulas de história.”
 “Ajudou, pois, deixou a aula mais leve e o aprendizado mais fluido. Por conta do estímulo da participação e criatividade”
 “Sim, pois foi realizado em um local confortável aos estudantes, mas de uma forma descontraída.”
 “Sim, pois, aprendemos de uma forma mais descontraída, que fazem entendermos melhor o conteúdo.”
 “O assunto não ficou pesado e cansativo, pois a gente estava vivendo aquele momento na pele do personagem, enfrentando as dificuldades da época e buscando soluções para conflitos da história.”

Fonte: elaborado pelo autor.

O jogo, ao ser aplicado na educação, torna-se uma ferramenta que auxilia o trabalho do professor. Notou-se, com as falas dos alunos, que a aula gamificada ocorreu de maneira fluída. Além disso, a aprendizagem ocorreu de forma prazerosa, auxiliando no estímulo da criatividade. Os jogos são instrumentos pedagógicos altamente importantes, favorecendo a aprendizagem significativa para o aluno.

O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco [...]. Mas além desse valor educacional, que lhe é inerente o jogo tem sido utilizado como recurso pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrer ao jogo e a utilizá-lo como recurso no processo ensino-aprendizagem: o jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. A atividade de jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo (RIZZI; HAYDT 2007. p 13,14).

Nesse contexto, os jogos são excelentes recursos para potencializar estratégias pedagógicas favoráveis à aprendizagem. Para tanto, o educador deve aliar a atividade lúdica às atividades de ensino, pois aprender torna-se mais significativo, contextualizado e envolvente para os alunos.

As respostas a seguir são de outra pergunta dissertativa feita aos educandos, sobre quais sugestões dariam para melhorar o RPG:

Quadro 13-Sugestões dos alunos para o RPG

“Não tenho nada a acrescentar, acredito que dá maneira que foi realizada, foi a adequada.”
 “Conhecimento prévio do assunto.”
 “Acho que não há nada a ser modificado.”
 “Ser uma partida mais longa.”
 “Nenhuma porque, não vejo um jeito de melhorar, porque já está muito bom.”
 “Dar mais liberdade aos jogadores, o que entendo que é difícil por não ser um contexto fictício e pelo fato de a história do RPG não poder sair ou ir contra os fatos.”
 “Um resumo da prévia da história e uma ligação entre os assuntos para a continuação do enredo em um ambiente diferente.”
 “Utilizar da narrativa dos jogadores para avançar nas histórias e na resolução de problemas, não priorizando somente a batalha.”
 “No meu ponto de vista, uma das principais características de jogos de RPG são o enredo, e por isso minha principal sugestão é em adicionar mais elementos históricos ao jogo, no sentido de ter uma maior diversidade quando vamos jogar, servindo inclusive além de ampliar o conhecimento a pessoa que está jogando, o próprio jogo fica melhor e mais divertido!”
 “Somente que aconteçam mais vezes porque é muito bom aprender dessa forma.”

Fonte: arquivo do pesquisador.

Quando se escuta as sugestões dos alunos, cria-se um momento de diálogo, para buscar melhorias no processo de ensino e de aprendizagem. Os alunos apontaram melhorias na narrativa do mestre de RPG, adicionando mais elementos históricos ao jogo, porém outros alunos não indicaram melhorias, porque tiveram as suas expectativas atendidas. Outra questão dissertativa foi sobre que tipo de dificuldade teve em jogar RPG durante a aula de História. As respostas dos alunos estão descritas a seguir:

Quadro 14-Dificuldades em jogar RPG

“Não, professor explicou muito bem para cada um dos alunos.”
 “Nenhuma.”
 “Não. tive dificuldade Só pra entender como o RPG funcionava, mas depois de um tempinho fica fácil.”
 “Pessoalmente não.”
 “Não.”
 “Tive algumas dificuldades, como problemas de comunicação e argumentação tomar cuidado com as atitudes tomadas durante o enredo para não sair muito da realidade e conseguir aprender e se divertir ao mesmo tempo.”
 “Particularmente não houve dificuldade, pois foi fácil de compreender a dinâmica do jogo.”

Fonte: elaborado pelo autor.

Muitos alunos não sentiram dificuldades em jogar RPG, entretanto alguns deles apresentaram dificuldades na comunicação e argumentação, principalmente para tomar cuidado com atitudes tomadas pelo personagem, para não fugir do enredo do jogo. Ao relacionar os quadros 13 e 14, foi possível notar que os alunos propuseram melhorias para a

prática. Entre essas falas, sobre melhorias e sugestões, destaca-se a seguir “Participante A” e “Participante B”.

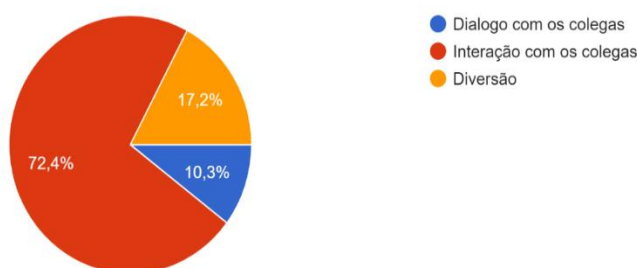
No meu ponto de vista, uma das principais características de jogos de RPG são o enredo, e por isso minha principal sugestão é em adicionar mais elementos históricos ao jogo, no sentido de ter uma maior diversidade quando vamos jogar, servindo inclusive além de ampliar o conhecimento a pessoa que está jogando, o próprio jogo fica melhor e mais divertido! (PARTICIPANTE – A).

Dar mais liberdade aos jogadores, o que entendo que é difícil por não ser um contexto fictício e pelo fato de a história do RPG não poder sair ou ir contra os fatos. (PARTICIPANTE – B).

Ouvir os alunos é uma prática educativa essencial para o docente (FREIRE, 1997), porque ensinar também exige respeito aos saberes dos educandos. Ao se respeitar os saberes dos educandos e refletir sobre eles, o educador poderá aperfeiçoar sua prática. O gráfico 21 indica o que mais chamou a atenção nesse tipo de aula relacionando RPG, gamificação e História.

Gráfico 21- RPG e o que chama a atenção

O que mais lhe chamou a atenção neste tipo de aula?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

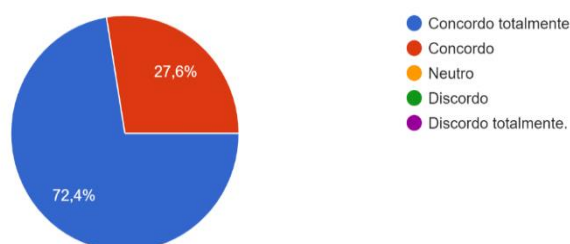
Com os dados do gráfico 21, com a pergunta “o que mais lhe chamou a atenção nesse tipo de aula”, 72,4% dos alunos responderam que foi a interação com os colegas, 17,2% indicaram que o aspecto da diversão foi que chamou a atenção, seguidos de 10,3%, que apontaram o diálogo com os colegas. Sendo assim, a análise dos dados permitiu inferir que a interação e o diálogo com os colegas foi o fator de preponderância. De acordo com Prensky (2006):

Os jogos oferecem várias possibilidades de interação e socialização, e é por meio deles que os estudantes podem adquirir conhecimentos e informações, podem fazer simulações, realizar experimentos, participar da história, viajar pelos espaços geográficos, e realizar outras coisas como ler, contar, memorizar, anotar, e registrar, diferenciar, identificar algumas das práticas cotidianas de vivências humanas presentes como técnicas também nos jogos, as quais são entendidas nesse contexto como técnicas intelectuais que participam da Constituição de um tipo de jogador. (PRENSKY, 2006, p. 73).

A interação é uma característica presente em jogos cooperativos, como é o caso do RPG, por isso, percebe-se que os educandos, em sua maioria, apontaram a interação como um aspecto que lhes chamou a atenção. No gráfico 22, as informações apresentam se o RPG facilitaria o entendimento dos conteúdos da disciplina de História.

Gráfico 22-RPG e compreensão histórica

Trabalhar com o RPG facilitaria o entendimento dos conteúdos da disciplina História?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

A partir dos dados obtidos no gráfico 22, notou-se que 72,4% dos alunos concordaram totalmente que o RPG facilitou o entendimento dos conteúdos do componente História, seguido de 27,6%, que apenas concordaram. Não houve alunos que se posicionaram neutros ou discordaram. Articulando os dados do gráfico, eles corroboram com Pool (2021), que expressa sobre o jogo de RPG e os conteúdos de História.

Outra potencialidade sobre a mecânica do RPG, como um estímulo à aprendizagem, está no conhecimento adquirido sobre os conteúdos de história. Percebemos que, por se tratar de um jogo narrado em determinada época, os integrantes passam a ter um interesse maior pelos fatos históricos. Com um número maior de informações, os seus argumentos foram sustentados com mais veracidade, impossibilitando, em determinadas situações, que o mestre da partida viesse a invalidar certas jogadas, dado o

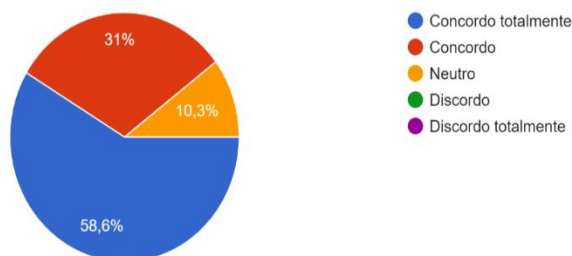
ordenamento e a consistência dos argumentos utilizados na defesa do personagem. (POOL, 2021, p. 72).

Por isso, o jogo de RPG propicia aos estudantes a assimilação e a valorização do conhecimento histórico, pois para jogar, o educando necessita estabelecer um contato maior com o componente de História. O gráfico 23 demonstra se seria interessante as outras disciplinas usarem a didática do RPG.

Gráfico 23- RPG e didática

Seria interessante as outras disciplinas usarem essa didática?

29 respostas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio da ferramenta *Google Forms*.

A partir da pergunta: “Seria interessante as outras disciplinas usarem essa didática?”, 58,6% dos estudantes concordaram totalmente, seguidos de 31%, que apenas concordaram e 10,3% indicaram neutralidade. O jogo de RPG é interdisciplinar, isto é, pode ser utilizado por outros componentes curriculares. Somando as respostas que concordaram em utilizar esse recurso, observou-se um total de 89,6% de alunos. Sobre o viés da interdisciplinaridade, proporcionado pelo RPG, Riyis (2018) afirma que: “as aventuras são interdisciplinares por excelência, pois, como são uma simulação da vida e a vida é interdisciplinar, a aventura também o é. O jogo, então, estimula essa relação de conteúdos normalmente esperados” (RIYIS, 2018, p. 28).

