

MEDIEVO GAMIFICADO: UMA PROPOSTA MOTIVADORA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL

Renan da Cruz Padilha Soares

Mestre em Práticas na Educação Básica (PROPGPEC)

Centro Universitário Internacional - UNINTER

E-mail: rencruz89@gmail.com

Resumo

O contexto atual de nossa sociedade apresenta uma série de desafios para os professores de História trabalharem com os conteúdos de Idade Média como a desmotivação dos estudantes e as apropriações do medieval feitas para fins mercadológicos e políticos. Esta realidade revela a importância de trabalhar tais conteúdos de forma crítica em sala de aula e com uma metodologia motivadora para os jovens. Este artigo propõe um modelo de gamificação dos conteúdos de História da Idade Média para a Educação Básica construído a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre os temas. Portanto, o objetivo traçado é possibilitar uma reflexão teórica a partir de uma proposta prática e analisar as possibilidades da construção de um Ensino de História medieval que alcance uma aprendizagem significativa e possibilite despertar o senso crítico dos estudantes.

Palavras-chaves: Ensino de História; Idade Média; Gamificação

MIDDLE AGES GAMIFIED: A MOTIVATING PROPOSAL FOR THE TEACHING OF MEDIEVAL HISTORY

Renan da Cruz Padilha Soares

Mestre em Práticas na Educação Básica (PROPGPEC)

Centro Universitário Internacional - UNINTER

E-mail: rencruz89@gmail.com

Abstract

Our current social context presents a series of challenges for History teachers concerning Middle Age contents, such as students' lack of interest and also Middle Age appropriation for marketing and political purposes. This reality reveals the importance of approaching such contents critically and by using a motivating methodology to engage the youngest. This article proposes a gamification model for the contents of Middle Age History in Basic Education built upon bibliographic research around them. Therefore, the goal is to provide a theoretical reflection from a practical proposal and to analyze the possibilities to construct a Teaching of Medieval History that reaches a meaningful type of learning and critical thinking on students.

Keywords: History Teaching; Middle Age; gamification

O eterno desafio das professoras e professores da Educação Básica, verbalizado com frequência na Sala dos Professores, se relaciona diretamente com a desmotivação dos estudantes. Inúmeros motivos são listados para tentar entender essa questão e, muitos deles, culpabilizam somente o estudante. Entender essa desmotivação é complexo e, certamente, apresentará distintas respostas em diferentes lugares e grupos sociais.

A pandemia de COVID-19 agravou e escancarou uma série de problemas da educação no Brasil. As desigualdades de acesso ao ensino de qualidade se avolumaram quando as medidas restritivas de combate à pandemia colocaram milhares de professores e estudantes no ensino remoto, muitas vezes tendo que aprender e lidar com ferramentas nunca antes utilizadas. Uma pesquisa realizada pela Gestrado/UFMG em parceria com a CNTE em 2020 aponta que apenas 16% dos professores de ensino médio pesquisados possuem experiência com o teletrabalho (GESTRADO e CNTE, 2020). Estes dados evidenciam as dificuldades enfrentados por muitos professores durante esse período. A mesma pesquisa aponta que, nas redes municipais, 53% dos docentes não receberam nenhum treinamento para lidar com o teletrabalho e nas redes estaduais esse número é de 24,6% (GESTRADO e CNTE, 2020).

Essas dificuldades enfrentadas por professores afetam diretamente ou indiretamente os próprios estudantes. Trazendo esse debate para as especificidades do Ensino de História Medieval, localiza-se uma série de fatores os quais se tornam desafios ainda maiores para o educador. Basta lembrarmos que durante as discussões relacionadas à BNCC, cogitou-se retirar os conteúdos de História Medieval da grade curricular.

Se educadores e medievalistas precisaram convencer o poder público da importância de ensinar a História da Europa Medieval no Brasil, pode-se imaginar as dificuldades encontradas diante de crianças e adolescentes. As dificuldades se relacionam com a distância espacial e temporal do período estudado, mas também com fatores gerais da educação, como o distanciamento cada vez maior das novas gerações com a linguagem e a forma de aprender de gerações passadas.

Este texto, tem como objetivo propor uma metodologia de gamificação, que dialogue com o universo da juventude, para motivar os estudantes no Ensino de História Medieval. A linguagem dos *games* está cada vez mais presente no cotidiano dos jovens. Um dado que mostra esse destaque foi publicado em 2018, pela revista Newzoo, especialista em dados e artigos sobre

games. Segundo eles, a indústria dos *games* contabilizou um faturamento de US \$ 137,9 bilhões em 2018, em contraste com o arrecadamento de outras mídias de massa como o cinema, que faturou US \$ 41,7 bilhões no mesmo ano, mostrando, assim, ser um mercado em rápida expansão (NEWZOO, 2018).

Para isso, será feita a análise da gamificação no processo educativo, a partir de importantes autores da área como Johan Huizinga, Flora Alves, Marc Prensky, entre outros, e também será dedicado um importante espaço para entender as características do Ensino de História Medieval. Renan Birro, Renato Boy, José Rivair Macedo, Flávia Amaral, entre outros, serão alguns dos autores que contribuirão com o debate a respeito de como este período histórico é palco privilegiado de uma série de apropriações contemporâneas, tornando a necessidade de elaborar uma metodologia que permita uma aprendizagem significativa, ainda mais relevante.

Por fim, com base nas leituras teóricas que envolvem a gamificação e o Ensino de História Medieval, propõe-se um modelo de sequência didática para a construção da gamificação o Ensino de História. Modelo este que, mais do que um manual, poderá contribuir para se pensar formas eficazes de trabalhar conteúdos complexos, sem perder a qualidade do que é lecionado e que seja adaptável para diferentes realidades espaciais e sociais enfrentadas por professoras e professores de História no Brasil.

2. Ensino de História Medieval na Educação Básica

Antes de adentrar nas especificidades do Ensino de História Medieval, ou mesmo de explicar a metodologia de gamificação que será proposta, é preciso se debruçar rapidamente sobre questões referentes ao Ensino de História no Brasil como um todo. A disciplina histórica acompanhou, ainda que em tempos diferentes, os debates historiográficos da academia. Desde o século XIX e durante boa parte do século XX a disciplina era voltada para “inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (JÚNIOR e SOUZA, 2016, p. 1). A História da Idade Média, pertencente a grade curricular desde o século XIX entrará nesse meio, valorizando os laços do Brasil com a Europa moderna e civilizada.

