

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO DE JANEIRO – IFRJ**

CAMPUS ARRAIAL DO CABO

PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

APLICADAS AO ENSINO

Ana Carolina Pessoa Leite

Arraial do Cabo - RJ

2024

Ana Carolina Pessoa Leite

**GAMIFICANDO RELAÇÕES DE GÊNERO NA HISTÓRIA:
USO CRÍTICO DAS TDICs EM SALA DE AULA**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de
Janeiro (IFRJ), como requisito à obtenção
do título de Especialista em Tecnologias
Digitais Aplicadas ao Ensino (TDAE).**

**Orientadora: Prof^ª. Dr^a Maria Aparecida
Gomes Ferreira**

Arraial do Cabo – RJ

2024

Ficha catalográfica elaborada por
Monica de Oliveira Tinoco
CRB7 4850

L533

Leite, Ana Carolina Pessoa.

Gamificando relações de gênero na história : uso crítico das
TDICs em sala de aula/ Ana Carolina Pessoa Leite – Arraial do Cabo,
RJ, 2024.

33 f.: il.; 21 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias
Digitais Aplicadas ao Ensino – Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2024.

Orientador: Prof. Dra. Maria Aparecida Gomes Ferreira.

1. Revolução Francesa - 2. Tecnologia educacional. I. Ferreira,
Maria Aparecida Gomes. III. Título.

IFRJ/CAC/CoBib

CDU 944

**GAMIFICANDO RELAÇÕES DE GÊNERO NA HISTÓRIA:
USO CRÍTICO DAS TDICs EM SALA DE AULA**

Ana Carolina Pessoa Leite

Trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino, como requisito parcial de obtenção do título.

Orientadora: Profa. Maria Aparecida Gomes Ferreira

Aprovado em 19 de dezembro de 2024, por:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA GOMES FERREIRA**
Data: 30/01/2025 14:51:42-0300
Verifique em <https://validar.ifgov.br>

Profa. Dra. Maria Aparecida Gomes Ferreira (Orientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ - Arraial do Cabo)

Documento assinado digitalmente
 **MARCELA MORAES GOMES**
Data: 30/01/2025 11:20:09-0300
Verifique em <https://validar.ifgov.br>

Profa. Me. Marcela Moraes Gomes
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ - Arraial do Cabo)

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL DO NASCIMENTO SOUZA BRASIL**
Data: 29/01/2025 19:39:16-0300
Verifique em <https://validar.ifgov.br>

Prof. Dr. Rafael Nascimento de Souza Brasil
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ - Arraial do Cabo)

Arraial do Cabo

2024

GAMIFICANDO RELAÇÕES DE GÊNERO NA HISTÓRIA: USO CRÍTICO DAS TDICs EM SALA DE AULA

Ana Carolina Pessoa Leite¹

Maria Aparecida Gomes Ferreira²

RESUMO

Ciente da importância e necessidade de trazer as tecnologias digitais para o contexto escolar, o presente artigo é uma pesquisa bibliográfica, na qual pretendo refletir sobre o uso das TDICs nas aulas de História por meio da Gamificação. Pesquisas mais recentes apontam algumas dificuldades vivenciadas por professores na disciplina de História, uma vez que vem sendo observada entre diferentes grupos de estudantes uma tendência para incompreensão da importância de se conhecer e estudar a história. Dentre as inúmeras temáticas possíveis a serem trabalhadas nas aulas de História, escolhi abordar a participação das mulheres do povo na Revolução Francesa e a partir desse tema realizar uma análise sobre como diferentes relações de gênero são construídas ao longo da história. Tais relações de gênero muitas vezes gerou o apagamento da participação feminina tanto nas aulas de História, quanto na formação docente. O objetivo, portanto, é considerar de que maneira os princípios da gamificação podem tornar as aulas de história mais convidativas e participativas, com destaque para o protagonismo do estudante. Ao fim desta discussão, é proposta uma atividade que pode ser trabalhada com os discentes de maneira ativa e participativa, a partir da criação de roteiros de game, analisando diferentes relações de gênero na história e a promoção de um uso crítico das fontes e plataformas da internet.

Palavras-chave: Gamificação. Roteiro de Game. Gênero. Ensino. Revolução Francesa.

ABSTRACT

Aware of the importance and need to bring digital technologies into the school context, this article is a bibliographical research, in which I intend to reflect on the use of ICTs in History classes through Gamification. Current research points to some difficulties experienced by teachers in the History discipline, since a tendency has been observed among different groups of students to misunderstand the importance of knowing and studying history. Among the countless possible themes to be worked on in History classes, I chose to address the participation of women from the people in the French Revolution and, based on this theme, to carry out an analysis of how different gender relations are constructed throughout history. Such gender relations have often led to the erasure of female participation in both History classes and teacher training. The objective, therefore, is to consider how the principles of gamification can make History classes more inviting and participatory, highlighting the student's leading role. At the end of this discussion, an activity is proposed that can be worked on with students in an active and participatory way, based on the creation of game scripts, analyzing different gender relations in history and promoting a critical use of internet sources and platforms.

Keywords: Gamification. Game Script. Gender. Teaching. French Revolution.

INTRODUÇÃO

O ato de ensinar é uma das atividades mais antigas da sociedade e já foi conhecido no passado de diferentes maneiras como transmitir ou passar algum ensinamento. Gradativamente, passou a ser compreendido como mediar o aprendizado e compartilhar o conhecimento. Durante muito tempo na História, essa atividade ficou concentrada em lições voltadas para

¹ E-mail: ana_leite@id.uff.br

² E-mail: maria.ferreira@ifrj.edu.br

questões práticas do cotidiano e as vivências dos mais diversos grupos sociais. Nesse aspecto, podemos pensar na educação voltada para os modos de produção agrícola, as técnicas de caça, de pesca, ou mesmo sobre as múltiplas religiosidades presentes nas mais diversas sociedades, compreendendo nisso as mais distintas populações da História e modelos educacionais.

Educar, de acordo com a etimologia da palavra, significa “levar de um lugar para o outro”. Nesse sentido, como aborda Augusto Novaski (1988), duas pessoas que estão conversando podem produzir diferentes tipos de reflexões e conhecimentos que, ao serem compartilhados, produzem determinados ensinamentos que, de modo individual, poderiam não ser gerados. Logo, educar é estar com o outro, interagir e se desenvolver com o outro.

Ao longo da História, temos diferentes exemplos de como ocorreu o desenvolvimento de técnicas que manteriam os diversos conhecimentos registrados. Para a Civilização Maia, presente no continente americano, sua fonte de registro se desenvolveu a partir de sistemas de escrita chamados de hieróglifos, símbolos que representavam palavras e ideias. A Civilização Inca, por sua vez, fazia registros nos quipus. Em Gana, na África, os adinkra usados pelos povos akan são imagens com significados, aforismos e relações com a matemática. Wadi el hol são as primeiras inscrições fonéticas-alfabéticas originárias do Vale do Nilo, no Egito³. Na Mesopotâmia, tivemos a formação dos Escribas e o desenvolvimento da escrita cuneiforme⁴.

Cada civilização ou cada comunidade encontrava ou criava diferentes registros de sua história que era ensinada e transmitida de diferentes modos. No que diz respeito às instituições de ensino, encontramos uma curiosidade instigante. Quero dizer, há relatos de que, desde o século XIX, as salas de aula se organizam da mesma forma. Viviane Senna (2015) em uma entrevista dedicada à BBC News Brasil levanta o seguinte questionamento,

se pudéssemos transportar um cirurgião do século 19 para um hospital de hoje, ele não teria ideia do que fazer. O mesmo vale para um operador da bolsa ou até para um piloto de avião do século passado. Não saberiam que botão apertar. Mas se o indivíduo transportado fosse um professor, encontraria na sala de aula deste século a mesma lousa, os mesmos alunos enfileirados. Saberria exatamente o que fazer. A escola parece impermeável às décadas de revolução científica e tecnológica que provocaram grandes mudanças em nosso dia a dia. Ficou parada no tempo, preparando os alunos para um mundo que não existe mais.⁵

³ Conteúdo disponível em: https://www.ted.com/talks/saki_mafundikwa_ingenuity_and_elegance_in_ancient_african_alphabets?language=pt-br. Acessado em 23/03/2024.

⁴ Ver em <https://www.theoria.com.br/edicao19/01012016RT.pdf>

⁵ Conteúdo disponível em: [Modelo de escola atual parou no século 19, diz Viviane Senna - BBC News Brasil](#). Acessado em 03/08/2024.

Nesse sentido, apesar de ter sido proposto há alguns séculos, o modelo de sala de aula tradicional com cadeiras enfileiradas e centrada no professor, em muitos contextos, ainda se repete. Sabemos que avanços vêm acontecendo e sendo discutido com as Metodologias Ativas e Salas de Aula Invertida (Schneiders, 2018). Estas têm como premissa um modelo de sala de aula que vai na contramão ao modelo tradicional com o qual estamos acostumados a lidar. A intenção desta configuração parte em trabalhar os conteúdos programáticos a partir de objetos instrucionais diversificados como vídeos, e-books, podcasts, games, exercícios online, online forms e uma infinidade de outros recursos, como demonstra Junior (2020)⁶. Tais metodologias levam em conta as discussões e a compreensão dos conteúdos como uma tarefa central realizada pelo estudante em sala de aula, sendo o educador um mediador do conhecimento (Schneiders, 2018).