Na questão dissertativa, a seguir, foi perguntado aos educandos quais seriam os pontos positivos e negativos da experiência com RPG. As respostas estão descritas a seguir:

Quadro 15-Pontos positivos e negativos do RPG

Pontos Positivos	Pontos Negativos
Positivo: vai ajudar no aprendizado.	Negativo: não tem.
Positivo: vai ajudar no aprendizado.	Negativo: não tem os pontos.
Positivos são que o RPG consegue abordar assuntos sérios de uma forma descontraída e prender a atenção dos alunos no conteúdo.	Negativo: Não tem.
Ponto positivos: O enredo pontos.	Negativo: Não tem.
Maior engajamento dos alunos na matéria lecionada é o principal ponto positivo.	Na questão de pontos negativos, não consigo pensar em nenhum.
Ponto positivo é estimulação da criatividade e interação.	Ponto negativo seria a questão do tempo e de incluir poucos jogadores.
Positivos: facilitam o entendimento e imersão no conteúdo.	Negativos: ser muito lúdico às vezes pode desviar o foco
Pontos positivos: o RPG estimulou a mesma prática com os meus colegas de classe, estimulou as interações em grupo e o conhecimento da história.	Pontos negativos: poucas sessões.
Positivos: desenvolve empatia, raciocínio, é uma forma de aprendizado divertida e descontraída.	Negativo: Não possui.
Os pontos positivos é que as pessoas podem interagir com as outras, dialogar e escolher decisões próprias, além de aprender sobre a história, os pontos negativos é que tem pessoas que podem levar muito na brincadeira e não aprender muita coisa.	Os pontos negativos é que tem pessoas que podem levar muito na brincadeira e não aprender muita coisa.
Ele ajuda na comunicação e argumentação. Os pontos positivos é aprender de maneira descontraída.	Negativo: pode ser meio limitado dependendo do assunto abordado.
Positivos: interação, aprendizado, comunicação.	Negativos: a fuga dos alunos do tema proposto.
E o ponto positivo é ter uma história completa e cheia de coisas que podem levar ao maior aprendizado do aluno e conhecer novos tipos de jogos!	Negativo: Não tem.

Fonte: elaborada pelo autor.

No quadro 15, os alunos descreveram pontos positivos e negativos. Como positivos, foram indicadas algumas competências e habilidades previstas na BNCC e no Currículo Paulista para o Ensino Médio (CPEM) como empatia, comunicação e argumentação. Outras falas indicaram como aspecto positivo, a imersão característica do RPG. CPEM (2020) observa-se que:

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

9.Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (SÃO PAULO, 2020, p. 25).

Como pontos negativos, os alunos indicaram o excesso do aspecto lúdico pode levar à perda do foco na aprendizagem. De acordo com Luckesi (2015):

Em uma atividade lúdica, estamos plenos, inteiros nesse momento. Enquanto estamos participando de uma atividade verdadeiramente lúdica, não há lugar para outra coisa além dessa atividade. Não se tem divisão, se está inteiro, pleno, flexível, alegre, saudável. Poderá ocorrer, de se estar em meio a uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estar dividido com outra coisa, mas aí, com certeza, não vai estar verdadeiramente participando dessa atividade, então a atividade não será plena a, e por isso, não será lúdica. (LUCKESI, 2015, p. 21).

Conforme apresentado por Luckesi (2015), é necessário que o docente esteja atento aos sinais demonstrados pelos alunos, quando estão envolvidos em atividades lúdicas. O comportamento do estudante disperso não leva à aprendizagem lúdica, portanto é necessário uma devolutiva constante ao educando, para construir uma aprendizagem significativa. (CARVALCANTI; FILATRO, 2018). A última pergunta dissertativa foi para os alunos relatarem algo ao professor. As respostas dos alunos estão a seguir:

Quadro 16-Falas ao professor após a experiência

“Parabéns, professor, atuou muito bem e uma ótima aula, faça mais vezes!!”
 “Foi uma excelente experiência ”
 “Que foi uma incrível experiência, e que ele teve uma ótima ideia para dar uma diferenciada na aula, de um jeito que a gente aprende e ao mesmo tempo nos divertimos.”
 “Quero fazer novamente este jogo, achei superinteressante.”
 “Foi uma dinâmica muito legal de participar/assistir, por propor um outro jeito de aprendizado que não é cansativo e que seja divertido.”
 “Que foi uma experiência muito divertida, poder aprender e interagir com os colegas da sala, foi inovador.”
 “Foi muito bom e ajudou no aprendizado”
 “Ótimo professor.”
 “Muito obrigado, foi divertido e educativo.”
 “Foi legal Professor obrigado pela experiência enriquecedora. parabéns pela iniciativa, foi muito legal observar os meus amiguinhos jogando e ver a história pelos olhos deles Top.”
 “Uma ótima experiencia, amo esse professor Bom o professor teve uma boa ideia em trazer o RPG para ensinar os conteúdos da sua matéria enquanto jogamos RPG.”
 “Foi uma das melhores experiências que a turma já teve, ajudou muito no aprendizado e esse método tem auxiliado até hoje quando necessário explicar um conteúdo de história ou alguma outra matéria com colegas de outras escolas, aumentou bastante a vontade de estudar e realmente imergir no assunto parabéns, foi uma experiência maravilhosa!!!”
 “Eu agradeço e deve ser feito com mais tipos de conteúdo, podendo até mesmo fazer em outras salas, ou até mesmos escolas, faculdades etc.”
 “A ideia de implementar RPG às aulas de história foi muito boa e foi muito bem aplicada, pois acho que todos que participaram e assistiram gostaram bastante e poderia ser feito mais vezes.”

Fonte: elaborado pelo autor.

As falas dos alunos descrevem a sensação de terem participado da experiência da sequência didática com o RPG e a gamificação, que permitiram a viabilização de uma vivência e de uma metodologia imersiva, a partir da qual foi simulada a vivência de indígenas, africanos e portugueses no século XVI, na América Portuguesa. Observou-se que os alunos se divertiram, estudaram e ficaram agradecidos por participar de tal experiência.

De acordo com Paulo Freire (1997):

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que a sua curiosidade como sua liberdade de estar sujeito a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais. Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 1997, p. 85).

O jogo de RPG possui, conforme as falas dos educandos, possibilidades e desafios para serem superados. O retorno dos alunos a partir do processo vivido pode contribuir para que professores aprimorem o ambiente de aprendizagem, transformando-o conforme as

demandas e progressos dos educandos. Dessa forma, consegue-se captar de maneira mais profícua as reações, emoções e principalmente, o desenvolvimento do aprendizado.

A experiência proporcionou uma mudança de paradigma em relação às aulas convencionais, dentro do contexto investigado, uma vez que os estudantes participantes assimilaram a importância de trabalhar as competências descritas na BNCC, como ética, protagonismo, resolução de conflitos e tempo histórico. Isso proporcionou a formação dos educandos para o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o objetivo geral foi analisar as contribuições dos jogos de RPG aplicados em um ambiente gamificado para uma aprendizagem ativa e imersiva em História, no âmbito do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica. A partir do objetivo geral, foi possível determinar os específicos, que são resgatados a seguir, com o propósito de elucidar, nesse momento, os principais avanços obtidos com o desenvolvimento desta pesquisa.

Entre os objetivos específicos, buscava-se identificar o que as políticas públicas sinalizam quanto ao ensino e aprendizagem de História e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica, bem como quais competências e habilidades precisam ser desenvolvidas nesse segmento de ensino. Observou-se que os educandos atingiram as competências previstas na BNCC com a utilização da TDIC.

A partir de um levantamento documental que proporcionou a análise, em especial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista para o Ensino Médio (CPEM), constatou-se que uma prática pedagógica gamificada que faz uso de um jogo de RPG, torna-se uma proposta metodológica eficiente para a formação de jovens que cursam o Ensino Médio, com habilitação profissional técnica, uma vez que favorecem a construção de habilidades que envolvem a tomada de decisão, sendo que o jogo de RPG possui esse aspecto em seu desenvolvimento.

Com relação ao objetivo específico que visava compreender quais competências e habilidades são relacionadas ao componente de História no Ensino Médio, com habilitação profissional técnica e que podem ser desenvolvidas, a partir de uma prática gamificada, que faz uso de um jogo de RPG, foi possível constatar que esse processo abrangeu algumas competências gerais, como utilizar diferentes linguagens, valorizar a diversidade de saberes, compreender e utilizar informação de forma ética, reflexiva e significativa para resolver problemas e exercer protagonismo, cooperação, empatia, diálogo e o respeito, promovendo os direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, demonstrando que as competências gerais estão interligadas.

Quanto aos objetivos que almejava, identificar as potencialidades, as dificuldades e os desafios a serem superados para a utilização de jogos de RPG em um ambiente gamificado em aulas de História, no âmbito do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica, notou-

se que, quanto às potencialidades, auxiliam no desenvolvimento do educando em imergir no conteúdo e aprender de forma contextualizada, identificou-se que essa proposta metodológica possibilita que o aluno desenvolva o conteúdo de forma imersiva, ativa e significativa, favorecendo o papel de protagonista na construção do conhecimento. Entre os alunos, percebeu-se uma grande motivação, especialmente no envolvimento e interação entre eles, durante a dinâmica do jogo, pois manifestaram estar no centro do processo de aprendizagem. Com essa experiência, os alunos conseguiram exercer sua autonomia, Ramos e Cruz (2018), destacam, “sobretudo, nos jogos digitais os sujeitos exercitam sua autonomia, tomam decisões e fazem escolhas, o que favorece uma postura ativa” (RAMOS; CRUZ, 2018, p. 9).

As análises demonstram que os educandos do Ensino Médio técnico, provenientes da ETEC de Poá, localizada na grande São Paulo, por meio da gamificação articulado nas aulas de História, desenvolveram-se de forma criativa e colaborativa, construindo conhecimentos históricos, por meio da metodologia imersiva com o recurso do RPG. Por terem vivenciado aulas diferenciadas, como eles mesmos citaram, a partir do jogo de RPG, sentiram-se mais estimulados e motivados, pois buscavam soluções para resolverem os desafios, enigmas e batalhas durante o jogo, atuando como protagonistas de seu aprendizado.

Os dados apontados por meio das análises demonstram ainda que um número expressivo de alunos fazia uso de jogos no seu cotidiano, porém a utilização deles é mais frequente com o cunho de diversão e passatempo. Entretanto, os jogos aplicados à educação permitem uma participação de forma mais coletiva são mais interessantes ao educando, o que possibilita o engajamento, a motivação e uma dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da gamificação, demonstrando que a sociabilidade e a interação constituem-se em aspectos importantes na educação.

Assim, a experiência vivida possibilitou um aprendizado significativo, por meio de práticas pedagógicas que articulam a gamificação, metodologia imersiva na aula de História. Isso ocorreu por meio de trocas entre os educandos e pesquisador/professor, assim como entre discentes. Conclui-se que a metodologia aplicada possibilitou impacto positivo no aprendizado dos educandos. Ao identificar e analisar as percepções dos estudantes com a utilização do *Role Playing Game* nas aulas de História, notou-se grande motivação, especialmente em alunos que gostariam de criar seu próprio jogo RPG.

Com relação às dificuldades que surgiram nesse processo, ao identificar e analisar algumas percepções de estudantes, quanto ao uso do recurso didático do RPG, evidenciou-se que cerca de 14% dos alunos envolvidos nesta pesquisa sentiram dificuldades na comunicação

e argumentação, que são características do jogo, enquanto 86% dos alunos conseguiram atingir as habilidades e competências por meio do jogo e seus aspectos. Isso ocorreu porque cada indivíduo aprende de forma única (BACICH; MORAN, 2018). Como professor/pesquisador, a dificuldade, no início da sequência didática, foi notar que alguns alunos mostraram-se reticentes, porque não sabiam o que era um jogo de RPG e sua dinâmica. Mesmo com a exposição e o diálogo sobre o jogo, foram necessárias algumas sessões práticas, para que educandos entendessem seu funcionamento e participassem de forma mais engajada.

Em relação aos desafios a serem superados para a utilização de jogos de RPG em um ambiente gamificado nas aulas de História, no âmbito do Ensino Médio, com habilitação profissional técnica, é a prática mais frequente do uso do RPG nas aulas e variar o jogo, de modo a atender os alunos que sentiram dificuldades na comunicação e argumentação. Nos apêndices I e J estão as regras e orientações para jogar RPG em sala de aula, assim, cada educador e interessado pode utilizar o RPG em seu contexto de atuação e adaptá-lo às demandas dos educandos. Esse material foi desenvolvido pelo professor/pesquisador para auxiliar outros docentes.

