



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VANDER FELIPE ORTIZ DOS SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A REALIDADE LOCAL:
A CRIAÇÃO DE JOGOS ANALÓGICOS COMO RECURSO
DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – AH/SD**

VANDER FELIPE ORTIZ DOS SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A REALIDADE LOCAL:
A CRIAÇÃO DE JOGOS ANALÓGICOS COMO RECURSO
DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – AH/SD**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

V228 Santos, Vander Felipe Ortiz dos.
O ENSINO DE HISTÓRIA E A REALIDADE LOCAL: A CRIAÇÃO DE JOGOS ANALÓGICOS COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – AH/SD / Vander Felipe Ortiz dos Santos. - Londrina, 2025.
184 f. : il.

Orientador: Dr. Alexandre Felipe Fiuza.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História - Tese. 2. Educação Especial - Tese. 3. Criação de Jogos - Tese. I. Fiuza, Dr. Alexandre Felipe. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

VANDER FELIPE ORTIZ DOS SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A REALIDADE LOCAL:
A CRIAÇÃO DE JOGOS ANALÓGICOS COMO RECURSO
DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – AH/SD**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ALEXANDRE FELIPE FUIZA

Data: 02/09/2025 17:35:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Orientador Dr. Alexandre Felipe Fiuza
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Documento assinado digitalmente

CINTIA FIOROTTI LIMA

Data: 03/09/2025 14:15:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cintia Fiorotti Lima
Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE



Documento assinado digitalmente

JEAN CARLOS MORENO

Data: 04/09/2025 08:04:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 12 de agosto de 2025

AGRADECIMENTOS

Trabalhar com a criação de jogos no ensino de História tem sido meu objetivo desde os primeiros anos de minha vivência acadêmica, especialmente na Educação Especial, um ambiente muito precioso para mim. Durante o Mestrado em História Social, finalmente consegui concretizar tal objetivo, em grande parte pelo apoio de pessoas que acreditaram no meu projeto e que me apoiaram. Este espaço é dedicado ao reconhecimento de tais pessoas.

Agradeço ao meu orientador, professor Alexandre Fiuza, por seu papel sempre presente de guia e parceiro durante todos os últimos 24 meses. Agradeço também à professora Ana Heloisa Molina, por me auxiliar com os primeiros passos deste projeto, ainda na graduação em História na UEL. Dedico também um agradecimento a todos os professores que impactaram minha caminhada durante toda minha formação, vocês me ajudaram a vencer muitos desafios, mais do que talvez tenham noção. Agradeço à Universidade Estadual de Londrina e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio institucional.

Agradeço à minha querida família: meus pais, Vagner e Veridiana, e meu irmão Vinicius, que sempre estiveram comigo nesta caminhada. À minha noiva, Ananda, mais do que amada e essencial, agradeço por cada gesto de apoio, pelas palavras certas nos momentos difíceis e pelo amor que me sustentou em cada etapa. Aos avôs Antônio e José, pelos conselhos preciosos, e a todos os familiares que estiveram e ainda estão presentes em minha vida. A cada amigo, colega e companheiro de jornada: obrigado por ajudarem a tornar o que era impossível possível. Dedico um agradecimento especial a equipe do Colégio Estadual Newton Guimarães, ao professor Marcelo e às professoras Cilene, Rosária e Rosângela, pelo espaço, pela confiança e pelo carinho em todas manhãs e tardes que compartilhamos ao longo do desenvolvimento deste projeto.

Por fim, agradeço a todos aqueles que eu fui. Obrigado por nunca me deixarem desistir de mim.

*Não nasci para ser forçado a nada.
Respirarei ao meu próprio modo.*

- Henry David Thoreau

SANTOS, Vander Felipe Ortiz dos. **O Ensino de História e a realidade local: a criação de jogos analógicos como recurso didático na Educação Especial – AH/SD.** 2025. 184 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A aprendizagem histórica é um processo de constante movimento e transformação da cognição e da consciência histórica dos indivíduos que dela participam (Rüsen, 2012). Para que tal aprendizado seja possível é necessário o uso de abordagens diversas, principalmente nos ambientes escolares, levando em conta a diversidade dos estudantes. Assim sendo, esta dissertação discorre sobre o uso de metodologias ativas para o ensino de História através de uma perspectiva local, a partir da aplicação de aulas-oficinas de criação de jogos analógicos com alunos de salas de recurso de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) da região de Londrina/PR. Para tal, foram trabalhados os conceitos teóricos que permeiam a didática e a aprendizagem histórica, a partir de autores como Jörn Rüsen (2012) e Peter Lee (2016), dentre outros. Foi abordado também o papel dos estudantes participantes deste projeto em seu processo de aprendizado, como sujeitos da diversidade com o direito à inclusão e ao conhecimento de sua própria História e de seu pertencimento social e cultural, em uma perspectiva local (Arroyo, 2013). Além disso, foi promovida uma discussão sobre o conceito de jogo analógico, seu impacto no desenvolvimento da cultura (Huizinga, 2019; Caillois, 2021), seu uso em sala de aula e as formas de se construir jogos (Giacomoni, Pereira, 2013; Schell, 2020) de forma eficiente e prática em um ambiente educacional. Também se discorreu sobre as especificidades do ensino para alunos com AH/SD (Renzulli, 2005) em um ambiente de educação especial (Neumann, Vestena, 2016). A partir dos embasamentos teóricos e conceituais citados, foi possível construir uma pesquisa de aplicação prática, realizada durante o ano de 2024 no Colégio Estadual Newton Guimarães. Este trabalho descreve tal iniciativa e analisa os seus resultados utilizando do método de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2022). Foi possível, então, tendo como base as discussões teóricas e práticas desenvolvidas pela pesquisa, a construção de conclusões sobre o uso de metodologias ativas por meio da criação de jogos analógicos no Ensino de História na educação especial (AH/SD), examinando suas potencialidades, limitações e perspectivas no cenário trabalhado nesta pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de História; aprendizagem histórica; educação especial; altas habilidades/superdotação; jogos analógicos; criação de jogos.

SANTOS, Vander Felipe Ortiz dos. **History teaching and the local perspective: the creation of analogic games as a didactical resource in Special Education teaching for gifted students.** 2025. 184 p. Master's degree in Social History Dissertation – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

Historical learning is a process of constant movement and transformation of the cognition and historical consciousness of those who partake in it (Rüsen, 2012). In order to make this kind of learning possible, the use of a varied number of approaches is necessary, especially in the educational environment, taking into account the diversity of the students. This dissertation elaborates about the use of active methodologies in the teaching of History in local perspective, through the use of analogic game design workshops for special education gifted students from Londrina/PR and its surroundings. To this end, the theoretical concepts that permeate the subjects of History learning and didactics, through authors such as Jörn Rüsen (2012) and Peter Lee (2016), among others. The role of the students that participated in this project was also taken into consideration, highlighting their role as a diverse group of individuals who have the right to know their place in their own historical, social and cultural belongings, through a local perspective (Arroyo, 2013). Furthermore, a discussion about the concept of analogic games was furthered, expanding about their impact in the development of culture (Huizinga, 2019; Caillois, 2021), their uses in the classroom and the ways to design games (Giacomoni, Pereira 2013; Schell, 2020) in an efficient and practical manner in an educational environment. The specificities of teaching to special education gifted students (Renzulli, 2005; Neumann, Vestena, 2016) were also developed upon. Through the theoretical and conceptual foundations elucidated above, it was possible to develop a practical application of this research that happened during the year of 2024 in the Newton Guimarães public school. This text describes and analyzes the implications of this research, using the methodological basis of content analyses, developed by Laurence Bardin (2022). From this, it was possible, considering the theoretical and practical discussions developed in this research, to reach some conclusions about the use of active methodologies using analogic game design workshops in the History teaching process for special education gifted students, its potential, limitations and possible implications for the future of education researched in this specific field.

Key-words: History teaching; historical learning; special education; giftedness; analogic games; game design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – The elemental tetrad.....	43
Figura 2 – O desenvolvimento de uma análise.....	55
Figura 3 – Cartaz de divulgação do projeto	56
Figura 4 – Fotografia do primeiro encontro matutino da oficina.....	57
Figura 5 – Momento de produção dos estudantes durante o sexto encontro da oficina matutina.....	72
Figura 6 – Momento de produção dos alunos durante o sexto encontro da oficina vespertina.....	73
Figura 7 – Jogo “Projeto Impostor”, finalizado em sua caixa	76
Figura 8 – Jogo “Ocean War”, finalizado em sua caixa	77
Figura 9 – Personagens e inimigos do jogo “Ocean War”	107
Figura 10 – Personagem do jogo “Projeto Impostor”	108
Figura 11 – Personagem do jogo “Projeto Impostor”	108
Figura 12 – Sr. Sebastião	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CENG	Colégio Estadual Newton Guimarães.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa.
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.
DOE	Diário Oficial do Estado.
EAD	Educação à Distância.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
MHL	Museu Histórico de Londrina.
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.
PPP	Projeto Político e Pedagógico.
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
	CAPÍTULO 1 – O LÚDICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM FOCO	24
1.1	O jogo, o lúdico e suas mediações com os processos de ensino- aprendizagem	24
1.2	A teorias do ensino de história e a aprendizagem histórica	27
	CAPÍTULO 2 – A CRIAÇÃO DE JOGOS ANALÓGICOS E SUA APLICAÇÃO EM UMA SALA DE RECURSOS PARA AH/SD	42
2.1	As metodologias de ensino e os jogos analógicos	42
2.2	O Colégio Estadual Newton Guimarães	47
2.3	A ementa da Oficina de Criação de Jogos Analógicos e Ensino de História de Londrina e a metodologia de coleta e análise de dados	49
2.4	A aplicação da oficina de criação de jogos analógicos e o ensino de história: uma experiência em uma sala de AH/SD	56
	CAPÍTULO 3 – OS JOGOS, O ENSINO DE HISTÓRIA E AS AH/SD: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS	92
3.1	Culturas e Interesses dos Jovens e sua influência no decorrer desta pesquisa	93
3.2	Análise dos resultados da Oficina de Criação de Jogos e Ensino de História no Colégio Estadual Newton Guimarães	100
	CONCLUSÕES	120
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
	ANEXOS	129

Introdução

O ensino de História, como definido por Marcello Paniz Giaccomoni e Nilton Mullet Pereira (2013), é uma constante via de movimento, consubstanciada por uma convergência entre novos paradigmas e pelos conceitos pré-concebidos do aluno. Assim sendo, desta interação, origina-se um novo conhecimento que repercute em sua realidade presente que, por sua vez, é alterada por essa nova construção.

Logo, é importante perceber que o aprender e/ou ensinar não são ações isoladas, mas sim momentos convergentes entre si. Quer dizer que o aprender não significa incorporar novos conteúdos, mas estar aberto a novos encontros e se deixar provocar pelos signos emitidos pelas coisas, pelas pessoas. Aprender é um modo de se desprender, se desinstitucionalizar, se despersonalizar e estar sempre à espreita do acontecimento. Isto porque aprender é colocar-se na passagem do não saber ao saber, visto que “aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro”, conforme Deleuze (2009, p. 160) (Giaccomoni, Pereira, 2013, p. 15).

Desta forma, percebe-se que o aprender História, sendo um fenômeno de construção e desconstrução das experiências e da realidade do aluno, pode ser profundamente impactado pelo uso de metodologias ativas de ensino¹, caracterizadas pela inclusão do aluno diretamente no seu processo educativo, se tornando um sujeito ativo na construção do conhecimento escolar (Lima, et al., 2019).

No âmbito das metodologias ativas do ensino de História, muitos professores se propõem a utilizar jogos² como uma ferramenta de construção de conhecimento em sala de aula, como pode ser visto nas dissertações apresentadas ao Mestrado de ProfHistória, por exemplo, de Fernando Nascimento Rocha do Amaral (2019) e Juliana de Almeida Freitas (2016). O jogo, como definido por Johan Huizinga (2019), é também uma via de movimento, um desprendimento de sua realidade e uma imersão no mundo do pensamento lúdico, o que permite um novo leque de produções e desenvolvimentos com as temáticas trabalhadas.

¹ Neste trabalho não trouxemos todos os conceitos que vêm atrelados ao termo “metodologias ativas de ensino”, tendo como foco apenas nas questões da centralidade do aluno no processo de construção de conhecimento, não se preocupando apenas com o aprendizado final, mas, também, com sua participação em todo o processo que o levou até tais conclusões.

² Em específico neste projeto serão trabalhados os jogos analógicos, que não dependem de ferramentas digitais ou computacionais, por apresentarem um maior nível de acessibilidade e aplicabilidade na realidade educacional brasileira.

Esta pesquisa tem por objetivo a análise das possibilidades de ensino de História para alunos com AH/SD, a partir de uma perspectiva local³, através da criação de jogos analógicos⁴ em um projeto de aulas-oficinas oferecidas a tais estudantes em um ambiente controlado. Jogo analógico é um termo que se refere a toda ferramenta lúdica que não é dependente de aspectos tecnológicos digitais ou computacionais para cumprir seus objetivos. Aqui, assim sendo, estão incluídos desde jogos de tabuleiro e cartas, esportes profissionais e até as mais simples brincadeiras infantis.

Nesta pesquisa, foram analisados os jogos produzidos, as atividades realizadas, os relatos recolhidos dos alunos em diários de bordo e as experiências vivenciadas em sala de aula. A referida análise, por sua vez, foi mediada por um debate sobre a teoria do ensino de história, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da história não pode ser tomado como mero congênere de outras disciplinas ou áreas do conhecimento. A partir dessas especificidades da aprendizagem histórica, compreendida à luz de Jörn Rüsen (1992; 2012) e Peter Lee (2016), almejou-se examinar os resultados, através da metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 2022), da aplicação de uma aula-oficina junto a um grupo específico, no caso, os alunos com AH/SD. Não obstante o recorte, não se descarta zonas de convergência entre outros públicos diferenciados.

Como preparação para esta pesquisa, foi feita uma pequena revisão bibliográfica acerca do uso da criação de jogos no ensino de História, através da análise de algumas dissertações de mestrado (Ritter, 2016; Freitas, 2017; Corrêa, 2017; Telles, 2018; Amaral, 2019; Paz, 2019) defendidas ProfHistória, que é uma Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História⁵. O Programa em questão foi escolhido

³ Nesta pesquisa, optou-se pelo uso de terminologias gerais, como realidade local ou perspectiva regional, ao se trabalhar acerca dos seus objetivos. Tal escolha é proposital, pois visa demarcar que não estão sendo trabalhadas especificamente as questões que envolvem a História Local (Cavalcanti, 2018) como um campo da historiografia, mas, sim, todo o meio em que os estudantes participantes deste trabalho estão inseridos. Ao utilizar tais termos, além de questões de aprendizado histórico, visa-se a inclusão de problemáticas como a estigmatização social (Goffman, 1986) de populações com AH/SD, as especificidades de suas questões emocionais (Alencar, 2007) e as culturas juvenis nas quais estão inseridos (Dayrell, 2003). A abordagem destes temas será mais bem detalhada ao longo do corpo deste texto.

⁴ O termo analógico é, então, utilizado como contraste à nomenclatura de jogos digitais, muito mais comum e utilizada no léxico popular. O termo vem se popularizando nos últimos anos, com o ressurgimento mercadológico e cultural dos jogos de tabuleiro e de cartas (Amaral, 2019).

⁵ Segundo a página oficial do ProfHistória na Internet: "O ProfHistória busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor

por focar em experiências práticas em sala de aula, além de ter um repositório com diversas pesquisas publicadas que abarcam o tema aqui trabalhado. Tal revisão objetivou trazer um panorama da realidade do uso de metodologias baseadas na criação de jogos na prática escolar e em salas de aula por todo o Brasil. Ela foi realizada através da leitura das dissertações referidas acima, que enquadram um período temporal de 2016 a 2020, e mediante a análise do conteúdo das mesmas (Bardin, 2022). Uma das conclusões desta análise foi que o uso da criação e aplicação de ferramentas lúdicas em sala de aula se mostrou muito efetivo na experiência dos autores trabalhados, desenvolvendo um ambiente de criatividade e possibilitando a aprendizagem tangencial dos alunos (Rocha, et al., 2017), fomentando e incentivando seu interesse em temáticas históricas.

Por outro lado, ao analisar as dissertações citadas, também ficou claro que as aulas desenvolvidas através da criação de jogos não se enquadram como substitutas para o ensino tradicional, muitas vezes encontrando resistência e pouca aceitação dentro das instituições de ensino, como apresenta Corrêa (2017, p. 19):

Pensar o jogo associado à educação requer perceber que o próprio jogo é aprendido. Conforme defende Tânia Fortuna, o jogo está associado ao desenvolvimento humano, assim como à criação de estruturas necessárias à aprendizagem. Assim, mais do que um caminho para a aprendizagem, brincar é aprender (FORTUNA, 2013). Cabe ao professor que busca utilizar o jogo não o fazer de forma a ter meramente uma ferramenta para atingir um objetivo – aprendido de uma disciplina escolar, mas sim buscar meios para o educando aprender jogando, e não jogar para aprender. Trata-se novamente da questão da imersão e do reconhecimento do jogo e seus potenciais enquanto atividade livre.

Desse modo, constata-se que o desenvolvimento de jogos como método no ensino de História tem melhor aproveitamento e aceitação quando utilizado como uma ferramenta de auxílio e aperfeiçoamento educacional, desenvolvendo e apresentando novos meios para os alunos. Como supracitado, trata-se de uma estratégia que mobiliza outros mecanismos de construção do conhecimento, valendo-se de um exercício lúdico mais livre, mas não menos importante para o processo de ensino-aprendizagem da História.

precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica” (PROFHISTÓRIA, 2021. Disponível em: <<https://profhistoria.ufrj.br>. Acesso em 03 de março de 2025).

Tendo isto em mente, percebe-se um ambiente no qual tais ferramentas teriam um grande potencial na educação especial, em específico nas salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Focadas em disponibilizar um atendimento especializado aos alunos com AH/SD nos contraturnos do ensino regular, as salas de recurso se focam no aperfeiçoamento e em prestar auxílio aos alunos, trabalhando com seus interesses e desenvolvendo projetos através de aulas-oficinas e atendimentos em pequenos grupos (Cianca, et al., 2011).

As salas de recurso de AH/SD estão em franco crescimento no Paraná⁶, coordenadas através dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S). Por sua vez, os NAAH/S no Brasil foram concebidos em 2005, em parceria com a UNESCO:

No ano de 2005, o MEC, em parceria com a UNESCO, lançou o desafio de criar o NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Esta necessidade foi verificada a partir dos dados do MEC/INEP, que demonstraram que o número de estudantes identificados com Altas Habilidades/ Superdotação era inferior ao que é proposto pela Organização Mundial da Saúde, que é de 3% a 5% da população. (GUENTHER, 2000; BRASIL, 2005 a; PEREZ, 2006). Conforme dados do censo escolar MEC/INEP de 2004, eram atendidos 566.753 alunos na educação especial e deste montante somente, 0,3% apareciam atribuídos como altas habilidades/ superdotação (AH/SD). Assim, o NAAH/S tinha a proposta inicial instituir-se como um serviço de apoio pedagógico especializado tendo como um dos objetivos dar sustentação aos sistemas de ensino no atendimento aos estudantes identificados com altas habilidades/ superdotação, de acordo com as orientações educacionais dispostas na legislação [...]. (Cianca, et al., 2011, p. 1536).

Dentro das salas de recursos, são disponibilizados aos alunos atendimentos especializados e aulas-oficinas temáticas (Barca, 2004), focadas em desenvolvimento de projetos. Estas estruturas de atendimento podem suprir efetivas carências, não

⁶ Segundo a página oficial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná: “Hoje, a Seed-PR atende mais de 3,5 mil alunos com superdotação em cerca de 278 salas de recursos multifuncionais espalhadas pelo Paraná. Além destes, mais 644 recebem apoio das equipes de atendimento educacional especializado (AEE) nas Escolas de Tempo Integral, com atendimento voltado às necessidades educacionais especiais, e também nas 20 escolas de referência para altas habilidades/superdotação. Os demais estão em estágios ou ensino profissionalizante. A Secretaria da Educação oferta aos estudantes superdotados Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação (SRMAH/SD); Escolas de Referência; Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação (AEE-I para AH/SD); Turmas Paraná +; e aceleração de estudos para conclusão em menor tempo da série ou etapa escolar e enriquecimento curricular, que deve ser promovido na sala de aula comum pelos professores das disciplinas, conforme a Matriz Curricular de cada ano/etapa escolar. (SEED, 2023. Disponível em <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Alunos-superdotados-contam-com-ampla-rede-de-acolhimento-na-rede-estadual-do-Parana>> Acesso em 03 de março de 2025.

apenas no apoio aos alunos com AH/SD, mas também com uma maior identificação dos casos, antes tomados como apatia, desinteresse ou mera indisciplina por parte desses alunos. Para isso, é fundamental que as ações educativas estejam pautadas no sólido debate construído no âmbito da Pedagogia e da Psicologia e, aqui nessa pesquisa, mediadas pelas particularidades da aprendizagem histórica.

A discussão acadêmica sobre as AH/SD é relativamente recente, e o seu atendimento na rede pública de ensino se concretizou apenas nos últimos vinte anos (Cianca et al., 2011). Para melhor situar este debate, se dará agora um foco no estabelecimento de um breve panorama deste público escolar, nas bases do seu atendimento na educação especial e no estabelecimento dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) no Brasil e em Londrina, mais especificamente. Muitas vezes, ao se trabalhar com alunos com AH/SD, encontram-se muitas expressões de desconhecimento ou incompreensão acerca das características desta condição (Alencar, 2007). Assim, faz-se necessário apresentar algumas definições sobre o que é uma pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação.

Uma das maiores referências para a definição das Altas Habilidades é o psicólogo norte-americano Joseph Renzulli. O autor é criador do conceito dos três anéis da superdotação⁷. Segundo o próprio autor, ao definir tal conceito:

The Three-Ring Conception of Giftedness is a theory that attempts to portray the main dimensions of human potencial for creative productivity. The name derives from the conceptual framework of the theory – namely three interacting clusters of traits (above average ability, task commitment, and creativity) and their relationship with general and specific areas of human performance⁸. (Renzulli, 2005, p. 67).

Como exposto acima, tal conceito divide as áreas de excelência da inteligência humana em três grandes grupos que interagem entre si: habilidades acima da média, dedicação à tarefa e criatividade. Tal definição é deveras interessante por fugir da mera aceitação da inteligência como uma excelência apenas balizada pelo raciocínio lógico ou argumentativo, mas que balizaria também aspectos de dedicação e

⁷ No texto original o termo é *giftedness*, que gera também o termo *gifted student*, nome que é dado a pessoa com superdotação em países anglo-fônicos.

⁸ A Concepção dos Três-Anéis de Superdotação é a teoria que tenta representar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa. O nome é derivativo da estrutura conceitual da teoria – em específico os três grupos de características que interagem entre si (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade) e as suas relações com áreas gerais e específicas da performance humana (Renzulli, 2005, p. 67, tradução nossa).

criatividade, muito presentes no desenvolvimento da criação de jogos como método de ensino de História. Renzulli (2005, p. 69) também destaca que, apesar de ser possível tentar apresentar uma definição exata de superdotação, o conceito é necessariamente subjetivo, dependendo de diversos aspectos e fatores externos ao indivíduo. Logo, é mais produtivo prosseguir neste texto com foco nos aspectos práticos do superdotado como um indivíduo presente em nossa realidade educacional, com peculiaridades, potencialidades e limitações, buscando definir a necessidade do atendimento educacional especializado de tal aluno.

Para tal, será intercalada uma discussão por meio do texto “Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais”, da professora Eunice de Alencar. Em seu trabalho, ela destaca que:

Quando se examinam os objetivos de programas para o superdotado, observa-se que, embora o desenvolvimento de habilidades cognitivas seja o aspecto mais frequentemente enfatizado, outros objetivos relativos à dimensão sócio-emocional também se sobressaem, como, por exemplo, favorecer o ajustamento pessoal e emocional do superdotado, promover o seu desenvolvimento social e fortalecer um autoconceito positivo. (Alencar, 2007, p. 371).

A autora assevera que, além do trabalho cognitivo e acadêmico com alunos com altas habilidades, é importante focalizar no desenvolvimento de suas características sociais e emocionais, muitas vezes deixadas de lado no atendimento escolar regular. Alencar (2007) destaca que, ao se trabalhar com estudantes superdotados, percebe-se uma grande gama de problemas de natureza social e psicológica, demonstrando a importância de centros de atendimento especializado para o amparo desse público:

Com o objetivo de ajudar o superdotado que apresenta problemas e dificuldades de ordem psicológica, vários centros e serviços de aconselhamento foram criados, especialmente nos Estados Unidos, país que mais tem investido na educação daqueles alunos que se destacam por um potencial superior. [...] Alguns destes centros, como o da Universidade de Iowa, vem atuando não apenas no aconselhamento psicológico, mas também na orientação vocacional e aconselhamento familiar (Colangelo, 1991). Entre os problemas, que têm sido apontados entre superdotados que necessitam desses serviços, salientam-se o perfeccionismo e medo do fracasso, ambivalência a respeito de si mesmo, baixa autoestima, subrendimento, desvio das normas impostas pela família e pelo grupo de mesma idade, além do isolamento social. (Alencar, 2007, p. 376).

Como mencionado, percebe-se aqui a importância de um atendimento especializado para o público com altas habilidades, não apenas para o aspecto intelectual e acadêmico, mas também para o desenvolvimento emocional e social.

Como se trata também de um tema educativo, estes fatores interferem diretamente no ensino, daí a necessidade de um cuidado mais integral. Portanto, interessa também o desenvolvimento acerca da instituição de atendimentos específicos para AH/SD no Brasil e em Londrina, através do estabelecimento dos NAAH/S.

No artigo “NAAH/S Londrina: A implantação e construção de um serviço de atendimento ao estudante com altas habilidades/ superdotação no norte do Paraná”, algumas das profissionais da educação responsáveis pela implementação do programa em Londrina discorreram sobre o histórico de construção e concretização do projeto. As especialistas apresentam em seu texto que, em parceria com a UNESCO, o MEC idealizou em 2005 a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, a partir da identificação de uma necessidade de avaliação e atendimento aos alunos com AH/SD da rede pública estadual de ensino (Cianca, et. al., 2011, p. 1536):

Assim, o NAAH/S tinha como proposta inicial instituir-se como um serviço de apoio pedagógico especializado tendo como um dos objetivos dar sustentação aos sistemas de ensino no atendimento aos estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, de acordo com as orientações educacionais dispostas na legislação (BRASIL 2005 a e b e CIANCA, PIASSA, PIZZOL E SICHIERI, 2007). O funcionamento do projeto ocorreria em parceria com os estados da federação, que disponibilizaria os profissionais especializados e espaço físico para o atendimento dos estudantes. A capacitação profissional e recursos materiais, didáticos e pedagógicos ficariam a cargo da Federação.

O texto também discorre acerca da definição de superdotação adotada no Brasil, sendo inspirada no modelo americano, cunhada por autores como Joseph Renzulli (já supracitado) e Howard Gardner. Também é importante destacar que o conceito de AH/SD, como mencionado, vai além de um simples teste de QI:

[...] Grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse’. De acordo com Lyra (2009), a própria definição de AH/SD adotada no Brasil tende a promover a inclusão dos alunos com esse perfil por abranger várias habilidades, pois a finalidade da política brasileira é incluir e não excluir, ou seja, não limitar o trabalho a apenas os estudantes avaliados pelos testes de QI (quociente de inteligência) e identificados com capacidade intelectual superior, mas oportunizar o enriquecimento àqueles com habilidades e talentos nas áreas artísticas, acadêmicas, psicomotoras e de liderança, ampliando tal população de 3 a 5% conforme orienta a OMS, para 15 a 20% da população geral. (CIANCA, et. al., 2011, p. 1537).

Também são apresentadas no texto as legislações relevantes que regulamentam o atendimento para alunos superdotados na educação especial, definição esta fundamental para a compreensão e composição desta dissertação. É

preconizada, a partir da LDB 5692/71, em seu nono artigo, a obrigatoriedade do atendimento especializado aos alunos com altas habilidades. Além disso, as necessidades educacionais especiais estão já inclusas na Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 208. Ademais, são citadas outras legislações importantes, como a LDBEN nº 9394/96 e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Por fim, é definido que a criação dos NAAH/S foi instituída a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Decreto nº 6.571/2008 (Cianca, et. al., 2011).

Sobre a implementação do NAAH/S no Estado do Paraná, destaca-se o papel central de Londrina neste processo:

No Paraná, a Deliberação 02/03 e a Instrução nº 016/08-SUED/SEED já incorporavam os princípios de uma educação inclusiva aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (FREITAS, 2006). Com a proposta de um NAAH/S no Estado, em função das atividades desenvolvidas na capital através das Salas de Recursos de AH/SD, o gestor da época sugeriu a disseminação da área para o interior do Estado. Assim, o NAAH/S do Paraná tem sua sede no município de Londrina, no Colégio Estadual “Vicente Rijo”. (Cianca, et. al., 2011, p. 1537).

Fica claro aqui a posição de Londrina como um centro do desenvolvimento do trabalho com alunos com AH/SD, sendo até hoje a sede dos trabalhos do NAAH/S no Estado. O Colégio Vicente Rijo, foi escolhido para sediar os trabalhos do Núcleo pelas suas características como um colégio central, com grande disponibilidade de salas e estrutura completa, contando com diversos tipos de laboratórios e recursos pedagógicos. Atualmente, a atuação do NAAH/S na cidade tem se expandido, incluindo salas de recursos em diversos outros colégios da cidade, como o Colégio Estadual Newton Guimarães, que foi palco da pesquisa analisada nesta dissertação.

Finalizando esta breve contextualização acerca das definições e do atendimento aos alunos com AH/SD, fica clara a necessidade de um atendimento educacional especializado para tal público, com novos projetos e novas perspectivas para o ensino, destacando-se aqui, especialmente, o ensino de História, sendo uma das principais formas de inclusão escolar desses alunos. Em segundo lugar, evidencia-se o local de destaque que a cidade de Londrina tem na implementação do atendimento de alunos superdotados. Portanto, afirma-se que, além da importância do ensino de História através de uma perspectiva local, ao se trabalhar com Londrina nesta pesquisa é possível ter um campo de análise muito fértil ao se tratar de altas

habilidades, por conta do pioneirismo e do alto desenvolvimento do trabalho do NAAH/S na cidade.

O meio de desenvolvimento educacional dos alunos, como apresentam Lev Vygotsky (1991) e Paulo Freire (Jófilo, 2002), é essencial para o seu processo de aprendizagem e formação cidadã, e isso se mostra especialmente relevante no caso dos alunos AH/SD, como define Eunice Alencar (2007, p. 374):

O descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional é também fonte de tensões e origem de desajustamento e quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional (Silverman, 2002). Landau (1990) lembra este descompasso e a necessidade de que o superdotado seja compreendido com relação a este aspecto.

Pautado nas particularidades dos alunos supracitados, o ensino de História, através do desenvolvimento e da criação de jogos (Giacomoni, Pereira, 2013), organizado através de aulas-oficinas (Barca, 2004) e disponibilizado aos alunos das salas de recursos de AH/SD, revela-se, assim, como uma via proveitosa de construção de novos conhecimentos e caminhos para os estudantes. Esta pesquisa buscou, voltada à problemática apontada, desenvolver uma prática educacional focada nesses paradigmas, analisando suas produções e seus resultados.

Também buscou-se proporcionar o aprendizado de História através de uma perspectiva local (tendo como campo de referência aqui a cidade de Londrina), trabalhando com a inclusão da memória (Smolka, 2000) e das narrativas próprias (Rüsen, 1992) dos estudantes dela participantes através desta abordagem. Assim sendo, se direciona ao direito dos estudantes ao autoconhecimento (Arroyo, 2013), buscando também inspiração nos conceitos da História vista de baixo (Sharpe, 2011). Além disso, sendo os alunos com AH/SD indivíduos que muitas vezes passam por processos de exclusão e incompreensão social, não se sentindo uma parte integrante da sociedade que compõem (Neumann, Vestena 2016), esta perspectiva tende a mobilizar a região de vivência e pertencimento dos estudantes participantes desta pesquisa. Finalmente, objetiva-se iniciar um processo de desestigmatização (Goffman, 1986) destes indivíduos, proporcionando reflexões que os aproximem dos seus locais de memória (Smolka, 2000) de convivência.

É destacado, então, que trabalhar com o ensino de História através de uma perspectiva local, além de proporcionar desenvolvimentos e reflexões dos alunos

acerca de sua própria consciência histórica (Rüsen, 1992) e de seu local de memória (Vieira, 2017), pode-se incentivar novos entendimentos acerca de temáticas que atingem diretamente o dia a dia do cidadão londrinense (Casaril, 2008), por meio de uma ótica lúdica (Huizinga, 2019).

Um dos outros objetivos desta pesquisa foi a criação de um ambiente de aprendizagem significativa para os alunos participantes, possibilitando que seu proveito, por meio da participação das aulas, excedesse os limites temporais e espaciais das mesmas. Segundo Regina Célia Alegro, a aprendizagem significativa:

[...] é o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou, conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens. Nesse processo se efetiva a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa, os conceitos subsunçores são reelaborados, tornando-se mais abrangentes e refinados, consequentemente, são aperfeiçoados os significados e melhorada a sua potencialidade para ancoragens a aprendizagens significativas posteriores. (Alegro, 2007, p. 2).

Por conseguinte, conforme se depreende da citação anterior, há que se observar como se desenvolve o processo de aprendizagem, particularmente em como se estabelece um nexo entre o conhecimento prévio e uma nova informação, não se descurando do impacto dos diferentes níveis de domínio conceitual para estas novas aprendizagens. Além dessas prerrogativas de ordem cognitiva, a construção de um ambiente de aprendizagem significativa e construtiva de História para alunos AH/SD é uma tarefa extremamente importante para o desenvolvimento destes alunos. Afinal, além das dificuldades já comumente vivenciadas por cidadãos em desenvolvimento, ao terem contato com as realidades políticas e pedagógicas do ambiente escolar (Jófil, 2002), apresentam-se igualmente novas perspectivas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional e intelectual (Alencar, 2007), tornando seu processo educacional mais desafiador. Desafios esses que, inclusive, seguem com o sujeito superdotado até a sua idade adulta, e podem ser potencializados quando não trabalhados e atendidos durante sua formação escolar (Neumann, Vestena, 2016).

É importante também destacar aos alunos da educação especial AH/SD o seu local como sujeitos históricos historicamente pouco reconhecidos pelas estruturas pedagógicas e educacionais (Cianca, et al., 2011), construindo através das iniciativas educacionais nas salas de recurso, além de complementos de conteúdos e produção

de projetos, o crescimento dos alunos, como sujeitos com direito ao ensino e ao conhecimento de si mesmos (Arroyo, 2013).

Como define René Schérer (2005), ao construir um processo de aprendizado, se desenvolve um encontro entre as experiências e vivências entre os alunos e o professor:

Poderia, assim, limitar-me a remeter a uma projeção dessas sequências, nas quais cada um apreciaria diretamente, graças à voz e ao gesto perpetuados do filósofo, sua arte de ensinar e de fazer com que se aprenda [d'apprendre et de faire apprendre]. A palavra "apprendre", permitam-me lembrá-lo, reúne, na língua francesa, os dois sentidos, o de "aprender" e o de "ensinar", em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que é ensinado, aquele que fala e aquele que escuta e recebe. (Schérer, 2005, p. 1184).

Tal processo se mostra muito claro na construção de uma metodologia ativa de ensino (Lima, et al., 2018), que coloca o aluno e o professor como membros de um processo conjunto de crescimento e aprendizagem. Assim, ao se trabalhar com a construção de um jogo (Giacomoni, Pereira, 2013), pode-se estabelecer um processo reflexivo e criativo que apenas o lúdico permite (Huizinga, 2019; Caillois, 2021), sendo ele um elemento constitucional da cultura humana, como define Johan Huizinga (2019).

Portanto, ao desenvolver e analisar processos de criação de jogos com alunos através de metodologias ativas, podemos construir, além de novas possibilidades de autoconhecimento de sua própria individualidade (Arroyo, 2013), novas abordagens de aprendizagem tangencial por parte dos alunos (Rocha, et al., 2017), e uma gama de perspectivas, tanto para os estudantes quanto para os professores (Schérer, 2005). Ademais, desencadeando também um processo de aprendizagem significativa (Alegro, 2007) na realidade dos alunos, impulsionando futuros desenvolvimentos e projetos na área da História por parte dos participantes das aulas-oficinas.

Ao trazer o desenvolvimento de jogos e o contato direto com a criação e compreensão de diferentes narrativas históricas, se tem por objetivo fomentar junto aos alunos um novo aprendizado sobre a consciência histórica (Rüsen, 2012), fazendo uma interlocução com as proposições e reflexões de Isabel Barca (2007), tendo como objetivo a construção de um processo de aprendizagem histórica que proporcione uma quebra com o senso comum (Lee, 2016). Assim sendo, a criação de jogos analógicos é indicada não apenas para a construção de uma narrativa

cronológica, mas também para a interpretação crítica das múltiplas fontes e interpretações dos fatos que os vestígios do passado nos apresentam (Barca, 2007, p. 117):

Ter 'consciência histórica' não implica a adoção, por todos, de uma única narrativa substantiva. As abordagens teóricas, fruto de diversas perspectivas, estão abertas a discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas a desconfirmação. É a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas às questões sobre o passado, tal como às questões sobre o presente e, eventualmente, à construção de cenários sobre o futuro.

Através do contato direto com diferentes narrativas e memórias permitido aos indivíduos através da criação de jogos (Giacomoni, Pereira, 2013), o foco torna-se no trabalho com os alunos de precisamente esta argumentação racional sobre as questões do passado e do presente. Como destaca a autora supracitada, sem desconsiderar ainda a multiplicidade de narrativas que emergem do tecido social.

Nesse sentido, não se podem dispensar cuidados em relação à definição da natureza do conhecimento histórico e das complexas formas de sua apreensão, não apenas em âmbito escolar e formal, mas também na vida cotidiana. Sobre isso, Peter Lee (2016) define a aprendizagem histórica como uma forma de reorientação cognitiva, sendo uma forma de transformação e abertura de novos conceitos antes inacessíveis ao sujeito. É definido por Lee (2016, p. 120) que a História deve ser apreendida através da análise das evidências e da compreensão dos processos de transformação, não havendo um passado fixo e acessível pelo historiador.

Jörn Rüsen (2012), por seu turno, define a aprendizagem histórica como um processo de transformação da estrutura de consciência histórica do indivíduo, sendo um processo vagaroso e gradual, no qual novas formas de compreensão do mundo são lentamente aprendidas. São trazidos por Rüsen (1992, p. 31) quatro estágios da consciência histórica: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. Cada uma delas trazendo novas complexidades para a compreensão da realidade histórica⁹.

Por fim, ao se trabalhar com o ensino de História com foco em uma perspectiva local, além de proporcionar aos alunos uma nova perspectiva de reflexão sobre sua historicidade e seu local de memória (Vieira, 2017), também é estabelecida uma

⁹ Tais questões foram aprofundadas ao longo do capítulo 1 desta pesquisa, que abrange seu embasamento teórico.

cooperação com o cumprimento da Lei Estadual Nº 13381 de 18 de dezembro de 2001, que contém em seu texto o seguinte trecho:

Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado. (Paraná (PR), 2001, p.1).

É possível definir, então, que esta pesquisa tem como problemática a compreensão e a análise dos limites e das potencialidades do ensino de História da cidade de Londrina para alunos de salas de recurso de Altas Habilidades/Superdotação, através da metodologia da criação e desenvolvimento de jogos analógicos.

Para alcançar os objetivos apresentados acima, a pesquisa contou com a aplicação de um projeto de ação educacional intitulado “Oficina de criação de jogos analógicos e ensino de História”, desenvolvido pelo autor desta dissertação no primeiro semestre de 2024 na sala de recursos multifuncionais do Colégio Newton Guimarães, na região central da cidade de Londrina. As aulas da oficina ocorreram em dois períodos semanais, totalizando dez encontros e contando com uma média de seis alunos por aula. A oficina foi desenvolvida com o fim precípuo de produzir esta pesquisa, sendo realizada quando do início deste curso de mestrado. Para tal, em se tratando de pesquisa sensível, foi tramitado um processo interno e externo no âmbito do comitê de ética através da Plataforma Brasil. Tal procedimento se deu pela submissão de um projeto da pesquisa ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Universidade Estadual de Londrina, e ao CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Tal projeto foi aprovado ao fim de 2023, para aplicação em 2024¹⁰.