Contudo, o modelo de ensino e interação mais tradicional ainda encontra raízes profundas entre muitos docentes (Moran, 2013). Não distante disso, as aulas de História muitas vezes ainda também são caracterizadas dentro desse contexto de permanência de velhos hábitos, onde se estuda um assunto com o qual os educandos dizem não encontrar relação com a atualidade. Em alguns contextos, estudar História parece ter ficado sem sentido, ou mesmo ser uma matéria sem uma “utilidade imediata”, tendo como consequência o desinteresse e baixo estímulo para aprendê-la (Martins, 2016).

Em paralelo a esses dados, os novos recursos tecnológicos e digitais ganham espaço e podem servir como ferramentas tanto para mudar esse estilo tradicional de organizar as práticas nas salas de aula, quanto para trazer maiores debates e novos olhares para a disciplina já citada. Frente a essas colocações e como estudante de uma Pós-Graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino, a proposta desta pesquisa é refletir sobre como Roteiros de Gamificação podem proporcionar um ambiente mais atrativo e engajado para educandos nas aulas de História. Afinal, esses jovens, por viverem em um novo contexto histórico e social, em que são conhecidos como nativos digitais (Silva, 2014), precisam de estímulos e de uma reformulação do modelo de ensino-aprendizagem (Silva, 2014).

Prensky (2001) reitera essas ideias e aponta que “os nossos alunos mudaram radicalmente (...) [e] não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar” (Silva, 2014, p.71 apud Prensky, 2001, p. 1). Logo, se faz necessário repensar determinadas práticas de ensino, haja vista a forma como os educandos processam as

⁶ Conteúdo disponível em: [Sala de Aula Invertida - uma Nova Modelagem do Processo Ensino-Aprendizagem | Unieducar](#). Acessado em 03/08/2024.

informações mudou devido a influência da tecnologia no dia a dia. Freitas (2022) nos provoca dizendo que essa reformulação se faz ainda mais necessária se pensarmos no campo da disciplina de História. Para essa autora,

ensinar História para a sociedade atual torna-se um desafio para os profissionais que atuam, (...) em todos os níveis da educação brasileira, pois a sociedade que se apresenta no século XXI está voltada para um conhecimento de informações imediatistas e globalizadas (Freitas, 2022, pág. 1).

No entanto, conhecimentos históricos são de fundamental importância para a formação cidadã⁷ dos nossos jovens, que muitas vezes não conseguem “se visualizar como agentes históricos, pois não se interessam em saber sobre um tempo passado, que era um presente, e que muitas conquistas que hoje desfrutam foi, (...), frutos de movimentos sociais” (Freitas, 2022, p. 3). Além disso, a incessante presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs, doravante) no nosso cotidiano nos conduz a percepção de que “ensinar História [nos moldes tradicionais] torna-se inviável, pois não preenche as necessidades dos alunos, mesmo tentando referenciar o seu cotidiano em relação aos fatos históricos” (Freitas, 2022, p. 3).

Como professora de História, mulher branca, pesquisadora de questões de Gênero, Educação e Tecnologias Digitais Aplicadas em Meios Educacionais, esse estudo nasce tanto dos espaços por mim ocupados na sociedade, como também das produções que realizei ao longo do meu percurso acadêmico. Uma delas foi como residente pedagógica em um projeto em parceria com a Capes⁸, quando tive a oportunidade de refletir sobre como roteiros de Vídeo Game podem servir de suporte para as aulas de História, tornando-as mais lúdicas, envolvendo os alunos na sala de aula e capturando olhares curiosos para a disciplina.

Posteriormente, na minha monografia de graduação intitulada *Do ideal republicano ao pincel: A Construção das delimitações entre o Público e o Privado na Revolução Francesa*, analisei como ocorreu a participação das mulheres nesse contexto histórico e como elas (e suas representatividades) foram excluídas desse processo, em virtude das relações de gênero estabelecidas à época. A partir dessas vivências, surge o interesse de reunir as reflexões já alcançadas, agora à luz da Gamificação, com a proposição de novos roteiros de game para tornar as aulas de História mais estimulantes aos educandos.

⁷ Por formação cidadã, entendemos que é a que promove a cidadania nos estudantes. Em outras palavras, “um direito a ser exercido e um dever a ser cumprido pelo cidadão, enquanto indivíduo social” (Pedro, 2022, p. 6).

⁸ Projeto intitulado como: “Ensino de História forma lúdica e a produção de Roteiros de videogames com acervos históricos”, sob orientação do professor Christiano Britto Monteiro dos Santos e que teve vigência de dois anos, entre 2020 e 2022.

A finalidade dessa discussão é propor uma reflexão sobre o uso das TIDCs para além da utilização “convencional e rotineira”. Ou seja, para além das redes sociais, haja vista os resultados de pesquisa realizada pela TIC KIDS Online Brasil⁹, em 2021, que apontam que 78% dos jovens brasileiros usaram as redes sociais, sendo WhatsApp, Instagram e Tiktok, respectivamente, as mídias mais utilizadas. É fato que a navegação e uso na web podem envolver divertimento, lazer e distração. Não obstante, justamente em função da possibilidade de desinformação e fake news¹⁰, é urgente a necessidade de desenvolver o ensino e uso crítico dessas fontes de informação, assim como a navegação por outras plataformas.

Frente a isso, este artigo é uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2007) que, por meio de artigos científicos e da web, publicações em livros e pesquisas, pretende refletir sobre como a criação de Roteiros de Gamificação¹¹ pode colaborar para o engajamento e aumento de interesse dos estudantes nas aulas de História. Ademais, pretendemos demonstrar que a disciplina de História pode se alinhar a temáticas da atualidade, como debates sobre desigualdades e violências de gênero¹².

O ponto de partida para a discussão sobre essas desigualdades será a *participação das mulheres do povo* na Revolução Francesa (Hunt, 1991; Schmidt, 2012; Morin, 2013). Como citado anteriormente, o apagamento de determinadas subjetividades da História impacta a forma como essas subjetividades podem ser vistas e representadas no presente. De outro modo, essa invisibilidade pode afetar a autoestima de muitas jovens e ser compreendida como uma violência simbólica de gênero, como consequências da estrutura e pensamento patriarcal¹³.

⁹ Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/2022/08/17/internet-e-redes-sociais/78-dos-jovens-brasileiros-usam-redes-sociais-diz-estudo/>> Acessado em 15/07/2024.

¹⁰ Segundo Leite (2019, p. 13), “um fenômeno que tem gerado amplo debate na sociedade sobre o poder das redes midiáticas de informação e comunicação são as chamadas Fake News ou “Notícias Falsas”. Um tipo de subproduto da comunicação de massa que não é novo, mas que se multiplica vertiginosamente nos meios digitais, contaminando e comprometendo processos de informação e de formação dos indivíduos para a cidadania e para a democracia”. Nosso objetivo não é discutir os perigos das fake news, mas o uso crítico da internet, junto à discussão sobre desigualdade de gênero.

¹¹ Conforme será discutido adiante, a proposta com roteiros de gamificação pode ser realizada tanto em ambiente virtual, como offline.

¹² Violência de gênero, segundo a cartilha desenvolvida pela Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul, “pode ser definida como qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém devido a sua identidade de gênero ou orientação sexual. Historicamente, dada às relações desiguais, as mulheres são as mais atingidas pela violência de gênero” (DPE/RS, 2023 p. 3). O apagamento da participação feminina na história pode ser entendido como uma violência simbólica, uma vez que a falta de representatividade e conhecimento podem afetar a autoestima de muitas mulheres, além da manutenção de um pensamento e estrutura patriarcal. A referida cartilha pode ser acessada em <https://www.defensoria.rs.def.br/cartilha-violencia-de-genero> Acessado em 09/12/24.

¹³ Segundo Ribeiro (2021, p. 20), “a sociedade [ocidental] está dividida entre os dominantes e os dominados. Na categoria de dominador, está, principalmente, o homem branco com poder aquisitivo, já na categoria dominado, estão todos aqueles que não se enquadram na primeira categoria (...). Quando se trata de dominação-exploração de gênero, o que se sobressai é o modelo patriarcal, onde os homens dominam e exploram as mulheres”. Desse

Com essa proposta, ensejamos tornar essa discussão mais atrativa nas aulas de História e colaborar com educação sobre relações de gênero.

1 ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO CRÍTICO

Inúmeros autores e pesquisadores apontam os desafios do ensino de História na contemporaneidade (Gomes, 2019; Freitas, 2022), muitas vezes cercado de desinteresse ou falta de engajamento por parte dos discentes. Ao mesmo tempo, diversos estudos e pesquisas falam do uso das tecnologias digitais em contexto escolar (Neves; Silva, 2022; Pedro, 2022; Santos, 2023), como estratégia de aumentar o engajamento e interesse dos educandos. Mas como fazer isso de maneira crítica e associada ao ensino de História, problematizando determinadas injustiças históricas (Kuenzer, 2007)?

Primeiramente, é importante definir a ideia de ensino crítico. Aqui, ela está atrelada ao pensamento freireano que propõe que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 22). Ou seja, o conhecimento passa a ser entendido como uma construção mútua, envolvendo tanto educando quanto educador que aprendem e constroem conhecimentos e que podem transformar vidas e contextos sociais. Nesse sentido, por ensino crítico, queremos discutir práticas de ensino que reflitam sobre desigualdades e injustiças sociais com base nas relações de gênero e de poder ocidentalmente estabelecidas¹⁴.

hooks (2020) dialoga com a perspectiva de Paulo Freire e aborda que, no pensamento crítico, os educandos atuem de forma ativa e engajada na construção da comunidade, despertando a fagulha da investigação, curiosidade e questionamento. No caso do presente trabalho, isso implica refletir sobre como podemos nos posicionar atualmente diante de diferentes formas de violências de gênero. Para hooks,

um dos benefícios mais estimulantes e generosos que resultam de nosso engajamento no pensamento crítico é a intensificação da consciência plena, que aumenta nossa capacidade de viver bem e em completude. No momento em que assumimos o compromisso de nos tornar pensadores críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que nos forçaria a ser recipientes passivos de formas de saber. Como pensadores críticos, devemos pensar

modo, as sociedades patriarcais são aquelas em que as relações de poder e domínio favorecem o homem cis, branco, heterossexual, que, na maioria das vezes, também possui algum privilégio ou domínio econômico.

