



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

Jorlany Thainá Martins Ribeiro

**CONHECIMENTO EM JOGO: A GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DE SÃO JOSÉ DE
RIBAMAR/MA**

São Luís
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Jorlany Thainá Martins Ribeiro

**CONHECIMENTO EM JOGO: A GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DE SÃO JOSÉ DE
RIBAMAR/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal do Maranhão como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de pesquisa: Linguagens e narrativas
históricas: Produção e difusão

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pagliosa
Carvalho.

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ribeiro, Jorlany Thainá Martins.

CONHECIMENTO EM JOGO: : a gamificação como prática pedagógica para o ensino de história de São José de Ribamar/MA / Jorlany Thainá Martins Ribeiro. - 2025.
113 f.

Orientador(a): Marcelo Pagliosa Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Ensino de História. 2. Gamificação. 3. Jogo de Tabuleiro. 4. Ensino Fundamental Anos Finais. 5. São José de Ribamar. I. Carvalho, Marcelo Pagliosa. II. Título.

Jorlany Thainá Martins Ribeiro

**CONHECIMENTO EM JOGO: A GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DE SÃO JOSÉ DE
RIBAMAR/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal do Maranhão como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestra em ensino de história.

Aprovada em 12 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho

(Orientador) Universidade Federal do Maranhão (ProfHistória/UFMA)

Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa

(Examinadora Externa) Universidade Estadual do Maranhão (ProfHistória/UEMA)

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins

(Examinadora Externa) Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís

2025

Dedico este trabalho a meu padroeiro

São José de Ribamar.

*Toda honra e toda glória a São José de
Ribamar, padroeiro do Maranhão*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento que transcende a gentileza e pode ser explicado como reconhecimento abrangente em razão das situações e dádivas que a vida me proporcionou e que, ainda, me proporciona.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me permitiu saúde e vida. Em seguida, a minha família, em especial a minha mãe Valnila, minha irmã Emily, minha avó Jovenila e meu pai Jordan.

Imensa gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) pelos excelentes professores.

Gratidão a meu orientador, o Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho, e ao Coordenador, Professor Inácio.

Agradeço a meus professores presentes ao longo da minha vida acadêmica.

Também agradeço a minha turma de mestrado de 2023.

Obrigada!

RESUMO

Diante dos desafios contemporâneos enfrentados nas escolas, que incluem a necessidade de adaptar-se às novas demandas sociais e educacionais, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um jogo de tabuleiro sobre a História de São José de Ribamar/MA. A proposta visa integrar aspectos sociais, econômicos e geográficos da cidade, com foco nos eixos religioso, cultural e de lazer, como prática pedagógica para o ensino de História na educação básica. Assim, se justifica pela necessidade de tornar o ensino mais dinâmico e atrativo (fomentar inovação e metodologias ativas), utilizando a gamificação como ferramenta pedagógica para promover o engajamento das (os) estudantes. O estudo adota uma abordagem documental e bibliográfica, envolvendo revisão de literatura com análise de livros, teses e dissertações, além de documentos históricos e do mapeamento de informações sobre a história local. Para contextualização, foi realizada pesquisa de campo a partir da criação do jogo, incluindo a definição de aspectos físicos do tabuleiro, o desenvolvimento de regras e desafios e a elaboração do layout. O produto educacional foi aplicado, com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental em escola pública da rede municipal de São José de Ribamar. A participação dos (as) estudantes em partidas permitiu avaliar o envolvimento e a interação dos estudantes. Os resultados alcançados incluem a melhoria do aprendizado, o fortalecimento da identidade local dos alunos e a valorização da história de São José de Ribamar, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. A pesquisa demonstra que o uso de jogos como recurso pedagógico pode enriquecer a prática docente e inovar o ensino de História, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Ensino de história; gamificação; jogo de tabuleiro; ensino fundamental anos finais; São José de Ribamar.

ABSTRACT

In light of the contemporary challenges faced by schools including the need to adapt to new social and educational demands this research aimed to develop a board game focused on the history of São José de Ribamar, Maranhão (MA), Brazil. The proposal seeks to integrate social, economic, and geographic aspects of the city, with an emphasis on its religious, cultural, and leisure dimensions, as a pedagogical practice for teaching History in basic education. This study is justified by the need to make teaching more dynamic and engaging, fostering innovation and active methodologies through the use of gamification as an educational tool to promote student engagement. The study adopts a documentary and bibliographic approach, involving a literature review based on the analysis of books, theses, and dissertations, as well as historical documents and the mapping of information about local history. To contextualize the game, field research was carried out during its development, including the design of the physical aspects of the board, the creation of rules and challenges, and the elaboration of the layout. The educational product was implemented with ninth-grade students from a public municipal school in São José de Ribamar. Student participation in game sessions made it possible to assess their engagement and interaction. The results include improved learning outcomes, the strengthening of students' local identity, and the appreciation of São José de Ribamar's history—contributing to the formation of critical and participatory citizens. The research demonstrates that the use of games as a pedagogical resource can enrich teaching practices and innovate the teaching of History, promoting a more inclusive and meaningful education.

Keywords: History teaching; gamification; board game; upper elementary education; São José de Ribamar.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
IA	Inteligência Artificial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
ProfHistória	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
RPG	Role-Playing Games
Semed	Secretaria Municipal de Educação
TDs	Tecnologias Digitais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem das respostas referentes à 8ª questão	45
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro didático Memórias da nossa gente	53
Figura 2 - Sumário.....	54
Figura 3 - Capa do livro Tradição, lendas e história de São José de Ribamar	60
Figura 4 - Elementos dos jogos digitais em atividades gamificadas	63
Figura 5 - Aula expositiva	75
Figura 6 - Apresentação do “Conhecimento em Jogo”	77
Figura 7 - Preparação do ambiente	78
Figura 8 - Material utilizado.....	79
Figura 9 - Cartas do jogo	80
Figura 10 - Demonstração do jogo	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formulário de diagnósticos das práticas docentes	40
Quadro 2 - Respostas referentes à 5ª questão.....	42
Quadro 3 - Resposta referentes à 6ª questão	43
Quadro 4 - Respostas referentes à 7ª questão.....	44
Quadro 5 - Respostas referentes à 8ª questão.....	45
Quadro 6 - Respostas referentes à 9ª questão.....	45
Quadro 7 - Objetos de conhecimento dos conteúdos do 6º ao 9º ano	51
Quadro 8 - Questionário aplicado aos estudantes	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 A GAMIFICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	30
2.1 A gamificação: uma aprendizagem significativa	31
2.2 Jogos, contexto escolar e seus desafios.....	35
2.3 Diagnóstico de prática docente com os professores de História	40
3 INVESTIGAÇÃO E HISTÓRIA LOCAL	48
3.1 O ensino de história local e sua relevância para o lugar	48
3.2 São José de Ribamar e a divulgação do ensino de História	52
3.3 O livro didático como instrumento de ensino da História local	56
3.4 A gamificação como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem.....	60
4 CONHECIMENTO EM JOGO	70
4.1 Fundamentação teórica da gamificação no ensino de História	70
4.2 Aplicação do produto educacional: relato de experiência	75
4.3 Percepções e vozes dos estudantes.....	86
<i>4.3.1 Metodologia de coleta e caracterização dos participantes.....</i>	<i>86</i>
<i>4.3.2 Conhecimento prévio sobre São José de Ribamar: fragmentação e lacunas</i>	<i>87</i>
<i>4.3.3 Experiências com o jogo: ludicidade e aprendizagem significativa</i>	<i>88</i>
<i>4.3.4 Despertar da curiosidade e interesse pela história local.....</i>	<i>89</i>
<i>4.3.5 Impactos na relação com o território e identidade local</i>	<i>90</i>
<i>4.3.6 Diferentes modalidades de participação e aprendizagem</i>	<i>90</i>
<i>4.3.7 Contribuições para a validação do produto educacional</i>	<i>91</i>
4.4 Desafios e reflexões críticas da experiência.....	92
4.5 Validação e contribuições do produto educacional	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a escola enfrenta diversos desafios impostos pela sociedade contemporânea, que exigem uma adaptação constante aos agentes externos que moldam os sujeitos e suas realidades. Tais reflexões exigem que nos situemos temporalmente, algo essencial tanto para os estudos historiográficos como para a prática educativa. Ou seja, a construção macro do currículo reflete diretamente na prática docente; todavia, essas relações se moldam à cultura escolar, assim como as transformações socioespaciais refletem nos sujeitos históricos. Esse entendimento é crucial para perceber como as mudanças sociais, culturais e políticas impactam diretamente o ensino de História.

Nesse sentido, estamos diante de uma era digital em que nos deparamos confrontados no âmbito educacional. Essa relação também está associada ao poder, uma vez que no período de pandemia do Coronavírus (2019-2021) as tecnologias não eram acessíveis a todos e a precarização se instalava, principalmente, quando falávamos em educação pública. Portanto, esse episódio da pandemia não tornou as tecnologias digitais mais acessíveis, mas revelou a carência desse acesso e, principalmente, desmascarou o analfabetismo digital associado às divisões sociais hegemônicas.

Este estudo visa, justamente, atender as demandas dos professores e alunos em sala de aula no que tange aos métodos pedagógicos para tornar acessíveis as tecnologias disponibilizadas e o ensino significativo.

Nesse aspecto, busca-se desenvolver o seguinte estudo com a gamificação enquanto estratégia pedagógica, desenvolvendo a ludicidade e uma aprendizagem significativa. Estudar um município em específico é dar continuidade a um trabalho de pesquisa¹ que começou na graduação, destacando a história local, oportunizando e divulgando tal conhecimento no ensino de História do Maranhão. Mais ainda, essa pesquisa busca repensar o currículo vigente nas escolas que são predominantemente um universalismo abstrato², além de contribuir para o estudo da história local.

¹ Ver Ribeiro, Jorlany Thainá Martins. **A Romaria dos Motoqueiros em São José de Ribamar - MA:** experiências no catolicismo popular.

² Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto – o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial – são encarados como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas. Dessa forma, modelos de desenvolvimento científico, político e econômico são exportados dos países norte centricos ao sul global, desconsiderando, dentro dessa lógica, qualquer possibilidade de emancipação elaborados pelos sujeitos que habitam a zona do não ser (Fanon, 2008). O chamado universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica. (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

São José de Ribamar é uma das principais cidades do estado do Maranhão. No tocante a seu aspecto geopolítico, há uma potencialidade econômica abundante, uma diversidade populacional e cultural riquíssima. Localiza-se dentro da ilha do Maranhão e compõe a região metropolitana da capital do estado (cidade de São Luís), mas percebe-se pouco conhecimento sobre toda a sua magnitude por parte dos estudantes. Por isso, a proposta final deste estudo é a elaboração de um jogo de tabuleiro de chão, ou seja, um tapete com perguntas e respostas em formato *quiz*, o qual conterà regras³ e desafios sobre a história de São José de Ribamar. A ideia foi pensada considerando a atratividade dos jogos por parte dos estudantes e o seu desenvolvimento cognitivo.

Este estudo apresenta um caráter de fortalecimento identitário uma vez que desperta a curiosidade para um ensino de uma história local, aproxima o estudante maranhense para uma relação também de pesquisador em um espaço familiar. Com isso, tal vínculo também constrói uma relação de sentido ao longo do tempo, o que é fundamental para a compreensão da história enquanto ciência. Da mesma forma, somos sujeitos inerentes de consciência histórica, mas para nós é importante uma relação de sentido.

Por outro lado, a história é a ciência do homem no tempo, o que permite refletir sobre a consciência histórica nesse processo de construção do conhecimento histórico. Além disso, a cultura histórica configura-se como uma prática social da qual resulta que toda forma de pensamento está inserida na cultura histórica e na memória, contextos nos quais se produzem e devem ser interpretadas as narrativas. Consequentemente, esse processo tem como objetivo a identidade histórica, visto que toda forma de pensamento e narrativa incorpora ofertas educacionais históricas para o presente e o futuro, funcionando como projetos de identidade.

Com isso, desenvolver o estudo da história de uma cidade em específico, imbricado a um *game*, por exemplo, é possibilitar o aprofundamento nas categorias do ensino da História. Não se trata apenas de arquitetar um jogo de perguntas e respostas, mas, também, de garantir a autonomia do estudante no processo de conhecer o jogo que, nesse caso, será sobre a história de São José de Ribamar. Durante a disciplina “Seminário

³ Todo jogo possui regras e estas são obrigatórias de serem cumpridas e respeitadas pelo jogador ou pelos jogadores. Mas não podemos também esquecer que as regras do jogo se tornam imperativas pelo fato dos jogadores decidirem por elas, isto é, são eles que elegem o modo de se jogar considerando suas possibilidades físicas, geográficas e materiais. Daí as regras se tornarem obrigatórias. Mas tal obrigatoriedade não é uma imposição externa, antes é fruto do contrato estabelecido com o próprio jogo para que este possa acontecer de maneira positiva. (Retondar, 2013).

I”, ofertada presencialmente no ProfHistória (UFMA), tive a oportunidade de conhecer a dissertação da professora Mestra Tatiane de Souza Ritter, cujo título da pesquisa é: *Jogo analógico para o ensino de história agrária em uma escola do campo*, que me inspirou a produzir uma gamificação pensada para a cidade de São José de Ribamar.

O jogo possibilita desenvolver uma infinidade de comportamentos, o que, consequentemente, permite-nos realizar uma avaliação mais ampla dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, tais valores colaboram significativamente para o ensino de História. A voluntariedade discutida, aqui, é um ponto interessante, pois assume um caráter substantivo de valores e é essencial para uma atividade lúdica, uma vez que é o indivíduo quem decide participar de uma atividade até a sua exaustão. Essa essência torna-se importante porque contraria a ideia de obrigatoriedade e tensão, despertando o prazer na execução de uma atividade pensada de forma “espontânea” — uma espontaneidade provocada, o que justifica as aspas.

As regras assumem outro valor que também se faz necessário para o convívio em sociedade. No jogo, as regras surgem como um acordo entre os pares, e é de suma importância o respeito a elas. Nesse sentido, despertam ações de criação e recriação conforme a realidade apresentada diante dos jogadores.

Do ponto de vista político, podemos dizer que o jogo, por intermédio das possíveis intervenções e mediações de seus orientadores, pode ajudar a construir as diferenças conceituais e práticas entre um sistema autoritário e fechado e um sistema democrático e aberto.

Além disso, o jogo organiza, no indivíduo, o sentimento de justiça, equidade, respeito e trabalho em equipe, elementos primordiais para o convívio escolar e, consequentemente, para a vida em sociedade. Assim, associar tais valores ao ensino de História é uma extensão do conhecimento histórico e uma maneira de ratificar o ensino da disciplina.

O ensino de História nos possibilita trabalhar com diversas temáticas que dialogam com a sociedade e despertam curiosidade no indivíduo, que, consequentemente, coloca-se no papel de investigador em busca de respostas. Todavia, o sujeito histórico dotado de consciência histórica é capaz de problematizar e levantar hipóteses sobre qualquer conhecimento investigado, e é nesse processo que percebemos o quão necessário é o ensino de História.

De outro modo, por meio do ensino de História, podemos instruir sujeitos sobre a noção de identidade. Para essa discussão, é importante salientar a construção de

identidade formada para a nação brasileira e o quanto esse processo sofreu influências externas. Nesse sentido, para a desconstrução de vários mitos sobre a formação identitária do país, a História foi primordial, e é por isso que se compreende a necessidade desse conhecimento na formação do sujeito.

Torna-se ainda mais instigante quando conseguimos alcançar tal conhecimento sobre a nossa realidade. Ou seja, é indispensável para a consciência histórica conhecer a própria história, neste caso, a história local.

Além de pensarmos na ideia de identidade, devemos refletir acerca do pertencimento. Partindo desse princípio e da oferta de valores que a História propõe, busca-se pontuar esses quesitos de forma lúdica em formato de jogo. Considerando esses aspectos colocados anteriormente, entende-se que o ensino de história local contribui para o entendimento do pertencimento do sujeito; por isso, este estudo é tão necessário. Para isso, é de suma importância a construção de um material sólido que permita essa ação.

Essa assertiva nos leva às seguintes problemáticas: de que forma a elaboração de um produto didático pedagógico pode contribuir para a construção do conhecimento sobre a História de São José de Ribamar, junto aos alunos da educação básica, motivado pela ausência de materiais sobre a História da cidade? Como garantir que os estudos sobre a história local sejam trabalhados nos conteúdos de História, na educação básica, de acordo com o que rege a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Como desenvolver um jogo com desafios pedagógicos sobre a cidade de São José de Ribamar?

Essas serão as variantes que pretendemos estudar no contexto da pesquisa em relação à cidade de São José de Ribamar, estimulando o ensino em formato gamificado nas escolas de educação básica.

A pesquisa objetiva desenvolver um jogo de tabuleiro educativo sobre a História de São José de Ribamar/MA, que aborde os aspectos sociais, econômicos, biológicos e geográficos da cidade, organizados nos eixos religioso, cultural e de lazer. O jogo será utilizado como material didático-pedagógico, nas escolas da rede municipal de São José de Ribamar, com a participação ativa de alunos da educação básica, visando a fomentar a consciência histórica, o conhecimento das identidades e as memórias locais, além de promover um diálogo significativo que incentive conexões sociais e aprendizado lúdico.