Para o tratamento dos dados e resultados do projeto, como já mencionado, foi utilizado o método desenvolvido por Laurence Bardin (2022) em sua obra “Análise de Conteúdo”, além de trabalhar com seus interlocutores (Farago, Fofonca, 2012; Santos, 2012). A análise se estruturou a partir do modelo de “três-polos” desenvolvido pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (Bardin, 2022). Os resultados obtidos através da oficina e suas respectivas análises serão trabalhadas posteriormente neste texto.

¹⁰ Projeto de CAAE 74781923.3.0000.5231, submetido em 20 de novembro de 2023, sob a categoria de Financiamento Próprio.

O primeiro capítulo desta pesquisa tem como foco a compreensão das definições teóricas acerca do lúdico, do jogo e de sua influência na cultura e na sociedade (Huizinga, 2019; Caillois, 2021). Além disso, discorreu-se acerca dos preceitos e paradigmas da aprendizagem histórica e das teorias de ensino de História (Rüsen 1992, 2012; Lee, 2016), tendo como foco a compreensão de como o conhecimento histórico é construído.

O segundo capítulo apresenta as teorias e os métodos de criação de jogos (Giacomoni, Pereira, 2013; Schell, 2019) e sua potencialidade de aplicação pedagógica. Outrossim, é relatado aqui como foi desenvolvido o projeto de aplicação prática desta pesquisa, seu desenvolvimento no ambiente de AH/SD e as situações específicas registradas ao longo dos encontros.

Por fim, o terceiro capítulo se dedica a produzir uma análise de conteúdo (Bardin, 2022) dos jogos produzidos durante a aplicação das aulas-oficinas. Ademais, almeja-se abordar como os objetivos propostos foram alcançados, identificando os problemas encontrados ao longo do caminho e como a aprendizagem histórica pode ser potencializada durante este processo e, finalmente, apresentando uma relação entre as teorias do ensino de História e os resultados obtidos nas aulas-oficinas.

Capítulo 1 - O lúdico e a aprendizagem histórica em foco

Nesta seção, o principal objetivo é a elucidação de alguns conceitos que serão trabalhados e utilizados como pontos de apoio para o desenvolvimento e a compreensão da pesquisa realizada, bem como dos conceitos e teorias que a sustentam. Em primeiro lugar, faz-se necessária a elucidação de um dos conceitos mais básicos e essenciais para o entendimento do trabalho desenvolvido ao longo desta pesquisa, o de jogo à luz de Johan Huizinga (2019), bem como as críticas e novas perspectivas trazidas por Roger Caillois (2021).

1.1 O jogo, o lúdico e suas mediações com os processos de ensino-aprendizagem

No início do segundo capítulo de “Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura”, Huizinga (2019) apresenta de forma resumida as características que ele considera essenciais e integrantes da fundamentação do que é um jogo:

Só podemos partir do conceito de jogo que nos é comum, isto é, por aquele que é recoberto, com pequenas variações, por palavras correspondentes ao inglês *play* na maioria das línguas europeias. Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (Huizinga, 2019, p. 36).

Antes da continuação acerca das definições de Huizinga (2019), é interessante constatar que a sua obra é passível de críticas e firmemente inscrita no tempo, tendo sido publicada inicialmente em 1936. Como contraponto, cabe aqui apresentar a obra “Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem”, de Roger Caillois (2021), onde o autor define alguns elementos importantes para serem levados em consideração ao se trabalhar com a obra de Huizinga. Sobre “Homo Ludens”, Caillois (2021, p. 28) assevera que:

Esta obra, contestável na maioria de suas afirmações, nem por isso deixa de ter o efeito de abrir caminhos extremamente fecundos para a pesquisa e para a reflexão. De qualquer modo, cabe a J. Huizinga a honra de ter analisado magistralmente várias das características fundamentais do jogo e de ter demonstrado a importância de seu papel no próprio desenvolvimento da civilização. Por um lado, pretendia oferecer uma definição exata da natureza essencial do jogo; por outro, esforçava-se para expor a parte do jogo que habita ou que vivifica as manifestações essenciais de toda cultura: as artes, bem como a filosofia; a poesia, bem como as instituições jurídicas e até certos aspectos da guerra cortês.

Em seguida, o autor apresenta sua crítica à definição de jogo apresentada por Huizinga em “Homo Ludens”, em especial sobre o elemento do jogo ser algo uma atividade essencialmente “[...] desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro [...]” (2019, p. 16). Sobre tal conceitualização, Caillois (2021, p. 30) continua:

Em segundo lugar, a parte da definição de Huizinga que apresenta o jogo como uma ação desprovida de qualquer interesse material exclui simplesmente as apostas e os jogos de azar, ou seja, por exemplo, as casas de jogos, os cassinos, os hipódromos, as loterias que, para bem ou para mal, ocupam precisamente uma parte importante na economia e na vida cotidiana dos diferentes povos, sob formas, é verdade, infinitamente variáveis, mas em que a constância da relação azar e lucro é ainda mais impressionante. Os jogos de azar, que também são jogos a dinheiro, não têm praticamente lugar na obra de Huizinga.

A crítica de Caillois sobre a questão de acumulação de lucros materiais através de jogos se torna cada vez mais contundente, com o mundo contemporâneo sendo abundante em exemplos de pessoas que têm a participação em jogos como sua profissão, desde esportistas até jogadores profissionais de *e-sports*¹¹ ou até os recentes cassinos online¹². Porém, para além destas críticas, Caillois traz o restante das definições de Huizinga (2019) como relevantes e essenciais para a compreensão do jogo como fenômeno cultural. Considerando tais críticas, a análise da definição de Huizinga previamente apresentada volta ao foco neste texto.

O autor de Homo Ludens inicia sua definição ponderando que o jogo deve ser uma atividade necessariamente voluntária (2019, p. 36), não podendo ser algo obrigatório ou compulsório. Neste quesito, existe a concordância total de Caillois (2021, p. 31):

Por outro lado, não resta dúvida de que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e de divertimento. Um jogo ao qual fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo: tornar-se-ia uma obrigação, um fardo de que teríamos pressa em nos libertar.

¹¹ Jogos digitais jogados em ambientes competitivos, muito inspirados nas estruturas dos esportes profissionais.

¹² Obviamente que a historicidade inerente aos escritos de Huizinga (2019) se distancia fortemente da complexificação deste fenômeno social, ainda mais na atualidade. Basta lembrar a imediaticidade presente nos jogos online atuais, como nas *bets* das casas de apostas de futebol ou de jogos de azar que simulam jogos de cassino. Tais jogos, por sua vez, se tornaram um grave problema social e econômico, gerando endividamento, dependência psicológica/ sintomas psicopatológicos, frustração e ruína econômica em amplos setores da sociedade, e não unicamente brasileira. Aqui, o jogo mantém um apelo lúdico, mas o faz por meio de mecanismos que produzem dependência, sinergia e lucro. A usura destas empresas de jogos de azar online vem destruindo lares, atingindo crianças, adolescentes e idosos, e, pior, sem ou com pouco controle estatal.

Obrigatório ou simplesmente recomendado, perderia uma de suas características fundamentais: o fato de o jogador dedicar-se espontaneamente, de boa vontade e para o seu prazer, tendo sempre a total liberdade de escolher a retirada, o silêncio, o recolhimento, a solidão ociosa ou uma atividade produtiva.

Nota-se então que, ao se trabalhar com o jogo e o lúdico, certo nível de liberdade e voluntariedade deve ser sempre preservado, evitando a obrigatoriedade. Em seguida, Huizinga (2019, p. 36) define que o jogo deve acontecer dentro de limites determinados de tempo e espaço, o que traz um contraste interessante com a vida cotidiana. O jogo, sendo algo que tem um início e um fim muito bem demarcados, e ocorrendo dentro de um espaço, seja ele físico ou subjetivo, especialmente designado para que ele possa se desenvolver, se apresenta como uma atividade separada do cotidiano dos jogadores, sendo uma ocupação fundamentalmente isolada. Posteriormente, em “Homo Ludens”, Huizinga definirá tal separação como sendo um “círculo mágico” (2019, p. 36), um local onde as narrativas e os desafios apresentados pelo lúdico podem ser explorados sem que eles afetem os outros aspectos da vida do participante. Após o fim da participação no círculo mágico, o indivíduo leva consigo experiências e significados novos, adquiridos durante o jogo, e aqui podemos ter diversas oportunidades de aprendizado histórico (Lee, 2016), que serão exploradas a seguir neste texto.

Seguindo a lógica do círculo mágico de Huizinga (2019), define-se a necessidade de que o jogo tenha regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, com a certeza de ser diferente da vida cotidiana. Aqui é notória novamente a necessidade de ver o jogo como algo que funciona separadamente das outras esferas da vida cultural e cotidiana. Diferentemente das outras regras que nos são impostas socialmente, no âmbito do lúdico as regras devem ser acordadas de forma livre pelos seus participantes, se tornando obrigatórias apenas a partir do momento em que todos os jogadores estejam cientes e as compreendam. Por outro lado, a partir do momento em que as leis do jogo são cunhadas, elas se tornam invioláveis e obrigatórias, com a sua quebra sendo uma forma de destruição do ambiente lúdico separado da realidade corrente no qual havia sido criado. Trazendo novamente a interlocução de Roger Caillois, o autor dialoga mais uma vez com a definição de Huizinga (2019), desenvolvendo que, no lúdico:

As leis confusas e complicadas da vida cotidiana são substituídas, nesse espaço definido e durante esse tempo determinado, pelas regras definidas,

arbitrárias, irrecusáveis, que é preciso aceitar como tais e que presidem ao correto desenrolar da partida. O trapaceiro, caso as viole, finge ao menos respeitá-las. Não as discute; ele abusa da lealdade dos outros jogadores. Sob este aspecto, devemos concordar com os autores que ressaltaram que a desonestidade do trapaceiro não destrói o jogo. Quem o arruína é o detrator que denuncia a absurdidade das regras, sua natureza puramente convencional, e que se recusa a jogar porque o jogo não tem nenhum sentido. Seus argumentos são irrefutáveis. O jogo não tem outro sentido que ele mesmo. É por isso, aliás, que suas regras são imperiosas e absolutas e vão além de qualquer discussão. Não existe nenhuma razão para que sejam como são, e não diferentes. Quem não as admite com essa característica deve necessariamente considerá-las uma extravagância manifesta. (Caillois, 2021, p. 32).

Neste trecho, o autor dialoga novamente com a questão da voluntariedade absoluta do jogo, ao definir o tipo de jogador que o destrói. O trapaceiro, mesmo que tentando subverter as regras acordadas pelos jogadores, ainda as leva em consideração e tenta de certa forma prosperar dentro do ambiente lúdico. O verdadeiro destruidor do lúdico e do jogo é aquele que se recusa a reconhecer o jogo, apontando seu isolamento do mundo cotidiano, quebrando a ilusão criada pelo círculo mágico (Huizinga, 2019).

A partir das definições expostas acima, revela-se um panorama de base para os conceitos de jogo e lúdico que serão trabalhados ao longo deste texto. Reforço mais uma vez que, apesar de sua relevância para esta pesquisa, os textos de Huizinga (2019) e Caillois (2021) foram escritos em uma realidade de jogos muito diferente dos tempos atuais, tendo sido escritos em 1938 e 1958, respectivamente. Ambas as obras antecedem por muitas décadas o advento dos jogos eletrônicos e existem em uma época na qual os esportes ainda não haviam tomado as proporções mundiais que possuem hoje em dia. Para contrapor tal contraste e apresentar uma visão contemporânea sobre a produção de jogos como produtos culturais e mercadológicos, utilizaremos metodologicamente o livro “The Art of Game Design” do desenvolvedor de jogos estadunidense Jesse Schell (2020). Tendo sido publicada em 2008 originalmente, tal obra se enquadra na realidade atual dos jogos. Será, doravante, iniciada uma análise em detalhes sobre tal obra ao se trabalhar acerca dos encaminhamentos metodológicos desta pesquisa, sendo ela uma parte integrante de seu desenvolvimento prático.

1.2 A teorias do ensino de História e a aprendizagem histórica

Tendo esclarecida a definição de jogo aqui utilizada, agora se torna necessário um desenvolvimento sobre como a criação de uma ferramenta lúdica pode ser

utilizada para o ensino de História, particularmente. Para tal, é necessário trazer algumas definições teóricas sobre a aprendizagem histórica, como ela se desenvolve e como é possível impactar a realidade do estudante através dela. Inicialmente, é importante trabalharmos com dois conceitos que devem permear toda a percepção sobre o que deve ser buscado durante o desenvolvimento desta pesquisa através da Oficina de criação de jogos analógicos e do ensino de História de Londrina. Tais conceitos são o de aprendizagem significativa, à luz do texto da professora Regina Célia Alegro (2007) intitulado “Conhecimento prévio e aprendizagem significativa em História”, e o de aprendizagem tangencial, como apresentado em “Aprendizagem Tangencial: Como jogos analógicos podem auxiliar no ensino de História e cultura” (Rocha, et. al, 2017).

Ambos os conceitos trabalham formas de se atingir substancialmente a realidade do aluno através da aprendizagem, trazendo novas perspectivas que podem ser muito férteis quando pensadas contextualmente com a criação de jogos analógicos como um método de aprendizagem. Abaixo faremos uma breve exposição sobre tais conceitos, buscando apenas apresentá-los de forma simples e concisa, destacando apenas a forma pela qual eles podem auxiliar no desenvolvimento teórico e na compreensão desta dissertação. Vale notar que ambos os autores trabalhados são intérpretes dos conceitos que serão expostos, valendo-se igualmente de outras fontes para a construção dos seus textos. Para o objetivo desta dissertação, seus relatos já conceitualizam suficientemente as definições que buscamos para o restante desta obra.

Alegro (2007, p. 2) define a aprendizagem significativa em seu texto previamente apresentado como sendo um processo de recebimento de novas informações pelo sujeito através da interação da mesma com as estruturas de conhecimento específicas orientadas por conceitos relevantes ao indivíduo.

Em relação ao objetivo posto de se trabalhar com a criação de jogos para o aprendizado, aqui pode-se notar um terreno muito fértil para tal desenvolvimento. Sendo o jogo, como definido previamente por Huizinga (2019), uma parte integrante da construção cultural e social humana, diversas estruturas de conhecimento sobre ele já estão firmemente desenvolvidas no arcabouço cultural do aluno, permitindo muito facilmente a interação apresentada entre os conceitos previamente postos.

Posteriormente, ao analisarmos os resultados colhidos da pesquisa de campo através da aplicação da oficina proposta neste trabalho, poderemos ver tal interação sendo concretizada nas fontes de análise, então é importante manter presente tal definição. Alegro (2007, p. 3) continua, apresentando que:

Na TAS, o material a ser aprendido constitui-se, basicamente, de conceitos e estruturas cognitivas correspondentes ao armazenamento organizado de conceitos. Neste sentido, se entende a proposta do mapa conceitual como recurso para facilitar a aprendizagem significativa. A coleta das informações aqui consideradas foi executada por meio de diagramas aos moldes de mapa conceitual elaborados pelos participantes com vistas à exploração das ideias prévias que os estudantes apresentam ao início da educação média.

Apresenta-se aqui uma diferenciação importante a ser destacada entre a forma de análise apresentada no texto e a forma pela qual o conceito de aprendizagem significativa foi trabalhado durante a aplicação da oficina ao longo desta pesquisa. Em vez de se utilizar de um mapa conceitual como forma para facilitar a aprendizagem e a elaboração acerca das ideias prévias dos alunos, tal processo foi efetuado diretamente através da construção do jogo em si. A forma pela qual tal trabalho foi desenvolvido e os resultados obtidos através dele serão apresentados posteriormente neste texto. Não obstante, podemos apresentar que, através do trabalho com os diversos elementos da criação de um jogo, que tem como foco o aprendizado da História de Londrina, foi possível relatar a interação entre diversos conceitos prévios dos alunos com novas definições trazidas pelo processo criativo e pela interação com os outros participantes da oficina e com as ferramentas lúdicas apresentadas ao longo das aulas da oficina.

Em relação ao conceito de aprendizagem tangencial, ao se trabalhar com este em relação aos jogos no ensino de História, define-se que:

A teoria do aprendizado tangencial nos jogos aborda a ideia de expor o jogador a conteúdos culturais e científicos num ambiente em que o jogador já está imerso, motivando-o a um interesse maior sobre o assunto após ser exposto a esse conteúdo. Conforme James Portnow, “aprendizagem tangencial é o conceito de expor os jogadores ao conhecimento ao invés de ativamente tentar ensiná-los” [Portnow 2008 p. 1]. Para aplicar essa teoria, o objetivo primário do jogo deve ser o entretenimento, ou seja, os conteúdos presentes no jogo não devem ser intrusivos a ponto de atrapalhar a jogabilidade e a experiência do jogador. Esses conteúdos devem estar presentes de forma a enriquecer o jogo e estimular a autoeducação. Existem estudos que analisam a aplicabilidade em jogos digitais já existentes em seu desenvolvimento baseados na teoria. (Rocha, et. al, 2017, p. 1).

Para esta pesquisa, temos dois pontos importantes acerca da aprendizagem tangencial para serem destacados. Em primeiro lugar, entra em foco a apresentação

de conceitos ao jogador/aluno, ao invés de ensiná-lo diretamente. Isso dialoga com a metodologia desenvolvida, que será posteriormente exposta, focalizando o processo de desenvolvimento do jogo analógico como forma principal de aprendizagem histórica durante o desenvolvimento da pesquisa. Em segundo lugar, interessa a necessidade apresentada no trecho acima de o objetivo maior do jogo ainda ser o entretenimento, com o aprendizado e os conteúdos nele trabalhados não sendo um elemento de influência direta em sua jogabilidade.

Aqui, assim sendo, é definido um afastamento de duas facetas do uso de jogos para o ensino. A primeira delas é a dos jogos educacionais, que são produzidos tendo em mente principalmente o conteúdo a ser transmitido, muitas vezes comprometendo sua estrutura como jogo para cumprir tal objetivo. A segunda é a da gamificação (Sánchez, Éfren, 2023), que busca transformar em jogo processos que antes eram plenamente cotidianos. Tal processo age como uma forma de dar a uma construção não-lúdica¹³ a estética de um jogo, sem se preocupar com a sua definição lúdica como um todo.

Para os objetivos propostos, o jogo será trabalhado no processo de aprendizagem de História em sua forma completa e inequívoca. O jogo desenvolvido pelos alunos que participaram desta pesquisa deve operar tanto como uma ferramenta para o ensino (durante o seu desenvolvimento e, posteriormente, após ele estar completo), como um jogo que funcione por si só, fora de um ambiente escolar ou de aprendizado.

Um dos principais elementos desta pesquisa é a compreensão do aprendizado de História a partir de uma perspectiva local. Para além dos quesitos de consciência histórica, que serão trabalhados posteriormente, entram em foco outros motivos que tornam importante desenvolver o aprendizado histórico com um recorte regional. Para a exposição de tais razões, o livro “Currículo, territórios em disputa”, de Miguel G. Arroyo (2013), surge como uma referência importante, pois trabalha a questão do pertencimento e da localização espaço-temporal como um elemento essencial para o processo educacional.

¹³ Como uma plataforma online, um processo interno de uma empresa, uma trilha educacional dentro de um curso, dentre outros exemplos.

No capítulo “O saber de si como direito ao conhecimento”, Arroyo (2013) indaga sobre a importância do papel dos conhecimentos no processo de autoconhecimento dos estudantes num ambiente educacional. O autor discorre sobre como muitas memórias populares são descartadas em certas realidades pedagógicas, com inúmeros grupos não sendo vistos como sujeitos da História, mas apenas como espectadores ou fardos para um dito progresso nacional. Em razão disso, o autor propõe o fim desta estigmatização, através da ressignificação de tais memórias:

Os coletivos docentes mais sensíveis a essa realidade por compromisso pedagógico ou porque fazem parte desses coletivos e dessas memórias inventam projetos em que são ressignificadas. A partir da ressignificação dessas memórias, a História e memória nacional é outra História e outra memória, mais rica porque mais tensa. Educadores e educandos quando sabem essa História, se sabem e se reconhecem cidadãos, sujeitos legítimos não como um fardo da nação. (Arroyo, 2013, p. 280).

A partir de tal ressignificação e inclusão, pode-se ter a construção de um processo de valorização da memória a partir de uma perspectiva local, entendendo a existência de cada sujeito como parte da construção da História. Para esta pesquisa, além da questão de valorização local, também é trazida a análise a partir de uma perspectiva de inclusão dos estudantes de educação especial nesta memória, buscando evitar as estigmatizações (Goffman, 1986) que tais populações costumam sofrer, possibilitando que os próprios alunos determinem como sua memória será representada ao longo das aulas-oficinas que integram esta pesquisa. Como define sucintamente Arroyo (2013, p. 281):

O direito ao saber de si não é um reduzir o foco do conhecimento do universal, do social e suas múltiplas determinações para narrativas da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na História universal. Entender mestres e educandos juntos como a concretude de suas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho, sobrevivência e sofrimento está determinada pelas relações sociais, sexuais, raciais, políticas, hegemônicas da sociedade.

Com isso, não é buscada a exclusão dos contextos gerais a partir da perspectiva local, mas sim a compreensão do local, do pequeno como parte integrante de uma realidade maior. Ao reconhecer a narrativa da vida de um estudante londrinense com AH/SD e participante da educação especial, possibilitam-se novas formas de sua compreensão de si mesmos. Estas reflexões, por sua vez, remetem ao campo da aprendizagem histórica e aos conceitos de consciência histórica trabalhados por Jörn Rüsen (2012) e Peter Lee (2016), que serão trabalhados com mais foco na sequência deste estudo.

Ao longo deste capítulo, o processo de aprendizagem histórica alcança centralidade, logo, se faz necessário que seja providenciada também uma definição conceitual mais precisa e que alguns pontos sobre a ótica pela qual tal tema é abordado sejam igualmente apresentados. Para a discussão acerca deste tópico, são utilizados como referências principais as formulações dos autores Peter Lee (2016) e Jörn Rüsen (2012), assim como alguns de seus interlocutores. A partir daqui, foi construída uma pequena reflexão acerca dos principais pontos abordados por cada um dos autores em relação aos objetivos teóricos e práticos desta pesquisa.

Em “Literacia histórica e História transformativa”, Peter Lee (2016) busca apresentar um panorama sobre alguns aspectos da educação histórica, sua fragilidade, contraintuitividade e algumas polarizações que o autor considera ultrapassadas, que antagonizam a História tradicional e a progressista, uma centrada na criança, contra outra centrada na matéria, bem como numa focada em habilidades e outra no conteúdo. Segundo o autor, tais polaridades dificultam que a discussão possa ser produtiva, inviabilizando reflexões sérias. O autor, então, apresenta sua argumentação sobre como o ensino de História deve ser desenvolvido, seus objetivos e a sua importância para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Ele introduz sua reflexão trazendo uma preocupação com a fragilidade do ensino de História e de sua fugaz permanência, apontando os riscos que ele corre e algumas instrumentalizações que podem destruí-lo:

A Educação Histórica, como a liberdade de expressão, não pode nunca ser considerada como certa. Em alguns países europeus ela está atualmente sob a ameaça de agendas de cidadania e cívicas, por um lado, e agendas de “fusão”, no outro. O desejo de usar a História como um suporte para a coesão social ou mesmo o ressurgimento nacional parece prosperar em uma era da migração, da incerteza sobre as consequências do multiculturalismo e da busca por alguma base legítima de afirmação de valores “comuns”. (Lee, 2016, p. 110).

Lee optou por iniciar seu texto criticando a História como algo filiado à cidadania, apontando que, ao ser tratada como subordinada a ela, a História perde a capacidade de gerar pensamentos independentes. O autor aponta que, se o objetivo da História for o desenvolvimento da cidadania comum, se ela não for capaz de entregar a narrativa requisitada pela mesma, a ciência teria que ser alterada para conseguir cumprir tais objetivos (Lee, 2016, p. 110).

O autor apresenta então qual deve ser o objetivo da História como uma forma de aprendizagem, dando foco à reorientação cognitiva e à compreensão de conceitos como principal forma de aprendizagem histórica:

História reivindica atender a padrões intelectuais, exige reflexão, e tem critérios complexos para o “sucesso”. História na escola pode ter que atender a critérios adicionais não aplicáveis à História “acadêmica”, mas se ela não ensinar aos alunos algo das normas e critérios que são construídos para a História como uma forma pública de conhecimento, não pode ser justificada como história em si. No ensino de História, como no ensino de qualquer “matéria” que envolve a reorientação cognitiva para o mundo, não estamos preocupados com habilidades de faixa única que podem ser melhoradas simplesmente pela prática e onde, o que conta como sucesso é incontestável. Em vez disso, estão tentando desenvolver capacidades de várias faixas complexas que repousam sobre o desenvolvimento de uma nova compreensão conceitual. É claro que tal entendimento permite que os alunos façam novos movimentos intelectuais (históricos) - que é fazer as coisas de forma diferente -, mas se quisermos falar de (por exemplo) “habilidades evidentes” temos de dizer o que “evidentes” significa e o que conta como compreensão evidente na História. A compreensão conceitual é central e sustenta novas habilidades. (Lee, 2016, p. 114).

Portanto, o autor destaca a importância do ensino de História em um ambiente escolar que, mesmo não cumprindo completamente com critérios aplicáveis à História Acadêmica, ainda deve ser criterioso e normativo em relação às construções da História como uma forma de reorientação cognitiva e de desenvolvimento de novas capacidades de compreensão conceitual.

Posteriormente em seu texto, Lee discorre sobre a compreensão do ensino de História como uma nova forma de ver o mundo, dando foco ao papel do aprendizado histórico como uma configuração de transformação e de abertura de novas possibilidades anteriormente desconhecidas pelo aluno (Lee, 2016, p. 116). Em seguida, o autor destaca um elemento de grande interesse para a nossa discussão nesta pesquisa, a contraintuitividade do pensamento histórico, a dificuldade de apreensão do indivíduo das transformações e construções conceituais próprias da História, em contraste com a ilusão de permanência e durabilidade das estruturas culturais e sociais, que muitas vezes se apresentam como óbvias. O historiador apresenta que, a partir de pesquisas realizadas no norte global, ficou relatado que a História não é uma atividade de senso comum, sendo muitas vezes oposta a ele. Como exemplo, Lee (2016, p. 114) destaca que:

Embora os historiadores acreditem que as pessoas no passado eram tão inteligentes quanto nós, mas tinham ideias diferentes, muitos estudantes, ao contrário, acreditam que as pessoas no passado tinham as mesmas crenças e valores que temos, mas eram mais estúpidos.

Fica destacado que a maior dificuldade ao se aprender historicamente está na compreensão de que a História é construída a partir das evidências, não havendo um passado fixo definido. Outro obstáculo para a compreensão da História está na forma como a mudança é percebida ao longo do tempo, com muitos estudantes não entendendo a complexidade e a vagarosidade dos processos de transformação (Lee, 2016, p. 120).

Para vencer tal contraintuitividade, Peter Lee conceitualiza o aprendizado de História como a compreensão dos chamados conceitos de segunda ordem, trazendo ao aluno uma forma de se colocarem como indivíduos historicamente inseridos em um lugar no tempo. Como apresenta o autor:

A progressão da História, então, pode ser pensada como o desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem que permita a História prosseguir, ao invés de forçá-la a uma parada, fazendo mudanças na visão cotidiana da natureza e do estado do conhecimento do passado para um passado histórico. A História é, portanto, uma parte cognitivamente transformadora da educação: ela só é bem-sucedida se permitir às crianças verem o mundo historicamente. (Lee, 2016, p. 120).

Seguindo com sua análise, o pesquisador então apresenta seu conceito de Literacia Histórica, como uma forma de conhecer algo da História, e a divide em três elementos, que são: “Compreender a História como uma forma de ver o mundo; adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica; desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo” (Lee, 2016, p. 121). Neste mesmo trecho, é destacada a importância da construção de um aparato que permita a apreensão de conceitos de segunda ordem. Para Lee, conceitos de segunda ordem são instrumentos que proporcionam a compreensão e organização do conhecimento histórico. Eles vão para além daquilo que é substantivável e facilmente definido, se apoiando nas narrativas, transformações e relações entre os conhecimentos, e são o que proporcionam um real processo de aprendizagem histórica:

É importante destacar que a apreensão das ideias de segunda ordem é entendida como uma operação mental elevada, devendo se caracterizar dentro do ensino de História como um dos objetivos primordiais, pois elas se caracterizam como um instrumento poderoso na compreensão da disciplina. Pois na presença do conhecimento histórico substantivo e disciplinar que a história é transformativa não separando passado e presente um do outro (LEE, 2016). Então segundo esse autor, é preciso que entendamos a história como transformativa em seu uso prático, ao compreendermos o seu funcionamento e como esta promove uma relação de reciprocidade entre as pessoas e as percepções temporais. Diante do exposto, defendemos que as

ideias de segunda ordem representam um poderoso instrumento para a disciplina História, por proporcionar a compreensão da organização do conhecimento histórico e colaborar para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica do aluno. (AGUIAR, FREITAS, 2020, p. 9-10)

Através desta análise, o autor define o aprender História como um processo transformativo, apoiando-se na construção de conceitos de segunda ordem, trazendo mudanças de visão de mundo que podem provocar uma alteração profunda na forma em que o estudante reconhece a si próprio e ao mundo à sua volta (Lee, 2016, p. 135). O autor conclui então seu texto com uma afirmação muito contundente e muito relevante para a nossa abordagem de análise sobre o ensino de História:

A História tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre as relações temporais. Essas relações, de uma maneira ou de outra, com ou sem consciência dos alunos, criam restrições e oportunidades (estabelecem o contexto) em que seus pensamentos e ações podem operar no presente e futuro. E a História faz isso de uma maneira particular, um modo que, para a maioria dos estudantes, é improvável que seja oferecido a eles fora da escola ou fora do contexto da educação formal. Se os nossos alunos aprendem a abordar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade, não só de se apegar ou abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente. (Lee, 2016, p. 120).

O conhecimento tácito da História inerente à vida em sociedade ganha novos contornos quando mediados por um saber escolar presente na educação formal. Portanto, conforme o autor, a forma pela qual a História atua na construção do aprendizado dos alunos para abordarem o passado de forma histórica é única e improvável de ser apresentada a eles em outros ambientes ou momentos da vida. Através desta pesquisa e da metodologia de ensino de História para alunos com AH/SD através da criação de jogos, objetiva-se alcançar tal potencialidade da aprendizagem histórica, como descrita acima por Peter Lee. É buscado também o incentivo a compreensão do passado historicamente, ressignificando conceitos e estruturas muitas vezes já concretizadas na cognição do aluno, através das metodologias que serão discutidas posteriormente neste texto.

Como continuação deste capítulo, sobre os aspectos teóricos desta pesquisa, serão discutidos os conceitos de aprendizagem e consciência histórica como apresentados por Jörn Rüsen, conceitos estes que permeiam toda a construção deste trabalho e que são de fundamental importância para a sua compreensão. Para tal, serão utilizados o capítulo três do livro “Aprendizagem Histórica: Fundamentos e

paradigmas” (Rüsen, 2012) e o artigo “O desenvolvimento da competência narrativa na Aprendizagem Histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral” (Rüsen, 1992). Ambos os textos, além de trabalharem com as questões previamente demarcadas, apresentam a importância da narrativa na aprendizagem histórica, temática de grande importância para esta pesquisa, tendo em vista que, como apresentado anteriormente, os jogos se conectam com a História através de sua estrutura narrativa e temporal, mobilizando uma potencialidade que permite a intersecção entre ambos os campos.

O autor apresenta em seu artigo uma definição básica de aprendizagem histórica, sendo ela definida como um processo de transformação na consciência histórica do indivíduo. Como aponta (Rüsen, 1992, p. 27):

A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos.

Para Rüsen, ao se construir um processo de aprendizagem histórica, se transforma a forma da consciência histórica do indivíduo, cuja feição passa por quatro tipos. São eles: o tradicional, o exemplar, o crítico e o genético. Segundo o autor, o tipo inicial de consciência histórica é o tradicional, forma esta que define as tradições sociais como sendo a base moral do indivíduo:

As orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo. As orientações tradicionais guiam externamente a vida humana por meio de uma afirmação das obrigações que requerem consentimento. Essas orientações tradicionais definem a “unidade” dos grupos sociais ou das sociedades em seu conjunto, entretanto mantêm o sentimento de uma origem comum. (Rüsen, 1992, p. 31).

O próximo tipo na progressão da complexidade seria o exemplar, que altera o foco das tradições e o coloca nas regras sociais atemporais que guiam o indivíduo nos cursos de ação que ele deve seguir ou evitar. Segundo Rüsen (1992, p. 31):

Aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado na forma de casos que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta humana. O horizonte de experiência temporal se expande de forma significativa neste modo de pensamento histórico. A tradição se move dentro de um marco de referência empírica bastante estreito, mas a memória

histórica estruturada em termos de exemplos está aberta para processos em número infinito de acontecimentos passados, desde o momento em que estes não possuem relação com uma ideia abstrata de mudança temporal e de conduta humana, válido para todo o tempo, ou ao menos cuja validade não está limitada a um acontecimento específico.

Detecta-se aqui o conceito de memória voltando a aparecer como um elemento importante neste processo de construção de uma consciência histórica, papel este que pode ser relacionado com outras interpretações e constituições teóricas do papel da memória no ensino de História (Arroyo, 2013; Smolka, 1998). O próximo tipo, o crítico, é apresentado pelo autor como sendo muito presente nas críticas ideológicas da moral presentes, por exemplo, nas análises de Marx no que concerne aos valores burgueses e na genealogia da moral de Nietzsche. O tipo crítico busca as rupturas, evidências que destacam os problemas nos sistemas vigentes no presente:

[...] Aqui a consciência histórica busca e mobiliza uma classe específica de experiência do passado: a evidência prevista pelas “contranarrações”, desvios que tomam problemáticos os sistemas de valores presentes e os *lebensformen*¹⁴. O conceito de uma totalidade temporal abrangente que inclui o passado, o presente e o futuro envolve, deste modo, algo negativo: a noção de uma ruptura na continuidade ainda operativa da consciência. A História funciona como a ferramenta com a qual se rompe, “se destrói”, se decifra tal continuidade – para que perca seu poder como fonte de orientação no presente. As narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas Histórias críticas dizemos ‘não’ às orientações temporais predeterminadas de nossa vida. (Rüsen, 1992, p. 34).

Desta forma, o tipo crítico de consciência histórica, ao invés de nos apontar o que devemos ser, nos dá a possibilidade de constituir uma identidade histórica baseada em uma força de negação, definindo o que não queremos ser, como desenvolvido por Rüsen (1992, p. 34).

Por fim, Rüsen apresenta o tipo genético, sendo o último e o de maior complexidade na progressão por ele apresentada. Este tipo define a memória histórica como uma forma de representação das experiências do passado em constante transformação, evoluindo em direção a novas formas de configuração:

Aqui a forma dominante de significação histórica é a do desenvolvimento, em que as formas mudam em ordem, paradoxalmente, para manter seu próprio desenvolvimento. Assim, a permanência toma uma temporalidade interna, tornando-se dinâmica. Ao contrário, a permanência através da tradição, por regras atemporais exemplares, pela negação crítica – isto é, a ruptura da continuidade -, são todas essencialmente de natureza estática. Esta forma de

¹⁴ Lebensformen é um conceito cunhado pelo filósofo Ludwig Wittgenstein, e pode ser traduzido como “formas de vida”. Tal conceito está relacionado com as formas pelas quais a linguagem pode ser utilizada, levando em conta seu modo, seu contexto e a sua função (Peruzzo Júnior, 2011).

pensamento histórico vê a vida social em toda a abundante complexidade de sua temporalidade absoluta. Diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva abrangente de mudança temporal. (Rüsen, 1992, p. 36).

A partir do desenvolvimento deste tipo de consciência histórica, segundo o autor, a moralidade deixa de ser um elemento estático e atemporal, dependendo do argumento da mudança temporal como forma de estabelecimento da sua validade.

Deste modo, é perceptível neste artigo de Jörn Rüsen a aprendizagem histórica sendo a construção de uma progressão de complexidade da consciência histórica do indivíduo, através de quatro tipos distintos de consciência. Dentro deste contexto, ele destaca a importância da narrativa como sendo a forma pela qual tal processo ocorre:

A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração. A partir desta visão, as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração: o relato de uma História. (Rüsen, 1992, p. 30).

Faz-se necessário apontar aqui que esta narrativa descrita por Rüsen não é apenas a descrição cronológica de fatos, mas sim uma forma de orientação temporal da consciência histórica. Rüsen apresenta o conceito de competência narrativa como a forma pela qual a consciência humana deve dar sentido ao passado, através dos três elementos que, segundo o autor, constituem uma narração histórica: sua forma, seu conteúdo e a sua função. Através destes elementos, são descritas três competências necessárias para tal compreensão e orientação temporal: a habilidade de olhar o passado e compreender sua qualidade temporal e diferenciá-lo do presente; a habilidade de reduzir as diferenças entre o passado, o presente e o futuro, criando uma concepção temporal que inclui todas as dimensões do tempo; a habilidade de se utilizar do todo temporal como uma forma de orientação da vida, articulando sua identidade humana com o conhecimento histórico (Rüsen, 1992, p. 30-31).

Finalmente, no capítulo três do livro “Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas”, Rüsen (2012) define a importância da construção da didática da História como uma forma de conceitualização prática e acadêmica deste processo de aprendizagem histórica acima descrito, definindo a área do ensino de História como sendo a responsável pela análise e compreensão de todas as formas da consciência histórica e seu papel na vida prática humana. Sobre isso:

Com esta expansão da área de competência do ensino de História, para a análise global de todas as formas e funções da consciência histórica, a didática da História desenvolveu um auto entendimento com o qual ela se apresenta como relativamente autônoma, como uma subdisciplina da ciência da História, com a sua própria função. Isso ocorre devido à função de orientação que o conhecimento histórico tem na vida prática humana e a didática da História pode contribuir com suas pesquisas para controlar esta função. Esta afirmação é inquestionável quando se trata da função prática que o conhecimento histórico desempenha na educação e formação, especialmente no ensino de História. Enquanto as competências específicas de um professor, ao mesmo tempo, que as competências profissionais do historiador são necessárias, deve haver um lugar, no processo de profissionalização, em que as duas juntas sejam transmitidas. (Rüsen, 2012, p. 70).

Portanto, é possível definir concretamente esta pesquisa, que busca constituir uma análise dos resultados obtidos através da aplicação de um projeto de ensino de História a partir de uma perspectiva regional através da criação de jogos analógicos, como sendo enquadrada dentro deste campo do ensino de História definido por Rüsen, tendo como base os conceitos de jogo, aprendizagem, memória, narrativa e História apresentados ao longo deste capítulo.

Para a constituição desta pesquisa, além dos textos trabalhados acima, é importante trazer reflexões acerca de experiências práticas realizadas no campo da aprendizagem histórica. Para tal, foi buscado apoio no texto “Marcos de consciência histórica em jovens portugueses” (Barca, 2017), no qual a autora investiga como se pode detectar e analisar conceitos de consciência histórica nos jovens participantes na pesquisa, tendo como referência autores já citados anteriormente. Assim sendo, a autora sintetiza os principais eixos em que gravitam os conceitos e formulações até aqui apresentadas:

Os contributos de Rüsen (2001), Lee (2002) e Seixas (2004) para a discussão epistemológica sobre as relações da História com as tomadas de decisão na vida quotidiana têm permitido identificar algumas âncoras de análise da consciência histórica de jovens e professores de História. Assim, entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença - de identidade local, nacional, profissional ou outra. (Barca, 2017, p. 116).

Por conseguinte, além de ser um importante apoio metodológico, a investigação de Barca nos ajuda a refletir de forma prática sobre as teorias e conceitualizações dos autores consagrados do campo de ensino de História citados anteriormente.

