UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

PAULA MILENA MAGALHÃES MIRANDA

GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: DISCUTINDO A COLONIALIDADE A PARTIR DO JOGO

IMPERATRIZ
2025

PAULA MILENA MAGALHÃES MIRANDA

GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: DISCUTINDO A COLONIALIDADE A PARTIR DO JOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dimas Dos Reis Ribeiro

Área de concentração: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

IMPERATRIZ
2025

PAULA MILENA MAGALHÃES MIRANDA

GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: DISCUTINDO A COLONIALIDADE A PARTIR DO JOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestra em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro (Orientador)

Doutor em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)

_____

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio (Membro Interno Titular)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____

Patrícia Carla de Melo Martins (Membro Externo Titular)

Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Miranda, Paula Milena Magalhães.
GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA : discutindo a colonialidade a partir do jogo / Paula Milena Magalhães Miranda. - 2025.
89 p.

Orientador(a): Dimas dos Reis Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

1. Colonialidade. 2. Jogo. 3. Gamificação. 4. Ensino de História. I. Ribeiro, Dimas dos Reis. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por compreender os dias em que estive ausente para dar continuidade a esta pesquisa.

Agradeço a todos os professores que tive, que me inspiraram e me fizeram acreditar que podemos tornar o mundo um lugar melhor.

Agradeço aos colegas de graduação, que me ouviram ao longo dos últimos meses e ampliaram as minhas perspectivas sobre o que é ensinar a História.

Agradeço aos companheiros de mestrado, que me ajudaram a enveredar pelos caminhos da Educação e com quem compartilhei momentos de alegria e angústia em nossa sagrada ágora.

Agradeço ao ilustrador Paulo Roberto, pela paciência em ouvir as minhas minúcias acerca do jogo que criamos como produto educacional.

E por fim, agradeço às orientações do professor Dimas e a esta universidade, pelos conhecimentos e pela oportunidade de me tornar mestra.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Levantamento teórico acerca do campo do jogo e da gamificação 31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produto da dissertação de Elton Frias Zanoni 26

Figura 2 - Jogo de Tabuleiro “Mestres da Mitologia” desenvolvido pela equipe de História do Colégio Positivo. 27

Figura 3 - Índice de recursos disponíveis no site “Ensinar História”.....28

Figura 4 - Jogo de Tabuleiro “Na Trilha da Independência” elaborado por Joelza Ester Domingues.....29

Figura 5 - Recorte da BNCC (Ensino Fundamental).....45

Figura 6 - O trajeto de Carvajal pelo rio Amazonas.....55

Figura 7 - As Icamiabas.....57

Figura 8 - Saberes e poderes ancestrais das Icamiabas no jogo 57

Figura 9 - Orellana e sua tripulação representando a Espanha.....59

Figura 10 - Primeira parte do tabuleiro 60

Figura 11 - Segunda parte do tabuleiro 61

RESUMO

A dissertação versa sobre as possibilidades de ferramentas de aprendizagem que possam estabelecer condutas de crítica à colonialidade, especialmente a partir do diálogo entre as diferentes fontes históricas e o campo de pesquisa sobre jogos e gamificação. Pode-se afirmar que o acréscimo de teorias neste âmbito aproximou os estudos em Educação, favorecendo o surgimento de elementos norteadores para a ensino de História diante dos novos arranjos que atravessaram a Educação Básica. A partir disso, em primeira instância, analisa-se como o período pandêmico ocasionado pela COVID-19 levou ao desenvolvimento de abordagens que ruminaram em processos educativos integradores para a didática histórica. Na sequência, observa-se como as narrativas propostas pelos jogos podem afirmar as identidades plurais que existem no presente, sobretudo, a partir do desencadeamento da "consciência" através de atividades que antes pareciam inconscientes, despertando potencialidades que podem contribuir para outros olhares sobre a História e a relação dos indivíduos com o passado. Portanto, a pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica teve como objetivo analisar os relatos de viagem dos exploradores quinhentistas Gaspar de Carvajal (1500-1584) e André Thevet (1516-1590) sobre a origem das "amazonas" na América. Como resultado, foi desenvolvido um jogo educativo intitulado "As Icamiabas e o Mistério dos Muiraquitãs", que tem como principal propósito o resgate de "visões de mundo" anteriores à experiência eurocêntrica nas terras além-mar, ao mesmo tempo em que oportuniza a criação de imagens mentais que possam construir e consolidar novos imaginários.

Palavras-chave: Colonialidade. Jogo. Gamificação. Ensino de História.

ABSTRACT

This dissertation explores the potential of learning tools that can promote critical perspectives on coloniality, particularly through the dialogue between different historical sources and the field of game studies and gamification. It can be argued that the integration of theories from this area has brought educational research closer together, facilitating the emergence of guiding elements for teaching History in light of the new dynamics shaping Basic Education. Firstly, the dissertation examines how the COVID-19 pandemic prompted the development of approaches that reflect on integrative educational processes for historical didactics. Next, it considers how narratives proposed by games can affirm the plural identities present today, primarily through the activation of "consciousness" in activities that were once unconscious, awakening potentialities that can offer new perspectives on History and individuals' relationships with the past Therefore, the qualitative and bibliographical research aimed to analyze the travel accounts of the sixteenth-century explorers Gaspar de Carvajal (1500-1584) and André Thevet (1516-1590) about the origin of the "Amazons" in America. As a result, an educational game entitled “The Icamiabas and the Mystery of the Muiraquitãs” was developed, whose main purpose is to rescue "worldviews" prior to the Eurocentric experience in lands overseas, while at the same time providing the opportunity to create mental images that can build and consolidate new imaginaries.

Keywords: Coloniality. Game. Gamification. History Teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO **10**

2. O ENSINO DE HISTÓRIA E A RELAÇÃO COM OUTRAS FONTES DE APRENDIZAGEM **15**

2.1 O ímpeto de tecnologias na Educação e a emergência das metodologias "ativas" 18

2.2 O uso da gamificação por professores de História 22

3. DISCUSSÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DO JOGO E DA GAMIFICAÇÃO **31**

3.1 Perspectiva clássica: sobriedade *vs* fuga 32

3.2 Novas perspectivas: o posicionamento da consciência 34

3.3 A colonialidade no currículo 40

4. CONTEXTUALIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL **48**

4.1 Sobre os personagens e o tabuleiro 55

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 63

6. REFERÊNCIAS **65**

7. APÊNDICES **71**

1 INTRODUÇÃO

A minha primeira vez na sala como professora titular foi durante a pandemia provocada pela COVID-19[1]. Para tanto, refleti: como compartilhar o que aprendi neste cenário de tantas incertezas? Apesar das angústias, fui movida pelas lembranças acerca das minhas formações iniciais e das professoras de História que tive, em especial, da minha antiga mentora do ensino médio, chamada Rejane. A forma entusiasmada e encantadora como ensinava, deixava todos da turma desejosos pela próxima aula. Sem dúvidas, foi uma personagem decisiva para o despertar do senso de justiça que me movimenta, além de uma grande inspiração.

Pouco refletirmos sobre as nossas formações, histórias de vida ou sobre quem somos. Ensinamos a História, mas estamos conjecturados em realidades e vivências que muitas vezes desconsideramos. Consinto com Selva Guimarães Fonseca (2003) ao pensar que somos tocados pelos contextos históricos e pelos diferentes marcadores que atravessamos, e entendo que o ensinar não está ligado apenas ao incômodo com os percalços da profissão docente, mas com as relações dinâmicas que estabelecemos durante o processo educativo.

Dentre alguns dos preciosos ensinamentos que aprendi, um não pode ser esquecido: o passado diz muito mais sobre o presente e o futuro do que imaginamos, e sem a História não existe a luta e a justiça social na formação dos sujeitos. Cito Bergson (BERGSON, 1959 apud BOSI, 1987) para justificar tais pensamentos: “Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças”. E nos últimos anos, mais do que nunca, percebemos como os professores são figuras essenciais para o funcionamento da sociedade, papel que vai além de servir aos interesses do capital, embora, inevitavelmente, nos tornemos reféns deste.

De certo, tivemos que nos adaptar a realidades nunca imaginadas, nas quais muitos entraram em contato, pela primeira vez, com estratégias pedagógicas criadas como resposta aos novos dilemas da sala de aula. Assim, de forma remota, a gamificação foi percebida como uma prática que ofereceu suporte aos professores, situando-os diante das mudanças e promovendo condutas "autodidatas" frente aos impasses apresentados naquele momento.

Outrora empregados ocasionalmente, os jogos e as outras metodologias “ativas” foram incorporadas à educação escolar de maneira aligeirada e provocaram temor pela estranheza no manuseio de tais ferramentas. No entanto, o desafio em preencher as fissuras da recém-perdida dinâmica presencial tornou oportuna a apropriação de conhecimentos que ampliaram os

[1] De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde) e a OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde), trata-se de uma infecção provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que levou à implementação de medidas sanitárias urgentes devido à sua rápida disseminação.

horizontes sobre as maneiras de ensinar a História, assim como (re) considerar as diferentes fontes de saber histórico na prática docente que estavam sendo discutidas há algum tempo.

Desse modo, a investigação de natureza qualitativa e bibliográfica nasce de inquietações decorrentes das práticas de ensino de História na escola, bem como as adaptações sofridas quando estabelecido o uso de diferentes tecnologias da Educação durante a pandemia. Por isso, questionamos: quais foram os caminhos percorridos para que os professores de História pudessem pensar outros arranjos na Educação, sobretudo, a gamificação? De que maneira o alinhamento teórico-epistemológico acerca do jogo pode ser incorporado às práticas educativas de professores de História e auxiliá-los em ações pedagógicas que favoreçam uma formação contextualizada, crítica e consciente? Os professores podem criar ferramentas que se mostrem críticas à perspectiva homogeneizante/colonial que está presente na escola?

De antemão, diluímos as indagações em possíveis caminhos. O primeiro aborda o reconhecimento do professor de História como produtor de conhecimento e principal mediador na relação entre o ensino e a aprendizagem histórica, destacando a relevância em incorporar aportes teórico-epistemológicos que subsidiem as práticas educativas a serem desenvolvidas. Em segundo lugar, está o uso da linguagem dos jogos e de correntes teóricas acerca da gamificação como potenciais formadores de "visões de mundo", compreendendo que tais esferas espelham, acima de tudo, a realidade, e corroboram para a formação da consciência crítica. E, por fim, destaca-se o papel do jogador como sujeito consciente, indicando que as ferramentas gamificadas podem não apenas contribuir para a valorização de outros saberes, mas também assumir uma postura crítica de enfrentamento aos "privilégios epistêmicos" e à colonialidade presentes na escola.

No capítulo 1, destacamos as contribuições de Fonseca (2003) sobre o ensino e a didática da História, traçando uma breve trajetória das primeiras formações da área no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1970. Nesse período, prevaleceram modelos pedagógicos mesclados e afastados de uma perspectiva crítica, o que gerou lacunas na constituição da História enquanto disciplina escolar. No entanto, anos mais tarde, novas abordagens passaram a emergir, promovendo debates que possibilitaram repensar a disciplina à luz das tendências contemporâneas.

De igual importância, recorremos a Rüsen (2016) para classificar os conhecimentos da disciplina histórica em duas partes principais: as especialidades e a forma como são ensinadas, ressaltando que é no processo didático que ocorrem as transformações sociais. Seguindo essa linha de pensamento, destacamos, com base em Freitas (2018), que certos aspectos da prática

educativa fogem ao controle do professor, especialmente devido à existência de influências externas que impactam as escolas e estão vinculadas a interesses financeiros.

Diante deste cenário, surge a inquietação: como conduzir o processo de ensino e aprendizagem histórica a partir desta composição? A incidência do "novo normal" e o despontar de métodos "ativos" tornaram recorrentes outros formatos de ensino, possuindo como principal justificativa a superação dos novos desafios da Educação. Assim, pensando em salas de aula tendem a se horizontalizar, resgatamos as experiências de Bonwell e Eison (1991), Moran (2018), Bacich (2018) e Torres (2021) para refletir sobre a integração de alternativas e métodos de ensino emergentes.

Enfatizamos que não existem metodologias "passivas"[2], mas que algumas se diferem por corresponder às distintas expressões que se manifestam no ambiente escolar. Como resultado, destacamos a notoriedade em atribuir elementos de jogabilidade às atividades consideradas comuns, explorando as possibilidades em fundir os conhecimentos históricos e as práticas interativas que envolvem a dinâmica do jogo. Com esse intuito, apresentamos as experiências de professores de História que contribuíram para os estudos sobre gamificação no âmbito da pesquisa, a exemplo de Zanoni (2016), Domingues (2016), Meinerz (2018), Paz (2018) e Rangel (2020), enquanto autores que se destacam pela aliança da pesquisa científica às vivências nas diversas áreas de ensino dos conhecimentos históricos.

No capítulo 2, dispomos de um arranjo teórico-epistemológico acerca do jogo, compreendendo que este elemento excede a sua lógica mecânica, isto é, possui alinhamentos e ordenamentos próprios que estão atrelados ao desenvolvimento narratológico e a ambientação em que se passa. A gamificação transita entre os estágios de instrumento e campo de estudo, constituindo percepções que estabelecem o jogo como produto de um criador. Em consequência disso, são dispostas de forma cronológica as teorias de Huizinga (1937), Caillois (1958), Henriot (1969), Duflo (1997), Malaby (2007), Zichermann e Cunningham (2011), Genvo (2018), Bonenfant e Couturier (2023) a fim de delinear diretrizes que possam compreender as mudanças globais, assim como nortear possibilidades de aplicação desta prática educativa. Pode-se dizer que são os sentidos que orientam o desenvolvedor desta tecnologia e tornam possível uma identidade de pesquisa.

Na mesma linha, discutimos as fases que o jogo ocupou ao longo da trajetória humana, dividindo-as entre "vertente clássica" e "novas perspectivas". As primeiras abordagens

[2] Moran (2018) defende que toda aprendizagem é ativa, evidenciando que a questão central está na busca por diferentes formas de avaliação propostas pelos professores.

enfatizavam a relação entre a compostura e o escapismo, atenuada por elementos de descontração e distanciamento da vida real. Contudo, as novas correntes alertam sobre a significância da premissa em que se passa a atividade, postulando que ao contrário do posicionamento clássico, é possível posicionar o jogador em situação de realidade e estimular um estágio de consciência acerca do que está sendo retratado.

Por conseguinte, utilizamos Freire (1979) como referência para discutir o despertar da consciência, defendendo que é possível situar o indivíduo nas questões que envolvem o mundo por meio do desenvolvimento narrativo de determinados jogos. O processo crítico, fundamentado na conscientização, exige sobretudo a superação do estágio de apatia. E, considerando que essas produções promovem reflexões críticas, a atuação dos professores pode se pautar na vigilância das perspectivas dominantes, especialmente dos organismos responsáveis pela divisão dos conhecimentos históricos que apoiam a prática docente.

Neste contexto, a colonialidade surge como um eixo central na formação pedagógica de professores e alunos, sendo pertinente avaliar como a perspectiva colonial no currículo limita a coexistência das diferentes formas de pensar. Desse modo, aproximamos Hall (1997) e Arroyo (2015) ao concebermos que o currículo deve ser um espaço de afirmação de identidades plurais, dado que a preeminência de conhecimentos centrados na história da Europa, muitas vezes, desconecta o indivíduo da própria realidade. Também historicizamos as categorias "moderno/modernidade" sob a ótica de Falcon (2000), seguido das reflexões de Walsh (2002; 2010; 2018), Quijano (2005), Mignolo (2008), Candau (2010; 2020; 2018) e Grosfoguel (2016), com o objetivo de discutir as aspirações do pensamento moderno e ocidental estabelecido na escola e na sociedade, apontando que a presença de conceitos pautados no eurocentrismo corroboram para a continuidade deste segmento.

No capítulo 3, enquanto produto educacional, propomos um dispositivo sensibilizador que possa estimular a expansão de alternativas contra-hegemônicas no âmbito escolar. No que se refere à estrutura, elaboramos um jogo de tabuleiro com design em trilha e componentes temáticos alinhados aos saberes históricos selecionados para a pesquisa. Por esse motivo, optamos pelos objetos de conhecimento dispostos nas unidades temáticas "O Humanismo, Renascimentos e o Novo Mundo" e "A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano", da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017, p. 422-423), para as turmas de 7º ano, configurando o recurso como uma ferramenta a ser aplicada na disciplina de História dos anos finais do ensino fundamental.

O recorte abordado está situado nos eixos temáticos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que destaca a relevância do ensino da História do Brasil e enfatiza "[...] as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996, p. 20). Nesse sentido, foram analisados, como fontes históricas específicas, relatos de viagem sobre os primeiros contatos entre europeus e indígenas durante o período das Grandes Navegações, com foco no confronto entre os espanhóis e as chamadas "Amazonas" durante expedições pela América do Sul entre 1542 e 1557, descritos pelos cronistas Gaspar de Carvajal e André Thevet.

Tal episódio da História do Brasil alude à questão do outro que é narrado, mas que raramente é percebido a partir de óticas que não sejam modernas/coloniais. Neste ponto, o "Novo Mundo", conforme definido pela historiografia, é esclarecido pelas noções de Ugarte (2004) como conjuntura relativa às viagens marítimas europeias, marcada pelo desejo de expansão das nações modernas e pelo retrato da América como a "margem do mundo".

No enredo, a perspectiva do não-europeu é firmada pelas concepções de Jecupé (2020, p. 62-63), que destacam a memória cultural dos povos indígenas brasileiros, constantemente ameaçada pela subjugação e pelo extermínio desde a ocupação europeia. Nas ilustrações, o arco das "Amazonas" ou "Icamiabas" é representado em conexão com os saberes dos povos originários e com elementos da história e da cultura local amazônica.

Ampliando essa abordagem, recorremos às análises de Munduruku (2012) e de Bittencourt (2013) e Brighenti (2016), que refletem sobre a presença dos povos indígenas na educação brasileira e apontam que, apesar da existência de leis que exigem o ensino da História e Culturas Indígenas, o sistema educacional ainda desconsidera a diversidade de epistemologias e perpetua perspectivas consideradas hegemônicas. Com base nessa crítica, dialogamos com Chartier (2002), que ressalta o papel das práticas e representações na construção do imaginário social como uma rede de significações capaz de moldar identidades e construções simbólicas.

Em suma, o produto a ser apresentado para o curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), será distribuído de forma digital e gratuita, contando com os materiais para a sua devida aplicação, além de um manual instruções para os professores implementadores.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A RELAÇÃO COM OUTRAS FONTES DE APRENDIZAGEM

O questionamento sobre a função da História não está restrito ao meio acadêmico tipicamente erudito, mas também está nas salas de aula daquele que ensina a História. Ambos possuem a responsabilidade de formação da consciência histórica dos seres sociais, em especial, a partir da compreensão do sujeito que está imerso a uma sociedade fortemente atenuada por diferenças e desigualdades, como propõe Selva Guimarães Fonseca (2003). Posto isto, é urgente enxergar o potencial formador da História como instrumento de luta política e cultural.

No processo de caracterização da disciplina, o curso de História passou por várias reformulações desde a chegada ao Brasil nos anos de 1930, mais tarde alçando debates acerca da consolidação dos saberes históricos e pedagógicos. Inserida no contexto varguista, a ideia inaugural foi materializada como projeto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro, que logo denotou a carência de sistemáticas adequadas, principalmente pelo fato de que embora a habilitação pudesse ser em História e Geografia, o currículo não apresentava as bases necessárias para tal.

Assim, havia um modelo entendido como "3+1", em que o estudante passava por três anos de formação considerada específica, com teor de bacharelado, sucedida por um ano de formação pedagógica, classificada como licenciatura. Para Thiago Rodrigues Nascimento (2013), somente na década de 1990 as leis do âmbito educacional passaram a apresentar provocações que visaram rever a formação do professor da área. A atitude não possuiu caráter repentino, pois se tratou de um reflexo dos conflitos iniciados ainda em 1970 quando fora exigida a dissolução das licenciaturas em Estudos Sociais. Em memória, Silva e Fonseca (2010, p. 13), ao discutirem o período de imposição da Licenciatura Curta Em Estudos Sociais (1979-1982), afirmam que durante a ditadura civil-militar brasileira:

> O ensino de história na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina 'Estudos Sociais' e a desvalorização da história, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente.

Com modificações envolvendo as configurações políticas de diferentes épocas, o curso de História perdeu a autonomia e se fragmentou entre licenciaturas plena e curta. Anos mais tarde, levando a emergência de sugestões de formações que valorizassem a prática investigativa

de professores que, acima de tudo, poderiam se tornar pesquisadores e intermediadores de campos de conhecimento que possuem dinâmicas distintas.

As noções de formação corroboram diretamente para a maneira como a História foi ensinada no Brasil, e sobre as possibilidades de atuação na disciplina, podemos afirmar que são reflexos do movimento de revisões metodológicas propostas pela mudança curricular dos anos 1980. No entanto, conforme Fonseca (2003), muitos professores ainda se sentem despreparados devido a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura, postulando que o desafio também está na criação de práticas pedagógicas que alinhem formação inicial e continuada a partir de uma perspectiva que seja pragmática e, ao mesmo tempo, estimulante o suficiente para fortalecer as demandas pelo "novo".

Como sugestões de atuação pedagógica no ensino de História, Fonseca (2003) destaca o uso de obras de ficção e literatura, poemas e crônicas, filmes, canções, museus, laboratórios pedagógicos, imprensa periódica e outros documentos. Embora, seja relevante considerar que as tendências globalizantes apresentadas pelas últimas décadas, acima de tudo, durante os últimos anos da pandemia, manifestaram outros dilemas na Educação a serem investigados. Em suma, Fonseca (2003, p. 244) pontua que o professor de História "não opera no vazio", e isso requer o conhecimento sobre diferentes fontes de saber histórico, sejam meios audiovisuais ou fenômenos recorrentes na realidade dos estudantes.