Além disso, temos como instrumento de aprendizagem compreender o papel dos conceitos de história local e identidade cultural, na promoção de uma aprendizagem histórica significativa sobre São José de Ribamar, utilizando o jogo de tabuleiro como recurso pedagógico. Desenvolvendo estratégias para a integração do jogo de tabuleiro no

currículo escolar, visando a promover um ensino de História mais inclusivo e conectado às realidades locais dos alunos. E, por fim, examinar o impacto do uso do jogo de tabuleiro como ferramenta didático-pedagógica na aprendizagem de História, destacando seu potencial para estimular o pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Analisar jogos como uma práxis ao ensino de História é atribuir sentido ao conhecimento da história. Nesse aspecto, “sentido” funciona como o balizador das ações, o agente provocador de estímulos. “Sentido” é o critério fundamental com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros como decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade. “Sentido” torna possível a orientação (Rüsen, 2016). Partindo desse princípio, o jogo, por sua vez, constitui sentidos que vão formulando-se ao longo de sua estrutura.

Dessa forma, assim como o ensino de História precisa de sentido para sua compreensão e para possibilitar o pensamento crítico sobre o conhecimento histórico, o jogo também requer essa precisão de sentido para que sua proposta se realize plenamente. Portanto, colaboramos para uma aprendizagem significativa, que se torna ainda mais envolvente quando trabalhamos uma história que aproxima o sujeito, como é o caso da história local.

A história local para o ensino de História agrega a construção da narrativa historiográfica e aproxima o aluno nesse processo, além disso, desmistifica a ideia de uma história “universal” ou amplia o conhecimento da história nacional para uma ideia de pertencimento.

Com efeito, para este estudo, a criação de um jogo a partir de São José de Ribamar apresenta um leque de conhecimentos da história que pode dialogar com outros campos do saber e, até mesmo, expandir o campo da historiografia, propondo uma interdisciplinaridade no espaço escolar. Pensando a partir desse primeiro momento de pesquisa, que oportuniza a proatividade de estudantes e professores na catalogação de materiais e na produção, é importante destacar que a história local de São José de Ribamar é carente em produções científicas, no campo historiográfico, e uma das maneiras de tornar esses recursos mais acessíveis é justamente por meio da investigação.

Além disso, a história vai além de se localizar de maneira temporal e rígida, pois constrói, no sujeito, múltiplas formas de compreender o tempo e de conscientizar-se historicamente. É justamente esse resgate que o docente deve priorizar em sua prática pedagógica.

Este estudo busca refletir sobre as diversas possibilidades de construção do

conhecimento histórico em formato lúdico, considerando não apenas o aluno, mas também o papel do docente como mediador desse conhecimento. O professor colabora para desenvolver no aluno uma noção de pertencimento, memória, identidade e compreensão das temporalidades na formação do sujeito histórico, reconhecendo-se como um ser ativo, mas não solitário nesse processo.

A história local ratifica esses princípios, uma vez que é um trabalho que foi investigado coletivamente e que envolveu discentes e docentes na elaboração do jogo e, simultaneamente, na análise do resgate da história sobre a cidade de São José de Ribamar sob diversos aspectos.

A pesquisa, em caráter documental e bibliográfico, foi feita por meio da análise de livros, teses, dissertações e fontes primárias, ou seja, documentos históricos que apresentam informações diretas sobre a história local. Já como abordagem para o estudo, define-se a qualitativa, no qual, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) explicam que “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Logo, a presente pesquisa se desenvolve respeitando as vivências experienciadas em sala de aula e também a visão acerca do impacto que o produto terá na E. M. Governadora Roseana Sarney, escola-campo em que será aplicado. De acordo com Brandão:

Até hoje América Latina convivem teorias, propostas metodológicas e experiências práticas de pesquisa participante herdeiras de uma das várias tendências de plena ou parcial origem latino-americana, ao lado das que nos chegaram vinda junto com programas de educação, de promoção social e/ou de desenvolvimento de comunidades, trazidos no bojo das tradições de investigação e ação social norte-americanas ou europeias. Esta convergência de abordagens, diversas em seus nomes e também nos seus fundamentos e nas suas destinações, é o que torna difícil e, ao mesmo tempo, fascinante a tarefa de buscar um consenso para estabelecer o que venha a ser entre nós a pesquisa participante (2006, p. 11-12).

Assim, realizamos esta pesquisa com base em estudos de autores, como Alves (2015), Rüsen (2016), Freire (1996) e Bittencourt (2008), que foram essenciais para a compreensão e construção da pesquisa. Tem-se como fonte e objeto o jogo de tabuleiro a partir dos procedimentos que serão listados a seguir.

A primeira etapa foi realizada por meio do levantamento de informações a respeito da história de São José de Ribamar, como: patrimônios, eventos e tradições culturais de São José de Ribamar, povos originários, espaço territorial, além da formação dos povos

ribamarenses. Essa busca foi realizada por meio de consulta em livros, teses, artigos científicos e dissertações, como forma de compreender os aspectos que constituem a história da cidade a fim de elaborar um produto eficiente com garantia de disseminação de conhecimento aos estudantes. Vale ressaltar que essa etapa contou com aulas expositivas, previamente, familiarizando os estudantes com o assunto.

Em um segundo momento, somamos com a busca minuciosa de jogos similares ao que nos propomos elaborar, na presente pesquisa, como forma de apreender os elementos que compõem os jogos de tabuleiro no geral, além de sua estrutura e os desafios que os podem tornar atrativos aos estudantes. Esse momento possibilitou o alcance de informações contundentes para a construção do jogo.

Entretanto, a construção do tabuleiro aconteceu da seguinte maneira: definindo os aspectos físicos que contribuíram para o tapete, como medidas previamente selecionadas, material, desafios que foram propostos no decorrer do jogo aos estudantes e integração dos temas que foram abordados no jogo. Para além disso, foram criadas regras básicas para a desenvoltura do jogo por meio das seguintes perguntas-balizadoras: Como será iniciado o jogo? Como será jogado? Em que momento os jogadores podem se mover? Em que momento as perguntas serão feitas? Como será definido o ganhador? Essas questões serão respondidas a partir do estabelecimento das regras.

Logo depois, serão elaborados os desafios, as perguntas e as respostas que nortearam o andamento do jogo, tendo em vista que a sua contribuição foi crucial para a interação dos jogadores, no decorrer da partida, pois garantiu uma experiência educativa, dinâmica e envolvente. Vale ressaltar que cada pergunta e desafio foi acompanhado por respostas detalhadas que confirmaram a resposta correta ou não. Essa abordagem não só promove o aprendizado, mas, também, estimula discussões e aprofundamento sobre os temas que foram abordados.

Destarte, foi desenvolvido o *layout* do tabuleiro, analisando a distribuição das informações no espaço, a partir da incorporação de elementos que constituíram a história. Dentro desse *layout* que foi desenvolvido, ficaram explícitos os caminhos pelos quais o jogador deveria percorrer, além das áreas especiais que incluíram o *quiz*, as perguntas e os desafios que fazem parte do jogo. Por fim, fizemos a aplicação do Produto Educacional na turma do 9º ano da escola E. M. Governadora Roseana Sarney, dividindo equipes na turma para iniciarmos a partida. Com isso, analisaram-se o engajamento e a interação dos estudantes envolvidos com a atividade em exposição.

Esta dissertação foi estruturada, fundamentalmente, em três seções e na construção de um produto: o jogo de tabuleiro. As etapas da escrita da dissertação serão divididas, além desta Introdução (Capítulo 1) e das Considerações Finais (Capítulo 5) da seguinte forma:

Seção 1: A GAMIFICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA. O intuito é trazer considerações que justificam a relevância de pensar sobre os jogos, no campo educacional, focando, posteriormente, na relação entre *games* e história no contexto escolar.

Seção 2: INVESTIGAÇÃO E HISTÓRIA LOCAL. Aqui, apresentamos a relevância da história local aos estudantes da educação básica, além de perceber-se como agente histórico.

Seção 3: CONHECIMENTO EM JOGO. Nessa seção, temos o relatório da pesquisa de campo e a apresentação dos resultados e análises de dados após a aplicação do Produto Educacional, compreendendo os impactos e o sucesso da gamificação para os (as) estudantes. O intuito é refletir a práxis deste estudo.

No que tange ao produto, nesse foi elaborado um jogo de tabuleiro com cartas de perguntas e respostas sobre aspectos históricos da cidade de São José de Ribamar a partir do estudo e da “leitura” de seus lugares de memórias, identidades e espaços de sociabilidades.

2 A GAMIFICAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História, no pós-pandemia, não diferente de outros campos do conhecimento, também se adaptou em sua performance. Com isso, nas aulas *online*, observei na gamificação uma possibilidade efetiva de ensinar história. Em aulas híbridas, pude explorar ainda mais essa estratégia de ensino e perceber resultados eficazes com os estudantes. Além do mais, tal método possibilita uma dinâmica que foge dos moldes tradicionais do ensinar. Mas, para tanto, cabe entendermos, neste capítulo, o que é a gamificação, e quais suas possibilidades e possíveis ajustes nesse desafio. Considero, também, as problemáticas que podemos identificar nessa ação, uma vez que requerem recursos que nem sempre são acessíveis ou estão disponíveis ao professor para possibilitar a adaptação da gamificação ao alunado. Sobre o tema, conforme Alves:

Entender *gamification* implica na compreensão do que são games. [...] um game é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional (2015, p. 17-21).

A gamificação, aqui, está aplicada à aprendizagem como um processo significativo ao aluno. Que causa respostas aos integrantes do jogo e, além disso, é um momento de desenvolvimento ao raciocínio do sujeito. Conforme Werbach (2012 *apud* Alves 2015, p 20-21):

O game é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo e acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Destaco algo pertinente na ação do jogar, que é a voluntariedade. A voluntariedade, por sua vez, é essencial para tornar o processo de aprendizagem leve e interessante, pois desperta o estímulo no sujeito de modo espontâneo. Alves (2015) aponta que os *games* possuem características essenciais para a realização, dentre as quais temos: metas; regras; *feedback* e a participação voluntária, pois, desse modo, “[...] quem joga aceita a meta a ser cumprida, as regras estabelecidas e o *feedback* constante” (p. 23).

Ao explicar o que é a *gamification* — no Brasil, o termo popularizou-se como “gamificação” — Alves (2015) resgata essa história desde o início do século XX,

afirmando que, *a priori*, iniciou-se com empresas do ramo alimentício. Afirmar, ainda, que, em 2003, a *gamification* começa a ser mais conhecida e toma grandes proporções e popularidade a partir de 2010. Ainda segundo o autor:

Foi, entretanto, no ano de 2010 que o *gamification* se proliferou alcançando o mercado de massa na ocasião. [...] ainda em 2010, Jane McGonigal lança seu livro “Reality is Broken” e, apesar de ela mesma não gostar do termo e não utilizar, sua obra está repleta de exemplos de como os games podem gerar impacto positivo no mundo destacando a importância da diversão. É no ano de 2011 que o conceito começa a amadurecer e surgem relatórios e estatísticas sobre o assunto que hoje, comprovadamente, agrega valor a categorias de negócios e aprendizagens diversificadas (Alves, 2015, p. 25).

Todavia, o conceito que contempla o que buscamos compreender neste capítulo é atribuído por Karl Kapp (2012, *apud* Alves, 2015, p. 26): “Gamificação é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

É nesse sentido que buscamos, neste estudo — a partir da gamificação didáticas para tornar o ensino de história uma aprendizagem significativa — entender como apresentaremos o próximo tópico.

2.1 A gamificação: uma aprendizagem significativa

Jörn Rüsen (2016) discute o conceito de sentido na teoria da História e sua importância para o ensino e para a construção da consciência histórica. O professor de História, em seu ofício, realiza, constantemente, esse processo: tornar a História problematizadora, compreensível e significativa para os estudantes, o que é um grande desafio. Segundo o autor, a didática está diretamente associada ao ensino de História, pois “[...] a didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados” (Rüsen, 2006, p. 9).

O aluno é um sujeito de memória, o que se evidencia, por exemplo, quando uma aula de campo em um museu passa a servir de referência para as aulas subsequentes em sala de aula. Nesse momento, cria-se uma memória afetiva na trajetória escolar do aluno, pois experiências, como as chamadas “visitas escolares”, dificilmente são esquecidas.

Pensando o ensino de História, na atualidade, estamos diante de vários desafios, dentre eles a era da tecnologia digital. Com isso, torna-se cada vez mais complexa ao professor a construção do sentido histórico. A ideia não é afastar-se da tecnologia digital, mas, por que não, se aproximar? Com isso, devemos buscar estratégias com intencionalidades. Assim:

[...] ensino de História é um ensino de situações históricas. Mais do que nomes, datas e acontecimentos, o professor deve propiciar ao aluno a compreensão de como se estrutura uma dada situação, seja ela de revolução, eleição, “descoberta”, invasão, guerras de variados tipos, modos de viver, de trabalhar a terra, de estabelecer moedas e de comerciar com outras regiões, etc. (Seffner, 2018, p. 36).

Por conseguinte, no campo da história, trabalhar com conceitos, problematizações, entre outros aspectos são estratégias para aproximar o conhecimento ao estudante que está em processo de desenvolvimento. “O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” (Freire, 2022, p. 24).

Mas, como tornar a história um saber interessante para aquele sujeito que está tendo contato com ela pela primeira vez? O jogo, que vem atrelado ao lúdico, ao brincar, aqui, ganha espaço com essa questão. Muitos jogos podem apresentar uma narrativa histórica, dependendo do conteúdo e de como são utilizados. A narrativa é um campo de interesse da História. Costa (2017) aborda sobre aprendizagem periférica, a qual oportuniza ao sujeito citações narrativas sobre conteúdos históricos, em jogos, tornando o conhecimento significativo. Por sua vez, temos a aprendizagem tangencial:

Na explicação da chamada aprendizagem tangencial, que se baseia na ideia de assimilar melhor as informações que interessa, e que os jogos, de alguma forma, despertam o interesse por certos conteúdos, destacando que, mesmo que aprendizagem não ocorra dentro do jogo, criam-se cenários e desperta o interesse voluntário para a pesquisa sobre determinado assuntos. Em síntese: a aprendizagem tangencial se daria na exposição das várias coisas em um contexto no qual já se está engajado (Costa, 2017, p. 36).

Partimos desse pressuposto para a aprendizagem significativa. Entendemos por “aprendizagem significativa” o formato que dá sentido ao processo de aprendizagem do aprendiz, no qual é atribuído um conceito, uma memória construída com intencionalidades, distanciando-se dos modelos tradicionais de memorização e

destacando a problematização, a realização e a compreensão do tempo-espaço em que o sujeito está pertencido. Seffner (2018) relata um caso interessante de uma experiência vivida, em Porto Alegre, quando participa de uma palestra sobre AIDS em uma escola para adolescentes. Na situação, a reação deles foi “[...] logo na minha vez essa doença aparece”. Na ocasião, puderam discutir e iniciar o assunto sobre a doença na área da história.

Estes adolescentes conviviam com a ideia de que, antes deles, a vida sexual tinha sido livre de problemas e isenta de doenças. Mais ainda, achavam que a camisinha era algo inventado nesta conjuntura de luta contra a aids. Seleccionamos então um conjunto de textos e imagens sobre saúde e sexualidade, que permitiu mostrar a eles, entre outras coisas, que temos registro do uso de preservativos da gravidez, bastante semelhantes na forma com a camisinha atual, desde o Egito Antigo (Seffner, 2018, p. 37).

Ou seja, com essa temática, notou-se a oportunidade em estudar conteúdo da História para problematizar, resolver e conhecer mais sobre o tema. Buscou-se, ainda, um paralelo interdisciplinar a partir do qual foi possível o diálogo com Biologia, Geografia e Filosofia para a compreensão de um conhecimento histórico. Desse modo, “[...] estamos denominando de aprendizagem significativa em História: ela serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente” (Seffner, 2018, p. 37).

A ideia não é transformar o indivíduo em historiador, mas que consigamos pensar, historicamente, sobre determinado assunto, alcançar a aplicabilidade do conhecimento da história em suas vivências — penso que os jogos possibilitam esse processo. Far-se-á importante o sujeito compreender o conhecimento, dialogando e debatendo várias fontes, observando por diversas óticas. Conforme aponta Seffner (2018, p. 39), “De qualquer forma, é importante que o aluno perceba que as situações que ele está estudando foram construídas historicamente por indivíduos determinados, alguns lutando a favor, outros contra muitos indiferentes, mas jogando um papel importante no final das contas”.

Entender esses fatores colaboram para que o sujeito tenha a percepção de pensar que o mundo é construído historicamente, uma vez que é uma construção e é necessário compreender as partes e o todo e, ainda assim, chegar à indagação do objeto de estudo. O desenvolvimento de ações como essas podem ser estimuladas por gamificação. Conforme Costa:

Entendendo o game enquanto um acervo próprio que o aluno traz para a escola,

rico em termos e expressões que não raras vezes o educando incorpora ao seu próprio vocabulário, e que eles possuem o potencial de despertá-lo para o conhecimento ao permiti-lo superar etapas e se superar, pergunto: que articulações são possíveis entre a narrativa do jogo e a narrativa histórica escolar? A atração que o jogo causa no usuário pode ser utilizada a nosso favor para pensar a construção do conhecimento histórico em sala de aula? Que tensões e cuidados isso gera? (2017, p. 41).