Em especial, ficou o desejo neste pesquisador de aprofundar a análise e desenvolver outros estudos a respeito da metodologia gamificada com caráter imersivo no contexto da educação básica, utilizando tecnologia 2D e 3D, fazendo uma observação detalhada sobre a formação do educador, identificando as potencialidades e desafios metodológicos. De modo geral, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a prática de outros pesquisadores, que queiram aprofundar-se sobre metodologias imersivas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária.** In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini da. **Prática e formação de professores na integração de mídias.** Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Orgs.) Integração das tecnologias na Educação: salto para o futuro. Brasília: Seed, 2005, p. 38-45.

ALMEIDA, Maria. Elizabeth Bianconcini da. Currículo e Narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e interação entre contextos de aprendizagem. **Revista Educação Pública.** Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v25n59s2/2238-2097-repub-25-59-s2-00526.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

ALMEIDA, Siderly C. D; ALMEIDA, Fernando José de; JUNIOR, Alvaro M. F. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002943>. Acesso em: 13 ago. 2022.

ALVES, Flora. **Gamification:** Como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2014. E-book

ALVES, Márcia Maria. TEIXEIRA, Oscar. Gamificação e objetos de aprendizagem: contribuição da gamificação para o design de objetos de aprendizagem. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Org.). **Gamificação na Educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ANDRADE, Daniel Everson da Silva; BRITO, Josilene Almeida. **Gamificando o ensino de Literatura: Uma experiência de jogabilidade no ensino médio integrado com o jogo Crealit.** Instituto Federal do Sertão de Pernambuco. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585943>. Acesso em: 28 mai. 2022.

ANTUNES, Celso. O jogo e o brinquedo na escola. IN. SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **Brinquedoteca, o adulto e o lúdico.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

AOKI, Ricardo Luiz; FIUZA, Patricia Jantsch; LEMOS, Robson Rodrigues. Utilização de Narrativas digitais em ambientes de aprendizagem baseada em jogos digitais: uma revisão sistemática da literatura. **Educação Temática Digital**, Vol.20 (4), p. 1138-1160, outubro/2018 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649913>. Acesso em: 19 out. 2021.

ARNOLD, Rafael; RICARDO DOS SANTOS, Paulo; NICE FERRARI BARBOSA, Débora. Um Modelo de Gamificação para redes sociais educacionais. EaD em Foco, Vol.10 (1) março/2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/947>. Acesso em: 12 out. 2021.

ARAÚJO, Alexandre Cristian Lages de. **Estudo Empírico Sobre Gamificação Aplicada ao Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Piauí 2020.

ARAÚJO, Renata Brasil; OLIVEIRA, Maíra Maria de Alencar; CEMI, Jeferson. Desenvolvimento de Role Playing Game para Prevenção e Tratamento da Dependência de Drogas na Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Setembro 2011, vol.27. Disponível em: <https://j/ptp/a/39Mp56H8SxmWdHFS5ndSumc/?formt>. Acesso em: 29 mai. 2022.

AUSUBEL, David. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 39, n. 2. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>. Acesso em: 20 set. 2022.

BARCELLAR, Fátima C. B; IKEDA, Ana Akemi. Evolução do Ensino de Marketing: um breve histórico. **Revista UFBA**. Setembro 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/QvBfcf9VZZjbqPKjwTWxDJz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Reflexões sobre o Ensino de História. **Revista Estudos Avançados USP**, n. 93 (2018). Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 11 set. 2022.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História. Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe. (org.) **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação MEC. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação MEC. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Educação é a Base Ensino Médio**. Brasil 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-médio>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessos em: 16 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, G. da S.; COSTA, M. L. F. Cultura Digital e Educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v.36 (2020) Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76482>. Acesso em: 11 set. 2022.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTRO, Rosane Michelli de; GARROSINO, Silvia Regina Barbosa. **O Ensino Médio no Brasil: Trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho**. UNESP. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2010.v11n1.469>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo de RPG como estratégia pedagógica para ensino de História**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 2008.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

CEETPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso de Técnico em Marketing**. São Paulo – SP, 2023.

CEETPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso do componente de História**. São Paulo – SP, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316.

CETIC, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Tic Educação – Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras** 2018. Disponível em: http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

CORTELAZZO, Angelo Luiz; FIALA, Diane Andreia de Souza; JUNIOR, Dilermando Piva; PANISSON, Luciane; RODRIGUES, Maria Rafaela Junqueira Bruno. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**. Rio de Janeiro. Alta Books, 2018.

DARRIDO, Suraya Cristina; FERREIRA, Aline Fernanda. Os Jogos Eletrônicos no cotidiano dos alunos do Ensino fundamental. **Educação Temática Digital**, Vol.15 dez/2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v15i13.1275>. Acesso em: 29 maio. 2022.

DE LA TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar. **Curso de Formação para Educadores: Estratégias Didáticas Inovadoras**. São Paulo. Madras, 2002.

DEMAI, Fernanda M. **Missão, concepções e práticas do grupo de formulação e análises curriculares (Gfac):** O “Laboratório de Currículo” do Centro Paula Souza. Currículo Escolar em Laboratório: a Educação Profissional e Tecnológica, p. 21-129, 2019.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** 3 ed. São Paulo. Companhia Editorial Nacional, 1959.

FISHER, Adriana; GRIMES, Camila; VICENTINE, Mariana Aparecida. Escrita Gamificada de Fanfictions com o apoio de Tecnologias Digitais em um clube de Inglês. **Trabalho, Linguagem e Aplicação.** n(58. 3): dez/2019. Disponível em: <https://ojs/index.php/tla/article/view/8655898/21566>. Acesso em: 29 maio. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 1 ed. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2013.

FROES, Junia Daiane. **As contribuições da Gamificação para o Ensino de Química na Educação Profissional Técnica do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais, MG 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 3ª edição- Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências reflexões e aprendizagens.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GATTI, Bernadete. A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo: 2004.

GOMES, Tiago de Melo. Historiografia e Ensino de História: O caso dos Livros Didáticos. **Revista Técnico-Científica das Faculdades de Atibaia,** 2015. Disponível em: <https://momentum.emnuvens.com.br> Acesso em: 07 set. 2022

GOMES, O. Souza M.; RODRIGUES, W. de Almeida; FRANCO, Raquel A. Soares Reis. Gamificação e o Pensamento Computacional: análises de uma experiência no Ensino Médio Técnico-integrado. **Research, Society and Development;** Vol 9, No 10 (2020). Disponível em: <https://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8053>. Acesso em: 29 maio. 2022.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educación na Era Digital: A escola educativa.** Rio Grande do Sul: Penso, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JAQUES, Rafael Ramires. **Realidade e Fantasia: Contribuições do Role Playing (RPG) Para Convivência e a Inclusão na Escola.** Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, RS 2021.

KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula:** Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010

KENSKI, Ivani M. Cultura Digital. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144.

KISHIMOTO, T. M (Org.) **Jogo, Brinquedo, brincadeira e Educação**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KNOLL, G. F. Gamificação como prática de avaliação no Ensino Superior. **Revista Tecnologias na Educação** - Ano 11 - número/vol. 32 - dezembro 2019 - Edição Temática XIII. Disponível em: <https://bit.ly/33XWkpK>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LAGANÁ, Laura. **CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**. Centro Paula Souza completa 45 anos. 2014. Disponível em: https://www.portal.cps.sp.gov.br/noticais/2014/outubro/06_45-anos.asp Acesso em: 16 ago. 2022.

LEITE, José Yvan Pereira; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares Santos. Estratégias para Dinamizar o Ensino com o Processo de Gamificação. **Editorial Holos** 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.6269>. Acesso em: 29 fev. 2022.

LEITE, Julieta. **A Ubiquidade da Informação Digital no espaço urbano**. LOGOS, nº 2, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/logos.2008.424>. Acesso em: 22 set. 2022.

LIMA, Silva Elena de. **Educação Profissional e Tecnológica Pública no Estado de São Paulo: um estudo a partir da expansão do Centro Paula Souza**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo, SP, 2020.

LOBATO, Rodolfo Martins. **Filosofia e RPG Digital no Ensino Médio: Experiência Didática no Ensino Ética**. Dissertação (Mestrado) - Centro de educação tecnológica do Rio de Janeiro. RJ, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas**. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 09 dez. 2021.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lucia Sícoli.; PASSOS, Norimar Christie **Os jogos lúdicos na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artemed, 2007.

MARTINS, C.; M.; BOTTENTUIT, J. B. A Gamificação no Ensino de História: o jogo “Legendo of Zelda” na abordagem sobre o medievalismo. **Revista Holos**, v. 7, set. 2016.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MATOS, Marilyn Aparecida Errobidarte; DE SÁ, Clarissa Gomes Pinheiro. As Metodologias Ativas e à Docência para a educação profissional científica e tecnológica. **Revista Intersaberes**. v. 15 n. 34 (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v15i34.17>. Acesso em: 29 maio. 2022.

MAZUR, E. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo – Cortez, 2014.

MORAIS, Carmen Sylvia Vidigal. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, p. set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300017& Acesso em: 14 ago. 2022.

NADAL, Paula. Quem são os novos alunos, os nativos digitais. **Nova Escola**. São Paulo, setembro 2016.

NADAI, Elza. **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Isa. Competência digital. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. P. 107-109.

OLIVEIRA, Regina Soares. **Os jogos nas aulas de História**. São Paulo: Blucher, 2012.

ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Paris, 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>. Acesso em 25 nov. 2022.

PEIXOTO, Rafaela Araújo Jordão Rigaud. **A Construção de Sentidos nos Role Playing Games: aspectos linguísticos e sócio-históricos**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. PE, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens -entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P.; THURLER. M. G. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POOL, Mario Augusto Pires. **Desafios Educacionais Criativos Associados as Práticas Docente: Estudo de Caso Considerando o RPG Educacional**. Tese (Doutorado) – Universidade Caxias do Sul. RS, 2021.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

QUEIROZ, Anna C. Muller. **Ambientes Virtuais Imersivos e Aprendizagem**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. SP, 2020.

RAMOS, Karine; CRUZ, Márcia Dulce. **Jogos Digitais em contextos educacionais**. Curitiba: CRV, 2018.

RALEJO, A. S; MELLO, R. A.; AMORIM, M de O. BNCC e o Ensino de História: Horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37 (2021) Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Acesso em: 11 set. 2022.

RITCHIE, C. **Marketing: conceitos essenciais que fazem a diferença**. São Paulo: Saraiva 2012.

RIYIS, Marcos Tanaka. **SIMPLES: Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem através de uma Estratégia Motivadora**. Jogo de Aprender. São Paulo, 2018.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia Calazauk. **Atividades lúdicas na educação infantil: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau**. 7 Ed. São Paulo: ática, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SÁ, Patrícia Teixeira de. **A socialização profissional dos professores de história de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. RJ, 2006.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2020 Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2020.pdf>. Acesso em 28 ago. 2022.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 186/2020**. Disponível em: <https://ceesp.sp.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 207/2022**. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SANTOS, Ana Carlos dos. **O Jogo de Role Playing Game RPG na hora do Recreio: Uma Proposta Didática Pedagógica de Aplicação na Escola Pública**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual da Bahia. BA, 2020.

SANTOS, Virgínia Maria Rego Coda dos. **O chamado do Curupira: Role Playing Game como Instrumento na popularização da Ciência.** Dissertação (Mestrado). Fundação Oswaldo Cruz. RJ, 2020.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania, R. **Jogos Digitais educativos: benefícios e desafios.** UFRGS. Porto Alegre. 2008. Disponível em: https://www.cinted.ufrgs.br/renoteartigos/4b_rafael.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

SCHIMIDT, M. A. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Editora Cortez, 2017.

SILVA, M. A. (org.) **Repensando a História.** 2ª edição (ANPUH) Núcleo de São Paulo, Editora Marco Zero. 2006.