¹⁴ A reflexão aqui proposta sobre o pensamento ocidental encontra suporte na discussão levantada pela intelectual e pesquisadora nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí que em seu livro “A invenção das mulheres” (publicado originalmente em 1997 e traduzido para o português em 2021) nos informa que o conceito de gênero e seus desdobramentos nas relações e desigualdades sociais que conhecemos são aparatos do pensamento e estrutura colonial, patriarcal e ocidental.

por nós mesmos e ser capazes de agir por nós mesmos. Essa insistência na auto responsabilidade é uma sabedoria vital (hooks, 2020, p. 277).

Logo, podemos propor que a base para o pensamento crítico é o elo entre a educação e a democracia, uma não podendo andar separada da outra (Marinho, 2022). Neste caso, significa desenvolver uma discussão, com destaque para as mulheres do povo no início da Revolução Francesa¹⁵, sobre relações sociais de gênero, democracia, cidadania e classe social.

Além disso, ensejamos refletir sobre como os recursos tecnológicos digitais adentram as salas de aula e são usados por educandos e educadores. Para autores como Bock (2001), a escola é uma das mais importantes instituições sociais, uma vez que através dela é possível fazer uma medição/ parâmetro entre o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, é fundamental que seja discutido neste espaço como diferentes formas de desigualdade são desenvolvidas/mantidas e como podemos questionar/transformar, gradativamente, essas injustiças sociais e históricas.

Discutir o ensino crítico e os princípios da gamificação em sala de aula, com base em referências femininas que foram silenciadas na História, é ir de encontro a anos (ou séculos) de (re)produção acadêmica baseada no sexismo¹⁶, muitas vezes também associada à opressão de classe. Realizar essas reflexões de maneira mais lúdica e instigante é um dos objetivos da gamificação que, com “sua capacidade de envolver, engajar e motivar a ação do estudante em ambientes de aprendizagem” (Silva, Sales e Castro, 2019, p. 2), se torna propiciadora dessa formação crítica. Para além dessas questões, vale lembrar que os educandos da atualidade, inúmeras vezes, questionam o porquê de se estudar história e não enxergam como ela está presente no nosso dia a dia. Nesse sentido, trabalhar conteúdos curriculares da disciplina de modo crítico, com recursos que estimulem a reflexão, pode ser uma forma de demonstrar como a pesquisa histórica e a disciplina de história são importantes na vida cotidiana. Na próxima seção, desenvolvemos melhor as ideias sobre gamificação e roteiros de games, que são estratégias que podem ser realizadas tanto em ambientes virtuais quanto no ambiente offline.

¹⁵ Tema ainda pouco explorado dentro do contexto brasileiro (Morin, 2013).

¹⁶ Segundo Ribeiro (2021, p. 10), “o sexismo é uma discriminação baseada no sexo, uma forma de inferiorizar as mulheres, criando assim uma desigualdade de gênero. Por ser uma criação do modelo de sociedade em que vivemos, ela perpassa por todas as instituições, inclusive a escola”. Entendemos, assim, por sexismo a discriminação baseada no gênero, que favoreceu durante grande parte da história e da produção acadêmica exclusivamente as contribuições do homem branco, cisgênero e heterossexual.

2 A GAMIFICAÇÃO COMO PROPOSTA DIDÁTICA

Na atualidade, docentes buscam meios de inovar as atividades em sala de aula para atender a geração Alpha¹⁷ com uso de TDICs. Os Jogos Digitais são vistos, em diferentes cenários, como um recurso didático para essa geração que está tão imersa na tecnologia (Neves, 2010). Dentro desse contexto, é possível fazer a distinção de dois tipos de History Games, como ainda aborda Neves (2010), a saber: os sem finalidade pedagógica e os pensados com fins educacionais.

No campo da História, existem uma multiplicidade de jogos possíveis para trabalhar em sala¹⁸ e muitos educandos já chegam com conhecimentos históricos apenas realizando a prática de jogar em seus momentos de lazer (Seabra et al, 2023). Logo, é possível, a partir do jogo, fazer uma aproximação entre o estudante e os conteúdos de História, haja vista que os discentes, por meio dos jogos, têm a oportunidade de conhecer e aprender um pouco sobre o assunto em questão.

Entretanto, quando abordamos o uso das TDICs e a incorporação destas na escola, podemos esbarrar com a carência de recursos em determinadas instituições de ensino, fazendo com que o incremento de novas tecnologias seja colocado em segundo plano em vista de outras prioridades (Cunha, 2023). Nesse sentido, defendemos ser possível, a partir das competências da Gamificação, incorporar as habilidades desenvolvidas por meio dos jogos até mesmo em ambientes não jogáveis. Entretanto, nosso foco está no uso dessa proposta atrelada às diferentes ferramentas disponíveis na Internet.

O surgimento do termo gamificação se deu por um programador de computadores em 2002 chamado Nick Peeling (Ferreira, 2021). O objetivo principal da gamificação é servir como uma ferramenta para determinados fins e empregar noções, técnicas, estratégias e mecanismos de jogos, em contextos diversos, visando com isso cativar e motivar o indivíduo em diferentes aspectos (Martins et al, 2016). Como um recurso para ser usado com fins didáticos, a gamificação não pode ser usada apenas com a intenção de “animar” a prática didática. Mas sim, ser um elemento mediador entre os educandos e os objetos de conhecimento. Devendo com isso, estar conectado com elementos relacionados à lógica, matemática e exercícios visuais que estimulam o raciocínio e a atividade cerebral, sendo um facilitador da

¹⁷ Conhecidos também como Nativos Digitais, a Geração Alpha é a denominação para indivíduos que nasceram entre 2010 e 2025 e que tem um acesso mais fácil ao ambiente virtual, se comparados a outras gerações, a principal característica desta geração é a conectividade com o ambiente virtual (Marques; Matos, 2021)

¹⁸ Assassin's Creed, Battlefield I, Call of Duty Black Ops: Cold War, são exemplos de jogos com perspectivas históricas, que as suas temáticas são passíveis de análise e trabalho em sala.

transposição didática e não apenas um recurso. Nesse sentido, a gamificação deve ser proporcionadora de um “aprender a experimentar, atuar no mundo de outra forma, obter o potencial de unir-se e colaborar com grupo de afinidades, desenvolver recursos para aprendizagem futura e resoluções de problemas” (Alves, 2012, p. 169).

Raul Busarello (2018), em seu texto *Fundamentos da Gamificação na Geração e na mediação do conhecimento*, dialoga muito com Kapp (2012)¹⁹ abordando que na Gamificação existem quatro princípios: 1º a base nos jogos; 2º a motivação de ações; 3º a promoção do aprendizado; 4º a solução de problemas. Ademais, o autor identifica cinco tópicos estruturais quando pensamos a gamificação, que seriam: aprendizagem, narrativa, motivação e engajamento, pensar como jogos e mecanismos de jogos (Busarello, 2018, p. 117)²⁰. Por fim, tanto Busarello (2018) quanto Kapp (2012) concordam que “a essência da gamificação está na geração de um ambiente que promova a diversidade de caminhos de aprendizagem e os sistemas de decisão e recompensa por parte dos alunos, sempre buscando elevar os níveis motivacionais e de engajamento no processo” (Busarello, 2018, p. 119 apud Kapp, 2012).

A proposta desta pesquisa pretende articular essas bases da gamificação, por meio da construção de um roteiro, fazendo com que essas etapas e bases sejam desenvolvidas pelos estudantes com a mediação do docente. Além disso, há o incentivo à navegação virtual e à demonstração de novas possibilidades de pesquisa em plataformas, como são os casos dos Museus Online. Conforme apontado antes, o contexto que trazemos para essa proposta envolve a participação das mulheres do povo na Revolução Francesa. Em vista disto, em seguida analisaremos um pouco mais sobre a importância da discussão deste assunto nas instituições de ensino.

3 HISTORY OU HERSTORY? UMA PROVOCAÇÃO IMAGINATIVA

Ainda que existam diferenças culturais entre diferentes épocas históricas e sociedades ou ainda que existam culturas que nem tenham diferença de gênero como um eixo de organização social (Oyèwùmí, 1997/2021), na sociedade ocidental, questões e discussões sobre a diferença e desigualdade de gênero datam de bastante tempo. Gradativamente, surge o campo de estudos de gênero e a década de setenta trouxe significativas modificações a respeito da pesquisa sobre as temáticas relacionadas aos estudos de gênero dentro do cenário brasileiro.

¹⁹ Para maiores informações acessar: KAPP, K.M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

²⁰ Ver Anexo 1.

Com a ampliação do acesso à universidade e com isso o ingresso das mulheres nessas instituições, tivemos um aumento cada vez mais latente dos interesses e temas de pesquisa. Indivíduos, antes excluídos, começaram a ser inseridos nos processos históricos de diferentes temporalidades (Perrot, 2007).

A Escola dos Annales e os estudos da Nova História somam dentro deste cenário e foram de suma importância para essa ampliação. Isto porque se, anteriormente, havia uma concentração maior na associação de que só era possível fazer História com documentos escritos, após as novas concepções do que deveria ou poderia compreender uma pesquisa histórica, outras vozes passaram a ser legitimadas e ouvidas (Gonçalves, 2006). Dito de outro modo, a ampliação sobre o que poderia ser considerado uma fonte de pesquisa, em conjunto com a associação de outras disciplinas como sociologia e antropologia, favoreceu a possibilidade para que novas perguntas, visões e pessoas passassem a ser introduzidas dentro da academia e produção de conhecimento histórico (Burke, 1991).