Portanto, os limites estão no método tradicional de ensinar a História? Fonseca (2003) propõe que o debate não esteja relacionado a desvalorização da teoria ou de práticas de ensino tidas como convencionais, mas de profissionais que possam estar amparados num espaço que ofereça ações teórico-práticas. O quadro político também possui impacto direto na formação dos professores, e no que diz respeito às normas e à legislação, é fundamental entendê-las como elementos que possuem propósitos e objetivos claros, e não como fatores isolados ou fortuitos.

E como tem ocorrido a valorização dos saberes produzidos pelos professores que estão na escola? A expressão "autodidata" criada por Maria Yedda Leite Linhares (LINHARES, 1961 apud NASCIMENTO, 2013) reconhece que os conflitos existentes dentro desta composição resultam em uma carreira docente que é sumariamente solitária, diagnosticada ainda na graduação ao se tornar latente que os pesquisadores estimados são somente aqueles que estão alinhados às temáticas de saberes históricos e não pedagógicos. Assim, cabe ressaltar que ignorar as contribuições desses profissionais seria cooperar para a desarticulação da esfera política e sociocultural que deve acompanhá-los mesmo após a formação inicial.

Neste sentido, a Didática mostra-se relevante por ser o elo entre o ensino-aprendizagem e aquilo que guarnece o professor de arcabouços teórico-epistemológicos. Para José Libâneo (2020), os estudos acerca da Didática auxiliam os indivíduos a construírem relações que estejam além do mercado de trabalho, abrangendo noções de mundo e favorecendo a compreensão de que o professor poderá se posicionar ou posicionar os sujeitos da realidade social vivida, e que tais relações históricas e emancipadoras apenas podem ser possíveis em uma sociedade democrática e a favor da justiça social.

Ao abordar o objeto da Didática de História, Jörn Rüsen (2016, p. 15) pontua que "muitos professores de História têm competência em História, mas não em ensinar a História". Para ele, tal campo tem de ter os próprios fundamentos teóricos e deve ser sistematizado a partir da interlocução com a aprendizagem histórica, visto que é indissociável da nossa formação humana e principal responsável pela ampliação do leque de conhecimentos entre as diferentes gerações e os contextos históricos que as cruzam.

Rüsen (2016) pontua que existem duas classificações: a Metahistória e a Didática da História, destacando que existem pontos de convergência e divergência. Nas semelhanças, podem ser elencadas as raízes na vida prática, a consciência histórica, a orientação, o pensamento histórico como um processo de aprendizagem, a compreensão da História como um fator da cultura e a busca da História por um sentido, bem como um meio de formação. Nas diferenças, a Metahistória surge como uma disciplina acadêmica que incorpora a consciência histórica como um processo da cognição humana, geralmente formando historiadores profissionais e pesquisadores, enquanto a Didática da História toca a educação e a consciência histórica como um processo de aprendizagem, formando professores profissionais e aptos ao desenvolvimento da consciência histórica.

Para tanto, é frisado que os elementos não cognitivos, como emoção e imaginação, devem ser considerados de interesse para a Didática da História. Na perspectiva de Rüsen (2016, p. 20-21), a cognição envolve a especialidade histórica em sua essência, enquanto a aprendizagem histórica engloba aspectos tidos como "fundamentais", isto é, a compreensão de como as referências do passado podem mudar o futuro.

Desse modo, é possível conciliar os saberes cognitivos e de aprendizagem? Pode se dizer que sim, "[...] só que eles, atualmente, não têm tempo"[3]. Para Rüsen (2016, p. 21) o tempo se tornou um elemento de raridade na carreira docente. Não porque o tempo não exista de fato,

[3] Expressão utilizada por Rüsen (2016) com o intuito de refletir acerca do excesso de trabalho realizado pelos professores.

mas pela sobrecarga e as burocracias que as instituições de ensino apresentam como mecanismo de controle. Para tanto, a partir de Luiz Carlos de Freitas (2018), percebe-se que o estilo corporativo impossibilita uma conduta democrática, fragmentando e enfraquecendo a identidade do professor. Nesse sentido, os objetivos do neoliberalismo imbricam em privatizações e propostas político-ideológicas que sufocam a escola, concebendo-a como uma empresa; um lugar de lucro. E como principal consequência, distancia a responsabilidade do Estado e aproxima interesses de grupos financeiros que crescem na vulnerabilidade.

Ainda nos estudos de Freitas (2018), verifica-se que o controle empresarial parte de órgãos financeiros globais que exercem influência sobre determinados países, o que resulta na dependência econômica e na desnacionalização do indivíduo que fica à margem desse processo. É uma operação sistemática cujo objetivo é estimular o senso de individualidade e competição, ignorando as diferenças existentes entre os grupos sociais.

2.1 O ímpeto de tecnologias na Educação e a emergência das metodologias "ativas"

Ainda na década de 1990, a partir da testagem de atividades instrucionais guiadas pelos pesquisadores Charles C. Bonwell e James A. Eison (1991), foi observado que a aprendizagem com estímulos considerados mais "ativos" aumenta a capacidade de envolvimento dos alunos, levando à imersão do receptor ao conhecimento apresentado e à definição do professor como o agente mediador das etapas a serem realizadas pelos estudantes. Desse modo, a prática possui também possui riscos, sendo alguns deles o desinteresse dos alunos em participar, ou seja, uma postura de não envolvimento, e a dificuldade de manuseio dos professores devido à ausência de capacitação acerca das estratégias utilizadas.

O professor deve ser o principal guia das atividades que estão sendo propostas em sala, especialmente, para que haja o gerenciamento das etapas projetadas anteriormente. No entanto, para Bonwell e Eison (1990, p. 63, tradução nossa), estímulos mais "ativos" envolvem o compartilhamento do controle:

> Durante a aula, o instrutor normalmente fala mais, decide quando fazer perguntas específicas aos alunos, determina quando fazer uma pausa para as perguntas dos alunos e seleciona o material anotado no quadro-negro. Em suma, o instrutor está no comando de tudo. Quando o aprendizado ativo é usado, o instrutor compartilha o controle com os alunos. Para alguns, esse risco é significativo; para outros, pode ser a tarefa mais difícil de todas.

De fato, flexibilizar a postura de centralidade pode ser um caminho para que os alunos se permitam estar no papel de responsáveis pela própria educação, ao invés de comporem

apenas a função de audiência. Voltando aos riscos, compreende-se que há uma quantidade expressiva de energia gasta pelos professores que constantemente se capacitam para lidar com as novas tecnologias na Educação, além da repercussão da ideia de que estratégias mais ativas não são o "bom ensino". Dentre as sugestões avaliadas, Bonwell e Eison (1990, p.79, tradução nossa) estimam que as reformas na educação devem começar pelo ensino superior, isto é, ainda na graduação, para que os alunos que possam vir a se tornar professores observem o êxito de determinadas práticas e possam repeti-las mais adiante.

Os estudos de Bonwell e Eison (1991) propuseram instrumentos como testes, questionários, demonstrações, formatos alternativos para palestras, perguntas geradas pelos alunos, instrução baseada em visual, solução de problemas, estudos de caso, aprendizado cooperativo, atuação, *RPG*, simulações e jogos, reconhecendo, acima de tudo, que estas estratégias são exercícios de baixo risco e alto retorno. Assim, conforme José Moran (2018, p.3), a sala de aula deve ser um lugar que envolve professores e alunos em um processo mútuo de aprendizagem, expressando "[...] situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos que têm em mãos [...]" e permitindo a dinamicidade que a atravessa cotidianamente.

Do simples ao ousado, todas as tecnologias empregadas na sala de aula podem ser inovadoras, desde que combinem os conhecimentos que são propostos durante o planejamento previamente estabelecido. Em relação ao termo que se apresenta energicamente como "ativo", ressalta-se as contribuições de Moran (2018) quando se compreende que toda aprendizagem é ativa, desde que não seja uma avaliação uniforme que ignore os desafios apresentados pela contemporaneidade.

Conforme Ángel Torres (2021, p.105), a sala de aula sofreu profundas mudanças após o advento da COVID-19:

> O ano de 2020 constituiu um dos espaços temporais em que se gerou a maior incerteza a nível mundial, pois foram levadas a cabo as consequências da proliferação em 2019 do vírus SARS-CoV-2 em diferentes latitudes do planeta, que não foram apenas individualmente ou coletivamente físicos.

A adesão às metodologias ativas foi intensificada devido à proposta de ensino híbrido oferecida pelas instituições de ensino no período em que os alunos precisaram estar isolados, conforme pontuam Gomes e Dias (2021, p. 5):

> Em março de 2020, o vírus SARS-CoV-2, causador do coronavírus, provocou a suspensão das aulas presencias pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria 343 de 17 de março de 2020 que recomendou a substituição de aulas presenciais por meios digitais. Na segunda quinzena de abril de 2020, o Conselho

> Nacional de Educação (CNE) aprovou, em plenária virtual, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que contemplava novas diretrizes de mitigação dos impactos causados pela COVID-19 no fluxo do calendário escolar dos sistemas e redes de ensino de todo o Brasil. As diretrizes do referido Parecer abrangem Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Indígena, do Campo e Quilombola, até o Ensino Superior e autoriza a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino.

Neste ponto, pode ser considerado que a pandemia gerou danos psicológicos, econômicos, políticos, sociais e culturais que são irreversíveis. Assim como o uso de tecnologias na Educação apresentou diferentes enclaves nestas circunstâncias, tendo como exemplo a experiência de Pizan-Campos, Barros-Sevillano e Yupari-Azabache (2020, p. 534, tradução nossa):

> No Peru, elas também mostraram ser uma solução eficaz e benéfica, pois a videoconferência de uma aula pode ser tão eficaz quanto uma conferência presencial [...], mas o hábito de ter acesso a uma educação tradicional e o pouco contato humano que caracteriza essa nova metodologia educacional podem causar uma diminuição na participação dos alunos durante o desenvolvimento da aula, bem como a pouca compreensão do material que é fornecido virtualmente [...]. Por outro lado, os alunos de hoje estão acostumados com a tecnologia, esperam eficácia e integridade adequadas e esperam que seus instrutores e materiais educacionais se integrem perfeitamente em seu aprendizado [...]. Isso implica uma grande responsabilidade para seus professores e instituições de atender às suas expectativas e alcançar um ensino eficaz nestes tempos incertos.

Ao avaliar o uso das metodologias ativas enquanto alternativa para as novas realidades, Moran (2018, p. 3) afirma que há algum tempo o ensino tradicional já dividia espaço com outros formatos de aprendizagem considerados mais "abertos", "sedutores" e "adaptados às necessidades de cada um". No entanto, seria lógico considerar que a falta de previsibilidade e o caráter súbito da COVID-19 antecipou processos que foram antevistos, embora projetados à frente, derrocando no considerado "novo normal" que pode ser retratado por Torres (2021, p. 105):

> No século XXI e especialmente como resultado da pandemia, a tecnologia (que muitas vezes não está ao alcance de todos), tornou-se uma aliada para continuar as atividades de aprendizagem e, portanto, as mudanças educacionais não devem ser descartadas deste ponto de vista como um fator para a progressão em direção a uma vida relativamente normal.

É pertinente considerar, conforme Torres (2021, p. 115), que foi vivenciado um *reboot*[4] de tudo o que se conhece em função de uma profunda adaptação exigida pela emergência sanitária que cessou no ano de 2021, dado o processo modificação e flexibilização das práticas educativas e a introdução da sociedade ao "novo normal" que gerou profundas consequências.

[4] reiniciar, reinicializar.

Após a reconfiguração forçosamente apresentada pela pandemia, a Educação tende a horizontalizar, e no que tange às múltiplas interações grupais e suas modalidades, Moran (2018, p. 12) afirma que:

> Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos, que realmente mobilizem os alunos em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento. [...] A diversidade de técnicas pode ser útil, se bem equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo. Cada abordagem – problemas, projetos, *design*, jogos, narrativas – têm importância, mas não pode ser superdimensionada como única.

De forma alguma as contribuições do ensino tradicional podem ser vistas como obsoletas ou irrisórias, pois existem arranjos exequíveis e diferentes composições que funcionam em sala de aula. Em síntese, como pontua Moran (2018, p. 13), a experimentação e combinação com outros estímulos amplia o leque de possibilidades e abrange as diferentes minúcias que integram os estudantes de maneira individual. Portanto, é uma chance de reinvenção que embora dependa das condições de atuação, pode oferecer desfechos enriquecedores para a trajetória de ambos os personagens envolvidos.

A "vida real" emerge na sala de aula como polo de atração e objeto de interesse dos estudantes que muitas vezes se sentem deslocados das realidades apresentadas, embora façam parte delas. Neste sentido, para Rüsen (2016, p. 22-23) os conhecimentos específicos são basilares na ordem do ensino de História, mas reconsiderar as maneiras como a História é contada também é fundamental:

> Mais um exemplo, de uma pesquisa realizada com jovens: Imagine que você pode voltar ao passado. Aonde você iria e o que faria? Resposta de um jovem na Rússia: no tempo das trevas, com carros e armas do presente. Uma resposta Anacrônica. [...] Pensando em narrativas: o que sabemos sobre a capacidade das crianças de compreender narrativas? Narrativas históricas? As imagens impressionam mais as crianças do que os conceitos. [...] Ficções e jogos contêm sentenças e relações do futuro e do passado e influenciam os jovens, a consciência histórica em geral e de estudantes na escola. Precisamos encontrar aspectos psicológicos (cita a psicanálise) das imagens e poderes inconscientes, relacionados ao tempo.

A aproximação da linguagem dos jogos é instigante, principalmente por oferecer caminhos auxiliadores no enfrentamento de demandas que chegam ao jovem de forma conflitante, sejam os anseios de uma vida após a escola ou outros aspectos de sua formação individual/coletiva. O jogo pode ser considerando um instrumento formador de consciência, particularmente porque as gerações mais recentes estão imbrincadas em realidades plurais e alinhadas a uma lógica que Moran (2018, p. 21) compreende como:

> [...] Acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Jogos individuais ou para muitos jogadores, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. [...] O papel do professor hoje é muito mais amplo e complexo. Não está centrado só em transmitir informações de uma área específica; ele é o principal designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetor profissionais e de vida dos alunos.

Embora as tecnologias se apresentem como alternativa de transposição para outras realidades, a sala de aula não deve ser esquecida como o cenário em que o processo de ensino e aprendizagem é consumado. Para Bacich (2018, p. 139), trata-se de um local distinto e:

> [...] Um fator determinante para ações de colaboração entre pares. Colaborar e cooperar podem ser ações compreendidas de diferentes formas, dependendo do referencial teórico adotado, apesar de apresentarem a mesma definição no dicionário. [...] Em uma sala de aula em que estudantes, enfileirados, ouvem atentamente a palestra do professor e, em seguida, resolvem atividades para comprovar a compreensão do conteúdo, podemos considerar que há pouca oportunidade de interação entre os pares, principalmente em salas numerosas, que impossibilitem a organização dos estudantes em grupos, limitados pelo espaço reduzido.

A posição do professor neste encadeamento está em evidência, pois podem ser percebidas as novas direções seguidas pela Educação após a crise sanitária de 2020. Contudo, alguns fatores externos podem ser decisivos no que tange a impossibilidades e desgastes, Bonenfant e Genvo (2014, p. 6) alertam sobre os riscos em estimular a competitividade dos trabalhadores consigo mesmos ou uns com os outros, dada a espetacularização de dinamismo e os *rankings* que medem a "competência" do profissional.

Posto isto, os mecanismos utilizados para atestar um fracasso escolar em detrimento de uma "nova" roupagem para a Educação encontram-se, sobretudo, nas metas inalcançáveis e na desvalorização e desmoralização do ensino público. Para Freitas (2018), basta observar que as instituições de ensino privadas oferecem cada vez mais tecnologias e métodos inovadores, gerando um clima de competição entre as empresas do ramo educacional, bem como sugerindo o infortúnio da escola pública que dispõe de menos subsídios para articular as novas metodologias que emergem de maneira tão acelerada.

2.2 O uso da gamificação por professores de História

Para compreendermos a gamificação enquanto uma atividade pertinente no processo educativo, se faz necessário elucidar o significado do jogo. Na abordagem clássica de Johan Huizinga (1968; 2000), o jogo é um elemento da cultura, uma "imaginação da realidade", um artefato da história cultural, um reflexo das práticas sociais e bagageiro de uma função

significante. Algo que está ligado aos "modos de fazer" e aos "modos de ver" de uma determinada sociedade, ou como pontua Bonenfant e Couturier (2023), um instrumento que, além de tudo, possui um forte potencial sensibilizador ao discutir papéis importantes do tecido social em que estão inseridos os indivíduos.

O jogo é reflexo dos comportamentos adotados desde os tempos mais remotos, sendo fruto, sobretudo, das práticas culturais, definidas por José D'Assunção Barros (2005, p. 131), como:

> [...] Antes de tudo, convém ter em vista que esta noção deve ser pensada não apenas em relação às instâncias oficiais de produção cultural, às instituições várias, às técnicas e às realizações (por exemplo os objetos culturais produzidos por uma sociedade), mas também em relação aos usos e costumes que caracterizam a sociedade examinada pelo historiador. São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros.

O artefato possui faces que transitam entre o instrumental e o campo teórico-epistemológico. Enquanto ferramenta, Carla Beatriz Meinerz (2018, p. 73) alega que o próprio ato de ensinar já envolve noções de jogabilidade, mesmo que o elemento lúdico esteja ausente da proposta pedagógica. Discutindo, assim, que ensinar História na educação básica por meio dos jogos seria incluir e não substituir, pois não existe um único trajeto a ser seguido, e que é preciso, antes de tudo, compreendê-los como mecanismos de grande impacto.

Grosso modo, a História envolve tudo o que propõe o jogo: personagens, narrativas e cenários. Além de tudo, possibilita a interação dialógica entre aquele que o produz e aquele que o utiliza, munindo-a de intento e consolidando a posição do professor enquanto um pesquisador de tal campo, conforme discute Meinerz (2018, p. 75):

> O professor é convidado a desenvolver a habilidade de construir jogos em que as práticas de diálogo intelectual e afetivo são fundamentais. Nesse processo o professor faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente.

Desse modo, manifesta-se a ideia do "docente criador"[5], ou seja, aquele que seleciona, adapta e reúne os objetos de conhecimentos formais e informais, resultando num notável meio diagnóstico para a avaliação do professor. A gamificação, ou seja, o ato de criação do jogo através de elementos de sua própria mecânica, pode possuir uma infinidade de formatos, com

[5] Expressão utilizada por Meinerz ao definir o professor como um agente que gamifica conhecimentos específicos de uma área com finalidades pedagógicas.

manuseio digital ou não. Portanto, o cerne da discussão também está na posição do professor enquanto um investigador de alternativas que melhor se adequem à sua realidade.

Os jogos de tabuleiro, nesse caso, podem ser produtos de acesso facilitado por demandarem recursos que são comumente encontrados na escola. Meinerz (2018, p. 79) propõe que há um aumento de expectativas sobre o que virá após a aplicação do jogo, ainda que o gênero de trilha e mesa possua lógicas:

> [...] Menos complexas do ponto de vista da finalização da experiência, pois em geral há caminhos e objetivos únicos a seguir e alcançar, geralmente vinculados à sorte e ao revés. Quando lidamos de forma mais complexa com as diversas possibilidades do jogar, podemos também nos aventurar através da criação de regramentos e formatações vinculadas à indeterminação e às surpresas dos caminhos que o lúdico proporciona. Nesse caso, a experimentação pode levar a trajetórias diversas e nem sempre o final é previsível ou vinculado ao acaso.

Estima-se, além de tudo, que a tematização dos jogos pode proporcionar para o ensino de História a destreza de debater assuntos que outrora pareciam complexos em sala, sobretudo, pela faixa etária das séries em que determinadas categorias são obrigatoriamente discutidas. Nesse aspecto, o planejamento se apresenta como um passo intrínseco ao manejo do método, pois o campo teórico-epistemológico que permeia a esfera do jogo se trata de um produto humano que está sumariamente atravessado pelas visões de mundo e suas respectivas finalidades.

No entanto, os professores estão se reconhecendo na função de produtor cultural através do jogo? Helisabety Barros Mendes de Melo (2018) observa em escolas da rede pública municipal as capacitações acerca do uso do jogo em sala precisam ser objetivas para que os professores compreendam a intencionalidade do jogo em suas distintas realidades. Tal ideia não está distante do que propõe Maurício Fonseca Paz (2018, p.25), ao considerar que:

> Não se trata de criarmos jogos históricos ou de possibilitarmos momentos de motivação de uma turma de alunos. Trata-se de buscar elementos de jogos para construir exercícios mentais que levem ao desenvolvimento da consciência histórica e do pensar histórico. As propostas devem ser desenvolvidas em sala de aula, porque são sobretudo, exercícios de aprendizado histórico.