Esse Ensino de História tradicional seguia a cartilha dos historiadores do século XIX, onde os acontecimentos importantes eram somente aqueles relacionados aos grandes homens e seus grandes feitos. Esta concepção fracassava tanto em seu intuito anunciado de fortalecer a nação e o nacionalismo, quanto na possibilidade de motivar os estudantes no estudo da História. Como aponta Christian Laville (1999, p. 136) “pensar que ainda é possível regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da história não passaria de uma vã ilusão” e reforçando essa ideia, Maria Schmidt (2020, p. 34) escreve que “Diferentes pesquisas já indicaram que uma aprendizagem, centrada no acúmulo de conhecimentos a serem avaliados, não possibilita a formação do pensamento histórico [...]”. Parte-se, portanto, da premissa que é preciso superar o que chamamos de Ensino de História tradicional.

Por mais que esse debate já não seja novo, reparamos os resquícios dessa forma de ensinar até os dias de hoje. Quando falamos de História da Idade Média isto é aguçado. José Rivair Macedo (2015, p. 111) escreve sobre esta questão apontando que

[...] as linhas de rumo que norteiam a reprodução do conhecimento relativo à Idade Média europeia estão ligadas à evolução das formas de governo, isto é, o governo temporal dos reinos e do império, e o governo espiritual/temporal da Igreja; (...) a configuração dos grupos sociais, com particular ênfase das relações de dominação entre senhores feudais e camponeses, ou então na formação e decadência do feudalismo e a germinação do capitalismo moderno.

Não que estas não sejam questões importantes de se trabalhar em sala, mas é preciso ter a consciência daquilo que se espera que seja aprendido pelo estudante ao trabalharmos conteúdos de Idade Média. Será que o mais importante para esses jovens é decorar o nome dos reinos e impérios?

Outro ponto criticado pelos medievalistas atuais é a tendência de se reproduzir no Ensino de História na Educação Básica a visão que coloca o período medieval como “Idade das Trevas”: “o ensino também ajudava a reforçar estereótipos existentes no senso comum, referentes à Idade Média como um período de trevas e unicamente de obscurantismo, eleito como o pior de todos os tempos históricos” (TREVISAN; SOARES, 2021, pp. 277-278). Para evitar essas abordagens simplistas é preciso ter no horizonte quais são os objetivos do Ensino de História. Recorre-se à historiadora Emília Viotti da Costa (1957, p. 115), que aponta que: A História ainda pode também desenvolver o raciocínio indutivo. Educa a imaginação. Formulando problemas, analisando os porquês, as razões, as condições que explicam um determinado fenômeno, problemas da sociedade. Enxergar soluções.

Ou seja, ensinar sobre o período medieval não é fazer as crianças e adolescentes decorarem nomes de nobres e lugares. Abordar questões de cultura, cotidiano e gênero possibilita uma maior identificação com a vida deles. Para isso, não basta uma seleção de conteúdos mais ampla, mas também uma metodologia que dialogue com a linguagem e o universo desses jovens.

Como foi apontado, o debate sobre o rompimento com a História tradicional não é novo. Já no final dos anos 1990, pensando no currículo de História Medieval, essas temáticas ampliadas foram incorporadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). Aos poucos, essa ampliação temática chegou nos livros didáticos. Porém, tendo como pano de fundo a defesa de conteúdos que façam sentido na vida dos estudantes e o rompimento com o eurocentrismo, no final dos anos 2010, a partir dos debates a respeito da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) cogitou-se a possibilidade da retirada total dos conteúdos de Idade Média do currículo escolar, gerando forte reação dos medievalistas brasileiros (LIMA, 2019, p. 3, 4).

Renan Birro e Renato Boy (2020, p. 5) escrevem que:

Era preciso repensar o Ensino de História Medieval e a legitimidade do campo sob o risco dele ser sumariamente excluído da formação dos estudantes brasileiros. Diante desse esforço, as versões seguintes da BNCC foram matizadas, diminuindo a verve dos medievalistas nacionais e esfriando os nervos daqueles que pareciam avançar em reflexões que abraçavam o Medievo e o Ensino de História.

A versão final da BNCC contemplou o conteúdo do período medieval privilegiando a abordagem sociocultural (BRASIL, BNCC, 2017/18, p. 420).

Essas discussões mostram a necessidade de debater a importância de mantermos o conteúdo de Idade Média no currículo escolar. Para isso, retoma-se a ideia de que em uma abordagem que tem por objetivo alcançar a aprendizagem significativa, deve dialogar com a realidade do estudante. Aqui é necessário pensar brevemente no conceito construído pelo psicólogo estadunidense David Ausubel e que se relaciona com o debate realizado neste artigo. Para o autor, uma aprendizagem significativa é aquela onde o conteúdo lecionado se articula com o conhecimento prévio do aluno (AUSUBEL, 1982). Esse conhecimento não se limita ao conhecimento escolar, mas sim com as experiências de cada aluno. Portanto, quando se pensa no Ensino de História Medieval, é preciso levar em conta os conhecimentos que esse estudante pode ter sobre o período, seja o conhecimento formulado no espaço escolar ou fora dele.

E o medieval faz parte da realidade do estudante? Sim, e cada vez mais! Flávia Amaral (2020, p. 20) faz uma reflexão que ajudará a entender essa afirmação:

Muito do que se pensa sobre a Idade Média é de fato uma construção dos produtos que atendem a esse mercado que faz do ‘medieval’ mais do que uma temporalidade histórica, tornando-o uma verdadeira referência comportamental, ora reverenciada, ora vilipendiada.

A Idade Média está presente no nosso dia a dia a partir do momento em que o período é constantemente revisitado pela indústria cultural em livros, séries, romances e jogos. Grande parte desse mercado é voltado para os jovens, o que significa que os estudantes estão consumindo conteúdos com referências ao período medieval, mas que não são produzidos para fins didáticos. José Rivair Macedo (2009, p. 17) aponta que “[...] A Idade Média pode vir a ser muito mais imprecisa na inspiração de temas (magos, feiticeiros, dragões, monstros, guerreiros, assaltos a fortalezas) produzidos pelos meios de comunicação de massa e pela indústria cultural”.