Tais questões, acredito, são pensadas por um docente, em um momento de planejamento de aula, com o objetivo de aproximar o conhecimento histórico do sujeito. Qual estratégia utilizar para a efetivação do conhecimento histórico? E, na história, temos o registro dos esforços para mudança ou permanência em situações determinadas. A percepção de que cada um pode se transformar em um sujeito histórico é, com certeza, um aprendizado significativo da aula de História. Assim sendo:

Uma determinada atividade na aula de História tem chances de oportunizar aprendizagens significativas ao aluno se nela estiver colocada uma clara preocupação em operar com conceitos e nomeações. A ênfase no caráter transmissivo (“dar a matéria”) e cumulativo (“dar toda a matéria”) não ajuda em nossos propósitos (Seffner, 2018, p. 39).

Uma aprendizagem significativa torna-se significativa com atribuição de sentido. E quem pode atribuir esse sentido no indivíduo? É um trabalho complexo, requer cautelas, longa duração e planejamento. “Entender o professor como narrador é, então, essencialmente, entender como ele constrói sentidos de tempo, elemento primordial no estudo e no ensino da história” (Costa, 2017, p. 43).

Considerando o conceito de “narrativa histórica” a partir do *Dicionário de Ensino de História* (2022), organizado pelas professoras Marieta de Moraes Ferreira e Margarida de Oliveira, comungo do entendimento de Freitas (2019, p. 173):

Narrativa é o principal elemento dos modos de representar os atos humanos, a exemplo da história e da poesia. Esse representar, mediado pela narrativa, é inerente ao ser humano e serve para conhecer o mundo e experimentar prazer. Uma narrativa (intriga) está constituída quando dispomos acontecimentos indicadores de mudança de sorte (do sucesso ao fracasso e vice-versa), com o conhecimento ou a ignorância dos seus atores, em um lapso de tempo apreensível pela memória e estruturado em princípio, meio e fim.

A narrativa é essencial para a história, assim como o sentido é fundamental para a compreensão da totalidade histórica. Aprender o aprendiz para aprender história é um jogo de narrativas históricas e sentidos históricos. Esse conjunto, ou melhor, essa intercessão lógica, caminha para uma aprendizagem significativa para o ensino de

História em que a gamificação surge como um dos instrumentos da plenitude cognitiva do ser. Dessa forma:

A aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa. Ou seja, a emergência de novos significados no aluno reflete o complemento de um processo de aprendizagem significativa. (Ausubel *et al.*, 1980, p. 34).

Ou seja, é importante o envolvimento do estudante com os conteúdos para que ocorram significação plena no aprendizado, comportamentos de interesse, estímulos e, até mesmo, aproximação do conhecimento à realidade do sujeito. Nesse sentido, os autores reforçam os tipos de aprendizagem significativa:

O tipo de aprendizagem significativa mais básico, que inclusive condiciona todos os outros aprendizados significativos, é a aprendizagem representacional, que implica aprender o significado de símbolos particulares (de um modo geral, palavras) ou aprender o que elas representam. [...] Gostaríamos de estabelecer uma distinção entre os três tipos básicos de aprendizagem significativa: aprendizagem representacional, aprendizagem de conceitos e aprendizagem proposicional. A aprendizagem representacional refere-se ao significado de palavras ou símbolos unitários e a aprendizagem proposicional diz respeito ao significado de ideias expressas por grupos de palavras combinadas em proposições ou sentenças. Um outro tipo de aprendizagem significativa que é importante na aquisição de conhecimento consiste na formação de conceito. Os conceitos (unidades genéricas ou ideias categóricas) são também representados por símbolos particulares, assim como o são outras formas de unidades referenciais. (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p. 39-40).

Todavia, no próximo tópico, permanecemos no diálogo sobre gamificação e ensino de História, posto que percorremos sobre onde identificar o ensino de história a partir de metodologias significativas. Mas, sabemos que existem fatos que dificultam a aplicabilidade da gamificação, nas escolas, como a falta de recursos financeiros e humanos ou mesmo a precariedade da formação continuada docente.

2.2 Jogos, contexto escolar e seus desafios

O ofício de um/a professor/a é muito interessante para a sociedade, uma vez que toda a humanidade é apresentada a um mestre em sua jornada de vida. O espaço escolar, por exemplo, é um dos primeiros acessos coletivos de sociabilidade e construção cultural. Nesse sentido, observamos, diariamente, vários desafios na sala de aula, e o processo de

criatividade é constante, considerando a realidade e a diversidade nas escolas, em especial a escola pública, diante sua pluralidade social.

Para tanto, buscamos, aqui, apresentar como a gamificação aparece, de forma tímida, nas escolas. Além de perceber como os professores podem explorar os assuntos, nesse método gamificado, conforme coloca a pesquisadora e professora Marcella Costa (2017, p. 43):

[...] a narrativa do jogo, apesar de permitir o trabalho com a questão temporal, refere-se, na maioria das vezes, à construção de enredos que se aproximam mais a relatos ficcionais e que não necessariamente comportam o compromisso com os “sentidos de verdade” e de que o discurso historiográfico pressupõe.

Ou seja, em práticas educativas, é importante a problematização, pois são práticas oportunas para o engajamento dos estudantes. No tocante ao ensino de História, podemos abordar a escrita da história e o processo historiográfico, permitindo refletir com os discentes sobre os fatos narrados nos livros didáticos.

As transformações no ensino de História podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares elaboradas a partir de 1980 pelos Estados e municípios, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na segunda metade da década de 1990. Nos últimos 10 anos, tem surgido uma variedade de propostas que almejam proporcionar um ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo utilitários, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitárias muito acentuadas (Bittencourt, 2008).

De acordo com Bittencourt (2008, p. 106), “[...] em história, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas”. Tal capacidade é possibilitada a partir do estudo com outros recursos, ferramentas que não se resumem ao modelo tradicional e que, além do mais, visam a fazer do aluno um ser ativo no seu processo de aprendizado.

Com isso, “[...] ensinar ou estudar é simbolicamente jogar com o conhecimento, mesmo que a ludicidade esteja ausente das nossas proposições pedagógicas, uma vez que sempre nos vinculamos epistemologicamente ao escolher a forma e o conteúdo de nossas aulas” (Meinerz, 2013, p. 73).

Vale ressaltar que muitos jogos, na contemporaneidade, principalmente os jogos

digitais, trazem em seu contexto um pano de fundo de um evento histórico. É muito comum, por exemplo, aqueles que trazem um caráter “medievaresco”, pois é um período marcado por batalhas, guerras e cavaleirismo. Isso faz com que seja atrativo para o público juvenil. Conforme Meinerz:

Partindo da premissa de que o objetivo desses jogos não seja ensinar história, e de que seu manuseio pode possibilitar anacronismos e desqualificações do ponto de vista do conhecimento histórico, sugerimos que uma problematização conduzida pelo professor, a partir da experimentação desses jogos, pode gerar aprendizados bastante significativos (2013, p. 84).

Devemos pensar os jogos como uma estratégia de ensino, mas não como um substituto das aulas. Bittencourt (2008, p. 107) reflete sobre os avanços das mídias e a relevância de sua inserção nas práticas pedagógicas: “[...] os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes às ‘culturas das mídias’”. Acrescenta, ainda, que, com a chegada das mídias — como a televisão — as escolas inicialmente se sentiram ameaçadas, mas, ao longo do tempo, construíram uma intersecção e equilibraram seu uso no espaço escolar. Atualmente, há uma multiplicidade de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) integradas às práticas escolares, refletindo o convívio da sociedade contemporânea com esses recursos (Bittencourt, 2008).

Apesar de serem bem aceitos pelos estudantes, permito-me relatar minha experiência com o *Kahoot*, ferramenta que utilizo, esporadicamente, e que apresenta boa receptividade entre eles. No entanto, aplico esse recurso apenas após o encerramento de um objeto do conhecimento, bimestre ou semestre, com o intuito de reforçar os conteúdos trabalhados ao longo das aulas. Essa prática estimula os estudantes a trabalharem em equipe, a se prepararem previamente e, conseqüentemente, a participarem de uma competitividade saudável, pautada pelo respeito mútuo e pelo objetivo final: o aprendizado. Adiante, apresentamos alguns tipos de jogos que podemos utilizar em sala de aula, os quais podem colaborar com o ensino de História. A começar por jogos de tabuleiro, os quais utilizo como produto educacional nesta pesquisa. Sobre o tema, afirma Meinerz:

Os jogos de tabuleiro, compreendidos dentro do horizonte dos jogos de mesa, parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar. Reiteramos que no mercado brasileiro de brinquedos encontramos mais possibilidades de adaptação de jogos de tabuleiro, por exemplo, do que

entretenimentos pedagógicos específicos para o ensino de história. Em sua maioria, os jogos educativos que alcançamos no mercado dizem respeito ao campo da lógica-matemática e da alfabetização, e num segundo plano temos jogos de ciências naturais e de geografia. Porém é possível adaptar jogos tradicionais como memória, trilha, baralho, dominó, entre outros (2013, p. 78).

Exposto isso, os jogos de tabuleiro são flexíveis quanto ao seu uso, percebendo que podemos fazer adaptações com conteúdos que estamos trabalhando em sala de aula. Além do mais, é viável a confecção artesanal com recursos simples que, nesse processo, desperta a criatividade e uma gama de estudos sobre determinado assunto. Isso possibilita o ensino da história local, pensando o estudo presente, possibilitando a pesquisa prévia sobre o lugar, conhecer, estudar e desenvolver problemáticas que podem ser levadas para discussões em grupo.

Quanto aos jogos de dinâmica e expressividade grupal, esses são considerados atividades pedagógicas muito proveitosas para o ensino de História pensando a história integrada. Guglielmo (2022, p. 131) diz que “[...] a história integrada pode e deve contribuir para a compreensão do mundo globalizado em que vivemos, desde que se torne mais do que a simples justaposição de conteúdos”. Meinerz (2013) apresenta alguns outros tipos de jogos, por exemplo, os jogos de dinâmicas grupais, onde utiliza a exemplificação da dinâmica da estátua, explorando narrativas e adivinhação. Jogos teatrais são importantes, uma vez que “[...] a mediação do professor é importante para manter o aspecto lúdico, mas também para problematizar os possíveis anacronismos, maniqueísmos (no caso da dinâmica de simulação de tribunais isso é recorrente) e simplificações” (Meinerz, 2013, p. 82). Outras possibilidades são os *Role-Playing Games* (RPG)⁴ e os jogos digitais. A autora afirma que “O Professor pode construir ambientações históricas, propondo acontecimentos atrelados aos objetivos conceituais de determinados conteúdos, sem eliminar o caráter lúdico da proposta” (Meinerz, 2013, p. 82).

Logo, nota-se que a gamificação pode ser explorada de diversas maneiras nas escolas e nos possibilita a interdisciplinaridade com os assuntos em estudo. Todavia, enfrentamos algumas implicações com relação à aquisição de recursos. Sabemos que a realidade da escola pública ainda carece de Internet, a acessibilidade de tecnologia digital e outras ferramentas que poderiam viabilizar essas atividades é precária e, inclusive,

⁴ “Seguindo a lógica de jogos de expressividade, não podemos esquecer os RPGs (Role-playing Games), jogos de interpretação mediados por um mestre, que constrói um mundo a ser vivenciado pelos diferentes jogadores. O mestre conduz a narrativa do jogo, lançando desafios, tarefas e acontecimentos. Cabe aos jogadores optarem por diferentes ações que são confirmadas ou negadas através do jogo de dados” (Meinerz, 2013, p. 82).

faltam recursos básicos, como papel ofício, copiadora, cola, placa de isopor; enfim, são desafios que enfrentamos para promover atividades lúdicas. Apesar dessas adversidades, tivemos alterações na Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — que estimula o uso da educação digital nas escolas, quando trata do direito à educação e do dever de educar.

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533 de 2023)/(Vide Decreto nº 11.713 de 2023) (Brasil, 2023).

A lei garante a educação e o acesso à tecnologia digital, mas os enfrentamentos nas escolas públicas ainda são visíveis e seria um somativo à educação de nossos jovens. Também vivemos uma era de Inteligência Artificial (IA), que assusta aos professores e a comunidade em geral, mas, se soubermos ver essa “ameaça” como um aliado, poderemos colaborar firmemente para a garantia de uma aprendizagem efetiva. Assim:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. Assim o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos (Martins *et al.*, 2014, p. 8).

Contudo, “Gamification não é a transformação de qualquer atividade em um game. Gamification é aprender a partir dos games, encontrar elementos dos games que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real” (Alves, 2015, p. 30). Apesar das dificuldades encontradas, ainda identificamos uma gama de soluções que podem estar em consonância com nossas práticas, não necessariamente precisamos de algo “extraordinário”: com o simples, é possível. A seguir, busquei investigar essa prática voltada à gamificação com alguns professores de História da rede municipal de São José de Ribamar.

2.3 Diagnóstico de prática docente com os professores de História

Partindo para uma elaboração de jogos de tabuleiros, faz-se necessário entender como estão os métodos já utilizados, em sala, além de sabermos se há algum projeto ou mesmo currículo elaborado que inclui o ensino da história local, nas escolas de educação básica, do município de São José de Ribamar, considerando que a aplicação desta pesquisa será na Escola Municipal Professora Governadora Roseana Sarney com a turma do 9º ano. É oportuna uma investigação com alguns professores de história para compreendermos essa prática e se há o uso efetivo de métodos “gameificados” e ensino da história local.

Desse modo, aplicamos um questionário a fim de diagnosticar, previamente, os professores, suas práticas e, inclusive, o conhecimento de seus estudantes sobre a história de São José de Ribamar. “Há de se considerar, entretanto, que em virtude do tipo de suas características, o formulário tem alcance limitado, não possibilitando a obtenção de dados com maior profundidade” (Gil, 2010, p. 107). Ou seja, o diagnóstico aplicado em formato de formulário⁵, realizado de forma presencial, tem apenas o intuito de mapear os docentes e seus perfis nesta pesquisa. Esse formulário (Quadro 1) trouxe as questões que seguem.

Quadro 1 - Formulário de diagnósticos das práticas docentes

Formulário
Diagnóstico de Prática Docente

⁵ O formulário foi elaborado com o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo professor entrevistado e com a data de pesquisa registrada.

Nome: _____

Você é professor em efetivo exercício da rede municipal de São José de Ribamar?
☐ Efetivo permanente ☐ Contrato temporário
☐ Isento de sala de aula ☐ aposentado(a)

Qual sua formação acadêmica inicial e qual disciplina leciona?

Você leciona há quanto tempo na escola municipal de São José de Ribamar?
☐ 0 a 6 meses
☐ 6 a 2 anos
☐ mais de 2 anos

Em que série ou modalidade você está trabalhando?
☐ ensino fundamental séries iniciais 1º ao 5º ano
☐ ensino fundamental séries finais 6º ao 9º ano
☐ estou afastado(a) da sala de aula

Você já trabalhou com alguma atividade gamificada e/ou métodos ativos em sala de aula?
☐ Kahoot ☐ jogos de tabuleiro ☐ jogos de teatralização
☐ jogo da memória ☐ jogos digitais no power point.
☐ outros; qual? _____
☐ não desenvolvo atividades gamificadas/ou métodos ativos

Como foi a resposta dos estudantes com essas atividades?

Sobre o ensino de história local, na sua escola ou no currículo escolar, há algum conteúdo que trata, especificamente, sobre a história da cidade? Quais assuntos (se houver)?

Seus alunos conhecem a história de São José de Ribamar?
☐ não conhecem ☐ razoavelmente
☐ pouco ☐ muito

Por qual razão você conclui isso?

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Cabe destacar, aqui, que os participantes dessa entrevista foram apenas os professores de História da rede municipal de São José de Ribamar, que participaram de forma voluntária, quando ficou acordado identificá-los apenas pelas iniciais de seus nomes. Todos estão em exercício ativo na rede. Os docentes que permitiram sua

participação foram 11 professores que estão atuando nas séries do 6º ao 9º ano da educação básica. A coleta deu-se em um planejamento pedagógico em história, na Escola Municipal Dra. Maria Amélia Bastos, no bairro do Moropóia em São José de Ribamar. Aconteceu neste lugar pois a secretaria de educação, já havia organizado a data e o local apenas para os professores de história, na oportunidade pude fazer o trabalho de campo.

No bloco da 1ª à 4ª questão, busco investigar dados básicos sobre a atuação e formação dos docentes. Com relação à primeira questão, todos os professores estão em efetivo exercício na rede municipal. Ou seja, estão no chão da escola atuando em tempo parcial. Na segunda questão, foi respondido que todos os professores têm formação em história licenciatura e lecionam apenas história na educação básica. Sobre a terceira questão, obtivemos respostas diversas a maioria dos professores, estão atuando há mais de 2 anos, sendo dois professores apenas que responderam que estão na rede há, pelo menos, 6 meses. Na quarta questão, quando pergunto sobre as séries em que estão lecionando, identifico que estão restritos apenas às séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

No bloco que vai da 5ª à 9ª questão, investigo a respeito das suas práticas. Aqui, foram levantadas experiências mais singulares em que cada professor(a) anexou sua identidade na prática docente. Irei expor, em formato de quadros, considerando que são respostas mais individuais. Obtive, na coleta, as respostas que seguem nos Quadros 2-6.