O jogo que está munido de teorias, excede a função brincante e alcança a função sensibilizadora. Como menciona Maurício Fonseca da Paz (2018), tais atividades não são apenas brincadeiras, são práticas que impulsionam o exercício mental e formador da consciência histórica. Tal percepção reconhece que um passo importante da adaptação da História para uma experiência gamificada é, além de tudo, o diálogo e o reconhecimento de uma prática docente que seja emancipadora, tal qual alude Rangel (2020, p. 80):

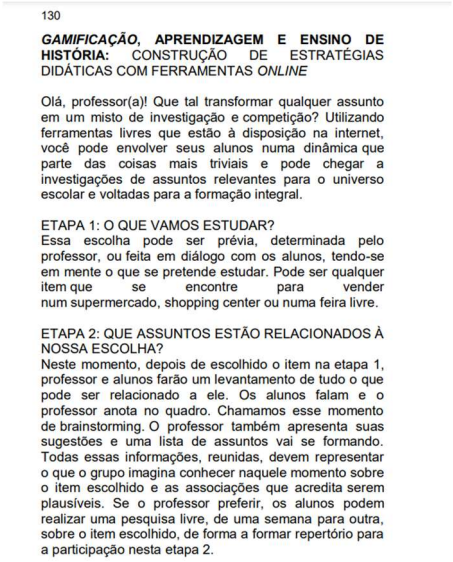
> O saber pensar e o aprender a ser professor em construção depende da emancipação do pensar do professor, que por sua vez requer pesquisa científica como princípio e também educação, entendendo-se que professores e discentes se formam permanentemente. Desse modo optamos não por contar histórias apenas, mas vive-las. Nesse sentido, eu, como investigador, busquei olhar-me em minha prática não apenas como minha prática, mas estranhando-me, pude perceber uma história que se materializou a partir da experiência que estabeleceu diálogos, desenvolveu análises e construiu uma prática pedagógica gamificada.

Nesse sentido, o professor e pesquisador Elton Frias Zanoni (2016, p. 135) sugere como produto do mestrado profissional um manual pedagógico com estratégias gamificadas já direcionadas, mencionando o êxito obtido a partir dos aplicativos *FreeMind*, *Wisemapping*, *Coggle*, *GoConqr, Evernote*, *Quizlet*, *Kahoot!* e *Socrative* antes mesmo do período pandêmico:

> No contexto de escrita do projeto de pesquisa, minhas inquietações particulares associaram-se a dilemas enfrentados no cotidiano profissional, conforme relato no início destas páginas. À época, pressões externas e a temática da política soavam-me como o centro das preocupações e, assim sendo, deveriam pautar a escolha de minha investigação no mestrado. A grande questão era: como lidar com isso pautado na ética profissional e no compromisso com uma educação integral e libertadora, fazendo frente às pressões externas?

A discussão política, cultural e social é essencial no processo de elaboração do jogo dada a sua função pedagógica. Assim, constata-se que as cartilhas com propostas de gamificação podem atender ao professor de forma livre, oportunizando sequências didáticas através de aplicativos que intercalem os saberes cognitivos ao exercício das partidas propostas. Além de tudo, os resultados das experiências podem auxiliar outros profissionais a versarem sobre as diferentes linguagens da aprendizagem (figura 1).

Figura 1. Produto da dissertação de Elton Frias Zanoni.



130

***GAMIFICAÇÃO*, APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA:** CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM FERRAMENTAS *ONLINE*

Olá, professor(a)! Que tal transformar qualquer assunto em um misto de investigação e competição? Utilizando ferramentas livres que estão à disposição na internet, você pode envolver seus alunos numa dinâmica que parte das coisas mais triviais e pode chegar a investigações de assuntos relevantes para o universo escolar e voltadas para a formação integral.

ETAPA 1: O QUE VAMOS ESTUDAR?
Essa escolha pode ser prévia, determinada pelo professor, ou feita em diálogo com os alunos, tendo-se em mente o que se pretende estudar. Pode ser qualquer item que se encontre para vender num supermercado, shopping center ou numa feira livre.

ETAPA 2: QUE ASSUNTOS ESTÃO RELACIONADOS À NOSSA ESCOLHA?
Neste momento, depois de escolhido o item na etapa 1, professor e alunos farão um levantamento de tudo o que pode ser relacionado a ele. Os alunos falam e o professor anota no quadro. Chamamos esse momento de brainstorming. O professor também apresenta suas sugestões e uma lista de assuntos vai se formando. Todas essas informações, reunidas, devem representar o que o grupo imagina conhecer naquele momento sobre o item escolhido e as associações que acredita serem plausíveis. Se o professor preferir, os alunos podem realizar uma pesquisa livre, de uma semana para outra, sobre o item escolhido, de forma a formar repertório para a participação nesta etapa 2.

Fonte: Acervo UDESC (2016).

Pode-se afirmar que o "ato gamificador" ressignifica as maneiras de ensinar a História e galga a mera definição de elemento facilitador. O resultado de uma prática gamificadora de maneira alguma é uma "perda de tempo", a exemplos dos manuais pedagógicos que se apresentam como ferramentas flexíveis e estimulantes para a prática docente. Dentre as ferramentas que foram produzidas por professores, Paz (2018, p. 82-83) destaca o uso de jogos de tabuleiro no formato de trilha, como o Jogo da Vida (trilha linear), Banco Imobiliário (trilha circular), dentre outros modelos clássicos, enfatizando que a aprendizagem pode advir do roteiro a ser percorrido no jogo:

> [...] Os peões iniciam justapostos em um ponto de partida e a medida que o jogo vai se desenvolvendo, avançam por um caminho segmentado até um ponto final. Esse modelo de jogo pode ser reproduzido pelo ambiente escolar em diversas formas e interfaces: é possível criar um jogo de trilha linear, progressivo com os peões representando a disputa da corrida armamentista às vésperas da Primeira Guerra Mundial. O mesmo modelo pode ser feito na lógica das Grandes Navegações, da colonização do sertão brasileiro, dos movimentos migratórios do passado ou da atualidade, e uma infinidade. O segredo, nesses casos apresentados como exemplo é adaptar a estrutura histórica para a estrutura de jogo e após testar alguns modelos, escolher pelos elementos mais eficientes para construir o exercício gamificado que levará a turma ao processo mais reflexivo possível.

A lógica do caminho que deverá ser trilhado no jogo está na junção da tendência desbravadora dos estudantes e a busca pelo triunfo perante os obstáculos apresentados (figura 2). Sobre a ambientação, além da impressão do tabuleiro, Paz (2018, p. 83) elenca alternativas como o uso de tampas plásticas para a função dos peões (indicando a posição do jogador) e destaca que a trilha depende dos desafios que serão apresentados através do lançamento de

dados, contando com uma média de cinco jogadores. Desta forma, é indicado o uso de mais de um exemplar, pois a depender do quantitativo de estudantes por turma, a aplicação simultânea e operacionalizada a partir do próprio tempo dos estudantes pode ser comprometida.

Figura 2. Jogo de Tabuleiro "Mestres da Mitologia" desenvolvido pela equipe de História do Colégio Positivo.

Fonte: Site Acervo Digital UFPR.

Por outro lado, é notável que após a formação inicial, dilemas como a falta de interesse dos estudantes nas aulas e a sobrecarga exaustiva de trabalho surgem de maneira mais acentuada. Por conta disso, para que haja uma prática pedagógica que seja de fato emancipadora, é fundamental que exista um período de familiarização com o espaço escolar e com as formas de contar a História. Para Joelza Ester Domingues (2016, on-line), a maneira como ensinamos passa a ser amadurecida a partir do fatídico dia da "aula de verdade":

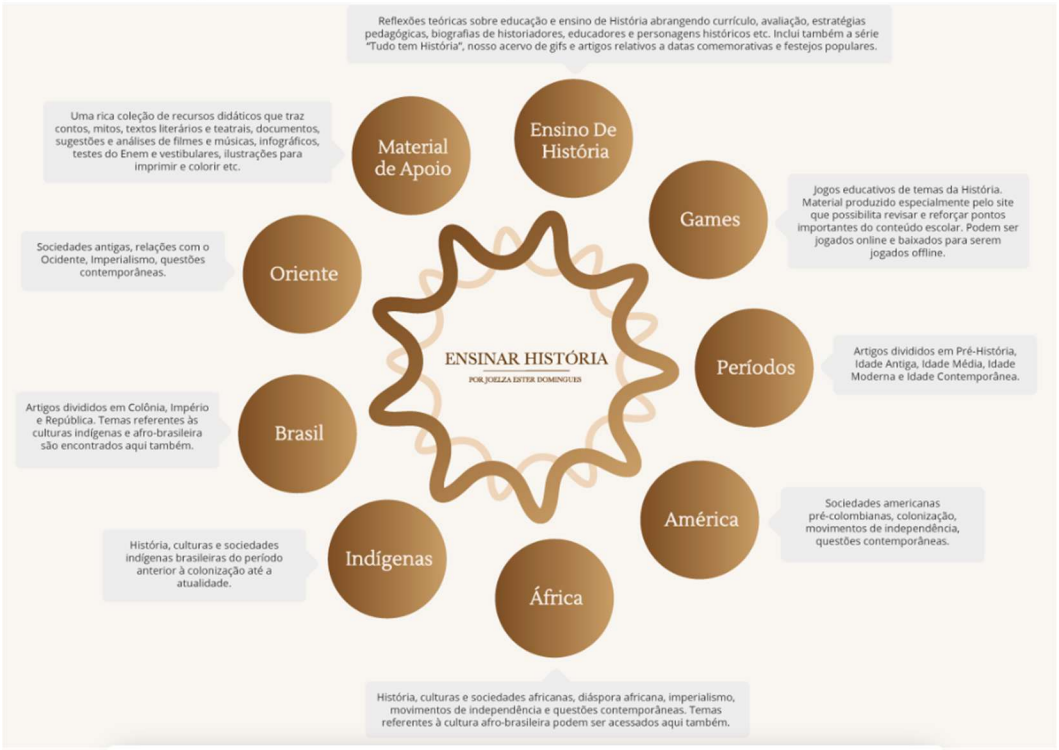
> Minha primeira aula foi o momento mais tenso de minha carreira como professora. Nervosismo, mãos suadas, sensação de não saber absolutamente nada, voz trêmula. Como começar a aula? Pânico. Foi quando a capa do livro de História chamou minha atenção: ali estavam, imponentes, as pirâmides do Egito sob um céu de azul intenso. Em segundos, lembrei de meu primeiro livro de História. Com linguagem carregada de emoção, ele descrevia fabulosas descobertas arqueológicas, as Sete Maravilhas do mundo antigo, a destruição de Pompéia, a viagem de Marco Polo, a cidade perdida de Machu Picchu… Li e reli dezenas de vezes cada capítulo. O livro tinha poucas imagens, desenhadas em traços rápidos, mal definidos e em preto e branco. Elas só sugeriam as cenas, o resto ficava por conta da minha imaginação.

A imaginação é uma aliada do professor de História. O uso da criatividade nas formas de contar certamente aguçam a curiosidade e convidam os estudantes mesmo que momentaneamente para uma viagem a um destino remoto. A narrativa histórica pode ser um transporte para diferentes realidades, pois se trata das configurações de povos que não estão mais presentes, mas que deixaram registros de outros tempos. O quão interessante é poder ver

a partir da ótica do outro? É inegável que existe um encantamento com aquilo que está no passado. Para Domingues (2016, on-line), a disciplina também depende do envolvimento e disposição de ser professor em tarefas que exigem preparo contínuo, mesmo que alguns conceitos históricos já tenham sido discutidos inúmeras vezes ao longo dos anos. É unir as novas perspectivas e os outros formatos de aprendizado, afinal, "uma aula nunca é igual a outra", quer queira ou não.

Com o intuito de contribuir para a diversificação de atividades práticas no cotidiano da sala de aula, Domingues (2016) sistematizou o *blog* "Ensinar História" direcionado a professores, estudantes e entusiastas da área (figura 3), comprometendo-se com a produção de ferramentas para a aprendizagem. Em pleno funcionamento desde 2015, o site aborda temas comuns ao ensino da disciplina, contemplando sugestões metodológicas alinhadas às pesquisas historiográficas recentes.

Figura 3. Índice de recursos disponíveis no site "Ensinar História".

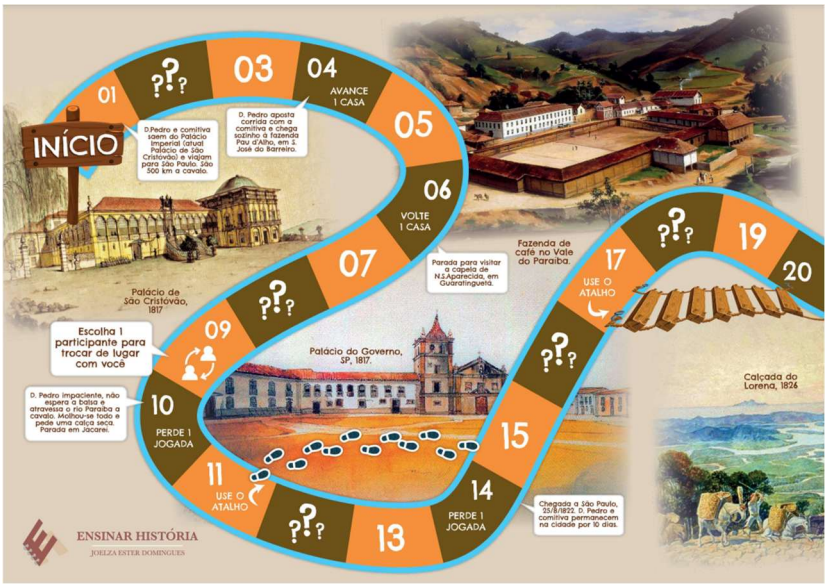


Fonte: Fonte: Site Ensinar História (2024).

Um material que certamente chama a atenção é o jogo de tabuleiro intitulado "Na Trilha da Independência" (figura 4). Em resgate de eventos anteriores à independência de 1822, o tabuleiro apresenta os fatos históricos na ordem de trilhas que devem ser avançadas pelos jogadores a depender do acerto das questões. Em relação às perguntas, todas são alinhadas aos

conhecimentos que envolvem a História do Brasil durante o período joanino, bem como a consequente declaração da independência.

Figura 4. Jogo de Tabuleiro "Na Trilha da Independência" elaborado por Joelza Ester Domingues.



Fonte: Site Ensinar História.

Em análise, o jogo de tabuleiro oferece exercícios que auxiliam na compreensão dos conteúdos apresentados pelo professor, além de desafios e pequenas informações que os jogadores podem encontrar no caminho para auxiliá-los a chegarem ao destino. As questões são distribuídas em pequenas cartas, destacadas do tabuleiro e impressas separadamente, que são retiradas pelos jogadores, uma por vez, formando um monte. É válido destacar que o desafio do jogo está em avançar as casas, responder as questões e chegar às margens do rio Ipiranga, fato que sequenciará a vitória do jogo.

De forma breve, nota-se que as informações do tabuleiro discutem as categorias históricas e auxiliam na periodização da História do Brasil, além de integrar elementos característicos do imaginário da época, dado que são utilizadas as principais iconografias do fato para enriquecer a noção do estudante sobre o tema. No entanto, o jogo versa de forma tímida sobre as questões sociais que estão imbricadas nesse evento histórico, como a ausência das camadas populares e os símbolos que são forjados pelo personagem histórico principal que se constitui como o "herói" dessa narrativa.

É evidente que as práticas gamificadas podem possuir diferentes recortes, além de comportarem aspectos gerais ou bem específicos. Sobre a experiência gamificada do tipo *Roleplaying Game* (RPG), o pesquisador David Reges Rangel (2020, p.51) discute que a criação de narrativas coletivas a partir dos elementos apresentados pelo jogo também pode ser relevante

para a produção imaginária dos jogadores, considerando que o objetivo está no cumprimento da função pedagógica e não na habilidade com o jogo em si:

> Nesse contexto, havia uma tribo passando fome devido a escassez de alimentos ali. A caça era difícil e os poucos alimentos de coleta estavam sendo disputado por outros animais. Desse modo, o ancião da tribo reúne os jovens e lhes dá a tarefa de encontrar alimentos ou a tribo não sobreviveria muito mais. Os estudantes acharam engraçado a imitação que fiz da voz do ancião. Ao aceitarem a missão, escolheram a 'ocupação' que tinham na tribo: caçador(a), pescador(a) ou coletor(a). A maior parte quis ser caçador (a), sendo que um personagem foi pescador(a) e nenhum coletor(a). Pedi que anotassem na ficha sua ocupação, e houve uma certa agitação interrompendo a concentração dos estudantes que estavam atentos à história, ao ancião e a missão de trazer alimentos. Terminada essa etapa, nas aulas seguintes retomei os acontecimentos do jogo e os estudantes estavam preparados para levar seus personagens para explorar.

Dentre outros exemplos notáveis, destacam-se os jogos "Stop", "Desvendando o Egito" e "Mestre Mandou", produzidos por Silva (2021), e "A Roleta" e "Viajantes do Mundo Antigo", idealizados por Haiske (2021), demonstrando que o acréscimo de pesquisas neste campo tende a favorecer compreensões mais aprofundadas acerca dos conhecimentos históricos e dos diferentes contextos em que estão inseridos, abrindo caminhos para discussões mais complexas na posterioridade. Todavia, a postura teórico-epistemológica dos professores possui forte impacto na forma como os saberes serão selecionados. O olhar docente é o ponto de partida para a produção dessas ferramentas. Por isso, é de considerável importância que haja uma postura crítica ao longo da investigação científica, sobretudo, para que sejam despertadas perspectivas que outrora foram ignoradas, bem como para viabilizar compreensões de mundo alternativas aos conhecimentos canônicos.

3 DISCUSSÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DO JOGO E DA GAMIFICAÇÃO

A fim de propor um esboço acerca das correntes teóricas que englobam o campo de estudos dos jogos e da gamificação (quadro 1), buscamos as primeiras relações entre o jogo e a cultura discutidas por Johan Huizinga (1938) e Roger Caillois (1958), considerados parte da "abordagem clássica" da literatura. Em seguida, sob a ótica de Bonenfant e Genvo (2014, p.51-52), propomos pesquisadores alinhados ao que se entende como "novas perspectivas" dos jogos, iniciadas por Henriot (1969), Duflo (1997), Malaby (2007) e Zichermann e Cunningham (2011).

Quadro 1. Levantamento teórico acerca do campo do jogo e da gamificação.

PERSPECTIVA CLÁSSICA
Johan Huizinga (1938): ênfase na dualidade entre a sobriedade da vida humana e a fuga para a experiência imaginativa.
Roger Caillois (1958): defesa de posturas categóricas como competição, sorte, simulação e vertigem que servem de base para a formação do jogo, além de princípio gerador de hábitos.
NOVAS PERSPECTIVAS
Jacques Henriot (1969): ideia de que o jogo ocupa a posição incerteza assim como a condição humana, dado que não controlamos a realidade.
Colas Duflo (1997): a partir de teorias sociológicas e filosóficas, pressupõe que o jogador desenvolve uma percepção do universo em que está presente, sendo possível a materialização da consciência posicional.
Thomas Malaby (2007): compreensão de que a experiência do jogo evoca outras perspectivas nas lentes do jogador.
Gabe Zichermann e Christopher Cunningham (2011): desenvolvimento do processo criativo de *design* dos jogos e a incorporação do termo gamificação ao mercado.
Sébastien Genvo (2018): análise o jogador como investigador da narrativa proposta pelo desenvolvedor lúdico.
Maude Bonenfant e Alexander Couturier (2023): proposta de gamificação crítica e reconhecimento dos jogos como ferramentas que aumentam o poder de conscientização.

Elaborado pela autora (2023; 2024).

3.1 Perspectiva clássica: sobriedade *vs* fuga

O jogo é, antes de tudo, o abandono da realidade? Para Huizinga (1968; 2000), a atividade do jogo está ligada à "forma significante" e à função social que possui, sendo fruto da manipulação de imagens e do uso da imaginação para a proposição de diferentes realidades. Portanto, se constitui como uma atividade livre e "não-séria", que está externa ao cotidiano, imergindo o jogador de forma profunda e integral, constantemente vinculada a separação espacial entre a vida dentro do jogo e a vida habitual. Desse modo, Huizinga (1968; 2000) afirma ser lícita a relação do jogo com a não-seriedade, mesmo que haja grandes chances de ser refutado, imputando a prática do jogo como resultado da dualidade entre a sobriedade da vida humana e a fuga para a experiência imaginativa, uma vez que tende a desconectar a narrativa apresentada pelo jogo da realidade vivenciada pelo jogador.

Nessa perspectiva, o jogo se configura como uma atividade essencialmente ausente de sobriedade, embora não seja descartada a existência daqueles tidos como "sérios". Para Huizinga (1968, p.73), a espinha dorsal do jogo é a separação entre espaços, existindo o plano do jogo e o de existência do jogador, logo, revelando um andamento "agonístico" que desperta os sentimentos de apreensão e dúvida que são impulsionados pela "paixão de ganhar". Há uma sensação de satisfação quando o jogador consegue obter êxito pelas escolhas feitas no decorrer, evidenciando que todos os jogadores competem:

> [...] 'Por alguma coisa'. Antes de tudo, a competição e o jogo são pela vitória em si; mas esta vitória está ligada a diferentes formas de a desfrutar: em primeiro lugar, como uma exaltação da vitória, como um triunfo, que é comemorado pelo grupo com gritos de alegria e louvor. Como consequência permanente temos honra e prestígio.

Huizinga (1968; 2000) afirma que o jogo está limitado ao tempo e não pode possuir qualquer relação com o mundo exterior que o compõe, dado que é um objeto que possui suas próprias intencionalidades e execução. É um instante agradável que tem por objetivo assegurar um repouso da vida real e cotidiana, alegando ser irrelevante a procura por sua serventia, a não ser que seja para designá-lo como elemento de ludicidade, e não mero puerilismo. Contudo, deve ser ressaltado que embora a análise do autor, como ele mesmo define, seja uma "antítese do jogo e da seriedade", seria contraditório considerar o jogo como uma prática que não possui os propósitos de seu criador, dado que são fabricações culturais de indivíduos que estão aclimatados pelas posições que ocupam na sociedade.

Portanto, seria possível afirmar que o jogo está apenas ligado ao seu caráter "primitivo"? De fato, o elemento lúdico pode ser algo que excede as normas e regras prescritas socialmente,

bem como articula Huizinga (1968; 2000) ao tecer críticas à tecitura moderna, no entanto, não deve ser ignorado que a existência humana está arraigada de princípios de racionalidade e que os jogos tomaram diferentes formas ao longo do tempo.