Não que estas produções que retratem o medieval (ou se inspiram nele) sejam ruins. Pelo contrário, muito do que é produzido atualmente possui alta qualidade técnica e de enredo. Até mesmo as fantasias medievais, herdeiras do legado de J. R. R. Tolkien, podem despertar um interesse genuíno dos jovens em relação ao período histórico que inspirou essas histórias. As produções audiovisuais podem se tornar fontes incríveis de análise historiográfica. Marc Ferro (1982, p. 88) aponta que “tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa”. Flávia Amaral (2020, p. 20), escreve que estudos mais recentes vão além dessa interpretação de Ferro, e consideram que

o filme histórico deve ser considerado como produtor de conhecimento, que veicula uma interpretação a respeito de eventos passados, em um diálogo com a historiografia que discute o tema, personagem ou evento em destaque no filme, ainda que os diretores e roteiristas não sejam historiadores.

A autora está pensando especificamente nos filmes, mas podemos abranger essa interpretação e levar a outros produtos audiovisuais e físicos. Portanto, há um grande potencial pedagógico em tudo o que se tem produzido fora das instituições escolares sobre ou inspirado na Idade Média. Mas isso só será didaticamente aproveitado para uma aprendizagem significativa se o período não ficar de fora do currículo escolar e os educadores e educadoras aproveitarem

metodologias motivadoras para potencializar o interesse despertado no tema por essas produções.

Voltando em Ausebel (1982), ele aponta que uma das condições importantes para que ocorra a aprendizagem significativa é a disposição do indivíduo em aprender. No Ensino de História Medieval, o fato da temática estar presente em diversões de lazer dos estudantes, pode ser um bom ponto de partida para alimentar esta vontade de aprender sobre este período histórico.

Renan Birro e Renato Boy (2020, p. 6) refletem sobre o aumento das abordagens não historiográficas de temas medievais nos últimos anos:

[...] a cada dia novas manifestações populares – e, vez por outra, de colegas de ofício – continuam a demonstrar publicamente o déficit no conhecimento sobre o medievo através do mau uso do aparato conceitual e temático que diz respeito a este período da História. Em tempos de COVID-19, não é difícil encontrarmos em redes sociais e veículos amplamente consumidos, como vídeos e *podcasts* de divulgação científica, comparações pouco fundamentadas sobre a pandemia atualmente vivida no mundo e a Peste do século XIV.

Esses temas estão circulando na sociedade. Não se pode deixar somente para a indústria cultural e para os comentaristas de rede social o papel de levar à Idade Média para a vida dos estudantes. Seria um erro gravíssimo, visto que as apropriações relacionadas à Idade Média não se limitam ao uso mercadológico. Muitas vezes se faz uma apropriação política de supostos símbolos e valores medievais. Em regimes autoritários do século XX, como Salazar em Portugal e Franco na Espanha, esse suposto resgate de valores medievais tradicionais era comum nos discursos dos ditadores. Atualmente, a extrema direita no Brasil e no mundo continua fazendo esse tipo de apropriação, como apontam Ana Lúcia Coelho e Ygor K. Belchior (2020, p. 13): “a Extrema-Direita manipulou ideologicamente o passado no intuito de criar uma sociedade idealizada – ficcional – que era, em sua maioria, branca, cristã e patriarcal.” Reforça-se, assim, a importância de uma aprendizagem significativa dos conteúdos de Idade Média na Educação Básica, para possibilitar aos jovens fazer uma leitura crítica das representações medievais que ele tomará contato ao longo da vida.

Cabe aqui lembrarmos de uma reflexão de Libâneo (2007, p. 27), quando ele diz que

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material

informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos.

Essa atividade pedagógica que ocorre em espaços não escolares não deve ser ignorada pelas instituições de ensino. Pelo contrário é preciso incorporar parte das estratégias desenvolvidas por esses agentes externos, para dotá-las de novos significados.

Jerôme Baschet (2006, p. 24) escreve que “A Idade Média não é nem o buraco negro da história ocidental nem o paraíso perdido. É preciso renunciar ao mito tenebroso tanto quanto ao conto de fadas”. Analisar criticamente o período medieval em sala de aula permite que se analise criticamente o mundo ao redor evidenciando a importância de se trabalhar a temática em sala de aula. Diante dessa importância, é preciso escolher cuidadosamente uma metodologia que se adapte bem ao universo dos estudantes e as especificidades da realidade onde aquela turma está inserida.

3. Gamificação

Retoma-se a citação anterior de Libâneo (2007, p. 27), quando ele escreve que a atividade pedagógica também ocorre na “criação e elaboração de jogos, brinquedos.” O jogo tem um destaque especial nesta análise, pois, como veremos, a gamificação é uma ramificação dos estudos relacionados aos jogos. Por isso é interessante analisarmos o que diz Johan Huizinga, uma das maiores referências nos estudos sobre jogos. Para o autor

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. (HUIZINGA, 2000, p. 6)

E completa dizendo que

mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. [...] A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo.” (HUIZINGA, 2000, p. 6).

Huizinga coloca, portanto, o jogo como muito mais do que uma simples atividade lúdica. Jogar é parte do que nos faz seres humanos, porém não se limita à uma atividade humana. Estando

clara a importância do jogar para a humanidade, o autor buscará definir o que é um jogo e resume da seguinte maneira:

poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não-séria' e exterior à vida habitual [...]. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, p. 13, 2000)

Considerar o jogo uma atividade “não séria” não significa “sem importância”. Huizinga (2000, p. 17) mesmo esclarece que

Estamos habituados a considerar o jogo e a seriedade como constituindo uma antítese absoluta. Contudo, parece que isto não permite chegar ao nó do problema. Prestemos um momento de atenção aos seguintes aspectos. A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo.

Esta definição contribui para o entendimento de que os jogos são atividades que envolvem elementos e características próprias. E são essas características que serão de grande relevância nos debates sobre a gamificação.

Uma dessas características dos jogos merece um destaque: a diversão. Flora Alves (2015, p. 95) afirma que “Neurocientistas, psicólogos, filósofos, biólogos e pesquisadores do mundo todo sabem que brincar é um processo biológico profundo, que tem evoluído ao longo do tempo com as espécies para que possam sobreviver.” Ou seja, o ato lúdico faz parte de nosso aprendizado (e de outras espécies) desde sempre.

Ainda assim, muitas vezes a ludicidade na educação é vista exclusivamente como um espaço para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Paulo Almeida (2003, p. 59) escreve que

É muito comum ouvirmos dizer que os jogos não servem para nada e não tem significação nenhuma dentro das escolas. Tal opinião está muito ligada a pressupostos da pedagogia tradicional, que excluía o lúdico de qualquer atividade séria, ou formal. [...] A diversão está muito mais ligada, entretanto as sensações que experimentamos do que a atividade em si.