SOUZA, Fabiana Maria dos Santos. **A Gamificação como Recurso Didático para Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande. PB, 2020.

STEIDEL, Rejane. **O novo Ensino Médio: Desafios e Possibilidades.** Paraná. Appris, 2018.
TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima et al (org). **Educação, Formação e Pesquisa na Era Digital: reflexões e práticas em ambientes virtuais de aprendizagem.** São Paulo. Artesanato Educacional, 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, Curitiba, Ed. Esp. n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3eYnnba>. Acesso em: 30 dez. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WHITE, Ellen G. **Educação.** São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para Ensinar Competências.** Porto Alegre: Penso, 2020

APÊNDICE A - CRONOGRAMA DE TRABALHO

Escola Técnica Estadual – Poá

Tema: O Jogo de RPG e a Gamificação: Contribuições para uma aprendizagem imersiva em História no Ensino Médio Técnico.	Meses/Ano: agosto/setembro (2021)	
Curso: Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Marketing	Turma: 1º Novotec- Integrado	Período: Tarde
Componente curricular: História	Docente: Tiago Firmo Alves	
Projeto: O jogo de RPG (Role Playnig Game) na aula de História		
Público-Alvo: Discentes do 1º ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Marketing		
Objetivo principal do Projeto de Pesquisa: Analisar o uso do jogo de RPG e a Gamificação e seus subsídios para aprendizagem imersiva em História no Ensino Médio Técnico.		
Objetivos Específicos da Pesquisa: • Identificar o que as políticas públicas sinalizam quanto ao ensino e aprendizagem de História e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino Médio Técnico, bem como quais competências e habilidades precisam ser desenvolvidas nesse segmento de ensino; • Compreender quais competências e habilidades são relacionadas ao componente de História no Ensino Médio Técnico e que podem ser desenvolvidas, a partir de uma prática pedagógica gamificada que faz uso de um jogo de RPG; • Identificar as potencialidades, as dificuldades e os desafios a serem superados para a utilização de jogos de RPG em um ambiente gamificado em aulas de História no âmbito do Ensino Médio Técnico.		
Ferramentas: • Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - rede internet, dispositivos móveis, entre outros; • Dados de seis lados ou site <i>Google Roll Dice</i>; • Projetor Multimídia; • <i>Notebook, tablet ou smartphone.</i>		

Habilidades:

- Identificar as características nas transformações técnicas e tecnológicas;
- Caracterizar impactos das técnicas e tecnologias nos processos de produção;
- Identificar relações entre diferentes sociedades, conforme o desenvolvimento científico e tecnológico;
- Pesquisar registros das técnicas e tecnologias nos processos sociais;
- Identificar modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competências:

- Analisar o patrimônio histórico e tecnológico como processo de pesquisa das memórias nas organizações humanas;
- Comparar criticamente a influência das tecnologias atuais e/ou de outros tempos nos processos sociais.

CRONOGRAMA

DATA	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	CONTEÚDOS ABORDADOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS E EQUIPAMENTOS NECESSÁRIOS
03/08 05/08	- Apresentação da pesquisa para os discentes - abordar com os alunos como fazer pesquisa científica.	- Identificar as características nas transformações técnicas e tecnológicas	- Compreender o teor da pesquisa da qual estão sendo convidados a participar. - Preencher o Termo participação - Solicitar aos discentes que realizem as tarefas, acessem o conteúdo e acompanhem seu progresso.	- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Alunos - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - /Responsáveis.
DATA	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	CONTEÚDOS ABORDADOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS E EQUIPAMENTOS NECESSÁRIOS
10/08	Abordar a evolução dos jogos e o seu significado para a formação de maneira dialogada.	- Caracterizar impactos das técnicas e tecnologias nos	- Criar sequências de passos para resolução de um problema e	- Projetor Multimídia; - Acesso à Internet.

12/08		processos de produção	analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre. - Organizar recursos para realizar tarefas e alcançar objetivos comuns.	
-------	--	-----------------------	--	--

17/08 19/08	Apresentar aos discentes as competências gerais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a necessidade que a sociedade demanda sobre elas, para que sejam estimulados e motivados a responder às seguintes questões: Posiciono-me criticamente com base em princípios e valores éticos, diante de situações problemas no dia a dia? Vejo-me como protagonista do meu aprendizado?	- Caracterizar impactos das técnicas e tecnologias nos processos de produção	- Estimular práticas voltadas para a cooperação.	- Projetor multimídia; Acesso à Internet.
----------------	---	--	--	---

24/08 26/08	Desenvolvimento da sequência didática: Passo 1: Apresentação das fichas de personagens que compõem o jogo de RPG aos alunos; Informar aos discentes sobre o sistema do jogo e da narrativa, como ferramenta para trabalhar a competência de reconhecer as formas de desigualdade e violência.	O processo de colonização portuguesa na América durante o século XVI e XVII. Contato entre diferentes culturas. Respeitar as manifestações culturais que nos cercam.	- Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas, processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	- Projetor multimídia; - Acesso à internet. - Fichas dos personagens do jogo de RPG.
------------------------	---	---	--	---

DATA	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	CONTEÚDOS ABORDADOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS E EQUIPAMENTOS NECESSÁRIOS
31/08 02/09	Passo 2: Os alunos, disponibilizados em grupos, irão jogar RPG. A temática do jogo será sobre a colonização portuguesa na América e o contato de diversas culturas; comentar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes contextos e culturas, discutindo o papel das relações de construção e transformação da sociedade; trabalhar a competência de reconhecer as formas de desigualdade e violência.	O processo de colonização portuguesa na América durante o século XVI e XVII. Contato entre diferentes culturas. Respeitar as manifestações culturais que nos cercam.	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, nos âmbitos local, regional, nacional e mundial, em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles; Identificar relações entre diferentes sociedades, conforme o desenvolvimento científico e tecnológico.	- Projetor multimídia; - Ficha dos personagens do jogo de RPG - Acesso à internet; - <i>Smartfone</i>.

DATA	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	CONTEÚDOS ABORDADOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	MATERIAIS E EQUIPAMENTOS NECESSÁRIOS
09/09 16/09	Desenvolvimento da atividade – Passo 3: Nesta etapa, os discentes darão um <i>feedback</i> sobre a atividade, comentando em uma roda de conversa sobre os limites e possibilidades do jogo de RPG; O docente deve iniciar conversas mediadoras com os alunos nesta etapa e verificar se o aprendizado foi prazeroso, motivador e significativo.	O processo de colonização portuguesa na América durante o século XVI e XVII. Contato entre diferentes culturas. Respeitar as manifestações culturais que nos cercam.	- Trabalho em equipe; - Postura; - Comunicação; - Autoaprendizagem ;	- Projetor multimídia; - Acesso à internet; - <i>Smartfone</i>
21/09	Passo 4: O docente verifica com a observação direta o engajamento dos discentes durante a atividade. Os discentes registram se a atividade foi significativa para eles, respondendo a um questionário de autoavaliação.	Analisar o patrimônio histórico e tecnológico como processo de pesquisa das memórias nas organizações humanas	- Autoavaliação - Tomada de decisão - Argumentação oral e escrita.	- Acesso à internet - <i>Notebook</i> - <i>Smartfone</i>

AVALIAÇÃO: Avaliação processual, permitindo identificar o ritmo de evolução do educando no processo de formação proposto, mensurando os aspectos ligados ao “como fazer”, propiciando informações que permitam relacionar ou replanejar o programa ou algumas de suas atividades.

Nome e assinatura do docente

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO - Gestão**

São Paulo, 2 de agosto de 2021.

Cara diretora Rosilene Almeida – Escola Técnica Estadual - Poá,

Solicito sua autorização para a coleta de dados referente ao desenvolvimento de meu projeto de pesquisa de Mestrado – intitulado: O JOGO DE RPG E A GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM IMERSIVA EM HISTÓRIA– vinculado ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) – na Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Caso concorde, favor assinar, ao final deste documento. Esclareço que a participação do aluno é totalmente voluntária e que, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Todos os discentes deverão trazer o termo do consentimento assinado pelo respectivo responsável e receberão uma cópia deste termo, no qual constará o telefone e e-mail deste pesquisador, responsável pela pesquisa.

A partir desses meios de contato, os estudantes poderão esclarecer dúvidas quanto ao desenrolar da investigação e de sua participação. Os voluntários não terão nenhum gasto, nem receberão pagamento pela sua participação. Será garantido o sigilo total dos dados pessoais dos participantes, que terão seus nomes substituídos por siglas ou nomes aleatórios, no relatório desta pesquisa, que culminará em uma dissertação.

Sem mais para o momento.

Atenciosamente,

Tiago Firmo Alves

Responsável pela pesquisa: Tiago Firmo Alves.

Assinatura do pesquisador responsável _____

Telefone: (11) 959561698 e-mail: firmoalves@gmail.com

RG: 41.193.017-5

CPF: 369.862.808-23

Nome da Pesquisa: O JOGO DE RPG E A GAMIFICAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA EM HISTÓRIA
NO ENSINO MÉDIO

Objetivo Geral da Pesquisa: o uso do jogo de RPG e a Gamificação e seus subsídios para a aprendizagem imersiva em História.

Procedimento: Para o desenvolvimento da pesquisa, será realizada uma intervenção em sala de aula, com o propósito de motivar os discentes envolvidos a interagir com o conteúdo da disciplina, utilizando o modelo de metodologia ativa, com o auxílio da gamificação com o uso do jogo de RPG (Role Playing Game), para engajar os discentes e construir processos de interação e autoavaliação, em uma turma.

O objetivo será relacionar as competências da BNCC do Ensino Médio no componente de História aos recursos de gamificação e RPG para uma aprendizagem significativa. Essa ação será desenvolvida na disciplina de História. Para a coleta de dados, o pesquisador usará a observação participante, a aplicação de questionários *online* com os discentes e o levantamento documental, analisando a BNCC (2018); Resolução CNE/CP 1-2021.

Informamos ainda que em alguns momentos do desenvolvimento da pesquisa, os discentes serão fotografados e gravados, por meio de áudio e/ou vídeo. Essas informações serão armazenadas e analisadas somente ao longo da escrita da dissertação, e após a sua finalização, serão descartadas.

Discentes participantes: serão convidados para participar desta pesquisa os alunos do 1º Marketing-NovoTec – período vespertino.

Data: ____/____/____

Local: ETEC Poá – Avenida Vital Brasil, 827 – Vila Açoreana – Poá – SP, CEP 08557-000 TEL: 4636-8085 – e210dir@cps.sp.gov.br

Autorizo o docente Tiago Firmo Alves a aplicar a pesquisa acima na ETEC Poá, em especial, na turma indicada neste documento.

Nome da Diretora: _____

Assinatura da Diretora: _____

RG: _____

CPF: _____

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO – Alunos**

**O JODO DE RPG E A GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
APRENDIZAGEM IMERSIVA EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO**

Pesquisador Tiago Firmo Alves

Sr. (a) aluno (a) você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade motivá-lo (a), envolvendo e interagindo com o conteúdo da disciplina, utilizando o modelo de metodologia ativa, que consiste em fazer uso de elementos da gamificação e do jogo de RPG como auxílio na aula, para engajar, motivar e tornar o aprendizado significativo, construindo processos de interação e autoavaliação de conteúdo na disciplina de História, no âmbito do Ensino Médio Técnico de Marketing.

1º Marketing – História

() Manhã

() Tarde

Você gostaria de participar da pesquisa?

() Sim

() Não

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, APLICADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS DISCENTES

Título da Pesquisa – O JOGO DE RPG E A GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM IMERSIVA EM HISTÓRIA, NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO.