A vertente clássica está fortemente ligada a ideia de jogo como cura momentânea da dor e ao conforto encontrado em uma realidade não habitual. Posto isto, a partir de Roger Caillois (2017, n.p.), são organizadas as posturas fundamentais que formam a base do jogo, sendo elas competição, sorte, simulação e vertigem:

> O gosto pela competição, a busca da sorte, o prazer do simulacro, a atração pela vertigem aparecem, certamente, como os motores principais dos jogos, mas sua ação penetra infalivelmente em todos os aspectos da vida das sociedades. Assim como os jogos são universais, ainda que em toda parte os mesmos jogos não sejam jogados nas mesmas proporções [...].

O jogo é a consequência das variadas interpretações manifestadas pelas sociedades nas zonas de disputa, acaso, mímica e transe. Portanto, a associação com o escapismo aparece de maneira acentuada, compreendida por Caillois (2017, n.p.) como:

> [...] Uma espécie de ilhota restrita, artificialmente consagrada às competições calculadas, aos riscos ilimitados, às dissimulações sem consequências e aos pânicos anódinos. Mas suspeito também que os princípios dos jogos, motivos persistentes e comuns da atividade humana, tão persistentes e tão comuns que parecem constantes e universais, devam marcar profundamente os tipos de sociedade.

As brincadeiras refletem, também, a cultura de cada local, acusando predileções e princípios, além de se exteriorizarem como geradores de hábitos e reflexões, mostrando-se como um veículo de antecipação de comportamentos considerados brutais ou farsantes, assim como exemplifica Caillois (2017, n.p.):

> Na Antiguidade, o jogo de amarelinha é um labirinto onde se empurra uma pedra – isto é, a alma – para a saída. Com o cristianismo, o desenho se alonga e se simplifica. Reproduz o plano de uma basílica. Trata-se de fazer com que a alma, a pedrinha empurrada, chegue até o céu, ao paraíso, à coroa ou à glória, que coincide com o altar-mestre da Igreja, esquematicamente representada no chão por uma sequência de retângulos.

A prática do jogo implica o uso de uma máscara que permite sociedades de encarnarem aquilo que não seria possível no plano real, junto a sensação de êxtase. Além disso, Caillois (2017), defende que o potencial educador está nas habilidades, se apresentando como um "treino suplementar" que é, sobretudo, inventivo e que representa abdicar do labor e do controle que a humanidade está atrelada. Desse modo, a função do jogo também está na sobrevivência de práticas culturais, como o caso da imitação que possibilita apresentar aspirações e visões de mundo de diferentes sociedades.

A obra de Caillois (2017, n.p.) tem como força motriz as quatro categorias designadas como *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Tal raciocínio é elucidado através do entendimento de que:

> [...] Jogamos futebol ou bolinhas de gude ou xadrez (*agôn*) ou jogamos na roleta ou na loteria (*alea*), jogamos de brincar de pirata ou jogamos de representar Nero ou Hamlet (*mimicry*), ou o jogo é provocar em nós, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e de desordem (*ilinx*). No entanto, essas designações ainda não recobrem completamente o universo do jogo. Distribuem-no em quadrantes onde cada um governa um quadrante original. Delimitam setores que reúnem jogos de mesma espécie.

Nesse caso, as ordens do jogo são apresentadas num sentido progressivo e se situam como polos opositores. Ora, no início existe a diversão e a "alegria despreocupada", além da fantasia na sua mais simples forma. Já no excesso, é descoberto o impulso e a arbitrariedade em tomar decisões que possam acelerar a chegada ao objetivo final, isto é, ao fim da competição e a consecutiva vitória, concebido por Caillois (2017) como o elemento *ludus*[6]. Por fim, a função do prêmio é o que permite o envolvimento do jogador que prima pela obtenção do remate de sua exibição de destreza e habilidade, concebendo a recompensa como a parte desejada pelo jogador, ou seja, o instrumento que o seduz.

3.2 Novas perspectivas: o posicionamento da consciência

A gamificação emerge como o elemento que atribui funções de jogabilidade a culturas que sofreram mudanças ao longo dos séculos. Para Bonenfant e Genvo (2014, p. 4), o *ludus* ocupa funções na sociedade contemporânea e pode ser transformado quando exportado para outras situações que excedam a mera ocupação de divertimento. Nesse ponto, as determinações puramente descritivas do jogo podem situá-lo numa posição fixa e comprometer os diferentes alcances que pode angariar.

A imprevisibilidade é parte fundamental do jogo, e a distância se constitui como sua configuração primária. Assim, é preciso estar "fora", ainda que imerso ao outro mundo apresentado por tal mecânica. Para Henriot (1969, p. 75-76, tradução nossa), o jogo promove a ideia de que não controlamos a realidade, e o princípio gerador que possui é o da incerteza, assim como a condição humana. A distância, neste aspecto, é reflexo do primeiro impacto com o novo universo, cujo percurso foi preparado cautelosamente, tal qual os seus efeitos. É uma

[6] Para Caillois (2017), trata-se do desejo de superação dos obstáculos que apresentam diferentes níveis de contratempos cujo objetivo é dificultar a chegada ao resultado almejado. Uma ação que exige diligência, temperança e estratégia do jogador. Já para Huizinga (1968; 2000), é traduzido como "ilusão" ou "simulação".

aventura na qual é impossível mensurar a totalidade de consequências a serem vivenciadas e que pode mascarar a seriedade que surge de forma subjetiva nos critérios do jogo.

Ainda que nunca haja certeza sobre o mundo que será apresentado no jogo, o ponto de interrogação está na largada do jogador, uma vez que pode ser vista como território fértil para investigar dilemas que o atravessam no mundo real. Ao rememorar a literatura clássica acerca do jogo, Colas Duflo (1997, p. 44) aponta que apesar de Huizinga (1938) e Caillois (1958) descreverem a brincadeira como uma atividade livre dentro de um mundo "enclausurado", o homem deve ser considerado livre em todas as suas atividades. Não obstante, menciona Henriot (1969) como precursor deste raciocínio por utilizar referências sartreanas acerca da liberdade humana e do jogo como uma liberdade lúdica.

Nesse ponto, Duflo concorda com Henriot quando o autor destaca que o tema pode ser mais relevante que as regras, compreendendo que as normas são necessárias apenas para alcançar o propósito, mas não elucidam o real objetivo do jogo. Portanto, é possível afirmar que jogar pode implicar a existência de nuances sociológicas e psicológicas, bem como pressupõe Duflo (1997, p. 240, tradução nossa) ao reconhecer o jogador como um personagem sensível ao universo retratado, sendo possível a materialização da:

> [...] Consciência posicional dos elementos do jogo, das cartas, dos peões, mas também da situação. Ele tem consciência do perigo que esta senhora se esconde atrás do cavalo, ou da relação entre a trajetória da bola adversária, o terreno que deve ser percorrido para alcançá-la e o local onde deve ser lançada novamente, etc. [...] A consciência, portanto, é projetada no mundo organizado pelo jogo. Isto é o que significa o fato de o jogador perceber esta ou aquela posição do jogo como má ou boa, é isso que pressupõe esta percepção das tendências de que falamos acima: a consciência do jogador define-se e coloca-o no jogo.

A consciência posicional, neste sentido, seria compreender que há uma lucidez das etapas a serem alcançadas, bem como suas inclinações narrativas. Por exemplo, a perspectiva do personagem principal certamente terá maior impacto sobre os sentidos do jogador, uma vez que se estabelece uma relação de intimidade quando o jogador passa a enxergar através das lentes do protagonista. O jogador se funde ao personagem, logo, tende a compartilhar mesmo que temporariamente os mesmos medos e anseios.

Em contraponto às correntes tradicionais, as "novas perspectivas" apresentam maior criticidade ao apontar a existência da consciência e do envolvimento narratológico que conduz o jogador ao aprofundamento de comportamentos que podem produzir impactos na vida real. Consequentemente, a separação da vida cotidiana, o contato com a liberdade sem consequências e o prazer momentâneo e frívolo passam a ser questionados.

Por essa razão, o jogo é uma contingência inventada que gera resultados interpretáveis, isto é, um domínio com limitações que se faculta como socialmente legítimo e que pode possuir maior utilidade quando não fica preso a função de mera distração. Para Thomas Malaby (2007, p. 96, tradução nossa), por ser uma experiência que pode apresentar outros olhares para o jogador, tal prática propõe *semibounded arenas* ("arenas semilimitadas") relativamente separáveis da vida cotidiana, proporcionando riscos que podem variar desde muito pouco até a articulação de capital material, social e cultural no indivíduo que está compenetrado no percurso narratológico ali disposto.

Tempos depois, o uso do jogo por empresas se tornou auspicioso em atividades que envolviam o *marketing*, em especial, por intermediar a interação entre o receptor e os anúncios de produtos e serviços. Para Zichermann e Cunningham (2011, p. 14, tradução nossa), a prática de jogar foi reconfigurada com o uso do termo *game* em contextos cotidianos do mercado, conhecida como "gamificação" ou "palavra da moda", abrangendo um leque de significados:

> Alguns a veem como fazer jogos explicitamente para anunciar produtos ou serviços. Outros pensam nisso como criar mundos virtuais 3D que impulsionam mudanças comportamentais ou fornecem um método para treinar usuários em sistemas complexos. Todos eles estão corretos. A gamificação reúne todos os tópicos díspares que foram avançados em jogos para contextos não relacionados a jogos. Dessa forma, unimos conceitos como jogos sérios, *advergame*[7] e jogos para mudança em uma visão de mundo coesa que é informada pelas pesquisas mais recentes em psicologia comportamental e o sucesso de jogos sociais.

Assim, como outrora definido, a gamificação é a união entre a ideia e a mecânica do jogo, somando resultados que influenciam nos comportamentos humanos. Por isso, Zichermann e Cunningham (2011, p. 14-15, tradução nossa) apontam que atividades com baixo índice de satisfação momentânea contribuem para a falta de disposição do indivíduo em determinadas condutas:

> [...] Tornar o ato de comer brócolis mais divertido (com um joguinho) e mais gratificante (com um pouco de molho de queijo ou sobremesa depois). A interação entre desafio, conquista e recompensa não só permite que você treine as crianças a comer brócolis, mas libere dopamina no cérebro, reforçando intrinsecamente a ação como biologicamente positiva. Em outras palavras, ao transformar a experiência em um jogo — incluindo alguma recompensa pela conquista — podemos produzir uma mudança de comportamento sem precedentes. E quando amplificamos esse ciclo com prova social e *feedback*, o céu é o limite para o crescimento viral.

Aproximando os conceitos de gamificação e engajamento, Zichermann e Cunningham (2011) exibem tais práticas como objetos de desejo de grandes marcas e *startups*, oferecendo

[7] A origem do termo está em "advertise" (propaganda) e "game" (jogo). Trata-se de um jogo produzido especialmente para divulgar alguma marca, evento, produto, ideia, serviço, dentre outros.

adereços que tornam a junção entre jogo e mercado “absolutamente irresistível”. É notável que o potencial da gamificação fora rapidamente apropriado pelo mercado que a enxerga como um artifício capaz de produzir a mercadoria ideal, muitas vezes a distanciando de sua potencialidade crítica.

Ao estudar o âmbito dos vídeos jogos, o pesquisador Sébastien Genvo (2018, p. 1, tradução nossa) elabora que o jogo tem como propósito a montagem de uma história que se apresenta de forma fragmentada em diferentes etapas, assim, o considerando um amontoado de partes que juntas compõe uma determinada realidade. Em consequência disso, a ordem narrativa do jogo passa a ser uma responsabilidade do jogador que irá compor o quebra-cabeça a partir da lógica expressa pelo desenvolvedor lúdico. A ludicidade existente entre o jogo e a narração são partes essenciais para tal arranjo, em razão de que:

> A ludicidade de uma fonte narrativa é geralmente expressa pela criação de uma forma de contingência que o jogador irá explorar, frequentemente implementada através de um sistema de escolhas narrativas. [...] E também se encontra em um gênero literário que justamente fundamenta seu interesse numa aproximação entre jogo e narração, através dos ‘livros dos quais você é o herói’.

Há um sentido narrativo e trilhas a serem adentradas que são intencionalmente selecionadas. O objetivo está ali, intrínseco ao visual e ao universo anunciado, pois o jogador, de forma quixotesca, se coloca por instantes como o protagonista de uma narrativa que não fora construída por ele, mas que nele desperta o sentido curioso de dissecá-la, rapidamente esmiuçando os caminhos do jogo que sugerem indícios inquietantes.

Se o jogador é guiado de maneira delineada pelo criador do universo gamificado, deveríamos nos preocupar com os tipos de padrões explorados pelo jogo? Segundo Maude Bonenfant e Alexander Couturier (2023, p. 1-2, tradução nossa), mesmo que haja preocupações relacionadas aos efeitos da violência em determinados tipos de jogos, em especial, videogames, o número de jogos que conscientizam ou aumentam o poder de conscientização tem crescido significativamente. Neste ponto, a relação pode estar nas novas tendências globais, quando se constata que:

> O jogo continua a evoluir para novos gêneros e formas expressivas, cumprindo várias funções artísticas, éticas e sociais que podem abrir os jogadores a outras realidades ou ajudá-los a compreender melhor as suas próprias realidades. [...] Assim, os espaços lúdicos transmitem discursos, valores e também representações socioculturais específicas do mundo em que os jogadores vivem a experiência e que pode ter efeitos transformadores ao articular o poder persuasivo da retórica processual do ‘fazer-fazer’ para a retórica processual do ‘fazer-ser’ [....]. O indivíduo pode ser trazido, através de sua prática lúdica, a reavaliar a própria forma de compreender o mundo a ponto de querer mudá-lo – começando por evoluir você mesmo. O jogo pode funcionar como

> um processo transformador do indivíduo graças à consciência e depois à consciência que pode atingir uma comunidade inteira.

Um exemplo notável de impactos que o arranjo narratológico de um jogo pode causar está no lançamento de *The Last Of Us Part II*[8] (2020) pela empresa *Naughty Dog*. O desenvolvimento do arco acerca da protagonista levantou inúmeras discussões, em especial, devido a identidade de Ellie, personagem que vive um romance com uma das sobreviventes apresentadas pela história da trama, conhecida como Dina. Desse modo, o objetivo do jogo pode não ter sido exclusivamente propor um passeio pelos dilemas vivenciados numa sociedade pós-apocalíptica, mas também uma contribuição acerca de pautas sociais sensíveis como a discriminação de gênero e sexualidade.

Neste sentido, conforme Melo e Pimentel (2022), foi analisado que ainda que o lançamento tenha sido um sucesso, muitos usuários na internet organizaram discursos ódio relacionados às personagens, particularmente a partir de plataformas como *Twitter*, *Metacritic* e *Youtube*. Sem dúvida, a reação negativa compôs parte da estreia, mas não pode ser ignorado que há uma atuante demanda por questões que estão conectadas a dimensão humana, particularmente devido a invisibilidade sofrida por determinados públicos que foram privados de representação nas estruturas universalizantes impostas pelo pensamento ocidental e majoritariamente masculino.

A aposta em jogos que conscientizam contribui para a emergência de diferentes olhares que integram as mídias digitais e consequentemente os mais jovens. De acordo com Klidzio, Solar e Araújo (2022), a principal contribuição está na subjetividade dos personagens, enfatizando que a narrativa exige a empatia do jogador entre uma etapa e outra. Diante disso, ao abordarem a noção de jogo-mundo, Bonenfant e Couturier (2023) inferem que algumas produções "nos fazem pensar", destacando que estudos recentes anunciaram resultados positivos em debates acerca da intolerância, *bullying*, questões climáticas, e outros.

Ao utilizarem um recorte teórico freiriano, Bonenfant e Couturier (FREIRE, 1971, p. 20 apud BONENFANT e COUTURIER, 2003, p. 3) propõem uma sensibilização e conscientização de indivíduos mediante causas que anteriormente demostravam quase ou nenhum interesse, acentuando que os jogos podem realizar um desenvolvimento crítico com bastante destreza. Em suma, há uma proposta de transição para a "consciência freiriana", utilizando o movimento dialético para o alinhamento entre mundo e humanidade, pois ao passo

[8] O jogo aborda a vida numa comunidade próspera de sobreviventes lhes trouxe paz e estabilidade, apesar da ameaça constante dos infectados e de outros sobreviventes mais desesperados. Quando um evento violento interrompe a paz, Ellie parte numa jornada incansável para fazer justiça e virar a página.

em que os jogos se aproximam dos discursos sociais, podem ser provocadas rasuras nas estruturas desiguais existentes, bem como aspirar diferentes formas de liberdade para os indivíduos.

O termo "conscientização" empregado por Freire vigora de estudos de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros na década de 1960. Segundo Freire (1979, p.15), a profundidade desta palavra evoca a educação como prática de liberdade e aproximação crítica da realidade, compreendendo que o indivíduo pode agir conscientemente na realidade em que está inserido, superando o estado de apatia. Convém destacar, no entanto, que a tomada de consciência ainda não é considerada, de fato, a conscientização. Para que isso ocorra, é necessária a superação da posição ingênua em direção a uma posição crítica, na qual o indivíduo se localiza epistemologicamente, caminhando junto à "práxis" que pauta a ação e a reflexão:

> Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo.

Para Freire (1979), a educação problematizadora é uma saída diante do modelo "bancário", isto é, as formas que desmobilizam e tornam os sujeitos fixos. Portanto, a reflexão deve oportunizar caminhos para a transformação e compreensão do indivíduo como um ser histórico, pois o olhar crítico constitui o ser humano como inacabado e se concentra no processo de mudança, levando à lucidez da própria incompletude e ao alcance de métodos que não sejam conservadores, mas, sim, revolucionários.

Nesse horizonte, a educação se consolida como um movimento de consciência e transformação, que envolve sujeitos atentos às suas limitações e comprometidos com a própria mudança e com a do mundo. Pode-se considerar que há um compromisso moral e ético no desenvolvimento dos jogos, pois a sensibilização acerca de determinadas causas reforça a luta histórica dos oprimidos, como apontam Boisvert-Bondu, Delorme e Kanaani (2023). Logo, o ato de conscientização auxilia fortemente na crítica às estruturas dominantes, tornando latente a capacidade do jogo de equilibrar a forma educativa e o plano lúdico no posicionamento do jogador/indivíduo no contexto cultural onde a sua própria realidade acontece.

3.3 A colonialidade no currículo

Para fomentar os estudos acerca dos jogos e da gamificação no campo da Educação, assim como propor o jogo como ferramenta de crítica à colonialidade, faz-se necessário compreender as raízes coloniais presentes no currículo que orienta o planejamento dos professores. Antes de tudo, defendemos que o currículo é um artefato cultural, ou como destaca Miguel Arroyo (2015, p. 49), uma "síntese do conhecimento e da cultura", embora frequentemente expresse uma visão de mundo marcada pelo pensamento hegemônico moderno, cuja origem remonta ao final do século XV.

A fim de elucidar o conceito histórico em questão, concorda-se com Falcon (2000, p. 23-24), que declara: "Não percamos de vista que nossa visão atual da modernidade se vincula, de fato, à visão de mundo construída pelo Iluminismo do século XVIII". Isso implica perceber que essa visão racionalista/humanista foi consolidada pelos teóricos iluministas como reflexo da colonialidade:

> Intrinsecamente ligada à história, à aceleração do tempo histórico, e comprometida com a utopia do progresso, a modernidade incorpora de fato os diversos elementos ou aspectos constitutivos do devir socioeconômico, político e cultural das sociedades ocidentais ao longo do século XIX. 'Visão de mundo', para alguns, 'ideologia', segundo outros, a modernidade é antes de tudo um 'fato' para os que se percebem nela inseridos; em sua essência, ela significa a rápida compressão do 'espaço de experiência' [...].

Em análise, Aníbal Quijano (2005) concebe a lógica moderna a partir da perspicaz analogia à narrativa cavaleiresca de *Dom Quixote de la Mancha* publicada pela primeira vez por Miguel de Cervantes em 1605. A obra exala o tom simbólico do "descobridor", mostrando-se como um genuíno reflexo de uma mentalidade europeia que estava em transição e aspirava por consolidação. Nesse ponto, os romances medievais de cavalaria representavam o sonho e a realidade, revelando personagens que se autointitulavam protagonistas das histórias, quase sempre acrescidos do engrandecimento daquilo que primeiro é experienciado.

Para Quijano (2005), a narrativa de Cervantes denota a mudança de eras da humanidade através do conflito entre um fidalgo aspirante à herói, interpretado por Quixote, e o moinho de vento que representa a medievalidade dos séculos anteriores que foram sucumbidos pelo iluminismo. Desse modo, quem/o que está fadado a ser o representante da "ideologia legitimadora consistente e hegemônica"? O herói. Já o moinho está como aquilo que foi ultrapassado pelo pensamento moderno, ou seja, a razão do homem ilustrado.

Dom Quixote representa a luz e a curiosidade, apesar de estar imerso no delírio e na perda da razão. Ao narrar suas andanças, Cervantes (s.d.) aponta: "A honra e as virtudes são

adornos da alma, sem os quais o corpo não deve parecer formoso, ainda que o seja". Sob esse prisma, a honra e a liberdade tornam-se não apenas ideais subjetivos, mas estandartes simbólicos de travessias rumo a outros mundos. Deixam de ser virtudes redentoras e passam a funcionar como pretextos civilizatórios que, sob o véu da glória, permitiram ao "desbravador" posicionar-se como "salvador", ao mesmo passo em que exterminava sociedades inteiras.