O fruto dessas diferentes discussões e novas possibilidades é que a História das Mulheres, ou com e pela perspectiva das Mulheres, começa a ser escrita. Para Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007), o atraso nas discussões sobre as mulheres deveu-se à generalização feita sobre o sujeito da História, englobando o termo ‘Homem’ para se referir tanto aos Homens quanto às Mulheres. Entretanto, isso não correspondia à realidade, sendo importante salientar que nem mesmo todos os homens estavam inclusos dentro dessa denominação, uma vez que esses homens (que tinham o direito de ocupar os espaços públicos e de produção intelectual) eram majoritariamente os homens brancos ocidentais. Ainda para as autoras, essa perspectiva teria sido herdada dos Iluministas, que centralizava o seu interesse na história política e no domínio público. Assim, eram privilegiadas fontes administrativas, diplomáticas e militares, espaços nos quais as mulheres atuavam de maneira ínfima.

Em diálogo com esses pontos, Robin Morgan²¹, poetisa, teórica política e ativista pelo feminismo (além de jornalista e editora), em 1986, faz uma provocação imaginativa com a palavra História em inglês (History). Na língua Inglesa, tal palavra é iniciada por letras que lembram o pronome adjetivo possessivo masculino “his” associado à palavra “story”, que em uma leitura crítica e imaginativa poderia dar a entender que seria a estória masculina (apenas). Essa perspectiva masculina, uma vez legitimada, se tornou por décadas a única perspectiva considerada oficial e a disciplina de História (his + story = History). Diante dessa leitura crítica de gênero, ela propõe a escrita da “herstory”, com outras perspectivas, vozes e protagonismos.

²¹ Para maiores informações ver <https://womensmediacenter.com/unspinning-the-spin/herstory>

É claro que essa proposição não significa uma sobreposição ou anulação da perspectiva anterior masculina. Do contrário, estaríamos buscando remediar injustiças históricas com o mesmo veneno da superioridade de uma versão à outra. A ideia aqui não é esta.

Mas sim, a de ampliar as vozes ouvidas, até porque, como sinalizado, mesmo entre os homens participantes da “history” também havia aqueles excluídos, a saber os não brancos, os pobres, os iletrados. Nesse sentido, continuaremos usando a palavra “história” e “history”, por entender sua importância como área acadêmica. Não obstante, reconhecemos na leitura da palavra “history”, que ela deve conter uma perspectiva que seja plural, diversa e crítica.

Conforme já apontado brevemente, essa pluralidade e diversidade devem levar em conta questões de gênero, mas também questões de classe social. Especialmente porque sabemos que na Revolução Francesa, mesmo que com menor visibilidade ou reconhecimento, houve a participação de algumas mulheres. Temos, por exemplo, a Escrita da Declaração dos Direitos das Mulheres e Cidadãs, ocorrida em 1791²², por Olympe de Gouges, que não era uma mulher do povo. Vale destacar que no preâmbulo desta Declaração, Olympe denuncia o silenciamento da Constituição, feita naquele mesmo ano, sobre os direitos das mulheres e reconhece esse silenciamento como uma forma de violência, ao destacar “o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher”.

Olympe de Gouges era filha de um açougueiro do sul da França e uma de suas preocupações era a luta contra a miséria e a dívida pública. O tom de reivindicação e consciência política das mulheres é percebido ao longo da Declaração cunhada por Gouges. Logo nos dois primeiros artigos ela já afirma a necessidade dos direitos de liberdade e sobre como as Associações Políticas são espaços que devem lutar pela garantia dos direitos para ambos os gêneros. No sexto artigo, há uma reivindicação de igualdade cívica entre os gêneros e o sétimo artigo lembra que tanto as mulheres como os homens são julgadas de acordo com a lei. O artigo dez, é um dos mais comentados, justamente pela reivindicação dessa incoerência na hora de cumprir a lei e na hora de ocupar outros espaços.

²² Preâmbulo da declaração: Mães, filhas, irmãs, mulheres representantes da nação reivindicam constituir-se em uma assembleia nacional. Considerando que a ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolvem expor em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração possa lembrar sempre, a todos os membros do corpo social seus direitos e seus deveres; que, para gozar de confiança, ao ser comparado com o fim de toda e qualquer instituição política, os atos de poder de homens e de mulheres devem ser inteiramente respeitados; e, que, para serem fundamentadas, doravante, em princípios simples e incontestáveis, as reivindicações das cidadãs devem sempre respeitar a constituição, os bons costumes e o bem-estar geral. Em consequência (sic), o sexo que é superior em beleza, como em coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, em presença, e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes direitos da mulher e da cidadã: <Disponível em: (Microsoft Word - Declara347\343o dos Direitos da Mulher e Cidadã -1791) (ufsm.br)> Acesso em 09/12/2024.

Gouges foi uma das poucas mulheres que teve destaque à sua época e, mesmo atualmente, quando estudamos a participação das mulheres na revolução, a Declaração cunhada por ela é pouco citada em vista da Declaração dos Homens e dos Cidadãos. Escrever essa Declaração resultou em uma condenação por exercer uma manifestação política, naquela época, não cabia ao seu gênero. No entanto, essa consciência política lhe foi possível, provavelmente, por frequentar espaços de debate privilegiados da época. Outras mulheres não costumavam ter semelhante espaço de participação, nem tampouco legitimidade de voz e de reconhecimento.

Hoje, sabemos que são inúmeras as autoras que estudam gênero em diferentes recortes e áreas. Como nosso interesse se encontra na disciplina de história, vamos nos concentrar sobre autoras que estudam relações de gênero associadas à história. De acordo com Michelle Perrot (2007), o nascimento da história das mulheres aconteceu em primeiro momento na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, na década de 1960 e, na França, apenas uma década depois. Essa mudança está alinhada a fatores científicos, devido a renovação da perspectiva historiográfica e em razão da crise dos sistemas de pensamento abordados pela terceira geração dos annales, como dito anteriormente.

Nessa ampliação do olhar historiográfico e a maior abertura de pesquisa, as mulheres passaram a ser incluídas como sujeitos de pesquisa. A partir dessa multiplicidade de sujeitos de análise que surgiram no bojo da sociedade, corroborada dentre um dos motivos, pela presença mais latente das mulheres na universidade, “essa feminização podia ser o fermento de uma demanda renovada, ou pelo menos de uma escuta favorável” (Perrot, 2007, p.20). Um outro fator se dá pelo desenvolvimento da História das Mentalidades e da História Cultural, que atuaram como um reforço ao avanço da abordagem sobre o feminino. Nesse sentido, Perrot (2007) aborda a escrita da História das mulheres como um rompimento, isto é

escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas (...) as mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal (Perrot, 2007, p.16).

Nessa busca por uma Nova História, costuma-se dizer que a maior dificuldade para escrever a História das Mulheres está nas fontes (ou ausência delas), sendo esse um dos motivos para seu silenciamento. De acordo com a cultura e pensamento patriarcal, as mulheres eram vistas como inferiores e por isso tiveram acesso à escrita de maneira muito tardia o que, consequentemente, causou a ausência de documentos e vestígios que contassem a sua própria

história²³. Isso pode, inclusive, ser entendido como uma política social e de produção do conhecimento vigente à época, que privilegiava e ouvia apenas as vozes dos homens brancos.

Entretanto, como salientam Arlette Farge e Natalie Davis (1991), é necessário pensar a História das Mulheres a partir das relações que foram estabelecidas entre elas e os homens e fazer desse processo uma produção social, refletir uma história para além de suas ações e modos de vida, uma vez que eles foram analisados e fabricados por homens através dos seus discursos desde a Antiguidade. Assim, esta ação de inscrever as mulheres na História desde o seu início até a atualidade é um movimento de resistência. Se ampliarmos essa perspectiva para o ambiente escolar, ainda é possível encontrar muitos silenciamentos sobre as questões de gênero, mas é justamente devido a isso que justificamos a necessidade de abordar essa temática nas instituições de ensino.

É importante que antes de definirmos a importância desse tipo de estudo, trabalho e pesquisa que possamos definir como entendemos o conceito de gênero. Berenice Bento dirá que “o gênero é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais” (Bento, 2011 p. 550). Já a historiadora Joan Scott analisa que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos (...) e uma forma primária de significar as relações de poder” (Scott, 1989, p. 21). Nesse sentido, o sexo estaria ligado as diferenças biológicas entre homens e mulheres, enquanto o gênero seria uma categoria mais fluida, que se refere aos papéis sociais atribuídos aos diferentes sexos.

Ademais, ele seria uma forma primária de estabelecer relações de poder, uma vez que, ainda hoje, o mundo é dominado por homens (brancos) e, apesar de muitos espaços já terem sido conquistados pelas mulheres, majoritariamente os homens (brancos) ainda ocupam espaços expressivos nas decisões de leis e normativas que podem servir, em determinado momento, para privilegiar seus interesses.

Nessa perspectiva, quando falamos sobre a importância dos estudos de gênero e, principalmente, da sua validade na escola, estamos refletindo sobre os cenários em que a violência baseada no gênero está cada vez mais alarmante. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública²⁴, em dados referentes ao ano de 2023, foram relatados 1.467 casos de feminicídio no país, sendo 63,3% contra mulheres negras. Ainda de acordo com o Anuário, foram registrados 83.988 casos de estupro e estupro de vulnerável, sendo destes, 88,2% do sexo

²³ Em uma época em que apenas os documentos escritos eram considerados fontes históricas.