Nome do Pesquisador: Tiago Firmo Alves (orientando)

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol

1. Natureza da pesquisa: o (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a autorizar a participação de seu filho (a) nesta pesquisa, que tem como principal finalidade analisar aprendizagem imersiva na aula de História. O objeto de investigação aqui proposto será o uso do jogo de RPG, a Gamificação e seus subsídios para a aprendizagem ativa em História no Ensino Médio. Como objetivos específicos, esta pesquisa almeja: identificar o que as políticas públicas sinalizam quanto ao ensino e a aprendizagem de História e uso das Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TIDC) no Ensino Médio, bem como quais competências e habilidades precisam ser desenvolvidas nesse segmento de ensino; Relacionar as competências da BNCC do Ensino Médio no componente de História aos recursos de gamificação e RPG; Compreender quais competências e habilidades da BNCC do componente de História do Ensino Médio são desenvolvidas, a partir de uma prática pedagógica gamificada que faz uso de um jogo de RPG; Compreender quais são as contribuições do desenvolvimento do jogo de RPG articulado a elementos da gamificação em um ambiente de aula remota para o processo de ensino e aprendizagem em História; Identificar as dificuldades e os desafios a serem superados para a utilização de jogos de RPG e gamificação em aulas de História no âmbito do Ensino Médio.

2. Participantes da pesquisa: Serão convidados para participar desta pesquisa os discentes da turma do 1º Marketing – período vespertino.

3. Envolvimento na pesquisa: ao permitir a participação de(a) seu(ua) filho(a) neste estudo, o(a) Sr.(a) permitirá que os pesquisadores colem dados, por meio da observação e questionário, cujo objetivo principal será identificar as contribuições das ações realizadas com a utilização da gamificação e o jogo de RPG (Representação de personagem) para tornar o aprendizado ativo e significativo. O(A) Sr.(a) tem liberdade

de se recusar a participar e ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, por meio do telefone e e-mail dos pesquisadores responsáveis pelo projeto.

4. Coleta de Dados – questionário e observação participante: aos discentes, será aplicado um questionário com o título —Perfil do Aluno, que se iniciará com a caracterização da população escolar: idade, gênero etc. Em seguida, identificará os tipos de equipamentos tecnológicos e jogos que os discentes possuem e o uso que fazem deles, como ferramentas de acesso para estudos ou não, bem como para a busca de conhecimento e se possuem habilidades para trabalharem em equipe. Deseja-se perceber se os educandos terão maior aprendizado, utilizando a gamificação e o jogo de RPG para motivação e engajamento nos estudos na aula de História. Ao final da sequência didática, os alunos participantes darão um retorno de sua experiência de aprendizado respondendo um segundo questionário, cujo objetivo principal será identificar os impactos das ações realizadas com o RPG e a gamificação para uma aprendizagem significativa. Os sujeitos participantes da pesquisa encontrarão liberdade de expressão durante o desenvolvimento da sequência didática. O pesquisador realizará também períodos de observação da interação entre os alunos em sala de aula e o desenvolvimento efetivo das ações. Nesse momento, pretende-se observar como o uso da gamificação e o RPG influenciam no processo de ensino e aprendizagem no âmbito do Ensino Médio na aula de História, destacando as potencialidades e os desafios da proposta adotada.

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão conhecimento da identidade dos sujeitos envolvidos e nos comprometemos a mantê-la em sigilo, ao publicar os resultados desta pesquisa. Benefícios: ao participar desta pesquisa, seu(usa) filho(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este projeto de pesquisa traga informações importantes sobre o conteúdo: contato entre diferentes culturas; respeito às manifestações culturais que nos cercam por meio da gamificação e do jogo de RPG como metodologia ativa de ensino, especificamente, na aula de História, de forma contextualizada e significativa. Espera-se, com isso, desenvolver maior motivação pelo aprendizado, aumento da autoconfiança, ganhos acadêmicos iguais ou superiores àqueles produzidos por outras metodologias. Com os discentes envolvidos em projetos, assumindo mais responsabilidade sobre seu próprio aprendizado, em comparação com as atividades tradicionais em sala de aula, cria-se oportunidades para desenvolverem

habilidades complexas, como capacitação cognitiva da mais alta ordem, resolução de problemas, colaboração e comunicação, acesso a uma variedade maior de chances de aprendizagem em sala de aula, ampliando assim a participação dos discentes.

Pagamento: o(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para que seu(ua) filho(a) participe desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que seu(ua) filho(a) participe desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, tendo em vista os itens acima apresentados.

Eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento, para que meu filho ou menor pelo qual sou responsável participe desta pesquisa.

Obs.: Não assine esse termo, se ainda tiver dúvida a respeito.

Nome do Estudante Participante da Pesquisa

Nome do responsável e assinatura

Pesquisador responsável – Tiago Firmo Alves. Fone 11- 959561698 E-mail: firmoalves@gmail.com

Orientadora Docente. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol. E-mail: atercariol@gmail.com

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO – DIAGNÓSTICO

Pesquisa de Mestrado - Diagnóstico perfil do aluno

Caro (a) aluno(a), obrigado por seu interesse em responder a nossa pesquisa para a elaboração deste projeto. Sua participação será muito importante e nos permitirá identificar oportunidades de melhorias em seu aprendizado no componente de História. Qualquer dúvida, entre em contato com o docente responsável. Explicamos também que garantiremos o anonimato dos dados aqui apresentados.

Nome do(a) aluno (a):

Parte A - Identificação Pessoal:

Faixa Etária:

- ☐ 14 anos
- ☐ 15 anos
- ☐ 16 anos
- ☐ 17 anos

Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

Indique os níveis de escolaridade que você possui:

- ☐ Ensino Médio (andamento)
- ☐ Ensino Médio (concluído)
- ☐ Curso Técnico (andamento)
- ☐ Curso Técnico (concluído)

Qual das tecnologias indicadas abaixo você possui?

- ☐ Tablet

- ☐ Notebook
- ☐ Celular comum
- ☐ Celular/Smartphone
- ☐ Computador Desktop

Em qual local você utiliza mais a internet?

- ☐ Minha casa
- ☐ Escola (na sala de aula)
- ☐ Casa de amigos
- ☐ Casa de familiar
- ☐ Casa de vizinhos
- ☐ Na rua
- ☐ Shopping Center
- ☐ Lanchonetes
- ☐ Lan House
- ☐ Telecentro

Você utiliza Internet com qual finalidade?

- ☐ Ouvir música
- ☐ Acessar redes sociais para dialogar com amigos/familiares (conversas informais)
- ☐ Baixar aplicativos – utilitários
- ☐ Baixar aplicativos – educacionais/acadêmicos
- ☐ Uso de mensagens instantâneas (Messenger, WhatsApp etc.) para fins pessoais/diversão
- ☐ Uso de mensagens instantâneas (Messenger, WhatsApp etc.) para fins profissionais
- ☐ Uso de mensagens instantâneas (Messenger, WhatsApp etc.) para fins acadêmicos

Uso de Tecnologias em Sala de Aula:

Quais das tecnologias indicadas abaixo você já usou em sala de aula (ou em sua escola) como apoio ao seu aprendizado?

- ☐ Tablet
- ☐ Notebook
- ☐ Celular Comum
- ☐ Celular/Smartphone
- ☐ Computador Desktop (Laboratório de Informática)
- ☐ Lousa Digital

Você já teve oportunidade de aprender com jogos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você sabe o que significa aprendizagem ativa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você já usou em sala de aula ou de forma articulada a uma disciplina, algum jogo como aprendizagem ativa em aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Desconheço

Veja os exemplos abaixo e indique os jogos educativos conhecidos por você:

- ☐ Quiz
- ☐ Jogos de tabuleiro
- ☐ Xadrez
- ☐ RPG
- ☐ Sites com jogos educativos
- ☐ Outros.
- ☐ Não conheço nenhum.

Na sua opinião, se seus docentes trabalhassem com jogos em sala de aula, conseguiriam possibilitar um aprendizado mais efetivo dos componentes curriculares do Ensino Médio?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

O que você pensa sobre o conhecimento que os alunos e professores têm referente ao uso de jogos direcionados para o aprendizado?

- ☐ Os alunos sabem muito sobre jogos para aprendizado.
- ☐ Os professores sabem muito sobre jogos para aprendizado.
- ☐ Os alunos sabem apenas o que foi informado.
- ☐ Os professores desconhecem como usar jogos para o aprendizado.
- ☐ Nem alunos nem professores sabem utilizar de forma adequada, jogos para o aprendizado.
- ☐ Não sei opinar

Na sua opinião, é uma forma de aprendizado divertir-se com um jogo que possibilita enfrentar desafios e enigmas, estimulando competências e habilidades como argumentação, raciocínio lógico, tentativa de resolver um problema e trabalhar em equipe, levando em consideração que cada membro possui suas habilidades e competências?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

O que você pensa sobre a possibilidade de utilizar jogos para favorecer o aprendizado em outras disciplinas? Em sua opinião, como isso poderia ocorrer em sua sala de aula?

Se você tivesse oportunidade de sugerir aos seus docentes a utilização do jogo de RPG, por exemplo, como ferramenta articulada a uma ou mais disciplinas, que ideias você daria para ele?

APÊNDICE F – AUTOAVALIAÇÃO – RPG NA AULA DE HISTÓRIA

Caro (a) aluno(a), obrigado por seu interesse em responder a nossa pesquisa para a elaboração deste projeto. Sua participação será muito importante e nos permitirá identificar oportunidades de melhorias em seu aprendizado no componente de História. Qualquer dúvida, entre em contato com o docente responsável. Explicamos também que garantiremos o anonimato dos dados aqui apresentados

Nome do aluno:

- Você concorda que o jogo de RPG estimulou sua aprendizagem?

() Concordo totalmente

() Concordo

() Neutro

() Discordo

() Discordo totalmente

- Você concorda que as competências e habilidades como comunicação e argumentação foram trabalhadas?

() Concordo totalmente

() Concordo

() Neutro

() Discordo totalmente

- Você se sentiu protagonista de seu aprendizado, ao jogar RPG?

() Concordo totalmente

() Concordo

() Neutro

- ☐) Discordo
- ☐) Discordo totalmente

- Durante o jogo de RPG, você tomou decisões com base em princípios éticos, sustentáveis, solidários, inclusivos e democráticos?

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo
- ☐) Neutro
- ☐) Discordo
- ☐) Discordo totalmente

- No jogo de RPG, você exercitou empatia, resolução de conflitos e a cooperação, fazendo respeitar a cultura e sem preconceitos?

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo
- ☐) Neutro
- ☐) Discordo
- ☐) Discordo totalmente

- Com o jogo de RPG, você conseguiu analisar processos políticos, econômicos, sociais e culturais de nível local ao mundial?

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo
- ☐) Neutro
- ☐) Discordo
- ☐) Discordo totalmente

- Com o jogo de RPG você conseguiu identificar, analisar e discutir as circunstâncias

históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais?

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo
- ☐) Neutro
- ☐) Discordo
- ☐) Discordo totalmente

- Com o jogo de RPG, você conseguiu analisar objetos da cultura, como suporte de conhecimento, valores, crenças e práticas inseridas no tempo e no espaço?

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo
- ☐) Neutro
- ☐) Discordo
- ☐) Discordo totalmente

- Com o jogo de RPG, você conseguiu relacionar as necessidades (demandas) políticas e culturais de indígenas e afrodescentes no processo histórico no contexto de exclusão e inclusão?

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo
- ☐) Neutro
- ☐) Discordo
- ☐) Discordo totalmente

- Qual foi sua sensação, ao jogar RPG para o aprendizado?

- ☐) Muito Satisfeito
- ☐) Satisfeito
- ☐) Pouco satisfeito
- ☐) Insatisfeito

☐ Insatisfeito

☐ Totalmente Insatisfeito

- Você encarou a experiência como uma brincadeira ou com seriedade?