Quadro 2 - Respostas referentes à 5ª questão

5ª questão: Você já trabalhou com alguma atividade gamificada e/ou métodos ativos em sala de aula? Quais?	
M.V.F.T	<i>Kahoot.</i>
C.J.M.P	Outros; qual(is)? Seminários avaliativos.
A.C.R.G	Jogo da memória.
M.A.C.B	Kahoot, jogo da memória, jogo de caça palavras na lousa digital, formação de palavras no quadro branco.
T.S.M.J	<i>Kahoot.</i>
V.B	Jogo de tabuleiro e jogo da memória.
L.S.F	Jogos de teatralização, música.
J.B.S.S	Jogos de teatralização.
H.M.S.N	Jogos digitais com <i>Power Point</i> .
C.C.P	Não desenvolve atividades gamificadas e/ou métodos ativos.
P.K.F.C.S	Jogos de tabuleiro, jogo da memória.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na sexta questão, os professores relataram suas experiências a partir das atividades gamificadas com os estudantes.

Quadro 3 - Resposta referentes à 6ª questão

6ª questão: Como foi a resposta dos estudantes com essas atividades?	
M.V.F.T	Os estudantes responderam de forma positiva quando utilizei o kahoot nas aulas sobre iluminismo, pois se engajaram na “competição”.
C.J.M.P	A participação é bastante relativa, com praticamente todos os estudantes se inserindo na atividade, através da pesquisa, produção e apresentação dos diversos temas propostos.
A.C.R.G	No primeiro momento de euforia, empolgação, porém motivador. Visto que requer tempo e custos financeiros. Porém muitos desses jogos são comprados em plataformas, devido a não qualificação de muitos docentes na área tecnológica.
M.A.C.B	Maior participação dos alunos; crescimento do interesse do aluno em estudar os conteúdos e revisar em casa para participar dos jogos; desenvolvimento da leitura visual de imagens; melhores rendimentos escolares nas avaliações; o uso dos jogos na sala de aula diminui a frequência escolar.
T.S.M.J	Muito boa. Os alunos conseguiram fazer o uso dessa modalidade de ensino por via digital de uma maneira consciente entendendo que educação, conhecimento e tecnologia podem favorecer muito o aprendizado deles.
V.B	Todos querendo participar ao mesmo tempo. Todos interessados em participar.
L.S.F	Sempre boa e com respostas bastante satisfatória.
J.B.S.S	Houve uma aceitação positiva por parte dos alunos, ficou evidente como a ludicidade, o jogo contribuiu, ou pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem, pois possibilita desenvolver a criatividade.
H.M.S.N	Houve um bom retorno, pois eles tiveram uma excelente interação com a proposta apresentada.
C.C.P	Não respondeu.
P.K.F.C.S	Interessante. Fiquei surpresa ao constatar que a linguagem dos jogos de tabuleiro, ou aqueles que envolvem memória, era uma novidade para a grande maioria. A cultura de jogos deles é essencialmente digital/eletrônica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observamos que as estratégias adotadas pelos professores obtiveram resultados positivos, percebendo um comportamento de interação dos estudantes bem envolvidos nas atividades, isso pode ser causado pelo estímulo da competitividade e o desafio estabelecido. A respeito desses temas geradores, que, muitas vezes, aproximam a realidade dos educandos ao que está sendo debatido, Freire (2022, p. 31) apresenta as seguintes indagações:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitárias –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas descuidadas pelo poder público.

Ou seja, esses momentos de interações e estudos do ensino de história local, possibilita ao estudante uma aproximação com seu lugar, Freire, nesse sentido aborda sobre essa experimentação de um olhar diferente a um local antes abandonado, por exemplo.

Quadro 4 - Respostas referentes à 7ª questão

7ª questão: Sobre o ensino de história local, na sua escola ou no currículo escolar, há algum conteúdo que trata, especificamente, sobre a história da cidade? Quais assuntos (se houver)?	
M.V.F.T	Sobre história local, trata-se muito sobre o festejo de São José de Ribamar, da lenda que forma o núcleo inicial da cidade, principalmente no expo-memórias, projeto que é desenvolvido no segundo semestre de cada ano, com temas gerais para cada série e que se desdobram para a realidade ribamarense.
C.J.M.P	Sim, existe o projeto “memórias da nossa gente” no qual os estudantes tem um período de foco no estudo da realidade local e ao final, a produção de uma feira cultural expondo o que foi aprendido.
A.C.R.G	Sim, patrimônios materiais e imateriais; lendas indígenas; povos sambaquis; contexto político cultural, social e econômico da cidade.
M.A.C.B	Sim, a escola busca estudar e analisar a história de São José de Ribamar por meio de obras literárias, obras de artes e pelas manifestações culturais e o festejo de São José de Ribamar.
T.S.M.J	Não!
V.B	Cultura. Religiosidade. Política.
L.S.F	Sim. Temos um projeto denomina memórias. Além de conteúdos que se relacionam com a história da cidade.
J.B.S.S	Especificamente não há conteúdos, porém, são relacionados a história da cidade. Vale destacar que a partir deste ano está sendo proposto trabalharmos a história da cidade contextualizando com os conteúdos.
H.M.S.N	Sim, trabalho a origem do município destacando os povos formadores e as mudanças políticas ocorridas nesse cenário.
C.C.P	Não
P.K.F.C.S	Não. Mas há um projeto anual intitulado “Memórias de Nossa gente”, voltado para a cultura identitária ribamarense.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Notamos, aqui, diferentes respostas e, inclusive, justificativas para essas questões, como, por exemplo, a fundação de São José de Ribamar⁶, a historicidade da cidade e os projetos que buscam valorizar a localidade. Além do mais, buscam pensar a formação do povo de São José de Ribamar, o que é interessante para refletir acerca dos aspectos culturais e religiosos.

Para a 8ª questão, trouxe uma amostragem em gráfico (ver Gráfico 1 a seguir),

⁶ Temos registros de ocupação europeia desde 1612, com presença francesa, mas os povos Tupinambás naquele território já habitavam, também conhecidos como o grupo indígena gamelas. Posteriormente temos o evento de Batalha de Guaxenduba, na qual aquele território fica sob o domínio português. Em 16 de dezembro de 1627, São José de Ribamar foi elevado à categoria de Vila. Os padres jesuítas ficaram responsáveis por sua administração até 1755. O governador da província do Maranhão, Gonçalo Pereira Lobato e Sousa, em presença do padre jesuíta Vellez Vidigal que ali residia, declarou, conforme alvará, datado de 7 de junho de 1755, que removia os padres jesuítas e restituía aos indígenas a posse das terras, a liberdade às suas pessoas, dando-lhes o direito de ir e vir com quem lhes merecesse. Elevava, assim, em 5 de agosto de 1757 à categoria de Lugar. Ocorreram muitas mudanças da categoria de arraial, a vila e município, inclusive vinculado ao município de Paço do Lumiar e posteriormente São Luís. Foi, por várias vezes, extinto e restaurado, até que finalmente, pela Lei Estadual nº 758, de 24 de setembro de 1952, assinada pelo Governador Eugênio Barros, foi elevado à categoria de município, com a denominação de Ribamar. Passando-se dezoito anos, pela Lei Estadual nº 2.980, de 16 de setembro de 1969, o governador José Sarney, definitivamente, restaurou sua denominação original, para São José de Ribamar, em homenagem ao Santo Milagroso Padroeiro da cidade e Padroeiro do Maranhão e está vigente até hoje (Enciclopédia dos..., 2021, p. 95).

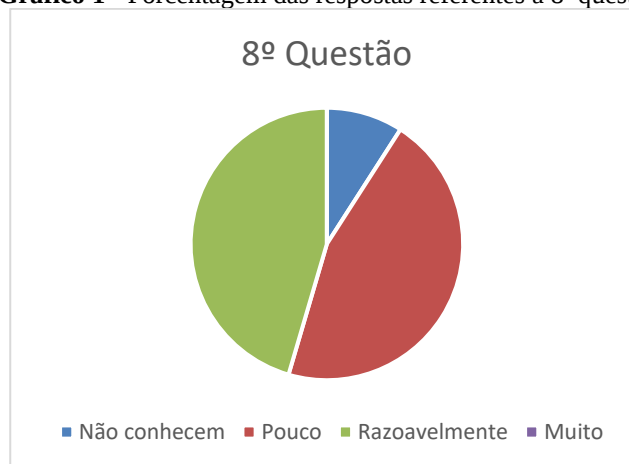
visto que foi respondida com as respostas prévias em “muito”, “pouco” ou “razoavelmente”.

Quadro 5 - Respostas referentes à 8ª questão

8ª questão: Os seus alunos conhecem a história de São José de Ribamar?	
M.V.F.T	pouco
C.J.M.P	razoavelmente
A.C.R.G	razoavelmente
M.A.C.B	pouco
T.S.M.J	razoavelmente
V.B	pouco
L.S.F	razoavelmente
J.B.S.S	pouco
H.M.S.N	razoavelmente
C.C.P	não conhece
P.K.F.C.S	pouco

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Gráfico 1 - Porcentagem das respostas referentes à 8ª questão



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 6 - Respostas referentes à 9ª questão

9ª questão: Por qual razão você conclui isso?	
M.V.F.T	Acredito que por conta do currículo eurocêntrico que seguimos muitos aspectos do cotidiano ribamarense é deixado de lado. Também acredito que somente o Expo-memórias abordando os “temas clássicos” da cidade (dois indicados na resposta da questão 7), não são suficientes para uma efetiva aprendizagem sobre a história da cidade devido à diversidade territorial identitária, cultural e social que este lugar possui.
C.J.M.P	Devido ao engajamento e produção, além da participação no projeto “Memórias de nossa gente”, os estudantes aumentam o aprendizado sobre a história de São José de Ribamar.
A.C.R.G	Na rede de ensino é ofertado um projeto anual com a temática: memórias de nossa gente, tornando-se memórias de nossa gente, tornando-se assim obrigatório o resgate da história do nosso município. Porém, ainda existe algumas dificuldades apresentados em sala de aula p/ contemplar de forma satisfatória no currículo o conteúdo de história ribamarense. Tais como, tempo para complementação da carga horária, recursos financeiros e apatia por parte dos nossos alunos em relação aos conteúdos, desmotivação de alguns professores de outras áreas em relação ao projeto, incumbindo total responsabilidade aos professores de história.

M.A.C.B	Quando os temas sobre São José de Ribamar é abordado e estudado na escola, percebo que o período de tempo é muito curto, prejudicando a metodologia do professor e a análise de obras específicas sobre a história local. Uma das formas de trabalhar a história local é partir dos conhecimentos e experiências dos alunos na sua comunidade, contextualizando com os conhecimentos passados por gerações de moradores e população em geral no município.
T.S.M.J	A meu ver, devido ao pouco conhecimento sobre o tema ensinado em sala de aula das escolas do município.
V.B	Porque no ato que começamos a falar da história de Ribamar os alunos ficam bastante atentos ao assunto, fazem perguntas.
L.S.F	O fato de trabalharmos os projetos e atividades diárias no decorrer do ano.
J.B.S.S	Porque não conseguem fazer conexão dos fatos históricos com a realidade da cidade de sua comunidade, não conseguem fazer uma análise dos acontecimentos, nem conhecem os personagens que contribuíram para a formação da cidade.
H.M.S.N	Falta uma fundamentação teórica mais consistente nos livros didáticos e na programação das atividades do currículo escolar.
C.C.P	Os conteúdos relacionados as séries que trabalho não contemplam a história local.
P.K.F.C.S	Pela vivência em sala de aula, pelos comentários, etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Considerando que esse diagnóstico foi realizado a partir das experiências docentes, entende-se que os resultados estão fundamentados nas discussões em sala de aula sobre a geo-história de São José de Ribamar. Além disso, para o desenvolvimento do ensino de história local, é imprescindível a realização de pesquisas. Como afirma Freire (2022, p. 31):

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e anunciar a novidade.

Ana Maria Monteiro (2019), em seu artigo *Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História*, ressalta a importância de compreender a relação dos docentes com os saberes que transmitem, evidenciando a originalidade e a especificidade epistemológica da História no ambiente escolar.

Ainda nessa linha, a autora destaca que o saber docente, em especial no caso do professor de História, envolve problematizar o conhecimento científico-histórico e suas implicações na história ensinada, refletindo sobre o refinamento promovido nas aulas. Segundo Monteiro (2019, p. 15):

Articulado às contribuições da Sociologia do Currículo e considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos professores como profissionais dotados de subjetividades e intencionalidades, o conceito de saber docente passou a ser utilizado como ferramenta teórica que busca dar

conta dessa problemática, considerando as demandas dos alunos para a aprendizagem. Ao tomar por base o entendimento da originalidade dos saberes produzidos, mobilizados e comunicados, esse conceito abre, também, possibilidades de se considerar a docência como “lugar de autoria”, espaço-tempo do fazer curricular de docentes que atuam na Educação Básica.

Dessa forma, promover um ensino de história local consistente requer uma pesquisa prévia, a delimitação das temáticas a serem exploradas e, em seguida, a socialização do conhecimento, pois é papel da escola divulgar os saberes que constrói. Para isso, a utilização de métodos lúdicos, como o jogo de tabuleiro, contribui para tornar essa disseminação mais significativa e envolvente para os educandos.

3 INVESTIGAÇÃO E HISTÓRIA LOCAL

Neste capítulo, consideramos a relevância do ensino da história local nas escolas; com isso, iremos focar na história de São José de Ribamar e em sua divulgação nas escolas da rede municipal. Nesse sentido, identificamos algumas políticas que são promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed/SJR), como, por exemplo, o lançamento de um livro didático que trata sobre a própria história e geografia da cidade, da *Coleção Memórias da nossa gente* (Frota et al., 2024). Como resultado de um programa de governo do prefeito Júlio Matos, denominado “memórias da nossa gente”, foi distribuído para os professores dos anos finais (Ensino fundamental do 6º ao 9º ano) em formato PDF e livro impresso para os professores de história da rede.

Além do mais, iremos fazer, aqui, uma discussão sobre o ensino de história, currículo, memória e história local e apresentar outras obras que divulgaram a história de São José de Ribamar. A ideia é conhecer essas produções para que possamos desenvolver nossa prática pedagógica, que é justamente fortalecer essas ações no âmbito educacional. Desse modo, nossa busca será bibliográfica a fim de fomentar e ampliar esse conhecimento.

3.1 O ensino de história local e sua relevância para o lugar

Para os estudos sobre história local, é interessante levar em consideração a interdisciplinaridade inserida nesse contexto, pois, uma vez que nos colocamos para conhecer um lugar pouco visitado academicamente — seja uma rua, bairro, cidade ou até estado — precisamos conhecer sua história, geografia, biologia e outros assuntos que compõem todo esse conhecimento local.

Podemos concordar que a história escolar tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha nesse papel: ao existir, ao decidir, ao agir, todo ser humano necessita constituir e colocar em funcionamento sua consciência histórica. A aprendizagem escolar é, sobretudo, a aprendizagem da identidade coletiva mais ampla; daí o apelo — a demanda constante que atravessa os séculos — ao ensino de História para a formação do cidadão, que é a identidade política central da modernidade na qual as relações entre os diferentes são organizadas com base nos Estados nacionais (Cerri, 2011). Nesse sentido, assume-se também o papel de investigador, promovendo a

autonomia tanto do docente quanto do corpo discente.

Por isso cabe destacar a construção do currículo que oportuniza o ensino de história local, uma vez que é necessário compreendermos a evolução do currículo no território maranhense, em especial o ensino fundamental das séries finais. O currículo a nível nacional é normatizado pela BNCC, em que encontramos todo o currículo de história para todas as esferas nacionais, seja federal, estadual, municipal e até distritos federais. Em outra via, identificamos aqui no Maranhão o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Com foco no DCTMA, iremos analisar as oportunidades que o ensino de história local possui nesse documento:

A trajetória da disciplina História demonstra que há interesses de diferentes ordens que influem na seleção dos conteúdos. Não há um saber único a ser ensinado, mas escolhas são feitas para eleger o que deve estar presente na escola. Entre os diversos saberes da disciplina História que podem ser escolhidos para fazer parte do currículo estão os que privilegiam a história local. Eles são importantes, pois contribuem tanto para a ampliação da compreensão dos alunos acerca de suas localidades quanto para fazer com que se entendam como agentes de mudanças, além de colaborar para que os conteúdos se tornem mais significativos para os discentes (Ávila; Melo, 2023, p. 2).

Contudo, é viável os estudos da história local quando evidenciados no currículo, pois permite a autonomia didática do professor para estudar, por exemplo, as vivências dos estudantes, monumentos, tradições e saberes locais. “Surge, então, a necessidade de reivindicar esse espaço no currículo vivenciado, como também no prescrito, e o desenvolvimento da abordagem da história local na educação básica pode ser um dos caminhos para isso” (Ávila; Melo, 2023, p. 4).

As contribuições desse conhecimento para o ensino de História transcendem o entendimento do ser como sujeito social e histórico. Pois, conforme Ávila e Melo (2023, p. 5), “[...] em virtude de o local ser um espaço de identidades, voltar seu olhar para ele facilita as relações em um mundo cada vez mais globalizado e contribui para a percepção dos estudantes de sua existência como ser social”; ou seja, constitui-se de formações de opiniões a partir do seu lugar e problematizações que podem ser acentuadas a partir dessa leitura de mundo.

Com isso, a construção do currículo assume um papel fundamental, pois é nele que identificamos o processo cultural nos campos pedagógico e social. O currículo, nesse sentido, é um lugar de poder para a função social escolar que envolve tradições, experiências e políticas. Como destaca Bittencourt (2008, p. 101):

[...] os currículos escolares têm sido objeto de muitas análises que situam seu significado político e social, e essa dimensão precisa ser entendida para determinarmos o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina desempenha na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea.