Tal atitude, ainda muito presente em diversos ambientes escolares, abre mão de uma estratégia pedagógica capaz de motivar os estudantes no ensino. Falar de gamificação no ensino é, antes de mais nada, falar sobre ludicidade. Flora Alves (2015, p. 97) aponta que “atividades divertidas e *gamificadas* podem ser capazes de engajar diferentes públicos e gerações”. Ou seja, não

precisamos restringir essas estratégias ao Ensino Fundamental. É possível gamificar seus conteúdos de Idade Média no Ensino Médio e, até mesmo, no Ensino Superior, fazendo as adaptações necessárias.

Mas, afinal, o que é a gamificação? A epistemologia da palavra pode dar uma dica, mas também enganar. A relação com o *game* (jogo em inglês), leva ao entendimento de que se trata da utilização de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem. Porém, é mais do que isto: trata-se da utilização dos elementos que caracterizam o jogo em uma atividade que não é um jogo. Para entender melhor essa conceituação, recorre-se à definição de Schlemmer (2014, p. 77), o qual escreve que “A gamificação se propõe a criar uma camada de jogo numa aplicação ou produto, no lugar de ser, na origem, um jogo”.

Começa, assim, a ficar mais nítida a diferença entre a gamificação e a utilização dos jogos para fins didáticos. Outros autores apresentam definições que complementam a citada acima, como Karl Kapp (2012), para o qual “*Gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseado em *games* para engajar, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Porém, o que seria essa “camada de jogo”, ou “mecânica e estética de jogos”? Para responder é preciso entender que a gamificação é uma ramificação dos estudos relacionados à Aprendizagem Baseada em Jogos.

Os estudos no campo da utilização dos jogos no processo de ensino-aprendizagem apontam que os jogos são capazes de motivar e engajar os estudantes nas atividades de ensino. Isso não ocorre por acaso. Peixoto (2016, p. 82), em sua dissertação sobre uso de jogos digitais no ensino de História, escreve que “As metas estabelecidas pelos jogos dão a motivação para se buscar alcançá-las. A interatividade é outra forma de motivar o jogador. Ela retira dele a passividade de só atuar dentro de possibilidades fechadas e pré-determinadas”. Os jogos possuem diversos elementos, entre eles a própria ludicidade, que somados produzem um efeito motivador, permitindo que as pessoas gastem horas de seu dia dedicadas ao jogo. Nesse sentido, as pesquisas baseadas em gamificação começaram a pensar formas de aplicar esses elementos dos jogos em atividades cotidianas comuns. Podemos citar alguns dos principais elementos como: pontuação; competição e colaboração; narrativa; progressão; desafios; *feedback*; recompensas; avatares; coleções; placares; níveis, entre muitos outros. Se você parar para pensar em algum jogo (eletrônico ou não) que tenha tido contato é provável que boa parte dos elementos citados acima estejam inclusos. Nas palavras de Flora Alves (2015, p. 27)

Estar baseado em games implica na construção de um sistema no qual aprendizes, jogadores ou consumidores se engajarão em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando feedback com o alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais.

E como seria aplicar tais elementos baseados em jogos em atividades fora do jogo? Basta atribuí-los ao cotidiano. Por exemplo: já pensando no ensino, se para cada atividade diária da escola for relacionada ao ganho de recompensas, ou pontos, que contribuem para passar de um nível, ou melhorar um avatar, ou colecionar algo, dentro de um sistema de regras claras, esta atividade diária se torna gamificada. Da mesma maneira que esses elementos são capazes de motivar uma pessoa em um jogo, poderão motivar os estudantes nas atividades escolares.

Porém, algumas coisas precisam ser deixadas claras quando debatemos o uso da gamificação no ensino. A citação de Flora Alves (2015, p. 27) nos mostra que os estudos nesse campo não surgiram entre educadores e muito do que é produzido está relacionado ao mundo corporativo, que possui estratégia e objetivos muito distintos da Educação. Então, quando a metodologia da gamificação é apropriada para a sala de aula, faz-se necessária uma ressignificação dos seus métodos e objetivos. Uma das principais questões relaciona-se à competição. É inegável que este é um elemento responsável por grande parte da motivação de um jogo. Porém, a colaboração não é menos importante neste sentido. Flora Alves (2015, p. 45) irá descrever a cooperação e a competição da seguinte forma: “apesar de opostas, ambas promovem no jogador o desejo de estar com outras pessoas engajados em uma mesma atividade, seja para juntos construírem alguma coisa, ou para que um supere o outro em seus resultados, alcançando o estado de vitória”.

Quando a gamificação é trazida para a sala de aula, o educador deve construir uma metodologia que reforce os elementos dos jogos relacionados com os objetivos educacionais traçados para a disciplina e para a escola de uma forma geral. Ou seja, é preciso focar nos elementos colaborativos dos jogos. Isto, contudo, não significa que aspectos como a competição, recompensas e premiações não possam estar presentes, mas a estrutura criada pelo educador deve colocar esses elementos a serviço de uma aprendizagem que valorize a coletividade, a solidariedade e, é claro, a aprendizagem significativa do conteúdo lecionado. Schlemmer (2014, p. 77) escreve que

A gamificação pode ser pensada a partir de pelo menos duas perspectivas: enquanto persuasão, estimulando a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação etc., o que do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista; e enquanto construção colaborativa e

cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo, o que do ponto de vista da educação nos leva à perspectiva epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica.

Essa dimensão colaborativa tem grande potencial motivador para se trabalhar os conteúdos que desejamos. Uma estratégia que será aprofundada mais adiante é a criação de grupos. Carvalho (2015, p. 177) afirma que

Quando jogado em grupos, mesmo num contexto de sala de aula, um jogo pode reforçar fortemente a socialização e apoiar a troca de ideias, tornando-se num exercício de diálogo, consenso e decisão em grupo, apoiado por práticas e experiências potencializadoras de criatividade, de participação e de investigação

O autor está pensando na utilização de um jogo propriamente dito. Porém, para a aplicação de uma dinâmica gamificada, a divisão em grupos pode ser essencial para alcançar os objetivos traçados. Reforçando a importância de realizar a proposta a partir de grupos, recorreremos à psicopedagoga Laura Barbosa, que aponta que “A vontade de resolver a tarefa mobiliza a formação do grupo, pois a cooperação, a discussão, a busca da síntese entre as diferentes percepções e idéias possibilitam uma vivência bem diferente daquela na qual o professor encontra-se na posição de autoridade”. Percebam que os estudos da autora apontam como a formação de grupo valoriza a colaboração coletiva, o que dialoga diretamente com o que se deseja valorizar em uma dinâmica gamificada.