²⁴ Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acessado: 18/08/2024.

feminino. Vemos que os corpos agredidos e violentados estão definidos dentro de uma lógica generificada e racializada²⁵.

Para além da Lei Maria da Penha nº 11.340/2006 que visa coibir e prevenir a violência doméstica e familiar assegurando às mulheres seu direito à vida e a viver sem violência, resguardando sua saúde física e mental²⁶, temos um outro recurso importante contra a violência de gênero garantido pela Lei nº 14.164/2021²⁷, no qual é alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), para incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a Mulher nos currículos da Educação Básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência Contra Mulher.

Somadas a esses dispositivos legais, no último dia 25 de setembro de 2024, foi sancionada mais uma alteração na LDB, a Lei nº 14.986²⁸, que visa garantir que as contribuições feitas pelas mulheres na História do Brasil e do Mundo seja um assunto de obrigatória abordagem ao longo de todo Ensino Básico, além de criar a “Semana de Valorização de Mulheres que fizeram História”, com realização anualmente na segunda semana do mês de março nas Escolas de Ensino Básico de todo país. Apesar desta lei entrar em vigor apenas em 2025, ela reforça e ilustra como ocorre a ausência da voz das mulheres ao longo do currículo e que essa falta de representatividade, por vezes, reforça uma cultura sexista sobre os lugares em que as mulheres devem ou não ocupar.

Dessa forma, o sancionamento da lei visa abordar que diferentes contribuições foram feitas ao longo da história pelas mulheres e que, como diz a frase popularmente conhecida no Brasil, “Lugar de Mulher é onde ela quiser”. Logo, um dos pontos que a lei está destacando é que não deveríamos ter profissões que sejam classificadas e divididas com base em diferenças de gênero. Abordar que as mulheres (Brancas, Pretas, Indígenas, PCDs) fizeram parte ativamente de diferentes descobertas e eventos históricos quebra a lógica sexista (e racial) de que o homem branco foi o único autor da história, propiciando com isso que novos cenários possam ser sonhados e trilhados pelas jovens.

Entendemos, assim, que estudar sobre temáticas relacionadas às relações de gênero é uma medida para prevenir violências e promover uma educação que visa uma linguagem não

²⁵ Importante relatar que nestas pesquisas só temos essa distinção entre feminino e masculino, outras formas de Identidade de Gênero não são colocadas na pesquisa.

²⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acessado em: 11/12/2024.

²⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acessado em: 11/12/2024.

²⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm. Acessado: 21/10/2024.

sexista e discriminatória. Tal educação deve visar uma integração igualitária e equitativa entre as/os jovens, ponto este que é de suma importância e que deve estar na pauta das discussões do Ensino Básico. Em vista disso, no próximo tópico, abordaremos como podem ser trabalhados conteúdos previstos nos currículos para a disciplina de história a partir de roteiros de game.

4 ROTEIROS DE GAME - UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Este trabalho traz como proposta didática para ser trabalhada no segundo ciclo do ensino fundamental a elaboração de Roteiros de Game pelos estudantes. Através desta proposta, esperamos deixar as aulas de história mais participativas e interativas, favorecendo o engajamento dos discentes. Além disso, existe a possibilidade de utilizar as metodologias aplicadas da gamificação dentro de contextos sem muitos recursos, haja vista que *a priori* um roteiro pode ser construído sem a necessidade de acessar meios tecnológicos como o computador ou mesmo a internet²⁹. Com isto, destacamos a consciência de que algumas (ou muitas) escolas possam não oferecer computadores, tecnologias ou acesso a internet aos seus estudantes³⁰. Por isso, é válido lembrar que diversas propostas e práticas de ensino com TDICs podem ser adaptadas ao contexto offline, permitindo a realização das propostas em escolas e salas de aula que não disponham dos recursos tecnológicos citados (Cunha, 2023).

Como falado anteriormente, a primeira vez que tive contato com esse tipo de metodologia de ensino foi enquanto Residente Pedagógica, em um projeto que tinha vínculo com a Capes e que me introduziu nesse campo de possibilidades pedagógicas. Atualmente, no programa de Pós-Graduação do qual faço parte, na disciplina sobre Pensamento Computacional, foi solicitado que nós, enquanto discentes, elaborássemos um Roteiro para ser usado na plataforma de programação Scratch³¹. Nessa atividade, consegui realizar a materialização daquilo que estou apresentando como proposta didática nesse texto, a saber: da mesma maneira que como discente fui solicitada a criar um roteiro de game, a presente proposta

²⁹ Nossa intenção é criar uma proposta que possa servir como alternativa de atividade para diferentes realidades educacionais. Mas como abordado anteriormente, nossa intenção é apontar plataformas digitais que podem auxiliar na pesquisa/criação e desenvolvimento deste processo.

³⁰ Recentemente, uma edição do programa Globo Repórter, “mostrou uma escola do sertão do Piauí onde uma professora de Biologia ensina seus alunos a buscar soluções para o bioma local e problemas comunitários usando Machine Learning não somente no laboratório de computadores da escola, mas de modo analógico com cartolina, hidrocor, desenhos onde aprendem a fazer “árvores de decisão”, identificar padrões e pensar soluções via algoritmos. Ou seja, um aprendizado da lógica de máquina pelo viés analógico”. Ver notícia em <https://www.instagram.com/globoreporter/reel/DColHZcRG9K/>

³¹ A plataforma Scratch é um ambiente em que é possível criar animações e jogos através da programação em blocos, sendo possível trabalhar tanto as competências de criatividade, quanto de raciocínio lógico por meio da programação.

visa sugerir à/ao docente ferramentas que permitam a ela/e desenvolver com suas turmas a criação de roteiros de game.

O *Roteiro*, de acordo com a sua etimologia, “é um substantivo masculino que significa Guia Escrito que contém informações para auxiliar na execução de um trabalho, peça teatral, filme, etc”³². Nesse sentido, quando pensamos na elaboração de um roteiro de game precisamos pensar em cada etapa que terá esse jogo, envolvendo desde a construção do universo em que ele ocorrerá, até o enredo da história e as falas dos personagens. Como proposta de jogo com finalidades educacionais para as aulas de história, iremos propor as etapas que seguimos para a elaboração do nosso roteiro, pensando tanto nos pontos elencados por Busarello (2018), apresentados na seção anterior, quanto nas análises de fontes historiográficas da disciplina de história. Vamos a seguir apresentar tais etapas a serem desenvolvidas com as turmas:

1- A escolha de um tema - neste momento, queremos destacar que é possível abordar qualquer temática que esteja dentro do currículo de História. No entanto, gostaríamos de colocar como uma provocação para os docentes a necessidade de olhar para as temáticas que, por vezes, são apenas tangenciadas e pouco trabalhadas dentro de sala. Neste caso, irei elaborar este roteiro de acordo com a minha área de interesse que tem como aspecto central investigar como ocorreu a participação das mulheres do povo (agricultoras, peixeiras e comerciantes) na Revolução Francesa, a partir do evento que pode ter mudado os rumos da Revolução: a Marcha das Mulheres a Versalhes, em 5 de outubro de 1789. Na ocasião em que tive a chance de elaborar um roteiro de game sobre tal tema, eu era discente da disciplina de Pensamento Computacional, mas também ocupava um espaço reflexivo de professora de História. Assim, na experiência agora relatada, eu assumi tanto o espaço de decisão sobre o tema, quanto o espaço de criação do roteiro. Mas, na proposta, esses espaços serão ocupados pelo docente e discentes, respectivamente.

2- A Pesquisa Bibliográfica - nesta etapa, os discentes devem levantar informações bibliográficas com a orientação e ajuda do/a professor/a sobre o tema escolhido pelo docente. Investigar em diferentes fontes é fundamental para conhecer o tema e abordá-lo segundo aquilo em que já foi trabalhado pelos historiadores ao longo dos anos, da maneira mais plural possível. Neste caso, consideramos as publicações, livros e artigos sobre o tema (geralmente acessados pelos docentes), além da sugestão de visitas a instituições, publicação em quadrinhos, blogs e

³² Disponível em: <https://significadodepalavra.com.br/roteiro> Acessado em: 26/10/2024.

museus online (geralmente mais acessados por discentes). As fontes escritas sobre os documentos da época auxiliam no trabalho com esse tipo de material, entretanto, as fontes iconográficas e imagéticas corroboram para a pesquisa de forma mais lúdica. Ao considerar a análise de fontes iconográficas é possível fazer uma visualização de como era a vestimenta da época, para a elaboração e criação dos personagens. Os museus online e filmes que abordam o tema também são ótimos recursos nestes momentos. Entretanto, sabemos que algumas escolas podem ter limitações para acessá-los, então deixamos de forma opcional para que, se possível, seja feita a pesquisa e navegação nesses ambientes virtuais, uma vez que o incentivo para abordar diferentes plataformas de pesquisa também se configura como uma alternativa para um outro navegar nas mídias digitais, que não esteja restrito ao entretenimento e passatempo.

3- Elaboração do Roteiro - para este tópico, sugerimos que o/a docente apresente a sua turma a mesma sequência de pontos que foi proposta na disciplina de Pensamento Computacional do presente curso de Pós-Graduação e que acreditamos estar vinculado aos quatro principais pontos abordados por Busarello (2018) sobre a Gamificação. Segundo Busarello (2018), é necessário que a escrita de um roteiro considere 1) uma base nos jogos, 2) uma motivação para realização de cada ação dentro do jogo³³, 3) a promoção de algum aprendizado por meio do jogo e 4) a resolução de algum problema apresentado no jogo.