Busco, nos estudos de Sacristán (2000, p. 15), compreender o conceito de “currículo”, que o autor define de forma muito relativa e complexa e, *a priori*, organiza da seguinte maneira:

Organizando as diversas definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados: 1) o ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola. 2) Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc. 3) Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas consequências para abordá-lo, etc. 4) referem-se os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: a) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; b) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; c) sustentar o discurso sobre a interação entre teoria e a prática em educação. 5) referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Para este estudo, entendemos o currículo como um espaço de poder em que, para o ensino de história local — entendendo todas as suas nuances — é necessário buscar esse amparo a partir da construção do currículo. Consoante a essa questão, voltamos para a análise do DCTMA para a educação infantil e o ensino fundamental, abordado anteriormente, buscando identificar as oportunidades que o documento trata sobre a história do Maranhão em específico no seu objeto de estudo. Antemão, o DCTMA apresenta a história como um ensino necessário para o entendimento do eu e do outro para as séries iniciais do ensino fundamental, enquanto o ensino fundamental dos anos finais visa a dar continuidade a esse ensino, considerando a diversidade que se faz presente no mundo e, principalmente, em nosso estado, o Maranhão. Contudo, “[...] partir do conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem” (Sacristán, 2000, p. 20).

Fazendo uma busca minuciosa, no DCTMA do Ensino fundamental, e analisando os conteúdos do 6º ao 9º anos (séries finais do ensino fundamental), identificamos alguns

objetos do conhecimento sobre a história local do Maranhão, os quais iremos expor no Quadro 7 (conforme está no material do documento), apresentando apenas a unidade temática e os objetos de conhecimento. Nesse sentido, iremos nos restringir aos conteúdos que tratam sobre história do Maranhão.

Quadro 7 - Objetos de conhecimento dos conteúdos do 6º ao 9º ano

6º ano	
Unidade Temática	Objetos de conhecimento
História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização e as mais recentes descobertas arqueológicas que apontam para a origem da humanidade – sítio arqueológicos do Maranhão.
7º ano	
Unidade Temática	Objetos de conhecimento
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. A Revolta de Bequimão e os conflito entre colonos, jesuítas e indígenas no Maranhão. Franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão. A presença holandesa no litoral maranhense
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	Período Pombalino e a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. A escravização de indígenas e africanos no Maranhão e sua relação com a produção para o mercado interno e externo.
8º ano	
Unidade Temática	Objetos de conhecimento
Os processos de independência nas Américas	Os caminhos até a independência do Brasil. A adesão do Maranhão ao processo de independência do Brasil.
O Brasil no século XIX	O Período Regencial e as contestações ao poder central. O conflito dos Balaios no Maranhão. A crise agroexportadora do Maranhão. Grupo Maranhense do Romantismo e os Novos Atenienses.
9º ano	
Unidade Temática	Objetos de conhecimento
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A adesão do Maranhão à República e a formação dos grupos oligárquicos. Oligarquia Vitorinista no Maranhão. A Revolta de Alto Alegre-Barra do Corda.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	A crise da indústria manufatureira do Maranhão. Oligarquia Sarney. Projeto Grande Carajás e expansão agrícola no Sul do Maranhão.
A história recente	As pautas dos povos indígenas no século XXI, com enfoque no Maranhão, e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os outros objetos do conhecimento não expostos trataram sobre o que chamamos de “história mundial”, que abordam, em sua maioria, sobre os povos europeus. Observando a construção do currículo local, notamos que a história predominante está nos eventos com os agentes externos, dando pouca ênfase aos povos nativos e à formação das cidades interioranas em nosso território; ou seja, fica uma amplitude voltada ao Maranhão todo. Mas, se formos estudar de maneira minuciosa, identificaremos que o palco desses eventos em sua maioria se concentra em São Luís, atual capital do estado. Para Sacristán (2000, p. 34), o currículo é uma opção cultural, o que busca adequar uma qualidade da aprendizagem, desse modo o autor afirma que “[...] propomos definir currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar tal como se acha configurada”. Para isso, ele defende três grupos que colaboram essa realidade curricular como cultura da escola: o currículo, o projeto cultural e os campos escolar e social.

Resgatando essa discussão para análise da cidade de São José de Ribamar, no campo, conseguimos identificar um projeto que teve como fruto um livro didático. Com isso, nossa próxima seção busca analisar a publicação desse material e outros assuntos que divulgavam o conhecimento da história de São José de Ribamar nas escolas.

3.2 São José de Ribamar e a divulgação do ensino de História

O projeto realizado pela prefeitura de São José de Ribamar/MA, titulado *Memórias da nossa gente* (Figura 1), deu fruto a um livro didático que foi impresso e compartilhado entre os professores de história da rede municipal de São José de Ribamar. É sobre esse material que iremos debater, nesta sessão, a fim de entender o que está sendo divulgado sobre o ensino da história local nas escolas.

Figura 1 - Capa do livro didático *Memórias da nossa gente*



Fonte: Frota *et al.* (2024)

Saliento para essa discussão a colocação da professora pesquisadora Isaíde Bandeira da Silva (2012, p. 566), que problematiza a escolha dos livros didáticos em história e suas apropriações na seleção curricular:

O livro didático é um produto complexo, porque entrecruza diferentes perspectivas teóricas, editoriais, pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas, e por isso, principalmente na transição dos séculos XX e XXI, tem despertado tantas críticas favoráveis e desfavoráveis, e a cada dia ocupa mais espaço tanto na cultura escolar de inúmeras salas de aulas espalhadas pelo Brasil quanto nas pesquisas acadêmicas.

Como aponta Costa (2017, p. 134), “[...] um primeiro ponto a ser indicado é que dificilmente o material-base com que trabalhamos em sala de aula, ou seja, os livros didáticos e apostilas, conseguirá dar conta das nossas especificidades locais”. No que diz respeito ao livro didático da história de São José de Ribamar, adotado para as práticas nas aulas de História da rede municipal, identificamos um livro ilustrado por imagens em animação, além de muitas atividades de conhecimento e de fácil entendimento para a educação básica de nível fundamental dos anos finais. Conta com 110 páginas e o sumário está apresentado em cinco módulos, divididos da seguinte maneira: Módulo 1 - Eu sou São José de Ribamar: nascido e criado; Módulo 2 - Minha cidade; Módulo 3 - Fé e diversidade; Módulo 4 - Arte e cultura, e Módulo 5 - Economia de São José de Ribamar.

Cada módulo contém quatro unidades a serem desenvolvidas ao longo das etapas escolares. Além do mais, é importante frisar que este material foi disponibilizado aos professores de História e Geografia dos anos finais. O que confere os seus estudos nas séries do 6º ao 9º ano da educação básica. As unidades estão expostas conforme mostra Figura 2.

Figura 2 - Sumário



SUMÁRIO	
Módulo 1 - EU SOU SÃO JOSÉ DE RIBAMAR: NASCIDO E CRIADO.....	10
Unidade 1 Identidades.....	12
Unidade 2 Ancestralidade.....	14
Unidade 3 Línguas e Linguagens.....	18
Unidade 4 Cidadania.....	21
Módulo 2 - MINHA CIDADE.....	30
Unidade 1 Ribamar Histórico.....	32
Unidade 2 Ribamar Tecnológico.....	39
Unidade 3 Ribamar Ecológico.....	44
Unidade 4 Ribamar Cultural.....	50
Módulo 3 - FÉ E DIVERSIDADE.....	54
Unidade 1 Diversidade.....	56
Unidade 2 Romeiros.....	60
Unidade 3 Igrejas.....	62
Unidade 4 Santuário de São José de Ribamar.....	64
Unidade 5 Cultos e Festividades.....	68
Módulo 4 - ARTE E CULTURA.....	72
Unidade 1 De Ribamar para o Mundo.....	74
Unidade 2 Os Bairros que Encantam.....	78
Unidade 3 Literatura.....	82
Unidade 4 Cultura Popular.....	85
Módulo 5 - ECONOMIA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR.....	88
Unidade 1 Turismo.....	90
Unidade 2 Comércio e Serviços.....	94
Unidade 3 Agricultura, Pecuária e Pesca.....	99
Unidade 4 Economia Criativa.....	106

Fonte: Frota *et al.* (2024)

Observamos que está estruturado nos pontos macros do que forma a cidade de São José de Ribamar. Nesse ponto, podemos perceber os interesses para o conhecimento da história local, sobre o que Medeiros (2013, p. 26) faz alguns apontamentos:

A história, dos historiadores profissionais, objetiva legitimar e a forjar identidades; num contexto menor, sobre si, o historiador local, não profissional, cumpre a função semelhante e não é de estranhar-se que “cultive a terra natal, ou a terra que os acolheu” fazendo-lhe a história da “pátria pequena”, da sociedade local à qual atribui diferença em relação a outra e o pertencimento das pessoas ao município, ao passado comum, aos desafios futuros.

Nesse sentido, notamos a preocupação com o material didático construído com a formação do seu povo, a sua cultura, a formação simbólica da cidade majoritariamente associado ao sagrado. E por fim os aspectos econômicos que entrelaçam todas as outras estruturas sociais. De fato, não há como falar de uma cidade-santuário, como São José de Ribamar, por exemplo, sem abordar esses elementos. O pesquisador Wanderson dos Anjos (2024, p. 12) que tem como objeto de estudo o complexo santuário de São José de Ribamar, diz que é “[...] possível destacar que há elementos que caracterizam o centro da cidade, definindo-o como espaço simbólico e de memória histórica”. Com isso, o autor acrescenta que:

Sendo assim, a cidade de São José de Ribamar constitui um amplo campo de investigação sobre o processo socioespacial de formação e produção do seu espaço urbano, onde o centro antigo (tradicional) e o atual possuem certa dinamicidade e a construção de um conjunto arquitetônico-religioso nessa área impulsiona a análise e o debate sobre permanências, mudanças, novos usos e sobre a representatividade de formas simbólicas espaciais nesse local. É possível ainda apontar para o importante papel desempenhado pela religiosidade (católica) na historicidade do lugar, evidenciando a produção do espaço pelo sagrado (Anjos, 2024, p. 12).

Com o olhar historiográfico para essa discussão e o que a história local pode problematizar, Medeiros (2013, p. 27) aponta que:

[...] acontece com a história local o que ocorre com certos textos de história não local em que a justificação do status quo aparece como algo que tem explicação no encadeamento dos fatos: o presente é justificado pelo passado, o domínio de classe é justificado por uma sucessão de eventos, os dominadores são legitimados pela importância de seus ancestrais ou o passado e a obsessão das origens. Não se trata da elaboração de saber que explique o que, sob a superfície dos eventos, há algo profundo.

Ou seja, a história de uma cidade traz um resgate dos eventos que ainda permanecem na memória local, pensando a cidade de São José de Ribamar, a cidade tem uma profunda relação com a santidade e seus povos originários, um santo trazido da Europa, mas que carrega um nome local e que faz esse referencial geográfico “a riba do mar” para os gamelas que ali viviam significa acima do mar, onde de fato está a cidade até o momento presente com o mar em volta do centro.

3.3 O livro didático como instrumento de ensino da História local

O livro didático é um dos materiais mais presentes no cotidiano escolar brasileiro. Para muitos alunos, representa o primeiro contato com um conhecimento sistematizado e com narrativas que buscam organizar a compreensão da realidade. Para os professores, constitui um apoio constante na organização de conteúdos, no planejamento de atividades e na estruturação das aulas, pois, “[...] o livro didático é um produto cultural que participa da formação de identidades e da construção de memórias sociais” (Calissi, 2003, não paginado).

Nesse sentido, o livro ultrapassa a função de simples repositório de informações e se torna um instrumento central na cultura escolar, influenciando práticas, discursos e representações sobre o ensino (Bittencourt, 2008b).

No campo da História, essa centralidade assume dimensões ainda mais significativas. A disciplina exige a construção de narrativas, a organização de temporalidades, o trabalho com conceitos e a análise de múltiplas fontes. O livro didático, nesse sentido, funciona como mediador entre o saber acadêmico e o espaço escolar, traduzindo conceitos complexos em linguagens acessíveis e propondo caminhos para que o estudante desenvolva sua consciência histórica (Dorotéo, 2025).

Ao organizar os conteúdos, estabelece pontes entre o passado e o presente, ajudando a compreender transformações sociais, políticas e culturais. Contudo, ao mesmo tempo em que facilita o acesso a determinados saberes, o livro didático também carrega limitações, pois toda narrativa histórica envolve escolhas e silenciamentos (Bittencourt, 2008b).

Em grande parte das obras de circulação nacional, observa-se a tendência de privilegiar acontecimentos ligados à história política, institucional ou a figuras de destaque, deixando em segundo plano o cotidiano, as lutas sociais e as experiências de comunidades específicas (Bittencourt, 2008a).

Esse viés reforça uma visão linear e homogênea da história, muitas vezes distante da realidade vivida pelos alunos. Por isso, o livro didático, embora indispensável, não pode ser visto como um material neutro ou completo. Ele precisa ser analisado de forma crítica e contextualizada, reconhecendo tanto seu potencial pedagógico como seus limites estruturais (Abreu, 2011).

É justamente diante dessa constatação que a discussão sobre o ensino de História local ganha força. Em municípios, como São José de Ribamar, a ausência de materiais

que contemplem a memória e a trajetória da própria cidade gera um vazio na formação escolar. Os estudantes aprendem sobre impérios distantes, guerras europeias e personagens nacionais, mas pouco conhecem sobre as transformações políticas, culturais e sociais que ocorreram em sua própria comunidade (Schmidt, 2007). Essa lacuna não apenas enfraquece o sentimento de pertencimento, como também dificulta o reconhecimento de que a história é produzida cotidianamente por sujeitos comuns, em múltiplos espaços e tempos (Cavalcanti, 2018). A produção de livros didáticos locais busca, justamente, preencher esse vazio. Ao trazer para as páginas escolares temas, como festas religiosas, manifestações culturais, personagens comunitários, tradições populares e transformações econômicas do município, o livro didático de história local aproxima o conteúdo da realidade do aluno (Souza, 2023).

Esse processo contribui para que esse material se reconheça como parte de uma coletividade histórica e compreenda que sua cidade também é espaço de produção de memória e identidade (Schmidt, 2007). Além de ampliar o sentimento de pertencimento, o livro didático local exerce uma função pedagógica essencial: possibilita que o professor organize suas aulas de maneira contextualizada. Ao invés de trabalhar apenas com exemplos distantes, o docente pode partir daquilo que o aluno já conhece — o espaço em que vive, as festas que frequenta, os lugares que percorre — para introduzir conceitos mais abstratos (Bittencourt, 2008a).

Esse movimento de partir do próximo para o distante, do conhecido para o desconhecido, contribui para a aprendizagem significativa, tornando a disciplina mais atraente e envolvente (Ausubel, 2003). Outro aspecto relevante é a dimensão simbólica que o livro assume dentro da comunidade. Quando uma obra é elaborada, especificamente para uma cidade, ela passa a ser não apenas material pedagógico, mas também um símbolo de valorização da memória coletiva (Dorotéo, 2025).

Para muitos alunos, ter em mãos um livro que fala de sua própria realidade é motivo de orgulho, pois representa o reconhecimento de que sua cidade é importante e merece estar registrada nos materiais escolares. Esse sentimento de valorização reflete-se também nas famílias, que passam a ter contato com o conteúdo e reconhecem o valor da história local (Souza, 2023). No entanto, é preciso destacar que o livro didático não deve ser visto como solução única para os desafios do ensino de História. Ele é um recurso fundamental, mas precisa ser complementado por outras práticas pedagógicas, como projetos de pesquisa, visitas a espaços de memória, análise de documentos e metodologias ativas (Bittencourt, 2008a).

Nesse sentido, a gamificação surge como estratégia inovadora capaz de dialogar com o livro didático, transformando seus conteúdos em experiências lúdicas e interativas (Morais, 2022). As atividades presentes no livro podem ser adaptadas para jogos de tabuleiro, *quizzes*, desafios coletivos ou dinâmicas de grupo, tornando o aprendizado mais prazeroso e participativo. A relação entre livro didático e metodologias inovadoras demonstra que o material pode ser ressignificado. Longe de ser um manual engessado, ele pode se transformar em ponto de partida para práticas criativas (Calissi, 2003).

A partir de suas páginas, o professor pode elaborar problematizações, estimular debates, propor atividades interdisciplinares e incentivar a produção de novos conhecimentos pelos alunos. Nesse processo, o livro deixa de ser apenas fonte de informação e se torna ferramenta de construção crítica do saber histórico (Bittencourt, 2008a). Outro ponto que merece destaque é a função política do livro didático. Como material produzido, selecionado e distribuído em larga escala, ele reflete interesses e disputas presentes na sociedade (Bittencourt, 2008b). Ao decidir quais conteúdos entram ou saem de um livro, diferentes grupos exercem influência sobre a forma como as novas gerações compreenderão o passado.

Os livros didáticos não são simples instrumentos pedagógicos, mas produtos culturais que envolvem escolhas, interesses e disputas. Ao selecionar e organizar conteúdos, eles transmitem valores, visões de mundo e representações sociais, de acordo com os contextos históricos em que são produzidos e utilizados (Bittencourt, 2008b).

Ao decidir quais conteúdos entram ou saem de um livro, diferentes grupos exercem influência sobre a forma como as novas gerações compreenderão o passado. Nesse sentido, a produção de livros didáticos locais também é um ato político, pois rompe com a centralização das narrativas nacionais e insere no currículo a voz das comunidades (Schmidt, 2007). Essa democratização do conhecimento é fundamental para que diferentes experiências históricas sejam reconhecidas e valorizadas (Cavalcanti, 2018).