Tal princípio expansionista está relacionada ao mercantilismo e à consolidação das ideias de acúmulo, que, tempos depois, evidenciaram o desejo de perpetuar a visão de mundo europeia daquele período. A configuração do Estado moderno e a construção das identidades nacionais foram fatores que acentuaram esse anseio, pois centralizaram uma cultura considerada oficial e reprimiram aquelas vistas como periféricas. Observa-se que, embora os ideais de "liberdade", "igualdade" e "fraternidade" estivessem exaustivamente presentes nos discursos desde a Revolução Francesa de 1789, a universalidade que se pretendia promover estava impregnada de concepções unívocas.

Portanto, o conceito de "colonialidade do poder" torna-se essencial para decifrar como as hierarquias modernas se estruturaram a partir da dominação colonial. Para Quijano (2005, p. 11-12), a colonialidade é uma das faces que constituem a identidade moderna, posto que:

> Esse curso tornou visível que aquele senhorio cavalheiresco, dominante e beneficiário imediato do primeiro período da colonialidade do poder e da modernidade, já era arcaico demais para cavalgar sobre este novo e arisco cavalo, e conduzi-lo em benefício de seu país e do mundo.

A partir disso, pesquisadores não-europeus têm confrontado a colonialidade por meio da valorização de epistemologias locais, reivindicando formas de conhecimento historicamente marginalizadas. Se a luta moderna é contra o "outro" e as ferramentas deste pensamento são, sobretudo, epistemológicas, o pesquisador Walter Mignolo (2008, p. 287) discute as possibilidades da desobediência epistêmica ao considerá-la:

> [...] Um movimento necessário de pensamento e ação no sentido de romper as grades da moderna teoria política (na Europa desde Maquiavel), que é — mesmo que não se perceba — racista e patriarcal por negar o agenciamento político às pessoas classificadas como inferiores (em termos de gênero, raça, sexualidade, etc). A segunda tese se fundamenta no fato de que essas pessoas, consideradas inferiores, tiveram negado o agenciamento epistêmico pela mesma razão. Assim, toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica.

O agenciamento epistêmico proposto enfatiza a coexistência de conhecimentos, entendendo que o papel dessa concepção não é negar o que existe, e sim compreender que as outras visões de mundo devem adentrar espaços fortemente marcados por vertentes antes pouco

questionadas. Como compreender a visão de mundo do escravizado, se o projeto político está elucidado na visão do escravocrata? Conforme Mignolo (2008, p. 289-290), o enraizamento dos conceitos eurocentrados auxiliam na continuidade da colonialidade, logo, é oportuno que haja o desencadeamento epistêmico e a formação de identidades em política que corroborem para uma opção decolonial.

Assim, não está proposta a negação das epistemologias europeias, mas possíveis saídas para a colonialidade sistemática. É cara a frase de Fausto Reinaga, pesquisador e ativista *aymara*, ao afirmar: "Danem-se, eu não sou um índio, sou um *aymara*. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação" (Mignolo, 2008, p. 290), pois as rasuras somente podem ser provocadas quando há o reconhecimento da luta a qual pertencemos, principalmente a partir da configuração de identidades pautadas na decolonialidade.

Segundo o dilema apresentado por Hall (1992, p. 88), na era globalização, ou se apega, de alguma maneira, às raízes, ou estará sujeito à homogeneização. A identidade em política, desse modo, reflete sobre a construção de epistemes que possam promover, além da interação, a possibilidade de afirmação dos indivíduos que estão imersos às realidades resultantes de práticas coloniais compulsórias. Nesse aspecto, cabe incidir o conceito de Bordieu (1972) acerca da violência simbólica, ao compreender que grupos marginalizados identificam forçosamente a própria cultura que formaram como ilegítimas, em prol da validação e reconhecimento daquela tida como dominante.

Em entrevista para Catharine Walsh (2002, tradução nossa), no contexto de fundação do "Grupo Modernidade/Colonialidade" após divergências nos estudos pós-coloniais, Mignolo discute que a própria sistematização do termo "América Latina" é uma consequência da geopolítica do conhecimento, sendo a configuração um produto da modernidade, conceituando-o a partir da seguinte reflexão:

> [...] Vemos que a 'história' do conhecimento é geo-historicamente marcada e também tem um valor e um lugar de "origem". O conhecimento não é abstrato e deslocalizado. Muito pelo contrário. [...] É uma manifestação da diferença colonial. Os missionários observaram que os astecas ou os incas não tinham escrita; portanto, não eles estavam cientes do sentido em que a universidade renascentista conhecimento concebido. Quando foi a vez dos missionários francês e inglês, no século XIX, as observações foram semelhantes. Só que desta vez o conhecimento foi medido em base da universidade kantiana-humboldtiana e não mais da Renascença. O conhecimento humano que não é produzido numa região do globo (da Grécia à França, ao norte do Mediterrâneo), especialmente aquilo que é produzido na África, na Ásia ou na América Latina não é conhecimento adequadamente sustentável. Está marcada pela relação de poder pela diferença colonial e estatutária da colonialidade do poder (ou seja, o discurso que justifica a diferença colonial) é o que revela que o conhecimento, como a economia, é organizado através de centros de poder e regiões subordinadas.

A perspectiva contra-hegemônica, desse modo, seria o caminho. A maneira como atribuímos determinados juízos aos diversos tipos de conhecimento dos grupos socioculturais evidencia a essência da colonialidade, essencialmente, pelo favorecimento de determinados comportamentos sociais em detrimento de outros. Conforme Candau (2020, p. 681), a interculturalidade crítica, quer dizer, a afirmação da pluralidade epistêmica e a crítica ao eurocentrismo, pode ser a chave para a desarticulação das formas coloniais latentes na escola e na sociedade, considerando que estamos inseridos num arranjo de colonialidade que está internalizado em nossos imaginários individuais e coletivos.

Contudo, as condutas educacionais, por promoverem a homogeneização dos sujeitos, selecionam conhecimentos "únicos e verdadeiros" que estão imbuídos de colonialidade e que atendem a lógica moderna e "civilizada". Em decorrência disso, Candau (2020) propõe que as práticas coloniais ainda presentes na educação precisam ser desnaturalizadas, tornando possível a existência de conhecimentos epistêmicos diversos e plurais a depender da lógica de mundo dos diferentes grupos humanos, reconhecendo a pertinência dos saberes universais, mas viabilizando diálogos epistêmicos com a diversidade em prol da construção de "conhecimentos outros".

Os movimentos sociais da década de 1990 foram decisivos para o surgimento de novos referenciais de conhecimento, como os protagonizados por indígenas e afrodescendentes. Para Walsh (2010, p. 218-220, tradução nossa), a relevância da interculturalidade em seus projetos políticos reside nas propostas descolonizadoras e nas possibilidades de intervenção que permitem pensar de outra forma, construindo um olhar que favoreça a existência de mundos mais justos. Nesse sentido, os estudos culturais ultrapassam as limitações de sua nomenclatura, constituindo-se como um campo de atuação e intervenção, além de favorecer o encontro entre disciplinas e alinhamentos epistemológicos distintos:

> [...] Um campo que permite convergência e articulação, particularmente entre esforços, práticas, conhecimentos e projetos que se preocupam com mundos mais justos, com diferenças (epistêmicas, ontológico-existenciais, de gênero, de etnia, de classe, raça, nação, entre outros) construída como desigualdade no quadro do capitalismo neoliberal e a necessidade de levantar respostas e propostas.

Alguns exemplos de que a modernidade se mostrou a serviço do capital estão nos escritos ilustrados de John Locke ao alegar que a propriedade privada era um direito natural, assim como a expressão "*Laissez-faire!*" ("deixar fazer") ao prover as bases da economia liberal. Tais convenções permanecem continuadas devido a emergência do neoliberalismo e da subsequente desigualdade gerada pelo capitalismo. Walsh (2010) complementa que as Ciências Sociais precisam opor-se às tendências imperais e globalizantes formalizadas, acima de tudo,

nas universidades que prezam pela neutralidade e pelo não-lugar a fim de que as tendências colonizadoras sejam mantidas.

Com base em Burke (2000, p. 125-127), entendemos que a resistência sempre foi um espectro comum nas sociedades que passaram por determinados tipos de dominação, demonstrando que os movimentos são fluídos e não estão alinhados à formalidade sistêmica. Não distante do que propõe Walsh (2010, p.218, tradução nossa), quando conjectura que:

> [...] Este legado de luta, questionamento, pensamento crítico e intervenção social, de intelectuais comprometida e de origens diversas que desenha um mapa 'outro' no qual o cultural está intimamente ligado ao político, social, econômico, ético e epistêmico; mapas e projetos com vista à transformação e descolonização que hoje também se reflete no projeto coletivo de modernidade/colonialidade/decolonialidade em que um número crescente de intelectuais está envolvido.

A ordenação do mundo está em conformidade com conhecimentos científicos considerados hegemônicos que são cautelosamente selecionados para atender às necessidades do patriarcado ocidental e eurocentrado, uma vez que existe um monopólio epistêmico. As narrativas que estruturaram/estruturam as discussões que se mostram como predominantes, possuem aversão ao que se define como pluralidade. Para Ramón Grosfoguel (2016, p. 25), isso pode ser esclarecido a partir da compreensão de que:

> O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

De certa forma, a multiplicação dos movimentos sociais tem estreitado a relação entre o âmbito acadêmico interessado na decolonialidade e as lutas dos grupos marginalizados, que pressionam o Estado a viabilizar a implementação de políticas públicas. Essa articulação revela uma crítica profunda à modernidade-colonialidade, e pode ser reiterada por Oliveira e Candau (2010, p.19), ao enfatizarem que: "O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário". Trata-se de uma dinâmica que, profundamente marcada pelo eurocentrismo, não se configura apenas como uma perspectiva cognitiva dos europeus, mas como um processo internalizado por todos aqueles educados a partir desse sistema.

Portanto, essa concepção eurocêntrica possui impactos diretos na educação formal. No ensino de História nota-se uma predominância excessiva de conhecimentos eurocêntricos, havendo discrepância entre as histórias que englobam pertencimento, realidade e senso crítico. Como observa Roberto Catelli Jr (2019), as inquietações e contradições presentes na organização destes documentos denunciam a insistência em conteúdos que geram perda de "sentido" e do senso de pertencimento para grande parte dos estudantes. Por isso, torna-se essencial repensar os currículos escolares a partir de perspectivas plurais, promovendo o reconhecimento das diversidades culturais e o fortalecimento de um senso crítico que dialogue com os saberes subalternizados.

Nas diretrizes oficiais, as bases da colonialidade tendem a dar continuidade à visão moderna, em vez de questioná-la. O termo "colonialidade" é inexistente, e as categorias "modernidade" e "moderna" ocupam espaços estratégicos, evidenciando a centralidade europeia, ainda que sejam mencionadas dinâmicas envolvendo diferentes povos (figura 5).

Figura 5. Recorte da BNCC (Ensino Fundamental).

Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada
	As descobertas científicas e a expansão marítima
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa

Fonte: BNCC (2018, p. 422).

O foco das unidades temáticas está na demonstração da estrutura colonial que os europeus impuseram à América, situando de maneira apressada as consequências desse processo para os grupos afetados na contemporaneidade. Pode-se afirmar, junto a Grosfoguel (2016), que o homem ocidental toma a punho o direito da verdade e realidade, monopolizando e legitimando um ciclo infinito de produção e reprodução. Isso resulta, inevitavelmente, na cristalização dessa tragédia histórica e no posicionamento dos sujeitos em uma ordem de constante dissociação, pois ignora que as identidades precisam ser construídas a partir de conhecimentos que as reconheçam como parte integrante da História.

A forma como os povos indígenas são retratados, neste caso, tende a relegá-los a um espaço simbólico do passado, romantizado e distorcido, revelando como o currículo ainda admite a sedução pela cultura colonialista. O apego a patrimônios materiais que evocam a arquitetura europeia, às expressões em línguas das antigas metrópoles coloniais e a manifestações culturais ou hábitos considerados "civilizados", em detrimento daqueles rotulados como "bárbaros", reforça a perpetuação de hierarquias culturais impostas a grupos historicamente violentados por políticas coloniais, neocoloniais e imperialistas.

Afinal, como formar sociedades conscientes e conectadas às suas origens étnicas, se essas identidades são constantemente negadas? Oliveira e Candau (2010) apontam que a superação da falsa democracia racial, a luta antirracista contra preconceitos e práticas discriminatórias, bem como o uso de estratégias pedagógicas capazes de desarticular a colonialidade, são ferramentas imprescindíveis nesse processo. A decolonialidade, assim, destaca-se como uma bandeira de luta epistêmica, ao denunciar modelos de educação que operam como veículos de reprodução do discurso universalizante, discurso este tutelado por políticas governamentais que interferem diretamente na organização curricular.

Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6) ressaltam que a ação pedagógica deve ser politizada e integrada à realidade escolar e universitária, para se conectar com as transformações impulsionadas pelos movimentos sociais. Assim, o pedagógico e o decolonial precisam estar articulados em uma mesma direção:

> O campo da educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc, em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento. E, neste sentido, o movimento teórico-prático, expresso pelos intelectuais MC e pelos diversos movimentos sociais, se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas.

Aprender a desaprender, como sugere Mignolo (2008), deve fortalecer o trajeto rumo à decolonialidade. Os sujeitos coloniais não passaram a existir a partir da visão do outro, mas foram constituídos para fundamentar o papel do "descobridor". Por que os saberes e conhecimentos continuam sendo pautados exclusivamente pelo que é produzido em instâncias europeias? A celebração da diversidade não deve ocorrer apenas para atender às demandas do mercado, mas para afirmar a existência de múltiplas culturas que questionem os princípios da cultura ocidental. Se a reinvenção da sociedade depende de um diálogo que emancipa e possibilita a coexistência epistêmica dos saberes, então os conhecimentos históricos precisam

ser articulados de modo a reconhecer e valorizar o “outro”, promovendo posturas de fronteira que afirmem as múltiplas formas de pensar.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como proposta de produto educacional, apresentamos o jogo de tabuleiro intitulado "As Icamiabas e o Mistério dos Muiraquitãs" como recurso complementar nos estudos acerca das unidades temáticas "O Humanismo, Renascimentos e o Novo Mundo" e "A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano" propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as turmas de 7º ano do ensino fundamental. A produção do material contou com serviços de *design* e análise de fontes históricas do período, especificamente, dos relatos de viagem do frei espanhol Gaspar de Carvajal (1542) e do frade francês André Thevet (1557), que retratam o primeiro contato entre os europeus do "Velho Mundo" e um grupo de guerreiras indígenas no rio Amazonas durante o século XVI.

O jogo está situado nas expedições marítimas iniciadas ainda no século XV, destacando a empreitada para o "Novo Mundo" como um fenômeno social, político, econômico e cultural que entusiasmou as potências modernas e os intelectuais da época. A emergência de narrativas acerca das afamadas terras das "Índias" proporcionou ao homem moderno a função criadora através de lendas científicas[9] que teceram encontros entre os europeus e as diferentes personalidades deste contexto. Posto isto, a memória criada acerca da expedição de Orellana revela o imaginário do homem ocidental que representa o não-europeu a partir da órbita de sua própria cultura e que enxerga a diferença como uma justificativa para a colonialidade.

Para Kaká Werá Jecupé (2020, p. 21), o termo "índio" é compreendido como fruto de uma significação decorrente das viagens de Colombo às Índias, no plano da globalização, possuindo variações no vocábulo, como "todos os habitantes da América", "negros da terra", "brasis", "brasilienses" ou "gente da terra do pau-brasil". No entanto, deve ser ressaltado que antes de qualquer nomenclatura colonial, essas populações já possuíam suas próprias identidades e formas de autodenominação:

> Toda palavra tem espírito [...]. É uma vida entonada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito, para o índio, é silêncio e som. O silêncio-som conta com um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor [...]. Antes de existir a palavra 'índio' para designar todos os povos indígenas, já havia um espírito índio espalhados em centenas de tons.

[9]Expressão de Michel De Certeau (1982, p.212) para conceituar a imagem intelectual dos viajantes científicos durante as expedições nos primeiros séculos de globalização. Não obstante, a literatura de viagem servia para abastecer um público selecionado de leitores na Europa.

Em relação aos povos indígenas no currículo, destaca que a perspectiva positivista e evolucionista contribui para sua condição de invisibilidade histórica e social. A Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena e Afro-brasileira, revela-se ineficaz na prática, pois carece de efetividade e é atravessada pelo racismo institucional enquanto causa do racismo epistêmico. Nesse cenário, os documentos normativos demonstram fragilidade, sobretudo porque a aplicação da lei depende majoritariamente da pressão de movimentos sociais e da atuação de educadores comprometidos com uma educação intercultural, e não de uma ação efetiva por parte do Estado.

Como marco inicial das leis destinadas a integrar os povos indígenas à sociedade, a Constituição Federal de 1988 atuou como intermediária na formulação de políticas públicas voltadas a esses grupos. Segundo Daniel Munduruku (2012, p. 36), os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental nesse processo:

> Foi decisiva a participação das organizações sociais indígenas ou não, o que pôs fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas, por sua vez, caracterizada pela concepção de que se tratava de culturas inferiores, que desapareceriam em contato com a suposta superioridade da sociedade civil de matriz europeia. Assim, deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteada pelo respeito à diversidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial às minorias indígenas.

Fica claro que as mudanças não foram concedidas de cima para baixo. Foram conquistadas por meio da mobilização dos próprios povos indígenas e de organizações sociais interessadas na causa; ou seja, pela primeira vez, as vozes indígenas que foram suprimidas pelas políticas anteriores foram levadas ao centro do debate. E, apesar da atitude não significar o fim da reprodução do eurocentrismo, não pode ser negado as propostas de políticas de reconhecimento cultural e territorial foram um marco na superação do paradigma assimilacionista.

Assim, reconhecer a pluralidade significa garantir a existência de diferentes sistemas de conhecimento, formas de organização social, línguas e culturas. Tal qual como o direito à terra, o direito epistemológico deve ser assegurado aos povos cujos saberes foram destruídos, pois a posse do território viabiliza a continuidade de suas tradições e visões de mundo, como reconhece e assegura o Art. 231 da Constituição Federal (1988, n.p.).

> [...] São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. [...] São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a

> sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. [...] As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. [...] O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. [...] As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

Dessa maneira, a precariedade da lei surge na constatação de que o próprio Estado torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena, mas ceifa a participação ativa dos povos indígenas e a concretização dessas garantias. Assim, ao invés de integrar tais saberes, as instituições de ensino tornam-se reféns destes limites evidentes ao reforçarem as tensões que já existem, como evidenciado por Clovis Brighenti (2016, p. 237)

> Os indígenas pós 1500 não são considerados suficientemente humanos para serem reconhecidos em suas particularidades. Esse pensamento é continuidade e resultado do processo colonial e, apesar de mudanças importantes nos marcos da História e Antropologia, segue vigente. Também não poderia ser diferente, porque os indígenas não ocupam espaços de tomada de decisão que poderia resultar em mudanças legais e suas pautas estão mais voltadas para demandas relacionadas à efetivação de seus direitos. Evidentemente que a presença crescente do movimento indígena no cenário nacional e continental a partir de 1970 e, mais precisamente pós 1988 (ano da promulgação da Constituição Federal), criou as condições para a superação da 'cegueira' intencional que reinava em nosso ensino, ou seja, os povos indígenas tornaram-se visíveis.

À luz disso, os primeiros posicionamentos do conhecimento científico relegaram os povos indígenas às margens da História totalizante, o que não está relacionado à falta de compreensão, mas a escolhas políticas e, consequentemente, educacionais. Nesta ótica, a marginalização torna-se uma herança do imaginário colonial constituído à semelhança do colonialismo iniciado no século XVI, que posteriormente viria a amparar a formação da identidade nacional brasileira que, embora independente da metrópole, tornou-se perpetuadora da lógica colonial.

Por outro lado, antes de pensarmos a História do Brasil, convém ponderar que a própria História da América passou por uma seleção que pouco contempla os diferentes olhares que não sejam o do colonizador. Para Circe Bittencourt (2013), é fundamental refletir sobre quais aspectos são contados e sobre as motivações que espelham essa organização, considerando que a identidade nacional foi delineada a partir dos interesses das elites que sempre estiveram presentes nos processos históricos brasileiros que marcaram transições políticas fundamentais para o andamento da sociedade.

No século XIX, as escolas tinham por objetivo o fortalecimento de uma identidade nacional brasileira que estivesse ligada às origens europeias, situando a diversidade cultural e

étnica como pano de fundo dos interesses do país. Além de tudo, Bittencourt (2013, p. 10) considera que a organização de conhecimentos históricos também não escapou da lógica imperialista norte-americana, que nutriu categoricamente a segmentação das Américas:

> O estudo da história americana, após uma ausência no decorrer da primeira fase do regime militar, foi retomado no final dos anos de 1970 e, sobretudo, nos anos de 1980 com novas finalidades. Tratava-se de entender a inserção do Brasil no sistema capitalista e seu alinhamento junto aos países 'subdesenvolvidos'. Eram criadas identidades econômicas que situavam as semelhanças do processo histórico de toda a região denominada América Latina sob as categorias interpretativas que opunham 'países desenvolvidos' e 'países subdesenvolvidos', 'países do 1º mundo' e 'países do 3º mundo'. O imperialismo norte-americano possibilitava concepções de uma América Latina atrasada por uma outra América, rica e dominante.