Como dito antes, a criação do Roteiro pode ser feita sem a necessidade de transpor o Roteiro para uma plataforma digital, uma vez que os princípios da gamificação já estão presentes na criação do roteiro. No entanto, se houver acesso aos recursos digitais e à internet, além de conhecer o funcionamento de um jogo e desenvolver essa discussão com a turma, o/a professor/a precisará mostrar a plataforma do Scratch para seus estudantes, e orientá-los sobre como a criação do jogo na plataforma.

Para melhor guiar a construção desses pontos propostos por Busarello (2018), sugerimos as perguntas a seguir para serem usadas na elaboração do Roteiro pelos estudantes:

- 1- Qual será o objetivo do jogo?
- 2- Quais personagens farão parte dele?

³³ Este tópico se relaciona com o que é conhecido como estado de Flow, neste universo dos games, este estado se refere a imersão em que o indivíduo que está jogando consegue se conectar com essa ação, sendo possível realizar essa atividade por horas, saindo do que é considerado a realidade para uma imersão no game.

2.1. Como os personagens aparecerão no jogo? Com que roupa? De qual classe social? Qual gênero? Qual raça³⁴? Qual idade?

3- Em que cenários (ano, século, país, recorte histórico, dia/noite, cidade/campo) ele será construído?

3.1- Antes de apresentar o cenário ou a contextualização do jogo, como vai ser o Cutsscenes³⁵ ?

4- Como ocorrerá a dinâmica e a evolução do jogo?

5 - Quais fases você pretende propor no jogo?

5.1. Como serão os desafios ou problemas de cada fase?

6- Como irá ocorrer a pontuação do jogo ou das fases?

7- Quais serão os objetivos a serem alcançados?

8- Quais aspectos históricos podemos analisar após confecção do jogo?

Como uma forma de exemplificar a proposta feita, segue abaixo o Roteiro de Game (sobre a Revolução Francesa) que desenvolvi como estudante na disciplina de Pensamento Computacional:

Roteiro para Construção de um Jogo Educacional
<p>1) Objetivo: Abordar a participação das mulheres do povo no início da Revolução Francesa. Isso aconteceria em primeiro momento através de uma breve passagem do contexto histórico e posteriormente um jogo com divisão por fases de como ocorreu essa participação. Haja vista que as mulheres marcharam de Paris a Versalhes para pedir ao Rei sua transferência para a capital. O jogo abordaria essa marcha e o êxito das mulheres em trazer o Rei para Capital, algo que muda o curso da Revolução.</p> <p>2) Personagens: Mulheres do mercado, Guardas e o Rei Luís XVI.</p> <p>3) Cenário: A prefeitura; ruas de Paris; Imagens rurais para demonstrar a caminhada até o Palácio; Palácio de Versalhes.</p> <p>4) Dinâmica do Jogo: O jogo funcionaria através de fases que levam as mulheres até o Castelo. Na primeira fase seria a captura do armamento (lanças e canhões)</p>

³⁴ Não é nossa intenção aprofundar o conceito de raça nesse texto. Sabemos que biologicamente, a definição de raça não existe. No entanto, socialmente, encontramos inúmeros relatos rotineiramente de discriminação e preconceito racial. Nesse sentido, apenas para ilustrar, destacamos que o conceito de “raça é aqui entendido de modo sociológico ou sociopolítico (...) e, por conseguinte, como um construto social” (Ferreira, 2020, p. 151).

³⁵ Para entender melhor o que seria uma Cutsscenes, acessar: <<https://gamebunker.com.br/glossario/o-que-e-cutsscene/>>.

Segunda fase, caminhada até o castelo (Ideia de ponto para essa fase)

Terceira fase, embate com os guardas (As mulheres chegam com fome e sede no castelo, pensando nisso o intuito é com que elas consigam capturar água e comida, algo que os guardas não irão facilitar)

Quarta fase, nessa fase o intuito é que elas convençam o rei a se transferir para a capital, a intenção então é que tenha um plano com alguns obstáculos e que ao ir “escalando”, como se fosse uma estrutura de blocos, elas consigam chegar ao Rei e com isso o jogo estará vencido.

5) Pontuação: Ainda pensando nessa parte.

6) Objetivos/Resultados: Deseja-se abordar uma parte pouco estudada sobre a Revolução Francesa. Sendo um dos assuntos mais trabalhados na História, a participação feminina na Revolução ainda hoje é pouco trabalhada no contexto brasileiro, e através do jogo, pretende-se demonstrar como as mulheres foram importantes nesse início de Revolução, haja vista que a modificação de Luís XVI para a capital deixa-o mais perto do contexto revolucionário, essa diminuição da distância geográfica faz com que as demandas sejam atendidas de uma forma muito mais rápida.

7) Questões relacionadas à sua área de pesquisa/ensino que podem ser discutidas após a aplicação do jogo:

A temática do jogo abre espaço para dialogar sobre como as mulheres são negligenciadas da história e de como sua participação, muitas vezes, é apagada.

Pode ser abordada a demora da garantia de direitos femininos em vista dos direitos masculinos. Além de poder fazer um link com situações que ocorreram em outros países.

Como é possível observar, na ocasião em que elaborei esse roteiro, as diferentes etapas foram observadas e seguidas, deixando em aberto apenas a parte da pontuação, porque esse roteiro foi construído para a disciplina de Pensamento Computacional, e não para o presente artigo. Assim, trazemos essa exemplificação para ilustrar ao/à leitor/a uma possível materialização de roteiro construído por uma discente.

Nas próximas páginas, apresento prints da programação do jogo criado por mim na plataforma Scratch. O Scratch é “o Scratch é um projeto do Grupo Lifelong Kindergarten no MIT Media Lab, desenvolvido pela Scratch Foundation, instituição voltada para crianças e para auxiliar o aprendizado de conceitos matemáticos, computacionais e de programação visual. Não exige conhecimento prévio de outras linguagens de programação” (Fonseca, 2024, p. 36). Ainda segundo a mesma autora, “por meio de programação em blocos, seu acervo de personagens e cenários, permite criar animações, jogos e histórias. Pode ser compartilhado de forma online através de plataforma colaborativa, ou utilizado offline através de download para computador ou tablet” (Fonseca, 2024, p. 36).

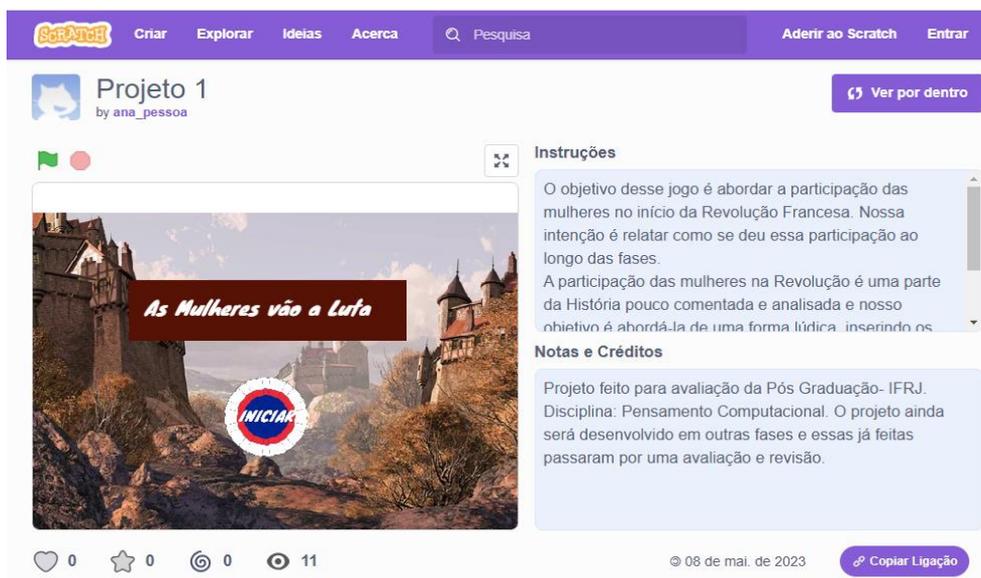


Imagem 1 - Tela inicial do jogo³⁶



Imagem 2 - Introdução do jogo

³⁶ O jogo está disponível para acesso através do link: <https://scratch.mit.edu/projects/845830968/>