Portanto, pensar o livro didático como instrumento de ensino da História exige uma análise abrangente. Ele é, ao mesmo tempo, material de apoio pedagógico, símbolo cultural, recurso de democratização do saber e espaço de disputa política (Bittencourt, 2008b).

Quando elaborado de forma contextualizada e utilizado criticamente, pode contribuir para formar cidadãos conscientes, capazes de reconhecer seu papel como sujeitos históricos e de valorizar a memória coletiva de sua comunidade (Dorotéo, 2025).

No caso de São José de Ribamar, a existência de um livro didático voltado para a realidade local representa não apenas um avanço educacional, mas também um marco na valorização da identidade cultural do município (Schmidt, 2007).

Ao refletir sobre essas questões, percebemos que o livro didático não deve ser compreendido apenas como um instrumento escolar, mas como parte de um processo mais amplo de construção de sentidos, de preservação da memória e de fortalecimento da cidadania (Bittencourt, 2008b). Ele ocupa um espaço que ultrapassa a sala de aula, alcançando famílias, comunidades e a sociedade em geral. Nesse sentido, torna-se não apenas ferramenta de ensino, mas também instrumento de transformação social, pois ajuda a consolidar identidades, a valorizar a diversidade cultural e a promover a inclusão de diferentes vozes no processo histórico (Calissi, 2003).

O livro do pesquisador Antônio Miranda (2023) apresenta diversos temas que resgatam a história de São José de Ribamar. O livro *Tradição, lendas e história de São José de Ribamar* apresenta três unidades: Unidade 1 - *A tradição ribamarense*, que dedica tópicos sobre o festejo de São José de Ribamar; Unidade 2 - *Nossas lendas*, que apresenta diversas lendas, como a chegada dos portugueses, o caçador, o sumiço das imagens, o nome In-Riba mar, Cavala canga, a lenda do navio encantado, o lobisomem, a procissão dos mortos, as lendas do corpo santo de São José, da praia de Itaparipéua, do Barbosa, da campina, do poço da saúde, do panaquatira, do sítio do apicum, do bairro São Benedito, do saco, do miritiua, da gambarrinha, e da praia da moça; Unidade 3 - *A história do nosso povo*, que trata sobre vários aspectos sociais, geográficos, históricos e culturais da cidade de São José de Ribamar. Alguns inclusive utilizo para o produto educacional, como por exemplo, a fundação de São José de Ribamar a partir da chegada dos europeus, mas é importante frisar a antiguidade histórica antes dessa chegada, é uma forma inclusive de problematizar esse conhecimento nas salas de aula, valorizando e oportunizando o protagonismo dos povos originários neste cenário de historicização local.

Cerri (2011) nos apresenta essa construção da história nacional, sobretudo como surge nos países, e acaba por ser um reproduzidor ainda de uma história global no tocante aos efeitos do pós-modernismo, pois, “[...] no nível da história geral, isso é chamado por um termo já bastante conhecido: eurocentrismo. A mesma lógica (de uma parte se fazer passar pelo todo), porém ocorre também na história nacional” (Costa, 2017, p. 133).

É com esse aporte teórico que iremos nos atentar para explorarmos os conhecimentos da história local de São José de Ribamar. Será utilizado como fonte para

estudos na gamificação criada para o ensino de história local de São José de Ribamar (Figura 3).

Figura 3 - Capa do livro *Tradição, lendas e história de São José de Ribamar*



Fonte: Miranda (2023)

3.4 A gamificação como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem

A gamificação, ainda que recentemente conceituada como metodologia ativa, sempre esteve presente no modelo de ensino tradicional, mesmo que de maneira implícita. Elementos típicos dessa abordagem, como recompensas simbólicas, desafios e colaboração, já se manifestavam nas práticas escolares tradicionais — seja na distribuição de notas, na realização de seminários, na resolução de exercícios em grupo, na atribuição de estrelinhas, ou até mesmo no feedback do professor (Vieira *et al.*, 2018).

Esse modelo marcado por práticas expositivas e pela centralização do professor enquanto principal detentor do conhecimento, revela limitações diante das transformações tecnológicas e culturais da contemporaneidade. A crescente presença de dispositivos tecnológicos, no cotidiano dos estudantes, e a mudança em seus modos de interação com a informação e o conhecimento exigem a adoção de metodologias mais participativas e interativas — as chamadas metodologias ativas (Theobald *et al.*, 2025).

Por metodologia ativa, Alves e colaboradores (2022) compreendem aquelas estratégias que colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, incentivando sua participação ativa, o pensamento crítico e a resolução de problemas reais. Nessas abordagens, o estudante deixa de ser um receptor passivo e passa a atuar

como protagonista na construção do próprio conhecimento, enquanto o professor assume o papel de mediador e facilitador do processo educativo.

Essas metodologias ativas de aprendizagem caracterizam-se pelo incentivo ao pensamento crítico, pela atribuição de responsabilidades ao aluno em relação ao que foi compreendido e pela garantia de seu protagonismo no processo formativo. Para isso, torna-se essencial a implantação de metodologias práticas de ensino que contemplem uma variedade de atividades e técnicas pedagógicas, possibilitando a utilização de diferentes situações de aprendizagem. Os recursos aplicados, nesse contexto, devem contribuir não apenas para a transmissão de conteúdos, mas, principalmente, para a formação crítica e reflexiva dos estudantes (Theobald *et al.*, 2025).

Nesse cenário, a diversidade de atividades aplicadas e a utilização de planejamentos dinâmicos se tornam essenciais para garantir a efetividade das metodologias ativas. Ao integrar diferentes situações de aprendizagem — como projetos interdisciplinares, debates, resolução de problemas e uso de tecnologias — o processo educativo se torna mais significativo, contextualizado e voltado para o desenvolvimento integral dos alunos. Além do mais, essas abordagens favorecem o protagonismo estudantil, estimulam o pensamento crítico, a autonomia e a colaboração entre os pares. Com isso, os estudantes não apenas adquirem conhecimentos teóricos, mas, também, desenvolvem competências socioemocionais e habilidades práticas indispensáveis para enfrentar os desafios da vida pessoal, acadêmica e profissional em uma sociedade em constante transformação (Alves *et al.*, 2022).

Sob tal conjuntura, as metodologias ativas aplicadas ao ensino médio demonstram impacto positivo tanto na aprendizagem dos alunos quanto na aceitação por parte de alguns professores, que são parte fundamental dessa dinâmica. No contexto do ensino e da aprendizagem, professor e aluno são sujeitos interdependentes — um não se sobressai ao outro. O aluno, ao mesmo tempo em que aprende, ensina o professor com base em suas vivências. Por sua vez, o professor também ensina e aprende com o estudante. Trata-se, portanto, de uma relação recíproca, marcada pela troca constante de saberes e pela construção coletiva do conhecimento (Alves *et al.*, 2022).

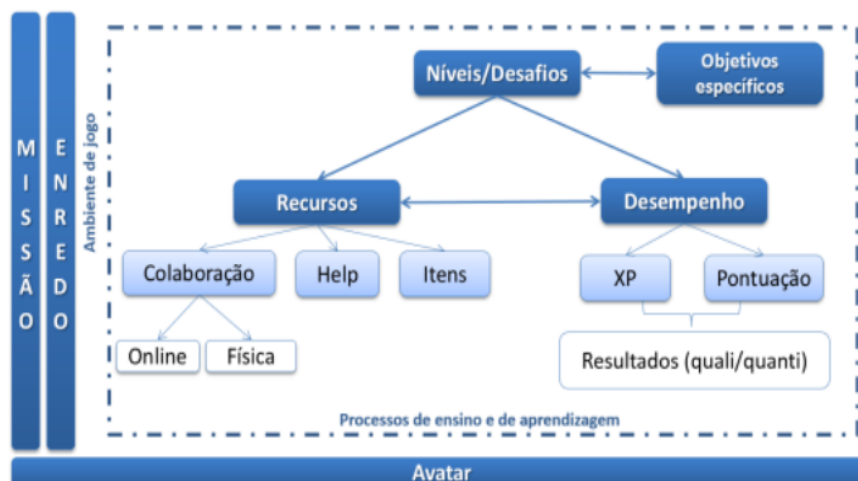
Além dos aspectos já mencionados, é imprescindível considerar que a efetividade das metodologias ativas de aprendizagem depende da disponibilidade e do uso consciente de recursos importantes. Tais recursos não se restringem aos materiais didáticos ou às tecnologias disponíveis, mas, também, envolvem o preparo docente, a infraestrutura escolar e o tempo destinado à experimentação e reflexão crítica das práticas pedagógicas.

O investimento em formação continuada para os professores, bem como em ambientes de aprendizagem que favoreçam a colaboração e a criatividade, constitui um alicerce essencial para consolidar essas metodologias no cotidiano escolar. Dessa forma, garante-se que a implantação das estratégias ativas esteja amparada por condições que realmente promovam a formação crítica-reflexiva dos estudantes e a ressignificação do processo de ensinar e aprender (Alves *et al.*, 2022).

Por essa razão, o professor, enquanto mediador e orientador, pode utilizar as Tecnologias Digitais (TDs) em suas práticas pedagógicas de forma intencional e planejada, com o intuito de promover situações de aprendizagem mais significativas, interativas e contextualizadas. Ao integrar as TDs com objetivos pedagógicos bem definidos, o docente potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais, contribuindo para uma educação mais alinhada às demandas da sociedade contemporânea (Araújo; Carvalho, 2018).

Nesse sentido, o uso das TDs, em práticas pedagógicas, tem se consolidado como uma tendência, especialmente quando articulado à gamificação, que atua como uma estratégia de ensino ancorada no pensamento dos jogos e voltada para o engajamento dos estudantes. Essa abordagem é fortalecida pela cultura lúdica mediada pelas tecnologias digitais, inserida no contexto da cibercultura (Martins; Giraffa, 2018) em que “[...] o prazer de ser desafiado para solucionar um problema e ser recompensado por isso, que é a essência da estrutura de um jogo, vem sendo levado para diferentes contextos objetivando engajar os sujeitos em distintas ações” (Alves, 2014, p. 103). Assim, a gamificação se torna um meio de execução pela mediação entre professor e aluno, aproximando o estudante das dinâmicas sociais e educativas mais amplas, favorecendo a relação estudante x sociedade (Martins; Giraffa, 2018).

A gamificação surge como uma metodologia ativa capaz de promover o engajamento, a motivação e a autonomia discente ao incorporar elementos dos jogos no ambiente educacional (Figura 4). Além disso, permite a aplicação de dinâmicas inspiradas em jogos eletrônicos e em situações do cotidiano da sociedade, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade dos estudantes. Ao explorar cenários, desafios e recompensas que dialogam com suas experiências diárias, a gamificação não apenas estimula a participação ativa, como também contribui para ampliar a visão de mundo dos alunos, favorecendo a construção de saberes de forma contextualizada e significativa (Araújo; Carvalho, 2018).

Figura 4 - Elementos dos jogos digitais em atividades gamificadas

Fonte: Martins (2015)

No caso do jogo sobre São José de Ribamar, compreendemos a gamificação como uma ponte entre o conhecimento histórico e o cotidiano dos(as) estudantes, despertando interesse genuíno e possibilitando múltiplas conexões culturais, sociais e afetivas. Ao articularmos o conteúdo escolar com elementos da vivência local, buscamos contribuir para a valorização da identidade regional, o reconhecimento do território como espaço de memória e a construção de um senso de pertencimento. Além disso, promovemos uma aprendizagem mais ativa e participativa, estimulando o diálogo, a cooperação e o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que ampliamos as possibilidades de abordagem do ensino de História na educação básica.

Nesse cenário, a gamificação representa uma proposta inovadora frente aos métodos convencionais, ainda marcado por parâmetros pedagógicos focados na repetição de conteúdo, no treino repetitivo e na avaliação unicamente quantitativa. A limitação à prática de conteúdos e à centralidade do professor, no processo de ensino, torna-se um entrave ao desenvolvimento de competências essenciais, no século XXI, como a colaboração e a criatividade. As metodologias ativas oferecem uma solução que valoriza a experiência prática, transformando o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico, significativo e conectado com os desafios contemporâneos (Vieira *et al.*, 2018).

Diferente das abordagens transmissíveis do ensino convencional e repetitivos, a gamificação apresenta-se como uma estratégia educacional inovadora, que propõe um ambiente de aprendizagem dinâmica. Essa abordagem se baseia na ideia central de que o processo de ensino deve envolver ativamente os estudantes na construção do conhecimento, por meio de experiências interativas. A partir da utilização de recursos

lúdicos, como desafios, recompensas e a competição saudável, promove-se a motivação e o engajamento contínuo, fortalecendo a aprendizagem (Theobald *et al.*, 2025).

Apesar dos benefícios apontados, o sistema de recompensas, frequentemente utilizado na gamificação, também é alvo de críticas. Araújo e Carvalho (2018) argumentam que ele pode desvalorizar a aprendizagem lúdica, reduzindo o aprendizado a um meio de alcançar recompensas extrínsecas, em vez de incentivar a curiosidade e o prazer pelo conhecimento em si. Além disso, a criação de perspectivas irreais de resultados, baseadas em recompensas, pode gerar frustrações nos alunos, comprometendo a motivação e a autoestima ao não corresponder às expectativas criadas.

Ainda, Ferreira e colaboradores (2021) destacam que a gamificação pode impactar negativamente a vida dos adolescentes, especialmente quando utilizada e aplicada de forma excessiva ou inadequada. Os autores alertam para consequências, como ansiedade e reclusão, que surgem quando a gamificação ultrapassa os limites do uso pedagógico equilibrado, tornando-se mais um fator de pressão ou isolamento do que de engajamento e aprendizagem. Nesse sentido, os próprios autores apontam que uma possível solução para mitigar esses impactos está no monitoramento contínuo por parte dos educadores. Ao acompanhar de forma crítica e consciente o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, o professor pode garantir que a gamificação seja aplicada com intencionalidade educativa, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e evitando efeitos colaterais prejudiciais ao seu bem-estar.

Diante disso, apoiamo-nos na indagação de Martins e Giraffa (2018): “Como é possível atuar na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes sem planejar, aplicar, refletir criticamente, auto refletir e avaliar as próprias práticas pedagógicas?”. Para responder a essa questão, é fundamental considerar a formação base do professor e as demandas que lhe são impostas. Tais demandas, exigem a reestruturação do currículo de formação docente, de modo que o educador esteja preparado para integrar práticas inovadoras, como a gamificação e a transposição didática. Essa integração, por sua vez, permite a criação de táticas mais eficazes de ensino, incluindo o uso do lazer do estudo formal como ferramenta pedagógica, articulando a ludicidade ao processo de aprendizagem e promovendo maior engajamento discente (Alves, 2022).

Nesse cenário, a adoção de práticas inovadoras, como a gamificação, no ambiente escolar demanda não apenas uma mudança de postura pedagógica, mas também condições estruturais que possibilitem sua implementação de forma efetiva. Assim, para que ela seja incorporada de maneira ampla e significativa, é necessário que haja um

compromisso institucional com a sua consolidação no cotidiano escolar. Como apontam Alves e colaboradores (2022, p. 13):

[...] para que a gamificação seja amplamente adotada e aproveitada em seu potencial máximo, é necessário que sejam implementadas ações que incentivem sua aplicação nas escolas. Investimentos em tecnologia, formação continuada para professores e apoio institucional são aspectos fundamentais para garantir o sucesso dessa abordagem.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a gamificação não deve ser vista como uma estratégia pontual ou isolada, mas como parte de um projeto pedagógico estruturado, que valorize o papel ativo do estudante, o uso consciente das tecnologias e o engajamento coletivo na construção do conhecimento.

3.3.1 Como aplicar a gamificação na educação utilizando diversas técnicas de ensino

A aplicação da gamificação, na educação, exige a integração intencional de diferentes técnicas de ensino com elementos lúdicos, proporcionando experiências de aprendizagem mais envolventes e eficazes. A ludicidade, por sua vez, contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes (Vieira *et al.*, 2018).

No estudo *O lúdico na educação: o uso da gamificação como metodologia ativa de aprendizagem*, Theobald e colaboradores (2025) identificam dois modos de integração da ludicidade ao processo educativo. O primeiro é o ato de brincar, compreendido como uma forma de liberdade de expressão que proporciona prazer ao aprender. O segundo envolve os jogos educativos, que possibilitam ao estudante exercitar habilidades sociais, como colaboração, comunicação e trabalho em equipe, além de capacidades cognitivas, como resolução de problemas, atenção e memória.

Dentre as técnicas aplicáveis, destaca-se o uso de jogos digitais, jogos de tabuleiro personalizados, dinâmicas presenciais interativas e desafios educativos. Essas atividades devem ser planejadas com base em uma narrativa que dê significado ao processo de aprendizagem e estimule a participação ativa dos alunos. A definição de uma missão clara, de tarefas bem estruturadas e de um sistema de pontuação coerente são elementos fundamentais para criar um ambiente motivador e alinhado aos objetivos de ensino (Theobald *et al.*, 2025).

Por essa razão, a integração da ludicidade às TDs encontra, na gamificação, uma estratégia promissora. No entanto, para que essa abordagem seja eficaz, é fundamental

que os educadores conheçam bem seu público, compreendam o contexto em que estão inseridos e definam com clareza os objetivos pedagógicos da estratégia gamificada. A implantação da gamificação também requer a adaptação do professor, tanto no planejamento quanto na condução das atividades, além de um acompanhamento contínuo e avaliação criteriosa do desempenho dos estudantes. O monitoramento das ações gamificadas garante sua eficácia e possibilita ajustes em tempo real, favorecendo a aprendizagem significativa (Martins; Giraffa, 2018).