☐ Brincadeira

☐ Seriedade

☐ Não sei dizer

- O que você achou da proposta do RPG?

☐ Excelente

☐ Muito Bom

☐ Bom

☐ Razoável

☐ Insatisfatória

- O ambiente em que foi realizado o RPG foi adequado?

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo

☐ Neutro

☐ Discordo

☐ Discordo totalmente

- O ambiente de aprendizado com RPG ajudou? Por quê?

- Quais sugestões você daria, para melhorar o jogo de RPG na aula de História?

- Teve dificuldades durante a aula com RPG? Quais?

- Qual foi o nível de aprendizado?

☐ Excelente

☐ Muito bom

☐ Bom

☐ Regular

☐ Insatisfatório

- O que mais lhe chamou a atenção, nesse tipo de aula?

☐ Diálogo com os colegas

☐ Interação com os colegas

☐ Diversão

- Trabalhar com o RPG facilitaria o entendimento dos conteúdos da disciplina de História?

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo

☐ Neutro

☐ Discordo

☐ Discordo totalmente

- Seria interessante as outras disciplinas usarem essa didática?

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo

☐ Neutro

☐ Discordo

☐ Discordo totalmente

- Que sugestões você daria, para melhorar esse tipo de abordagem?

- Quais seriam os pontos negativos e positivos?

- O que tem a dizer ao professor, depois desta experiência?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Itens observados e anotados no diário de bordo:

A – Turma e data da atividade.

B – O que os discentes discutiram nesta data.

C – Como os discentes se organizam nesta data.

D – Como foi a participação destes discentes.

E – Os discentes acionaram o docente?

F – Quais os resultados ou competências alcançadas pelos discentes nesta data?

G – Qual a percepção do docente quanto ao resultado da atividade desta data?

APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, _____, nascido em : ____ / ____ / ____
portador(a) da cédula de identidade RG nº _____, CPF
nº _____,

AUTORIZO a edição e veiculação de minha imagem, nome, voz e som de todo e qualquer material (ex.: fotos, documentos, filmagem e outros meios de comunicação), gerados em decorrência de entrevista sobre a pesquisa de Mestrado – intitulada: O JOGO DE RPG E A GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA EM HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO – vinculado ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) – na Universidade Nove de Julho – UNINOVE, durante o tempo necessário para a conclusão e divulgação da pesquisa, com a finalidade de coletar dados, sendo sua divulgação, disseminação ou apresentação nas apresentações referentes às bancas de qualificação e defesa. A presente autorização é concedida ao pesquisador e ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) – na Universidade Nove de Julho, a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada. Desse modo, por ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso acima descrito, sem que nada possa a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, bem como assino a presente autorização.

São Paulo, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do aluno

APÊNDICE I – REGRAS DO JOGO DE RPG FAST PLAY

Nesta seção, apresentarei alguns Recursos Educacionais Abertos (REA), para que professores e interessados com a educação possam utilizar. O primeiro são as regras de RPG fast play, um jogo de RPG mais rápido do que o convencional.

O Enigma da Muralha

ROTEIRO: Tiago Firmo
DESING: Mariana Pires

Essa aventura se passa na América Portuguesa, por volta do ano de 1549. O conhecimento que se tem do território brasileiro é muito precário ainda muitos não sabem o nome oficial do lugar, muitos o chamam de Terra de Santa Cruz, Pindorama, Terra Nova e também Brasil. O território por mais que pareça um paraíso, esconde também paisagens obscuras, desconhecidas e cheias de lendas que fascinam exploradores e aventureiros. Entretanto, para alguns, o lugar é tenebroso, tornando-se um pesadelo. Porém, nesse novo mundo todos sonham com a liberdade.



AKIN

» Capturado de sua terra natal, não sabe o que lhe aguarda. Porém, ele é destemido, liberdade para ele é não viver como escravo.



LANDARA

» É expulsa de seu povo por ter mais conhecimentos mágicos que o xamã, a tempos vaga pela floresta, buscando a liberdade em si mesma.



FERNANDO GONÇALVES

» Devido a muitas perseguições da inquisição por ser judeu, se converte ao cristianismo, e é chamado de cristão novo. Ele procura liberdade longe da Europa.



DIOGO CARVALHO

» Solitário em Portugal encontrou no mar uma nova razão para viver, sempre fiel à administração portuguesa. Vivendo assim ele pensa que a sua vida é livre.



NINA

» Embora sendo órfã, tem um bom coração, conhece todo o território de Pindorama. Liberdade para si é ver sua terra em paz.



1

O INÍCIO DA AVENTURA

Os personagens Fernando Gonçalves, Diogo Carvalho e Akin estão atravessando o oceano Atlântico; porém, cada um está em um navio diferente e com motivos diferentes. Akin está acorrentado em um navio negreiro na parte mais escura do convés. Fernando Gonçalves está temeroso pois é de origem judaica, e recentemente se converteu a fé católica para escapar da inquisição, e não conhece todos os sacramentos, muitos tripulantes o olham com desconfiança e desdém, ele aceitou ir para a Terra de Vera Cruz, dizem para ele, que o lugar é o ambiente mais inóspito que alguém pode viver, por ser uma selva tropical. Diogo Carvalho trabalha fielmente para a coroa portuguesa, sua missão será auxiliar o fidalgo de São Vicente a cuidar de sua capitania. Após as embarcações de cada um atravessar a linha do Equador uma forte tempestade arremete contra as embarcações, fazendo com que as naus naufraguem.

Aqui o mestre pode sugerir testes de força e habilidade para ver se os personagens conseguem sobreviver ao naufrágio.

ENIGMA: DIOGO, FERNANDO E AKIN

Vocês estão com muita sede e precisam beber água, na ilha em que vocês estão tem: 1º um rio com a correnteza forte; 2º um lago com água cristalina parada; 3º plantas com cipós e líquidos, de qual fonte vocês bebem? Os personagens têm um minuto e meio para responder o enigma. Resposta: rio com forte correnteza. Se beberem em outra fonte perdem 2 pontos de vida.

ENIGMA: LANDARA E NINA

Nina está cultivando a terra nos limites de sua aldeia espantando animais para não destruam a plantação sem perceber afasta de mais dos limites de sua aldeia, quando menos percebe ela se assusta com vozes de homens de além-mar, confusa e perdida começa a correr. Landara está sentada em uma árvore se alimentando de deliciosas frutas quando escuta também vozes de homens de além-mar, camuflada pela floresta observa o que pode acontecer. Em sua corrida Nina cai e quando olha para cima vê um homem barbudo com uma espada (colonizador). O homem a olha e faz um pequeno sorriso sinistro.

Neste ponto o mestre poderá fazer testes de força e habilidade para ver se Landara e Nina conseguem escapar.

Quando as duas se encontram elas avistam uma caverna para fugir dos homens, dentro da caverna tem três saídas: 1º uma com cobras venenosas; 2º outra com aranhas venenosas; 3º última com onças, qual elas vão escolher? Os personagens têm um minuto e meio para responder o enigma.

A resposta certa é a das aranhas porque o veneno das aranhas não é capaz de matar um humano adulto. Se o jogador escolher qualquer uma das outras saídas sofrerá dois pontos de dano.



SEGUNDA PARTE:

O ENCONTRO

Fernando, Diogo e Akin, cortam algumas árvores e pegam aos destroços dos navios e constroem uma espécie de bote, começam a remar para sair da perigosa ilha. Ao saírem da caverna Landara e Nina vão para a praia. Akin, Diogo e Fernando encontram o que provavelmente pode ser a terra de vera cruz. Landara e Nina avistam um pequeno bote com três homens chegando perto da costa. Neste ponto os personagens se encontram. O mestre poderá incentivar o dialogo dos jogadores na história para ficar mais interativo. Todos encontram um homem com um vestido marrom e uma espécie de corda amarrada na cintura (padre jesuíta) desacordado na praia. O mestre pode perguntar sobre a reação dos jogadores durante a cena. É necessário que os jogadores reanimem o jesuíta. Quando eles reanimam o padre o mesmo pede que os aventureiros com seus conhecimentos e habilidades realizem uma missão.

A MISSÃO

O padre pergunta o motivo para cada um estar ali. O padre é um NPC um personagem não jogável. O jesuíta faz a seguinte proposta: "se vocês me levarem em segurança ao aldeamento de São Paulo cada um terá a sua liberdade garantida pela Santa Sé." (*um sotaque de Portugal vai ficar legal*).

Se conseguirem levar o padre jesuíta para a fundação do colégio em São Paulo, com a influência e poder que a igreja exerce todos terão a recompensa que desejarem, que é a liberdade. Porém, a floresta é cheia de desafios e perigos... quem irá aceitar?

SEGUNDO ENIGMA

Vocês precisam encontrar algum lugar para abastecer e começar a jornada na procura da liberdade, como não possuem mapa vocês têm 3 opções: 1º caminhar na direção dos musgos das árvores pois geralmente apontam para o norte; 2º caminhar em direção reta para chegar em algum lugar; 3º seguir o percurso do rio. Os personagens têm um minuto para responder o enigma. Resposta seguir o percurso do rio. Na escolha errada cada um perderá um ponto de vida.

O ENCONTRO COM OS TUPINAMBÁS

No caminho da selva os índios tupinambás (canibais) aparecem, principalmente se os jogadores erram no enigma, (se não errarem não tem problema eles encontraram os Tupinambás do mesmo jeito) o momento é tenso poderá ocorrer uma batalha se o mestre assim desejar, porém, se caso algum jogador estiver perdendo muitos pontos de vida na batalha o mestre narrará o rapto do padre jesuíta pelos tupinambás, de qualquer modo o padre será raptado. Chegando na aldeia os jogares encontram dois NPC's, um é nosso estimado jesuíta e outro é um personagem real da História do Brasil colônia, ele é o alemão Hans Staden, será interessante o mestre pedir para que os jogadores que tiverem menos pontos de vida fizerem uma pesquisa sobre Hans Staden e seu papel na História do Brasil. Podendo colocar um bônus extra aos jogadores se por acaso também ajudarem o Hans Staden, que é voltar para Alemanha e escrever um livro sobre o novo mundo. O mestre poderá dar mais pontos de vida ou poderes especiais para os jogadores, para escaparem da aldeia

dos tupinambás. O jesuíta e Hans Staden estão amarrados em troncos, perto de um caldeirão fervente, o que tudo indica, é que os dois homens serão a comida dos tupinambás, alguns índios estão começando a fazer o ritual, outros aparentemente estão conversando. Agora é um momento em que os jogadores terão que se unir para libertar o jesuíta e Hans Staden. O grupo está livre para fazer uma estratégia de resgate, para cada ação de resgate o mestre deverá pedir um teste de características.

TERCEIRO ENIGMA

Após libertarem o padre e o aventureiro Hans Staden, isso só será possível após um teste de habilidade e velocidade (feito por todos os jogadores – nesse momento eles podem ter liberdade para criar a estratégia do resgate), um guerreiro tupinambá aparece para vocês com o seguinte enigma: vocês possuem quatro escolhas de caminho 1º atravessar um rio cheio de piranhas raivosas; 2º atravessar o rio em uma parte onde está repleta de tubarões; 3º a parte em que o rio está com veneno. 4º a parte do rio onde está repleto de enguias elétricas. Os personagens têm cinquenta segundos para responder o enigma. Resposta tubarões de água doce são menos prejudiciais para seres humanos. Se caso errarem perdem dois pontos de vida.