Isabel Barca (2004) também apresenta um conceito essencial da construção desta pesquisa, o de Aula-Oficina. A autora contrapõe sua metodologia de aula-oficina à aula-conferência, como chamada por ela, na qual o professor se posiciona como detentor do conhecimento e o aluno como um mero receptáculo de informações (Barca, 2004, p. 132). Já o modelo de Aula-Oficina, proposto pela autora, é configurado por um processo de pesquisa e investigação por parte dos estudantes, enquanto guiados pelo professor. Neste modelo, o professor tem o papel de identificar e recolher informações sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre certa questão conceitual ou temática, e, a partir deste trabalho prévio, desenvolver atividades que se comuniquem com a realidade e os interesses do aluno (no caso desta pesquisa, a criação de jogos analógicos), para que o conhecimento seja desenvolvido pelos alunos de forma gradual e genuína (Barca, 2004, p. 137). Como define o intérprete da obra de Barca, Jeferson José Gevigier (2020, p. 5-6):

O objetivo deste modelo de aula é a progressão do conhecimento histórico abarcando conceitos dos conteúdos substantivos específicos e, muito mais, os conteúdos de segunda ordem, perceptíveis a partir da narrativa histórica produzida pelos estudantes que é o foco de todo o processo de desenvolvimento da aula, desde seu planejamento até a reflexão posterior às aulas. Todo o processo de ensino e de aprendizagem é reconfigurado. A função do professor é orientar o processo de pesquisa, análise de fontes e desenvolvimento da narrativa histórica, etapas protagonizadas pelo estudante.

É perceptível aqui novamente a importância dos conceitos de segunda ordem, como anteriormente apresentados por Peter Lee (2016), para a construção do conhecimento histórico. Faz-se necessário relatar que esta pesquisa não segue completamente o modelo de Aula-Oficina apresentado por Barca (2004) em sua obra, sendo ele adaptável para qualquer realidade no qual ele se insere.

Nesta obra, se deu um maior foco para as questões que trazem o aluno como centro do seu processo de aprendizado, através da constatação de seus conhecimentos prévios e pelas questões de maior interesse, dentro das temáticas da História. Assim sendo, a partir da construção de atividades e projetos que trabalhem de forma significativa e original tal conhecimento, buscou-se uma transformação cognitiva em direção a uma melhor compreensão histórica.

Uma parte considerável da metodologia proposta por Isabel Barca (2004) foi adaptada ao longo da construção deste trabalho, também sob influência da realidade das salas de recurso para AH/SD, pelos modelos de oficinas criativas já instituídos na

rede estadual de ensino do Paraná e pelas especificidades da construção de jogos como procedimento didático já adotado neste contexto educativo. Por tal motivo, os termos aula-oficina (Barca, 2004) e oficinas são ambos utilizados para a descrição das atividades práticas realizadas.

Assim sendo, configura-se aqui o método apresentado pela autora não como um guia de construção das aulas que integram esta pesquisa, mas sim como um referencial teórico e conceitual, que relata a potencialidade da construção de conhecimento histórico através da participação ativa do aluno e do uso de práticas que incentivam os estudantes a construir e refinarem suas narrativas históricas e a internalizarem o conhecimento histórico.

Capítulo 2 – A criação de jogos analógicos e sua aplicação em uma sala de recursos para AH/SD

São trabalhados aqui dois eixos distintos para a construção desta pesquisa – as teorias e conceitualizações acerca da criação de jogos (Giacomoni, Pereira, 2013; Schell, 2020) e sua aplicabilidade pedagógica, que envolve o planejamento e a aplicação da Oficina de Criação de Jogos Analógicos, aspecto prático desta pesquisa.

Busca-se, assim, estabelecer uma mediação entre o uso da criação de jogos como uma metodologia no ensino de História e as particularidades do aprendizado mediado por aulas-oficinas no ambiente de AH/SD de um colégio estadual na região de Londrina/PR, buscando trazer a aprendizagem histórica através de uma perspectiva local.

2.1 As metodologias de ensino e os jogos analógicos

O desenvolvimento do projeto de ensino através da criação de jogos foi desenvolvido tendo base na metodologia de aplicação e criação de ferramentas lúdicas cunhada como “Construindo jogos para o Ensino de História”, sexto capítulo da obra “Jogos e Ensino de História” (Giacomoni, Pereira, 2013). Neste trabalho, os autores destacam os elementos constituintes dos jogos em suas experiências de ensino, bem como apresentam relatos de jogos criados e aplicados em ambientes escolares, explorando seus sucessos e suas dificuldades. Ao elaborarem um guia prático para a criação de jogos, Giacomoni e Pereira (2013, p. 141) relatam que:

O jogo é uma via de equilíbrio! Equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos. Dada essa peculiaridade, desenvolver jogos para o ensino nem sempre é uma tarefa fácil. Procuraremos nesse guia oferecer aos professores-alunos um passo a passo para a elaboração de jogos, com especial ênfase nas dinâmicas de tabuleiro. Destacamos que o processo criativo nem sempre seguirá a ordem desse guia, já que as ideias costumam surgir de forma pouco sistêmica. Mesmo assim, levar em conta os principais elementos necessários à criação de jogos pode ser útil ao processo criativo: **a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras, o layout.** (grifo nosso).

Em conjunto com o texto de Giacomoni e Pereira (2013), foram também utilizados como referência os métodos e sistemas de criação de jogos de Jesse Schell (2020), em seu livro *The art of Game Design*, livro que apresenta extensas descrições e guias para o desenvolvimento de jogos, desde sua concepção criativa até sua

finalização. Schell (2020) divide os elementos constitucionais dos jogos em quatro grupos distintos: Estética, tecnologia, história¹⁵ e mecânicas, elementos estes que serão individualmente trabalhados a seguir. Tal grupo é chamado pelo autor de *the elemental tetrad*, sendo cada um dos elementos interconectados e interdependentes (figura 1).

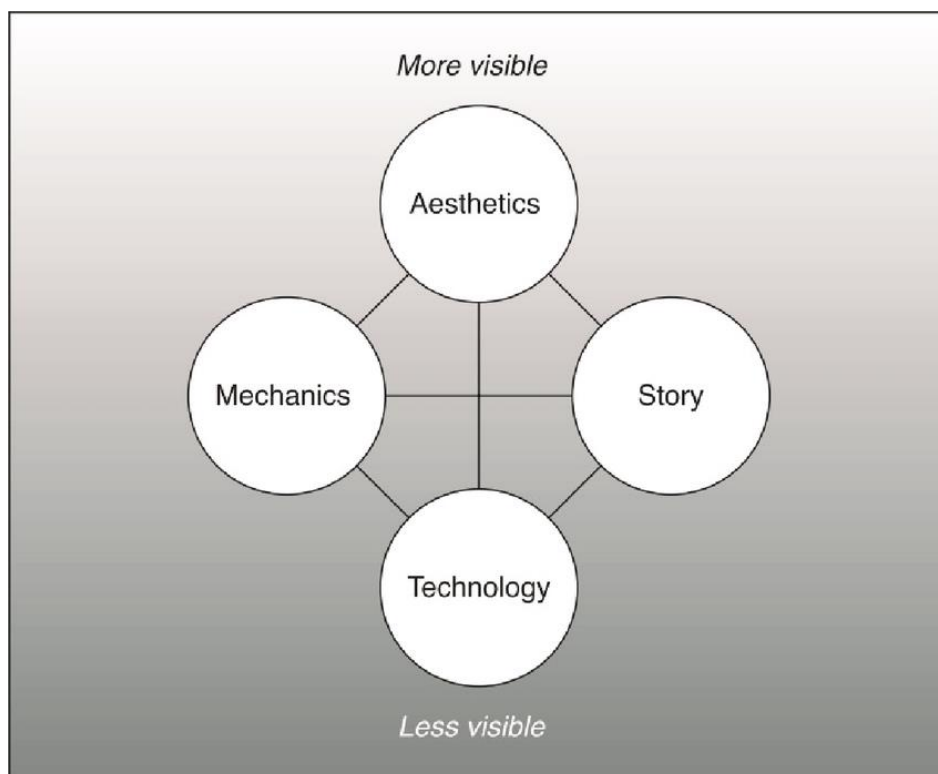


Figura 1 – The elemental tetrad (SCHELL, 2020, P.54)

O autor define mecânica (no inglês *mechanics*) no capítulo cinco de sua obra da seguinte forma:

These are the procedures and rules of your game. Mechanics describe the goal of your game, how players can and cannot try to achieve it, and what happens When they try. If you compare games to more linear entertainment experiences (books, movies etc.), you will note that while linear experiences involve technology, story and aesthetics, they do not involve mechanics, for its mechanics that make a game a game. When you choose a set of mechanics as crucial to your gameplay, you will need to choose technology that can support them, aesthetics that emphasize them clearly to players, and a story that allows your (sometimes strange) game mechanics to make sense to the players. (Schell, 2020, p. 53).¹⁶

¹⁵ Sendo a história aqui citada como o simples desenvolvimento de narrativas, e como uma tradução da palavra inglesa *story* e não *history*, que seria a História acadêmica e científica.

¹⁶ Estes são os procedimentos e as regras do seu jogo. Mecânica descreve o objetivo do seu jogo, como os jogadores podem e não podem tentar alcançá-lo, e o que acontece quando eles tentam. Ao se comparar jogos às experiências de entretenimento mais lineares (livros, filmes etc.), notaremos que

Neste trecho faz-se necessário dar destaque para uma definição interessante que o autor traz, a de que apenas as mecânicas são elementos exclusivos dos jogos, definindo um produto cultural como tal. O autor contrasta os jogos com as experiências por ele chamadas de lineares (filmes, livros etc.). Segundo Schell (2020), sendo as mecânicas as formas pelas quais os jogadores podem alcançar ou não seus objetivos e as consequências de suas ações, são elas que dão ao jogo como experiência cultural a sua plasticidade, sua capacidade de se adaptar e de se transformar, sendo uma via de constante movimento e mudança. Posteriormente, dos capítulos doze ao quatorze, Schell (2020) se aprofunda sobre as questões mais específicas das mecânicas de um jogo. O autor observa que, assim como ocorre em diversas áreas do design de jogos, não há uma definição universalmente aceita sobre o que seriam exatamente as mecânicas de um jogo. Além disso, tentativas de explicar de forma sintética tal conceito geralmente se tornam muito incompletas, devido à alta complexidade das mecânicas até mesmos nos jogos mais simples. Como exemplo, o autor apresenta uma breve crítica da teoria dos jogos como conceito econômico e matemático. Segundo ele:

As with many things in game design, we do not have a universally agreed-upon taxonomy of game mechanics. One reason for this is that the mechanics of gameplay, even for simple games, tend to be quite complex and very difficult to disentangle. Attempts at simplifying these complex mechanics to the point of perfect mathematical understanding result in systems of description that are obviously incomplete. **Economic “game theory” is an example of this. You would think with a name like “game theory”, it would be of great use to game designers, but in truth, it can only handle such simple systems that it is seldom useful for designing real games.** (Schell, 2020, p. 166, grifo nosso).¹⁷

Com a impossibilidade de definições exatas ou matemáticas, o autor opta por apresentar sete características que geralmente envolvem as mecânicas de um jogo. A primeira delas é o espaço no qual o jogo ocorre. Aqui o autor se baseia no conceito

enquanto as experiências lineares envolvem tecnologia, história e estética, elas não envolvem a mecânica, visto que são as mecânicas que fazem um jogo ser um jogo. (Schell, 2020, p. 53, tradução nossa).

¹⁷ Como em muitas coisas no design de jogos, nós não temos uma taxonomia universalizada de mecânicas de jogo. Uma razão para isso é que as mecânicas de jogabilidade, mesmo em jogos simples, tendem a ser bastante complexas e muito difíceis de se desembaralhar. Tentativas de se simplificar tais mecânicas complexas a um ponto de perfeição matemática resultam em sistemas de descrição que são obviamente incompletos. A “teoria dos jogos”, do campo da economia, é um exemplo disso. Você pode pensar que com um nome como “teoria dos jogos”, ela seria de grande utilidade para os designers de jogos mas, na realidade, ela só comporta sistemas tão simples que raramente apresenta qualquer utilidade ao se construir jogos reais. (Schell, 2020, p. 166, tradução nossa).

de círculo mágico trazido por Johan Huizinga (2019), que é a forma mais básica de definição conceitual de onde um jogo pode ocorrer, sendo tal local físico ou imaginário.

Após o espaço, é destacada como característica fundamental das mecânicas a sua dependência do tempo como elemento constituinte do jogo. É essencial para a construção de um jogo a definição de como o tempo se comportará dentro dos limites do lúdico, se ele será contínuo ou dividido em turnos etc. O papel do tempo e do espaço em um jogo são as principais razões que tornam metodologicamente possível o ensino e a aprendizagem de História por meio da construção de ferramentas lúdicas; por isso, tais características são de fundamental importância para esta pesquisa.

Após o tempo, vêm os objetos que integram o jogo, sendo eles os personagens, as peças físicas, os placares, em síntese, tudo de físico que faça parte de sua construção. Os objetos são parte da forma pela qual as mecânicas conceituais do jogo interagem com o mundo físico. Em seguida, o autor apresenta o conceito de ação (do inglês *action*), que são as atividades ou movimentos esperados que o jogador realize dentro do mundo do jogo em questão. A quinta parte das mecânicas são as regras, que podem ser tanto escritas, como comportamentais, operacionais ou fundamentais. Além disso, algumas regras estão estabelecidas em forma de leis, quando fazem parte de determinada competição oficial. As regras de um jogo não necessariamente são as previstas em seu manual oficial, podendo ser alteradas pelos jogadores, se houver um comum acordo entre eles. Neste ponto, Schell (2020) novamente concorda com a definição trazida por Huizinga (2019) que apresenta regras como sendo livremente consentidas entre os jogadores.

As últimas características são as habilidades do jogador (do inglês *skill*) e a aleatoriedade ou sorte (do inglês *chance*) que definem o seu sucesso. Ambos os conceitos definem como o jogador se sairá dentro da competição proposta no jogo, tanto pela sua própria agência, quanto pelas características aleatórias de, por exemplo, uma rolagem de dados. Schell (2020) continua apresentando mais detalhes sobre como construir bem as mecânicas de seu jogo, apresentando conceitos de probabilidade e balanceamento, quesitos estes que não serão trabalhados em detalhes nesta obra, mas que foram levados em consideração para a construção dos jogos nas oficinas aplicadas como parte desta pesquisa.

Voltando para as definições dos quatro elementos constituintes de um jogo, Schell (2020) define o seu conceito de *story* da seguinte forma:

This is the sequence of events that unfolds in your game. It may be linear and pre-scripted, or it may be branching and emergent. When you have a story you want to tell through your game, you have to choose the mechanics that will both strengthen that story and let that story emerge. Like any storyteller, you will want to choose the aesthetics that help reinforce the ideas of your story and the technology that is best suited to the particular story that will come out of your game. (Schell, 2020, p. 54).¹⁸

Sobre este elemento, é interessante destacar as suas implicações narrativas. Diferentemente de outras mídias lineares, dentro de um jogo, o sujeito tem agência em relação aos destinos da história do jogo, participando ativamente de sua construção. Portanto, a conexão do jogador com a narrativa construída se torna muito mais profunda e crucial para a sua experiência, seja ela complexa ou muito simples. Analisando isto de uma perspectiva historiográfica, ao trazer elementos narrativos ao jogo que façam parte da perspectiva histórica do jogador, podemos trabalhar com a sua memória construída, além das possibilidades de trabalho com a sua consciência histórica (Rüsen, 2012), tomando proveito desta conexão profunda que é característica das narrativas dentro de um jogo.

Como discutido anteriormente, ao se desenvolver a construção de um jogo a partir de uma ótica regional é possível trabalhar com a inclusão do jogador e do designer do jogo dentro da narrativa construída, possibilitando uma ressignificação histórica de seu próprio papel como sujeito auto conhecedor (Arroyo, 2013) e atuante na sua construção crítica como um ser histórico (Lee, 2016). Assim sendo, pelo papel integral da narrativa como um elemento constituinte do jogo, possibilita-se a construção de diversas abordagens e reflexões metodológicas sobre o uso de tal particularidade para uma construção analítica histórica.

Ao definir as características elementais da estética como parte da construção de um jogo, o autor destaca a importância deste aspecto, sendo a forma mais direta de relação entre o jogador e o jogo. Como fonte do tom e da aparência escolhida para

¹⁸ Esta é a sequência de eventos que se desenvolve em seu jogo. Ela pode ser linear e roteirizada, ou ramificada e emergente. Quando você tem uma história que quer contar ao longo do seu jogo, você deve escolher as mecânicas que vão dar tanto força para a história que você quer contar, quanto deixá-la emergir. Com qualquer contador de histórias, você irá desejar escolher a estética que reforce as ideias da sua narrativa e a tecnologia que é mais bem adaptada para o enredo em particular que surgirá a partir do seu jogo (Schell, 2020, p. 54, tradução nossa).

o jogo, a estética serve como uma forma de causar coesão ao mesmo, dando uma identidade visual distinta à construção lúdica em questão (Schell, 2020, p. 54).

Por fim, Jesse Schell trabalha com o conceito de tecnologia dentro do jogo, definindo-o e esclarecendo algumas incompreensões comuns acerca de tal elemento:

We are not exclusively referring to “high technology” here, but to any materials and interactions that make your game possible, such as paper and pencil, plastic chits, or high-powered lasers. The technology you choose for your game enables it to do certain things and prohibits it from doing other things. (Schell, 2020, p. 54).¹⁹

Como apresenta o autor, a tecnologia não é apenas o que está ligado a computadores ou equipamentos eletrônicos complexos, mas sim a qualquer material interativo que permita ao jogo ocorrer. Como já aludido, este elemento é o que distingue entre jogos analógicos e digitais, sendo os jogos digitais os que dependem de interações eletrônicas mais complexas e os analógicos os que necessitam apenas de técnicas de menor complexidade, como objetos simples e interativos. Alguns jogos na atualidade misturam elementos digitais e analógicos, mas a sua conceitualização ainda é definida pelos elementos essenciais para que o jogo possa funcionar plenamente, sendo ignorados aqui, por exemplo, jogos de tabuleiro que trazem elementos de luz e som puramente estéticos.

2.2 O Colégio Estadual Newton Guimarães

O projeto foi desenvolvido voluntariamente em parceria com as salas de recursos do Colégio Estadual Newton Guimarães (CENG), em Londrina/PR, tendo sido aprovado pela direção da instituição. A escolha do colégio deveu-se a sua posição de referência no atendimento de alunos com AH/SD na região. Os dados pessoais e a identidade dos alunos participantes das oficinas são protegidos nesta pesquisa, sendo analisados apenas os resultados gerais e as produções lúdicas e pedagógicas do projeto, com os estudantes sendo tratados apenas de forma anônima, conforme as normas para pesquisas com seres humanos do Sistema CEP/CONEP através da Plataforma Brasil, onde tramitou a autorização desta pesquisa²⁰.

¹⁹ Nós não estamos nos referindo apenas a “alta tecnologia” aqui, mas a quaisquer materiais e interações que façam que o seu jogo seja possível, como papel e caneta, peças plásticas ou lasers de alta potência. A tecnologia que você escolher para o seu jogo permite que ele faça algumas coisas e o proíbem de fazer outras (Schell, 2020, p. 54, tradução nossa).

²⁰ Projeto de CAAE 74781923.3.0000.5231, submetido em 20 de novembro de 2023, sob a categoria de Financiamento Próprio.

O Colégio Estadual Newton Guimarães, em seu Projeto Político e Pedagógico (PPP) mais recente, de 2023, é definido como uma instituição estadual, de caráter regular e urbano. A instituição iniciou suas operações em 1946, na Vila Brasil em Londrina/PR²¹, e atualmente atende alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, oferecendo aulas de treinamento esportivo da modalidade basquete e, de maior importância para esta pesquisa, atendimento nas salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação. Sobre a sala de recursos, o PPP discorre com maior detalhamento sobre o histórico de seu funcionamento:

A Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento aos alunos de altas habilidades e superdotação foi autorizado o seu funcionamento em 07/12/2017, atendendo a Resolução nº 6383, publicada no DOE em 21/12/2017. Após cinco anos de funcionamento da sala de recursos para o atendimento dos alunos de altas habilidades/superdotação e seus excelentes resultados, a instituição recebeu a proposta de ampliação dos trabalhos, tornando-se Escola de Referência em Altas Habilidades. Em julho de 2022 iniciaram-se os processos de identificações de alunos do CENG e de outras instituições de ensino com o objetivo de ampliar os atendimentos por meio de novas salas de recursos. (Colégio Estadual Newton Guimarães, p. 7, 2023).

A instituição conta com dezesseis turmas de ensino fundamental, doze turmas de ensino médio e cinco turmas de atendimento educacional especializado (AEE), com cada turma de AEE contendo cinco grupos de atendimento distintos. No total, a escola conta com 1037 alunos matriculados no ensino regular, sendo 575 deles no ensino fundamental e 462 no ensino médio. Nas salas de recursos, estão matriculados 94 alunos no total (Colégio Estadual Newton Guimarães, 2023). Acerca dos aspectos de infraestrutura, as salas de recursos estão informadas no PPP da instituição como estando em bom estado.

Sobre o perfil da comunidade escolar, é destacado no PPP que o número de alunos pertencentes a bairros adjacentes ao colégio está em crescimento, subindo de 28,9% em 2018 para 51,6% em 2023. É apontado que, dentre os responsáveis dos alunos do colégio, 73% tiveram instrução de nível superior. É destacado pela instituição que:

²¹ Localizada na região norte do Paraná, Londrina possui 555.965 habitantes, sendo a segunda maior cidade do estado e a 37ª maior do país. O salário médio no município é de 2,7 salários-mínimos e a taxa de escolarização infantil é de 97,3%, estando abaixo da métrica nacional. A cidade tem como sua principal atividade econômica o setor de serviços, estando em segundo lugar o setor agrícola e por último o setor de indústria (IBGE, 2022).

Percebe-se que os bons resultados da escola, expressos nas avaliações externas e nos resultados dos ex-alunos, assim como o trabalho da equipe escolar em busca por uma escola cada vez mais de qualidade, tem conquistado as famílias. Um grande diferencial é a mínima rotatividade dos profissionais da educação, que mantém uma relação de confiança com a comunidade. (Colégio Estadual Newton Guimarães, p. 13, 2023).

Por fim, é necessário registrar que no final de 2023 o Colégio Newton Guimarães passou por uma votação sobre sua migração para o projeto cívico-militar do Paraná, que foi aprovada na instituição por uma margem de apenas cinco votos, tendo a menor porcentagem de aceitação de todos os colégios da região que decidiram seguir este modelo (Marconi, 2023). Tal processo foi iniciado já para o ano letivo de 2024 e causou algumas alterações na aplicação do projeto educacional proposto por esta pesquisa. Devido à inclusão de uma nova equipe cívico-militar no ambiente escolar, as salas anteriormente destinadas ao AEE foram realocadas para novas funções, com as salas de recurso agora dividindo o espaço da biblioteca do Colégio, o que mudou as características do atendimento da escola.

Outra alteração na realidade das salas de recursos para atendimento a alunos com AH/SD foi a mudança das aulas-oficinas, tradicionalmente aplicadas no formato presencial, para o modelo de educação a distância (EAD). Essa mudança visa possibilitar o atendimento a todo o estado do Paraná, ao invés de cada colégio oferecer suas próprias oficinas. Dessa forma, a única oficina sendo ofertada em formato presencial no Colégio Newton Guimarães durante o período analisado foi a aplicada como parte desta pesquisa, o que traz uma nova perspectiva para a análise dos resultados coletados.

2.3 A ementa da Oficina de Criação de Jogos Analógicos e Ensino de História de Londrina e a metodologia de coleta e análise de dados

Expostas as fundamentações teóricas, faz-se necessária uma breve explicação introdutória sobre os conteúdos e o planejamento para a aplicação da Oficina de Criação de Jogos Analógicos e Ensino de História de Londrina. Na ementa proposta e aceita pela equipe pedagógica do colégio, no qual a pesquisa se desenvolveu, foi exposto que o objetivo ~~do projeto~~ seria promover um projeto de desenvolvimento de um jogo analógico (que independe de ferramentas digitais), através da participação ativa dos alunos no processo criativo. Para tal, seriam estudados os conceitos teóricos e práticos que envolvem a criação de uma ferramenta lúdica. Também teria por

objetivo o uso deste projeto para promover o aprendizado de História a partir de uma perspectiva local, focalizando a cidade de Londrina, incentivando a pesquisa e o uso de conceitos históricos nos desdobramentos do jogo. Os resultados da oficina estão sendo, portanto, utilizados nesta pesquisa acadêmica na área de Ensino de História.

Em seguida, ainda na ementa do projeto, foi exposta uma breve explicação metodológica da pesquisa e da oficina em si, demonstrando que o curso estaria dividido em três fases. A primeira consistiria em aulas teóricas e expositivas, apresentando os conteúdos básicos para a progressão dos alunos, introduzindo teoricamente a criação de jogos e o papel da História neste processo. Na segunda, guiados pelo professor, os alunos iniciariam o desenvolvimento de seus jogos analógicos, baseando seus projetos nas aulas teóricas anteriores e em estudos de casos de sucesso no mundo das ferramentas lúdicas analógicas. Por fim, a terceira se concentraria na finalização dos projetos desenvolvidos, aperfeiçoando-os e colocando-os em fase de testes, buscando corrigir possíveis defeitos. Por sua vez, o fim do curso se daria pela apresentação dos jogos desenvolvidos.

Como exposto acima, no trecho retirado da ementa do curso oferecido aos alunos da sala de recursos do colégio de referência da pesquisa, a organização da oficina foi feita através de três blocos de aulas. O primeiro bloco, de aulas teóricas, foi planejado como consistindo em quatro aulas seguidas. O segundo bloco, de desenvolvimento dos projetos, também foi organizado em quatro aulas consecutivas. Por fim, as duas últimas aulas do projeto foram planejadas para serem dedicadas à finalização e apresentação dos projetos desenvolvidos para a comunidade escolar. Constata-se, então, que a oficina abrangeu um total de dez aulas, cada uma das aulas teria a duração de uma hora e meia, totalizando quinze horas de carga horária para o projeto.

Além das dez aulas do projeto, foi planejado um encontro introdutório aberto a toda a comunidade escolar e à equipe pedagógica. Esse encontro teve como objetivo apresentar a pesquisa aos alunos e professores envolvidos no projeto. Ademais, foi organizada uma reunião com a equipe pedagógica para o final da pesquisa, com o intuito de compartilhar os resultados e fornecer *feedbacks* relevantes aos professores e pedagogos responsáveis pelos alunos participantes.

Todos os alunos participantes da oficina o fizeram de forma voluntária, com ciência e consentimento de seus responsáveis legais, através da assinatura do Termo de assentimento livre e esclarecido (pelos alunos), e do Termo de consentimento livre e esclarecido (por parte dos responsáveis). Todos os custos relacionados com a efetuação das aulas foram fornecidos e providenciados pelo autor desta dissertação, como pesquisador responsável pelo projeto, tendo também o auxílio da CAPES através da bolsa de incentivo e fomento, com nenhum recurso da escola além do espaço para as aulas e utilidades básicas (energia, água etc.) tendo sido utilizado. Foi também concordado que os jogos produzidos ao fim do projeto seriam doados ao colégio, para que possam ser acessados livremente pelos alunos e pela comunidade. Os alunos participantes do projeto que frequentassem mais de 50% das aulas também receberiam de forma digital todos os elementos necessários para a reprodução dos jogos por eles desenvolvidos, assim como um certificado de participação no projeto.

Como metodologia de coleta de dados, foi escolhido o uso de diários de campo, tanto por parte do professor-pesquisador, quanto por parte dos alunos do projeto. Tal método é uma forma de trabalho inspirada nas práticas da etnografia aplicada em sala de aula, como apresenta Caroline de Mattos Moraes (2015, p. 452) em “Etnografia e o Ensino de História: algumas possibilidades”:

A etnografia, uma ramificação da Antropologia e assim, uma metodologia do campo qualitativo. Ganhou força nos anos 1960 com os movimentos sociais e estudantis pelo mundo e aguçou a curiosidade de saber o que acontecia, de fato, nas escolas e salas de aula. No Brasil, esse pensamento ganhou espaço a partir dos anos 1980.

A autora também apresenta que, ao ser aplicada no ambiente educacional, a pesquisa etnográfica traz um foco maior em figuras como o aluno e o professor, dentre outras da realidade escolar. Além disso, é destacado que, para se realizar um trabalho de cunho etnográfico com qualidade, é necessária a dedicação do pesquisador no trabalho de campo, através da participação ativa no meio de pesquisa e no registro criterioso das informações coletadas. Como apresenta Moraes (2015, p. 453), a etnografia nasce da Antropologia, mas dialoga com muitas áreas do conhecimento, em especial com a História. Sobre o papel da observação e dos diários de campo, é destacado que:

Pensando no ensino, esse método pode ser desenvolvido nas escolas, nas universidades, trabalhos com alunos ou com professores. Aquelas situações que denominamos “normais” devem ser vistas com outro olhar. No trabalho

etnográfico, o olhar do pesquisador deve ser desnaturalizado. Os autores Rocha e Eckert (2008), nos atentam para o engajamento no trabalho de campo. É um exercício longo e constante. A escrita, as anotações são as peças fundamentais para o investigador, serão elas que guiarão o caminho da pesquisa. O diário de campo e posteriormente a análise deste diário serão peças-chave no desenvolvimento do trabalho. Neste diário deve ser anotado basicamente tudo que está acontecendo, detalhes são muito bem-vindos, curiosidades, indagações de quem pesquisa, particularidades de quem é pesquisado. Deve-se deixar bem claro que este modelo de trabalho não tem por finalidade o julgamento, mas sim, narrar o processo histórico em si. (Moraes, 2015, p. 453).

Tendo isso em foco, um dos pontos centrais para uma boa compreensão e aplicação da oficina proposta por esta dissertação foi um registro sistematizado das informações recolhidas e trabalhadas em sala de aula, sendo o diário de campo do pesquisador e os diários de bordo dos alunos peças fundamentais desse processo.

Para a análise dos resultados da pesquisa, como apontado, foi escolhida a metodologia de Análise de Conteúdo, desenvolvida na obra de mesmo nome pela autora Laurence Bardin (2020). A autora define três fases importantes para a análise e compreensão de um experimento: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Em relação à fase inicial, a autora a divide em três partes distintas: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos da análise e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final dos resultados (2020, p. 121).

Levando em consideração esta pesquisa, a escolha dos documentos se deu pela limitação das fontes de análise às produções desenvolvidas durante as dez aulas da oficina proposta, incluindo todos os textos e relatos produzidos pelos alunos, os diários de bordo e os jogos criados pelos alunos, com a interlocução do professor das aulas.

No próximo subcapítulo deste texto, será desenvolvido um relato sobre a aplicação efetiva da oficina, por meio da descrição do que pode ser relatado e apreendido em cada um dos encontros. Além disso, serão utilizados trechos das atividades produzidas pelos alunos, dos jogos desenvolvidos e de outras questões que puderam ser registradas nos diários de bordo da pesquisa ao longo de sua duração. Após a demarcação do tipo e número de documentos para a análise, buscou-se também seguir as principais regras do processo analítico de documentos estabelecidas por Bardin (2020), buscando tratá-las com exaustividade, não deixando nenhum de seus elementos de fora da análise. Ao se trabalhar com uma amostra

documental, por alguma razão pertinente (por exemplo, trazer um exemplo de um texto produzido nas aulas), buscou-se sempre um material que possibilitasse tal processo de amostragem, sendo uma parte significativa da representação da totalidade das fontes recolhidas.

Por fim, foram também destacados os aspectos de homogeneidade das fontes de análise, com todas recebendo tratamento e tendo partido das mesmas atividades propostas aos participantes da oficina. Através disso, objetivamos a construção de uma análise com pertinência e relevância analítica e metodológica.

Sobre a formulação das hipóteses e dos objetivos de uma análise, Laurence Bardin (2020, p. 124) apresenta a seguinte definição:

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados.

Evidencia-se que a hipótese motriz desta pesquisa deriva de uma indagação metodológica sobre a utilização da criação de jogos analógicos para o ensino de História, a partir de uma perspectiva local por alunos com altas habilidades da rede estadual de ensino. Define-se, da mesma forma, o objetivo geral como sendo a aplicação de aulas-oficina para a compreensão prática da metodologia proposta e os resultados que podem ser alcançados através dela em um ambiente isolado e controlado de ensino.

Para finalizar a pré-análise, deve-se também estabelecer os indicadores que estão sendo buscados na pesquisa. Para isso, procuram-se indicadores de um acréscimo na compreensão histórica da realidade dos alunos através dos textos e dos relatos produzidos por eles ao longo das aulas, assim como a participação destes na construção do jogo final da oficina. Além disso, foram destacadas indicações de que os estudantes se demonstraram interessados e que se sentiram partícipes da construção de um conhecimento histórico que os envolve diretamente, aproximando-os da História não só como algo distante ou um componente curricular escolar, mas como parte integrante de sua realidade.

Por fim, Bardin (2020) destaca a importância da organização e preparação do material de análise, que se concretizou aqui através da digitalização de todos os materiais físicos do projeto e da sua separação por tipo, data e turma de origem.

Ao fim da pré-análise e no início da fase de análise (ou exploração do material), Bardin apresenta uma definição simples e direta, que é aqui referenciada em sua completude:

Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Essa fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (2020, p. 127)

Neste aspecto, a análise construída nesta obra difere ligeiramente das possibilidades pensadas por Bardin, considerando o aspecto subjetivo das fontes de análise recolhidas ao longo das aulas da oficina aplicada como parte desta pesquisa. Portanto, nesta fase definida por Bardin como mecânica, houve construção crítica envolvida em sua aplicação, buscando a compreensão da realização ou não das hipóteses e dos objetivos pensados na fase da pré-análise, como a detecção de uma construção de consciência ou aprendizagem histórica (Rüsen, 1992) por parte dos alunos e as transformações neste processo decorrentes de sua condição como indivíduos com AH/SD.

Além do que foi descrito acima, optou-se por manter a metodologia da Análise de Conteúdo, com ênfase na codificação e na organização das operações analíticas previamente estruturadas, buscando coerência entre os resultados obtidos, sem deixar de tratar todas as fontes de forma equitativa.

Por fim, na metodologia da Análise de Conteúdo, se constrói um tratamento dos resultados da análise, objetivando interpretações plausíveis às conclusões obtidas:

Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar

interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a descobertas inesperadas. (Bardin, 2020, p. 127)

Os resultados, como conceitua Bardin, permitem ao pesquisador a construção de novas análises e novos compreendimentos práticos e teóricos, criando um ciclo de criação e análise de conhecimento. Aqui é possível ver um grande mérito da metodologia da Análise de Conteúdo e um dos motivos pelos quais ela foi escolhida como metodologia desta pesquisa: seu desenvolvimento encadeado, organizado, mas não completamente pré-definido. Na Análise de Conteúdo, o pesquisador deve construir cuidadosamente sua análise através da compreensão sistemática organizacional de suas fontes, buscando trazer cientificidade para aquilo que advém do subjetivo. Sendo assim, através de tal método, é possível, no caso desta pesquisa, construir uma análise que busque objetividade sem ignorar a subjetividade das fontes recolhidas em sala de aula.

O quadro abaixo (figura 2) traz de forma sistematizada a metodologia do desenvolvimento de uma análise segundo Laurence Bardin:

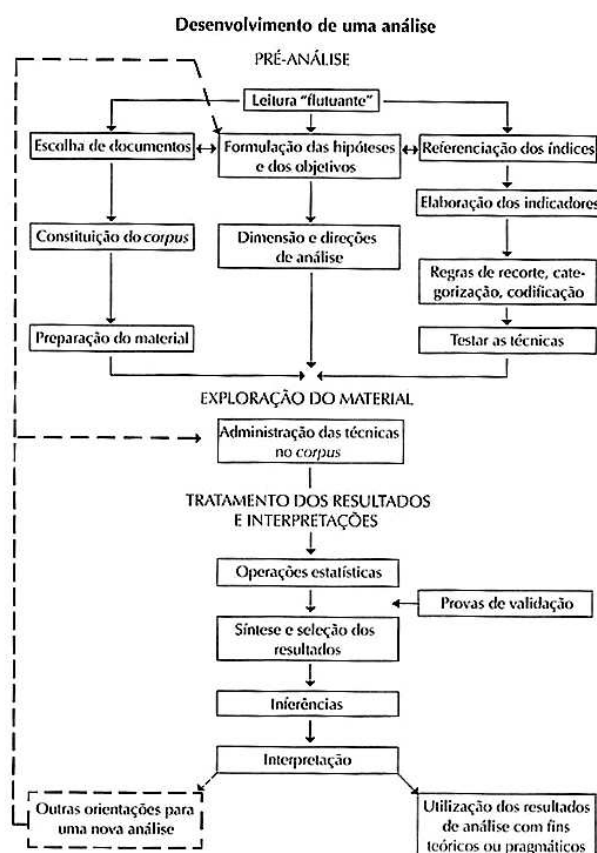


Figura 2 – O desenvolvimento de uma análise (Bardin, 2020, p. 128).

2.4 A aplicação da oficina de criação de jogos analógicos e o ensino de história: uma experiência em uma sala de AH/SD

Todos os relatos que serão trabalhados neste subcapítulo foram extraídos de registros coletados durante a aplicação desta pesquisa, sendo as principais fontes utilizadas os diários de bordo dos alunos, o diário de campo do professor, as atividades respondidas pelos alunos, os relatos coletados do corpo pedagógico da escola, os jogos produzidos e as fotos tiradas durante a realização das aulas-oficinas.

As aulas constituintes como pesquisa de campo desta dissertação foram oferecidas aos alunos do Colégio Estadual Newton Guimarães em 08 de abril de 2024, com o título de “Oficina de criação de jogos analógicos e ensino de História”, como se pode constatar na imagem seguinte (figura 3), que representa um dos cartazes de divulgação do projeto que foi adicionado aos murais das salas de recursos. Para que o anonimato dos alunos participantes das aulas seja mantido, sempre que um deles precise ser abordado diretamente, será utilizada uma letra aleatória do alfabeto como forma de identificação.



Figura 3 - Cartaz de divulgação do projeto. Fonte: o autor.

As aulas-oficinas foram inicialmente pensadas para acontecerem nas quintas-feiras, das 9h às 10h30 e das 16h30 às 18h, mas devido ao baixo interesse demonstrado pelos alunos nestes horários, eles foram alterados para que as aulas ocorressem das 7h30 às 9h e das 13h30 às 15h, horários estes mais convenientes para a realidade dos alunos do Colégio. Vale notar que os alunos atendidos pela sala

de recursos participam dela nos contraturnos, sendo que alunos que estudam no vespertino às frequentam no matutino, e vice-versa.

Mesmo com os novos horários, relativamente poucos alunos das salas de recurso demonstraram interesse real nas aulas. Um dos principais motivos da falta de interesse inicial por parte dos estudantes foi o fato de o professor que seria encarregado pelas aulas não ser um membro do corpo docente da escola. Para mitigar tais questões e apresentar de melhor forma a metodologia e os objetivos da pesquisa para os alunos, foram marcadas para o dia 18 de abril duas aulas experimentais (uma matutina e outra vespertina), que não fazem parte das dez aulas planejadas da oficina, para que os alunos pudessem se familiarizar com o professor e com os conteúdos propostos para o projeto.



Figura 4 - Fotografia do primeiro encontro matutino da oficina. Fonte: o autor.

As aulas experimentais ajudaram mais alunos a terem interesse no projeto, com 12 estudantes (sendo 5 meninos e 7 meninas) entre 11 e 14 anos de idade comparecendo na aula matutina, e 10 estudantes (sendo 8 meninos e 2 meninas) entre 13 e 17 anos comparecendo na aula vespertina. Destes alunos, cinco decidiram continuar no projeto no período matutino e nove no período vespertino. Dos alunos que não se propuseram a continuar a frequentar as próximas aulas, seis alegaram incompatibilidade de horário com outras atividades e três informaram que não continuariam por falta de interesse nas atividades propostas. Neste primeiro encontro, foram apresentados alguns conceitos bases que seriam trabalhados ao longo do

projeto, como a definição de jogo trazida por Johan Huizinga (2019), já trabalhada anteriormente neste texto, e os quatro elementos constituintes dos jogos como apresentados por Jesse Schell (2020). Além disso, conectamos o fazer lúdico com o conhecimento histórico, como trazido por Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira (2013).