E quando se pensa na aplicação da gamificação no Ensino de História Medieval, o que buscamos?

3.1 Gamificação e Ensino de História Medieval

Tal como foi abordado no debate sobre Ensino de História Medieval, verificou-se que diversas produções no mercado se inspiram neste período trazendo representações, algumas delas imprecisas ou estereotipadas, do medievo. Quando se cria uma proposta gamificada para ser utilizada nas aulas de História da Idade Média é preciso ter em mente que também está sendo criada representações desse período e, por isso, os educadores não podem perder o foco sobre o que se espera que seja apreendido na História da Idade Média.

No trecho a seguir, Ilmar de Mattos (2006) está refletindo sobre a “aula texto”, onde ele defende que os professores de História fazem História por meio da aula e escreve que

Na aula como texto, ainda, os conteúdos aparecem em uma seqüenciação e gradação; ênfases estão definidas; nela, a narrativa de acontecimentos em ordem de sucessão

ocupa um lugar e um papel restrito, a importância residindo na narrativa de determinadas durações, cuja explicação e compreensão dependem, em larga medida, dos conceitos históricos com os quais os alunos deverão operar.

Destaca-se na citação a importância da construção de uma narrativa para a aula de História. Assim como um historiador, que transforma sua pesquisa de fontes em uma narrativa historiográfica, o professor de História faz o mesmo ao lecionar. Nisso já é possível fazer uma aproximação importante entre uma aula de História e os elementos dos jogos. Flora Alves (2015, p. 44) vai descrever a narrativa como elemento de um jogo da seguinte forma: “é a estrutura que de alguma forma une os elementos do sistema *gamificado* e faz com que haja um sentimento de coerência, um sentimento de todo”. Portanto, quando for elaborado um planejamento gamificado para o Ensino de História Medieval, a narrativa que já seria produzida para a aula passa a ser incorporada como elemento dessa camada de jogo que está sendo aplicada processo de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se, então, o grande potencial que a gamificação possui para as aulas de História. Caríssimi e Radünz (2017, p. 49) vão ao encontro desse pensamento afirmando que

A utilização do jogo na sala de aula oportuniza ao aluno a interação social, a 'emoção' que o jogo permite, a investigação, o levantamento das fontes, a interpretação e a autonomia na produção da narrativa histórica, oportunizando o conhecimento significativo e a construção da consciência histórica.

Os autores estão refletindo sobre o uso de jogos no ensino, mas isto serve para esta reflexão, visto que é uma análise da utilização dos elementos dos jogos, que são capazes de produzir a emoção que os autores apontam. Um planejamento gamificado bem feito também permitirá o contato dos estudantes com análise de fontes e a narrativa possibilita a construção dessa consciência histórica.

Para Pereira e Giacomoni (2013, p. 13) o uso de jogos e seus elementos no Ensino de História possui resultados positivos, pois “Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes”. Isto que os autores apontam se relacionam com umas das características mais importantes dos jogos: a imersão. Criar um ambiente de jogo para as aulas de História da Idade Média permitirá que os estudantes se imergirem naquele ambiente, possibilitando que façam conexões com o mundo ao seu redor.

Portanto, se o ensino de História Medieval corre o risco de fazer pouco sentido na vida dos estudantes, por sua distância temporal e espacial dos acontecimentos narrados em sala, o ambiente gamificado pode ser capaz de reduzir essa distância. Motivados pelos elementos dos jogos, os estudantes são estimulados a se aprofundarem naquele conteúdo e, de alguma forma, vivenciarem o período histórico a partir de suas experiências e pensamento atuais. Assim, permite, não só, um contato qualitativo e crítico com esses conteúdos que são apropriados por diversos setores da sociedade, como possibilita ao jovem fazer conexões com seu contexto atual e pensar nas transformações e permanências tão caras para a educação histórica.

4. Proposta Prática

Um aspecto importante relacionado ao uso de uma metodologia de gamificação para o ensino que deve ser considerado, trata-se a respeito de uma “vulgarização” da gamificação que ocorreu nos últimos anos. Tal metodologia se popularizou e espalhou, principalmente em instituições privadas de ensino, que passaram a adotar a prática. Porém, muitas vezes, essa adoção possui um sentido muito mais mercadológico do que prático. Mastrocola (2012, p. 32) aponta que

Diante de uma cultura onde o *game* e as interfaces lúdicas tornam-se tão presentes, surgiu, recentemente, a ideia de “*gamification*”. Esta *buzzword* ganhou certa notoriedade na mídia nos últimos tempos quando foi apropriada como estratégia de comunicação e marketing do mundo contemporâneo.

Nestes casos, em que o ensino-aprendizagem fica em um segundo plano em relação ao *marketing* costuma ter por consequência a aplicação equivocada da metodologia, não atendendo aos objetivos pedagógicos. Um erro comum é atribuir atividades somente ao ganho de pontos, ou medalhas e dizer que está gamificado. Mastrocola (2012, p. 32) aponta que “um termo mais adequado para tratar do assunto no ambiente contemporâneo seja uma ideia de ‘ludificação’”, ou seja, para o autor nem toda estratégia que incorpora o lúdico inspirado em jogos pode ser considerada gamificação. A gamificação é algo mais complexo e completo e esta proposta tentará atender a esses pressupostos.

Levando em consideração estas questões a proposta de gamificação do conteúdo de Idade Média começa, primeiramente, com a divisão da turma em grupos. Tal como já foi abordado no texto a divisão em grupos contribui para reforçar os elementos de colaboração e cooperação entre os estudantes. Também estimula o “Relacionamento” que Flora Alves (2015, p. 44)

descreve como “pessoas interagindo, amigos, colegas de time, oponentes”. Perceba que o relacionamento também estará relacionado à competição e, nesta proposta haverá traços de competitividade, que não são o foco, mas que contribuem com a motivação.

Separada a turma por grupos, o professor irá mostrar o mapa de um reino fictício localizado na Europa Ocidental. Aqui entra uma questão importante. Toda a proposta será feita de forma analógica. Isto porque, desta forma, pode ser melhor adaptada para diferentes realidades estruturais do Brasil, demonstrando que a aplicabilidade da metodologia gamificada independe de acesso a qualquer tipo de tecnologia digital. Tal tecnologia pode auxiliar e potencializar a experiência, mas sem ela a motivação gerada no estudante não será menor.