Em relação à independência política e à manutenção da colonialidade, Bittencourt (2013) e Brighenti (2016) destacam que as práticas de exclusão persistem e que a escola desempenha um papel estratégico na manutenção de epistemes hierarquizadas e dominantes. Consequentemente, a forma idealizada como a História Indígena é discutida contribui para a consolidação de estereótipos e para o esvaziamento da luta epistêmica, revelando que resgatar os povos indígenas dos documentos coloniais datados a partir do século XVI, sem discutir a legitimidade de seus direitos e a participação política, seria desconsiderar a continuidade de uma história que existe desde muito antes desses registros. Para aprofundar essa reflexão, recorremos às palavras de José Bengoa (2016, p. 46, tradução nossa):

> Sem embargo, como é fácil de entender para todos aqueles que observam o continente, nem todos, nem mesmo muitos, são convidados para essa festa de casamento, para o casamento da modernidade. A 'modernização' latino-americana vem acompanhada, como já foi dito, de uma incrível regressão na distribuição de renda, tornando-a o continente mais desigual economicamente, ou seja, onde as diferenças entre ricos e pobres são mais pronunciadas. Ocorre a exclusão de grandes setores da população. Uma porcentagem muito alta de grande parte da população vive em condições de extrema pobreza muito difíceis de resolver. [...] Um setor que é convidado à 'celebração da modernidade' [...], em que os povos indígenas são talvez 'os mais excluídos'.

A segregação epistemológica que marca a construção histórica indígena encontra paralelo nas imagens míticas e distorcidas produzidas sobre a América durante o período colonial. Sobre o processo de ocupação europeia, Ugarte (2004) propõe que as terras recém-descobertas foram vistas como a "margem do mundo", uma concepção que contribuiu para a posterior periferização dessas regiões. Desse modo, os elementos míticos presentes nas crônicas dos viajantes quinhentistas apresentam ao leitor imagens mentais que refletem suas próprias visões de mundo, distanciando-se dos fatos, pois o que é representado parte de elementos constitutivos da ótica colonial, a qual tende a suprimir o imaginário do outro.

Os “descobridores” do Novo Mundo são agentes de uma ordem imaginativa que assimilou o desconhecido a partir das bagagens culturais que possuía. Para tanto, concordamos com Roger Chartier (2002) ao conceber que as práticas e representações, enquanto componentes fundamentais do imaginário, constituem formas de expressar e comunicar experiências que produzem imagens mentais a partir da vivência de quem as elabora. Tal perspectiva situa a luta dos sujeitos historicamente oprimidos no campo de disputa pelos meios de representação, uma vez que, por longos períodos, estiveram submetidos à lógica de representação imposta pelo europeu.

No tocante às guerreiras encontradas na Amazônia brasileira, também conhecidas como “Amazonas da América”, Ugarte (2004, p. 12) informa que Cristóvão Colombo já havia mencionado, em suas primeiras viagens, a existência de uma ilha habitada somente por mulheres:

> Embora Colombo não use o termo ‘amazonas’, quem quer que lesse sua carta não deixaria de fazer associação entre essa notícia e o antigo mito; o navegante genovês torna, desse modo, implícita a existência real da província feminina no Novo Mundo. O mito das amazonas migrou, assim, do Velho para o Novo Mundo, redimensionado com a nova realidade que se afigurava para os europeus. No continente americano, o mito migrou das Antilhas para a América do Sul, acompanhando os conquistadores.

Em suas crônicas, o clérigo Gaspar de Carvajal *et al* (1941, p. 58-59, adaptado) descreve o cenário que colocou os espanhóis em contato pela primeira vez com tais mulheres. Inicialmente, durante o percurso no “Mar doce” em busca de mantimentos, conta que a tripulação avistou “grandes aldeias ribeirinhas” e que estes povos se aproximaram através da água. O cronista relata que ao entrarem em contato, os povos “riram-se” e afirmaram que logo à frente os navegantes encontrariam as amazonas, contrariando o capitão Orellana que, em seguida, ordenou um ataque bélico no entorno daquele grande rio:

> [...] Havia pela linha d’água, aqui e ali, muitos esquadrões de índios, e como íamos andando, eles se juntavam, acercando-se das suas povoações. Havia no meio desta aldeia uma multidão, fazendo um bom esquadrão e o capitão deu ordem que os bergantins encalhassem onde estava aquela gente, para buscar comida. E assim foi que, quando começávamos a chegar à terra, principiaram os índios a defender a sua aldeia e a flechar-nos, e como a gente era muita, parecia que choviam flechas. Mas os nossos arcabuzes [...] não estavam ociosos, porque não faziam senão atirar, e embora matassem muitos, não o sentiam, porque, com todo o dano que lhes fazíamos, andavam uns pelejando e outros bailando. Aqui estivemos por um triz para perder-nos todos, porque como havia tantas flechas, os nossos companheiros porfiavam por defender-se delas, sem poder remar. Foi isto causa de que nos fizessem tanto mal que antes que saltássemos em terra já tinham ferido a cinco dos nossos, e outros bailando.

No relato, nota-se que o conflito está ligado à defesa do território, pois os povos viram os europeus como saqueadores e aderiram a posturas combativas. Logo depois, o embate é impulsionado pelo chamado de um grupo a quem os povos pareciam ter reverência:

> [...] Vendo o perigo em que estávamos, começou o Capitão a animar e a apressar os remos para que encalhassem, e os nossos companheiros se lançaram à água que lhes dava pelos peitos. Travou-se aqui uma grande e perigosa batalha, porque os índios andavam misturados com os nossos espanhóis, que se defendiam tão corajosamente, que era uma coisa maravilhosa de ver-se. Andou-se neste combate mais de uma hora, pois os índios não perdiam ânimo, antes parecia que o redobravam, embora vissem mortos a muitos dos seus, e passavam por cima deles, e não faziam senão retrair-se e tornar a atacar. Quero que saibam qual o motivo de se defenderem os índios de tal maneira. Hão de saber que eles são súditos e tributários das amazonas, e conhecida a nossa vinda, foram pedir-lhes socorro e vieram dez ou doze. A estas nós as vimos, que andavam combatendo diante de todos os índios como capitãs, e lutavam tão corajosamente que os índios não ousavam mostrar as espáduas [...].

Já nas crônicas de Thevet acerca das "amazonas americanas", de forma similar a outros itinerantes de sua época, o francês utiliza o termo "selvagem", além de atribuir a expressão "rudes e bravias mulheres":

> E, antes de ir adiante, é preciso notar que as amazonas, das quais falo, vivem segregadas em certas ilhotas, as quais lhes servem também de fortaleza. Demais, quase não têm outra atividade senão a das guerras perpétuas contra os seus inimigos, – justamente como as amazonas descritas pelos historiógrafos. De fato, essas ilhas são frequentemente acometidas pelos inimigos, que lhes vão ao encontro, em canoas ou em outras embarcações, atacando-as a flechadas, embora se defendam estas por si mesmas, corajosamente, com ameaças, urros e os mais espantosos gestos. As amazonas fabricam os seus escudos com os cascos das grandes tartarugas, como o leitor poderá observar na gravura seguinte. E, já que chegou a oportunidade, direi algumas palavras a respeito dessas rudes e bravias mulheres, junto às quais os pobres selvagens não encontram lá tão grande consolo.

O viajante cedeu à associação entre a guerreiras descritas por Carvajal e as amazonas da mitologia grega, contudo, atribuiu características similares aos povos indígenas que havia encontrado em suas peregrinações, pontuando que provavelmente as guerreiras viviam:

> [...] Em cabanazinhas, ou nas cavernas rochosas, alimentando-se de peixes e veações outras, assim como de algumas excelentes frutas produzidas em suas terras. [...] Ordinariamente, guerreiam algumas outras nações e tratam com muita desumanidade os que caem em seu poder. Isto é, penduram-nos pelas pernas a um galho alto de árvore, onde os deixam por algum tempo; se, porém, quando tornam ao lugar do suplício, os prisioneiros ainda estão, por acaso, vivos, atiram-lhes milhares de flechas. É verdade que não devoram os inimigos, como os demais selvagens, mas deitam-nos ao fogo, até os mesmos fiquem reduzidos a cinzas. No combate, as amazonas avançam lançando horríveis e espantosos gritos. Isso para amedrontar os contrários (THEVET, 2018, p. 376-377).

É importante ressaltar que as amazonas são, sobretudo, retratadas a partir das crenças e histórias que guiaram os europeus na busca por riquezas, a exemplo do *Eldorado*[10]. No entanto, além da fantasia, Thevet aponta um "erro selvagem" a ser combatido, o que gradativamente assegura o papel do colonizador. Para Ugarte (2004, p. 18), o cronista defende a superioridade dos espanhóis durante o conflito, exagerando nas façanhas para dignificá-los, assim como deslegitimam o vigor do feminino através dos papéis sexuais por elas designados, listando o infanticídio e a aversão ao sexo masculino como mecanismo de inferiorização.

A respeito do nome do rio, foi mencionado por Thevet (2018, p. 372-373) como "rio de Orellana", em homenagem ao capitão que lutou contra os "diferentes povos, bárbaros e desumanos". Apesar disso, Ugarte (2004) destaca que o termo "rio das Amazonas" já fazia parte do vocabulário dos viajantes desde a década de 1550, isto é, muito além da competitividade entre as nações europeias, estava a proteção dos interesses ocidentais. Portanto, a ênfase na dicotomia entre o "bárbaro" e o "civilizado" apoia-se na ideia de que os "índios" deveriam ocupar a posição de subalternidade. A menção aos perigos que os espanhóis poderiam enfrentar na região dominada pelas amazonas, no relato, torna-se demonstração de bravura, em outras palavras, a crônica cumpre a sua função, pois adiciona apetrechos de heroificação ao viajante europeu que surge como invasor, mas que se firma como benfeitor.

Para Antonio Porro (1996, p. 10), é importante frisar que a chegada dos europeus aos territórios indígenas gerou, quase sempre, consequências profundamente negativas para esses povos. Independentemente de motivações coloniais, religiosas ou mercantis, o saldo resultante foi um processo gradual de deterioração das condições de saúde, do perfil demográfico, da economia e, enfim, da própria cultura das comunidades originárias. Além disso, esse movimento de expropriação e desgaste continua a produzir efeitos visíveis no presente.

O autor indica que os conflitos mencionados provavelmente ocorreram no baixo Amazonas, na região que se estende do Nhamundá ao Tapajós, onde grupos numerosos ocupavam extensas áreas e mantinham artefatos bélicos, rituais e tradições próprios. Essa longa presença é corroborada por Ailton Krenak (2022), que destaca que as primeiras comunidades humanas às margens do rio Tapajós possuem mais de dois mil anos de ocupação. Para ambos, dos impactos da colonização, as populações indígenas seguem resistindo e defendendo seu território contra projetos governamentais e ameaçadas causadas pela exploração ilegal de garimpos, madeireiras e outras formas de violência.

[10] Para Ugarte (2004, p.20), trata-se da crença em fantásticas riquezas ao leste dos Andes.

Portanto, conclui-se que as narrativas sobre as guerreiras amazonas, alimentadas por descrições de “terras distantes” e pela ânsia de exaltar façanhas europeias, revelam o afastamento de seu verdadeiro legado indígena. Por isso, a repetição de relatos filtrados pelo imaginário europeu não apenas encobriu as origens, mas também ignorou que essas mulheres já integravam uma sociedade plenamente estruturada antes mesmo do contato, o que torna urgente o reconhecimento de protagonismos indígenas como força vital no enfrentamento da narrativa colonizadora que durante séculos apagou suas histórias e experiências.

Krenak (2022) propõe que reconhecer os mundos diversos e as cartografias afetivas dos povos originários significa rejeitar o silenciamento e construir uma história que não se feche sobre o luto de um “cemitério continental”, mas que valorize a pluralidade e a resistência. Essa retomada é fundamental para romper com a falsa ideia da igualdade homogênea imposta pelo colonialismo que ignora as profundas marcas de genocídio e violência, pois apenas assim será possível pensar uma nação que reconheça verdadeiramente suas raízes e suas desigualdades, sem a necessidade de fingir conciliação sobre um passado marcado pela dor e pela luta.

4.1 Sobre os personagens e o tabuleiro

O jogo é composto por tabuleiro, dado, peões e outros materiais complementares. Entre os elementos de jogabilidade, destacam-se os amuletos da sorte (muiraquitãs), a poção de Ara (que permite controlar o tempo), além das cartas de poderes ancestrais e de perguntas. Como forma de orientação, os jogadores são convidados a utilizar materiais extras disponíveis, como o mapa e fontes textuais, que auxiliam na contextualização histórica do conteúdo.

Figura 6. O trajeto de Carvajal pelo rio Amazonas.

Fonte: acervo da autora (2024).

No que se refere ao mapa, ainda que a divisão e as fronteiras se mostrem atuais, deve levado em consideração que a cartografia sofreu mudanças ao longo dos séculos. Neste sentido, o roteiro da expedição espanhola pelo rio Amazonas (1541-1452) possui o objetivo de situar os jogadores geograficamente acerca das regiões percorridas, além de sinalizar que o embate descrito na epopeia ocorreu próximo ao estado do Pará, tornando-se possível reflexões acerca da relação entre os povos que se estabeleceram nestes locais.

Acerca da terminologia, optamos por "Icamiaba", do tupi "ikamiaba"[11], para nos referirmos às heroínas do jogo, e incorporamos aspectos da cultura local na construção da identidade visual das protagonistas. A estética das personagens reúne elementos característicos dos povos indígenas da realidade retratada, como pintura corporal, adornos e instrumentos de uso cotidiano e de combate, como a lança, o arco e a flecha. Os adereços verdes, por sua vez, fazem referência aos amuletos tradicionalmente associados às guerreiras amazônicas, conhecidos como muiraquitãs.

No circuito do tabuleiro, as Icamiabas possuem personalidades específicas, além de recursos que quando conquistados podem facilitar a locomoção no jogo. As habilidades ou "poderes" estão relacionados aos saberes ancestrais e à formação de ciclos que estão diluídos de forma elementar na cosmogonia dos povos tradicionais, conforme descreve Jecupé (2020, p.25):

> Em cada estação reina um dos quatro *Nande Ru* [pronuncia-se 'nhanderu'], divindades que comandam os quatro cantos do espaço, que, por sua vez, comandam os quatro elementos sagrados: terra, água, fogo e ar, que interagem como o crescimento e o desenvolvimento do ser humano, bem como de todo o conjunto de vidas. As estações estão representadas pelas quatro direções: leste, sul, oeste, norte. Os ciclos ou estações se movimentam, tendo no centro *Nandecy*, a Mãe Terra, que dança com a tarefa de tornar-se uma estrela-mãe. Cada ciclo reflete-se em provas, desafios, aprendizados para todos os reinos. O primeiro ciclo foi regido por *Jakairá*, divindade responsável pelo espírito, pela substância, pela neblina, pela fumaça. O segundo ciclo foi regido por *Karai Ru Ete*, divindade responsável pelo fogo e pela luz. O terceiro ciclo, por *Tupã*, divindade responsável por raios, trovões e águas. O quatro ciclo, por *Namandu*, que se responsabiliza pela terra, mas que é o grande mistério [...]. Cada ciclo se entrelaça com todos os reinos de vida – mineral, vegetal, humano, supra-humano, divino – [...].

Na ilustração (figura 7), identificamos a guerreira *Amanassu* (à esquerda), que significa "chuva torrencial" ou "tempestade", originada do termo tupi *amana* – chuva – e *açu* – grande – como uma jogadora com maior habilidade na arte da guerra, assinalada por uma pedra verde e brilhante que ocupa o lugar de um dos seus olhos após perdê-lo em batalha. Como principal

[11] Guerreira amazona. Tradução do dicionário Tupi-Guarani/Português elaborado por Jhulana Yatra.

virtude e saber ancestral (figura 8), a personagem evoca chuvas de flechas e trovões que possuem relação com o ciclo ancestral de *Tupã*.

Figura 7. As Icamiabas.

Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 8. Saberes e poderes ancestrais das Icamiabas no jogo.

Fonte: Acervo da autora (2024).

Enquanto líder do grupo, designamos *Aracê* (ao centro), nome traduzido do tupi como "aurora" ou "nascer do dia". A personagem é marcada por um comportamento altamente estrategista, tornando-se o ponto de equilíbrio entre as demais. Como referência ao ciclo de *Karai Ru Ete,* em situações de perigo, clama pelo sol e causa clarões estonteantes que cegam temporariamente os inimigos. Por último, personalizamos *Apoena* ou, conforme a expressão tupi, "aquela que enxerga longe", como uma personagem do ciclo de *Jakairá* que se destaca por sua habilidade em observar os perigos da floresta. Reconhecida como uma profunda conhecedora da terra, ela assume a forma de um espírito de pássaro colossal, que canta de forma ensurdecedora e provoca desordem.

Em resumo, a intencionalidade na seleção de poderes com foco na cosmogonia central dos povos indígenas propõe a descentralização de saberes que se mostram embebidos de ocidentalidade, oportunizando a reflexão acerca das diferentes formas de pensar e ver o mundo. Para Jecupé (2020, p.62-63), esses saberes revelam a existência de povos que construíram esta terra e mantêm uma profunda ligação com a ancestralidade:

> Para o povo indígena, os ancestrais que regem a natureza acompanham toda a evolução humana, como semeadores que espalham sementes pela terra e observam, nutrem e cuidam até frutificarem. O índio surgiu desses ancestrais sagrados: Sol, Lua, arco-íris, terra, água, fogo e ar. Dos reinos vegetal, animal, mineral. O ser índio foi se amalgamando com esses seres sagrados. E dessa diversidade emergiram as tribos, povos, línguas. Essas tribos, de tão antigas, guardam a história de suas civilizações como um sonho-memória, de um tempo tão remoto que parece até mesmo antecer a memória do próprio tempo. [...] A essa memória cultural, por ser muito diferente de sua ideia de história, os estudiosos chamaram 'mitos'. [...] Tal memória tem sido muito abalada nos últimos quinhentos anos tanto pela influência que pode ter recebido de fora, mas principalmente pelo fato de ter sido negada e pelo fato de os antigos terem passado um longo período de guerras, mortes, fugas, escravização.

É importante ressaltar que as Icamiabas são parte da história e cultura local da região amazônica e possuem diferentes representações no imaginário brasileiro. Na microssérie de animação *Icamiabas* (2012), a aparição das guerreiras é ilustrada através de um grupo de heroínas que protegem a cidade de Belém e as outras regiões da Amazônia. Para Andreson *et al.* (2015, p.9), a aproximação das personagens com a realidade do público alavanca a percepção de que a figura do herói pode ser ressignificada e despertar o interesse pela regionalidade:

> A heroína Icamiaba é representada na história com poucas roupas lembrando o estilo de vida de tribos indígenas, além também dos grafismos presentes no corpo dela. O monstro ataca a heroína e sempre a lua cheia está aparecendo ao fundo do vídeo. [...] A ideia de herói, de lutas e aventuras percebidas tanto na história do desenho quanto na ação das crianças, indica o quanto podemos consumir culturas de outras cidades e países. As crianças no contexto do desenho animado jogam videogame, uma tecnologia digital advinda de outro país, mas ainda assim reconhecem a história indígena da região que se encontram. Nas falas das personagens fica claro o reconhecimento da índia Icamiaba, fica evidente também que elas (as crianças) a veem como uma defensora ou vigilante daquele contexto regional.

Conforme De Sá e Dutra (2012), as representações femininas nos mitos amazônicos mostram condutas de proteção do meio em que vivem, pontuando que a história das Icamiabas representa, sobretudo, a sobrevivência de narrativas que são passadas de geração para geração e que constituem outras ideias de patrimônio. Também está em evidência as contribuições e a sobrevivência cultural dos povos indígenas, como a formação de uma identidade cultural amazônica. Portanto, argumentamos que relevância destas narrativas não estão em averiguar sua veracidade, mas no impacto sociocultural que seus diferentes retratos podem trazer à sociedade.

Por conseguinte, como um dos principais obstáculos para as heroínas, ilustramos o capitão Francisco de Orellana, que junto de sua tripulação, representou os interesses coloniais da coroa espanhola (figura 9). Conforme os relatos de Carvajal *et al.* (1941, p.62), o tapa olho é uma referência a uma das batalhas de conquista de Lima, Trujillo e Cuzco, em que o capitão proferiu a frase: "[...] de toda essa gente só a mim feriram, que me deram um flechaço num olho, que passou a flecha para o outro lado", tornando-se uma marca visual do viajante nas descrições. Ao fundo, foram selecionados os signos coloniais que estão representados nas cores, bandeira, vestimentas, aparatos bélicos, adereços religiosos e expressões corporais que instigam o jogador a formar uma consciência posicional[12], isto é, refletir acerca da interferência sofrida pelas diferentes sociedades que se formaram nas terras imaginadas como "América".

Figura 9. Orellana e sua tripulação representando a Espanha.

Fonte: Acervo da autora (2024).

A ideia de benevolência do processo de colonização conjecturada e enraizada pelas potências europeias contribuiu para a inibição de debates que reverberassem os impactos devastadores para aqueles que subsidiaram as conquistas. Conforme sinaliza Fonseca (2009, p.154-160), é preciso estar atento para não situarmos os indivíduos como "membros de uma comunidade abstrata", pois estar alheio à própria realidade pode implicar em uma condição de entorpecimento diante das divisões sociais, da luta de classe e das relações de poder e dominação que existem na sociedade. Afinal, os professores de História devem se mostrar críticos perante vieses historiográficos e pedagógicos que tendem a desarticular posturas

[12] Expressão de teórico Colas Duflo (1997) ao descrever o desencadeamento de maior sensibilidade a partir da narrativa apresentada pelo jogo, fator que favorece a projeção de atitudes que envolvam a tomada de consciência.

dialéticas, entendidas como condutas que permitem o aprofundamento nas particularidades e na afirmação de identidades.

Para representar esse cenário, a trilha das Icamiabas foi construída com base no curso do rio Amazonas, incorporando elementos da fauna, da flora e da cultura material dos povos do Baixo Amazonas[13] (figura 10). Logo no início, após a leitura do manual de instruções, o jogador deve escolher a personagem que o acompanhará durante a jornada e marcar o ponto de partida com os peões circulares disponíveis para recorte. Cabe destacar que todas as Icamiabas fazem parte de um mesmo grupo e, por isso, todas alcançarão o destino, o que diferencia a experiência de cada jogador são o tempo e as circunstâncias vividas ao longo do caminho.