Entre os principais benefícios da gamificação, destacam-se o aumento do engajamento dos alunos, o estímulo à tomada de decisões estratégicas, o desenvolvimento do pensamento crítico, a personalização do ensino e a construção de uma educação mais inclusiva. A gamificação contribui para fortalecer a relação entre professor e aluno, tornando o processo educativo mais colaborativo e humanizado. Isso porque o professor deixa de ser apenas o transmissor de informações e passa a atuar como parceiro dos estudantes, colaborando na resolução de problemas (Alves *et al.*, 2022). Apesar de suas vantagens, Theobald e colaboradores (2025) destacam que é importante considerar os desafios que envolvem sua implementação, como as dificuldades no acompanhamento da aprendizagem e a necessidade de infraestrutura e formação docente adequadas. Superar essas barreiras demanda o uso de ferramentas digitais apropriadas, procedimentos bem delineados e a promoção de um ambiente onde diferentes ritmos de aprendizagem sejam respeitados. Quando bem aplicada, a gamificação se revela um mecanismo educativo eficiente e uma poderosa aliada na construção de uma formação crítica e reflexiva, alinhada às demandas contemporâneas da educação. Tem se mostrado uma ferramenta poderosa no contexto educacional, promovendo não apenas o engajamento dos estudantes, mas também melhorias significativas nos processos de aprendizagem. Para que essa abordagem seja efetiva, é necessário aplicar diversas técnicas de ensino que favoreçam a inserção de elementos de jogos no ambiente pedagógico, tornando as atividades mais dinâmicas, envolventes e eficazes.

Uma das formas mais comuns de aplicar a gamificação é por meio da utilização de elementos dos jogos digitais. Como a maioria dos jovens já tem familiaridade com esse tipo de jogo, a convivência com essa linguagem facilita a aprendizagem. Esses recursos permitem que os alunos aprendam por meio de simulações, desafios e cenários interativos, e raciocínio lógico. Além disso, os jogos oferecem feedback imediato, possibilitando que os alunos corrijam seus erros em tempo real e acompanhem seu progresso de forma clara e objetiva (Araújo; Carvalho, 2018).

Outra técnica interessante é a criação de jogos de tabuleiro personalizados, onde configuram-se como uma técnica especialmente relevante para o ensino de história, permitindo a adaptação dos conteúdos às especificidades curriculares e ao contexto dos estudantes (Theobald *et al.*, 2015). No caso desta pesquisa, o desenvolvimento de um jogo sobre a história de São José de Ribamar/MA visa a integrar aspectos sociais, econômicos, biológicos e geográficos da cidade, com foco nos eixos religioso, cultural e de lazer. Essa abordagem promove momentos de socialização e colaboração, estimulando competências socioemocionais como empatia, respeito às regras e trabalho em equipe. Onde consideramos também ser uma alternativa acessível e viável, mesmo em contextos com infraestrutura tecnológica limitada, o jogo busca transformar a aprendizagem em uma experiência mais envolvente e contextualizada, contribuindo para o engajamento dos estudantes, o fortalecimento da identidade local e a formação de cidadãos participativos.

Para Vieira e colaboradores (2018), a aplicação de desafios pedagógicos é outra técnica eficaz, especialmente quando contextualizada em uma narrativa envolvente. Desafios semanais, missões com prazos definidos e tarefas em equipe promovem o pensamento estratégico, a resolução de problemas e a persistência diante de obstáculos. Ao mesmo tempo, incentivam a criatividade e o envolvimento contínuo dos estudantes nas atividades escolares.

Contudo, a adaptação dos professores é um fator fundamental para o sucesso da gamificação. É necessário que o docente planeje cuidadosamente as atividades, definindo objetivos claros, critérios de avaliação coerentes e processos adequados ao perfil dos alunos. Isso porque a avaliação da aprendizagem, nesse contexto, deve considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências como colaboração, criatividade, pensamento crítico e autonomia. Acompanhar o progresso dos alunos por meio de indicadores diversos — como pontuações, níveis alcançados e desafios superados — permite uma avaliação mais completa e significativa (Araújo; Carvalho, 2018).

No entanto, a infraestrutura das escolas também desempenha um papel importante na implementação da gamificação. Embora muitas atividades gamificadas possam ser realizadas com poucos recursos, o acesso a dispositivos tecnológicos, internet de qualidade e materiais pedagógicos adequados amplia significativamente as possibilidades de aplicação. A falta desses recursos, somada à exigência de um pensamento dinâmico, criatividade e atenção constante por parte do docente, tem sido uma das principais justificativas apresentadas por educadores para a não adoção dessas dinâmicas em sala de

aula. Nesse sentido, políticas públicas e investimentos na modernização das instituições de ensino são fundamentais para a democratização do uso da gamificação como estratégia pedagógica (Martins; Giraffa, 2018).

Apesar dos desafios mencionados, a gamificação apresenta diversos benefícios para a educação. Um dos principais é o aumento da motivação dos alunos ao participar de atividades desafiadoras. Além disso, a gamificação possibilita a personalização do ensino, permitindo a criação de trajetórias de aprendizagem adaptadas ao ritmo e às necessidades de cada estudante (Araújo; Carvalho, 2018).

Araújo e Carvalho (2018, p. 34) destacam quatro pontos importantes a serem considerados na implementação da gamificação no ambiente educacional:

[...] para implementar a gamificação [...], deve ser dada atenção a determinados aspectos, nomeadamente:

- (i) A narrativa é sempre um meio de dar significado ao contexto que se proporciona e pode acompanhar todo um sistema criado, quer dure um dia ou um ano letivo completo;
- (ii) Recorrer, sempre que possível, ao feedback positivo que valoriza o sentimento de confiança dos alunos;
- (iii) Usar tecnologias que fazem parte do dia a dia dos alunos, favorecendo o sentimento de pertença do aluno ao contexto. Uma das possibilidades é a utilização de redes sociais adaptadas a contexto educacional e que proporciona a interação dentro do grupo;
- (iv) Incluir ritmos diferentes nas atividades letivas, recorrendo a ferramentas digitais que permitem criar conteúdos ou materiais de estudo mais envolventes, como aplicações que simulam jogos ou mecanismos de jogo que o professor poderá adequar às suas necessidades e ao conteúdo a lecionar.

Embora a implementação da gamificação envolva aspectos fundamentais, é importante destacar que essa abordagem não deve ser confundida com simples entretenimento. Sua aplicação pedagógica exige intencionalidade, alinhamento com os objetivos curriculares e reflexões constantes sobre os resultados obtidos. A superficialidade, na utilização de jogos, pode comprometer a aprendizagem e gerar resistência por parte dos alunos, especialmente daqueles que já apresentam dificuldades escolares (Martins; Giraffa, 2018).

Nesse sentido, Vieira e colaboradores (2018) propõem um conjunto de estratégias que podem ser adotadas pelos educadores na elaboração e aplicação dos jogos com o objetivo de fomentar o interesse dos estudantes: a) interagir com os games; b) conhecer o público-alvo; c) definir o escopo do jogo; d) compreender o problema e o contexto; e) definir a missão; f) desenvolver a narrativa do jogo; g) escolher a plataforma adequada; h) definir as tarefas; i) estabelecer o sistema de pontuação, e j) revisar a estratégia adotada.

Ademais, reforçamos que a capacitação contínua dos docentes é essencial para o sucesso da gamificação. É necessário que os professores estejam preparados para lidar com novas tecnologias, avaliar o impacto dos processos aplicados e adaptar os métodos conforme o perfil das turmas. Cursos, oficinas e grupos de estudo podem ser caminhos eficazes para promover essa capacitação.

Dessa forma, a proposta do jogo de tabuleiro se destaca como uma iniciativa que alia inovação metodológica e valorização do patrimônio local, promovendo a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. A aplicação do jogo, na prática escolar, permite observar o envolvimento dos alunos, estimulando a curiosidade, a cooperação e o raciocínio crítico diante dos conteúdos. Além disso, reforça a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos educandos e favoreçam a construção de saberes contextualizados. Em síntese, ao utilizar a gamificação como estratégia de ensino na disciplina de História, esta pesquisa evidencia que é possível tornar o conteúdo mais atrativo e significativo, contribuindo para uma educação mais inclusiva e conectada aos desafios do século XXI.

4 CONHECIMENTO EM JOGO

A gamificação é o uso de elementos dos jogos em situações que não são jogos, como na sala de aula. Ela é uma estratégia de ensino que tem como objetivo aumentar o interesse e a participação dos alunos, ajudando no processo de aprendizagem.

4.1 Fundamentação teórica da gamificação no ensino de História

Como explica Retondar (2013), o ato de jogar pode ser utilizado como um recurso para envolver o outro, revelando subjetividades no presente e apontando caminhos para o futuro. O conceito, popularizado por Kapp (2012, p. 19), define gamificação como “a utilização de mecânicas, estética e pensamento baseados em jogos para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Esta abordagem encontra particular relevância no ensino de História, disciplina que tradicionalmente enfrenta desafios relacionados ao distanciamento temporal dos conteúdos e à necessidade de construção de sentido histórico pelos estudantes (Kapp, 2012).

Conforme Rüsen (2016, p. 58), “[...] o tempo é uma dimensão universal de toda a realidade. Na vida humana, ela surge de modo peculiar, que requer interpretação, como ruptura, como perturbação de processos regulares, nos quais a vida humana se dá”. O desenvolvimento histórico da gamificação como prática educacional remonta às contribuições de Huizinga (1938) que, em sua obra *Homo Ludens*, estabeleceu os fundamentos teóricos sobre a importância do jogo na cultura humana. Huizinga (2019) argumenta que o jogo é um fenômeno cultural primário, anterior à própria cultura, constituindo-se como elemento fundamental na formação da civilização. Esta perspectiva antropológica do jogo como atividade estruturante da experiência humana fornece a base conceitual para compreendermos sua aplicação no contexto educacional contemporâneo. Assim, “[...] a consciência histórica permite ao sujeito exprimir-se ou reconhecer-se em etapas lógicas sucessivas: narrativa prévia difusa, narrativa histórica refletida, narrativa histórica crítica” (Martins, 2019, p. 57).

A distinção fundamental entre jogos e gamificação reside na estrutura e nos objetivos de cada abordagem. Enquanto os jogos constituem sistemas completos e autônomos com regras, narrativas e objetivos específicos, a gamificação apropria-se de elementos específicos dos jogos - como pontuação, níveis, desafios e recompensas - para

motivar comportamentos desejados em contextos educacionais. Deterding e colaboradores (2011, p. 12) esclarecem que a gamificação “[...] utiliza elementos de design de jogos em contextos não-jogo”, distinguindo-se assim da aprendizagem baseada em jogos por sua natureza fragmentária e instrumental.

Os elementos constitutivos da gamificação educacional incluem mecânicas como sistemas de pontuação, conquistas, níveis progressivos, competição, colaboração e feedback imediato. McGonigal (2011) identifica quatro características essenciais que tornam os jogos envolventes: objetivos claros, regras bem definidas, sistema de *feedback* e participação voluntária. Quando aplicados ao contexto educacional, esses elementos podem transformar atividades de aprendizagem em experiências mais engajantes e motivadoras, especialmente para estudantes da geração digital. A convergência entre gami

ficação e metodologias ativas de aprendizagem representa um paradigma educacional que coloca o estudante no centro do processo educativo. Freire (1996) já sinalizava a necessidade de superar a “educação bancária” em favor de uma pedagogia problematizadora, onde educador e educando estabelecem uma relação dialógica de construção do conhecimento de forma voluntária através da experiência lúdica. Como explica Retondar (2013, p. 56), a voluntariedade é um elemento essencial do jogo: “A voluntariedade remete ao princípio de autonomia e coloca o sujeito como responsável por suas decisões e atos. Não há jogo sem vontade de continuar jogando”. No contexto do jogo, a cooperação também é crucial, pois:

A cooperação no jogo é um importante fundamento a ser valorizado e evocado pelo interventor. Mesmo no jogo competitivo, onde a disputa predomina, se pensarmos do ponto de vista das equipes, não havendo cooperação, solidariedade e espírito de grupo, dificilmente se consegue a vitória (Retondar, 2013, p. 65).

Além disso, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) oferece fundamentação psicopedagógica para compreender os mecanismos pelos quais a gamificação potencializa a aprendizagem. Segundo os autores, a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam de forma substantiva e não arbitrária com conhecimentos previamente existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Os jogos educacionais facilitam este processo ao criar pontes cognitivas entre o conhecimento prévio dos estudantes e os novos conteúdos históricos, especialmente quando abordam temáticas próximas à realidade dos educandos (Ausubel *et al.*, 1980).

O ensino de História, por sua natureza interpretativa e narrativa, encontra na gamificação uma ferramenta particularmente adequada para superar desafios pedagógicos tradicionais. Como questiona Michel de Certeau (1982, p. 55):

O que fabrica o historiador quando “faz história”? Para quem trabalha? Que produz? Interrompendo sua deambulação erudita pelas salas dos arquivos, por um instante ele se desprende do estudo monumental que o classificará entre seus pares, e, saindo para a rua, ele se pergunta: O que é esta profissão? Eu me interrogo sobre a enigmática relação que mantenho com a sociedade presente e com a morte, através da mediação de atividades técnicas [...].

Bittencourt (2018) observa que o ensino de História deve desenvolver nos estudantes a capacidade de “ler” o mundo criticamente, compreendendo as relações entre passado e presente, pois “[...] o jogo pode e deve ser apreendido como uma possibilidade de se exercitar também a capacidade crítica reflexiva de se pensar a realidade e de se propor possíveis mudanças para ela” (Retondar, 2013, p. 61).

A gamificação contribui para este objetivo ao transformar conteúdos abstratos em experiências concretas e interativas, permitindo que os estudantes vivenciem dilemas históricos e compreendam a complexidade dos processos sociais (Bittencourt, 2018). Além disso, conforme Retondar (2013, p. 63), “Aprender a conviver democraticamente ouvindo, falando, aceitando, discordando e respeitando a decisão coletiva em nome do coletivo e em detrimento dos posicionamentos individuais é uma outra apropriação que se pode e que se deve ter do jogo”.

A abordagem da história local por meio de estratégias gamificadas assume particular relevância na construção da consciência histórica dos estudantes. Rüsen (2016) define consciência histórica como a capacidade humana de orientar-se no tempo através da narrativa histórica, estabelecendo conexões entre experiências passadas, compreensão do presente e expectativas futuras. Quando aplicada ao estudo da história local, a gamificação pode fortalecer este processo ao aproximar os estudantes de sua própria realidade histórica e cultural. Os jogos de tabuleiro, em particular, representam uma modalidade de gamificação especialmente adequada ao ensino de História por sua natureza colaborativa e narrativa. Prensky (2012) argumenta que os jogos digitais nativos possuem características que favorecem a aprendizagem, incluindo interatividade, narrativa envolvente, feedback imediato e progressão gradual de dificuldade. Embora se refira especificamente aos jogos digitais, estes princípios são igualmente aplicáveis aos jogos de tabuleiro, que mantêm a vantagem adicional da interação presencial e da

manipulação de objetos físicos. Para Vitiello (2022), propor aos jogadores — sejam crianças ou adultos — um desafio compreensível, aliado a uma narrativa, preserva simultaneamente a ludicidade e o potencial pedagógico da atividade. Nessa perspectiva, a dimensão lúdica, conforme teorizada por Vygotsky (1984), desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. O autor demonstra que o jogo infantil não constitui mera diversão, mas sim uma atividade que promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, incluindo a capacidade de abstração, o pensamento simbólico e a regulação voluntária do comportamento. Como aponta Retondar (2013, p. 28):

A linguagem que o espaço simbólico, isto é, o espaço de sentidos, o espaço de significação e de representação que o jogo suscita, inscreve os jogadores no espaço semântico. Cada gesto, cada olhar, cada movimento, cada pulsar de tensão e atenção absorve por completo o sujeito na tarefa que, naquele momento do jogo, pode ser muito para ele [...].

No contexto da gamificação educacional, esses processos contribuem para o desenvolvimento de competências históricas como análise, síntese e interpretação (Vygotsky, 1984). O engajamento estudantil, conceito central na gamificação educacional, relaciona-se diretamente com a motivação intrínseca para a aprendizagem. Deci e Ryan (2000) identificam três necessidades psicológicas básicas que promovem a motivação intrínseca: autonomia, competência e pertencimento social. A gamificação atende a essas necessidades ao proporcionar escolhas aos estudantes (autonomia), desafios graduais e *feedback* constante (competência), e atividades colaborativas (pertencimento social). No ensino de História, essas características podem transformar a relação dos estudantes com o conhecimento histórico.