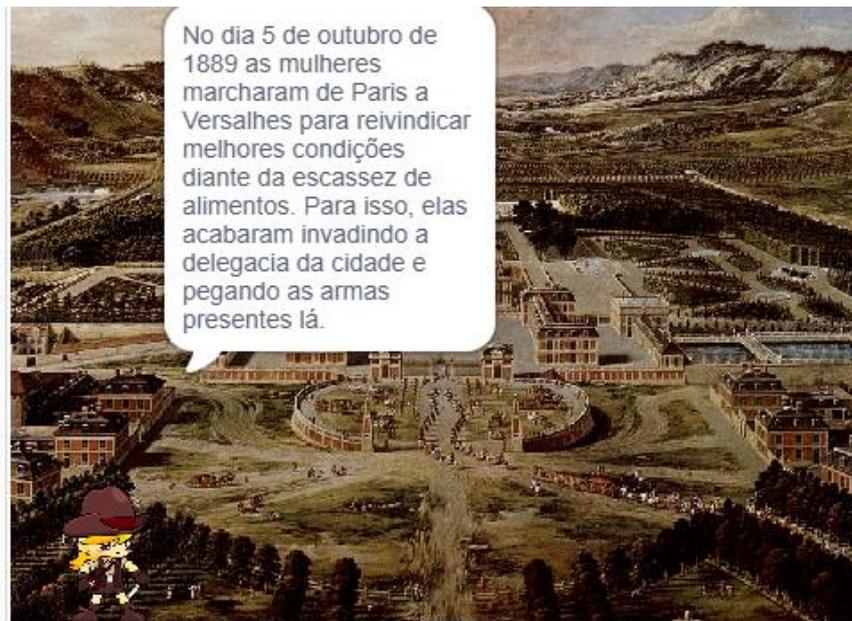


Imagem 3 - Cutscenes

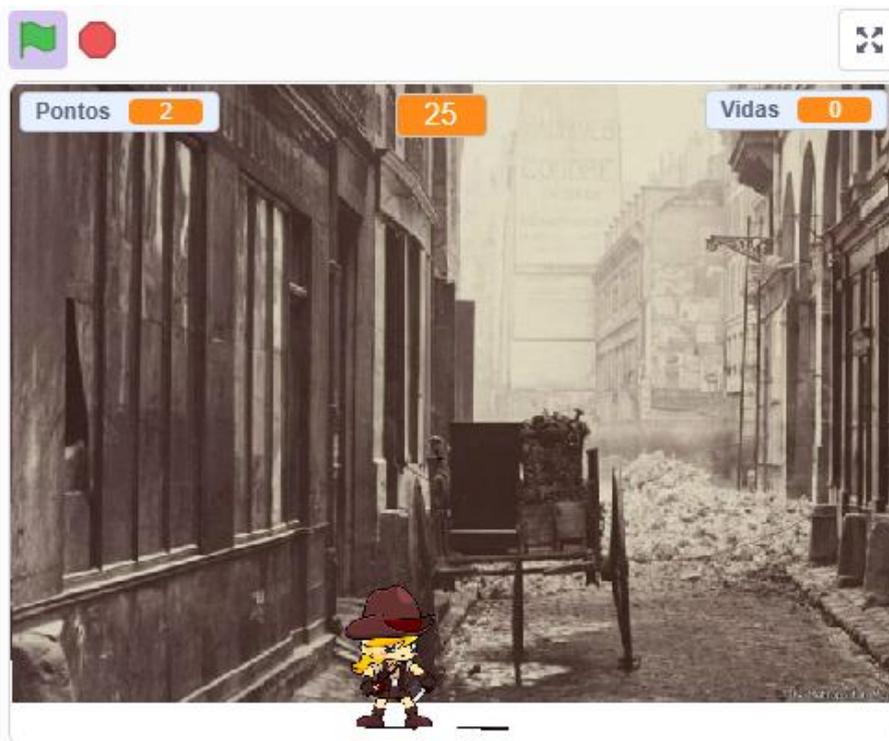


Imagem 4 - Trecho da primeira fase do jogo

A criação deste roteiro, que culminou na programação do jogo, foi desenvolvida em um curto espaço de tempo e com as ferramentas disponíveis gratuitamente dentro da plataforma. Algumas dessas ferramentas dizem respeito à criação dos avatares das personagens. Nesse sentido, a personagem principal não se assemelhava às mulheres que estavam na marcha citada,

mas, nesse caso, precisávamos nos adequar àquilo que estava disponível dentro da plataforma Scratch.

Em vista dessas limitações, uma das alternativas encontradas para melhor ambientação das cenas foi trazer, como imagens de fundo, iconografias que remeteram ao ambiente e época em que o jogo acontecia (Imagens 2, 3 e 4). Por conseguinte, inserir essas referências imagéticas fazia parte da aproximação da pesquisa histórica nos museus online, e em outros ambientes, com a criação do jogo. As Cutscenes (Imagem 3) são reproduzidas logo após o clique no botão “iniciar” e nela é contada uma breve passagem do que foi a marcha das mulheres do povo a Versalhes. Após esse momento, é iniciada a primeira fase do jogo e as pontuações deveriam ocorrer com a captura de lanças. Este momento foi pensado a partir da análise do saque que ocorreu na prefeitura da cidade de Paris antes da marcha se iniciar. As mulheres, para se armarem, invadem o local e um dos itens que mais pegam são foices e lanças (Morin, 2013).

O desenvolvimento de todo o roteiro deve perpassar uma pesquisa histórica (pesquisa bibliográfica) desenvolvida pelo discente (com a mediação e orientação do/a professor/a) e, em seguida, o/a docente pode propor desdobramentos do tema a partir do desenvolvimento da atividade. Não foi a intenção deste artigo densificar e aprimorar a atividade descrita anteriormente, especialmente, porque não tivemos tempo hábil para tal.

Nosso objetivo, no entanto, é apresentá-la como um possível caminho, para desenvolver reflexões sobre relações de gênero na História, a partir das ferramentas citadas. Futuramente, pretendo continuar desenvolvendo as outras fases desse jogo, como a caminhada até o castelo, o embate com os guardas e o encontro com o Rei, assim como o aprimoramento daquilo que já escrevi e programei (lembrando que tal proposta pode ser realizada tanto com pesquisas online e uso da plataforma Scratch quanto em contexto “offline”, com livros e materiais impressos).

CONSIDERAÇÕES ALCANÇADAS

A última seção de um artigo ou texto de pesquisa geralmente envolve o relembrar de todo o processo percorrido, neste caso vem desde a minha graduação. Esse rememorar não deixa de ser uma prática de contar a história de um percurso ou, como provocamos acima, uma “herstory”. Desde a escrita da minha monografia de graduação, instigada pela pouca visibilidade oferecida às mulheres nos conhecimentos que temos sobre a história, em especial ao episódio histórico da Revolução Francesa, comecei a refletir sobre essa ausência dos registros desta participação, sejam eles escritos ou iconográficos.

Passear por esse universo iconográfico durante a escrita da minha monografia de graduação permitiu uma série de reflexões importantes que hoje são base para a proposta de atividade de criação de roteiro de game aqui apresentada. Quero dizer, podemos observar como raramente as mulheres eram retratadas nessas imagens e, quando isso acontecia, encontramos iconografias de mulheres brancas com rostos e traços masculinizados, ou de mulheres com seios de fora e comportamento histérico. Esses registros não necessariamente “retratam” fidedignamente cenas da época, mas a maneira como as mulheres eram vistas e descritas na época.

Dito de outro modo, as representações femininas deste período retratavam como os homens (brancos) da época empregavam a separação dos espaços da cidade que mulheres e homens poderiam ocupar, realizando a distinção das atividades enquanto cidadãos, baseada na diferença do gênero de cada um. Nesse sentido, as mulheres que subverteram essa lógica eram depreciadas ao ocuparem determinados espaços (assembleias, reuniões, marchas), sendo descritas e retratadas como histéricas ou mesmo sendo anuladas da participação desses eventos.

Esses registros, que atualmente conseguiram ser levantados, apontam para as relações e desigualdades de gênero naquele contexto social e histórico. As perguntas críticas que cabem aqui e poderiam comparecer em aulas de história sobre o tema seriam: mas será que as mulheres participavam da vida social apenas do modo como apresentado nos registros iconográficos? Por que não conhecemos outras histórias e representações que são citadas por outras fontes historiográficas? Por que existiu o apagamento e silenciamento por tantos anos sobre essa participação? Ou por que uma Revolução, que tinha como preceito a Igualdade, Liberdade e Fraternidade, anulou os direitos políticos e de representação de mais da metade da população parisiense? Será mesmo que essa tríade (Liberdade, Igualdade e Fraternidade) pode ser considerada o grande slogan revolucionário?

Vale destacar, neste momento, que tal qual ocorre com qualquer registro escrito histórico, esses registros iconográficos também foram criações humanas, muitas vezes, feitas sob encomenda. Assim, cientes da força estrutural do pensamento patriarcal na sociedade Ocidental, seria possível indagar se a não existência de registros da participação das mulheres do povo nos episódios históricos se deveu a sua não participação de fato ou a um apagamento dessa presença, como uma política de memória que favorece apenas corpos masculinos ou da classe mais alta. Quero dizer, da mesma maneira que existem políticas de memória e políticas do esquecimento sobre episódios traumáticos da história, quem poderia garantir (com plena certeza) que os corpos femininos populares não estariam sendo apagados nos registros de determinadas versões históricas?

Não foi nossa intenção aprofundar a discussão sobre políticas de memória e tampouco seria possível, neste momento, desenvolver com maior profundidade tal conceito, mas acreditamos que essa noção seja de grande relevância e direta associação com as diferentes desigualdades e injustiças sociais, a saber de gênero, de raça, de classe social, estabelecidas ao longo da história.

Refletir sobre essas desigualdades sociais e sobre as maneiras como elas podem ser registradas (ou até mesmo, por desatenção, repetidas) ao longo da história pode ser um ponto de partida importante para relacionar o ensino de história com o correr dos dias no presente. É fato que não cabe à escola ou à educação a responsabilidade (exclusiva) de dirimir desigualdades e injustiças sociais. Mas não podemos desconsiderar que a escola pode ser um espaço de debate, luta e formação de cidadãos e cidadãs para tal objetivo.

Além disso, realizar discussões sobre essas relações de gênero e desigualdades sociais por meio da gamificação pode favorecer maior engajamento dos estudantes nas aulas de história e incentivá-los a uma navegação na internet por plataformas, sites e fontes que visem não somente o entretenimento e a diversão, mas também a formação de uma consciência histórica e crítica.

Portanto, acreditamos que envolver o estudante na pesquisa sobre o tema, com vistas à criação de roteiros de game, pode ser uma valiosa estratégia a ser usada nas aulas de História ou mesmo ser adaptado para outras disciplinas. A proposta aqui apresentada de criação de roteiros de gamificação pelos discentes, com base em pesquisas bibliográficas e históricas, ilustra uma alternativa para alcançar maior engajamento, interesse e participação deles no processo de ensino-aprendizagem de História. Além disso, a discussão sobre desigualdades, apagamentos e violências de gênero na História podem compor não somente um importante capítulo da educação dos nossos educandos, como também um passo a mais na formação para uma sociedade mais justa, democrática e igualitária no presente e no futuro.