Sendo assim, esse mapa pode ser apresentado em uma grande folha de papel pardo, de maneira que seja exibido para toda turma visualizar. O mapa deve ter um espaço equivalente destinado a cada grupo e outro destinado ao professor, ou professora. O modelo a seguir apresenta como poderia ser feito esse mapa.

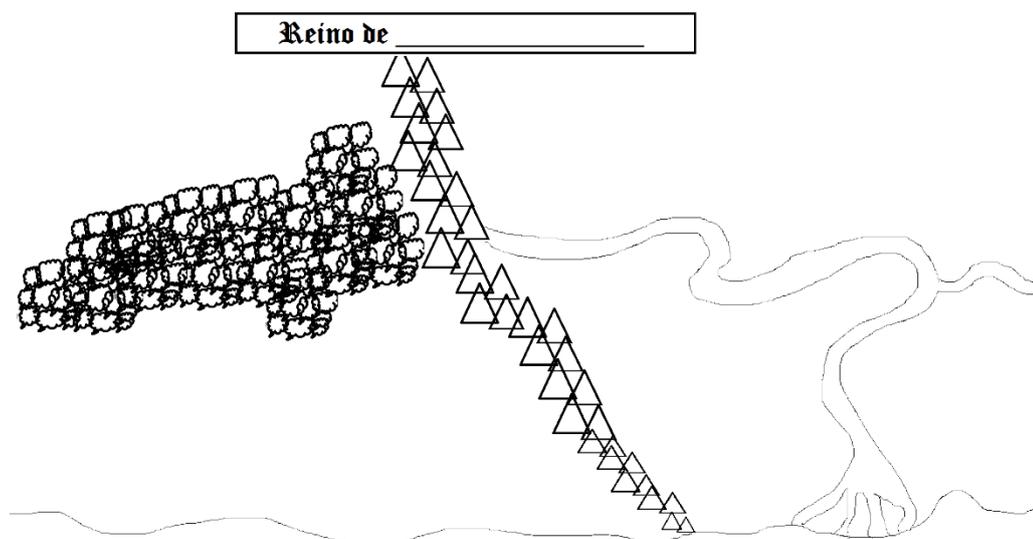


Imagem 1. Modelo de um mapa com divisões naturais para cada grupo.

O docente, então, se apresentará como o rei daquele reino e irá conceder um benefício em forma de terra para um representante de cada grupo. Dessa maneira, na narrativa e na estrutura do jogo o conteúdo já começa a ser trabalhado ao apresentar as relações feudo-vassálicas e suas características. Ou seja, além de apresentar a estrutura gamificada para turma é necessário que o educador explique aquilo que está se passando na narrativa retomando o conteúdo que já foi abordado, ou anunciando que tal conteúdo será abordado a seguir.

Então, cada grupo possuirá um feudo em forma de terras a serem exploradas e um representante, que é o Senhor ou Senhora Feudal. Neste ponto é interessante que o professor já aborde, pela primeira vez, as relações de gênero existentes no período, sem embelezar o patriarcalismo, nem invisibilizar as mulheres. O objetivo de cada grupo será desenvolver seu feudo ao longo de toda experiência gamificada. No primeiro nível será preciso construir um castelo, determinar as regiões de plantio destinadas aos servos e aquelas destinadas ao Senhor Feudal. Também localizar as terras comunais e construir uma pequena capela. No segundo nível os grupos poderão aumentar as terras de plantio, colocar uma vila e optar por fazer essa vila se tornar um burgo ou manter a vila e construir uma igreja maior. Enfim, os estudantes ao longo dos dias em que o conteúdo de Idade Média for trabalhado irão desenvolver suas terras da maneira que acharem melhor. Como será esse desenvolvimento será explicado adiante.

Os grupos também devem criar um brasão para si, e este deve ser incorporado ao espaço pertencente ao grupo no mapa. E, tudo o que for construído na terra dos grupos, estimula-se que sejam feitos pelos próprios alunos. Tal dinâmica tem dois objetivos: o primeiro se relaciona com a estrutura da gamificação. Flora Alves (2015, p. 46) coloca os Avatares com um elemento importante dos jogos e explica que estes “mostram ao jogador alguma representação visual de seu personagem ou papel no sistema *gamificado*”. Quando você permite que o grupo personalize suas representações visuais no mapa, você contribui com a identidade do grupo e melhora a imersão. Outro motivo é pedagógico: a personalização estimula a criatividade e valoriza os saberes de alunos que podem saber desenhar melhor do que escrever, por exemplo. Ou seja, também dará ao professor mais dados diversificados que podem ser utilizados como avaliação da aprendizagem.

Mas como o desenvolvimento do território acontece? Os grupos deverão acumular Pontos de Experiência (XP) e esses Pontos de Experiência são trocados por Conquistas, que possuem valores específicos. Cada Conquista possibilitará aos grupos acrescentarem algo nas suas terras e, assim, desenvolverem seu feudo. E como os estudantes ganham os Pontos de Experiência? Aqui entra a gamificação em si. Os Pontos de Experiência são atribuídos aos grupos pelas atividades cotidianas da sala de aula que eles realizem. Ou seja, copiar a matéria do quadro, não faltar a aula e não chegar atrasado, fazer as tarefas, realizar os trabalhos, ajudar e colaborar com o grupo, ajudar e colaborar com outros grupos, enfim, tudo aquilo que o educador previamente colocar em seu planejamento.

Para ficar claro a estrutura da gamificação, observem o esquema a seguir:

Realização de tarefas cotidianas → Ganha Pontos de Experiência (XP) → Troca por Conquistas
→ Desenvolve sua terra.

A troca de Pontos de Experiência (XP) por Conquistas relaciona-se com vários elementos dos jogos. O XP e a Conquista dão *feedback* imediato aos alunos sobre a positividade de suas ações escolares. As Conquistas são aquisições de recursos: “muitos *games* utilizam recursos que você deve adquirir ao longo do jogo para que consiga algo maior” (ALVES, 2015, p. 45). Estas Conquistas também se enquadram na ideia de recompensas que “são benefícios que você, enquanto jogador, conquista e que podem ser representados por distintivos”. A troca do XP acumulado pelas Conquistas também se enquadra no que a autora chama de “transações”.