Como parte prática da aula, foi proposto aos alunos do período matutino um exercício de construção de um jogo de interpretação de personagens (RPG) muito simples, utilizando apenas aspectos orais e um dado de seis lados, ambientado no período da revolução francesa (temática escolhida pelos alunos para esta atividade), como uma forma de demonstrar como é possível trabalhar diferentes aspectos da História de uma forma lúdica. Para os alunos do período vespertino, de faixa etária mais velha no geral, foi demonstrado o jogo “Projeto Bunker” (Wasick Neto, Santos, 2017), como elemento prático da aula. O jogo em questão foi produzido pelo autor desta dissertação de forma completamente independente e sem nenhum tipo de auxílio monetário. Ele foi apresentado aos alunos como uma forma de demonstrar que é possível construir um jogo analógico com apenas alguns elementos físicos, sem grandes gastos financeiros. Esta atividade foi de grande interesse da turma, que permaneceu mais de trinta minutos para além do tempo planejado do encontro discutindo a experiência lúdica proporcionada pelo jogo.

Desta forma, as aulas foram confirmadas com periodicidade semanal a partir de 25 de abril de 2024, nos horários já expostos anteriormente, contando com os alunos que quisessem continuar no projeto nas aulas experimentais e outros que foram ingressando na pesquisa durante seu prosseguimento, fato que ainda será mais detalhado neste texto. A última aula-oficina, dedicada para a apresentação dos projetos desenvolvidos, foi inicialmente planejada para o dia 27 de junho de 2024, mas por uma gama de motivos, ela foi adiada em diversas ocasiões, como será elucidado em trechos posteriores deste texto.

A primeira aula oficial da oficina ocorreu como planejado, no dia 25 de abril e no horário previsto. Além dos cinco alunos que haviam decidido participar das oficinas no período matutino durante a aula experimental, mais cinco decidiram participar, totalizando dez alunos neste período. Na aula vespertina, além dos oito alunos que

havia decidido participar, mais dois compareceram, totalizando também dez alunos participantes.

Neste encontro, começamos a trabalhar algumas das definições acerca do fazer histórico, e como a construção de um jogo pode nos ajudar a compreender melhor o nosso papel nesse processo. Foi apresentado aos alunos que, como conceitua o historiador Marc Bloch (2002), a História é o estudo do ser humano através do tempo. Assim sendo, um dos objetivos da oficina seria construir uma noção de pertencimento, tanto dos alunos, quanto dos jogadores do jogo construído por eles nas oficinas, inscritos em um tempo histórico através de uma perspectiva regional. Buscamos a construção de uma consciência histórica (Rüsen, 2012) dos alunos como cidadãos londrinenses da segunda década do século XXI.

Para que fosse possível desenvolver tais objetivos com os estudantes, nesta primeira aula teórica do projeto, buscamos trazer algumas compreensões de como criar jogos para o ensino de História (tanto dos seus criadores quanto de seus jogadores posteriormente), utilizando os conceitos de *game design* de Schell (2020) e o capítulo três do livro “Jogos e ensino de História” (Giacomoni, Pereira, 2013), que traz um guia prático para a criação de jogos em um contexto de aulas de História.

Além disso, buscamos trabalhar com os estudantes os jogos analógicos mais comumente conhecidos e jogados, como Xadrez e Damas, como uma forma de introduzir as características principais que definem um jogo, tendo como referência as definições de Johan Huizinga (2019) e Roger Caillois (2021). Ao fim da aula, foi proposta aos alunos uma atividade para que eles a realizassem em casa, trabalhando com os textos expostos em sala. Em se tratando de alunos com AH/SD, foi possível ter uma maior liberdade em trabalhar com textos de natureza acadêmica mais complexos, com as características de interesse e comprometimento com as tarefas propostas aos alunos (Renzulli, 2005) facilitando a compreensão de tais obras. A atividade em questão se encontra ao fim desta dissertação, como “anexo I”.

Ao início do segundo encontro, em 2 de maio de 2024 (exatamente uma semana após a aula anterior, tanto no período matutino quanto no vespertino), foram recolhidas as atividades entregues na semana anterior. A atividade, como pode ser confirmado no “anexo I” deste texto, pedia aos alunos que descrevessem os elementos de um jogo, como descritos no texto “Construindo jogos para o ensino de

História” (Giacomoni, Pereira, 2013), que consistem em: temática, objetivos, superfície, dinâmica, regras e layout. Um dos alunos do período vespertino, identificado aqui como “X”, de 16 anos, respondeu à atividade da seguinte forma (anexo II):

Na produção de um jogo analógico faz-se o uso de diversos conceitos, esses sendo temática, objetivo, superfície, dinâmica, regras e layout. Temática trata-se do período histórico em que uma história se passa, mostrando visões e experiências do tempo em que o jogo se passa. Objetivos dividem-se em pedaços, esses sendo pedagógico que pode ser considerado como função educacional do jogo e o próprio objetivo do jogo que é a meta final dele que é atingida pelo conjunto de dinâmicas e regras. Superfície é onde o jogo se desenvolverá (cartas, tabuleiro). Dinâmica (é um) variado campo de possibilidades que podem ser realizadas no decorrer do jogo. Regras sustentam o mundo do jogo e se quebradas, este mundo se rompe. Layout (é a) idealização e planejamento de um jogo.²²

Dos vinte alunos inicialmente participantes das oficinas, quatorze responderam esta primeira atividade, totalizando uma taxa de 70% de participação. Todos os alunos que realizaram a atividade apresentaram respostas satisfatórias, com o texto do aluno “X” sendo um exemplo geral do modelo padrão das respostas recebidas. Os estudantes focaram em elencar cada um dos elementos trabalhados, definindo-os bem, mas realizando poucas conexões entre eles. Destaco a resposta do estudante “X” por, ao definir as regras, trazer uma interlocução com os conceitos apresentados na aula experimental, da definição de jogo trazida por Johan Huizinga (2019). Ao definir a quebra das regras como a perda da sustentação do mundo do jogo, o aluno invoca o conceito de separação do mundo lúdico com a vida cotidiana de Huizinga (2019) em “Homo Ludens”, que define o estraga-prazeres, aquele que rompe as regras de um jogo, como quem quebra o contrato estabelecido entre os jogadores de seguirem regras consentidas de forma livre, mas completamente obrigatórias.

Neste mesmo segundo encontro, após o recolhimento das atividades da aula anterior, iniciou-se a discussão proposta para a oficina, sendo ela baseada na análise e na compreensão mais profunda de formas mais modernas dos jogos analógicos, em específico os jogos de tabuleiro, tendo novamente como fonte bibliográfica principal o livro “The Art of Game Design” (Schell, 2020). Tal abordagem é apresentada em contraste com o foco da aula anterior, que foi desenvolvida a partir da compreensão

²² Em todas as citações diretas de produções dos alunos participantes das oficinas, a integridade total dos textos foi mantida, como pode ser confirmado nos anexos referentes a cada uma delas. Sendo assim, todos aspectos da escrita dos estudantes foram mantidos, incluindo quaisquer incoerência ou discrepância com a norma culta da língua portuguesa.

de jogos de tabuleiro mais clássicos. Como material de apoio, foi entregue aos alunos uma impressão (anexo III) que detalha um pouco mais sobre as teorias de Schell (2020) acerca da construção de jogos.

Compareceram 8 alunos em cada um dos turnos desta aula, com apenas dois faltantes tanto no matutino quanto no vespertino. É importante destacar aqui que dois dos alunos participantes da pesquisa, a identificada como “A” do período matutino e o identificado como “O” do período vespertino, compareceram apenas na primeira aula, não apresentando justificativa da desistência. Desta maneira, a partir do segundo encontro analisado acima, consideraremos nove alunos por turno como sendo o número total de alunos. Os alunos que estavam presentes na aula continuaram interessados no projeto, e demonstraram estar muito convencidos em aprenderem tanto História quanto desenvolvimento de jogos.

É também importante relatar que, neste mesmo encontro, no período matutino, uma pessoa integrante do corpo docente do Colégio Newton Guimarães, carecendo de informações sobre o projeto, fez uma tentativa de impedir a aula e expulsar tanto os alunos quanto o professor/pesquisador da sala que havia sido cedida para a efetuação das oficinas. A pessoa em questão foi impedida através da intervenção da direção da sala de recursos da instituição, que informou que a oficina havia sido autorizada e deveria continuar operando na sala designada dentro das dependências do colégio. No período vespertino outra situação fora do ordinário também ocorreu, com um dos pais dos alunos o retirando da sala durante o período da aula por ter achado que o estudante estava liberado das atividades escolares e se encontrava apenas jogando jogos de tabuleiro e brincando com seus colegas.

Tais situações descritas acima demonstram um certo nível de resistência e incompreensão acerca da validade do ensino baseado em metodologias ativas e ferramentas lúdicas dentro da comunidade escolar. Tal resistência não é incomum nem inédita, sendo relatada em outras pesquisas que trazem o uso de jogos para a sala de aula de História. Na dissertação de André Luís da Costa Corrêa (2017, p. 81), citada na introdução desta dissertação como parte das pesquisas analisadas acerca das experiências acerca do uso de jogos no ensino de História, também são relatadas experiências de dificuldade de integração e compreensão de parte da comunidade escolar sobre a validade do uso de tais ferramentas. No caso desta pesquisa, as

intervenções negativas foram poucas e muito pontuais, sem prejudicar de forma considerável a construção nem a aplicação das aulas, mas é importante relatá-las da mesma forma, buscando sempre a transparência e a completude dos relatos, tentando sempre inferir tanto as potencialidades quanto as limitações das metodologias analisadas neste texto.

O terceiro encontro da oficina ocorreu em 09 de maio de 2025. Compareceram nove estudantes no período da manhã e oito no período vespertino. Esta aula, de teor principalmente teórico, teve seu foco na compreensão por parte dos alunos do conceito de jogo como apresentado por Johan Huizinga (2019). Diferentemente do encontro anterior, centrado na análise de um designer de jogos, esta aula se centrou na obra de um historiador, com atenção à forma como ele teoriza a importância do lúdico na sociedade. Para a realização de tal objetivo, foi entregue aos estudantes uma pequena atividade de leitura (anexo IV), que apresenta Huizinga e sua obra “Homo Ludens”.

Nesta atividade e na discussão proposta na aula, os participantes puderam entrar em contato com conceitos fulcrais para a compreensão do jogo como um elemento importante da cultura e do papel do lúdico na construção de nossa existência cultural e histórica. Foi apresentada aos alunos a seguinte definição de jogo, já trabalhada anteriormente nesta dissertação:

O jogo é uma **atividade ou ocupação voluntária**, exercida dentro de certos e **determinados limites de tempo e de espaço**, segundo **regras livremente consentidas**, mas **absolutamente obrigatórias**, dotado de um **fim em si mesmo**, acompanhado de um **sentimento de tensão e de alegria** e de uma consciência de ser **diferente da 'vida cotidiana'**. (Huizinga, 2019, p. 35-36, grifo do autor).

Tal definição dá continuidade ao trabalho proposto na parte teórica das aulas-oficinas desta pesquisa, reforçando a construção de uma noção de que o jogo é um elemento cultural complexo, que pode ser subdividido em diversas características, a partir da compreensão de diversos autores. No âmbito da definição de Huizinga (2019), foi destacado em sala o aspecto de limitação espaço-temporal do jogo como uma forma de compreensão de nossa própria realidade histórica. Por meio desta característica do lúdico, foi possível trazer aos estudantes uma compreensão de que a nossa própria realidade também compartilha das mesmas limitações, e a forma pela

qual nós podemos nos entender dentro de tais paradigmas é a aprendizagem histórica, através de sua competência narrativa (Rüsen, 2012).

Desta forma, foi possível conectar os jogos de uma forma fundamental com a aprendizagem histórica, para além de uma simples questão temática ou estética. Ao se trabalhar com as limitações de tempo e espaço dos jogos, foi possível mobilizar a lógica histórica de uma forma mais aprofundada com os estudantes. A compreensão dos alunos desses conceitos e a potencialidade da aprendizagem desses novos paradigmas cognitivos serão analisadas posteriormente, ao serem discutidos os resultados desta pesquisa.

Sobre os conteúdos desta aula em específico, uma das participantes da oficina, identificada como “P”, registrou o seguinte em seu diário de bordo (anexo V):

Jogos tem limite de espaço, por exemplo o tamanho do jogo não vai ser um tabuleiro do tamanho da casa, e limite de tempo, por exemplo você não vai jogar um jogo por 5 anos sem pausa. Cada jogo tem suas regras, que são livremente consentidas, mas podem-se criar outras, mas se tornam obrigatórias. Ele é jogado por livre e espontânea vontade, normalmente o jogo é diferente do dia a dia, é como um “universo paralelo”.

Chama a atenção aqui a definição de lúdico apresentada por tal estudante, que trabalha a realidade narrativa do jogo como pertencente a um “universo paralelo”, como apresentado em suas anotações. É possível ver aqui uma compreensão de uma certa forma de competência narrativa (Rüsen, 2012) da realidade corrente que não se traduz diretamente dentro de uma atividade lúdica. Como já conceitualizado anteriormente, e aqui visto em forma prática, é nessa correlação narrativa da História e dos jogos que é possível desenvolver um processo de aprendizagem histórica significativa (Alegro, 2007).

Ao fim desta aula, foi proposta aos alunos uma atividade (anexo VI), que deveria ser respondida em casa e trazida na aula seguinte. Esta atividade tinha por objetivo a construção das ideias iniciais para os jogos analógicos que seriam construídos nos próximos encontros. Foram propostas nela duas questões, uma focada nos esboços do jogo a ser desenvolvido, e outra que questiona os estudantes de que forma um conhecimento ou aprendizagem histórica pode ser construído a partir de tal jogo. A primeira questão foi apresentada aos alunos da seguinte forma:

Estamos entrando agora na parte prática do nosso projeto. Desta forma, começaremos a pensar como construiremos nosso jogo analógico. Nesta

folha, você deverá escrever de forma sucinta suas ideias para tal jogo. **Atenção: As ideias para a produção do jogo deverão ser todas preenchidas nesta folha, se não, serão desconsideradas, por questão organizacional.** Abaixo, você poderá descrever suas ideias para o projeto. Por favor, organize utilizando alguma das formas de criação de jogos que trabalhamos na oficina, sendo a forma dos professores Marcelo P. Giacomoni e Nilton M. Pereira (2013) (**temática, objetivos, superfície, dinâmica, regras e layout**) ou do designer de jogos Jesse Schell (2008) (**estética, mecânicas, tecnologia e história**). **Lembre-se de apresentar alguma forma de conectar seu jogo com a cidade de Londrina.**

Já a segunda questão continha a seguinte redação:

Agora, discorra rapidamente como a sua ideia de jogo analógico poderá nos ajudar a aprender História. Lembrando que aqui você pode tanto apresentar **conteúdos ou temáticas históricas específicas**, quanto formas que o seu jogo pode **ajudar o seu jogador a se entender em seu próprio espaço e tempo histórico**.

Percebe-se aqui que as temáticas de aprendizagem e de construção de consciência histórica (Lee, 2016; Rösen, 1992) estão sendo trabalhadas diretamente com os alunos, sendo eles incentivados a pensarem formas pelas quais o seu projeto poderia auxiliar um futuro jogador a melhor compreender sua historicidade e o seu pertencimento espacial e temporal. Objetivou-se, assim, a realização de um exercício cognitivo de maior complexidade por parte dos alunos, levando-os a refletir sobre como trabalhar as questões propostas e a questionar seu próprio papel dentro de tal perspectiva do aprendizado histórico.

Devido a atividades internas do CENG, o quarto encontro do projeto não ocorreu na data inicialmente planejada de 16 de maio de 2024, ocorrendo na semana posterior, no dia 23 de maio. Esta aula inicia a segunda fase da organização das oficinas, focada na criação prática do projeto dos estudantes, como exposto anteriormente. O comparecimento dos alunos neste encontro apresentou algumas discrepâncias em relação ao resto do projeto, especificamente no período vespertino. No turno matutino compareceram oito estudantes, sendo eles os mesmos da semana anterior, sem nenhuma alteração. Em contraste, à tarde foi registrado um alto nível de faltas nesta aula, com apenas um aluno tendo comparecido, aqui referenciado como “U”. As possíveis razões para este nível elevado de ausências serão discutidas ao analisarmos os resultados e as conjunturas totais do projeto, mas é essencial abordar aqui que deste encontro em diante, um número mais elevado de não-comparecimentos no período vespertino do que no período matutino se torna comum em todas as aulas até o fim do projeto.

No período matutino, três dos oito alunos presentes responderam à atividade proposta na aula anterior, trazendo ideias para a produção de jogos da oficina. Os outros estudantes relataram falta de tempo ou falta de ideias para a resposta das questões propostas. O calendário de provas do colégio também influenciou nesta questão. Em seguida, serão transcritas as ideias apresentadas por tais estudantes, e a forma pela qual elas foram sintetizadas em sala para a criação de um único projeto unificado nas aulas da oficina.

O aluno identificado como “Y” apresentou uma ideia que envolve a História de Londrina e personagens fictícios criando consciência de sua existência e atacando os jogadores (anexo VII). Segundo “Y”:

Eu quero criar um jogo utilizando estética, mecânicas, tecnologia e história. Eu pensei em ter um sistema de energia; durante o jogo será possível encontrar cartas contando sobre acontecimentos históricos de Londrina; o jogo acontece em um estúdio de animação no meio de um apocalipse em que desenhos animados se rebelaram e saíram do papel para atacar as pessoas; sempre se 5 ou 6 for tirado em um dado d6 um desenho animado aparece para atacar. Pensei em ter uma barra de vida, fome, sede e loucura e se a barra de loucura chegar no máximo os monstros começam a aparecer tirando 4, 5, 6 no d6.

Ao responder a segunda pergunta proposta na atividade em questão, o mesmo estudante escreveu que “Durante o jogo pode ter papéis com acontecimentos históricos de Londrina; diferentes personagens como brasileiros” (anexo VIII).

Os relatos do estudante “Y” idealizam um projeto de jogo que se passa em um mundo pós-apocalíptico, que trabalha com a sorte, através do lançamento de dados, e com o gerenciamento de recursos. Interessa destacar que o aluno inicia sua resposta elencando os quatro elementos dos jogos, como apresentados a eles em sala de aula a partir da análise do livro *The art of game design* (Schell, 2020), como já citado anteriormente. Além disso, “Y” desenvolve uma forma de se trabalhar História no seu projeto, através da inclusão de acontecimentos da História de Londrina no decorrer do seu jogo, como descrito em seu texto.

Já o estudante “L” apresentou outra ideia de jogo ao responder a atividade, mas ainda trabalhando diretamente com a História de Londrina. Este aluno não respondeu a segunda questão da atividade, mas já trouxe os aspectos de aprendizagem histórica diretamente em sua resposta da primeira questão, que será exposta em seguida (Anexo IX):

Será um jogo sobre a colonização de Londrina e cada pessoa começa com 1 dos 4 líderes, esse jogo será de até 4 jogadores. Cada líder tem uma temática um será um britânico (industrial); L' bá (exploração – Indígena); Militar alemão (estrategista); Chinês (construção – arquitetura). Será um jogo de cartas, cada jogador começa com 10 comidas; 10 madeiras; 10 pessoas; 10 águas; Menos L' bá que começa com 15 de comida. O objetivo é ou destruir a colônia de todos os outros jogadores e ganhar ou quem tiver mais território. O território ele é conquistado a cada evolução na economia, tecnologia, infraestrutura, fábrica ou estratégia. Também você pode comercializar e formar alianças com outros jogadores a partir do nível de cidade poderá evoluir (fábrica). Os tipos de cidade são: Colônia; colônia grande; vilarejo; vila; cidade; cidade grande.

É possível perceber que o estudante “L” teve como seu foco o processo de colonização e crescimento da cidade de Londrina, trazendo também o aspecto do município ter sido construído através da participação de imigrantes do mundo todo (Casaril, 2008), criando personagens europeus, asiáticos e de povos originários da região. Também foi idealizada uma forma de gestão de recursos e de níveis de evolução da cidade dos jogadores, indo desde uma colônia até uma metrópole (ou como indica o estudante, uma cidade grande).

Por fim, a última estudante do período matutino a construir ideias para o jogo foi a identificada como “J”, que decidiu trabalhar com um projeto que mobiliza informações parciais, espionagem e investigação. Esta estudante relatou ter perdido a folha da atividade que foi entregue, produzindo então as respostas em um único texto em uma folha de seu diário de bordo (Anexo X):

O jogo será de cartas onde cada jogador vai pegar cinco cartas e um número de 1 a 6 (lembrando que não pode mostrar suas cartas para ninguém). Cada jogador terá um espião e os outros jogadores tem que descobrir quais são esses espião, ao decorrer do jogo em ordem orária vamos jogar o dado de 6 lados e o número que parar sera o jogador que vai ser interrogado com cartas que daram problemas e ele tem que resolver sem a aparição do espião, caso acontecer de ter mostrado o espião ele sairá do jogo e não vai ajudar outro jogador. As cartas de espiões tem uma “carta na manga” que podem ajudar quando o jogador estiver em apuros, e as outras cartas também podem ajudar com os desafios que os outros jogadores leram. O jogo acaba quando só sobrar um.

Fica claro que a ideia de jogo levantada por esta estudante não trouxe uma resposta para o segundo questionamento levantado na atividade proposta, sobre o uso do projeto para a construção de conhecimento histórico. Apesar disso, a ideia construída dentro desta resposta trouxe diversos dos temas e preceitos do design de jogos que foram trabalhados anteriormente em sala, e foi parte integrante do desenvolvimento do projeto final das aulas-oficinas no período matutino.

Tendo sido apresentadas em sala as ideias trazidas pelos estudantes, o encontro matutino da oficina continuou com uma discussão com os alunos participantes, buscando uma forma de sintetizar as propostas trazidas em um único projeto, objetivando a inclusão de elementos de todas elas. Foi definido, ao fim da aula, que o jogo seguiria as mecânicas (Schell, 2020) trazidas pela estudante “J”, trabalhando com investigação e informações escondidas. Além disso, foi trazido ao projeto o aspecto de criaturas inanimadas tomando consciência e atacando os jogadores, e o cenário pós-apocalíptico, ambos conceitos do aluno “Y”, e as questões envolvendo a colonização e a participação de pessoas de todo o mundo no desenvolvimento de Londrina, trabalhadas por “L”.

Surgiu, por conseguinte, o jogo intitulado pelos estudantes como Projeto Impostor. Tal jogo, como relatado no diário de bordo de um dos alunos (Anexo XI), foi definido em seus quatro elementos constituintes (Schell, 2020) neste encontro. O jogo se passaria em um mundo pós-apocalíptico, no qual um eclipse solar sobrenaturalmente cobriu permanentemente a luz solar. Nesta realidade, os jogadores são pessoas da cidade de Londrina, das mais diversas origens sociais, que estão refugiadas no Museu Histórico de Londrina (MHL), como forma de se refugiarem do mundo exterior, envolto em uma escuridão sobrenatural. Dentro do MHL, os jogadores deverão sobreviver a ataques de objetos do acervo da instituição, que misteriosamente ganharam consciência e se tornaram agressivos. Além disso, um dos jogadores é um impostor, que ao invés de ajudar no combate aos inimigos, secretamente está alinhado com eles, e busca atrapalhar os outros participantes do jogo.

Mecanicamente, uma partida se desenvolve em turnos. Em cada turno, um jogador será atacado por uma das peças mal-assombradas da exposição. Cada jogador possui dez cartas de poder, enumeradas de um a dez, sendo que quanto maior o número da carta, maior o seu poder de defesa. O jogador atacado, deverá então utilizar uma de suas cartas de poder para resistir ao ataque e libertar a peça, fazendo-a voltar a ser inanimada. Os outros jogadores deverão ajudá-lo, utilizando também uma de suas cartas de poder. O impostor, ao invés de possuir dez cartas de poder, possui cinco cartas deste tipo e cinco cartas contendo poder negativo, que atrapalham os jogadores na tentativa de vencerem o oponente. Ao fim de cada turno,

os jogadores votam entre si quem seria o impostor. O jogo se encerra quando o impostor é descoberto, ou quando apenas o impostor resta no jogo.

Com os conceitos iniciais do jogo definidos, acordou-se entre os estudantes que o próximo encontro seria focado na divisão de tarefas, com cada um sendo responsável por um aspecto do projeto. Além disso, um foco especial seria dado na pesquisa do MHL e da cidade de Londrina, como forma de melhor construir a história do projeto e de promover uma forma de aprendizagem histórica significativa (Alegro, 2007) aos participantes da oficina, trabalhando agora com conceitos da História que se tornaram de interesse dos estudantes por meio do desenvolvimento do projeto. Encerrou-se, assim, o quarto encontro da oficina no período matutino.

Como relatado anteriormente, no período vespertino apenas um aluno compareceu na semana do quarto encontro, sendo o aluno identificado como “U”. A partir desta especificidade, o desenvolvimento do jogo do período vespertino teve diversas discrepâncias em relação ao período matutino, que serão relatadas ao longo da descrição dos próximos encontros. O aluno “U” trouxe sua proposta de projeto nas questões da atividade proposta na aula anterior. Ele idealizou um jogo que se passaria na Segunda Guerra Mundial, e trataria do comércio entre o Brasil e a Inglaterra no conflito (Anexo XII):

Um comerciante paranaense está em seu barco de transporte cafeeiro no oceano atlântico, e precisa evitar os barcos alemães do reich. História: ambientado na WW2, entre 1943 e 1944. Você é um comerciante tentando chegar a Inglaterra. Tecnologia: jogo de tabuleiro analógico. Estética: estética de guerra de forma cartoonizada inspirada em minhas ilustrações. Mecânicas: jogo de tabuleiro de mapa livre, subdividido em exágonos, cada exágono possui certa chance (x) de sofrer ataque dependendo de sua rota. O jogador pode escolher entre vários personagens de diferentes nacionalidades.

Na resposta da segunda questão, “U” elenca alguns dos objetivos do seu projeto em relação ao aprendizado histórico, relatando que “O objetivo do jogo é também demonstrar a importância dos pequenos comerciantes brasileiros e paranaenses durante a 2ª Guerra Mundial”.

Tratando-se de apenas um estudante, não foi necessário realizar uma síntese de diferentes ideias, com o desenvolvimento do projeto, intitulado Ocean War, já se iniciando diretamente. O jogo se passaria durante a Segunda Guerra Mundial, com cada jogador sendo um de vários personagens, cada um de uma origem e

nacionalidade diferente, que deveriam sair do Porto de Paranaguá/PR e chegarem até os portos da Inglaterra, levando recursos para o esforço de guerra. Dentre os personagens, haveria um cafeicultor e comerciante londrinense, trazendo um aspecto de inclusão da memória (Arroyo, 2013) e da realidade local do estudante no desenvolvimento da proposta da oficina. Este projeto trouxe alguns aspectos que o diferenciam de outros jogos ambientados na Segunda Guerra Mundial, com os jogadores não interpretando soldados, mas sim comerciantes levando recursos ao campo de guerra. Ademais, iniciando a partida em um porto paranaense, o jogo trabalha com a construção de um conhecimento que inclui na narrativa do conflito a regionalidade dos estudantes.

Assim como no período matutino, objetivou-se neste encontro que na próxima aula seria feita uma divisão de tarefas para a construção do projeto, além da construção de uma pesquisa sobre a participação brasileira e paranaense no comércio e no esforço de guerra durante a Segunda Guerra Mundial²³.

O quinto encontro, devido a um recesso escolar, teve início no dia seis de junho de 2024. Este encontro foi confrontado por algumas questões que alteraram a realidade da sua execução por completo. Em 3 de junho do mesmo ano, os professores da rede estadual do estado do Paraná deflagraram uma greve geral, que interrompeu todos os atendimentos das instituições, inclusive das salas de recursos para AH/SD (Fernandes, 2024). Por consequência, a oficina da semana foi inicialmente desmarcada, sendo remanejada para a semana seguinte. Ocorreu que, após negociações com o governo, a greve se encerrou ainda na mesma semana, antes da data original da oficina. Assim, a oficina foi agendada novamente para a sua data original. Todo o processo citado acima gerou alguns conflitos de informação entre os estudantes das salas de recurso, que em sua maioria não entenderam claramente quando seria o próximo encontro.

²³ Pode-se trazer aqui também uma discussão acerca da cultura histórica como um elemento de influência nas propostas de jogos criadas pelos estudantes. Diversas características dos projetos remetem a outros produtos culturais que atualmente possuem muita popularidade entre os jovens, como *games* de sobrevivência, espionagem ou ambientados em guerras. Ademais, as próprias temáticas escolhidas refletem uma relevância cultural de filmes e jogos ambientados na Segunda Guerra Mundial e em Museus (a franquia de filmes *Uma Noite no Museu*, por exemplo). Poder-se-ia igualmente estabelecer aqui uma conexão com a área da História pública, o que não foi abordado neste estudo.

Em consequência aos eventos descritos precedentemente, o comparecimento dos estudantes neste encontro foi abaixo do padrão em ambos os turnos. Estiveram presentes seis alunos no período matutino e apenas dois no vespertino. A partir da baixa presença, as atividades deste encontro foram diferentes do planejado anteriormente, principalmente no período vespertino.

Pela manhã, desenvolveu-se com os seis alunos presentes o início do desenvolvimento prático do jogo da oficina, sendo o mesmo iniciado a partir da divisão de tarefas e organização das atividades entre os alunos. Dentre os estudantes, dois se dedicaram a produzir as ilustrações do jogo, tanto dos personagens quanto dos objetos e peças de exposição do MHL. Concomitantemente, outros dois trabalharam na produção das pesquisas que constituiriam a base da História e da narrativa do projeto, pesquisando sobre as peças e os setores do MHL, assim como trazendo elementos acerca das consequências de um eclipse solar prolongado na sociedade. Por fim, dois alunos ficaram focados na produção dos textos e dos elementos físicos do jogo, construindo as cartas nas quais as ilustrações e pesquisas seriam inseridas.

Para a pesquisa acerca do MHL, elemento importante para a construção do aprendizado histórico dentro do projeto desenvolvido pelos estudantes, foi utilizado como fonte pelo aluno responsável, identificado como “K”, o portal da Universidade Estadual de Londrina, em específico a página de apresentação do museu (MHL, 2021). A partir de tal fonte, o estudante “K” relatou, em seu diário de bordo (Anexo XIII), que:

O Museu Histórico de Londrina “Pe. Carlos Weiss” iniciou suas atividades em 1970, nos porões do Colégio Hugo Simas, por iniciativa de professores e estudantes do Curso de História. No ano de 1974 transformou-se em Órgão Suplementar da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em 1986 passou a ocupar o prédio da antiga Estação Ferroviária de Londrina. O Museu Histórico de Londrina desenvolve ações para salvaguarda do patrimônio histórico, subsidia atividades acadêmicas na UEL, serve como campo de estágio para diversos cursos e constitui-se em espaço dinâmico para movimentos e ações culturais e educativas da cidade e região, promovendo a reflexão crítica da experiência histórica por meio de atividades acadêmicas, sociais, científicas, tecnológicas e culturais. (MHL, 2021).

Além disso, o estudante destacou que o MHL possui quatro setores: imagem e som, tridimensional, biblioteca e exposições. Por fim, destacou a finalidade e a importância do acervo do museu, tanto na questão acadêmica, quanto cultural e educativa. Os estudantes também exploraram a plataforma Museus Paraná, onde estão registradas imagens de diversos itens do acervo do MHL. Tais fotografias foram

utilizadas como inspiração para as ilustrações do projeto, e essas, assim como os textos dos personagens e das cartas de adversários, não foram finalizadas nesta aula. Desta forma, elas seriam trabalhadas em mais detalhes nesta dissertação no relato do encontro no qual elas foram completadas.

O quinto encontro no período vespertino não continuou o projeto iniciado na semana anterior, considerando que o aluno “U”, autor das ideias iniciais, não compareceu. Dos dois alunos que compareceram neste encontro, um nunca havia participado antes da oficina (e nunca mais compareceu após esta aula), e o segundo chegou consideravelmente atrasado, acompanhando apenas trinta minutos da aula. Portanto, saindo do planejamento das oficinas, esta aula foi focada na introdução dos conteúdos teóricos do desenvolvimento de jogos analógicos para o estudante que nunca havia participado das aulas, intitulado como aluno “F”. Por esse motivo, não existe muito o que ser relatado deste encontro, considerando que ele se configurou basicamente como uma repetição do primeiro, já descrito previamente.

O segundo aluno, que chegou atrasado ao encontro, trouxe uma proposta de jogo para a oficina, tendo respondido a atividade proposta na terceira aula. Todavia, devido à sua chegada tardia na aula, suas ideias não foram trabalhadas no dia, sendo reservadas para serem discutidas em uma data posterior. Foi relatado pelos estudantes, posteriormente, e pela direção do colégio que o alto nível de ausências no dia em questão foi devido a uma falha de comunicação interna da instituição, com os alunos da sala de recursos do período vespertino não tendo sido informados sobre o repentino da greve citada anteriormente.

No período matutino, o sexto encontro teve a presença de cinco alunos, com o aluno “D” mudando de turno, frequentando agora os encontros da oficina vespertina. Após a finalização das pesquisas relacionadas à temática e a construção das competências narrativas (Rüsen, 2012) na última aula, esse encontro teve como foco a construção dos aspectos físicos do projeto, consistindo na finalização das ilustrações e dos textos do projeto, além do corte dos papéis-paraná para serem colados nas cartas do jogo, trazendo maior sustentação e durabilidade, tendo em mente que os trabalhos das oficinas também foram pensados para continuarem existindo no ambiente escolar mesmo após a finalização da pesquisa, para que o seu desenvolvimento possa ser continuado pelos estudantes. A imagem a seguir (Figura

4) foi capturada neste encontro, durante um período de produção por parte dos estudantes.

Foi também registrado no diário de bordo da pesquisa que os estudantes apresentaram muito interesse em relação a finalização do projeto durante este encontro. Não se desenvolveram situações suficientemente fora do padrão das aulas para serem destacadas aqui, com esta aula no período matutino ocorrendo praticamente toda dentro do planejamento.



Figura 5 – Momento de produção dos estudantes durante o sexto encontro da oficina matutina. Fonte: o autor.

Após dois encontros com um número bastante reduzido de alunos, a oficina vespertina voltou a ter um nível de comparecimento maior a partir do sexto encontro. Estiveram presentes sete alunos nesta aula, com os faltantes sendo os alunos que já haviam previamente desistido do projeto. Devido às faltas previamente relatadas, a oficina vespertina apresentava um atraso no planejamento em relação às aulas matutinas. Percebe-se então que, enquanto na manhã os alunos já estavam focados no desenvolvimento dos aspectos físicos do jogo, no período da tarde os estudantes ainda deveriam escolher qual projeto gostariam de seguir, e construir as pesquisas básicas sob o pano de fundo narrativo que buscariam para tal.

Os alunos decidiram por seguirem o desenvolvimento do projeto idealizado no quarto encontro, que abarcava aspectos comerciais do Brasil durante a Segunda Guerra Mundial. Para lidar com os atrasos relatados anteriormente, os alunos foram separados em equipes, com três focando nas pesquisas sobre a temática idealizada, dois trabalhando nas ilustrações e textos do jogo e três tendo como foco a montagem do tabuleiro e das cartas do projeto.

Foram constituídas três pesquisas para este projeto, sendo elas sobre as rotas marítimas durante a Segunda Guerra Mundial, a participação da marinha mercantil brasileira na fase inicial do conflito e os produtos que o Brasil exportava durante o período em questão, considerando sempre a inclusão de memórias e narrativas em perspectiva local, conforme os objetivos deste trabalho. As pesquisas produzidas estão referenciadas neste projeto como os Anexos XIV, XV e XVI.

Além das pesquisas, os aspectos físicos do jogo começaram a ser produzidos pelos alunos, todos de forma completamente manual e analógica. Assim como no período matutino, observou-se aqui um aumento do nível de interesse dos alunos nas aulas a partir deste momento de produção direta por parte deles. Ademais, foi percebida uma interação muito intensa entre as diferentes equipes com, por exemplo, os responsáveis pelas ilustrações dialogando com aqueles que produziam as pesquisas, buscando inspirações imagéticas. A partir de tais características, foi registrado um alto nível de produção neste encontro, praticamente colocando as duas turmas novamente na mesma fase do planejamento das aulas.

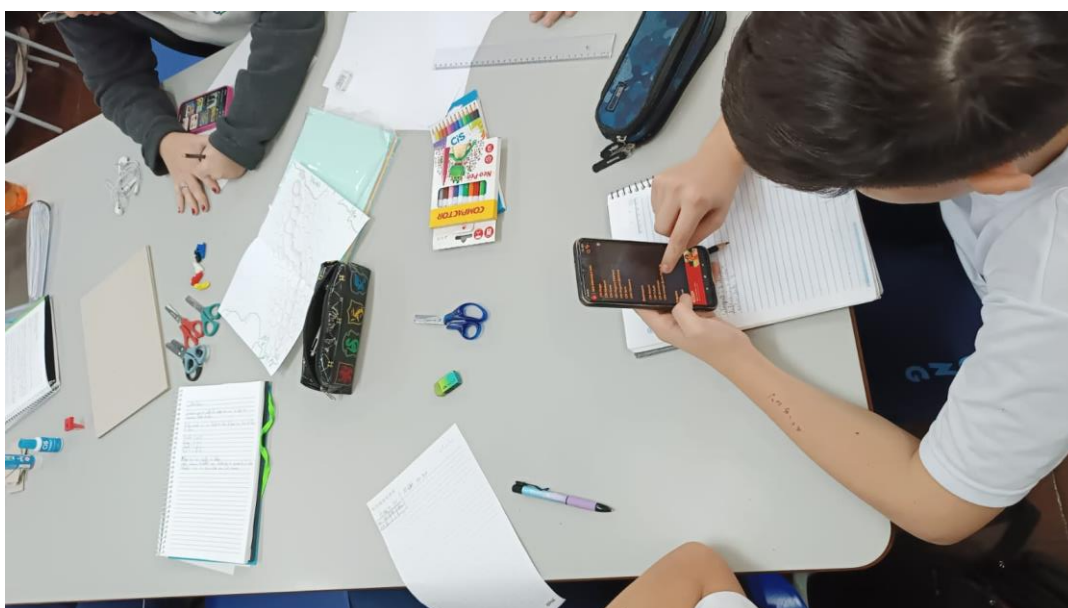


Figura 6 – Momento de produção dos alunos durante o sexto encontro da oficina vespertina. Fonte: o autor.

O encontro de número sete das oficinas ocorreu normalmente na semana posterior ao sexto encontro, se desenvolvendo no dia 20 de junho de 2024. Antes do relato sobre tais aulas, é importante destacar que nesta data foi informada pela direção do colégio que, devido ao calendário escolar anual planejado para o ano corrente de 2024, o dia inicialmente planejado para a última aula do projeto, que seria no dia 11 de julho, na realidade poderia ocorrer apenas no mês de agosto, tendo como razão de tal atraso o recesso escolar no mês em questão. O projeto de aplicação desta pesquisa, desenvolvido de acordo com o calendário escolar do estado do Paraná, havia sido inicialmente planejado para se encerrar na semana anterior ao recesso mas, devido aos diversos atrasos e empecilhos já relatados anteriormente, isso não foi possível, fazendo com que o último encontro ocorresse tardiamente. Como será relatado posteriormente, tal atraso influenciou o planejamento e afetou a aplicação da aula em questão. O foco será, então, retornado ao sétimo encontro da Oficina de Criação de Jogos Analógicos.

No período matutino, na aula em questão, estiveram presentes seis alunos, com ausência de apenas um dos alunos que frequentavam regularmente. Nesta data não foram relatadas situações dignas de registro, tendo em vista que foi uma aula dedicada à montagem dos aspectos físicos do jogo construído pelos alunos. Sendo assim, o trabalho constituído foi de cunho muito mais manual do que intelectual. É importante destacar que, nesta fase já bastante avançada do projeto, o trabalho em equipe por parte dos estudantes já estava consideravelmente qualificado e algumas amizades haviam se fortalecido. Sendo assim, o papel do professor nesta fase de montagem física do projeto foi relativamente mínima, com os estudantes tomando a frente na produção do jogo. Como relatado pelo estudante “Y” em seu diário de bordo (Anexo XVII):

Nesse dia nos continuamos a trabalhar no jogo. Nós cortamos papéis, cortamos papéis e mais papéis. Depois escrevemos nas cartas. Nós continuamos os desenhos e eu fiquei fazendo quadrados na folha. Todo o resto ficou cortando e colando papel.

A montagem do jogo ficou praticamente completa neste encontro, com apenas a colagem dos respectivos desenhos nas cartas produzidas pelos estudantes sendo reservada para a próxima aula. O principal elemento do jogo ainda não havia sido produzido, no caso, o manual de instruções, que seria um dos objetivos das próximas duas aulas.