A SUBIDA SINISTRA DA SERRA

Após escaparem dos tupinambás, os aventureiros continuam a sua jornada, mas agora o desafio é enfrentar um gigante natu-

ral da geografia brasileira, a subida da serra, de acordo com os relatos e lendas, a serra é chamada de 'Muralha' sem equipamentos necessários é praticamente impossível vencer o desafio. A noite começa a cair e vocês precisam acender uma fogueira temos um pequeno enigma para acender fogo. Vocês só podem escolher uma opção: 1º Hans Staden tem álcool para poder acender o fogo; 2º faz um triângulo com os gravetos, porém o fogo vai demorar para acender; 3º Colocar fogo em um arbusto. Os personagens têm quarenta segundos para responder o enigma. Resposta: colocar os gravetos secos em triângulo e colocar fogo por mais que demore, após acesso à fogueira pode ficar acessa a noite inteira, pois na posição de triângulo o fogo demora mais para ser todo consumido. Se colocarem fogo com álcool ele acenderá rápido mais apagará rápido, se colocar fogo no arbusto as folhas estão molhadas provavelmente não acenderá e se pegar fogo pode queimar a floresta inteira. Após acenderem a fogueira com a escuridão total na floresta algumas coisas sinistras começam a acontecer, Landara começa a sentir calafrios e arrepios, um vulto com olhos avermelhados, falando palavras estranhas aparece, ele é o xamã que expulsou Landara de sua tribo, ele volta para assombrá-la será que conseguirá? Nesse momento o mestre poderá criar uma batalha entre o Xamã e os aventureiros, dê asas à imaginação a fogueira está acessa e o xamã poderá fazer truques bem legais com fogo. A Landara poderá fazer truques legais se o jogador quiser e o mestre deixar. Se a coisa ficar feia para os aventureiros eles podem escapar e continuar a aventura. Dica de mestre: se os aventureiros jogarem água no fogo, os poderes mágicos do xamã acabam.



Continuando a jornada subindo a serra, mais um desafio vai aparecer é Antônio Madeira (NPC), ele é um capitão do mato e com uma espingarda detém o grupo e diz: *Onde vocês vão com esse negro e essas duas índias por que eles não estão amarrados?* Diogo e Fernando tem que responder, ninguém do grupo pode sugerir nada, a dupla de aventureiros terão que sair dessa situação. Provavelmente eles poderão inventar uma mentira ou dizer a verdade. No caso de dizerem a verdade poderá acontecer uma batalha ou como bônus os personagens Landara e Nina podem usar uma zarabatana com uma substância sonífera para continuar será mais recomendado a segunda opção. Para fazer essas ações os personagens terão que fazer o teste de habilidade. É importante dizer que nesse caso não será possível um combate, pois Antônio Madeira está armado e qualquer movimento em falso pode ser fatal para um dos personagens. Ao fugirem os heróis avistam uma casa aparentemente abandonada, o padre jesuíta e Hans Staden dizem ser é a melhor opção pois outros capitães do mato podem aparecer. Neste ponto, o mestre poderá ver a reação dos jogadores para observar se eles decidem entrar na casa ou não, se eles se tornarem relutantes o mestre pode dizer que o padre e Hans Staden correm para a casa abandonada, deixando a porta aberta, não resta escolha aos jogadores se não entrarem na casa.

O ENIGMA DA CASA ABANDONADA

Quando os personagens entram na casa abandonada, encontram o padre e Hans, de repente a porta se fecha, e uma voz misteriosa diz: *vocês não vão se livrar de mim facilmente, para sair dessa casa vocês têm três escolhas, ou seja, escolher uma dessas 3 saídas: 1º porta está repleta de lobos-guará; 2º cheia de aranhas venenosas; 3º um quarto pegando fogo. Os jogadores têm cinquenta segundos para responder o enigma.* Resposta: 3º porta esperar o fogo apagar e passar e saírem. Errando o enigma os jogadores perdem 2 pontos de vida.

A ROTA FINAL

Os aventureiros já estão exaustos, o padre por estar muito cansado começa a ficar tonto e desmaiar. Temos mais um enigma para poder acordar o padre. O grupo tem 3 opções: 1º Usar o álcool que Hans Staden carrega para que o monge inalar; 2º Colocar açúcar de baixo da língua; 3º Sacudi-lo para acordá-lo. *Os jogadores têm um minuto e meio para responder esse enigma.* Resposta certa 2º colocar açúcar de baixo da língua. Caso os jogares errarem perderam 2 pontos de vida e terão que carregar o padre até o fim da jornada. O que poderá ser um estorvo no final da jornada. Os aventureiros encontram um engenho abandonado embora pareça um lugar perigoso, também é um lugar ideal para recuperar energias. Principalmente se erram o enigma anterior, pois o padre poderá acordar novamente dentro do engenho após seu descanso. Os jogadores têm um minuto para escolherem



entre o engenho abandonado ou continuar o caminho. Se os jogares escolherem ir ao engenho abandonado poderão enfrentar perigos como os degredados pessoas que eram condenadas em Portugal e vinham para a colônia portuguesa. Porém, até se forem por outro caminho os jogadores também enfrentarão os temidos degredados. Para ajudar os jogadores o mestre poderá pedir que eles façam uma rápida pesquisa para saber quem eram os degredados e por quais motivos eles viam para o Brasil.

No caso em que os personagens estiverem escolhidos continuar o caminho os degredados apareceram no meio da floresta. É preferível que os jogares fujam dos degredados com teste de habilidade. Se os jogadores enfrentarem os degredados no meio da batalha um buraco abre no chão no qual engole os jogadores. Se eles fugirem os jogadores caíram em um buraco no meio da floresta.

ENIGMA DO BURACO

Todos os jogadores caíram no buraco e devido à queda vocês se machucaram e não conseguem nadar. Esse buraco mede seis metros de profundidade, vocês percebem que àgua começa a minar do buraco cada vez mais rápido. A média de altura entre os jogadores é de 1,70 a 1,85 de altura. No buraco têm uma corda de 1,10, um baú de metal de 0,90 cm e três barris de madeira de 1,20. *Esse enigma é mais flexível a resposta, porém, o mais correto a se fazer é que os personagens se segurem nos barris enquanto a água sobe.* Se os jogadores forem bem criativos enquanto resolvem o enigma o mestre poderá deixar com que os jogadores saiam do buraco, entretanto, eles terão um minuto e meio para resolver esse enigma.

O FIM DA MISSÃO

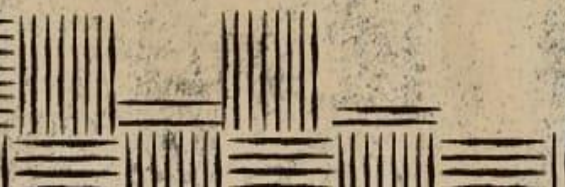
Ao saírem do buraco os jogadores encontram muitos padres ensinando alguns índios em um lugar aparentemente pacífico, o padre jesuíta que os acompanhou ao longo da jornada ajoelha-se e agradece fazendo uma prece. Alguns padres se aproximam e dizem ao jesuíta "Irmão José de Anchieta", nesse momento os jogadores deverão fazer uma pesquisa na internet para saber quem foi o padre José de Anchieta para ganharem mais dois pontos de vida.

Sendo assim aventureiros, o padre que seguiu vocês, durante toda a aventura, foram o José de Anchieta, o jesuíta responsável pela construção do colégio de São Paulo. O padre olha para vocês e diz: muito obrigado nobres senhoras e senhores por trazerem até aqui no aldeamento de São Paulo, vamos começar a construir uma escola em um lugar que será muito abençoado. O padre olha para Landara e diz: tu jovem não iras mais ficar a vagar em busca de um lugar para ti, quando chegares em tua aldeia diga que José de Anchieta te enviou e tu ficarás em liberdade. Akin tomas aqui esta carta, pois diz que tu és um homem livre por onde quer que a igreja católica é reconhecida, inclusive partirá um navio amanhã podes voltar para tua terra, assim com a ti também Fernando Gonçalves, pegue essa carta e poderás voltar para a Europa ou começar uma nova vida aqui também sem ninguém lhe perseguir por ser judeu, esta carta é um salvo conduto e uma indulgência. A ti Diogo Carvalho também este documento no qual peço que o rei de Portugal lhe torne como o novo Fidalgo da capitania de São Vicente. E tu pequenina Nina, que é grande em coragem podes voltar para sua terra com esse documento e mostre aos homens da Europa que por ali quiserem invadir, pois, se assim o fizerem estarão mexendo com a Santa Sé, viva em paz com seu povo. Tenho certeza que daqui a quinhentos anos vossos nomes serão lembrados para sem na História. Parabéns jogadores vocês fizeram História.



LANDARA

HABILIDADE: 4
FORÇA: 2
RESISTÊNCIA: 2
ATAQUE/CORAGEM: 4
PONTOS DE VIDA: 12









A character card for Fernando Gonçalves. The card has a green background with a large, stylized clock face. The character is a man with a beard and mustache, wearing a dark vest over a light blue shirt, with his arms crossed. The card includes a list of stats and a decorative border at the bottom.

FERNANDO GONÇALVES

HABILIDADE: 3
FORÇA: 3
RESISTÊNCIA: 3
ATAQUE/CORAGEM: 3
PONTOS DE VIDA: 12

Decorative border at the bottom: A series of vertical lines of varying heights and widths, resembling a stylized bar chart or a decorative pattern.



A character card for Diogo Carvalho. The card has a dark red, textured background with a torn paper effect. In the upper left, there is a black anchor with a rope. The character's name, "DIOGO CARVALHO", is written in a bold, white, distressed font. To the left of the character's portrait, his stats are listed in a black, distressed font. The portrait itself is a stylized illustration of an older man with white hair and a mustache, wearing a dark grey vest over a red shirt. The bottom of the card features a decorative border of vertical lines.

**DIOGO
CARVALHO**

HABILIDADE: 3
FORÇA: 3
RESISTÊNCIA: 3
ATAQUE/CORAGEM: 3
PONTOS DE VIDA: 12

APÊNDICE J- AVENTURA DE RPG PEDAGÓGICO “O ENIGMA DA MURALHA”

A seguir, a aventura de RPG utilizada nesta pesquisa, criada pelo professor/pesquisador, “O enigma da muralha”. Professores de Ciências Humanas podem utilizar este jogo em suas aulas no Ensino Médio ou adaptá-la para o Ensino Fundamental.



AVENTURA RPG

ROTEIRO: Tiago Firmo

DESING: Mariana Pires

O QUE É RPG

O RPG (Role Playing Game) é um jogo de representação de personagem, o jogador assume a função de um personagem em um ambiente, interagindo com outros personagens/jogadores, dependendo das ações e escolhas, as características da narrativa vão se modificando, formando uma dinâmica na história. Assim, os jogadores enfrentam desafios, enigmas em uma história divertida contada pelo mestre/narrador do jogo, é como participar de um filme de aventura sem roteiro, no qual o principal objetivo é se divertir e aprender. Em seguida estão descritos as estruturas necessários para um jogo de RPG.

JOGADORES: 1- mestre/narrador; 2 ou mais personagens.

MATERIAIS PARA O JOGO DE RPG: ficha de personagem preenchida, dados de seis lados ou procedimentos com resultados aleatórios. Exemplo: “2 ou 1”, “jokenpô”.

DICA: Na falta de dados pode se utilizar aplicativos de dados eletrônicos

AÇÃO DOS PERSONAGENS: durante o jogo cada personagem enfrentará desafios, obstáculos, enigmas etc, e para cada ação o jogador poderá passar por um teste de acordo com as características dos respectivos personagens. As características dos personagens são: força; habilidade; ataque/coragem; resistência. Caso o jogo for realizado com dado de seis lados, cada uma das características possuirá um número. Esse número pode variar de 0 a 5 dependendo da ficha do personagem.

TESTE DAS CARACTERÍSTICAS: no decorrer do jogo o personagem pode ter ações como levantar peso, correr, convencer outros personagens, e para que isso possa acontecer no jogo, o mestre pode solicitar o teste da característica ou desafio. Nesse caso, o jogador deverá fazer o teste/desafio para efetivar sua ação no jogo, e para isso ele vai fazer os procedimentos de resultado aleatório ou jogar os dados.