Essas Conquistas devem dialogar com a narrativa e o conteúdo que está sendo abordado. Então, por exemplo, a Conquista que permite ao grupo construir o castelo deve ser a primeira que cada grupo deve adquirir e pode se chamar “Castelo”, ou mesmo algo que se refere ao trabalho utilizado para construir o castelo, como: “Extração e transporte de pedras da Pedreira”. Assim, quando um grupo troca seus Pontos de Experiência por “Extração e transporte de pedras da Pedreira”, eles conseguem construir um castelo na sua terra. Lembrando que esse castelo deve ser desenhado pelo grupo e incorporado no mapa. No nível 2, o grupo que desejar optar por transformar sua pequena vila em um burgo, pode adquirir a Conquista “Carta Foral”, ou aquele que optar por construir uma igreja maior, pode adquirir a Conquista “Visita Papal”. Essas possibilidades de caminhos diferentes também contribuem na imersão e na motivação. Enfim, as Conquistas dialogam e reforçam a narrativa, além de permitir que o professor reforce o conteúdo que está sendo trabalhado nas aulas.

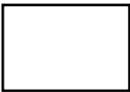
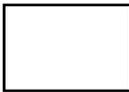
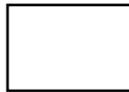
Quanto ao conteúdo, é importante deixar claro neste artigo, e para os estudantes durante a aplicação da gamificação, que a estrutura criada com o mapa e as Conquistas têm como referência o modelo de feudalismo da Europa Ocidental. Outras formas de relações políticas, sociais e culturais também aconteciam no continente europeu e fora dele durante a Idade Média. Como a gamificação trata de aplicar elementos dos jogos nas atividades cotidianas, isso significa que o educador dará sua aula abordando os conteúdos de Idade Média, tal como faria se não estivesse em um planejamento gamificado. Então, se faz necessário que o professor aborde o assunto de forma ampliada, trazendo as questões de gênero, de cultura e de cotidiano. A gamificação permitirá que este conteúdo seja vivenciado de forma mais ativa devido à

Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 16, n. 30, jan. - jun. 2022.
ISSN: 1982 -193X

motivação causada pelos elementos dos jogos. Também permite a análise das representações do medievo que está sendo utilizadas na sua gamificação. Dessa forma, a metodologia potencializa o conteúdo e o conteúdo potencializa a estrutura narrativa do jogo.

O conteúdo de Idade Média também pode ser abordado na estrutura gamificada através das Conquistas. O professor pode disponibilizar Conquistas que se relacionam com questões de gênero, cultura e cotidiano. É importante que o professor sempre atribua essas Conquistas ao desenvolvimento das terras pertencentes ao grupo. Por exemplo, ao adquirir a Conquista “Mecenas”, o grupo pode colocar estátuas renascentistas no seu burgo. A modificação do mapa ao longo do tempo é muito importante. Em termos de Ensino de História, permite que o professor trabalhe transformações e permanências. Ao analisar com os estudantes que as terras pertencentes aos grupos estão em constante transformações, porém guardam resquício de objetos do início do jogo fica mais fácil da turma visualizar esses conceitos. Até mesmo no conteúdo de Idade Média será mais fácil o estudante visualizar. Por exemplo, ao trabalhar o renascimento urbano e comercial, será possível ao estudante perceber que em suas terras surgem vilas e burgos.

Para a estrutura gamificada essas mudanças no mapa também são importantes, pois permitem os estudantes verem a progressão de sua participação no jogo. Flora Alves (2015, p. 44) aponta que este elemento “diz respeito ao oferecimento de mecanismos para que o jogador sinta que está progredindo.” Outras coisas que ajudarão os estudantes a visualizarem essa progressão são a criação de um painel com o nome dos grupos, o XP que eles acumularão e as Conquistas adquiridas. Para ajudar na visualização propõe-se o seguinte modelo:

NOME DO GRUPO	NOME DO GRUPO	NOME DO GRUPO
PONTOS DE EXPERIÊNCIA 	PONTOS DE EXPERIÊNCIA 	PONTOS DE EXPERIÊNCIA 
Conquistas	Conquistas	Conquistas
Fase 1: Formação do feudalismo	Fase 1: Formação do feudalismo	Fase 1: Formação do feudalismo
x x x x	x x x x	x x x x
x x x x	x x x x	x x x x
Fase 2: Crise do feudalismo	Fase 2: Crise do feudalismo	Fase 2: Crise do feudalismo
x x x x	x x x x	x x x x
x x x	x x x	x x x
Fase 3: Renascimento	Fase 3: Renascimento	Fase 3: Renascimento
x x x	x x x	x x x

Quadro 1. Estrutura do Painel de Pontos e Conquistas

Deixando claro: as Conquistas e pontos são adquiridos para o grupo e não individualmente. Essa contagem pode ser feita rapidamente logo no início da aula, perguntando as Conquistas que cada grupo deseja adquirir com seus Pontos de Experiência.

Perceba, então, que é importante que as Conquistas possuam representações visuais, os chamados “Badges”. Pequenos símbolos que possam ser colocados no painel e que contribuem para que os grupos sintam a evolução. No painel também pode estar dividido os níveis e esses níveis podem se relacionar com os diferentes conteúdos de Idade Média que o professor deverá trabalhar ao longo dos dias.

Realizem que o elemento da competição não está inteiramente descartado. Os grupos acabam se medindo no mapa e no painel, estimulando uns aos outros a desenvolverem melhor suas terras em relação aos demais. Mas não é esse o foco da estrutura gamificada. Cada grupo dependerá só de si e da colaboração entre seus membros para desenvolver o território. Para

reforçar essa questão, o professor pode utilizar outros elementos da estrutura gamificada, como, por exemplo, distribuir medalhas extras para os grupos que colaborarem com outros grupos. Desta forma, a estrutura gamificada estará a serviço da construção de um ensino para a participação do estudante na sociedade e para a aprendizagem significativa dos conteúdos de Idade Média.

Conclusão

Os desafios para professoras e professores de História no contexto atual são inúmeros e se avolumam. Alguns se relacionam com os desafios enfrentados pelo conjunto dos educadores brasileiros, tais como: a falta de investimento nos professores e na estrutura educacional, a desmotivação dos estudantes causadas por inúmeros fatores; as desigualdades socioespaciais que aumentam e que foram escancaradas nos últimos anos pelas mazelas da pandemia.

Outros desafios, porém, atingem os professores de História de forma bem específica. É preciso quebrar nos estudantes a estigma de uma disciplina que fala de coisas velhas e que nada diz a respeito de suas vidas. Esta visão, consequência de anos de um ensino tradicional que muito pouco, ou nada, dialogava com os contextos de vida dos estudantes, carrega o grande perigo de que esses jovens cresçam sem perceber as conexões históricas que existem com o passado e como os processos anteriores são responsáveis por formar a sociedade em que vivemos hoje. Se não forem motivados pela disciplina de História, esses jovens aprenderão sobre os temas somente nas redes sociais e pela indústria cultural hegemônica.