No período vespertino estiveram presentes seis estudantes. Assim como na outra turma, aqui o direcionamento foi dado para a construção física do projeto. Como o jogo deste turno estava atrasado em seu desenvolvimento, pelos motivos citados nos relatos anteriores, foi necessária uma divisão de tarefas mais organizada, com cada estudante ficando responsável pela construção de um elemento diferente do projeto. O manual de regras do jogo começou a ser esboçado no diário de bordo do aluno “U” (Anexo XVIII), que escreveu:

O jogo se passa durante a 2ª Guerra Mundial, onde o jogador é um de cinco personagens que são comerciantes marítimos. O seu objetivo é transportar cargas e suprimentos para a Inglaterra, embarcando do porto de Paranaguá, evitando ataques e embarcações alemãs.

Finalmente, é necessário relatar que neste encontro mais um aluno informou que não compareceria mais aos encontros da oficina. Segundo o estudante, tal decisão foi tomada pelo pedido de seus pais que ele encontrasse um emprego e ajudasse na sustentação das finanças de sua casa, sendo ele um estudante do terceiro ano do Ensino Médio. Conseqüentemente, o aluno não teria mais horários vagos no contraturno de suas aulas, então a participação tanto nas oficinas quanto na sala de recursos para AH/SD do Colégio Estadual Newton Guimarães ficariam impossibilitadas.

O oitavo encontro foi inicialmente planejado como sendo o último dedicado para a construção dos jogos idealizados pelos estudantes da oficina. Por tal razão, tanto no período matutino quanto no vespertino, o foco desta aula foi a finalização das regras, peças e textos dos projetos. Para as regras do jogo, foi fornecido um modelo padrão de documento no Microsoft Word para que os alunos preenchessem com as regras de seu jogo. Posteriormente, o professor-pesquisador responsável editou o texto e adequou-o para a regra culta da língua portuguesa. Ambos os manuais estão anexados a esta dissertação, sendo o Anexo XIX o jogo do turno matutino e o Anexo XX o manual do jogo do turno vespertino. A única alteração adicional feita aos arquivos, ao serem anexados, foi a exclusão dos nomes dos estudantes, mantendo o seu anonimato, como já elucidado anteriormente.

No período matutino, compareceram sete alunos, com apenas um dos estudantes que permaneceram no projeto até o final não estando presente. Cumprindo com o planejamento prévio, neste encontro foi possível concluir a construção do jogo criado durante as aulas, o “Projeto “Impostor”. Após a finalização

da confecção manual das cartas, manual de regras e demais objetos, foi possível contabilizar os itens necessários para o funcionamento do jogo, sendo eles:

- Nove cartas de personagens;
- Vinte e duas cartas de objetos do Museu Histórico de Londrina;
- Nove fichas de papéis que devem ser interpretados pelos jogadores, sendo seis delas referentes ao papel de “Jogador” e três referentes aos “Impostores”;
- Um pacote com cartas numeradas de 1 a 5;
- Um pacote com cartas numeradas de -1 a -5;

Também foi construída uma caixa para o armazenamento do jogo, além de pacotes para a proteção de seus elementos. Com a conclusão do projeto, foi relatado no diário de bordo da pesquisa um momento de satisfação entre os estudantes, que se mostraram animados para jogar algo que eles mesmos haviam construído. Os alunos foram informados que a próxima aula, sendo a penúltima do projeto, seria dedicada para a promoção de partidas do jogo desenvolvido, focando no *play-testing* (Schell, 2020) e no descobrimento de possíveis erros na jogabilidade ou em outros elementos do jogo em questão.



Figura 7 – Jogo “Projeto Impostor”, finalizado em sua caixa. Fonte: o autor.

No período vespertino estiveram presentes cinco alunos. Apesar dos atrasos relatados anteriormente, os estudantes também foram bem sucedidos em completar o desenvolvimento do projeto ao longo desta aula. Com a finalização do projeto, foram contabilizados os seguintes elementos essenciais do jogo “Ocean War”:

- Cinco cartas de personagens;
- Nove cartas de embarcações inimigas, sendo três delas ‘fortes’ (rosas), ‘médias’ (amarelas), duas ‘fracas’ (azuis) e duas ‘muito fracas’ (verdes);
- Seis dados brancos e seis dados pretos;
- Cinco miniaturas de barcos coloridos;
- Um tabuleiro;

Assim como na oficina matutina, foi construída uma caixa para o armazenamento do projeto. Os alunos também foram informados que o nono encontro da oficina seria dedicado para testes e correção de possíveis erros do jogo. Diferentemente do jogo criado no período matutino, este projeto necessitou da criação de peças plásticas como partes constituintes de sua jogabilidade. Para tal, foi utilizada um equipamento de impressão em três-dimensões, cedido pelo professor-pesquisador responsável por esta pesquisa. O maquinário em questão foi o único que não estava já disponível na escola para o uso, por isso o destaque se faz necessário.



Figura 8 – Jogo “Ocean War”, completo em sua caixa. Fonte: o autor

Em ambos os períodos, no encontro em questão, os alunos receberam um relatório final da oficina, para que eles respondessem em casa e trouxessem na aula seguinte. Tal atividade (anexada a esta dissertação como Anexo XXI) trazia quatro perguntas que deveriam ser respondidas pelos estudantes, sendo elas: “O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos? O que você aprendeu na Oficina sobre História? Você planeja continuar o projeto que foi iniciado nesta Oficina? Se sim, como? Se não, por quê? Por fim, o que você achou da Oficina, de seus conteúdos e da forma que ela foi aplicada?”

As respostas concedidas pelos alunos participantes serão apresentadas durante os relatos do nono encontro da oficina, com a análise de seus conteúdos (Bardin, 2022) sendo elucidadas no terceiro capítulo desta obra.

No penúltimo encontro do projeto, ocorrido no dia 04 de junho de 2024, estiveram presentes seis alunos no período matutino e cinco alunos no vespertino. Em ambos os períodos, o foco da aula foi no teste prático dos jogos. Em razão disso, o relato sobre os resultados produzidos em sala de aula é relativamente breve e bastante alinhado em ambas as turmas. No geral, os projetos foram bem-sucedidos em entreterem e operarem como jogos completos e funcionais, fato que trouxe aos estudantes um momento de satisfação e completude do projeto. Foram feitas alterações em algumas cartas do jogo, buscando um balanceamento do jogo (Schell, 2020). O relato deste encontro se dedicará, principalmente, na exposição dos relatórios finais trazidos pelos estudantes. É importante destacar aqui que, sendo os participantes desta oficina alunos com AH/SD, suas experiências e aprendizados relatados são representativos apenas de um reflexo de uma amostragem bastante reduzida de um público educacional específico, não sendo possível construir afirmações para a educação regular para um público geral com base em tais relatos.

Tanto no período matutino quanto no vespertino, todos os estudantes presentes neste encontro trouxeram o relatório final da oficina preenchido, totalizando então onze relatórios. Abaixo, serão relatados cada um dos relatórios, sendo identificada apenas a idade dos estudantes participantes, referente à época da aplicação dos projetos. Tal trabalho será iniciado pela compreensão dos seis relatórios do período matutino.

Na primeira questão, sobre o que o aluno teria aprendido na oficina sobre criação de jogos, o aluno “Y”, de onze anos de idade, relatou (Anexo XXII):

Eu aprendi a ser criativo e inovador, aprendi criar um jogo usando poucos materiais, aprendi participar de uma equipe e juntar minhas ideias com as de outras pessoas, aprendi a desenvolver ideias e colocá-las em prática.

Na segunda questão, que trata do que foi aprendido pelo estudante sobre História, o aluno em questão escreveu:

Eu aprendi sobre a diversidade e a riqueza cultural que existe no Brasil, sobre os imigrantes de outros países que vieram ao Brasil e aprendi sobre a História de Londrina ao analisar o museu histórico, aprendi sobre a interferência dos jogos na história da humanidade.

Em seguida, ele relata se pretende ou não continuar o projeto da oficina, e justifica tal resposta, respondendo a terceira questão:

Eu planejo continuar com o desenvolvimento do jogo, porque eu adorei participar de um projeto. O professor me inspirou a criar projetos inovadores e únicos, eu adorei participar de um projeto por me sentir parte de uma equipe.

Por fim, na quarta questão, o estudante relata sua opinião da forma pela qual a oficina foi desenvolvida, apresentando suas impressões gerais do desenvolvimento do projeto:

Eu achei maravilhosa a oficina, adorei como ela foi aplicada, com determinação, diversão e aprendizado. O professor nos guiou através do mundo lúdico dos jogos e ensinou-nos a nos divertir jogando e criando jogos.

Alguns elementos requerem destaque na produção do aluno “Y”. Primeiramente, é importante destacar o grande nível de desenvoltura na escrita demonstrada por este estudante, principalmente considerando a sua pouca idade, apenas onze anos, é levada em consideração. Tal desenvoltura é uma característica presente em alguns estudantes com AH/SD, sendo um dos elementos marcantes da habilidade acima da média teorizada por Renzulli (2005).

Em seguida, é marcante a experiência positiva e transformadora relatada pelo estudante, que em todos os aspectos apresenta apenas comentários de cunho muito significativo (Alegro, 2007) em relação às aulas. O estudante destaca em diversas instâncias a sua satisfação em aprender a trabalhar em equipe, compondo parte essencial de um projeto maior. Não se olvida aqui também que uma das características recorrentes neste público é a dificuldade de se trabalhar em equipe,

provavelmente, por isso o aluno foi tão enfático. Além disso, o papel do professor como um guia em sala de aula também é destacada nos relatos. Estes depoimentos apontam para a direção da aplicação bem sucedida de metodologias ativas de ensino no projeto (Lima, et al., 2019). Ademais, o estudante descreve o interesse adquirido pelos temas trabalhados em sala de aula, relatando a intenção de continuar o aprendizado e o desenvolvimento de suas competências de forma independente, desenvolvendo um processo de aprendizagem tangencial (Rocha, et al., 2017).

Por fim, o aluno “Y” faz um comentário interessante aos objetivos desta pesquisa. Quando questionado sobre o que aprendeu de História ao longo das aulas, além de destacar o aprendizado da História de Londrina, um elemento já esperado, o estudante relata a compreensão de alguns aspectos teóricos da História de um grau maior de complexidade. O estudante expõe que o entendimento sobre a diversidade cultural brasileira lhe foi importante, sendo a primeira temática trabalhada em seu relato. Além disso, é destacada a “interferência dos jogos na história da humanidade”, o que demonstra que o estudante, para além de uma apreensão temática histórica, conseguiu compreender o próprio jogo como sendo um elemento histórico-cultural (Huizinga, 2019; Caillois, 2021). Aqui é possível, mesmo que de forma bastante basal, detectar o início de um processo de compreensão de uma consciência histórica (Rüsen, 1992, 2012) por parte do estudante, através dessa breve mas significativa demonstração de conceitos históricos mais removidos do que é tradicionalmente apresentado como sendo um domínio da História.

Dando continuidade à apresentação dos relatos dos estudantes, será exposto a seguir o relatório da aluna “J”, de treze anos de idade. Na primeira questão, a referida estudante apresentou a seguinte resposta (Anexo XXIII):

Nessa Oficina, aprendi sobre jogos de tabuleiro, como usar cartas, ensina a trabalhar em equipe, como planejar um jogo, ter paciência. O jogo que fizemos foi de tabuleiro e envolveu monstros do museu histórico ele tem muita criatividade, tem imagens e cartas, esse jogo vai ser para jogar em grupo.

Na segunda questão, o relato foi:

Aprendi sobre a História de Londrina, eclipses e o que tem no museu, a história de Londrina é cativante tem uma história comprida existe vários tipos de pessoa, os eclipses são uma fonte histórica onde surgiu várias teorias e conspirações ao longo dos séculos.

Na terceira questão, a resposta foi:

Desejo não continuar o projeto sozinha pois teve um grupo que colaborou muito nesse jogo e a ideia não foi só de uma pessoa foi de várias então não pretendo continuar se eu for ter que fazer sozinha mas, se o grupo quiser continuar vou fazer.

Por fim, a resposta para a quarta questão foi:

Eu achei que da Oficina que foi bem produtiva encinou sobre jogos como cada país tem e como fez os tipos que existe no mundo, passo a passo de como fazer, as etapas de um jogo quanto difícil quanto fácil, devo dizer que a forma como ele separou os conteúdos para nós aprendermos foi deslumbrante, esse professor é ótimo o tipo e o jeito como ele encina deixou grudado na cabeça e, além de ser divertido é produtivo, essa Oficina abre nossa cabeça para entrar coisas novas é muito bom além de você treinar o que sabe da história você treina sua criatividade

Nos relatos desta estudante, percebemos novamente um destaque ao trabalho em equipe e na participação de um grupo como um elemento de grande importância para o sucesso do projeto. Além disso, é possível compreender que, como relatado na resposta à quarta pergunta proposta, a estudante em questão teve uma experiência de compreender que estava passando por um processo de aprendizagem de novas competências através de uma progressão ao mesmo tempo produtivo e divertido. Tal percepção apresenta a potencialidade do jogo como um método de ensino, sendo um elemento cultural que consegue dialogar com diversas questões sociais de forma concomitante (Huizinga, 2019). A estudante também apresenta, mesmo que de forma conceitualmente equivocada, o conceito de fonte histórica, demonstrando uma compreensão, ainda que basal, do fazer historiográfico. Finalmente, a diversidade cultural brasileira é de novo levantada no relato, começando a compor um grupo de temáticas que se tornam comuns em todas as fontes de análise recolhidas nesta pesquisa, que serão analisadas mais incisivamente no próximo capítulo.

Seguindo com a construção dos relatos, o estudante “K”, de doze anos de idade, apresenta as respostas que serão expostas a seguir. À primeira questão, escreve (Anexo XXIV):

Nessa oficina, aprendi sobre diversos jogos, Euro Game, American Game, Jogos de Tabuleiro, jogos de carta, e a partir desses conhecimentos sobre eles, conseguimos criar um jogo, com estética, mecânica, história e tecnologia, um Euro Game, de cartas, desde o zero.

À segunda questão:

Nessa oficina, aprendi mais sobre a cidade de Londrina e do Brasil, ganhando mais conhecimentos sobre o Museu Histórico de Londrina, que é aonde o nosso jogo se passa. Aprendi sobre a História do Museu Histórico de Londrina, quando ele se iniciou, por que se iniciou, em que ano foi inaugurado, para que meios se usam, todos os setores e etc.

À terceira questão:

Desejo continuar o projeto, podemos evoluir ele, fazendo novas versões do nosso jogo “Impostor”, ou o futuro, complementar mais coisas do jogo, adicionar novos personagens, novos inimigos. Podemos criar uma versão 2.0, com o nosso jogo se passando em outro lugar de Londrina, mas agora com outro fenômeno da natureza.

À quarta questão:

No final, eu achei a oficina ótima, com os conteúdos ótimos, sendo sobre jogos e história, com uma produtividade excelente, sendo que todo dia aprendíamos ou fazíamos algo de novo na oficina, sempre adicionando coisas novas ao nosso jogo. A forma que ela foi aplicada foi bem explicativa fazendo jus ao nome de oficina de jogos, com a gente aprendendo realmente sobre jogos, sempre com o professor Wander explicando bem certo.

O estudante “K” se manteve em questões mais gerais sobre a oficina, destacando a compreensão de temáticas e acontecimentos históricos específicos. Os escritos por ele apresentados demonstram um maior interesse na temática dos jogos do que em sua conexão com a História em si, com a resposta à primeira pergunta sendo a mais detalhada, levantando inclusive diversos conteúdos trabalhados do livro “The Art of Game Design” (2020). O aluno também apresentou em sua resposta à terceira questão um grande entusiasmo na continuação do projeto, já apresentando possíveis ideias para tal no próprio texto. Na última questão, foram apresentados comentários elogiosos e generalistas, destacando a produtividade e o apreço do estudante pelos novos conteúdos e objetivos trabalhados em cada um dos encontros.

Com onze anos de idade, a estudante “P” apresentou a seguinte resposta para a primeira questão do relatório (Anexo XXV):

Uma das coisas que foram aprendido foi a metodologia de criação de um jogo, obviamente, mas também certas coisas relacionadas, como história de um jogo, também, que nenhum pode ser jogado por obrigação, pois, a partir deste momento deixa de ser uma atividade voluntária e sim algo que você pode não querer fazer, e jogos foram criados para entreter o público. Algo que eu não sabia foi também que as regras elas não precisam necessariamente ser seguidas se nem todo jogador concorda com uma delas ela pode ser mudada, caso não interfira na metodologia do jogo. Jogos também tendem a seres diferentes da vida cotidiana.

Na segunda questão, sobre o entendimento histórico adquirido, escreveu:

A oficina de História forneceu um certo conhecimento em relação com o Museu Histórico de Londrina, como por exemplo, alguns objetos existentes lá, os quais eu não tinha conhecimento, objetos como um esqueleto que eu apenas descobri pelo professor, também nessa oficina tiveram coisas relacionadas à criação de jogos, como o porquê da história do jogo, e a história dos personagens é importante, já que você não pode simplesmente falar “Olha, eu desenhei esse personagem aqui, ele tá nesse lugar específico

por nenhum motivo e ele vai fazer isso porque ele quer e esse é um jogo, Joga”, não, vocês precisa criar toda a metodologia, é preciso existir um motivo para que as coisas aconteçam, não pode ocorrer do nada.

Seguindo, a estudante relatou em relação à terceira pergunta:

Sim, eu pretendo continuar o projeto dessa oficina, pois, não só pelo fato da ideia ser boa, mas também pelo fato de que eu achei o processo de criação de um jogo muito interessante, mesmo não sendo algo que eu faria pela minha vida como profissão, mas sim por que é legal é um ótimo passatempo, e também pode ser útil para estudar coisas relacionadas a design, não apenas de jogo, mas que também possa ser utilizado por mim em outros dos meus projetos que eu pretendo para o futuro.

Por fim, relatou o seguinte na quarta questão:

Eu gostei da oficina, eu achei ela muito interessante, e também considerando que história é minha matéria favorita, e que grande parte do processo de montagem de um jogo tem a ver com artes visuais, como o layout e o design de personagens e também de mapa, e relacionados, eu provavelmente continuarei a criar jogos como passatempo.

Neste relato, com a estudante destacando sua pré-disposição positiva em relação ao componente curricular da História, é possível trazer à luz algumas questões conceituais importante sobre o processo de aprendizagem histórica (Lee, 2016; Rüsen, 1992, 2012). Em sua resposta à segunda questão, a estudante destaca um aspecto importante do aprendizado de História, a noção da localização do indivíduo em um local específico no espaço-tempo e os processos que o levaram até tal estado. Essa noção fala sobre a própria conceitualização do ensino de História como o estudo do ser humano através do tempo (Bloch, 2002) e apresenta um nível de compreensão da própria consciência histórica por parte do estudante, que aparenta compreender a necessidade de localização espaço-temporal dos indivíduos dentro de um processo histórico específico.

Também é muito destacado pela estudante em questão o conceito de jogo trazido por Johan Huizinga que foi trabalhado em sala de aula, definindo um jogo como um elemento cultural voluntário, que depende do despertar de emoções em seus participantes e é permeado de regras transformáveis, mas obrigatórias (2019, p. 36). A aluna, apresentando outro aspecto comum às AH/SD (Alencar, 2007), demonstra um interesse pelas temáticas que lhe foram significativas que se expande para além do ambiente escolar, sendo algo tratado de forma reflexiva em um possível ambiente de passatempo ou profissional, com esta última possibilidade sendo descartada por ela.

A estudante “Q”, também com onze anos de idade, em relação a primeira pergunta, indicou que na Oficina aprendeu a (Anexo XXVI):

Criar um jogo e suas características como layout, regras, História, estética, tecnologia, etc. E também usar a criatividade para criar a História. Aprendi a identificar Euro games e American games e suas diferenças e suas mecânicas.

Na segunda pergunta, sobre seu desenvolvimento no conhecimento sobre História, ela indicou que aprendeu:

Sobre o museu de Londrina, quando começou, seus setores, sua História, etc. Também sobre eclipse que ele é um fenômeno, quando acontece, seus tipos, seus efeitos, seus perigos e os artefatos históricos do museu.

Na terceira pergunta, sobre seu interesse de continuar o projeto, respondeu:

Sim. Melhorando ele, ou mudando um pouco o jogo. Porque ele pode estar com alguns erros, com regras que não fazem sentido. Balancear um pouco os monstros com os personagens, porque os monstros estão mais fortes que os personagens.

Por fim, em relação à quarta pergunta, a aluna apresenta sua devolutiva sobre o desenvolvimento da Oficina no geral:

Legal e muito bom. Eu aprendi muito bem mas algumas partes não entendi, porém o básico eu consegui aprender. Gostei de como foi aplicada foi divertido, mas não gostei da folhinhas de escrever, porque eu não gosto de escrever.

Em sua resposta a primeira questão, a estudante “Q” é a primeira a trazer também a metodologia de criação de jogos trazida por Giacomoni e Pereira (2013) em “Jogos e Ensino de História”, além das teorias de Schell (2020), apresentando características dos jogos trabalhadas pelos autores em questão, como layout e regras, por exemplo. No aprendizado histórico, esta estudante correlaciona temas que escapam do escopo da História que foram trabalhados no projeto, como o uso de um Eclipse como a justificativa do apagamento do Sol na narrativa do jogo. Todavia, também é trabalhado o aspecto de importância do Museu Histórico como ambiente de salvaguarda e construção de narrativas históricas (Vieira, 2017).

Ao apresentar respostas para as questões três e quatro, de caráter geral pessoal, a estudante apresenta, pela primeira vez entre os relatos trabalhados até aqui, críticas em relação à construção tanto do jogo quanto do projeto. É apresentado que a autora do relato considera o jogo desbalanceado (Schell, 2020), com inimigos demasiadamente fortes para os jogadores enfrentarem. Além disso, sobre o

desenvolvimento das aulas, a aluna diz ter tido impressões positivas das oficinas, mas que não gostou das atividades de escrita, por uma falta de afinidade pessoal pela escrita. Também é relatado que o conteúdo não foi completamente compreendido, com apenas o básico sendo aprendido. Tal impressão geral de confusão com o conteúdo entre alguns estudantes será mais bem trabalhada no próximo capítulo, relacionando tais facilidades ou dificuldades com as análises que alguns autores trazem sobre as culturas juvenis (Carrano, Dayrell, 2014).

Por fim, dos relatórios finais dos alunos do período matutino, temos as respostas do estudante “L”, de treze anos de idade. Na primeira questão, o estudante escreveu (Anexo XXVII):

Nas aulas dessa oficina eu aprendi sobre as bases dos jogos e em cada aula aprendemos sobre cada elemento diferente o que mais aprendi foi sobre mecânica. Eu entendi que sem os elementos do jogo e o tipo de jogo nada pode ser progredido. Nós criamos um jogo do tipo (Impostor) que se baseia no “Jogo do Lobisomem”. O nosso jogo se usa apenas cartas que são jogadas com dois tipos de cartas as cartas de inimigo que serão usadas pelo impostor e as cartas de personagem que tem como objetivo estabelecer a sanidade (vida) de cada jogador e assim ficou o nosso jogo e foi isso que aprendi.

Na segunda questão, o estudante relata:

Eu aprendi sobre o Museu Histórico de Londrina e sobre como os antecedentes de muitos que vivem em Londrina foram estrangeiros que normalmente nem sabiam que Londrina existia. E também que Londrina é ligada por diferentes culturas e raças e assim não podemos saber sobre o que aconteceu para que viesse para esta cidade no Brasil.

Sobre a continuação do projeto, na terceira questão, o aluno relatou que:

Sim, eu planejo pois foi divertido e educativo trabalhar com meus colegas o criando e o projetando. Foi bem difícil certas partes mas foi bem fácil em outras como por exemplo cortar ou recortar foi o mais fácil para mim e o mais difícil foi criar as regras e os personagens e assim eu conclui que gostaria de continuar.

Por fim, em relação a quarta pergunta, sobre suas opiniões gerais acerca da realização das aulas, o estudante relatou:

Eu achei que ela foi aplicada de forma excelente pelo professor Vander nos ensinando através dos jogos e da diversão e com diferentes autores. Acontecia diferentes momentos em que aprendemos sobre a história de Londrina e foi por isso que eu amei a oficina.

O estudante “L”, em sua escrita, dá destaque novamente para os diferentes elementos dos jogos (Schell, 2020) e para a compreensão da instituição do Museu Histórico para a História da cidade de Londrina. Além disso, o estudante apresenta

um aprendizado sobre a pluralidade da cidade e das diferenças do passado para com o presente, com os fatos concretos do passado sendo inacessíveis em sua completude. É possível apontar aqui uma compreensão de alguma forma por parte do estudante de sua própria consciência histórica (Rüsen, 1992), se localizando em um local específico no tempo e conseguindo apontar as diferenças deste tempo para algum outro já passado.

No período vespertino, como apresentado anteriormente, foram recebidos cinco relatórios finais por parte dos estudantes. Abaixo, será relatado o primeiro relatório final deste período, sendo as respostas dadas pelo aluno “D”, de quatorze anos de idade. Em relação a primeira questão, o estudante escreve (Anexo XXVIII):

Nesta oficina, eu aprendi como faz uma criação de um jogo, passo a passo e a trabalhar em equipe.

Na segunda:

Nesta oficina, apesar de ter frequentado duas salas, na de tarde eu aprendi sobre os ataques dos alemães durante a 2ª Guerra Mundial com o jogo.

Em seguida, na terceira:

Eu continuaria o projeto que foi iniciado para algum fim ou aprendizado, para ajudar outros alunos que tem mais dificuldade para aprender.

Por fim, na quarta questão, sobre as suas opiniões gerais da Oficina, o aluno relata:

Eu gostei muito da oficina, gostei muito do jogo “finalizado”. E a forma que ela foi aplicada, foi muito bem preparada, para aprender passo a passo.

Como é possível constatar, os relatos do estudante “D” foram relativamente mais curtos do que a média das respostas apresentadas pelos alunos do turno matutino. É possível atribuir tal característica para o fato que, como o próprio estudante informa, este aluno mudou de turno durante o desenvolvimento do projeto, fato que foi mencionado ao longo do desenvolvimento deste capítulo. Tal mudança pode ter agido como uma quebra da sequência das aulas para o estudante, que focou em suas respostas mais na finalização do jogo do período vespertino, do qual ele participou na segunda metade das aulas da Oficina. Ademais, vale destacar que o estudante identifica o jogo por eles desenvolvido como sendo uma ferramenta pedagógica de auxílio para estudantes com dificuldades de aprendizado.

O estudante “N” de dezessete anos de idade (sendo o mais velho dos participantes das aulas) apresentou a seguinte resposta para a primeira questão, sobre a criação de jogos (Anexo XXIX):

Nesta oficina, aprendi sobre a arte do game design brevemente, obra que foi escrita pelo autor norte-americano Jesse Schell, que é designer de jogos com vasta experiência na indústria de jogos, nela descrevendo uma forma de se pensar no processo de criação de um jogo. Ele o divide em 6 grandes aspectos: Experiência, Jogador, Interface, Jogo, Processo e Design. Pode também ser dividido em 5, que foi inicialmente apresentado pelo professor, que é Mecânica, Narrativa, Estética e Tecnologia.

Na segunda questão, que fala sobre o aprendizado histórico, o estudante escreve:

Fomos introduzidos e comentados sobre um livro escrito por Johan Huizinga, autor historiador e linguista holandês, que foi primeiramente publicado em 1938, com o título “Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura”. No livro, Huizinga resumidamente diz que o homem tem 2 estados, o Homo Sapiens, o homem que pensa, e o Homo Ludens, o homem que joga. O autor chega a dizer que até a guerra é um jogo, com regras mecânicas, narrativa, jogadores. Basicamente, em jogo, o ser humano prioriza aquilo que está no jogo. Também aprendemos ligeiramente a origem do primeiro jogo, semelhante ao xadrez.

Na terceira questão, o estudante apresenta uma resposta bastante curta, relatando apenas que:

Eu vejo como possibilidade um retorno a esse projeto, porém momentaneamente não planejo continuá-lo.

Por fim, na quarta questão, o estudante “N” apresenta que:

Creio que a oficina superou as expectativas que tive sobre ela, com sua aplicação sendo interessante e produtiva, iniciando com uma rápida contextualização, envolvendo a definição de jogo, os pilares da criação de games, logo depois, jogando um jogo projeto do prof Vander, um jogo estilo RPG, com cartas e dados, então depois jogamos American e European games, como xadrez, dama, guerra, Dixit. Nas últimas aulas desenvolvemos um jogo onde há batalha naval com 5 personagens de nacionalidades diferentes em contexto de guerra mundial (WWII), com cartas inimigas, um mapa e dados e stats de ataque, vida, defesa e velocidade.

Sendo um estudante mais velho, já se aproximando da idade adulta e com AH/SD, é possível identificar nas respostas deste aluno um nível complexo de compreensão de alguns conceitos apresentados durante a oficina. Além da análise com detalhes sobre a obra de Jesse Schell (2020), o aluno apresenta um entendimento bem detalhado e profundo sobre a introdução a obra Homo Ludens (Huizinga, 2019) que foi realizada durante as aulas. Como é possível relatar em sua resposta à segunda questão, o estudante analisa a complexidade do conceito de jogo

apresentado por Huizinga, extrapolando da simples brincadeira e chegando a áreas como a guerra e a política. Através de tal compreensão, é possível perceber um nível de transformação cognitiva grande na realidade deste estudante, que teve acesso a conhecimentos historiográficos que, pelo que aparentam suas respostas, tiveram certo nível de transformação na sua cognição em relação à aprendizagem histórica (Lee, 2016; Rüsen, 1992, 2012).

O estudante “X”, de dezesseis anos de idade, responde da seguinte forma a primeira questão apresentada, sobre o aprendizado de criação de jogos (Anexo XXX):

Aprendi que o processo de criação de jogos inicia-se nas ideias do designer, desenvolvendo-se até ele se finalmente concluído, algumas dessas etapas sendo o balanceamento do jogo, suas mecânicas, seus elementos, seu tema e a tecnologia nele presente. Mas um jogo não é só para ser criado, ele também deve ser jogado pois a experiência lúdica é um fator crucial para finalizar a criação de um jogo.

Em relação a segunda questão, sobre o aprendizado histórico pela visão do estudante, foi dada a seguinte resposta:

Aprendi sobre Johan Huizinga, escritor da obra Homo Ludens que define o jogo como um elemento fundamental para a cultura humana, o que gerou uma nova corrente de estudos acerca do lúdico. Também aprendi sobre jogos europeus e americanos e algumas de suas diferenças com embasamento histórico. Além disso durante a construção de nosso projeto realizei pesquisas sobre um contexto da 2ª Guerra Mundial que não tinha me aprofundado, esse sendo a comercialização por exportação que o Brasil fazia durante o período.

Na terceira pergunta, sobre a possível continuação do projeto, o aluno apresentou que:

Caso fosse possível, sim eu planejo continuar o projeto iniciado nesta oficina, ajudando majoritariamente com o aprofundamento do contexto histórico do jogo por meio de pesquisas e leituras, também oferecendo suporte em outros pontos e regras de balanceamento do nosso jogo para deixá-lo na sua melhor versão possível.

Na última questão, o aluno apresenta suas opiniões e constatações gerais acerca do desenvolvimento das aulas e do projeto criado por eles:

Acredito que a oficina foi enriquecedora em alguns aspectos, pois nela consegui conhecimentos novos e me aprofundei naqueles que eu já possuía, sobre os conteúdos eu diria que foram muito interessantes, principalmente o aprofundamento de como e porque os jogos foram criados e são até hoje. Sobre a metodologia da oficina, de modo geral, eu gostei de como ela foi dividida em momentos teóricos e momentos de entretenimento, minha única reclamação sendo que no final tivemos que finalizar o projeto na correria.

É notório nos relatos deste estudante sua predisposição ao trabalho da pesquisa e da avaliação fática de elementos da História, sendo este o aspecto da Oficina apresentado por ele como um que gostaria de continuar após o fim do projeto. Mesmo tendo foco nesta questão mais factual e acrítica da História, o estudante aparenta também ter desenvolvido formas novas de compreensão sobre a importância da História na sociedade, através do aprendizado sobre o papel histórico e social dos jogos a partir da obra de Johan Huizinga (2019). Interessa também os comentários tecidos na última questão, na qual o estudante relata insatisfação com a finalização da Oficina, que teve que ser realizada com bastante rapidez devido aos atrasos e mudanças de datas já discutidas nos relatos dos encontros anteriores. Percebe-se então que, ao menos para este estudante, foi perceptível o problema organizacional das aulas em sua reta final, devido aos problemas externos que tiveram efeito em sua realização.

O estudante “I”, de treze anos de idade, respondeu à primeira questão do relatório final da seguinte forma (Anexo XXXI):

Eu aprendi como se cria um jogo, os pilares para se criar um jogo, eu aprendi tudo o que temos que fazer para realizar a confecção de um jogo de tabuleiro, e o que mais demanda é a paciência, pois para criar um jogo, é necessário tempo.

Na segunda:

Ao realizar a pesquisa para criar meu jogo, eu descobri um pouco da História de Londrina, por exemplo, quando ela foi criada, os períodos que ela passou, etc. Também aprendi sobre a origem dos jogos de tabuleiro como o xadrez e a dama.

Já na terceira questão:

Sim, eu planejo continuar no projeto iniciado, e aperfeiçoar o jogo que nossa equipe, junto com o professor, estamos criando, estou disposto em ir além e desenvolver ainda mais nosso jogo.

Na questão final, o aluno apresentou suas opiniões e análises do projeto realizado:

Na minha opinião, confesso que no começo achei chato, porém, eu comecei a entender o conceito da oficina, de realizar o desenvolvimento do jogo, eu me diverti muito e espero que eu possa repetir essa experiência outra vez.

Na escrita do estudante “I”, é possível encontrar os mesmos relatos que são comuns a diversos outros estudantes participantes do projeto, dando centralidade ao

aprendizado da História de Londrina e aos conceitos da criação de um jogo compreendidos de forma histórica. Em sua resposta na terceira questão, este estudante reforça que o jogo foi criado, em suas palavras, pela “nossa equipe, junto com o professor”. Este destaque para o papel ativo da equipe de alunos em primazia, antes da participação do professor, destaca um processo de metodologias ativas em ação durante a realização das aulas (Lima, et al., 2018). Por fim, é crucial identificar a crítica ao projeto dada pelo estudante em sua resposta à última questão, apresentando que, de início, não se sentiu interessado no projeto.

Por fim, será apresentado o relatório final do estudante “U”, de quinze anos de idade. Na primeira questão, a resposta foi a seguinte (Anexo XXXII):

Na Oficina, aprendemos a diferença entre American game e Eurogame. Aprendemos a trabalhar em equipe com as pesquisas para a produção do jogo aprendamos sobre a Segunda Guerra Mundial e sobre seu comércio.

Já na segunda questão:

Apreendi sobre as rotas marítimas de comércio na Segunda Guerra Mundial, países envolvidos no lado dos aliados e do Eixo.

Na terceira:

Apesar do jogo ter ficado muito bom e ter alcançado as metas, será difícil continuar o jogo sem o auxílio do professor Vander e sua oficina de Jogos. Se um dia a oficina voltar a ativa, gostaria de retomar o jogo.

Finalmente, na quarta questão, apresentou suas opiniões sobre o projeto:

Adorei. A ideia de uma oficina que usa das capacidades dos alunos para criar um jogo de tabuleiro é muito interessante e a maneira de produção é muito divertida.

Além dos aspectos gerais concordantes com os relatos dos outros estudantes, na produção deste aluno é possível extrair algumas reflexões importantes. Primeiro, percebe-se aqui um foco na questão que envolve a Segunda Guerra Mundial no projeto, e suas especificidades. Tal afeição não é acidental, com o estudante “U” sendo o que primeiro trouxe a ideia de trabalhar com tal temática na Oficina. Além disso, na terceira questão, o estudante apresenta a dificuldade de continuar o projeto sem a presença de um professor ou de uma oficina ativamente operante. Tal constatação entra em conflito com o objetivo da construção de uma aprendizagem tangencial (Rocha, et al., 2017) neste projeto, com o interesse do estudante estando, por diversos motivos possíveis, circunscrito no ambiente de sala de aula apenas.

Completa-se aqui a descrição dos relatórios finais dos estudantes da Oficina, com o fim deste capítulo sendo dedicado aos últimos eventos antes do fim do projeto no Colégio Estadual Newton Guimarães.

Capítulo 3 - Os jogos, o ensino de história e as AH/SD: uma análise dos resultados

Neste capítulo, o objetivo é analisar os resultados obtidos na oficina. São examinados os jogos desenvolvidos, seu funcionamento e como os objetivos da oficina puderam ser alcançados por meio de sua criação. Também é levantada a discussão acerca da forma como a aprendizagem histórica e a construção da consciência histórica foram trabalhadas ao longo da aplicação do projeto, assim como as questões do ensino a partir de uma perspectiva regionalizada, levando em conta as questões que envolvem a área da História local (Cavalcanti, 2018), e as diferentes perspectivas levantadas neste trabalho em relação a tal área da historiografia. Para a análise dos resultados, será mantida a metodologia de análise de conteúdo, como apresentada por Laurence Bardin (2020).

Para tal, inicialmente são trabalhadas algumas categorias prévias, necessárias para o desenvolvimento da referida análise. Foi desenvolvida uma reflexão acerca das culturas juvenis e da realidade da juventude nas escolas, à luz da obra “Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola” de Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014). Tal discussão é interpolada pela compreensão das áreas de interesse dos jovens, suas predisposições culturais e as tendências midiáticas que os cercam, tendo como referência dois artigos: “A BNCC e o interesse dos jovens pela História: Um olhar com dados do projeto residente” (Cerri, Cruz, 2021) e “Jovens e Sujeitos da História” (Aguirre, Cerri, 2011).

Após tal compreensão inicial, a discussão iniciada é transportada para a área específica de atuação deste projeto, dentro das especificidades das Altas-Habilidades/Superdotação. Aqui, novamente foi trabalhado o texto da professora Eunice de Alencar (2007), sobre as questões socioemocionais dos estudantes com AH/SD. Tal reflexão foi também auxiliada pelas noções de estigmatização e identidade de populações socialmente isoladas, trazidas por Erving Goffman (1986) em “Stigma: Notes on the management of spoiled identity”.

3.1 Culturas e Interesses dos Jovens e sua influência no decorrer desta pesquisa

Como pressupostos para esta análise, é essencial que sejam apresentadas algumas definições necessárias para a compreensão da realidade dos jovens que chegam até o sistema de ensino na atualidade, como a cultura que os cerca e seus principais interesses. Tais questões são importantes devido à sua influência na compreensão dos resultados desta pesquisa, sendo quesitos que afetam previamente os estudantes, que já trazem consigo cargas culturais distintas à sala de aula.

Em uma análise acerca das culturas juvenis e sua influência em sala de aula, os autores Juarez Dayrell e Paulo Cerrano (2014) apresentam que, nas pesquisas realizadas com a juventude, um relato se mantém constante:

O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como “obrigação necessária”, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Nesse caso, a noção de “culpa” se inverte e o professor aparece como o culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar. (2014, p. 102)

Percebe-se então que, além de questões metodológicas e de práticas educacionais, existem outras especificidades a serem superadas ao se propor alguma forma de inversão em sala de aula. A visão negativada das juventudes em relação aos professores e ao ambiente escolar entra em conflito direto com noções de aprendizagem significativa (Alegro, 2007) e tangencial (Rocha, et al., 2017), através da compreensão que, para que o estudante possa ser verdadeiramente transformado pelo processo educativo, as barreiras pré-postas devem ser superadas, sendo uma delas a alegada aversão dos estudantes ao ambiente escolar e ao papel do professor. Nesta pesquisa, foi compreendido que a metodologia de aulas através de oficinas de criação de projetos e do uso de metodologias ativas (Lima, et al., 2019) seriam formas de buscar uma quebra com tais problemáticas.

Através dos relatos dos estudantes, expostos no capítulo anterior, é possível concluir que tal abordagem teve resultados positivos, com eles, no fim do processo, se sentindo parte de um processo de construção do conhecimento, e tendo o professor das oficinas como um guia importante e como parte do projeto, não sendo considerado uma figura opressora ou representante de alguma obrigatoriedade. É também essencial destacar que, através da própria natureza voluntária da participação no

projeto, as questões que envolvem o sentimento de obrigação de comparecimento entre os estudantes fora relativamente reduzido, mesmo que, ainda se tratando de um ambiente educacional escolar, a carga cultural trazida pela localidade das aulas continuasse a influenciar em tais situações.