Da mesma maneira que o ensino tradicional ainda encontra muito espaço nas práticas de ensino e precisa ser revistado por novas metodologias de ensino, nossa história colonial e patriarcal gerou crenças, valores e relações sociais que ainda se encontram enraizados no dia a dia do brasileiro. Não obstante, para que violências e capítulos de injustiça ou desigualdade social não sejam repetidos essa formação é urgente. Não somente nas aulas de História. Mas talvez principalmente nelas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Linoberg. Prefácio. In.: Grigoli, Juliana de Jesus. **Política de Memória Histórica no Brasil: um estudo de Sociologia Política** / Juliana de Jesus Grigoli – Florianópolis: Em Debate / UFSC, 2016. pp. 13-15.
- ALVES, L. **Jogos eletrônicos e ensino on-line: aprendizagem mediada por novas narrativas**. In: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. & COUTINHO, Clara. P. (orgs.). Educação Online: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações. Curitiba, PR: CRV. 2012.
- BENTO, Berenice. *Na escola é que se aprende que a diferença, faz a diferença*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 548-559, maio-agosto/2011.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. 2001.
- BRASIL, Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006, (Lei Maria da Penha). Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acessado em: 11/12/2024.
- BRASIL, Lei nº. 14.164/2021, de 10 de junho de 2001, (Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acessado em: 11/12/2024.
- BRASIL, Lei nº. 14.986, de 25 de setembro de 2004, (Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País.). Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm. Acessado em: 21/10/2024.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **"Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento."** Gamificação em debate. São Paulo: Blucher (2018): 115-126.
- BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. 2ª edição. São Paulo, Editora UNESP, 1991.
- CUNHA, Debora Jaqueline Brolo da. **Robótica educacional e metodologias ativas para uma educação democrática e inclusão tecnológica na educação**. Trabalho de Conclusão de Curso entregue a Pós Graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino, IFRJ, 2023.
- DPE/RS. **Cartilha de Violência de Gênero**. 2023. Disponível em <https://www.defensoria.rs.def.br/cartilha-violencia-de-genero>
- FARGE, Arlette; DAVIS, Natalie Zemon. Introdução. In: DAVIS, Natalie Zemon & FARGE, Arlette (dir.) **História das Mulheres no Ocidente. Volume 3: Do Renascimento à Idade Moderna**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1991, p.11.
- FERREIRA, Maria Aparecida Gomes. “Nós Não Somos Feministas. Só Queremos Ser Reconhecidas como Pescadoras”: Interseccionalidades e Performances Narrativas de Pescadoras Negras em Arraial do Cabo. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 148–164, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-11-2918. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2918> . Acesso em: 8 dez. 2024 .
- FERREIRA, Suiane Costa; ALMEIDA, Bruno César da Silva; COSTA, Nadja Conceição de Jesus Miranda. **A experiência da gamificação como estratégia para uma educação afrocentrada**.

2021. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-568/131957.pdf>. Acesso em 22/10/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ubiratã Ferreira; PÚBLICA-RS, Educação. **O ENSINO DE BASE, ENSINO DE HISTÓRIA E O ANALFABETISMO DIGITAL**. 2022.

FONSECA, Marnie Marques da. **Diálogos entre Vale do Nilo e Vale do Silício: tecnologias, ancestralidade e Lei 10.639/03**. Arraial do Cabo, RJ: IFRJ, 2024, Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino. 37fls.

GIL, Antonio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Iara Jacinta. et al. **A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA**, 2019.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero** - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRIGOLI, Juliana de Jesus. **Política de Memória Histórica no Brasil: um estudo de Sociologia Política** - Florianópolis : Em Debate/ UFSC, 2016.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico, sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e Vida Privada. In: Michelle Perrot (org). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial**- São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 21-52.

JUNIOR, Juracy Braga Soares. **Sala de Aula Invertida - uma Nova Modelagem do Processo Ensino-Aprendizagem**. Unieducar. Publicado em: seg, 13/07/2020. Disponível em: <[Sala de Aula Invertida - uma Nova Modelagem do Processo Ensino-Aprendizagem | Unieducar](#)> Acessado em 03/08/2024.

KAPP, K.M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KUENZER, Acácia (Org.) Ensino Médio. **Construindo uma proposta para os que vivem no trabalho**, 2007.

LEITE, Ana Paula da Mota. “A alfabetização midiática e informacional em tempos de fake news e o legado de Paulo Freire”. In.: ABREU, Janaina e PADILHA, Paulo Roberto (Orgs). **Paulo Freire em tempos de fake news [livro eletrônico]: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** / São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

MACHADO, Fabrício Fonseca; WERMENN, José Alfeu. **UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A ACADEMIA DE PLATÃO E O LICEU DE ARISTÓTELES E AS UNIVERSIDADE**. Theoria- Revista Eletrônica de Filosofia. Volume VIII - Número 19 - Ano 2016 – ISSN 1984-9052. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao19/01012016RT.pdf>. Acessado em: 11/12/2024.

MAFUNDIKWA, Saki. **Ingenuity and elegance in ancient African alphabets**. TED2013, February, 2013. Disponível em:

<https://www.ted.com/talks/saki_mafundikwa_ingenuity_and_elegance_in_ancient_african_alphabets?language=pt-br> Acessado em 23/03/2024.

MARINHO, Cristiane Maria. **BELL HOOKS: PEDAGOGIA ENGAJADA, PENSAMENTO CRÍTICO E PRÁTICA DA LIBERDADE**. eK22002.

MARQUES, Jéssica Gabriele Ribeiro; MATOS, Samantha Franciele Dorabiato de. **GERAÇÃO ALPHA NO FUTURO DAS ORGANIZAÇÕES**. Revista de Saúde e Meio Ambiente, Ano 8 – Volume 2 – União da Vitória – Paraná. 2º Semestre. ISSN: 2359-3326. ago. 2021. Disponível em: <https://book.ugv.edu.br/index.php/renovare/issue/view/92/109>

MARTINS, D. M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; MARQUES, A. A.; SILVA, N. M. **A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: O JOGO “LEGEND OF ZELDA” NA ABORDAGEM SOBRE MEDIEVALISMO HOLOS**, vol. 7, 2016, pp. 299-321.

MORAN, José. **Novos modelos de sala de aula**. Publicado na Revista Educatrix, n.7. Editora Moderna, p. 33-37, 2013. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf

MORIN, Tania Machado. **Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa**. São Paulo: Alameda, 2013.

NEVES, Isa Beatriz da Cruz et al. **História e jogos digitais: possíveis diálogos com o passado através da simulação**. In: SBGAMES, 9, 2010, Florianópolis. Anais... Porto Alegre: SBC, 2010.

NEVES, Andreia Fernandes; SILVA, Cintia Paula dos Santos. **Docentes negras: construindo caminhos para uma educação antirracista por meio das tecnologias digitais**. Trabalho de Conclusão de Curso entregue a Pós-Graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino, IFRJ, 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Trad. Nascimento, Wanderson Flor do. . - 1. ed - Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PEDRO, Mariana Araujo. **Gamificação para promoção da educação cidadã em Arraial do Cabo**. Trabalho de Conclusão de Curso entregue a Pós-Graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino, IFRJ, 2022.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução: Ângela M.S. Côrrea- São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Andressa da Silva. **Desigualdade de gênero: o sexismo no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2021. Trabalho disponível em https://faced.unifesspa.edu.br/images/TCC/2021/ANDRESSA_DA_SILVA_RIBEIRO.pdf . Acesso em 10/12/24.

SANTOS, Christiano Britto Monteiro. **Medal of Honor e Call of Duty: uma comparação entre missões do vídeo game e eventos históricos**, 2014.

SANTOS, Vicente Dimas da Silva. **Os memes em sala de aula como ferramenta para promoção de multiletramentos**. Trabalho de Conclusão de Curso entregue a Pós-Graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino, IFRJ. 2023.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1995.

Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf

- SCHMIDT, Joessane de Freitas. **As Mulheres na Revolução Francesa**. Revista Thema. 2012. p. 16.
- SCHENEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)** / Luís Antônio Schneiders – Lajeado: Ed. da Univates, 2018.
- SEABRA, G. L.; MONTEIRO, C. B.; SILVA, F. J. da. **Roteiros de gameplay e ensino de história: experiências didáticas prática docente**. Tecnol. Soc., Curitiba, v. 19, n. 58, p. 394-410, out./dez., 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/16374> Acesso em: 18/08/2024.
- SEGURANÇA EM NÚMEROS, 2023. Brasil. **Anuário brasileiro de Segurança Pública**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acessado: 18/08/2024.
- SENNÁ, Viviane. **Modelo de sala atual parou no século 19**. Ruth Costa. BBC News Brasil, São Paulo, 5 de junho de 2015. Disponível em: <[Modelo de escola atual parou no século 19, diz Viviane Senna - BBC News Brasil](#)> Acessado em 03/08/2024.
- SILVA, Edna Marta Oliveira. **Como aprende o nativo digital: reflexões sob a luz do conectivismo**. Revista Intersaberes | vol. 9, n.17, p.70-82| jan. – jun. 2014| ISSN 1809–7286.
- SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 41, n° 4, e20180309 (2019).
- SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História, vol. 27, núm. 54, dezembro de 2007, pp. 281-3.

ANEXO 1



Fonte: Busarello (2018, p. 118)