O Ensino de História medieval tornou-se lugar privilegiado quando pensamos nas apropriações diversas que não historiadores fazem da História. Não só na indústria cultural, como mencionamos, mas, também, para fins políticos, justificando ideologias misóginas, autoritárias e racistas, através de recortes desonestos de um passado medieval existente somente na construção de memória desses grupos. Por isso, a luta por manter os conteúdos de Idade Média no currículo foi tão importante, mas não basta. É preciso pensar em metodologias e abordagens que permitam aos estudantes se conectarem com o assunto possibilitando uma aprendizagem significativa.

A proposta de uso da gamificação no Ensino de História da Idade Média tenta ser um caminho na busca desse objetivo. Tal metodologia dialoga com a linguagem dos jovens ao trazer para dentro da sala de aula os elementos dos *games* que, como vimos, fazem parte, de uma forma ou de outra, da vida da maioria desses estudantes. E mais. Sua utilização independe do acesso à tecnologia digital. A utilização de plataformas e ferramentas online podem contribuir com a imersão, mas, na falta desses recursos, os elementos que permitem a motivação e o engajamento dos estudantes continuam presentes.

O uso dos elementos dos jogos para o Ensino de História da Idade Média, portanto, se apresenta como uma possibilidade real de trabalhar os conceitos mais importantes e as temáticas mais amplas em um ambiente imersivo e lúdico, o que torna a absorção do conteúdo acadêmico mais fácil. A gamificação pode contribuir decisivamente para se fazer conexões do conteúdo com a realidade de vida dos jovens e, dessa forma, dotar de criticidade os estudantes que estão em contato constante com representações do medievo no seu cotidiano. O que se apresenta neste artigo não é um manual de instruções, mas sim um modelo que deve ser adaptado a diferentes realidades, permitindo novas reflexões e novas práticas a partir das pesquisas aqui realizadas.

Referências

ALMEIDA, Paulo. N. **Educação lúdica**: prazer de estudar. Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola. 2003.

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS, 2015.

AMARAL, Flávia. O Cinema e o Ensino de História Medieval: reflexões e propostas. In. BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (org.). **Ensino de História Medieval e História Pública**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

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

BARBOSA, Laura M. S. Psicopedagogia em grupo, no grupo e com o grupo: para além da patologização. **Revista Psicopedagogia** [online], v. 26, n. 80, p. 325-336. 2009.

BASCHE, Jérôme. **A Civilização Feudal: Do ano mil à colonização da América.** São Paulo: Globo, 2006. Introdução: Por que se interessar pela Europa Medieval?

BIRRO, Renan Marques. Ensino de História Medieval, eurocentrismo e BNCC (2015-2018): um debate recente? In: BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (orgs.) **Ensino de História Medieval e história Pública.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

BOY, Renato Viana; BIRRO, Renan Marques. Ensino de História Medieval e História Pública: desafios atuais em formato de apresentação. In: BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (orgs.) **Ensino de História Medieval e história Pública.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília/DF: 2017/18.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSARELLO, Raul. I., ULBRICHT, Vânia. R. e FADEL, Luciane. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceito sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M. *et. al.* (Org.). **Gamificação na Educação.** São Paulo: Pimenta Cultural. 2014.

CARISSIMI, Laura. B.; RADÜNZ, Roberto. Arquivo 7.0: jogos e o ensino de História. **Métis: história & cultura**, v. 16, n. 31, p.47-69, 2017.

CARVALHO, Carlos. V. Aprendizagem baseada em jogos. In: Wod Congress on Systems Engineering and Information Technology, 2, 2015, Vigo. **Anais...** Vigo: COPEC, 2015. p.176-181

COELHO, Ana Lucia S.; BELCHIOR, Ygor K. A Extrema-Direita Brasileira e sua Visão (Ideológica) da Cavalaria Medieval. In: BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (Orgs.) **Ensino de História Medieval e história Pública.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

COSTA, Emília. V. Os objetivos do ensino da História no Curso Secundário. **Revista de História.** Jan.-Mar. 1957.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JÚNIOR, Astrogildo. F. S.; SOUSA, Jose. J. M. Ensino de História, relações étnico-raciais e estudos descoloniais. In: SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL, 4., 2016, Ituiabata. **Anais...** Ituiabata: UFU, 2016. p. 1-11.

KAPP, Karl. M., **The Gamification of Learning and Instruction**. San Francisco: Pefeifer, 2012.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**, n. 26, p.1-21, 2019.

MACEDO, José Rivair. Cinema e Idade Média: perspectivas de abordagem. In: MARCEDO, J. R.; MONGELLI, L. M. (org.). **A Idade Média no cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. p. 13-48.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MASTROCOLA, Vicente Martin. **Ludificador: um guia de referências para o game designer brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Independente, 2012.

MATTOS, Ilmar. R. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, jul./dez. 2006.

PEIXOTO, Arthur. D. **Jogar com a História: concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PEREIRA, Nilton. e GIACOMONI, Marcelo. P. Flertando com o Caos: os jogos nos Ensino de História. In. PEREIRA, N. M e GIACOMONI, M. P. (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SCHMIDT, Maria A. A Filosofia da História e a Pesquisa em Educação Histórica. In: BRITO, Glauca da Silva (org.). **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação: Percursos Metodológicos e Significativos**. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2020.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: *Design* e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: relatório técnico. GESTRADO/UFMG e CNTE. 2020. (Brasil, 24 pag.)

TREVISAN, Mariana Bonat; SOARES, Renan da Cruz Padilha. **Jogando com a Idade Média**: uma proposta de *Escape Room* digital. In. CAVAZZANI, André Luiz Mocaleski; CABRAL, Cleber Araújo. *Zootrópico: leitura de linguagens, tempo e sociedades*. Curitiba: Intersaberes, 2021.

WIJMAN, Tom. Mobile Revenues Account for More Than 50% of the Global Games Market as It Reaches \$137.9 Billion in 2018. **Newzoo Global Games**, 2018. Disponível em: <https://newzoo.com/insights/articles/global-games-market-reaches-137-9-billion-in-2018-mobile-games-take-half/> . Acesso em: 21 jun 2022.

Recebido em 30- 03- 2022

Aprovado em 16 - 06 - 2022

Publicado em 25-07- 2022