Procedimentos com resultados aleatórios: com procedimento de resultados aleatórios, exemplo “jokenpô” conhecido como “pedra, papel e tesoura”, se o jogador não vencer no jokenpô ele não realizará a ação pretendida na história. Caso contrário, ou seja, ganhando no jokenpô ele realiza a ação pretendida. Exemplo: o jogador durante a partida quer levantar um objeto pesado, se ele ganhar, ele consegue levantar. Se não ganhar ele pode tentar quantas vezes o mestre/ narrador do jogo deixar.

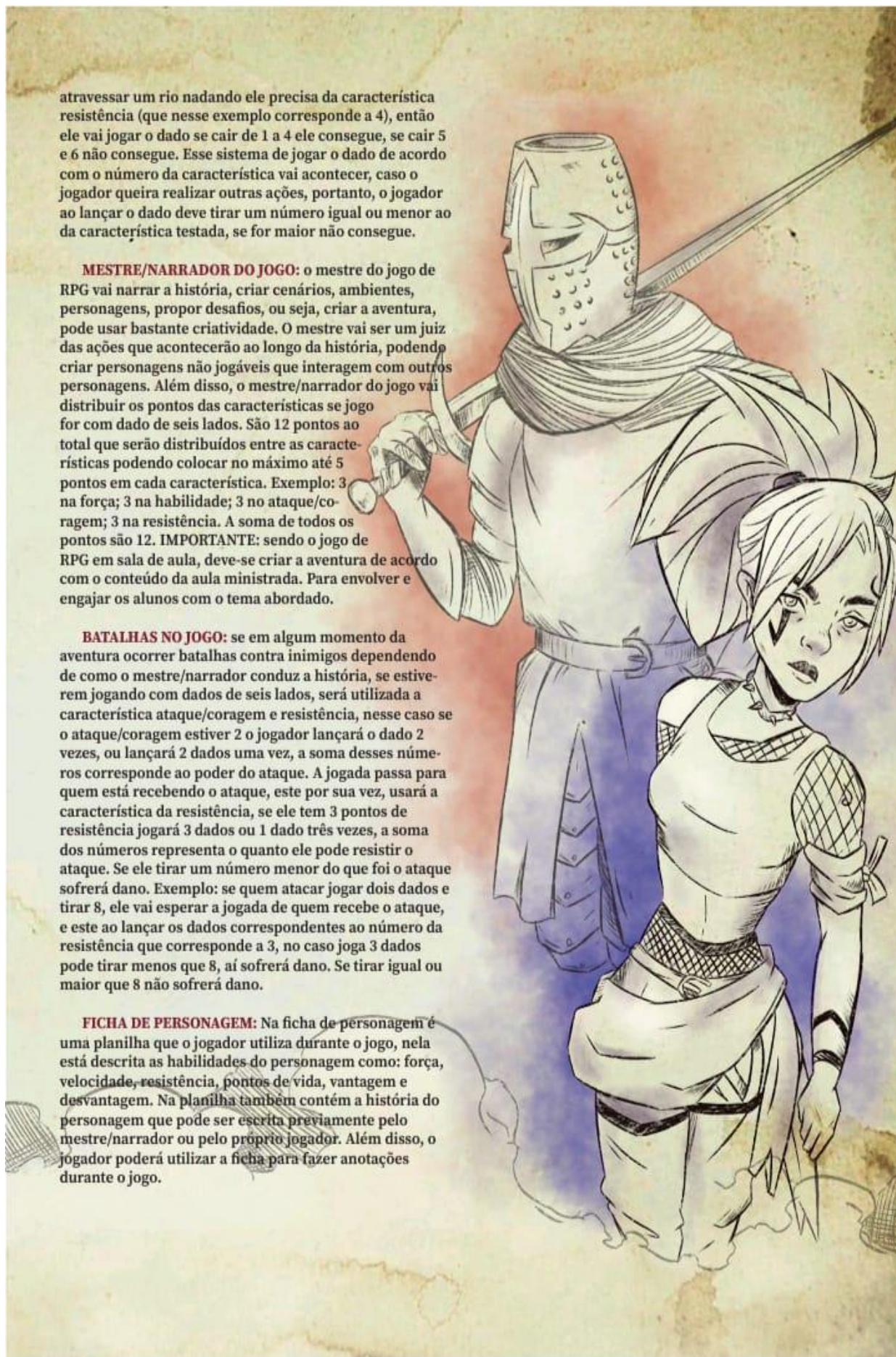
Jogando o dado de seis lados: dependendo da ficha do personagem, determinada característica estará com um número de 0 a 5. Por exemplo: 3 - força; 2 - habilidade; 3 - ataque/coragem; 4 - resistência. Então se o jogador quer levantar um objeto pesado ele vai fazer um teste de força, e sua força corresponde a 3, conforme a ficha, ele joga o dado se cair de 1 a 3 ele consegue fazer a ação, se cair de 4 a 6 ele não consegue. Outro caso, se ele quer

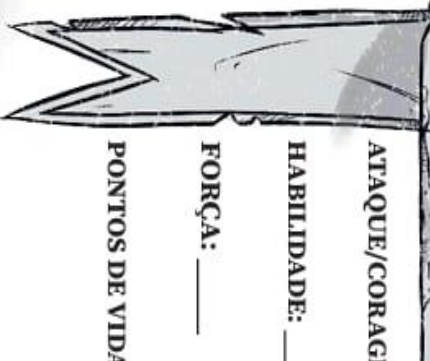
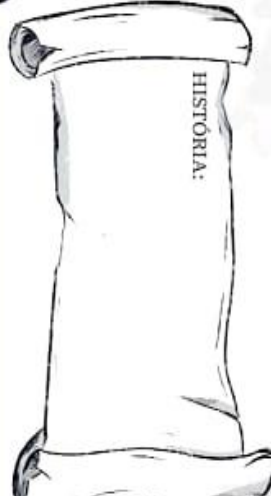
atravessar um rio nadando ele precisa da característica resistência (que nesse exemplo corresponde a 4), então ele vai jogar o dado se cair de 1 a 4 ele consegue, se cair 5 e 6 não consegue. Esse sistema de jogar o dado de acordo com o número da característica vai acontecer, caso o jogador queira realizar outras ações, portanto, o jogador ao lançar o dado deve tirar um número igual ou menor ao da característica testada, se for maior não consegue.

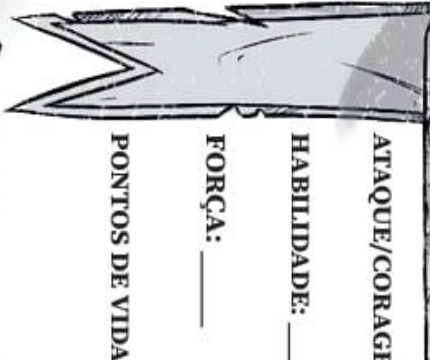
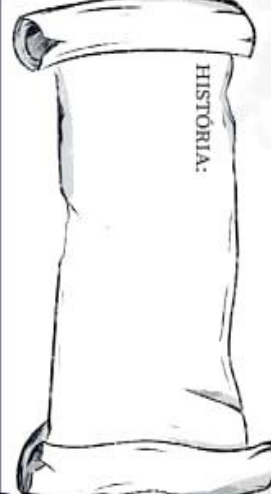
MESTRE/NARRADOR DO JOGO: o mestre do jogo de RPG vai narrar a história, criar cenários, ambientes, personagens, propor desafios, ou seja, criar a aventura, pode usar bastante criatividade. O mestre vai ser um juiz das ações que acontecerão ao longo da história, podendo criar personagens não jogáveis que interagem com outros personagens. Além disso, o mestre/narrador do jogo vai distribuir os pontos das características se jogar com dado de seis lados. São 12 pontos ao total que serão distribuídos entre as características podendo colocar no máximo até 5 pontos em cada característica. Exemplo: 3 na força; 3 na habilidade; 3 no ataque/coragem; 3 na resistência. A soma de todos os pontos são 12. **IMPORTANTE:** sendo o jogo de RPG em sala de aula, deve-se criar a aventura de acordo com o conteúdo da aula ministrada. Para envolver e engajar os alunos com o tema abordado.

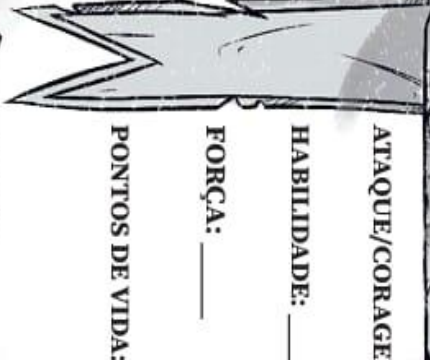
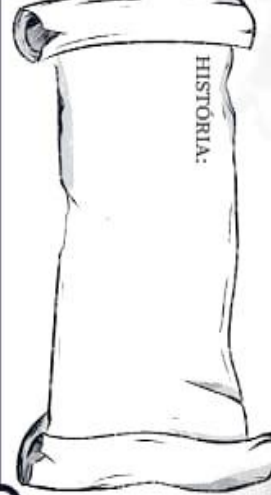
BATALHAS NO JOGO: se em algum momento da aventura ocorrer batalhas contra inimigos dependendo de como o mestre/narrador conduz a história, se estiver jogando com dados de seis lados, será utilizada a característica ataque/coragem e resistência, nesse caso se o ataque/coragem estiver 2 o jogador lançará o dado 2 vezes, ou lançará 2 dados uma vez, a soma desses números corresponde ao poder do ataque. A jogada passa para quem está recebendo o ataque, este por sua vez, usará a característica da resistência, se ele tem 3 pontos de resistência jogará 3 dados ou 1 dado três vezes, a soma dos números representa o quanto ele pode resistir o ataque. Se ele tirar um número menor do que foi o ataque sofrerá dano. Exemplo: se quem atacar jogar dois dados e tirar 8, ele vai esperar a jogada de quem recebe o ataque, e este ao lançar os dados correspondentes ao número da resistência que corresponde a 3, no caso joga 3 dados pode tirar menos que 8, aí sofrerá dano. Se tirar igual ou maior que 8 não sofrerá dano.

FICHA DE PERSONAGEM: Na ficha de personagem é uma planilha que o jogador utiliza durante o jogo, nela está descrita as habilidades do personagem como: força, velocidade, resistência, pontos de vida, vantagem e desvantagem. Na planilha também contém a história do personagem que pode ser escrita previamente pelo mestre/narrador ou pelo próprio jogador. Além disso, o jogador poderá utilizar a ficha para fazer anotações durante o jogo.



FICHA DE PERSONAGEM	
Personagem: _____	
Nome do Personagem: _____	
ATAQUE/CORAGEM: _____	
HABILIDADE: _____	
FORÇA: _____	
PONTOS DE VIDA: _____	
VANTAGEM: _____	
DESVANTAGEM: _____	
	
HISTÓRIA: _____	

FICHA DE PERSONAGEM	
Personagem: _____	
Nome do Personagem: _____	
ATAQUE/CORAGEM: _____	
HABILIDADE: _____	
FORÇA: _____	
PONTOS DE VIDA: _____	
VANTAGEM: _____	
DESVANTAGEM: _____	
	
HISTÓRIA: _____	

FICHA DE PERSONAGEM	
Personagem: _____	
Nome do Personagem: _____	
ATAQUE/CORAGEM: _____	
HABILIDADE: _____	
FORÇA: _____	
PONTOS DE VIDA: _____	
VANTAGEM: _____	
DESVANTAGEM: _____	
	
HISTÓRIA: _____	