O objetivo desta reflexão não é, como também apontado por Carrano e Dayrell (2014), estabelecer culpados pelos problemas relatados com os estudantes frente a instituição escolar, mas reconhecer a existência do problema e, portanto, possibilitar algum nível de superação:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e aos seus professores. É fundamental superar nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos. Não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos. (2014, p. 103)

Aqui, é importante também destacar o papel do meio e do convívio social destes estudantes na sua formação (Vygotsky, 1991). Neste quesito, mais uma vez o descompasso social dos indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação se faz central. Sendo tal público caracterizado por diferentes desenvolvimentos intelectuais e emocionais (Alencar, 2007), a relação dos mesmos com o ambiente escolar se transforma. Enquanto, por um lado, a escola muitas vezes se mostra um ambiente de estigmatização e exclusão social (Goffman, 1986), por outro, as salas de recursos surgem como um ambiente de contato com pares e desenvolvimento do trabalho em equipe e de valorização intelectual. Desta maneira, muitas vezes o companheirismo desenvolvido por este público, em específico em relação ao trabalho realizado nas aulas do contraturno, conflita com o ensino regular visto como agressivo ou insuficiente (Neumann, Vestena, 2016).

Como pode ser constatado em diversos relatórios finais disponibilizados pelos estudantes participantes desta pesquisa, o trabalho em equipe, a cooperação e o interesse em continuar os jogos desenvolvidos para além do projeto foram relatos comuns, demonstrando que, mesmo que o ambiente escolar seja estigmatizado e negativado por tais estudantes, no ambiente das salas de recurso, alguma forma de

relação positiva com a escola é construída, mesmo que momentaneamente ou em ambientes controlados (no caso desta pesquisa).

Destaca-se aqui uma dificuldade de se apresentar diagnósticos ou conclusões generalizadas sobre a relação do público com AH/SD com o ambiente escolar através desta pesquisa, tendo em vista seu escopo reduzido e completamente em ambiente controlado. É possível relatar alguns desenvolvimentos e destacar o que foi informado pelos estudantes partícipes das aulas, mas, como apresentam Carrano e Dayrell (2014), as questões sociais e culturais do entorno escolar são muito maiores do que ela, numa realidade com inúmeras complexidades. Conclui-se inicialmente aqui que, através da pesquisa realizada em campo, foram detectadas algumas especificidades do público de AH/SD em relação ao ambiente escolar que vão de acordo com a literatura já produzida acerca de tais indivíduos.

Em relação aos interesses dos jovens, foram relacionados os resultados das aulas com o artigo “A BNCC e o interesse dos jovens pela História: Um olhar com dados do projeto residente” (Cerri, Cruz, 2021), que trabalha com alguns estudos de campo sobre a temática em questão. Tal reflexão se faz importante a partir do momento que, percebendo-se correlações entre as temáticas escolhidas pelos alunos que participaram desta pesquisa com preferências detectadas por outros pesquisadores, é possível se iniciar a construção de um quadro comum, além da demarcação da diferença entre as especificidades deste trabalho e de questões mais gerais da cultura e da educação.

Atendo-se à análise sobre os interesses dos estudantes, é importante destacar a forma metodológica aplicada pelos pesquisadores do artigo previamente citado:

Para termos um panorama dos interesses dos jovens sobre a História utilizaremos os dados coletados pelo projeto Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina. Essa pesquisa empírica foi feita através de questionários de caráter quantitativo aplicados em vários lugares do Brasil e de outros países da América Latina no ano de 2019. O Residente é continuidade de outros projetos coordenados pelo Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) da UEPG. (Cerri, Cruz, 2021, p. 150)

É importante aqui o destaque sobre as diferenças da forma de coleta de dados desta pesquisa para o artigo em questão, com o primeiro buscando uma abordagem quantitativa e este projeto tendo foco em uma abordagem qualitativa, com um escopo

pequeno, mas intensivo, acompanhando os estudantes partícipes da pesquisa por vários meses.

Foram relatadas no artigo algumas conclusões que são de interesse para a análise dos resultados obtidos ao longo das oficinas construídas nesta pesquisa. Sobre os interesses dos estudantes, os períodos menos favorecidos foram as de “Épocas dos homens primitivos” e “Mundo Antigo”, enquanto “O período de 1800 a 1945” e “De 1945 até os dias de hoje” foram os que tiveram mais interesse dos estudantes com uma margem muito grande:

É interessante observar que os números da questão 13 indicam o interesse bem maior pela História recente, que é no mínimo o triplo, em média, dos outros períodos ou, dizendo de outro modo, a soma das médias do interesse em todos os outros períodos da História não chega a alcançar a média do interesse pela História de 1945 até os dias atuais. (Cerri, Cruz, 2021, p. 151)

Além disso, os autores detectam em seus resultados, ao questionarem os participantes sobre seu interesse por diferentes localidades, que a maior parte dos estudantes possui uma afinidade muito grande pela História do Brasil, enquanto temas como “A História da localidade onde vivo” e “A História da minha região” são alguns que apresentaram menor procura e apreço na pesquisa (Cerri, Cruz, 2021, p. 151).

Por fim, dos resultados do artigo que interessam à esta análise, ficam destacados os interesses temáticos dos estudantes, com “Guerras e ditaduras” sendo o tema mais procurado pelos estudantes, enquanto “A vida cotidiana das pessoas comuns” apresentou um interesse baixíssimo, muito aquém de todos os outros apresentados pelos pesquisadores (2021, p. 153).

Relacionando tais constatações com os resultados colhidos por esta pesquisa, algumas conclusões interessantes podem ser formuladas. Primeiramente, os interesses em relação a temáticas, localidades e periodizações confirmaram-se nos jogos desenvolvidos pelos estudantes. Ambas as turmas escolheram trabalhar com temas inseridos dentro da realidade brasileira, entre os séculos XX e XXI. Em contraste, algumas questões que apresentaram pouco interesse dos estudantes na pesquisa de Cerri e Cruz (2021), devido aos objetivos de inclusão da memória dos estudantes (Arroyo, 2013) e do trabalho com a História local (Cavalcanti, 2018), não foram rejeitados ou tratados com pouco interesse pelos estudantes. Como exemplo, o trabalho desenvolvido pela turma matutina, ambientado no Museu Histórico de

Londrina e trabalhando exclusivamente com pessoas comuns em ambientes cotidianos foi de grande interesse dos estudantes, que muitas vezes se refletiam nos personagens criados e tiveram grande interesse em construir um panorama da realidade londrinense dentro do jogo desenvolvido. Da mesma forma, o jogo criado pelos estudantes do período vespertino, mesmo tratando de temáticas mais familiares aos jovens, abordam também temas de História local, com a participação de comerciantes paranaenses e londrinenses dentro de sua lista de personagens, com os mesmos não sendo grandes líderes militares ou heróis, mas sim trabalhadores comuns.

Tais semelhanças e diferenças entre os resultados obtidos nesta pesquisa em relação aos relatos de Cerri e Cruz (2021) podem originar-se de diversas diferenças metodológicas de ambas as pesquisas. Contudo, com maior destaque, é possível apontar algumas questões que se apresentam como centrais. Primeiramente, ao se trabalhar por períodos mais prolongados de tempo com os estudantes na pesquisa, é possível construir uma relação mais próxima e significativa com a sua realidade em sala de aula, com os resultados obtidos a partir de tal interação podendo ir além da resposta imediata do aluno, direcionando-se para algo construído através do tempo e da interação com o grupo. Destaca-se aqui a diferença entre uma pesquisa qualitativa e uma pesquisa quantitativa. Ademais, e com principal destaque, é possível definir que, através do trabalho com a criação de jogos por parte dos estudantes, a inclusão de sua memória e consciência histórica (Rüsen, 1992), no projeto por eles construído, se torna facilitada, tendo em foco as características culturais específicas dos jogos (Caillois, 2021; Huizinga, 2019), já trabalhadas anteriormente nesta pesquisa.

Além dos motivos destacados acima, faz-se importante o reforço que, tratando-se de estudantes com AH/SD, a relação dos jovens que fizeram parte desta pesquisa com o seu entorno, com a sua relação sócio-emocional e com a sua cultura apresentam profundas diferenças em relação a indivíduos neurotípicos²⁴.

²⁴ “É um termo que se refere a sujeitos que apresentam desenvolvimento e funcionamento neurológico típico, isto é, dentro dos padrões regulares. Podemos utilizar esse termo para mencionar, por exemplo, um adulto ou uma criança funcional que não apresenta alterações significativas na memória, atenção, cognição e assim por diante. O termo neurotípico denomina indivíduos que não manifestam alterações neurológicas ou do neurodesenvolvimento, como o autismo.” (Martins, 2022)

É possível concluir que, através de uma conjunção das questões metodológicas, das especificidades do trabalho dos jogos e dos alunos com AH/SD desta pesquisa, foram mantidas algumas preferências dos estudantes da pesquisa de Cerri e Cruz (2021). Contudo, os temas que os estudantes apresentaram maior resistência na mesma pesquisa foram aqui recebidos de forma mais fácil e interessada pelos estudantes, demonstrando alguma diferença fundamental entre ambos os resultados.

Retornando a um dos aspectos que foram relatados no artigo trabalhado anteriormente e que também se demonstrou relevante na realização deste trabalho, torna-se importante a definição da forma pela qual a História e a realidade local dos estudantes foram desenvolvidas ao longo da pesquisa. Para tal, necessita-se de uma breve definição da forma teórica de História Local que se utilizou, como forma de coerência analítica. Como já definido anteriormente neste texto, aqui não se trabalha o conceito de História Local como um arcabouço temático ou estético, mas sim através do objetivo de construção de uma consciência histórica (Rüsen, 1992) baseada também na inclusão da memória e da narrativa dos indivíduos participantes da pesquisa (Arroyo, 2013), buscando o desenvolvimento de uma visão crítica dos mesmos de seus papéis como sujeitos históricos.

Para tal reflexão, busca-se apoio no artigo de Erinaldo Cavalcanti (2018), que apresenta a História Local como um conceito e uma problematização, uma forma de construir nas análises acerca da relação dos indivíduos com o seu entorno, seja ele material ou temporal:

Se concordarmos que o “local” é, por excelência, o espaço de experiências da vida cotidiana de homens e mulheres, e, por conseguinte, o lugar de atuação de diferentes sujeitos, esse se torna, portanto, um espaço privilegiado para problematizar as relações homem/espaço, conforme defende Alain Bourdin (2001). Por essa leitura interpretativa, o local como campo de microrrelações entre homens/homens e homens/espaço, o conceito de redução de escala de observação, proposto pela micro-história, pode se apresentar como uma ferramenta metodológica viável ao seu estudo. Concepção também defendida pela professora Márcia Gonçalves (2007). Para ela, as análises do “local” proporcionam outros efeitos de conhecimento nas diferentes especificidades, deslocam hierarquias e sobreposições entre nacional e regional e possibilitam repensar as relações entre as categorias centro/periferia. (Cavalcanti, 2018, p. 280).

Diferencia-se aqui também conceitualmente a aproximação da História Local com a metodologia da micro-história, sendo o recorte da micro-história uma decisão

do pesquisador, enquanto o recorte reduzido da História Local se apresenta *a priori* ao Historiador.

Cavalcanti (2018) trabalha com as peculiaridades da História Local, não sendo ela a redução de um todo maior ou mesmo uma parte de uma construção generalizada, mas sim um próprio meio de análise em si:

A configuração local da história mantém relações de proximidade com a chamada história nacional, mas, também, de distanciamento. Ela é construída por práticas e relações da chamada história local, nacional e global; essas são relações de força, cuja composição não é de fácil distinção. Isso significa reconhecer que não podemos esperar encontrar, em dada configuração da dimensão local da História, um recorte em miniatura da história nacional ou global, mesmo que encontremos traços e sinais semelhantes. Em outras palavras, a dimensão local da História não é um simples e diminuto pedaço de uma história maior. Não é a consequência daquilo que teria ocorrido na história nacional. Se as tintas com as quais se pinta a dimensão local da História são análogas às que desenham as experiências da chamada história nacional, a tonalidade pode sofrer variação, e a tela, assim, ganhar outros tons, outros traçados e, por que não, outras cores. Entretanto, não podemos tampouco esperar que a dimensão local se constitua como uma história independente ou alheia ao que se passa em dada dimensão macro das relações de poder que constroem, historicamente, as experiências, como se não existissem, entre as dimensões local e nacional, pressões, abalos e ressonâncias. (2018, p. 287)

Para esta análise, o foco é dado para as questões da História Local que envolvem a participação direta dos indivíduos dentro do espaço conceitual de problematização, e da quebra da visão generalista da História, que veria o local como apenas um recorte de um processo maior. Ao conduzir o processo de tratamento do material (Barca, 2020) dos resultados obtidos pela pesquisa, constituiu-se um processo analítico que buscou encontrar nos jogos produzidos como tal relação dos estudantes com a História Local, com sua temporalidade e espacialidade, foram trabalhadas ao longo da pesquisa.

Tendo sido construída esta reflexão prévia sobre alguns aspectos teóricos da análise dos resultados obtidos, o foco agora se volta à análise organizada dos jogos produzidos e dos relatos coletados ao longo das aulas, tendo como eixo todas as questões aqui refletidas e analisadas.

3.2 Análise dos resultados da Oficina de Criação de Jogos e Ensino de História no Colégio Estadual Newton Guimarães

Como já relatado em detalhes anteriormente, a ação prática desta pesquisa foi realizada nas salas de recurso para Altas Habilidades/ Superdotação do Colégio Estadual Newton Guimarães, entre os meses de abril e julho de 2024. Ao todo, foram realizados 10 encontros em cada uma das duas turmas, uma no período matutino e outra no período vespertino. Na turma matutina, voluntariaram-se dez alunos para participação no projeto, sendo seis meninos e quatro meninas. Neste turno, uma média de 7,8 alunos compareceram por encontro. No período vespertino, também se voluntariaram inicialmente dez estudantes, compostos por duas meninas e oito meninos. O comparecimento neste período foi de 5,2 estudantes por encontro. Foram produzidos nas aulas dois jogos, o “Projeto Impostor” pelos alunos da turma matutina e o “Ocean War” pela turma vespertina. Além disso, diversos relatos foram coletados. Tais produções são as fontes destas análises, em conjunto com os diários de campo (Moraes, 2015) do pesquisador.

Organizando a análise de forma sequencial, o primeiro elemento que deve ser trabalhado é como a metodologia proposta pode ser colocada em prática, e aqui algumas questões práticas e teóricas necessitam ser levantadas. A forma inicial de organização das Oficinas, em dez encontros, totalizando quinze horas aula, sendo quatro focados em aspectos teóricos, quatro na construção dos projetos e dois para finalização e apresentação das produções, foi marcada por sucessos e dificuldades ao longo da pesquisa. A divisão em um período de construção teórica da importância dos jogos no estudo da História (Huizinga, 2019) e a apresentação dos métodos de criação de jogos (Giacomoni, Pereira, 2013; Schell 2020) se mostrou uma escolha acertada, com diversos dos relatórios finais dos estudantes trazendo um nível de compreensão de tais temáticas, até então desconhecidas para eles, bastante avançado. Foi possível detectar um nível conceitual de compreensão por parte dos estudantes de forma relativamente complexa, talvez como reflexo das Altas Habilidades/Superdotação dos indivíduos em questão, com relatórios finais e respostas de atividades que relacionavam o papel do indivíduo na História com o impacto cultural dos jogos e do lúdico, por exemplo. Compreende-se então que, em um nível teórico e conceitual, o modelo metodológico pensado para a construção da

pesquisa se mostrou apropriado para o público-alvo em questão, com pouca resistência aos temas pelos estudantes e um nível de compreensão avançado.

Nesta fase das oficinas, ainda não seria possível compreender alguma forma de crescimento em consciência ou aprendizado histórico por parte dos alunos, devido ao difícil registro das operações cognitivas realizadas por eles. Todavia, pode-se apresentar que, através das fontes coletadas, foi possível demonstrar nesta fase inicial da aplicação da pesquisa um processo de grande interesse dos estudantes pelos temas apresentados, e uma conexão dos conteúdos com a realidade da vivência de tais indivíduos, aproximando-se de um processo de aprendizagem significativa (Alegro, 2007).

Por outro lado, os quatro encontros reservados para a construção dos jogos, totalizando seis horas aula, se mostraram quase insuficientes, com o ritmo de produção necessitando de uma velocidade que colocou algumas vezes em risco a qualidade dos projetos produzidos. Ao findar da Oficina, os jogos produzidos foram finalizados em ambas as turmas, com relativa qualidade e satisfação por parte dos alunos. No entanto, em diversos relatórios finais e relatos dos estudantes em seus diários de bordo, ficou claro que seria metodologicamente ideal o aumento do número de encontros reservados para a construção dos jogos, buscando um ritmo de produção menos intenso, considerando que muitas vezes tal ritmo entrava em conflito com outros objetivos do projeto.

Na mesma lógica, seria também ideal para a construção metodológica de aplicações, como a realizada nesta pesquisa, a separação de mais encontros para a realização de testes finais dos jogos produzidos, para além das três horas aula reservadas nesta pesquisa. Apesar de tais dificuldades, vale destacar que, devido ao modelo de aplicação das aulas, de forma voluntária como Oficina visitante em um colégio estadual, sendo aulas de contraturno, fora da grade regular dos estudantes, o menor número de encontros tornou possível a realização prática da pesquisa, buscando também não entrar em conflito com as atividades regulares da instituição de ensino. Por conseguinte, encontra-se aqui um equilíbrio delicado entre o ideal metodológico e as possibilidades reais de construção da pesquisa dadas as condições de sua realização.

Um aspecto que demonstrou um alto nível de sucesso foi a utilização de metodologias ativas de ensino (Lima, et al., 2019) como forma primária de interação com os estudantes. Como foi detectado em alguns relatos, o professor foi visto ao longo deste projeto como um membro do grupo e um guia, colocando os principais papéis nas mãos dos estudantes. Sendo o ambiente das salas de recurso e as aulas-oficinas já predispostas a uma melhor aceitação de tais métodos, a prática pedagógica se desenvolveu sem maiores problemas. Novamente aqui se destaca o fato que, apesar do colégio ser nas culturas juvenis um local estigmatizado como um ambiente de opressão e aversão (Carrano, Dayrell, 2014), através das mudanças metodológicas e com o foco no trabalho em equipe e na construção de projetos de comum interesse, os estudantes puderam ver-se como parte integrante do processo de criação e aprendizado de novos conhecimentos.

Neste ínterim, também é possível observar a construção do conhecimento histórico dos estudantes através da compreensão de si mesmos como parte integrante desse processo. Através da criação de jogos analógicos foi possível construir uma conexão lógica entre o papel ativo do estudante como parte do projeto e o seu próprio papel como agente na construção da narrativa e do aprendizado histórico de seu tempo. Sendo o estudante mais do que um espectador do processo de aprendizado, também pode-se colocar em exame a visão do indivíduo como um espectador da História. Aqui, destaca-se novamente as características específicas dos jogos como ferramentas culturais narrativas e interativas (Huizinga, 2019), que interagem com a mente social do indivíduo de forma única, proporcionando reflexões de caráter muito valioso. Sendo ativos na construção da narrativa do lúdico e trazendo conceitos da História para o mesmo, os estudantes participantes da pesquisa muitas vezes puderam também compreender seu papel ativo na construção da própria História. Novamente, denota-se que é consideravelmente difícil quantificar a progressão do aprendizado ou da consciência histórica (Rüsen, 1992) destes alunos em um período tão curto de tempo, mas a própria existência de tais reflexões, de forma detectável nas fontes, demonstra uma potencialidade dentro das práticas realizadas.

Em relação às primeiras quatro aulas do projeto, destinadas ao trabalho teórico dos assuntos interpelados na oficina, algumas reflexões podem ser construídas a partir das fontes. Em primeiro lugar, faz-se necessário expor que foram abordados três textos com os estudantes, todos já amplamente discutidos ao longo deste

trabalho: “The Art of Game Design” (Schell, 2020); “Homo Ludens” (Huizinga, 2019); “Jogos e ensino de História” (Giacomoni, Pereira, 2013). Os textos em questão assumiram ao longo da pesquisa um papel único, sendo tanto fontes de análise (enquanto material trabalhado com os estudantes da oficina), quanto referenciais teóricos para a construção da pesquisa em si. O seu aspecto teórico e referencial já foi amplamente discutido em outros momentos deste texto, com o foco aqui sendo dado para a sua aplicação como materiais ao longo da aplicação das aulas-oficinas.

Tendo tal definição esclarecida, se torna essencial definir que o uso dos textos escolhidos nas aulas pode ser considerado um dos sucessos da pesquisa, com os conceitos apresentados e discutidos junto dos alunos tendo grande permanência nas outras fases da oficina. Como exemplo, destaca-se o relato do estudante “N”, de dezessete anos de idade, que articula conceitos como o “círculo mágico” de Huizinga (2019) e a tétrede elemental dos jogos, de Jesse Schell (2019). Tais relatos são uma pequena amostra dos conhecimentos e interesses dos estudantes mas, nesse caso, eles se corroboram com as experiências observadas pelo professor em sala de aula, enquanto educador e pesquisador. Além do mais, da própria forma pela qual a criação dos jogos, por parte dos alunos, ter sido organizada de maneira quase independente pelos mesmos e seguindo os conceitos trazidos nos textos estudados em sala. Mais do que na lembrança das teorias apresentadas ou na memorização de trechos dos textos, percebe-se um verdadeiro aprendizado de conceitos através de sua aplicação prática, de sua influência de forma significativa e material (Alegro, 2007) durante um processo de criação por parte dos estudantes. Com os mais novos, frequentadores das aulas matutinas, embora o aprendizado dos conceitos de forma mais detalhada tenha sido menos perceptivo, a sua aplicação durante o desenvolvimento do jogo foi igualmente potente e fértil, sendo um dos principais motivos para a conclusão do projeto no curto período disponibilizado.

Em relação a escalabilidade e padronização dos resultados obtidos, é essencial novamente destacar que as conclusões aqui obtidas se referem especificamente ao público de Altas Habilidades/Superdotação. Neste caso específico, trabalhando com textos de um alto nível de complexidade com jovens e adolescentes, as especificidades do público de AH/SD são muito marcantes, sendo muito desafiador produzir conclusões generalizantes através do trabalho com este público. Apesar de tais fatos, os resultados ainda se mostram impressionantes e fora do que havia sido

previamente esperado. Mesmo dentro do público específico da educação especial trabalhado, ainda é possível (e relativamente comum) que iniciativas que fogem da rotina de tais jovens sejam recebidas com um alto nível de resistência pelos mesmos (Neumann, Vestena, 2016). No caso desta pesquisa, a realidade observada não foi de encontro com tais possibilidades, tendo uma aceitação e um nível de aprendizado detectável firmemente através das fontes.

Trazendo para este tratamento dos resultados (Bardin, 2020) algumas interpretações acerca da fase inicial da oficina, à luz da aprendizagem histórica (Rüsen, 1992), pode-se afirmar que, mesmo que de forma pontual e circunscrita, o ambiente propiciado pelas aulas desta pesquisa permitiu aos estudantes um desenvolvimento de reflexões acerca de seu papel como um indivíduo histórico. Novamente aqui, tal afirmação pode ser feita a partir das características específicas dos jogos como meios culturais narrativos e multifacetados. Voltando uma vez mais ao relato do estudante “N” como um exemplo paradigmático, é possível ver um processo reflexivo surgindo no depoimento, relacionando e analisando brevemente a existência humana como sendo uma dicotomia entre o cotidiano e o lúdico, à luz de Johan Huizinga (2019). Sendo feita tal conexão, é criada uma ponte lógica entre ela e o próprio ambiente e projeto no qual o estudante está inserido, sendo um projeto de criação de jogos analógicos, um aspecto lúdico, com o objetivo do desenvolvimento da aprendizagem histórica, desde uma motivação cotidiana.

Com isso, é possível iniciar um processo de abordagem crítica da própria realidade histórica que cerca o estudante através de sua própria reflexão acerca do lúdico. No relato do estudante é possível observar o início deste possível processo de reflexão através de um dos destaques por ele apresentado em seu texto, a reconceitualização da guerra por Huizinga (2019) como um jogo, como uma atividade lúdica. Além desta descrição, tal questão também se apresenta no próprio jogo desenvolvido pelos estudantes, o “Ocean War”, que tem como narrativa principal a Segunda Guerra Mundial, trazendo todo o impacto e a permanência cultural de tal temática (Cerri, Cruz, 2021), ao mesmo tempo em que reconhece seu aspecto lúdico em sua própria constituição como um jogo analógico.

A segunda fase da oficina, focada em uma abordagem metodológica direcionada completamente ao papel ativo dos alunos (Lima, et al., 2019) e contando

com uma quantidade muito menor de intervenções diretas por parte do professor, produziu resultados que se assemelham aos colhidos na primeira fase, em parte, revelando também novos aspectos da pesquisa. Tratando-se de discentes com AH/SD, o comprometimento com a tarefa proposta seria uma característica esperada (Renzulli, 2005), sendo a capacidade produtiva dos estudantes um fato nesta fase do processo criativo já constatado. Apesar disso, alguns problemas de caráter prático foram enfrentados, levantando também novos aspectos de interesse para esta análise. Como descrito no segundo capítulo deste estudo, durante as aulas que compõem a segunda fase do projeto, diversos alunos do turno vespertino, composto por estudantes mais velhos, apresentaram um nível de assiduidade com as aulas muito baixos, com diversas faltas sendo registradas. Tais ausências poderiam ser culpabilizadas em uma simples falta de interesse por falta dos participantes, todavia, as aulas anteriores, o perfil dos estudantes e as características das AH/SD como condição, conflituam com tal simplificação.

Por outro lado, algumas condições materiais que se apresentaram durante este período apresentam melhores explicações para tal baixo nível de comparecimento. Em primeiro lugar, destacam-se alguns motivos já apresentados anteriormente, como a greve deflagrada no período e conflitos com a agenda e os eventos institucionais do Colégio Estadual Newton Guimarães. Contudo, estes motivos explicariam a situação em questão de forma geral, afetando ambas as turmas matutinas e vespertinas. Para compreender melhor as especificidades do grupo de estudantes mais velhos, torna-se necessário retornar a questão das culturas juvenis e da realidade escolar de tais jovens (Carrano, Dayrell, 2014).

A maior parte dos estudantes que passaram a ter um baixo comparecimento ou que abandonaram o projeto durante a sua realização eram alunos do Ensino Médio que, mesmo interessados na finalização do jogo em construção, tiveram prioridades maiores, acima deste interesse. Estando inseridos em uma realidade de fim do ciclo escolar, inclusão no mercado de trabalho, possível alistamento militar e vivenciando diversas pressões sociais e culturais, os jovens do ciclo final da educação regular/especial vivem situações externas ao escopo da oficina, mas que a afetaram diretamente. O aluno do Ensino Médio que chega até a instituição de ensino traz consigo uma carga cultural extremamente múltipla, não sendo apenas um indivíduo em um período de transição, mas sim um sujeito completo em sua própria identidade

para consigo mesmo, ao mesmo tempo em que busca encontrar seu papel na sociedade que o cerca (Carrano, Dayrell, 2014). Exacerbando tais questões, os Superdotados (AH/SD), decorrente da forma de tratamento social estigmatizada e pouco flexível que lhe são impostas (Goffman, 1986), são colocados a lidarem com pressões ainda maiores, com a cobrança tanto emocional, quanto intelectual, para com tais sujeitos, sendo um dos principais problemas enfrentados na passagem da juventude para a vida adulta (Neumann, Vestena, 2016).

Em conjunção a todos os elementos já apresentados, é importante também o destaque da própria relação dos jovens mais velhos com o lúdico. O jogo é concretamente uma parte integrante e inquestionável da conjunção cultural e social (Caillois, 2021; Huizinga, 2019). Não obstante, principalmente nesta fase de busca de sentido e de inclusão com um padrão social maior (Carrano, Dayrell, 2014), os jovens acabam muitas vezes por buscarem um afastamento do lúdico, visto como uma atividade reservada aos mais jovens. Não se detecta aqui uma falta de interesse ou uma desconexão real com os jogos ou com a brincadeira, mas sim uma resistência em aceitar seu papel como parte importante da formação cultural de tais indivíduos. Ao longo dos registros nos diários de campo da pesquisa, na turma vespertina, tal resistência inicial aos jogos, seguida da demonstração gradual e significativa do interesse dos jovens é um dos padrões mais comuns, como pode ser visto na observação coletada no dia 29 de abril de 2024:

Devido ao horário após as aulas e ao perfil dos alunos, eles demoram mais para ficarem interessados e ativos, mas sempre acabam se interessando nas aulas.

Todas as dificuldades apresentadas acima não agiram contra o sucesso da pesquisa. Pelo contrário, a variedade de fontes e experiências que puderam ser observadas e registradas ao longo das aulas tornaram o processo consideravelmente mais múltiplo e, por consequência, mais valioso para análise. Além disso, a finalização das produções propostas, mesmo com a multiplicidade de situações enfrentadas durante a realização das aulas, servem como corroboração da aplicabilidade da metodologia proposta de criação de jogos analógicos em oficinas, destacando sua elasticidade e capacidade transformativa, enquadrando-a também firmemente em um conceito de metodologia ativa de ensino, pautada na constante transformação tanto do professor, como agente dialógico do processo de aprendizagem, quanto dos estudantes:

As metodologias ativas de aprendizagem propõem que o aluno seja protagonista de seu processo de aprendizagem, por meio de sua participação ativa nas aulas, construindo seu conhecimento a partir da reflexão crítica dos conteúdos propostos pelo professor. Nessa perspectiva, o professor assume papel de facilitador da aprendizagem, propondo atividades que favoreçam a busca e a construção do conhecimento por parte do aluno. (Pimentel, Teixeira, 2019, p. 145)

Voltando também para o referencial metodológico de análise desta pesquisa, a Análise de Conteúdo, destaca-se que a multiplicidade das fontes coletadas ao longo da realização da pesquisa permitem uma melhor exploração do material e, por consequência, um maior tratamento dos resultados, possibilitando a construção de interpretações mais circunstanciadas e relevantes (Bardin, 2020, p. 127).

Para além de tudo que já foi apresentado acerca da segunda fase da oficina, pode-se definir que, em seu maior e principal objetivo proposto, a construção de jogos analógicos, dando foco ao processo de aprendizagem histórica, tal etapa teve sucesso. Como apresentado anteriormente, no decorrer das quatro aulas reservadas ao desenvolvimento dos jogos, totalizando seis horas-aula, foram criados dois jogos, o “Projeto Impostor” e o “Ocean War”. Todos os elementos necessários para a produção dos jogos foram finalizados com sucesso dentro do tempo alocado para tal, mesmo que muitas vezes necessitando de um ritmo de produção maior em decorrência do curto período reservado, como já discutido. Como definido na téttrade elemental de Jesse Schell (2020), a construção de um jogo é organizada no desenvolvimento de seus quatro elementos: mecânicas, história, tecnologia e estética. Desta forma, a análise dos jogos construídos também está organizada seguindo este modelo, trazendo sempre a interlocução dos jogos com a aprendizagem histórica (Rüsen, 1992; Lee, 2016), buscando a compreensão da forma pela qual tal conceito teve relevância ao longo do processo criativo e lúdico.

Em relação ao aspecto tecnológico, boa parte das decisões já estariam pré-postas na própria organização da oficina, sendo o foco aqui dado para as mídias analógicas e manuais. Obviamente, a tecnologia ainda teve um papel importante na construção dos jogos, sendo a internet a principal fonte de informações de pesquisa para os estudantes e ferramentas como câmeras, impressora 3D, digitalizadoras e copiadores essenciais para a produção dos elementos físicos dos jogos. Contudo, toda tecnologia digital foi utilizada apenas como forma auxiliar no processo, com o foco sendo dado ao trabalho manual e a construção dos jogos de forma física e

memória e do pertencimento e da memória como um local de inclusão e exclusão dos indivíduos (Arroyo, 2013).

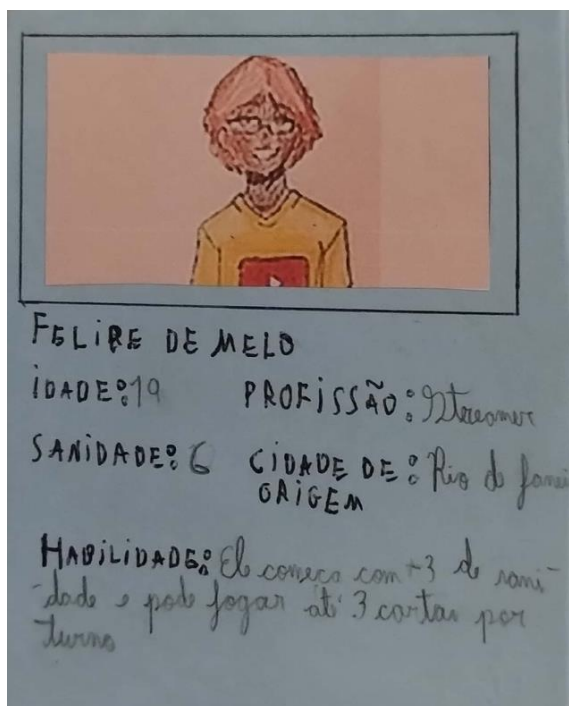


Figura 10 – Personagem do jogo “Projeto Impostor”.
Fonte: o autor.

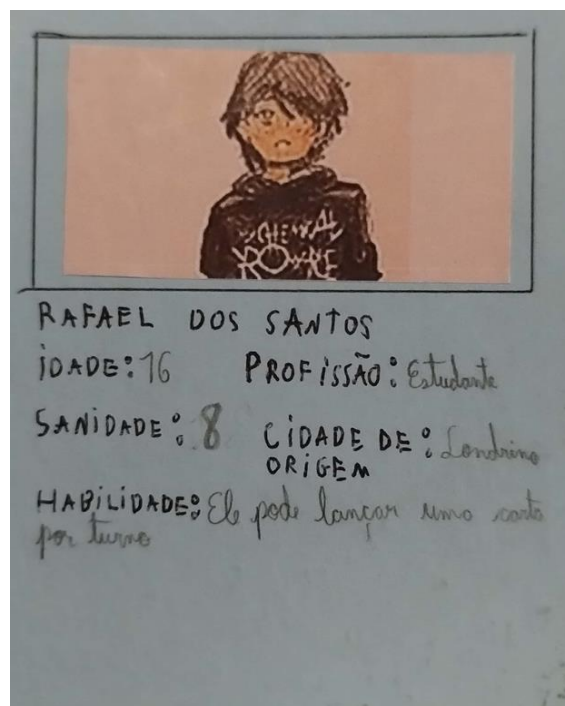


Figura 11 – Personagem do jogo “Projeto Impostor”.
Fonte: o autor.

No outro jogo produzido, “Projeto Impostor”, em se tratando de uma obra que se passa em uma Londrina e ficcionalizada na atualidade, os personagens (como exemplificados nas figuras 10 e 11) são muito mais reflexos da própria realidade social dos estudantes que construíram o projeto, seus gostos e idealizações, do que na construção de arquétipos baseados na cultura midiática.

Como reflexão sobre o trabalho da consciência histórica (Rüsen, 1992) dentro deste projeto, destaca-se neste processo de inclusão dos próprios gostos dos estudantes em sua criação um reflexo dos mesmos nos seus personagens, uma forma de se encontrarem dentro da narrativa lúdica do seu jogo. Como destaca Huizinga (2019), o jogo é um espaço fronteiro de movimento entre o sério e o lúdico, entre os principais aspectos do que é ser humano, e a identificação do jogador com seu personagem trabalha dentro deste espaço. Identificando-se com seus personagens, os estudantes passam a refletir sobre suas ações dentro do jogo de forma profunda, com tal reflexão podendo extrapolar as fronteiras do lúdico, através de suas próprias características (Huizinga, 2019), tornando-se uma reflexão acerca da realidade cotidiana dos mesmos. Neste processo de demonstração da relevância e da agência

narrativa de personagens criados, e que possuem traços de identificação com os estudantes, eles foram expostos à possibilidade de pensar sobre sua própria agência como indivíduos historicamente inseridos nos processos de sua realidade. Tal processo é amplamente interno e complexo, sendo algo que é detectável no conjunto geral das fontes, experiências e relatos desta pesquisa e que, em novas pesquisas, pode ser um elemento a ser estudado mais a fundo, demonstrando um grande potencial para a área da aprendizagem histórica.

Finalmente, a estética dos jogos produzidos, em seus aspectos mais basais e físicos, demonstram seu feitiço analógico e artesanal. Produzidos com materiais escolares comuns, utilizando equipamentos simples, os jogos são também um demonstrativo da aplicabilidade da metodologia proposta por esta pesquisa. Em grande parte, a escolha pelo analógico se faz por sua produção artesanal e acessível para um número grande de instituições e estudantes, e os resultados produzidos corroboram tal escolha, com os jogos construídos dentro das aulas funcionando de forma completa e intuitiva, não sendo em nada prejudicados por sua construção radicalmente distanciada do digital.

Mecanicamente, os jogos produzidos são uma convergência entre os chamados *american games* e *eurogames*, novos estilos de jogos de tabuleiro que tiveram um grande crescimento no mercado nos últimos anos, substituindo os jogos de tabuleiro clássicos (Sousa, 2019). Portanto, a jogabilidade desenvolvida busca extrapolar convenções já consagradas na cultura dos jogos de tabuleiro no Brasil, inspirando-se em mecânicas mais inventivas e escapando do caminho mais comum do *game design* analógico.

Sendo as mecânicas o elemento que diferencia os jogos de todas outras formas de mídia cultural (Schell, 2020), suas especificidades são elementos de grande importância para esta análise. Em ambos os jogos, através das temáticas escolhidas e dos objetivos propostos da oficina, de se trabalhar com a História através da participação direta da historicidade dos estudantes dentro do projeto, algumas escolhas mecânicas interessantes foram feitas. Os projetos coincidiram em serem jogos que evitam o conflito ou a competição direta entre os jogadores. Ainda são eleitos vencedores, contudo, o sucesso seria conquistado através de cooperações ou competições indiretas. Por exemplo, no “Ocean War”, os jogadores não buscam

atrapalhar ou dificultar o trajeto dos outros participantes pelo Oceano Atlântico do tabuleiro, com o vencedor sendo apenas o jogador que fizesse tal caminho mais rapidamente. Já no “Projeto Impostor”, enquanto um pequeno grupo de jogadores trabalham juntos como impostores dentro do Museu Histórico de Londrina, os outros participantes trabalham em equipe tentando desvendar quem seriam os adversários. Percebe-se então que, apesar de haver competição, o trabalho em equipe destaca-se como principal elemento social do jogo.

Tal foco na cooperação não foi uma imposição do professor, mas sim um caminho que, através do modelo das aulas, se mostrou o mais atraente para os estudantes. Sendo eles uma equipe na formatação do jogo, o caminho lógico da própria partida do jogo criado se aproveitar de tal união, previamente estabelecida, se mostrou como o mais intuitivo. Aqui detecta-se um dos maiores sucessos desta pesquisa em sua aplicação, o incentivo ao trabalho em equipe e a interação social entre estudantes muitas vezes estigmatizados em seus ambientes cotidianos (Goffman, 1986). Ao início das aulas, diversos estudantes declararam serem abertamente opostos ao trabalho em grupo, buscando sempre individualizarem suas ideias. Todavia, ao longo da construção e do desenvolvimento do projeto, o trabalho em equipe se tornou cada vez mais um caminho ideal para a realização das propostas, com a união entre os estudantes surgindo de forma espontânea. Como foi possível ver nos relatos dos estudantes trabalhados no capítulo passado, a enorme maioria dos participantes declararam ter interesse de continuar o trabalho em grupo com os integrantes da oficina, destacando o aspecto positivo de incentivo dos usos das habilidades específicas de cada um deles ao longo do desenvolvimento do jogo.