Figura 10. Primeira parte do tabuleiro.

Fonte: Acervo da autora (2024).

O lançamento dos dados é um aspecto chave para o desenrolar da trama. A busca pela sorte, bem como a dependência dela, tende a estimular a superação dos desafios propostos, e enquanto uma das vantagens, o caminho possui uma passagem (casa 11) que adianta o jogador para uma casa do outro lado do tabuleiro (casa 20).

[13] Segundo Porro (1996), antes da colonização, os povos de língua Tupi ocupavam uma posição simétrica à dos Karib, localizando-se ao sul das regiões do médio e baixo Amazonas. Sua distribuição territorial abrangia diversas áreas: a leste do rio Madeira (com grupos como Kawahíb, Ariken, Tuparí e Tupinambarana), toda a bacia do Tapajós (incluindo Mundurukú, Mawé, Apiaká, Kawahíb, Parintintim e Kayabí), além das regiões do Xingu (com povos como Jurúna, Oyanpík, Asuriní e Xipáya) e do Tocantins (como os Pakayá, Parakanã e Amanayé). Também se faziam presentes no extremo leste do Pará até o Maranhão, com grupos como Tupinambá, Tembé, Guajajára e Tobajára. No baixo Amazonas, esses povos chegaram a atravessar o "rio-mar", subindo cursos como o do Jari (Oyanpík), do Paru (Apama) e do Nhamundá (Apoto). Já no alto Amazonas, expandiram-se pelas várzeas do Solimões, inclusive em áreas da Amazônia peruana, com a presença de grupos como Kokama, Omágua e Yurimágua.

Ainda nesta etapa inicial, a coleta de muiraquitãs também surge como um achado, pois a cada amuleto apanhado, o jogador adquire o poder ancestral a ser utilizado em situação de perigo, ou seja, quando uma Icamiaba estiver diante de embarcações espanholas. O uso da carta de poder ancestral não é valido em caso de indicadores de pergunta, pois este obstáculo está relacionado estritamente à resolução da questão para avançar no jogo. Em ambos os casos, caso o jogador não supere o obstáculo, deve ficar parado por uma rodada.

As questões estão diretamente relacionadas ao contexto do jogo, assim como as temáticas abordadas neste capítulo, e podem avaliar o nível de conhecimento dos jogadores de categorias anteriormente estudadas. Consequentemente, as perguntas que exigem um conhecimento mais objetivas garantem ao jogador o avanço de uma casa, enquanto as que demandam reflexões mais complexas levam à progressão de duas casas.

Figura 11. Segunda parte do tabuleiro.

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na segunda fase (figura 11), torna-se próximo o propósito do desafio, isto é, a chegada ao portal que levará os jogadores para a terra das pedras verdes, enquanto uma referência simbólica aos muiraquitãs. Em caso de casualidade, o redemoinho de água poderá fazer com que o jogador volte três casas (casas 18 e 19). Em caso de sorte, o jogador poderá apanhar a poção de *Ara* (casa 27) que dará o controle sobre o lapso temporal em que se passa o jogo, fazendo com que o jogador avance quatro casas e seja conduzido para a penúltima posição (casa 32).

Sobre a partida, devem ser escolhidos três jogadores por vez, sendo uma proposta pedagógica que ocorre de forma simultânea. Como recomendação, sugerimos a divisão da

turma entre pequenos grupos que podem se localizar em diferentes âmbitos da sala de aula, da mesma maneira como a turma pode ser dividida em três grandes grupos para a movimentação dos peões de forma coletiva. Por último, se faz essencial a compreensão das minúcias que envolvem a mecânica do jogo explanadas neste capítulo, dado que o conjunto do produto envolve categorias e debates que não estão enfatizados no currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude disso, identifica-se que a aproximação de outras linguagens de ensino é fundamental para a multiplicação de práticas que viabilizem a adaptação e a produção de diferentes saberes históricos, assim como situem o indivíduo em seu panorama cotidiano. Decerto, há outras formas de ver a relação entre ensino e aprendizagem na prática dos professores de História, e as mudanças globais não só acentuaram tensões já vigentes, mas convidaram os profissionais da Educação a tomar posse dos novos instrumentos que surgiram como estratégias de existência e resistência.

De forma geral, atividades lúdicas, como o uso de jogos, podem ir além da prática em sala de aula, sendo sustentadas por fundamentos teóricos que embasam a atuação docente enquanto criador e desenvolvedor de recursos. O professor gamificador é, além de tudo, pesquisador e produtor de *ludus*, atuando com base no planejamento institucional e em uma investigação pedagógica aprofundada. E embora ainda haja muitos aspectos a serem considerados, a gamificação se apresenta como uma aliada promissora nos processos de transformação, ao reconhecer a escola como espaço de novas possibilidades.

Ressalta-se a importância de uma prática docente alinhada a aportes teórico-práticos que promovam uma postura crítica e política, ressignificando e valorizando a atuação na sala de aula. Ao mesmo tempo, é primordial reconhecer os desafios dessa prática, especialmente os entraves estruturais e políticos que impactam diretamente as condições profissionais dos professores.

A pesquisa também discutiu a emergência dos estudos pós-coloniais e decoloniais que trouxeram à tona a crítica à perspectiva dominante que seleciona os saberes históricos, promovendo a compreensão da dinâmica dos sujeitos coloniais que sofreram genocídio, marginalização e a negligência dos seus saberes. Para refletir sobre uma outra História, as narrativas sobre as amazonas na América serviram de base para a criação de um jogo, no qual se problematizou a função do "herói" moldada pelo ideário europeu. Como resultado, o conteúdo dos documentos funcionou como uma bússola para investigar redes imaginárias marcadas por aspectos subjetivos e legitimadores, reconhecendo nelas o caráter ideológico que sobrepôs medos e aventuras expressas nesses relatos.

No universo apresentado, o viajante moderno simboliza o conforto proporcionado pela manutenção de privilégios e crenças, sustentados por suas experiências, perspectivas e ideias que, durante longo período, dominaram a totalidade da experiência humana. Assim, tomando o imaginário coletivo e os seus signos como recursos na difusão de elementos que o tornassem o

centro, pois o que estava em questão, além de títulos e riquezas, era o ato fundador, embora a confiança desmensurada indicassem as fragilidades da conquista e as incertezas que atormentavam as suas imaginações.

Em última análise, apesar de ser um recurso recente nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, os estudos acerca dos jogos e da gamificação mostram-se valiosos na construção de uma educação libertadora e plural que possa fortalecer a reflexão acerca do legado colonial. As "Amazonas" ou "Icamiabas", apresentadas como protagonistas, direcionam os olhares para pontos de vistas esquecidos, desafiando a lógica e a organização mundial sustentadas por saberes científicos que atendem aos interesses do patriarcado ocidental e eurocêntrico. Quanto aos objetivos do produto, almeja-se a ruptura do monopólio do saber e a busca por maneiras de repensar as narrativas que moldaram e continuam a moldar a sociedade.

6 REFERÊNCIAS

ANDRESON, R.; LAMEIRA, A. L. R. & CASTRO, F. F. (2015). **A animação "Icamiabas" e a hibridação cultural**. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1896-1.pdf. Acesso em: 22 dezembro 2024.

ARROYO, Miguel G. (2015). **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar Revista, nº55. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832. Acesso em: 15 setembro 2023.

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

BENGOA, José. ***La emergencia indígena en América Latina***. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. (2013). **Ensino de história da América:** reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica Da ANPHLAC, (4), 5–15. Disponível em: https://doi.org/10.46752/anphlac.4.2005.1358. Acesso em: 15 outubro 2024.

BOISVERT-BONDU, M.; DELORME, S. & KANAANI, J. (2023). ***Repenser la conscientisation aux enjeux écologiques dans l'industrie du jeu vidéo à partir de Freire***. *Sciences du jeu*, vol.19. Disponível em: https://doi.org/10.4000/sdj.5281. Acesso em: 01 dezembro 2024.

BONENFANT, M. & COUTURIER, A. (2023). ***Le jeu comme praxis de sensibilisation et de conscientisation.*** *Sciences du jeu*, vol.19. Disponível em: https://doi.org/10.4000/sdj.5272. Acesso em: 08 outubro 2023.

BONENFANT, M. & GENVO, S. (2014). ***Une approche située et critique du concept de gamification.*** *Sciences du jeu*, vol.2. Disponível em: https://doi.org/10.4000/sdj.286. Acesso em: 05 fevereiro 2023.

BONWELL, Charles C., EISON, James A. ***Active Learning:*** *creating excitement in the classroom*. Washington: The George Washington University, 1991.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Queiroz, 1979.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 outubro 2024.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 outubro 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 outubro 2024.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338826198. Acesso em: 08 novembro 2024.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem (1913-1978). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

CARVAJAL, Gaspar de; ROJAS, Alonso de; ACUÑA, Cristobal de. **Descobrimentos do Rio das Amazonas**. Tradução: C. Melo-Leitão. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

CATELLI JR, Roberto. BNCC e a história da educação básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CANDAU, V. M. F. (2020). **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade:** temas insurgentes. Revista espaço do currículo, v.13. Disponível em: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Acesso em: 01 dezembro 2024.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. Tradução desconhecida. [S.l.]: Domínio Público, [s.d.]. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

DE CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DE SÁ, G. O. & DUTRA, M.G.E. (2012). **Mulheres na mitologia:** uma análise de personagens míticos da cultura amazônica. Disponível em: https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Poster/Trabalhos_Completos/Gladys_Sa_e_Marcia_Dutra.pdf. Acesso em: 22 dezembro 2024.

DICIONÁRIO TUPI-GUARANI. Disponível em: https://dicionariotupi.com.br/. Acesso em: 22 dezembro 2024.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Sobre o blog**. Disponível em: https://ensinarhistoria.com.br/objetivo-do-blog/. Acesso em: 10 novembro 2024.

DUFLO, Colas. ***Jouer et philosopher***. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

ENSINAR HISTÓRIA. **Ser professor**. 5 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F1lFOaxv3EU. Acesso em: 10 novembro 2024.

FALCON, Francisco José Calazans. A Crise dos Valores Morais, Religiosos e Artísticos. In: **Tempos Modernos:** ensaios de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Folha informativa sobre COVID-19. (2020). https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso em: 25 outubro 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Luiza Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** velha direita, novas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENVO, S. (2018). ***Présentation***. *Sciences du jeu*, vol.9. Disponível em: https://doi.org/10.4000/sdj.896. Acesso em: 08 outubro 2023.

GOMES, J.C. & DIAS, K.L. (2021). **Metodologias ativas de aprendizagem e tecnologias digitais no contexto da COVID-19:** um levantamento e análise com professores da rede pública de Macapá. Disponível em: http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/399. Acesso em: 10 novembro 2024.

GROSFOGUEL, Ramón (2016). **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado, vol. 31, nº 1. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003. Acesso em: 26 julho 2023.

HAISKE, André. **Gamificação no espaço escolar:** o lúdico e o ensino de história no município de Três de Maio – RS. 91p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria (RS), 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIOT, Jacques. ***Le Jeu***. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como um elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.
_____. ***Homo Ludens***. Madrid: Alianza Editorial, 1968.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos:** história indígena contada por um índio. São Paulo: Petrópolis, 2020.

KLIDZIO, D.; SOLAR, V. & BACK DE ARAÚJO, L. (2022). **Dissidências de gênero e sexualidade e representatividade LGBTQIAP+ em *The Last of Us Part II***. Domínios Da Imagem, vol.15, p.101–121. Disponível em: 9126.2021v16n29p101. Acesso em: 25 outubro 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia (Org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos:** diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

MALABY, Thomas. (2007). ***Beyond Play: a new approach to games***. *Sage Journals*, vol.2, California: EUA. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1555412007299434. Acesso em: 25 outubro 2023.

MEDINA, José Toribio. ***Descubrimiento Del Río de Las Amazonas*.** Sevilla: Imprenta de E. Rasco, 1894.

MEINERZ, C. B. (2018). Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; MULLET, Nilton Pereira (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

MELO, Helisabety Barros Mendes de. **Jogos como metodologia de ensino:** um importante potencializador da aprendizagem ou um ótimo passatempo? 79p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Caruaru (PE), 2018.

MELO, P. & PIMENTEL, C. (2022). **A Campanha de ódio contra *The Last of Us Part* II**. In: Trilha de Cultura – artigos completos - simpósio brasileiro de jogos e entretenimento digital (SBGAMES), Natal/RN. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 428-437. Disponível em: . Acesso em: 25 outubro 2023.

MIGNOLO, Walter D. (2008). **Desobediência epistêmica:** a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Thiago R. (2013). **A formação do professor de História no Brasil:** percurso histórico e periodização. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p.1-40. Disponível em: https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.98. Acesso em: 08 dezembro 2022.

OLIVEIRA, Luiz F. de & CANDAU, Vera M. Ferrão (2010). **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. nº 01, p.15-40. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2024.

PAZ, Maurício Fonseca da. **História e Gamificação:** Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História. 90p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba (PR), 2018.

PIZAN-CAMPOS, E., BARROS-SEVILLANO, S., YURI-AZABACHE, I. (2020). ***Impact of COVID-19 on the education of medical students in Peru***. Disponível em: https://doi.org/10.25176/RFMH.v20i3.2959. Acesso em: 5 novembro 2024.

PORRO, Antonio. **O povo das águas:** ensaios de etno-história amazônica. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PLAYSTATION (2024). Disponível em: https://www.playstation.com/pt-br/games/the-last-of-us-part-ii-remastered/. Acesso em: 01 dezembro 2024.

QUIJANO, Aníbal (2005). **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Evançados, vol.19, nº 55. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103 40142005000300002. Acesso em: 18 julho 2023.

RANGEL, David Reges. **Narrativa pedagógica de um professor de História utilizando gamificação**. 89p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba (PR), 2020.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

SILVA, Leandro Rezende da. **Gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de História**. 135p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres (MT), 2021.

SILVA, Marcos A. & FONSECA, Selva G. (2010). **Ensino de história hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p.13-33. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002. Acesso em: 25 outubro 2023.

THEVET, André. **Singularidades da França Antártica,** a que outros chamam de América. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2018.

_____. ***Les Singularitez de la France Antarctique Autrement Nommée Amerique*****,** de plufieurs terres & ifles de couuertes de nof ter temps. Paris: Chez Les Heritiers de Maurice de La Porte, 1558.

TORRES, A. C. P. (2021). ***Aulas híbridas:*** *escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidade.* Disponível em: https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7. Acesso em 2 novembro 2024.

UGARTE, Auxiliomar Silva. Margens míticas: A Amazônia no imaginário europeu do século XVI. *In:* DEL PRIORI, Mary; GOMES, Flávio dos Santos. **Os senhores dos rios:** Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

WALSH, C. (2002). ***Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo***. In: *Santiago Castro-Gómez et al. Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. *Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar.

WALSH, Catherine (2010). **Estudos (inter)culturais na chave descolonial**. Tábula Rasa, nº 12, p.209-227.

WALSH, Catherine E.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria (2018). **Colonialidade e pedagogia decolonial:** para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol.23, nº 83. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874. Acesso em: 26 julho 2023.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de História:** construção de estratégias didáticas com ferramentas online. 151p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis (SC), 2016.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Cristopher. ***Gamification by Design***. Canadá: O'Reilly Media, 2011.

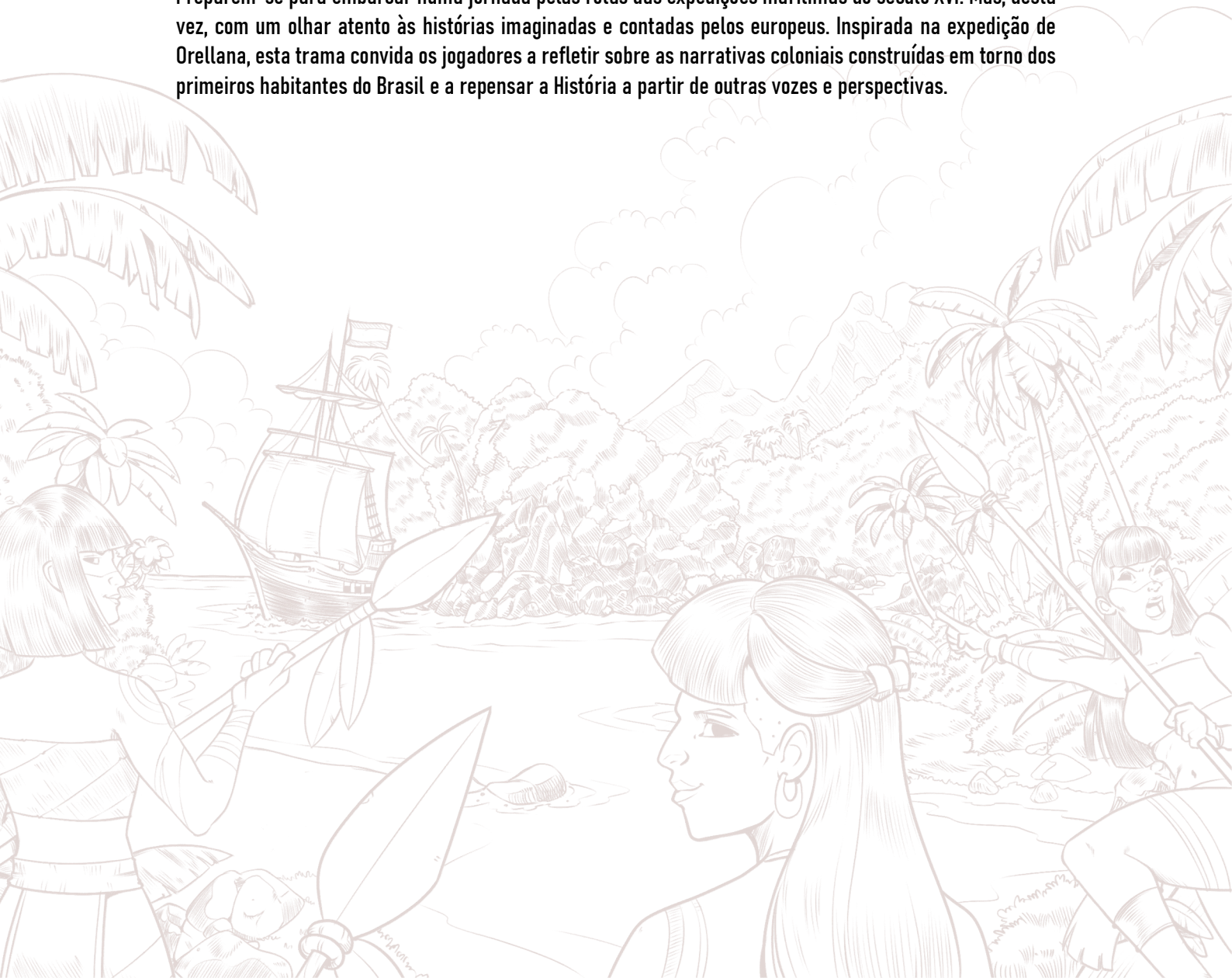
MANUAL

Olá, professor (a)!

Como proposta de produto educacional para o curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), apresentamos o jogo de tabuleiro "As Icamiabas e o Mistério dos Muiraquitãs" com o objetivo de auxiliar professores (as) de História a discutirem as unidades temáticas "O Humanismo, Renascimentos e o Novo Mundo" e "A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano" previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, a ferramenta conta com:

- Um tabuleiro;
- Um dado;
- Três poções de Ara;
- Três peões;
- Três cartas com poderes e dez com perguntas;
- Doze amuletos da sorte em formato de muiraquitãs;
- Materiais complementares (mapa e fontes textuais).

Preparem-se para embarcar numa jornada pelas rotas das expedições marítimas do século XVI! Mas, desta vez, com um olhar atento às histórias imaginadas e contadas pelos europeus. Inspirada na expedição de Orellana, esta trama convida os jogadores a refletir sobre as narrativas coloniais construídas em torno dos primeiros habitantes do Brasil e a repensar a História a partir de outras vozes e perspectivas.