Este resultado apoia-se muito nas características sócio-emocionais (Alencar, 2007) específicas dos indivíduos Superdotados (AH/SD), em especial o seu comprometimento com as tarefas propostas em situações criativas. Os alunos com AH/SD, de forma circunscrita a tal grupo, costumam carecer de possibilidades de trabalho em equipe significativas em sua realidade cotidiana escolar, muitas vezes estigmatizados e excluídos devido ao seu descompasso de aprendizagem (Renzulli, 2005). Torna-se necessário aqui o atendimento para tais jovens na Educação Especial, através dos atendimentos e das oficinas nas salas de recursos (Cianca, et al., 2011). As experiências relatadas nesta pesquisa demonstram o sucesso do desenvolvimento social em relação ao trabalho com outros, por parte de tal público,

dentro de ambientes construídos para o incentivo destes modelos pedagógicos. Ao se aproximar da realidade da Educação Especial para AH/SD, esta pesquisa pode se enriquecer através das especificidades de tal ambiente ao mesmo tempo, sendo construída especificamente para ele, pode-se também observar resultados muito positivos, tanto no quesito científico, quanto no impacto social proveitoso aos estudantes.

Desde o início desta obra, o aspecto narrativo dos jogos foi destacado como uma das principais razões para a sua escolha como forma metodológica de aprendizagem histórica (Lee, 2016). Tendo isto em mente, a análise acerca do aspecto da história (ou *story*, narrativa) (Schell, 2020) dos jogos produzidos se torna essencial para a construção de conclusões sobre as potencialidades da forma de ensino aqui proposta.

Ambos os jogos produzidos, seguindo as características gerais do lúdico (Huizinga, 2019), apresentam inícios e finais muito bem definidos, sendo encapsulados em sua narração alheia ao mundo cotidiano. Para além disso, extrapolando o jogo em si, o próprio processo de desenvolvimento dos projetos, dentro das aulas da oficina, também foi um espaço de incentivo ao lúdico, à narrativa construída de forma independente do mundo cotidiano, de inícios e fins determinados, de regras concordadas entre os participantes, mas absolutamente obrigatórias (Huizinga, 2019). Deste modo, ao se analisar o aspecto da narrativa como presente nesta pesquisa, são necessários dois focos analíticos: a narração como elemento dentro dos jogos produzidos e a narrativa como elemento de construção dos jogos dentro do ambiente criado na Oficina.

Como já destacado anteriormente, durante as aulas da Oficina de Criação de Jogos Analógicos, a narrativa foi um dos temas centrais trabalhados, tanto no aspecto teórico, quanto nas atividades práticas. Como em todos os elementos desta pesquisa, tal foco foi dado com o objetivo de incentivar reflexões acerca do papel dos estudantes como membros ativos da construção do seu entorno espacial e temporal (Cavalcanti, 2018). Ao se desenvolver uma intervenção educacional a partir de metodologias ativas de ensino (Lima, et al., 2019), coloca-se a progressão da própria aprendizagem como sendo interdependente da ação dos estudantes. Além disso, se tratando especificamente da construção e do trabalho com jogos, a própria existência cultural

deles, como meios peculiares da cultura, sendo alheios ao mundo cotidiano, se torna um novo elemento de transformação da existência narrativa da sala de aula no âmbito da construção reflexiva dos estudantes.

Como enriquecimento deste aspecto, o relato do estudante “X” traz algumas reflexões interessantes (Anexo XXX):

Acredito que a oficina foi enriquecedora em alguns aspectos, pois nela consegui conhecimentos novos e me aprofundei naqueles que eu já possuía, sobre os conteúdos eu diria que foram muito interessantes, principalmente o aprofundamento de como e porque os jogos foram criados e são até hoje. Sobre a metodologia da oficina, de modo geral, eu gostei de como ela foi dividida em momentos teóricos e momentos de entretenimento, minha única reclamação sendo que no final tivemos que finalizar o projeto na correria.

Um dos focos dados pelo estudante é na compreensão e no desenvolvimento acerca do sentido dos jogos como elementos culturais, construindo uma reflexão sobre a sua existência ao longo da História ou, nas palavras do estudante, “por que os jogos foram criados e são até hoje”. Aqui detecta-se explicitamente uma conexão analítica da História, da competência narrativa (Rüsen, 1992) como elemento de análise, com a existência e importância da cultura específica dos jogos.

Até nos comentários com elementos críticos ao desenvolvimento do projeto percebem-se dados interessantes para esta análise. O estudante conseguiu criar a compreensão que o projeto, assim como a cultura, dividia-se entre momentos sérios/cotidianos e lúdicos, já trazendo em sua própria construção uma interação com a conceitualização de um jogo (Huizinga, 2019). Tal afirmação confirma-se também na crítica do estudante, ao notar um desequilíbrio nesta estrutura, com o final do projeto mais acelerado e com foco na produção.

Outra questão de interesse no relato do estudante é sua constatação que os conhecimentos da oficina de certa maneira conectaram-se com suas experiências passadas, funcionando como uma forma de aprofundamento em temas mais verticalizados. Aqui, além do sucesso em um processo de aprendizagem significativa (Alegro, 2007), fica claro o êxito do projeto enquanto uma oficina da rede de ensino especial, se consubstanciando como um projeto de contraturno com foco no aperfeiçoamento.

Apoiando-se na citação introdutória desta pesquisa, aqui o aprendizado, além de um meio de ressignificação cognitiva da consciência (Rüsen, 1992; 2012), é um

processo que existe enquanto um movimento, uma compreensão da transformação e da plasticidade:

Logo, é importante perceber que o aprender e/ou ensinar não são ações isoladas, mas sim momentos convergentes entre si. Quer dizer que o aprender não significa incorporar novos conteúdos, mas estar aberto a novos encontros e se deixar provocar pelos signos emitidos pelas coisas, pelas pessoas. Aprender é um modo de se desprender, se desinstitucionalizar, se despersonalizar e estar sempre à espreita do acontecimento. Isto porque aprender é colocar-se na passagem do não saber ao saber, visto que “aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro”, conforme Deleuze (2009, p. 160) (Giacomoni, Pereira, 2013, p. 15).

Além disso, sendo o aprender e o ensinar duas atividades que convergem entre si, os dois lados apresentados nesta fase da análise voltam a conversarem entre si, com o processo de criação do jogo e sua aplicação como produto finalizado apresentando a mesma convergência. Um dos maiores sucessos observados na realidade material nesta pesquisa é a constatação de tal conceitualização, de que o aprender e o ensinar caminham como processos interdependentes que podem ser facilitados e influenciados positivamente através da criação de jogos, especialmente no ensino de História com um foco na realidade local (Cavalcanti, 2018).

Dentro do aspecto narrativo que existe dentro dos jogos construídos, o aprendizado pode ser visto de uma forma mais direta e evidente. Sendo o aprender História, como colocado por Marc Bloch (2002) e corroborado pela historiografia posterior, a compreensão do ser humano através do tempo, e apoiando-se nas conceitualizações de Peter Lee (2012) e Jörn Rüsen (1992, 2012), que colocam o ensino de História como uma ação de reorientação cognitiva em direção à uma progressão na consciência história do indivíduo, pode-se concluir, concretamente, através da estrutura dos jogos criados neste projeto, a observância de um processo potente e constatável de aprendizagem de História.

O “Projeto Impostor”, da turma matutina, possui potencialidades de aprendizagem e ressignificação narrativa diversas, tanto em sua estrutura quanto no seu processo de criação. Se passando na cidade de Londrina, em específico em sua mais importante instituição de memória (Vieira, 2017), o Museu Histórico de Londrina, o projeto questionou diretamente os estudantes acerca de suas construções sociais sobre a cidade na qual vivem e sobre seu papel nela. Como já destacado anteriormente, no processo de criação dos personagens foi desenvolvido um processo

de autoidentificação e busca de familiaridade dentro do universo do jogo. Por outro lado, ao desenvolverem os “inimigos” do jogo, as peças de museu que deveriam ser libertas do jogador impostor, o processo foi contrário, sendo principalmente caracterizado por um estranhamento com o passado, um distanciamento do que é representado por aqueles objetos e uma noção clara de que o presente e o passado, mesmo que conectados e influentes entre si, se configuram como realidades históricas distintas.

Outro elemento importante deste projeto é o seu objetivo final, a libertação da instituição do MHL da influência do “impostor”. Percebe-se aqui um processo orgânico e ativo dos estudantes em relação ao sentido de salvaguarda da instituição museológica, buscando até mesmo dentro do universo de seu jogo um senso de preservação narrativa dentro do Museu, evitando sua destruição como objetivo. Tal iniciativa foi capitaneada pelos estudantes responsáveis pelas pesquisas acerca do MHL (Anexo XIII) que, compreendendo a função da instituição, insistiram na sua preservação no jogo, com o objetivo dos jogadores sendo a restituição de sua forma original. As observações e constatações referenciadas, mesmo sendo pouco objetivas e circunscritas a momentos específicos, demonstram potencialidades únicas de aprendizagem através dos métodos trabalhados. Em resumo, através da estrutura própria do jogo por eles criado, os estudantes puderam colocar a prova conceitos como memória, museu e salvaguarda de forma intuitiva e profícua para a produção de seu projeto. Cedendo novamente a palavra ao relato do aluno “P” (Anexo XXV):

A oficina de História forneceu um certo conhecimento em relação com o Museu Histórico de Londrina, como por exemplo, alguns objetos existentes lá, os quais eu não tinha conhecimento, objetos como um esqueleto que eu apenas descobri pelo professor, também nessa oficina tiveram coisas relacionadas à criação de jogos, como o porquê da história do jogo, e a história dos personagens é importante, já que você não pode simplesmente falar “Olha, eu desenhei esse personagem aqui, ele tá nesse lugar específico por nenhum motivo e ele vai fazer isso porque ele quer e esse é um jogo, Joga”, não, vocês precisa criar toda a metodologia, é preciso existir um motivo para que as coisas aconteçam, não pode ocorrer do nada.

Por fim, outro elemento que surgiu espontaneamente na produção deste jogo por parte dos alunos foi a importância dada ao aspecto de Londrina como uma cidade de imigrantes e povos diversos, assunto que surgiu nas pesquisas feitas para a produção do jogo e que se concretizaram também na criação dos personagens do jogo, sendo cada um deles de origens e vivências distintas. Citando uma vez mais um relato recolhido, desta vez do estudante “Y” (Anexo XXII):

Eu aprendi sobre a diversidade e a riqueza cultural que existe no Brasil, sobre os imigrantes de outros países que vieram ao Brasil e aprendi sobre a História de Londrina ao analisar o museu histórico, aprendi sobre a interferência dos jogos na história da humanidade.

Este aspecto foi um desenvolvimento surpreendente por parte dos estudantes, não fazendo parte de nenhum dos referenciais teóricos previamente trabalhados (em contraste com, por exemplo, o final do relato do estudante, que cita a importância dos jogos na História, um dos assuntos amplamente trabalhados). Tal constatação pode demonstrar um interesse mais profundo dos estudantes acerca das temáticas referidas. A capacidade do processo de produção de jogos analógicos e de inclusive demonstrar os interesses tangenciais à sala de aula dos estudantes, possibilitando novos projetos que trabalhem com eles de forma mais focalizada, é um dos outros sucessos do projeto que não haviam sido planejados previamente.

O projeto da turma vespertina, “Ocean War”, possui características distintas do “Projeto Impostor”, mas é igualmente profícuo para esta análise. Corroborando as conclusões de Cerri e Cruz (2021) acerca do interesse dos jovens, a turma em questão foi muito atraída desde o início para narrativas acerca da Segunda Guerra Mundial, considerando a proposta da oficina de trabalhar com a História a partir de uma perspectiva local de certa forma restritiva, assumindo que tal escolha limitaria a sua capacidade de trabalho com o tema de preferência. Novamente aqui, o processo de pesquisa que precedeu o desenvolvimento do jogo se mostrou essencial, com as descobertas sobre a participação do Brasil de forma comercial e indireta, antes de sua entrada como combatente na guerra, despertando novamente o interesse dos jovens. Tal fato pode ser constatado na análise dos anexos XIV, XV e XVI, que consistem nos registros em diário de bordo das pesquisas realizadas pelos alunos. Com a noção de que o conflito não seria apenas decidido pelos países já consagrados na mídia cultural e buscando ir além da História dos grandes líderes e heróis, outro tema muito popular entre os jovens (Cerri, Cruz, 2021), surge entre os alunos da ideia de tratar a narrativa do jogo de forma que evitasse a dimensão do conflito direto, focando na questão comercial da guerra, com a participação brasileira em foco.

Com a nova inspiração, os estudantes partiram em direção a um foco narrativo bastante único no jogo, a sobrevivência de barcos comerciantes na travessia do Oceano Atlântico, saindo do porto de Paranaguá, no Paraná, com o destino sendo os portos ingleses. Nesta narrativa, ao contrário da turma matutina, que criou um grupo de personagens onde cada um deles apresentava aspectos de identificação com seus desenvolvedores, a turma vespertina elegeu um personagem como protagonista inequívoco do jogo, mesmo não sendo o único. Tal personagem seria o Sr. Sebastião, um agricultor londrinense responsável pelo transporte de sua produção para a Inglaterra durante o período de guerra. Neste contexto, Sebastião surge como um representante da narrativa de o que Londrina representaria para estes estudantes, principalmente suas visões acerca do passado de Londrina, uma cidade rural, comercial e cafeicultora (Casaril, 2008).

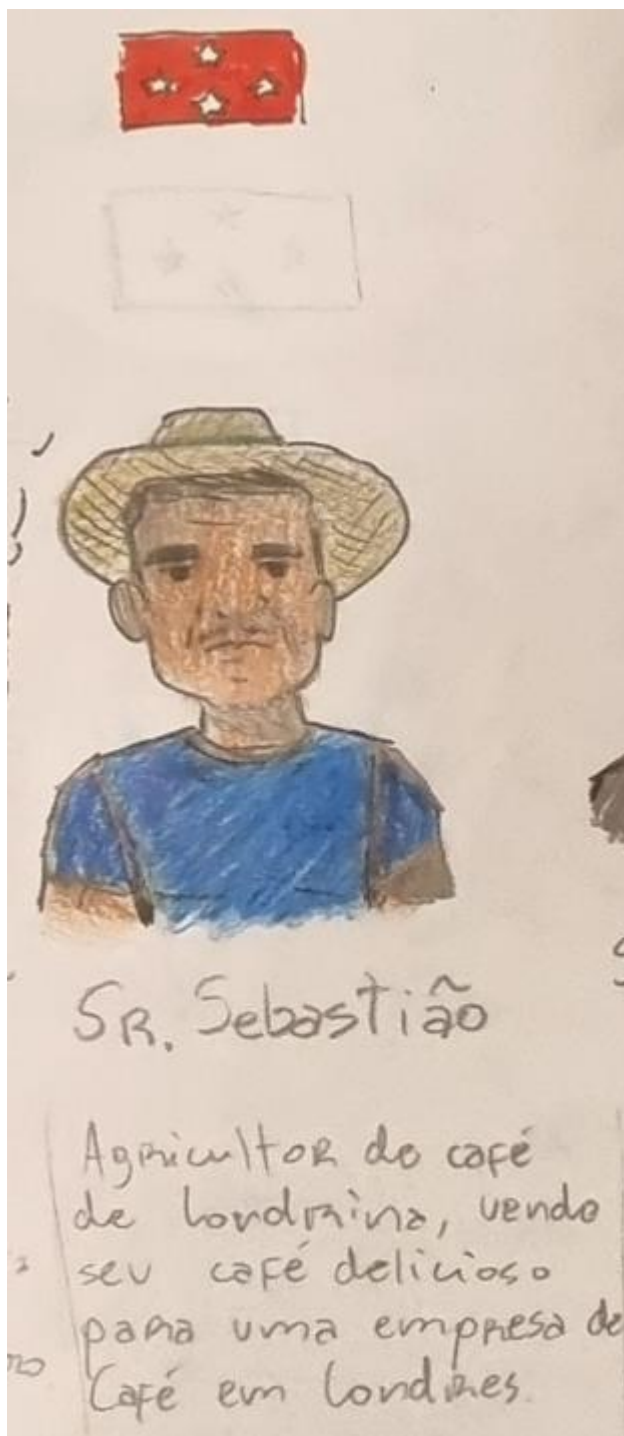


Figura 12 – Sr. Sebastião. Fonte: o autor.

Além deste reflexo narrativo, Sr. Sebastião surge no projeto como uma forma encontrada pelos estudantes de inclusão própria em uma narrativa por eles considerada distante e previamente intocável. Se tem aqui uma ressignificação de um passado já consagrado pelos estudantes, agora com a influência de figuras fora do que seria esperado em um jogo sobre a Segunda Guerra Mundial, por exemplo. A presença de Sr. Sebastião como protagonista do jogo

por si só já aparece como um elemento de incentivo à reflexão histórica. O estudante “X” sintetiza de certa forma tais conclusões em seu relato (Anexo XXX):

Aprendi sobre Johan Huizinga, escritor da obra *Homo Ludens* que define o jogo como um elemento fundamental para a cultura humana, o que gerou uma nova corrente de estudos acerca do lúdico. Também aprendi sobre jogos europeus e americanos e algumas de suas diferenças com embasamento histórico. Além disso durante a construção de nosso projeto realizei pesquisas sobre um contexto da 2ª Guerra Mundial que não tinha me aprofundado, esse sendo a comercialização por exportação que o Brasil fazia durante o período.

Em síntese, o projeto da turma vespertina possibilitou a aprendizagem histórica através do uso de narrativas já populares entre os estudantes (Cerri, Cruz, 2021) e sua posterior desconstrução com a inclusão do aspecto local e da identificação regionalizada (Cavalcanti, 2018) dos alunos. Por meio deste processo, foi possível produzir uma crítica acerca da forma pela qual os alunos interagem com o passado, alcançando certa forma de reorientação cognitiva (Rüsen, 2012).

Novamente, é importante destacar que tais conclusões não inferem em sua reprodutibilidade ou sistematização em ambientes fora do que foi pensado e aplicado nesta pesquisa. Todavia, o potencial das metodologias aplicadas, através da análise de conteúdo (Bardin, 2020) das fontes coletadas, demonstra-se muito profícuo. Sendo um jogo um meio cultural múltiplo, com a sua criação abrangendo ainda mais questões, as possíveis análises dos resultados da criação destes jogos são inúmeras. Para os objetivos desta pesquisa, a reflexão acerca dos jogos em específico se encerra aqui, considerando que as hipóteses propostas foram suficientemente postas a prova e analisadas de forma a possibilitar conclusões e desenvolvimentos futuros acerca dos conceitos trabalhados.

Como conclusão desta análise, faz-se necessário refletir acerca dos passos finais da aplicação da oficina e dos desenvolvimentos posteriores ao seu encerramento. Neste quesito, destaca-se novamente a questão social que pode ser sentida ao longo das aulas e nos relatórios finais dos estudantes. Além de um projeto científico, as aulas que integraram a oficina foram impactos reais na vida dos que delas participaram, mesmo que por um curto período. Tal elemento não pode ser ignorado, em se tratando de uma pesquisa que objetivou uma intervenção prática e material, os impactos de tal ação na realidade escolar daqueles que dela participaram também são fontes essenciais para a construção desta obra.

Quase com unanimidade, os alunos relataram que um dos aspectos de maior repercussão ao longo das aulas foi o desenvolvimento do trabalho em equipe e do sentimento de união que surgiu entre os membros das equipes matutinas e vespertinas. Tratando-se especificamente de indivíduos com AH/SD, tal resultado é de grande importância, levando em conta as questões socioemocionais enfrentadas por tal público (Alencar, 2007), que, por vezes, encontra dificuldade em se enquadrar dentro de interações sociais no ambiente escolar. No último encontro da oficina, após a apresentação dos projetos e a doação dos jogos construídos para a comunidade escolar, pode-se ver uma realidade muito clara da educação como uma parte da vivência cultural, para além dos resultados que podem ser meticulosamente analisados. Ao se finalizar a aplicação desta pesquisa, para além de sua relevância científica e historiográfica, destacou-se sua relevância social para os jovens que dela participaram, com todos declarando terem sido positivamente impactados pela sua participação.

Conclusões

O ensino de História se mostra profícuo quando possibilita um processo de transformação do indivíduo e de sua cognição (Lee, 2016). Tendo esta afirmação como guia central de todo trabalho, que foi produzido ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, pode-se dizer que ela foi bem-sucedida em promover um real processo de aprendizagem histórica (Rüsen, 1992) em um ambiente controlado e específico, sendo ele as oficinas em salas de recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação da cidade de Londrina, no Paraná. Como uma pesquisa realizada através de uma aplicação prática, este trabalho foi exposto a diversos elementos imprevisíveis e voláteis, típicos da realidade material no qual ele se encontrava, sendo a sua capacidade de se desenvolver, mesmo com todas as questões que envolveram sua realização, uma comprovação prática da eficácia e flexibilidade da metodologia aplicada.

Sendo baseada na hipótese de que existe potencial de aprendizado de História através de uma perspectiva local, utilizando-se da criação de jogos analógicos por estudantes da Educação Especial, em salas de recursos para AH/SD, esta pesquisa foi uma experiência de teorização e aplicação de formas para a comprovação de tal teoria através de diversos referenciais metodológicos, tanto do campo do ensino de História quanto dos preceitos da criação de jogos. Ambas áreas do conhecimento demonstraram, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, ser completamente compatíveis e complementares entre si, com o ensino de História se beneficiando das características específicas e integrantes dos jogos como meios culturais narrativos e transformativos (Caillois, 2021; Huizinga, 2019). Além disso, através do desenvolvimento dos jogos por parte dos estudantes participantes do projeto, pode-se colocar à prática tal complementaridade, pondo a prova a possibilidade de se ensinar História de forma localizada e apoiando-se em um arcabouço teórico que tenha a criação de jogos como parte de suas possibilidades.

Entendendo a História Local como um meio de problematizações das noções de pertencimento, agência e localidade (Cavalcanti, 2018) e buscando desenvolver um processo de inclusão da memória dos estudantes participantes do projeto nas narrativas históricas presentes em seu dia a dia (Arroyo, 2013), pode-se, através do processo de criação dos jogos analógicos da oficina, estimular o pensamento crítico

por parte dos alunos, encaminhando-se em direção a transformações cognitivas mais duradouras e profundas.

Devido a curta duração do projeto e a pequena amostragem analisada, torna-se inviável produzir conclusões generalizantes a partir das fontes coletadas, ainda que tal generalização nunca tenha sido um horizonte desta pesquisa. Buscou-se aqui trazer à luz, de forma prática, uma alternativa metodológica de aprendizado histórico em condições específicas, mas reais e relevantes. A metodologia utilizada e pesquisada nesta obra, da mesma forma, não está proposta como uma forma de substituição da sala de aula tradicional, mas sim como um elemento complementar e possibilitador de novas formas de ensino. Por tal motivo, a escolha de sua aplicação em ambientes de oficinas de contraturno voluntárias mostrou-se o melhor caminho para o seu desenvolvimento. Nomeadamente, buscou-se a propiciação do desenvolvimento de reflexões sérias e circunstanciadas acerca do uso da criação de jogos analógicos como metodologia efetiva, sendo os resultados, em grande parte, positivos, interpretados através das fontes coletadas, como um primeiro passo em direção à construção de outras análises mais abrangentes.

Tratando especificamente com estudantes com AH/SD, foi possível através desta obra promover uma forma de valorização de tal público no campo da pesquisa historiográfica. Sendo tal grupo um público em crescimento, tanto em número quanto em relevância dentro do atendimento educacional (Cianca, et al., 2011), o seu tratamento dentro das análises construídas se faz essencial. Destaca-se aqui não apenas uma simples inclusão, representativa ou temática de tais estudantes, mas sim da sua participação ativa e integrada na construção de todos os elementos da pesquisa a partir de suas características específicas. Esta pesquisa, em seus elementos mais basilares, foi completamente pensada para operar em um ambiente de aulas oficinas que só existem nas salas de recursos para atendimento de AH/SD na rede pública estadual, sendo uma proposta metodológica, como todas as outras, que é interdependente das condições materiais para a sua realização.

Por fim, a criação de jogos como elemento principal de intervenção metodológica se demonstrou como um ponto de potencial muito grande a ser explorado, principalmente quando trabalhado conjuntamente ao ensino de História, com as proximidades estruturais de ambas as áreas sendo uma das hipóteses

testadas e, dentro das possibilidades, comprovadas ao longo da realização desta pesquisa.

O ensino de História, sendo um movimento de constante construção e desconstrução do próprio indivíduo (Giacomoni, Pereira, 2013), apresenta-se como um espaço de grande potencial plástico para a criação e aplicação de novas metodologias. Esta obra, através de sua conceitualização e aplicação, coloca-se como um primeiro passo em direção à inclusão da criação de jogos (Schell, 2020) como uma forma potente de incentivo metodológico à aprendizagem histórica (Lee, 2016). Além disso, existindo dentro de um recorte específico da Educação Especial, espera-se, a partir desta e de outras pesquisas similares, que o ensino de História possa cada vez mais explorar a diversidade da educação no Brasil, vendo a inclusão não como um conceito esvaziado de significado, mas sim como uma atividade ativa e necessária. Os jogos, como apresentou Huizinga (2019), são parte dos elementos mais basais da cultura, e sua importância ainda não foi completamente explorada, principalmente o seu processo de criação por parte de estudantes em ambientes educacionais.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Edinalva Padre; FREITAS, Izis Pollyanna Teixeira Dias de. Conceitos de segunda ordem: O diálogo com o passado pelos alunos do Ensino Médio. *Revista Cenas Educacionais*, v. 3, n. e8618, p. 1-12, 2020.
- AGUIRRE, Mariela Coudannes; CERRI, Luís Fernando. Jovens e sujeitos da História. *Revista Estudo Ibero-Americanos*, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan/jun. 2011.
- ALEGRO, Regina Célia. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa em História: ideias de alunos do ensino médio. Anais eletrônicos XXIV Simpósio Nacional de História*. ANPUH, p. 1-8, 2007.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Características socioemocionais do Superdotado: Questões atuais. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 2, n. 12, p. 371-378, maio/ago. 2007.
- AMARAL, Fernando Nascimento Rocha do. O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), 107 p, 2019.
- APRESENTAÇÃO. *Museu Histórico de Londrina (MHL)*. Universidade Estadual de Londrina., 2021. Disponível em: <<https://sites.uel.br/museu/apresentacao/>> Acesso em 16 de março de 2025.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. 1 ed. Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 115-126, Jan/Jun 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Coimbra: Editora 70 Edições, 281 p, 2022.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 153 p, 2002.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 301 p, 2021.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. *Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola*. In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 339 p, 2014.

CASARIL, Carlos Casemiro. *Meio século de verticalização urbana em Londrina: 1950-2000*. Universidade Estadual de Londrina, Dissertação (Departamento de Geociências, Departamento de Mestrado em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento), 268 p, 2008.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, n. 7, p. 272-292, 2018.

CERRI, Luís Fernando; CRUZ, Matheus Mendanha. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: Um olhar com dados do projeto residente. *Revista Transversos*, n. 37, p. 145-167, dez. 2021.

CIANCA, Fabiane Chueire; COSTA, Josiane Maria Sichieri da; LYRA, Juliana Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina; LEONESSA, Viviane Tramontina. *NAAH/S Londrina: A implementação e construção de um serviço de atendimento ao estudante com Altas Habilidades/ Superdotação no norte do Paraná*. *Anais eletrônicos VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Universidade Estadual de Londrina, p. 1536-1545, 2011.

COLÉGIO ESTADUAL NEWTON GUIMARÃES (CENG). *Projeto Político e Pedagógico*. Secretaria Estadual de Educação (SEED), 2023.

CORRÊA, André Luís da Costa. *Rolando dados, criando histórias, aprendendo História: O uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de História*.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), 98 p, 2017.

FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. A Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. *Revista Linguagem*, sn, p.1-5, 2012.

FERNANDES, Mayala. *Greve dos professores no Paraná reúne cerca de 20 mil em manifestação*. Brasil de Fato, 2024. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2024/06/03/greve-dos-professores-no-parana-reune-cerca-de-20-mil-em-manifestacao/>>. Acesso em 16 de março de 2025.

FREITAS, Juliana de Almeida. *RPG Medieval Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental*. Universidade do Estado de Santa Catarina, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), 121 p, 2016.

GEVIGIER, Jeferson José. Prática da pesquisa em sala de aula: Aula-Oficina como modelo privilegiado na construção do conhecimento histórico. *Anais eletrônicos XIII Encontro Estadual de História*. ANPUH, p. 1-17, 2020.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de História*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 171 p, 2013.

GOFFMAN, Erving. *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Nova Iorque: Editora Simon & Schuster Inc, 147 p, 1986.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 9 ed, rev. e atual. São Paulo: Editora Perspectiva, 277 p, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022*. IBGE, 2022. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br>>. Acesso em 13 de março de 2025.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Revista Educação: Teorias e Práticas*, Universidade Católica de Pernambuco, v. 1, n. 2, p. 191-208, 2002.

PERUZZO JÚNIOR, Léo. O conceito de lebensform (formas de vida) na filosofia de Wittgenstein. *Revista Ítaca*, n. 17, p. 107-146, 2011.

LEE, Peter. Literacia histórica e História transformativa. *Educar em Revista*, n. 60, p. 73-85, abr/jun. 2016.

LIMA, Maria Tereza; MERCANTI, Luiz Bittencourt; NEVES, Vander José das. *Metodologias ativas: Perspectivas teóricas e práticas no ensino superior*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 168 p, 2019.

MARCONI, Guilherme. *Em votação apertada, Colégio Newton Guimarães em Londrina migra para modelo cívico-militar*. Portal Bonde, 2023. Disponível em: <<https://www.bonde.com.br/bondenews/em-votacao-apertada-colegio-newton-guimaraes-em-londrina-migra-para-modelo-civico-militar>>. Acesso em 21 de novembro de 2024.

MARTINS, Yasmine. *Saiba como utilizar cada termo de forma correta*. Autismo e Realidade, 2022. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/2022/07/29/diferencas-entre-os-terminos-neurotipico-neurodiversidade-e-neuroatipico/>> Acesso em 21 de junho de 2025.

NEUMANN, Patrícia; VESTENA, Carla Luciane Blum. A relação entre idade e inteligência emocional em adultos com Altas Habilidades/ Superdotação. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 3, n. 1, p. 77-94, dez. 2016.

PAZ, Maurício Fonseca da. *História e gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de História*. Universidade Federal do Paraná, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), 100 p, 2019.

PARANÁ. *Lei Nº 13.381, de 18 de dezembro de 2001*. Torna obrigatório, no ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná. Diário Oficial Executivo, 2001.

PIMENTEL, Naiene dos Santos; TEIXEIRA, Marcília Bruna dos Reis. Atividades didáticas usuais adaptadas à proposta de metodologias ativas de aprendizagem. In: LIMA, Maria Tereza; MERCANTI, Luiz Bittencourt; NEVES, Vander José das.

Metodologias ativas: Perspectivas teóricas e práticas no ensino superior. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 168 p, 2019.

RITTER, Tatiane de Souza. *Jogo Analógico para o ensino de História Agrária em uma escola do campo*. Universidade Federal de Santa Maria, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), 87 p, 2016.

RENZULLI, Joseph. The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: REIS, Sally (org.). *Reflections on Gifted Education: Critical Works by Joseph S. Renzulli and Colleagues*. 1. ed. Londres: Editora Prufrock Press, p. 55-86, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W.A Editores, 229 p, 2012.

RÜSEN, Jörn. *O desenvolvimento da competência narrativa na Aprendizagem Histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. *Revista Propuesta Educativa*, n. 7, p. 27-36, out. 1992.

ROCHA, Emília; ARRÁIS, Enéas; OLIVEIRA, Guilherme; MENDONÇA JÚNIOR, Glaudiney. *Aprendizagem Tangencial: Como Jogos Analógicos Podem Auxiliar no Ensino de História e Cultura*. *Revista Sistemas e Mídias Digitais*, n. 1, 2017.

SANTOS, Fernando Mansaro dos. *Análise de conteúdo: A visão de Laurence Bardin*. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012.

SHARPE, Jim. *A História vista de baixo*. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, p. 39-64, 2011.

SHELL, Jesse. *The art of game design: A book of lenses*. 3. ed. Burlington: Editora CRC Press, 518 p, 2020.

SCHÉRER, René. *Aprender com Deleuze*. *Revista Educação & Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005.

SOUSA, Micael. *Os jogos de tabuleiro não são todos iguais*. Portal Público, 2019. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2019/11/08/p3/cronica/jogos-tabuleiro-nao-sao-iguais-1891932/amp?sfns=m/>>. Acesso em 14 de julho de 2025.

TELLES, Helyom Viana. *Empatia Histórica e Jogos Digitais: Uma proposta para o ensino de História*. Universidade do Estado da Bahia, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), 129 p, 2018.

VIEIRA, Guilherme Lopes. O museu como lugar de memória: o conceito em uma perspectiva histórica. *Revista Mosaico*, v. 12, 24 p, 2017.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 90 p, 1991.

WASICK NETO, Tadeu Wasick; SANTOS, Vander Felipe Ortiz dos. Projeto Bunker. *Anais Eletrônicos FEBRACE 15*. Universidade de São Paulo, p. 261, 2017.

Anexo I

Nome: _____

Leia os seguintes trechos abaixo, retirados do texto **Construindo jogos para o ensino de História (2013)**, de **Marcello Paniz Giacomoni**:

*O jogo é uma via de equilíbrio! Equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos. Dada essa peculiaridade, desenvolver jogos para o ensino nem sempre é uma tarefa fácil. Procuraremos nesse guia oferecer aos professores-alunos um passo a passo para a elaboração de jogos, com especial ênfase nas dinâmicas de tabuleiro. Destacamos que o processo criativo nem sempre seguirá a ordem desse guia, já que as ideias costumam surgir de forma pouco sistêmica. Mesmo assim, levar em conta os principais elementos necessários à criação de jogos pode ser útil ao processo criativo: **a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras, o layout.** (...)*

Temática

O primeiro passo na criação de um jogo é a escolha da temática, concebida dentro do período histórico e dos conteúdos planejados pelo professor: Civilizações Antigas, Feudalismo, Reforma, Grandes Navegações, Grandes Guerras etc. Jogos podem ser bastante importantes para entender determinados processos históricos mais complexos, pois possibilitam o estabelecimento de relações entre variados acontecimentos ou ações. Um tabuleiro pode igualmente proporcionar a visão de como diferentes agentes ou processos se desenvolvem simultaneamente. (...)

Objetivos

Após a escolha da temática, o professor deverá pautar a experimentação do jogo em dois objetivos, que devem andar em conjunto: os objetivos pedagógicos e os objetivos do jogo. Os objetivos pedagógicos são aqueles que, no tocante à disciplina de História, o professor deseja desenvolver: fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão

ou avaliação de conteúdos trabalhados, dentre outros. Vale lembrar que um jogo extrapola os objetivos simplesmente didatizantes. Podemos ainda dividir os objetivos pedagógicos atinentes ao conhecimento histórico em dois gêneros: específicos ou generalistas. Tomamos por específicos os objetivos de jogos que pautem as suas narrativas em determinados fatos do passado, que conduzem o desenvolvimento do jogo. Exemplos: o processo português das Grandes Navegações, os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, a crise da república Romana etc. (...)

Já objetivos de jogos generalistas são aqueles que simulam largos processos genéricos de uma determinada época, sem ater a sua dinâmica a fatos pontuais. Exemplos: o nascimento das cidades, a guerra feudal, a economia mercantilista etc. (...)

Além desses objetivos induzidos pelo professor, é interessante observar as habilidades subjacentes desenvolvidas, como as ações de “classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, imaginar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar, discutir” (FERMIANO, 2005, p. 5), englobando tais atividades em um genérico conceito de “ensinar a pensar”. Conjuntamente aos objetivos pedagógicos devem ser desenvolvidos os objetivos do jogo, ou seja, a finalidade ou meta do conjunto de dinâmicas e regras de determinado jogo, e que dificilmente podem ser separados dos objetivos pedagógicos. Esses definem o funcionamento do jogo e seu objetivo, enquanto conjunto de dinâmicas e regras que caminham a um fim. (...)

Superfície

É preciso definir a superfície de ação em que o jogo se desenvolverá (cartas, tabuleiro, classes dos alunos, quadro negro), caracterizado como o centro da narrativa do jogo (um navio, um pedaço de terra, um espaço geográfico). (...)

Dinâmica

É necessário construir a dinâmica do jogo em um variado campo de possibilidades que dizem respeito ao tempo (por rodadas ou turnos, por sequência livre ou pela ação do professor) e ao funcionamento: tabuleiro com dados, cartas, questões propostas pelo professor, ações dos alunos, dominó; com níveis de

complexidade que vão de simples sequências de “avança-recua” (como o clássico “Jogo da Vida”) até outras mais complexas que pressuponham produção de recursos, relações e combinações de cartas etc. Dentro dessas dinâmicas, existem ainda duas opções para a vivência do aluno: ou ele é “transportado” para o tempo histórico, representando-se como um personagem ou grupo social (como um Senhor Feudal, ou como um grupo social no processo da centralização), ou reflete sobre o conhecimento histórico, respondendo a questões ou articulando conceitos. Ademais, o ato de jogar possui como uma de suas características a ausência de riscos: não temendo as consequências, os alunos são estimulados à experimentação. Tanto os erros como os acertos desse processo podem ser retomados e debatidos pelo professor. (...)

Regras

Um jogo, de qualquer natureza, não possui sentido sem a existência de regras. Como nos ensina Huizinga (1998, p. 14), embora o jogo parta de uma perspectiva “não séria”, o ato de jogar reveste-se de absoluta seriedade. No jogo existe beleza, harmonia, ritmo, fascínio, tensão, alegria e divertimento, mas há também ordem e regras estabelecidas, que devem ser seguidas por todos. Uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo. Partimos da premissa de que as regras de um determinado jogo podem estabelecer o contexto histórico a ser vivenciado, impondo possibilidades e limites àquele que joga, tal qual um indivíduo daquele tempo determinado. Essa construção cria um espaço de vivência, no sentido lato da palavra. Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo. Essas regras, somadas às dinâmicas de ação, de relação entre os jogadores, e mesmo a qualidade gráfica dos jogos são centrais à criação de um ambiente de vivência.

Layout

A qualidade visual do jogo não deve ser relegada a segundo plano. Na medida em que desejamos “transportar” nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante. Tabuleiro, peças e cartas devem ser produzidos de forma que construam uma ambientação do momento

Anexo II

Na produção de um jogo analógico faz-se uso de diversos conceitos, sendo sendo, temática, objetivo, superfície, dinâmica, regras e layout.

Temática: Trata-se do período histórico em que uma história se passa, mostrando visões e experiências do tempo em que o jogo se passa.

Objetivos: dividem-se em pedagógicos, sendo sendo pedagógicos que pode ser considerado como função educacional do jogo e o próprio objetivo do jogo que é a meta final dele que é atingida pelo conjunto de dinâmicas e regras.

Superfície: É onde o jogo se desenvolverá (cartas, tabuleiro).

Dinâmica: Variado campo de possibilidades que podem ser realizadas no decorrer do jogo.

Regras: Sustentam o mundo do jogo e se quebradas,

este mundo se rompe.

Layout: Idealização e planejamento de um jogo.

Anexo III

O processo de criação de jogos

O autor norte-americano Jesse Schell, designer de jogos muito experiente na indústria de games, em sua obra *The art of game design (2008)*, descreve uma forma de pensarmos o processo de criação de jogos. Tal processo, iniciando-se nas ideias do *designer*, desenvolvem-se em um *processo*, que culmina na produção de um *jogo*. Tal produto será jogado por um *jogador* que, por fim, terá uma *experiência* lúdica específica. O diagrama abaixo (figura 1) nos apresenta este processo:

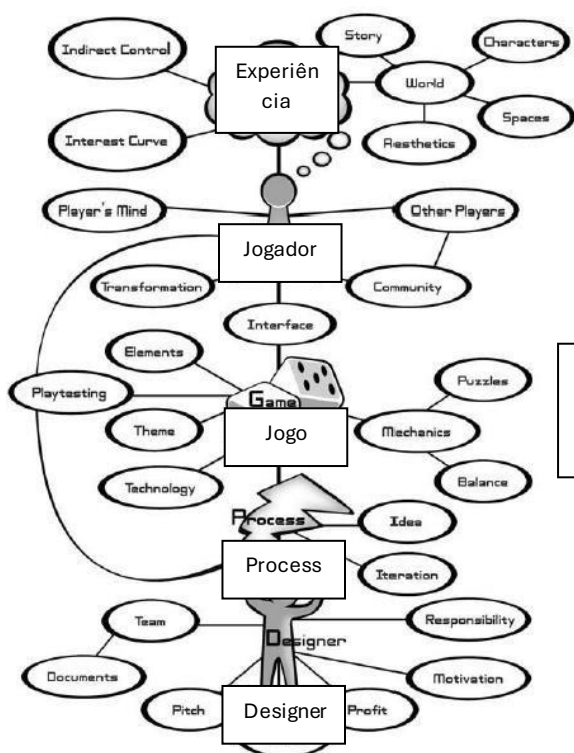


Figura 1. Fonte: *The art of game design (SCHELL, 2008)*. Tradução do autor.