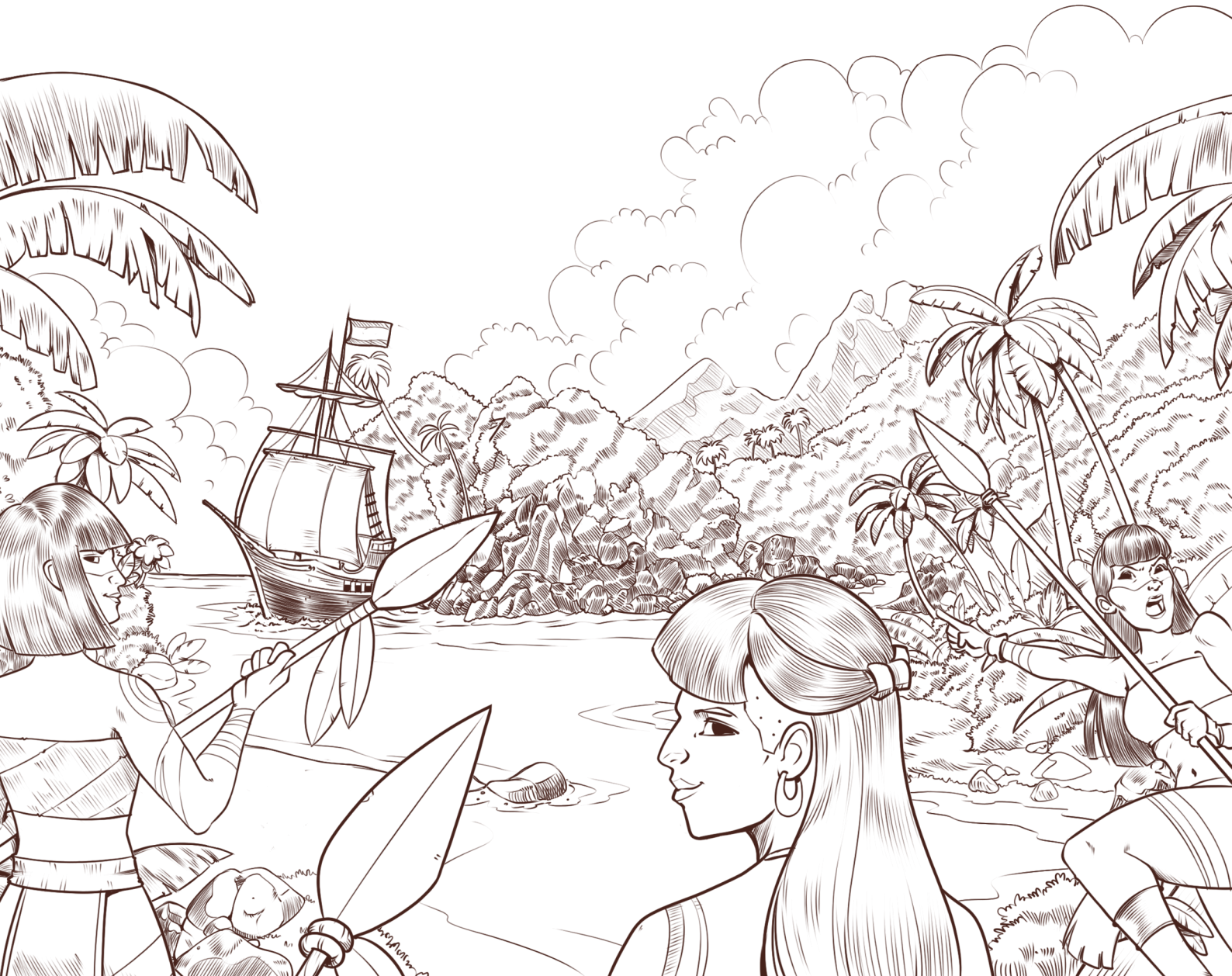


REGRAS DO JOGO

1. O posicionamento dos jogadores é na casa 1.
2. É preciso lançar o dado e contar as casas para avançar no jogo.
3. A cada muiraquitã conquistado, os jogadores podem evocar o poder ancestral da personagem escolhida em situação de perigo (durante uma rodada).

Observação: a situação de perigo em questão está relacionada aos possíveis conflitos com as embarcações espanholas ao longo do percurso.

4. A poção de Ara proporciona aos jogadores o controle sobre o tempo, permitindo que sejam avançadas 5 casas (durante uma rodada).
5. Em caso de parada na casa com indicação de (?), o jogador deverá responder uma pergunta realizada pelo professor.
6. Em caso de parada na casa 11, o jogador poderá pegar um atalho para a casa 20.
7. Em caso de parada nas casas 18 e 19, o jogador ficará parado por uma rodada.
8. Vence o jogador que chegar na casa 33 (última casa).



APRESENTAÇÃO

AS ICAMIABAS

A TRIPULAÇÃO DO CAPITÃO ORELLANA

PERSONAGENS

Amanassu

Origem tupi: “chuva torrencial” ou “tempestade”.

Habilidade/Poder ancestral

Maestra da guerra; evoca chuvas de flechas e trovões (ligada ao ciclo ancestral de *Tupã*).

Aracê

Origem tupi: “aurora” ou “nascer do dia”.

Habilidade/Poder ancestral

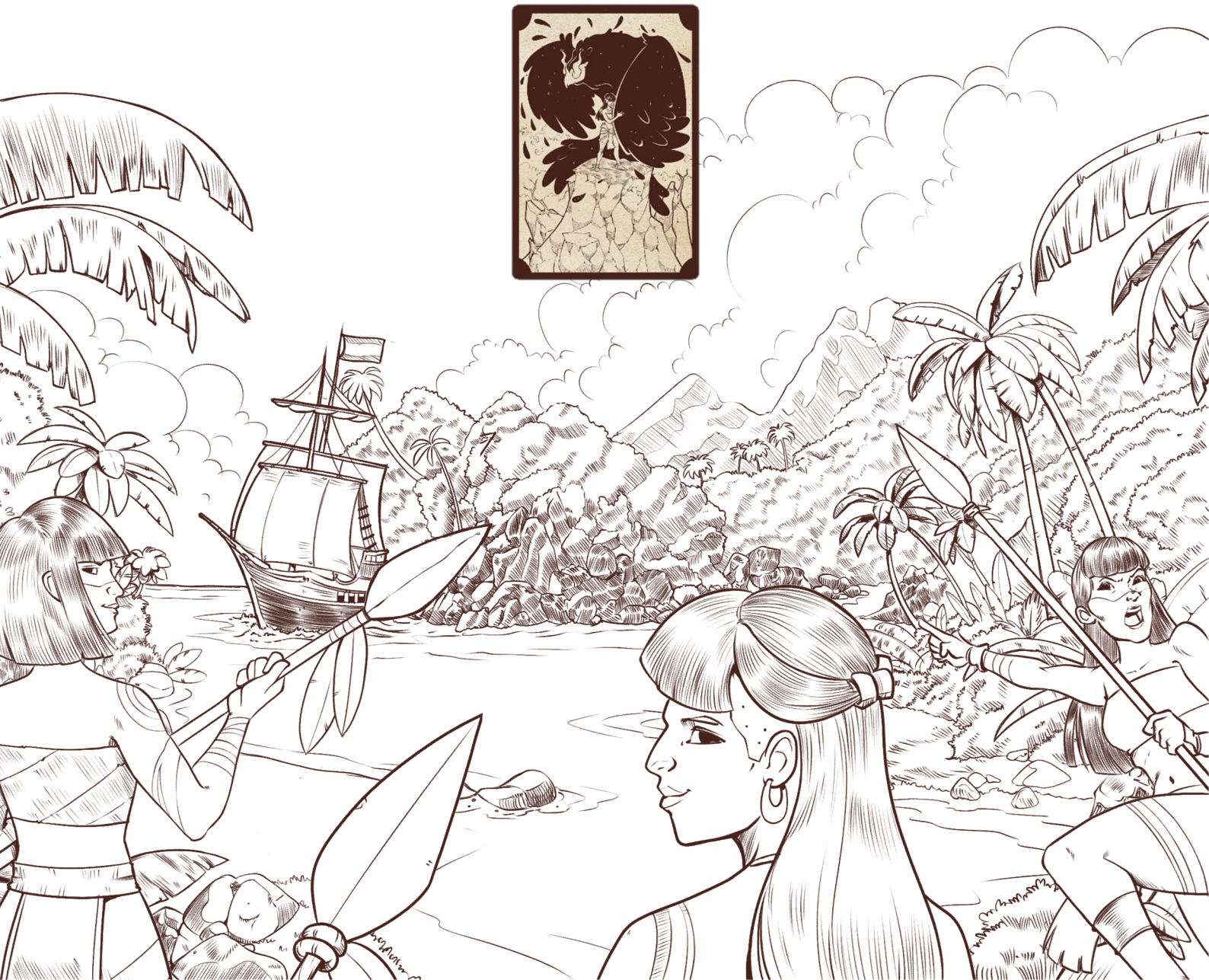
Altamente estrategista; evoca o sol e causa clarões estonteantes que cegam temporariamente (ligada ao ciclo de *Karai Ru Ete)*.

Apoena

Origem tupi: “aquela que enxerga de longe”.

Habilidade/Poder ancestral

Observadora e exímia conhecedora da terra; assume a forma de um espírito de pássaro gigante que gera desordem (ligada ao ciclo de *Jakairá*).



N
W
E
S
RORAIMA
AMAPÁ
AMAZONAS
PARÁ
BRASIL
ACRE
RONDÔNIA
MATO GROSSO
TOCANTINS

[...]

Aqui estavam estes povos já avisados e sabiam da nossa ida, e por isso nos vieram receber no caminho por água, mas não com boa intenção. Chegando perto, como o Capitão os quisesse trazer à paz, começando a falar lhes e a chamá-los, riram-se eles e faziam burla de nós; aproximavam-se e diziam que andássemos, pois ali abaixo nos esperavam, para prender-nos a todos e levar-nos às amazonas.

O Capitão, ofendido com a soberba dos índios, mandou que atirassem neles com as balestras e arcabuzes, para que pensassem e soubessem que tínhamos com que os ofender. Com o dano que lhes causamos, voltaram para a aldeia a dar notícia do que tinham visto. Não deixamos de caminhar e aproximar-nos das aldeias, e antes que chegássemos, a uma distância de mais de meia légua, havia pela linha d'agua, aqui e ali, muitos esquadrões de índios, e como íamos andando, eles se juntavam, acercando-se das suas povoações. Havia no meio desta aldeia uma multidão, fazendo um bom esquadrão e o capitão deu ordem que os bergantins encalhassem onde estava aquela gente, para buscar comida.

E assim foi que, quando começávamos a chegar à terra, principiaram os índios a defender a sua aldeia e a flechar-nos, e como a gente era muita, parecia que choviam flechas. Mas os nossos arcabuzes [...] não estavam ociosos, porque não faziam senão atirar, e embora matassem muitos, não o sentiam, porque, com todo o dano que lhes fazíamos, andavam uns pelejando e outros bailando. Aqui estivemos por um triz para perder-nos todos, porque como havia tantas flechas, os nossos companheiros porfiavam por defender-se delas, sem poder remar. Foi isto causa de que nos fizessem tanto mal que antes que saltássemos em terra já tinham ferido a cinco dos nossos, e outros bailando.

Aqui estivemos por um triz para perder-nos todos, porque como havia tantas flechas, os nossos companheiros porfiavam por defender-se delas, sem poder remar. Foi isto causa de que nos fizessem tanto mal que antes que saltássemos em terra já tinham ferido a cinco dos nossos, [...] vendo o perigo em que estávamos, começou o Capitão a animar e a apressar os dos remos para que encalhassem, e os nossos companheiros se lançaram à água que lhes dava pelos peitos. Travou-se aqui uma grande e perigosa batalha, porque os índios andavam misturados com os nossos espanhóis, que se defendiam tão corajosamente, que era uma coisa maravilhosa de ver-se. Andou-se neste combate mais de uma hora, pois os índios não perdiam ânimo, antes parecia que o redobravam, embora vissem mortos a muitos dos seus, e passavam por cima deles, e não faziam senão retrair-se e tornar a atacar.

Quero que saibam qual o motivo de se defenderem os índios de tal maneira. Hão de saber que eles são súditos e tributários das amazonas, e conhecida a nossa vinda, foram pedir-lhes socorro e vieram dez ou doze. A estas nós as vimos, que andavam combatendo diante de todos os índios como capitãs, e lutavam tão corajosamente que os índios não ousavam mostrar as espáduas [...].

Eis a razão por que os índios tanto se defendiam. Estas mulheres são muito alvas e altas, com o cabelo muito comprido, entrançado e enrolado na cabeça, são muito membrudas e andam nuas, tapadas as suas vergonhas, com os seus arcos e flechas nas mãos, fazendo tanta guerra como dez índios. E em verdade houve uma destas mulheres que meteu um palmo de flecha por um dos bergantins, e as outras um pouco menos, de modo que os nossos bergantins pareciam porco espinho. Voltando ao nosso propósito e combate, foi Nosso Senhor servido que deu força e coragem aos nossos companheiros, que mataram sete ou oito destas amazonas, razão pela qual os índios afrouxaram e foram vencidos e desbaratá-los com farto dano de suas pessoas. Como viesse de outras aldeias muita gente de socorro e haviam de voltar, pois já se começavam a chamar, mandou o Capitão que a toda a pressa embarcasse a gente, pois não queria pôr em risco a vida de todos. E assim embarcaram, não sem soçobra, porque já os índios começavam a lutar, e vinha por água imensa frota de canoas. Assim sendo, nós fizemos ao largo e deixamos a terra.

[...]

Nesse pouso o Capitão tomou o índio que havia agarrado acima, porque já o entendia por um vocabulário que havia feito e lhe perguntou ele onde era natural. Disse o índio que da povoação onde fora feito prisioneiro. Perguntou o Capitão como se chamava o senhor dessa terra, e o índio respondeu que se chamava Couynco, e que era grande senhor, estendendo-se o seu senhorio até onde estávamos. Perguntou-lhe o Capitão que mulheres eram aquelas que tinham vindo ajudá-los e fazer-nos guerra. Disse o índio que eram umas mulheres que residiam no interior, a umas sete jornadas da costa, e por ser este senhor Couynco seu súdito, tinham vindo guardar a costa. Perguntou o Capitão se estas mulheres eram casadas e o índio disse que não. Perguntou o Capitão de que modo vivem. Respondeu o índio que viviam no interior, e que ele tinha lá estado muitas vezes e visto o seu trato e residências, pois como seu vassalo ia levar o tributo, quando o senhor o mandava. Perguntou o Capitão se estas mulheres eram muitas. Disse o índio que sim, e que ele sabia, pelo nome, setenta aldeias, e os contou diante dos que aí estávamos, e que em algumas havia estado. Perguntou o Capitão se estas aldeias eram de palha. Disse o índio que não, mas de pedra e com portas, e que de uma aldeia a outra iam caminhos cercados de um e outro lado e de distância em distância com guardas, para que não possa entrar ninguém sem pagar direitos. Perguntou-lhe o Capitão se estas mulheres pariam. Disse o índio que sim. Perguntou o Capitão como, não sendo casadas, nem residindo homens com elas, emprenhavam. Ele disse que estas índias coabitam com índios de tempos em tempos.

[...]

Assim nos diziam lá em cima os índios, que quem tivesse de descer à terra destas mulheres tinha de ir rapaz e voltar velho. Disse que a terra é fria e que há pouca lenha, sendo muito abundante em todas as comidas. Também disse muitas outras coisas, e cada dia vai descobrindo mais, porque é um índio de muita razão e muito entendido, e assim o são todos os outros daquela terra.

CARVAJAL, Gaspar de; ROJAS, Alonso de; ACUÑA, Cristobal de. **Descobrimentos do Rio das Amazonas**. Tradução: C. Melo-Leitão. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941. Adaptado.

Situação e admirável grandeza do rio de Orellana. Origem do Nilo. O rio de Orellana ou das Amazonas.

O Orellana, posso assegurar, é o maior e mais largo rio do mundo, pois tem, de margem a margem, cinquenta e nove léguas e excede de mil em comprimento. Muitos o denominam de Mar Doce. [...] Seu nome provém daquele que primeiro tentou tão longa navegação, pois antes tinha o nome de rio das Amazonas dado pelos seus descobridores e assim registrado nas cartas geográficas. A navegação do Orellana é assombrosamente difícil, por causa da correnteza, perene em todas as estações, sem falar de alguns altos penedos situados na foz, que só arduamente se pode evitar. Quando se sobe bastante, de rio acima, surgem algumas belas ilhas, umas povoadas, outras não. De resto, é o Orellana perigoso em todo o percurso, por estar com suas águas e margens repletas de diferentes povos, bárbaros e desumanos.

[...]

As amazonas da América

[...]

E, antes de ir adiante, é preciso notar que as amazonas, das quais falo, vivem segregadas em certas ilhotas, as quais lhes servem também de fortaleza. Demais, quase não têm outra atividade senão a das guerras perpétuas contra os seus inimigos, – justamente como as amazonas descritas pelos historiógrafos. De fato, essas ilhas são frequentemente acometidas pelos inimigos, que lhes vão ao encontro, em canoas ou em outras embarcações, atacando-as a flechadas, embora se defendam estas por si mesmas, corajosamente, com ameaças, urros e os mais espantosos gestos.

As amazonas fabricam os seus escudos com os cascos das grandes tartarugas, como o leitor poderá observar na gravura seguinte. E, já que chegou a oportunidade, direi algumas palavras a respeito dessas rudes e bravias mulheres, junto às quais os pobres selvagens não encontram lá tão grande consolo.

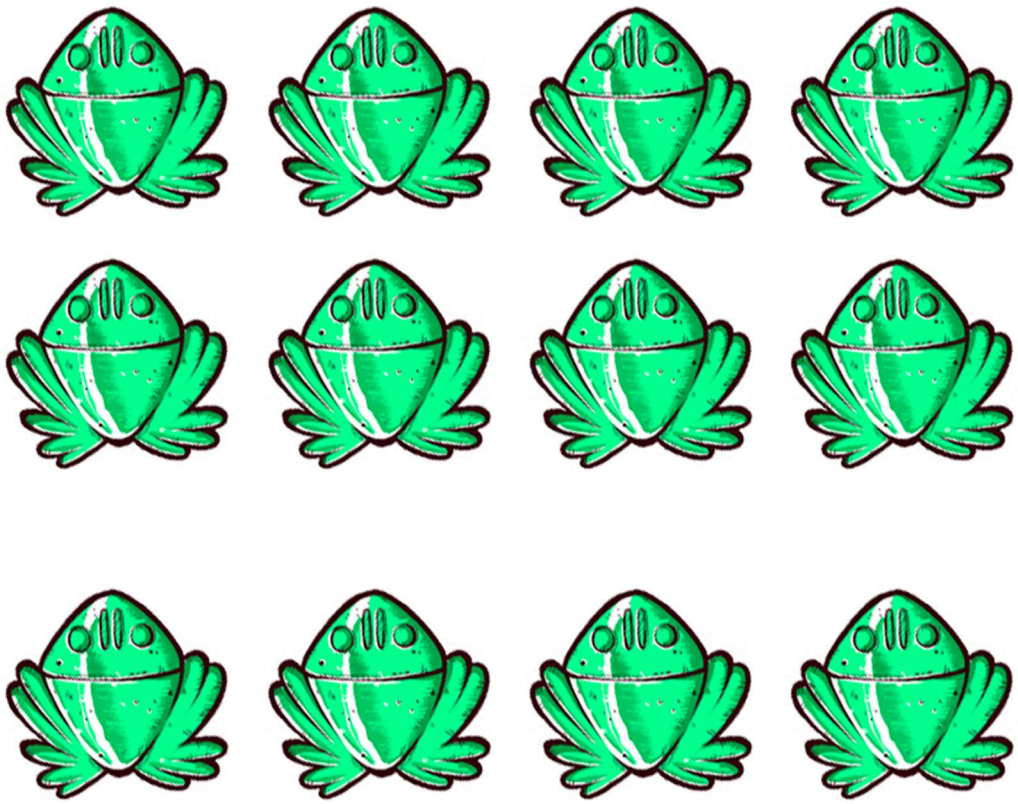
Fonte: Thevet, 1558, p.124.

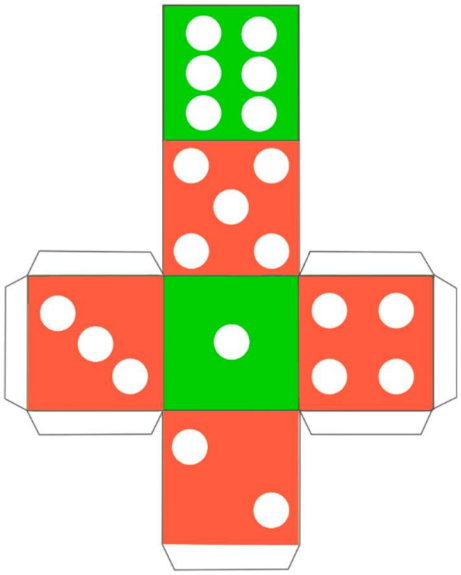
THEVET, André. **Singularidades da França Antártica,** a que outros chamam de América. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2018.

_____. ***Les Singularitez de la France Antarctique Autrement Nommée Amerique, de plufieurs terres & ifles de couuertes de nof ter temps***. Paris: Chez Les Heritiers de Maurice de La Porte, 1558.

AS ICAN
E O MISTÉRIO DO
INÍCIO
01
02
03
04
05
06
07
08
09
10
11
12
13
14
15

MUITAS
MUIRAQUITÃS
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
FINAL





Pergunta

As belicosas Icamiabas avistadas pelos espanhóis foram associadas a quais outras grandes guerreiras?

Consequência:

AVANÇA 01 CASA

Pergunta

Em qual contexto histórico se passa a batalha entre as "amazonas americanas" e os espanhóis?

Consequência:

AVANÇA 01 CASA

Pergunta

Cite o nome do cronista que primeiro narrou o encontro entre os espanhóis e as Amazonas/Icamiabas.

Consequência:

AVANÇA 01 CASA

Pergunta

Como se chamava o capitão que comandou a expedição para o rio Amazonas em 1542?

Consequência:

AVANÇA 01 CASA

Pergunta

Quais foram os primeiros europeus a entrarem em contato com as “amazonas americanas”?

Consequência:

AVANÇA 01 CASA

Pergunta

De que forma ocorreu o encontro entre os espanhóis e as Amazonas/Icamiabas?

Consequência:

AVANÇA 01 CASA

Pergunta

A expedição de Orellana cruzou quais dos atuais estados do Brasil?

Consequência:

AVANÇA 01 CASA

Pergunta

Conforme o diálogo entre o capitão Orellana e um indígena prisioneiro, como as “amazonas americanas” foram descritas?

Consequência:

AVANÇA 02 CASAS

Pergunta

É correto afirmar que os europeus possuíam uma visão eurocêntrica em relação às Amazonas/Icamiabas? Justifique.

Consequência:

AVANÇA 02 CASAS

Pergunta

Quais são os termos mencionados por André Thevet que evidenciam a inferiorização dos povos indígenas no imaginário europeu?

Consequência:

AVANÇA 02 CASAS