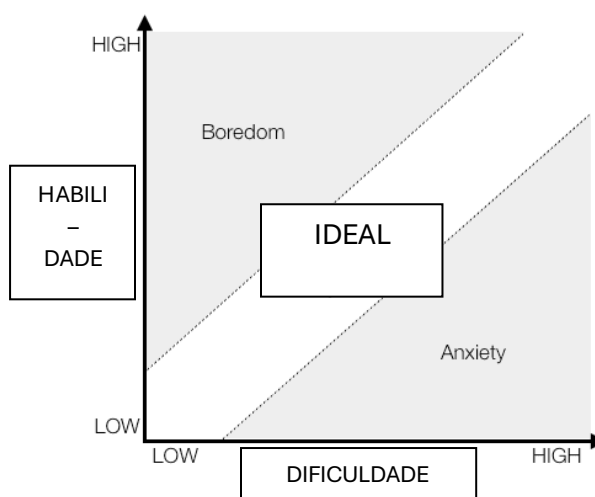


Figura 2. Fonte: *The art of game design (SCHELL, 2008)*. Tradução do autor.

Além disso, Schell (2008) apresenta em seu livro uma representação gráfica (figura 2) do balanço que deve ser encontrado pelo designer de jogos em toda produção lúdica por ele efetuada. Segundo Schell, um bom jogo deve se encontrar em um meio termo entre a habilidade do jogador, e a dificuldade do produto. Desta forma, evita-se colocar o jogador em um estado de ansiedade ou de tédio.

Anexo IV

O JOGO COMO ELEMENTO DA CULTURA

Homo Ludens de Johan Huizinga (1938)

Durante esta aula da nossa Oficina de Criação de Jogos Analógicos e Ensino de História nós vamos pensar juntos sobre um dos maiores clássicos do estudo de jogos, o livro **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**, do autor **Johan Huizinga**.

- Quem é Johan Huizinga?

Johan Huizinga (1872-1945) foi um **historiador holandês**, também conhecido pelos seus estudos de **linguística e cultura**. Sua principal contribuição foi a criação de sua teoria dos jogos como elementos da cultura, desenvolvida em sua obra, **Homo Ludens**.

- O que é Homo Ludens?

O clássico livro de Huizinga, publicado originalmente em 1938, mas distribuído até os dias atuais, é uma das maiores obras e referencial sobre como tratar acerca de jogos em nossa sociedade. Apresentando **o jogo como um elemento fundamental para a cultura humana**, o autor criou com este livro toda uma nova corrente de estudos acerca do **lúdico**.

Agora sim, tendo apresentado a parte mais básica de nossa resenha, vamos começar pela primeira pergunta que se deve fazer. **O que é um jogo?** Existem várias definições possíveis sobre acerca de o que pode ser classificado como um jogo, mas, segundo Huizinga, jogos são definidos como:

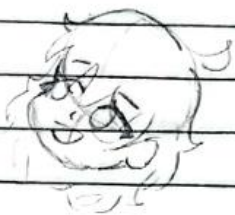
O jogo é uma **atividade ou ocupação voluntária**, exercida dentro de certos e **determinados limites de tempo e de espaço**, segundo **regras livremente consentidas**, mas **absolutamente obrigatórias**, dotado de um **fim em si mesmo**, acompanhado de um **sentimento de tensão e de alegria** e de uma consciência de ser **diferente da 'vida cotidiana'**. (Huizinga, 2019, p. 35-36, grifo do autor).

Anexo V

Por que criar um jogo?

• Jogos são parte da vida da ser humano. Ele não pode viver sem o método lúdico.

vocabulário
lúdico-jogador



• Jogos tem limite de espaço, por exemplo o tamanho do jogo não vai ser um tabuleiro do tamanho do mundo, e limite de tempo, por exemplo você não vai jogar um jogo por 5 anos sem pausas.

• Cada jogo tem suas regras, que são livremente consentidas, mas podem-se criar outras, mas se tornam obrigatórias.

→ É jogado por livre e espontânea vontade do jogador.

- Normalmente, um jogo é diferente do dia-a-dia, é como um "universo paralelo".

Anexo VII

Abaixo, você poderá descrever suas ideias para o projeto. Por favor, à organize utilizando alguma das formas de criação de jogos que trabalhamos na oficina, sendo a forma dos professores Marcelo P. Giacomoni e Nilton N. Pereira (2013) (**temática, objetivos, superfície, dinâmica, regras e layout**) ou do designer de jogos Jesse Schell (2008) (**estética, mecânicas, tecnologia e história**). Lembre-se de apresentar alguma forma de conectar seu jogo com a cidade de Londrina:

Eu quero criar um jogo utilizando estética, mecânicas, tecnologia e história.
Eu pensei em ter um sistema de energia para cada ação terá gasto uma quantidade de energia; durante o jogo será possível encontrar cartas contendo habilidades temáticas de Londrina; o jogo acontece em um cenário de zumbificação no meio de um apocalipse em que zumbidos animados se rebelaram e saíram do papel para atacar os jogadores; sempre se 5 ou 6 for tirado em um d6 um debaixo animado aparecerá para atacar.
Pensei em ter uma barra de vida, fome, sede e cansaço e se a barra de cansaço chegar no máximo os monstros começaram a aparecer tirando 4, 5, 6 no d6.

Anexo IX

Abaixo, você poderá descrever suas ideias para o projeto. Por favor, à organize utilizando alguma das formas de criação de jogos que trabalhamos na oficina, sendo a forma dos professores Marcelo P. Giacomoni e Nilton N. Pereira (2013) (**temática, objetivos, superfície, dinâmica, regras e layout**) ou do designer de jogos Jesse Schell (2008) (**estética, mecânicas, tecnologia e história**). Lembre-se de apresentar alguma forma de conectar seu jogo com a cidade de Londrina:

<p> Será um jogo sobre a colonização de Londrina e cada player, com 1 dos 4 habra, esse jogo será até 4 jogadores Cada líder tem uma temática em uma uma: Britânica (Industrial), P'lo (Exploração-Indígena); Milly alemão (Estrategista) e Heresia (Construção-Ar- quitetura); Será um jogo de cartas, Cada jogador começa com 10 dinheiro, 10 madeira, 10 pedra, 10 água; Menor P'lo que começa com 15 de comida. O objetivo é se destacar o colonio de todos os outros jogadores e ganhar os quem tiver mais território. O terri- torio de é conquistado a cada evolução na economia: (Tecnologia, Fabricação) Estrategia; (Tecnica ou Estrategia). Também pode pode comercializar e ganhar dinheiro com outros jogadores (Terrio do Nivel de cidade podera evoluir (fabrica, do qm de vilagem são: Colono; Colono grande; vilarejo; vila; Cidade; Cidade grande). </p>

Anexo X

O jogo sera de cartas onde cada jogador pega 5 cartas e um numero de 1 a 6 (lembrando que não pode mostrar suas cartas para ninguém).

Cada jogador terá um espírito e os outros jogadores tem que descobrir qual são esses espíritos, ao decorrer do jogo em ordem varia vamos jogar o dado de 6 lados e o numero que parar sera o jogador que vai ser interrogado com cartas que darão problemas e ele tem que responder sem a participação do espírito, caso aconteça de ter mostrado o espírito ele não vai do jogo.

As cartas de espíritos tem uma "carta na manga" que podem ajudar quando o jogador estiver em apuros, e as outras cartas também podem ajudar com os desafios que os outros jogadores leram.

→ ❄️ Não ajudar outro jogador

O jogo acaba quando só sobrar um ~~o~~ ~~que~~ ~~rest~~

Anexo XI

O professor lê as Tarjetas e empilha com os alunos, para depois idênticos e juntos lerem o jogo que começa na outra Tarjeta.

O jogo tem provisões: Empastor
De 3 a 9 jogadores

História: O mundo está em crise, e muitos estão refugiados no museu de história de La Reina, estão sendo preservados por pessoas do museu.

Críticas: O cenário do jogo será uma versão realista do museu histórico, e as personagens do jogo serão cartunescas.

Tecnologia: É um jogo de tabuleiro utilizando cartas.

Digitizado com CamScanner

Mecânica: O jogo começa escolhendo entre amarelo e um deles o impastor. 3 jogadores impastor (jogador 2 impastor, 9 jogadores 3 impastor), cada jogador 10 de vida de resistência. Todo turno o impastor coloca no jogo uma entidade, que pode ser um monstro ou um dragão, para abate-los os que a entidade coloca; cada jogador incluindo o impastor coloca uma carta de vida para abate-los então o impastor coloca uma carta de vida para abate-los. Se seja enquanto os outros jogadores colocam cartas para diminuir os danos que os monstros fazem o impastor coloca a carta para abate-los (danos) e depois retiramos as cartas para ver se deu pontos ou negativos.

Anexo XII

Abaixo, você poderá descrever suas ideias para o projeto. Por favor, à organize utilizando alguma das formas de criação de jogos que trabalhamos na oficina, sendo a forma dos professores Marcelo P. Giacomoni e Nilton N. Pereira (2013) (temática, objetivos, superfície, dinâmica, regras e layout) ou do designer de jogos Jesse Schell (2008) (estética, mecânicas, tecnologia e história). Lembre-se de apresentar alguma forma de conectar seu jogo com a cidade de Londrina:

Um comerciante paranaense está em seu barco de transporte de café no oceano atlântico, e precisa evitar os barcos alemães do Reich.
*história: ambientado na WW2, entre 1943 e 1944. Você é um comerciante tentando chegar a Inglaterra.
*tecnologia: jogo de tabuleiro analógico.
*estética: edição de guerra de forma cartoonizada inspirada em muitas ilustrações.
*mecânicas: jogo de tabuleiro de mapa livre, subdividido em

Digitalizado com CamScanner

exaonos, cada exaono possui certa chance (x) de sobreviver dependendo de sua moto. O jogador pode escolher entre vários personagens de diferentes nacionalidades.

Anexo XIII

PESQUISA-MHL

O MHL em 40 anos de Londrina iniciou suas atividades em 1972, sob a orientação do professor Hugo Semer, por iniciativa de professores e estudantes da Curso de História. Em 1974 passou a ser Órgão Suplementar da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Em 1989 passou a ocupar o prédio da antiga Estação Ferroviária de Londrina.

O MHL desenvolve ações para valorização da patrimônio histórico na cidade e região.

O museu possui 4 setores:

- Setor de Imagens e Som
- Setor de Objeto
- Setor de Biblioteca e Documentação (1.500 títulos)
- Setor de Extensão (Palestras e Temáticas)

Digitizado com CamScanner

A finalidade e as atividades do MHL são culturalmente articuladas para:

I - subsídio às atividades acadêmicas da UEL integrando ensino, pesquisa e extensão em História e áreas afins;

II - atuar em campo de extensão para este fim, tendo a produção da UEL e instituições parceiras como eixos;

III - constituir-se em espaço dinâmico para as manifestações e ações culturais e educativas da cidade e região promovendo a reflexão crítica sobre a experiência histórica por meio de atividades diversas e obedecendo ao Fomento Geral da Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: <http://portal.uel.br/cuit/mhl/pagolause-historia.php>

Anexo XIV

Rotas Marítimas

Chat Gpt / Google

As rotas do Laran para a Inglaterra envolvem a saída do porto de ~~Paranaguá~~ Laranaguá e a navegação pelo Oceano Atlântico até o porto londrino, como Londres ou Liverpool. No entanto, essas rotas estavam sujeitas a perigos navais devido para proteção contra ataques de submarinos de guerra do Eixo.

Captação

O Brasil exportava principalmente para os países aliados do lado dos aliados como Estados Unidos, Reino Unido e União Soviética.

Participação do Brasil na Guerra

1942: Em 22 de Agosto declarou guerra a potência do Eixo em resposta ao afundamento de navios brasileiros por submarinos alemães.

1943: O Brasil enviou uma Força de Expedição (FEB) para lutar ao lado dos aliados na Campanha da Itália.

1944: Sediou a Conferência Interamericana de Paz.

Peças que pode ser utilizada no jogo submarino modelo HDW Class 212A.

Minas flutuantes.

Anexo XV

Na 2ª Guerra Mundial o Brasil exportou algodão para a Alemanha e para o Japão.

O Brasil atuou na 2ª Guerra Mundial, com o envio de aproximadamente 25 mil soldados, que lutaram no fronto do batalha do norte da Itália.

O Brasil foi o único país da América do sul a enviar soldados para a guerra.

Qual foi sua ^{Brasil's} missão ^{marítima} no litoral brasileiro na 2ª Guerra Mundial?

Principais missões da Marinha do Brasil durante a Batalha do Atlântico era garantir a liberdade de navegação pelo patrulhamento e a escolta de comboios ao longo da costa, de trecho que ia de Florianópolis até o Rio de Janeiro.

↑ NÃO TEM MUITO FLORA

Além disso atacou o Brasil na 2ª Guerra Mundial?

Entrada do Brasil na 2ª Guerra Mundial só ocorreu com o afundamento de navios mercantes brasileiros por submarinos alemães.

Que o Brasil ganhou com a Segunda Guerra Mundial?

O Brasil ajudou os norte-americanos na libertação da Itália.

Anexo XVI

www.gov.br/siconex/pt/br/servicos/aprendendo-a-exportar/curiosidades-o-fator-estrategico-resposta-externa-para-impulsos-1779

Produtos que o Brasil exportava durante a Segunda Guerra Mundial: Matérias primas como algodão e borracha e alguns minerais como ferro.

- Contextualização: Após a derrota da Estratégia econômica da Blitzkrieg, a partir de 1942, e a entrada dos EUA no conflito lagis - é necessário, mais do que nunca, uma economia girada a prioridades bélicas, ~~que~~ ~~em~~ ~~tais~~ países em contexto de guerra, armamentos começaram a ser extremamente utilizados e para a produção desses equipamentos, exportações por ~~navio~~ ^{navio} precisariam ser feitas. No contexto de nosso jogo o Brasil e outros 4 países estão cumprindo esta função, ~~estes~~ outros países sendo os membros dos aliados ^{estes} (França, EUA, Inglaterra e URSS).

Anexo XVII

Oficina de Criação
de jogos.

Neste dia nós continuamos a trabalhar no jogo. Nós cortamos papéis, costuramos papéis, e mais papéis. Depois escrevemos nos cartões. Nós continuamos as desenhos e eu fiquei fazendo quadrados na folha. Tudo o resto ficou costurado e colando papel.

~|| ~|| ~|| ~|| ~|| ~|| ~|| ~|| ~|| ~||

Anexo XVIII

-0/na/203

Supondo Tarifa:

- Cada aluno fica responsável por tarefas, sendo elas:

- Desenhando personagens;
- Recolando cartas;
- Desenhando o tabuleiro;
- Definindo regras da jogatina.

MANUAL DE INSTRUÇÕES:

O jogo se passa durante a 2ª Guerra Mundial, onde o jogador é um de cinco personagens que são comerciantes marítimos.

O seu objetivo é transportar cargas e suprimentos para a Inglaterra, embarcando do porto de Paranaguá, evitando ataques e embarcações alemãs.

Anexo XIX

MANUAL DE INSTRUÇÕES

PROJETO

IMPOSTOR

Professor: Vander Felipe Ortiz dos Santos

Criadores:

Aluno Y – Aluno L – Aluno P – Aluno Q – Aluno F – Aluno K – Aluno J

HISTÓRIA

O Sol foi misteriosamente consumido por algum tipo de eclipse permanente. Na penumbra do dia que agora é noite, diversas ocorrências estranhas têm acontecido, e ficar ao ar livre se torna cada vez mais perigoso.

Você é parte de um grupo de sobreviventes que está vivenciando esta calamidade. Isolados na cidade de Londrina, no Paraná, o seu grupo busca asilo dentro das instalações do Museu Histórico de Londrina, tentando fugir dos perigos da escuridão. Enquanto se refugiam dentro da instituição, o grupo percebe que as peças de exibição e acervo do museu estão ganhando vida, e aparentam ser controladas por alguma pessoa. Logo, se torna claro que existem impostores dentro do seu grupo, que estão tentando sabotar suas chances de sobrevivência. Suas motivações são desconhecidas.

O seu objetivo é sobreviver aos ataques das peças de museu possuídas, libertando-as e protegendo sua sanidade. Além disso, o grupo deve descobrir quem é o impostor, expulsando-o do museu. O impostor tem como objetivo sabotar o grupo sem ser descoberto.

PERSONAGENS

O grupo de sobreviventes é composto pelas seguintes pessoas:

- **Krausen W. Müller:** Um professor alemão visitando a cidade de Londrina. Tem 75 anos de idade e é nativo de Berlim;
- **Rafael dos Santos:** Um estudante londrinense de 16 anos de idade. É fã de diversas bandas do estilo emo;
- **Maria Luiza:** Uma arquiteta argentina de 26 anos. Mora em Londrina a alguns anos, trabalhando em parceria com diversas construtoras da cidade. É natural de Buenos Aires;
- **Daniel Elмест:** Um jovem de 10 anos que estava visitando a cidade de Londrina com seus pais. É natural de São Petesburgo, na Rússia;
- **Felipe de Melo:** Um popular *streamer* carioca, Felipe estava fazendo uma *live* especial no Museu Histórico de Londrina quando a calamidade aconteceu e o sol escureceu. Tem 19 anos de idade;

- **Rafaela Megumi:** Uma jornalista de 24 anos, natural de Rolândia, no Paraná. Estava cobrindo a abertura de uma exposição nova no Museu de Londrina;
- **Maria Marta:** Uma desenhista londrinense, estava no Museu buscando inspirações para suas obras. Tem 19 anos de idade;
- **Marta Maria:** Uma jovem escritora de Belo Horizonte, estava no Museu buscando inspirações para seu próximo livro. Tem 12 anos de idade;
- **Carla:** Estando desempregada, Carla estava tirando férias estendidas, viajando pelo país. É natural de Salvador e tem 29 anos de idade;

COMPONENTES DO JOGO

- Nove cartas de personagens;
- Vinte e duas cartas de inimigos;
- Nove fichas dos papéis dos jogadores, sendo três de Impostor e seis de Jogador;
- Um pacote com cartas enumeradas de 1 a 5;
- Um pacote com cartas enumeradas de -1 a -5;

COMO JOGAR

- O jogo se inicia com a escolha dos personagens pelos jogadores;
- Após isso, cada jogador recebe em segredo uma carta que indica o papel que ele irá executar, sendo ele de Jogador ou Impostor;
- Os jogadores então fecham os olhos. Em seguida, os Impostores pegarão da mesa dois pacotes de cartas de ataque (enumeradas de 1 a 5), sendo um de cartas positivas (1 a 5) e outro de cartas negativas (-1 a -5). Os Impostores em seguida darão aos outros jogadores dois pacotes de cartas positivas de ataque (1 a 5);
- O jogo então se inicia. Em cada turno, o jogador da vez será atacado por uma das peças da exposição possuídas. Todos os jogadores (inclusive o da vez) deverão jogar cartas de poder

para ajudá-lo a libertar o objeto. Os impostores podem ajudá-lo ou atrapalhá-lo, utilizando cartas positivas ou negativas;

- Se os jogadores não conseguirem libertar o objeto possuído, ele atacará o jogador da vez, que perderá pontos de sanidade equivalentes aos pontos de ataque do inimigo. Se seus pontos de sanidade chegarem a zero, o personagem se torna inconsciente e o jogador perde o jogo;

- No fim de todas as rodadas (após todos os jogadores terem seu turno), os jogadores votarão alguém para expulsarem do museu;

- Os jogadores vencem o jogo se expulsarem todos os impostores do museu. Os impostores vencem o jogo se eles forem os últimos sobreviventes restantes no museu;

Anexo XX

MANUAL DE INSTRUÇÕES

PROJETO

OCEAN WAR

Professor: Vander Felipe Ortiz dos Santos

Criadores:

Aluno D – Aluno W – Aluno I – Aluno U – Aluno M – Aluno N – Aluno X – Aluno G

HISTÓRIA

No auge da Segunda Guerra Mundial, em 1942, o comércio marítimo de suprimentos estratégicos para a guerra era essencial para a manutenção das tropas aliadas. Neste período de conflitos e caos, você é um comerciante com o dever de levar mantimentos até o Reino Unido após reabastecer sua embarcação no porto de Paranaguá, no sul do Brasil.

Para realizar tal tarefa, você deverá atravessar o Oceano Atlântico, evitando e sobrevivendo aos ataques da marinha alemã e seus navios de batalha e submarinos. As rotas marítimas mais utilizadas são mais patrulhadas pela marinha alemã, enquanto as rotas mais lentas são mais espaçadamente verificadas por embarcações inimigas. O seu sucesso é essencial para a vitória aliada no conflito que assola o mundo. Os recursos cedidos pelos brasileiros não podem cair em mãos alemãs, e é o seu dever protegê-los!

PERSONAGENS

O jogo conta com os seguintes personagens:

- **Don Fernandes:** Um rico comerciante brasileiro-mexicano, especializado no ramo bélico. Alguns rumores apontam que ele é envolvido com a máfia mexicana, mas seu apoio é essencial para o esforço de guerra, então nada foi investigado ainda.

- **Sr. Sebastião:** Um agricultor de café da jovem cidade de Londrina, no crescente norte do estado do Paraná. Buscando expandir seus negócios e ajudar os aliados, começou a importar seu café para o exército inglês. Por não ter muitos recursos, Sebastião também serve como capitão da pequena embarcação que leva seus produtos ao Reino Unido.

- **Sergei Joseph:** Um agente da União Soviética, Joseph trabalha no comércio de informações entre seus contatos no Brasil e em Manchester, na Inglaterra. Pelas informações que carrega serem de altíssima importância e extremamente sigilosas, Sergei sempre faz sozinho as viagens, evitando contratar outros barqueiros.

- **Madame Natura:** Dona de uma perfumaria em Paris, Natura fugiu de seu país após a invasão alemã. Atualmente trabalha no comércio de perfumes e especiarias entre o Brasil e a Inglaterra, tentando trazer bons aromas a um mundo que cheira à morte.

- **Markus Jr:** Um soldado do exército estadunidense. Estava em uma missão na América do Sul, mas foi convocado a treinar na Inglaterra após a entrada dos EUA no conflito. Por fazer parte de um grupo pequeno de soldados, está fazendo a viagem em um barco mercante contratado.

COMPONENTES DO JOGO

- Cinco cartas de personagens;
- Nove cartas de inimigos. Sendo três de inimigos fortes (rosas), duas de inimigos médios (amarelas), duas de inimigos fracos (azuis), duas de inimigos muito fracos (verdes);
- Seis dados brancos e seis dados pretos;
- Cinco miniaturas de barcos coloridos;
- Um tabuleiro;

COMO JOGAR

- O jogo se inicia com a escolha dos personagens pelos jogadores;
- Após isso, cada jogador posiciona sua miniatura de barco no tabuleiro, dentro do “Brasil”;
- O objetivo do jogo é ser o primeiro a chegar ao Reino Unido, atravessando todo o tabuleiro e chegando à última casa marcada em vermelho, adjacente ao R.U;
- Em cada turno, o jogador deverá andar para qualquer uma das casas adjacentes no tabuleiro, com a quantidade de casas andadas sendo decidida pela velocidade do personagem (velocidade 2 anda duas casas etc.);
- Dependendo da cor da casa em que o jogador terminar o seu turno, ele deverá jogar um dado de seis lados para determinar se ele será ou não atacado por uma embarcação alemã. Cada cor de casa tem sua chance de ser atacada e o nível do inimigo que atacará, dependendo de quão perto da rota ideal ela se encontra;
- Na casa vermelha, a chance de ser atacado é de 5 em 6 (só não é atacado quem tirar 6 na rolagem do dado). O jogador que for atacado deverá um inimigo aleatório do tipo Forte (cartas rosas);

- Na casa laranja, a chance de ser atacado é de 4 em 6 (só não é atacado quem tirar 5 ou 6 na rolagem do dado). O jogador que for atacado deverá um inimigo aleatório do tipo Médio (cartas amarelas);
- Na casa amarela, a chance de ser atacado é de 2 em 6 (só não é atacado quem tirar 3, 4, 5 ou 6 na rolagem do dado). O jogador que for atacado deverá um inimigo aleatório do tipo Fraco (cartas azuis);
- Na casa azul, a chance de ser atacado é de 2 em 6 (só não é atacado quem tirar 3, 4, 5 ou 6 na rolagem do dado). O jogador que for atacado deverá um inimigo aleatório do tipo Muito Fraco (cartas verdes);
- Se o jogador for atacado, ele deverá ver a velocidade do inimigo. Se o inimigo for mais rápido, ele atacará e o jogador defenderá (ataque do inimigo contra a defesa do jogador). Se o inimigo for mais lento, o jogador atacará e o inimigo defenderá (ataque do jogador contra a defesa do inimigo). Se os valores de velocidade forem iguais, o jogador escolhe se prefere atacar ou defender;
- O combate acontece a partir da rolagem de dados de seis lados correspondentes ao valor de ataque ou defesa do jogador e do inimigo (2 pontos de ataque: rola dois dados de seis lados etc.). Vence o combate quem somar o maior valor em seus dados;
- Se o jogador vencer, o inimigo é derrotado e ele segue sua jornada. Se o jogador perder, ele perde a quantidade de pontos de vida equivalentes ao valor nos dados do inimigo subtraídos do valor nos dados do jogador (Ex: jogador rolou 5 somando seus dados; inimigo rolou 7 somando seus dados. Neste caso, o jogador tomaria 2 pontos de dano em seus pontos de vida). Além de perder os pontos de vida, o jogador deverá voltar uma casa no tabuleiro, se mantendo na mesma cor de casa que já estava anteriormente;
- Se os pontos de vida do jogador chegarem a zero, ele deverá voltar ao Brasil no tabuleiro e reiniciar sua jornada;
- Todos os jogadores devem parar na última casa vermelha anterior ao Reino Unido, não sendo possível passar por cima dela;
- Vence o jogador que conseguir chegar com sucesso ao Reino Unido com sucesso;

Anexo XXII

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

Eu aprendi a ser criativo e inovador, aprendi criar um jogo usando poucos materiais, aprendi participar de uma equipe e juntar muitas ideias com as de outras pessoas, aprendi a desenvolver ideias e colocá-las em prática.

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

Eu aprendi sobre a diversidade e a riqueza cultural que existe no Brasil, sobre os imigrantes de outros países que vieram ao Brasil e aprendi sobre a História de Sandomia ao analisar o Museu Histórico, aprendi sobre a importância e os jogos na História da humanidade.

Você planeja continuar o projeto que foi iniciado nesta Oficina? Se sim, como?
Se não, por quê?:

Eu planejo continuar com a desenvolvimento da jogo, porque eu adoro participar de um projeto. O professor me inspirou a criar projetos inovadores e únicos, eu adoro participar de projetos para senti ser parte de uma equipe.

Por fim, o que você achou da Oficina, de seus conteúdos e da forma que ela foi aplicada?:

Eu achei maravilhosa a oficina, adoro como ela foi aplicada, com determinação, diversão e aprendizagem. O professor nos trouxe através do mundo lúdica dos jogos e brincadeiras nos deu ideias seguras e criadas jogos.

Anexo XXII

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

Nessa Oficina aprendi sobre os jogos de tabuleiro, como usar cartas, ensinar a trabalhar em equipe, como planejar um jogo, ter paciência. O jogo que fizemos foi de tabuleiro envolvia assuntos do museu história ele tem muita criatividade, tem imagens e cartas esse jogo vai ser para jogar em grupo.

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

Aprendi sobre o museu de Londrina e eclipses, o que tem no museu, a história de Londrina é cativante tem uma história comprida existe vários tipos de pessoas em Londrina, os eclipses são uma fonte histórica onde surgiu várias teorias e crenças ao longo dos séculos.

Você planeja continuar o projeto que foi iniciado nesta Oficina? Se sim, como?
Se não, por quê?:

Deseja não continuar o projeto social pois tem um grupo que colaborou muito nesse jogo e a ideia, talvez foi só de uma pessoa foi de varias entao não pretendo continuar se eu for dar que fazer social mas, se o grupo quiser continuar vou fazer

Por fim, o que você achou da Oficina, de seus conteúdos e da forma que ela foi aplicada?:

Eu achei da Oficina que foi bem produtiva ensinou sobre jogos como cada país tem e como fazer, os tipos que existe no mundo, passo a passo de como fazer, as etapas de um jogo quanto difícil quanto fácil, deu a ideia que a forma como ele preparou o conteúdo para nós aprendermos foi deslumbrante, que professor é tão o tipo e o jeito como ele ensina deu um gradado na cabeça e, além de ser divertido e produtivo, essa Oficina abriu nossa cabeça para entrar coisas novas e muito bom além de você ensinar o que sabe de história você trouxe sua criatividade

Anexo XXIV

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

Nessa oficina aprendi sobre diversos jogos, Euro Game, American Game, Jogos de Tabuleiro, jogos de cartas, e a partir disso conhecimentos sobre eles, conseguimos criar um jogo, com estética, mecânica, história e tecnologia, um Euro game, de cartas, desde o jogo.

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

Nessa oficina aprendi mais sobre a cidade de Londrina, e do Brasil, ganhando mais conhecimentos sobre o Museu Histórico de Londrina, que é onde o nosso jogo se passa. Aprendi sobre a História do Museu Histórico de Londrina, quando ele se iniciou, porque se iniciou, em que ano foi inaugurado, para que melhor se usar, Todos os setores e etc.

Você planeja continuar o projeto que foi iniciado nesta Oficina? Se sim, como?

Se não, por quê?:

Desejo continuar o projeto, podemos evoluir
ele, fazendo novas versões do nosso jogo "Imperter",
ou do futuro, complementar mais coisas ao jogo, adi-
cionar novas personagens, novas inimigas. Podemos criar
uma versão 2.0, com o nosso jogo se passando em
outro lugar de Londrina, mas agora com outras
situações da natureza.

Por fim, o que você achou da Oficina, de seus conteúdos e da forma que ela foi aplicada?:

No geral, eu achei a oficina ótima, com os conteú-
dos ótimos, dando sobre jogos e história, com uma
produtividade excelente, sendo que toda dia aprendíamos
ou fazíamos algo de novo na oficina, sempre adicionan-
do coisas ao nosso jogo.

A forma que ela foi aplicada foi bem explicativa,
fazendo jus ao nome de oficina de jogos, com a gente
aprendendo realmente sobre jogos, sempre com a professora
Márcia explicando bem tudo.

Anexo XXV

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

Além do curso que fizemos aprendendo a fazer um jogo, mas também sobre coisas relacionais, como o histórico de um jogo, também que nenhuma parte dos jogos foi obrigatória, pois o curso foi voluntário e sem cobrança de parte nenhuma, e jogos foram criados para entretenimento público. Algo que eu não sabia foi também que os jogos não são necessariamente só sobre regras e nem toda jograla começa com uma tabela de regras, caso não interfira na metodologia do jogo. Jogos também tendem a ser diferentes da vida cotidiana.

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

A oficina de História fornece um contexto importante em relação ao Museu de História de Londrina, como por exemplo alguns objetos existentes lá, os quais são de grande importância, objetos como um esqueleto que eu nunca descobri pela professora, também nessa oficina tivemos coisas relacionadas à criação de jogos, como a importância da história do jogo, e a história dos personagens e do ambiente, já que não pode simplesmente falar "Olha, eu descobri esse personagem aqui, ele foi muito importante porque por alguma razão" e ele não faz nada, pois ele quer e não é um jogo. Já que não dá para criar um jogo sem a metodologia e porque eu não sei muito sobre isso, pois que os cursos anteriores não pude aprender a criar.

Você planeja continuar o projeto que foi iniciado nesta Oficina? Se sim, como?

Se não, por quê?:

Sim, eu pretendo continuar o projeto dessa oficina pois não só pelo fato de idios sin bar, mas também pelo fato de que eu acho o processo de criação de um jogo muito interessante, mesmo não sendo algo que eu faço pela minha vida como profissão, mas sim porque é legal é um ótimo passatempo, e também pode ser útil para outras coisas relacionadas a design, não só apenas do jogos, mas que também possa ser utilizada na minha em outros dos meus projetos que eu pretendo fazer no futuro.

Por fim, o que você achou da Oficina, de seus conteúdos e da forma que ela foi aplicada?:

Eu gostei da oficina, eu acho ela muito interessante e também considerando que história é minha matéria favorita, e que grande parte do processo de criação de um jogo tem a ver com coisas visuais, como o layout e o design de personagens e também de mapas, e localização, eu provavelmente continuarei a criar jogos como passatempo.

Anexo XXVI

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

Criar um jogo e suas características como layout, Regras, História, estética, tecnologia, etc. E também usar a criatividade para criar a História. Aprendi a identificar Euro games e American games e suas diferenças, e suas mecânicas.

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

Sobre o museu de Londres, Equando o negro, seus setores, sua História, etc também sobre o eclipse que ele é um fenômeno, quando acontece, seus tipos, seus efeitos, seus perigos e os antecedentes históricos do museu.

Anexo XXVII

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

Por aulas idênticas aprendi sobre a origem dos jogos e em cada aula aprendemos sobre cada elemento diferente e que mais aprendemos foi sobre a Mecânica. Eu entendi que sem os elementos do jogo e o tipo de jogo nada pode ser criado, então criamos um jogo do tipo (dominó) que se baseia no jogo de "labirinto" o novo jogo se usa apenas cartas que não jogadas com dois tipos de cartas as cartas de número que serão usadas pelo jogador e as cartas de personagens que tem como objetivo estabelecer a sanidade (vida) de cada jogador e assim fazer o novo jogo e foi isso que aprendi.

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

Eu aprendi sobre a mural histórica de Londrina e sobre como os antecedentes de muitas que vivem em Londrina foram estrangeiras, que normalmente não sabem que Londrina existe. E também que Londrina é ligada por diferentes culturas e raças e assim não podemos saber quem é quem para quem vierem para esta cidade no Brasil.

Você planeja continuar o projeto que foi iniciado nesta Oficina? Se sim, como?

Se não, por quê?:

Sim eu planejo pois foi divertido e educativo trabalhar com meus colegas e crianças e o professor foi bem difícil se não parava não era bem fácil em outras como por exemplo saber os assuntos, foi o mais fácil para mim e o mais difícil foi estudar o texto as regras e as personagens e então eu conclui que gostaria de continuar.

Por fim, o que você achou da Oficina, de seus conteúdos e da forma que ela foi aplicada?:

Eu acho que ela foi aplicada de forma excelente por la professor mandou assim nos ensinando através de jogos e de dinâmicas e em diferentes aulas. aconteceu diferentes momentos em que aprendemos sobre o história de Londrina e foi por isso que eu amo a oficina

Anexo XXIX

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

<p>Nesta oficina, aprendi sobre a arte do game design, basicamente, obra que foi escrita pelo autor norte-americano Jesse Schell, que é designer de jogos com vasta experiência na indústria de jogos, nela descrevendo uma forma de se pensar no processo de criação de um jogo. Ele o divide em 6 grandes aspectos: Experiência, Jogador, Interface, Jogo, Processo e Design. Pode também ser dividido em 4, que foi inicialmente apresentado pelo professor, que é história Mecânicas, Narrativas, Estética e Tecnologia.</p>

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

<p>Fomos introduzidos e comentados sobre um livro escrito por Johan Huizinga, autor, historiador e linguista holandês, que foi primeiramente publicado em 1938, com o título "Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura". No livro, Huizinga resumidamente diz que o homem tem 2 estados, o Homo Sapiens, o homem que pensa, e o Homo Ludens, o homem que joga. O autor chega a dizer que não há guerra e um jogo, com regras, mecânicas, narrativa, jogadores. Basicamente, em jogo, o ser humano prioriza aquilo que está no jogo. Também aprendemos ligeiramente a origem do primeiro jogo, semelhante ao xadrez.</p>

Anexo XXX

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

<p>Aprendi que o processo de criação de jogos inicia-se nas ideias do designer, desenvolvendo-se até ele ser finalmente concluído concluído, algumas dessas etapas sendo o balanceamento do jogo, suas mecânicas, seus elementos, seu tema e a tecnologia nele presente.</p> <p>Mas um jogo não é só para ser criado, ele também deve ser jogado pois a experiência lúdica é um fator crucial para finalizar a criação de um jogo.</p>

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

<p>Aprendi sobre Johan Huizinga escritor da obra Homo Ludens que define o jogo como um elemento fundamental para a cultura humana, o que gerou uma nova corrente de estudos acerca do lúdico.</p> <p>Também aprendi sobre jogos europeus e americanos e algumas de suas diferenças sem embasamento histórico.</p> <p>Além disso durante a construção de nosso projeto realizei pesquisas sobre um contexto da 2ª Guerra Mundial que não tinha me aprofundado, esse sendo a comercialização por exportação que o Brasil fazia durante o período.</p>

Você planeja continuar o projeto que foi iniciado nesta Oficina? **Se sim, como?**
Se não, por quê?:

Caso fosse possível, sim eu planejo continuar o projeto iniciado nesta oficina, ajudando majoritariamente com o aprofundamento do contexto histórico do jogo por meio de pesquisas e leituras, também oferecendo suporte em outros pontos e regras de balanceamento de nosso jogo para deixá-lo na sua melhor versão possível.

Por fim, o que você achou da Oficina, de seus conteúdos e da forma que ela foi aplicada?:

Acredito que a oficina foi enriquecedora em alguns aspectos, pois nela consegui conhecimentos novos e me aprofundi naqueles que eu já possuía, sobre os conteúdos eu diria que foram muito interessantes, principalmente o aprofundamento de como e porque os jogos foram criados e são até hoje. Sobre a metodologia da oficina, de modo geral, eu gostei como ela foi dividida em momentos teóricos e momentos de entretenimento, minha única reclamação sendo que no final tivemos que finalizar o projeto na correria.

Anexo XXXI

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

<p>Eu aprendi como "criar um jogo" e pilares para se criar um jogo, eu aprendi tudo o que tem que fazer para realizar a confecção de um jogo de tabuleiro, e a que mais chamanda, é a paciência, pois para criar um jogo, é necessário tempo.</p>

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

<p> Ao realizar a pesquisa para criar meu jogo, eu descobri um pouco da história de Londres, por exemplo, quando ela foi criada, os períodos que ela passou, etc. Também aprendi sobre a origem dos jogos de tabuleiro como o xadrez e a dama.</p>

Anexo XXXII

O que você aprendeu na Oficina sobre criação de jogos:

Na oficina aprendemos a diferença entre American game e Eurogame, aprendemos a trabalhar em equipe, com as pesquisas para a produção do jogo aprendemos sobre a Segunda Guerra Mundial e sobre seu comércio.

O que você aprendeu na Oficina sobre História:

Aprendi sobre as rotas marítimas de comércio na Segunda Guerra Mundial, países envolvidos no lado dos aliados e do Eixo.

Você planeja continuar o projeto que foi iniciado nesta Oficina? Se sim, como?

Se não, por quê?:

Apesar do jogo ter ficado muito bom, se tem alcançado as metas, seria difícil continuar o jogo sem o auxílio do professor Vander e sua oficina de jogos. Se um dia a oficina voltar a ativa, gostaria de retomar o jogo.

Por fim, o que você achou da Oficina, de seus conteúdos e da forma que ela foi aplicada?:

Adorei. A ideia de uma oficina que usa das capacidades dos alunos para criar um jogo de tabuleiro é muito interessante e a maneira de produção é muito divertida.

Anexo XXXIII

Relatório da oficina - Aula 1

29/04/24

25/04 - vespertino

- A aula teve início no local e horário previsto (13h30);
- Dos 8 alunos que se interessaram pelo projeto, 7 compareceram. Além deles, mais 2 alunos novos compareceram;
- Os termos de assentimento e consentimento estão sendo trazidos assinados pelos alunos;
- Devido ao horário, após as aulas, e ao perfil dos alunos, ~~eles~~ eles demoram mais para ficarem confortáveis e ativos, mas sempre acabam por se interessarem na aula. Assim como de manhã, os alunos receberam atividades para fazerem na próxima semana.