A integração de tecnologias digitais e analógicas na educação histórica reflete as transformações contemporâneas nos modos de produção e circulação do conhecimento. Lévy (1999) analisa como as tecnologias digitais modificam os processos cognitivos e as formas de aprendizagem, criando possibilidades para a educação. A gamificação representa uma síntese entre estas inovações tecnológicas e as necessidades pedagógicas tradicionais, oferecendo caminhos para renovar o ensino de História sem abandonar seus objetivos formativos essenciais. A narrativa histórica, elemento constitutivo fundamental da disciplina História, encontra, na gamificação, um canal privilegiado de expressão e transmissão. White (1973) demonstra que a narrativa não é apenas uma forma de apresentar conhecimento histórico, mas constitui-se como estrutura cognitiva fundamental para a compreensão humana da temporalidade. Os jogos educacionais

potencializam esta dimensão narrativa ao permitir que os estudantes construam suas próprias narrativas históricas através da experiência lúdica, desenvolvendo assim competências interpretativas e comunicativas essenciais. A construção de identidade e pertencimento através do estudo da história local representa um dos principais benefícios pedagógicos da gamificação no ensino de História. Em relação ao sentimento de pertencimento, Fonseca (2012, p. 32) aponta que:

Ao analisar a questão da globalização e identidades nos currículos de História na atual realidade europeia, particularmente da Espanha, aponta alguns desafios da educação obrigatória e do ensino de História no contexto de produção de novas identidades e novas relações de pertencimento: “viver a diversidade como uma riqueza, não como uma ameaça; ativar mecanismos de identificação e conhecimento do meio próximo ou entorno; construir identidades sociais abertas, não excludentes, capazes de dialogar com as demais, tornando possível integrar diversas identidades”.

A citação de Fonseca (2012) evidencia a importância de práticas educativas que promovam o reconhecimento da diversidade e o enraizamento territorial como fundamentos para a construção de identidades sociais abertas e dialógicas. Ao valorizar o conhecimento do entorno e a convivência com diferentes pertencimentos, o ensino de História ganha potencial formativo ao articular dimensões locais e globais na formação cidadã. Essa abordagem dialoga diretamente com a análise de Hall (2006), que compreende as identidades contemporâneas como múltiplas e fragmentadas, tornando essencial o desenvolvimento de estratégias educacionais que fortaleçam vínculos comunitários e culturais. A gamificação da história local pode contribuir para esse processo ao criar experiências compartilhadas que conectam os estudantes com seu patrimônio cultural e histórico.

A síntese entre gamificação e ensino de História local apresenta potencialidades significativas para a renovação pedagógica da disciplina, oferecendo caminhos para superar a tradicional dicotomia entre motivação e rigor acadêmico. A fundamentação teórica apresentada demonstra que a gamificação, longe de representar mera diversão educacional, constitui-se como estratégia pedagógica fundamentada em sólidos princípios psicopedagógicos e epistemológicos. Sua aplicação ao ensino de história local pode contribuir para formar cidadãos mais conscientes de sua historicidade e mais engajados com sua realidade social e cultural (Gardner, 1995).

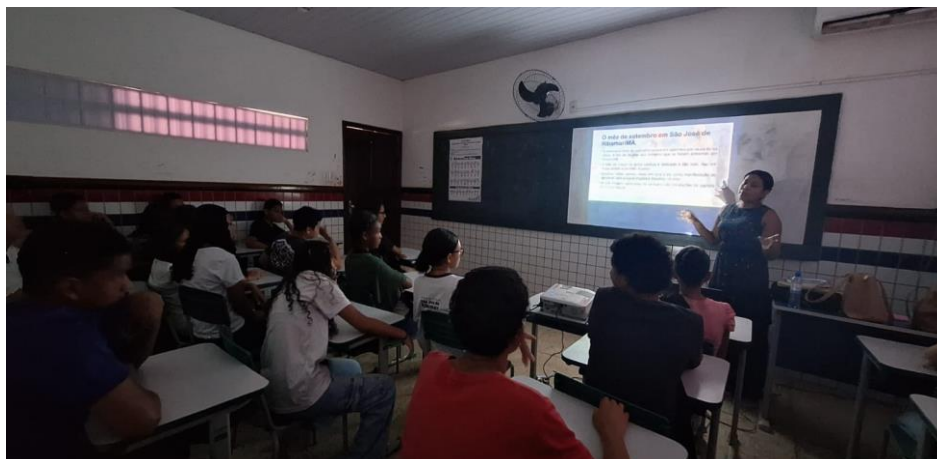
4.2 Aplicação do produto educacional: relato de experiência

A implementação do jogo *Conhecimento em Jogo*, na Escola Municipal Governadora Roseana Sarney, localizada em São José de Ribamar, Maranhão, constituiu-se como momento culminante desta pesquisa, representando a materialização dos pressupostos teóricos da gamificação no ensino de história local. O processo de aplicação desenvolveu-se ao longo de dois encontros pedagógicos complementares, configurando uma sequência didática que articulou aula expositiva e prática gamificada, demonstrando as potencialidades da integração entre metodologias tradicionais e inovadoras no contexto escolar.

A estratégia de combinar aula expositiva preparatória com atividade gamificada revelou-se acertada durante a implementação. O primeiro momento pedagógico proporcionou a base conceitual necessária, enquanto o segundo momento permitiu a aplicação prática e interativa dos conhecimentos. Esta integração entre metodologias tradicionais e inovadoras encontra respaldo em Silva, Toassi e Harvey (2020), que defendem que as metodologias ativas não devem substituir completamente o ensino tradicional, mas complementá-lo estrategicamente, criando novas formas interativas de aprender. O primeiro momento pedagógico ocorreu no dia 26 de maio de 2025, às 8h da manhã, configurando-se como aula expositiva preparatória para a posterior aplicação do jogo educacional. Esta etapa inicial revelou-se fundamental para estabelecer os conhecimentos prévios necessários à compreensão dos desafios propostos pelo jogo, demonstrando a importância da preparação teórica como subsídio à aprendizagem lúdica. Durante esta aula, foram abordados conteúdos essenciais sobre a história de São José de Ribamar, incluindo a chegada dos colonizadores europeus, a presença ancestral dos povos Gamelas na região e o processo de povoamento do território ribamarense.

Campos, Bortolotto e Felício (2003, p. 22) destacam que “Os jogos didáticos se tornam aliados no desenvolvimento psicossocial, estabelecendo conexões importantes entre professor e alunos, possibilitando a transmissão do conhecimento de modo mais motivador e dinâmico.”. Esta perspectiva fundamenta a escolha metodológica de preparar adequadamente os estudantes antes da aplicação do jogo, garantindo que os conhecimentos prévios necessários estivessem consolidados, conforme a Figura 5 aponta.

Figura 5 - Aula expositiva



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

A contextualização histórica desenvolvida nesse primeiro encontro contemplou também as dimensões simbólicas e culturais da cidade, explorando as lendas locais que integram o imaginário coletivo ribamarense e o processo de consolidação da devoção a São José de Ribamar como padroeiro do Maranhão. A narrativa sobre a construção da primeira capela e o estabelecimento das primeiras festividades religiosas permitiu aos estudantes compreenderem a dimensão temporal da formação identitária local, enquanto a apresentação da tradição da bênção de veículos e da expansão da devoção para além dos limites municipais evidenciou a projeção regional e nacional da religiosidade ribamarense. A importância dessa contextualização prévia para a formação da identidade local é corroborada por Pinheiro e Alves (2022), que, em seus estudos sobre ensino de História e educação patrimonial, destacam que a inclusão do patrimônio cultural como atividade necessária ao ensino de história contribui significativamente para a construção de vínculos identitários. Os autores enfatizam que o trabalho com história local promove a construção de identidade e diversidade cultural, aspecto que se mostrou evidente na receptividade dos estudantes aos conteúdos apresentados.

O segundo momento da sequência didática realizou-se no dia 29 de maio de 2025, às 9h45 da manhã, constituindo-se como a aplicação efetiva do produto educacional desenvolvido, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 - Apresentação do “Conhecimento em Jogo”



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

A escolha de um intervalo de três dias entre a aula expositiva e a atividade gamificada mostrou-se estratégica, permitindo a sedimentação dos conhecimentos apresentados sem comprometer a memória recente dos conteúdos trabalhados. Este espaçamento temporal facilitou a articulação entre os saberes teóricos e sua aplicação prática durante o jogo, evidenciando a importância do planejamento temporal na implementação de metodologias ativas. Barros, Miranda e Costa (2019) ressaltam que os jogos didáticos se tornam ferramentas capazes de despertar o potencial criativo dos estudantes, e que o processo ensino-aprendizagem precisa ser interativo, de modo que o aluno se sinta parte do processo. Essa interatividade foi facilitada pelo tempo de sedimentação dos conhecimentos, permitindo que os estudantes estabelecessem conexões mais sólidas entre teoria e prática durante a aplicação gamificada. A preparação física do ambiente constituiu aspecto fundamental para o sucesso da aplicação, exigindo reorganização espacial da sala de aula tradicional para acomodar adequadamente o tabuleiro em formato de tapete conforme apresenta a Figura 7.

Figura 7 - Preparação do ambiente

Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

O produto educacional, confeccionado artesanalmente com materiais de TNT, EVA e linha de costura, apresentava dimensões apropriadas para visualização coletiva, medindo, aproximadamente, 2 metros de comprimento por 1 metro de largura. Essa escolha do material revelou-se acertada, proporcionando durabilidade, facilidade de manuseio e excelente visibilidade para todos os participantes, demonstrando que produtos educacionais eficazes não necessariamente demandam recursos tecnológicos sofisticados.

Furtado e Sotil (2024, p. 28, grifo nosso) observam que “[...] a utilização de jogos educativos digitais no processo de ensino tem se mostrado uma estratégia promissora para engajar os alunos, **porém** [...] um dos principais desafios é a necessidade de formação adequada dos professores”. A opção por materiais acessíveis e não digitais, portanto, representa uma alternativa viável para contextos em que a formação tecnológica ou recursos são limitados, mantendo a eficácia pedagógica da gamificação. Conforme a Figura 8 mostra.

Figura 8 - Material utilizado

Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

A organização dos materiais complementares incluiu as cartas de perguntas temáticas sobre a história de São José de Ribamar, elaboradas com base no conteúdo ministrado na aula expositiva e nas informações contidas na obra *Tradição, Lendas e História de São José de Ribamar*, de Miranda (2023). As cartas-lenda, elemento inovador do jogo, foram concebidas para introduzir aspectos lúdicos adicionais, permitindo avanços ou retrocessos no tabuleiro com base nas narrativas folclóricas locais.

Durante a aplicação, observamos como estes elementos narrativos transformaram os estudantes em participantes ativos da história ribamarense, fazendo-os vivenciar as lendas locais de forma interativa. Esta experiência confirma a perspectiva de Wanderley (2017, p. 6, grifo nosso) sobre como os jogos oferecem “[...] novas possibilidades narrativas ao trazer o usuário para dentro da história como participante ativo, **utilizando a [...] capacidade de suas narrativas de produzirem sentido**”. A Figura 9 ilustra as cartas utilizadas.

Figura 9 - Cartas do jogo

Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

A preparação também envolveu a definição de peões diferenciados por cores, facilitando a identificação das equipes, e a organização de um cronômetro para controlar o tempo de discussão entre os membros das equipes. A turma do 9º ano do ensino fundamental, composta por 21 estudantes na faixa etária entre 14 e 15 anos, caracterizava-se pelo perfil socioeconômico de baixa renda, típico da rede municipal de ensino de São José de Ribamar. Este contexto social revelou-se significativo para compreender tanto as potencialidades quanto os desafios da aplicação de metodologias gamificadas em escolas públicas periféricas.

Marcondes e colaboradores (2022, p. 44) evidenciam em suas pesquisas sobre jogos educacionais que estes “estabelecem conexões importantes entre professor e alunos, possibilitando a transmissão do conhecimento de modo mais motivador e dinâmico”, sendo particularmente relevantes em contextos de vulnerabilidade socioeconômica onde o engajamento estudantil necessita de estímulos diferenciados. A receptividade demonstrada pela gestão escolar, incluindo gestora e coordenador pedagógico, evidenciou a abertura institucional para inovações metodológicas, fator crucial para o sucesso de propostas educacionais diferenciadas. A formação das equipes constituiu momento pedagógico relevante, demonstrando os princípios da autonomia estudantil preconizados pelas metodologias ativas. Dos 21 estudantes presentes, 18 manifestaram interesse efetivo em participar da atividade gamificada, enquanto três preferiram manter-se como

observadores devido à timidez ou receio da competição. Esta situação exemplificou a importância de respeitar os diferentes perfis de participação estudantil, permitindo múltiplas formas de envolvimento com a atividade proposta. Barbosa e Pio (2020, p. 1) definem aprendizagem colaborativa como:

[...] um processo em que grupos de estudantes se unem para enfrentar desafios, realizar atividades ou desenvolver produtos, essa abordagem estimula o envolvimento e a interdependência positiva entre os integrantes, favorecendo competências como comunicação, empatia e raciocínio crítico.

A sugestão de que os próprios estudantes escolhessem os nomes das equipes, mantendo conexão temática com São José de Ribamar, resultou na formação dos grupos “Os Caúras”, “Os Gamelas”, “Bumba” e “Os Ribamarenses”. A dinâmica de funcionamento do jogo estabelecia que cada equipe designasse um representante para atuar como peão humano sobre o tabuleiro, enquanto os demais membros colaboravam na discussão e elaboração das respostas. Essa organização promoveu a alternância de protagonismo, permitindo que diferentes estudantes assumissem o papel de porta-voz da equipe ao longo da partida, conforme a Figura 10 ilustra os alunos jogando.

Figura 10 - Demonstração do jogo



Fonte: Arquivo de imagens da autora (2025)

O tempo de três minutos estabelecido para discussão das questões mostrou-se adequado, proporcionando reflexão coletiva sem comprometer o ritmo da atividade ou gerar dispersão da atenção.

Oliveira (2018 *apud* Alves *et al.*, 2021, p. 972), em seus estudos sobre criação colaborativa de jogos digitais, destaca que esta metodologia promove “o protagonismo dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades complexas, a aprendizagem colaborativa e a exploração de novos espaços de aprendizagem”. Embora a presente pesquisa tenha utilizado jogo analógico, os princípios colaborativos observados corroboram os achados do autor, evidenciando que a alternância de papéis potencializa o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A equipe “Os Caúras”, composta majoritariamente por estudantes do sexo masculino, caracterizou-se pelo entusiasmo inicial e forte coesão grupal, demonstrando estratégias colaborativas na resolução dos desafios propostos. Sua trajetória durante o jogo revelou momentos de destaque seguidos por dificuldades crescentes, evidenciando a importância da manutenção do foco ao longo de atividades lúdicas prolongadas. O grupo “Os Gamelas”, também formado por rapazes, manteve concentração constante e demonstrou excelente capacidade de articulação entre os conhecimentos prévios e as questões apresentadas, revelando competências de síntese e aplicação do conhecimento histórico.

A equipe “Bumba”, caracterizada pela composição mista de gênero, destacou-se pela participação ativa das estudantes do sexo feminino, que demonstraram capacidade superior de memorização dos conteúdos trabalhados na aula expositiva. Esta observação corrobora estudos sobre diferenças de gênero nas estratégias de aprendizagem, evidenciando a importância de metodologias que valorizem diferentes competências cognitivas. O grupo ‘Os Ribamarenses’, formado exclusivamente por estudantes do sexo feminino, implementou estratégia inovadora de rodízio na função de peão, promovendo maior participação de todas as integrantes e demonstrando competências de gestão colaborativa e inclusão grupal.

Alves e Hostins (2019, p. 1) destacam em suas pesquisas sobre criação de jogos e educação inclusiva que “a colaboração transcende o mero trabalho em equipe, pois implica na construção conjunta do saber por meio de interações relevantes”. A estratégia de rodízio implementada pela equipe feminina exemplifica essa construção conjunta, demonstrando como metodologias ativas podem emergir espontaneamente dos próprios participantes quando o ambiente é adequadamente estruturado.

O desenvolvimento da partida revelou momentos de particular engajamento quando os estudantes conseguiam estabelecer conexões explícitas entre as questões propostas e os conteúdos da aula expositiva, manifestando satisfação ao reconhecerem conhecimentos previamente adquiridos. As expressões “professora, a senhora falou pra gente sobre esse assunto” tornaram-se recorrentes, evidenciando o estabelecimento de pontes cognitivas entre diferentes momentos da sequência didática.

Bergamo (2014, p. 3), em seus estudos sobre história, memória e identidade, ressalta a importância de “[...] despertar a consciência histórica e o sentimento de pertencimento” por meio de metodologias que conectem conhecimentos formais com experiências significativas. Estes episódios demonstraram a eficácia da articulação entre metodologias expositivas e participativas, contrariando dicotomias simplistas entre ensino tradicional e inovador.

As cartas-lenda introduziram elemento de imprevisibilidade que intensificou o envolvimento emocional dos participantes, gerando momentos de comemoração quando permitiam avanços no tabuleiro e frustração controlada quando determinavam retrocessos. Esta dinâmica evidenciou a importância dos componentes emocionais na aprendizagem, demonstrando como elementos lúdicos podem potencializar o envolvimento cognitivo sem comprometer o rigor acadêmico.

Carvalho, Alves e Gomes (2005, p. 13) enfatizam que “[...] o lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento físico e mental da criança, auxiliando na construção do seu conhecimento e na sua socialização, englobando aspectos cognitivos e afetivos”. A vibração coletiva a cada acerto e a expressão de decepção diante de erros revelaram o estabelecimento de vínculos afetivos com o conhecimento histórico, aspecto fundamental para a construção de aprendizagens significativas.

Momentos específicos de descoberta e surpresa emergiram durante a aplicação, particularmente quando os estudantes se depararam com informações sobre a Baía de Guaxenduba e a origem da denominação da Batalha de Guaxenduba. O questionamento sobre as características iconográficas distintivas de São José de Ribamar, especialmente o uso de botas em contraposição à tradicional representação carpinteira de São José, gerou discussões ricas sobre simbolismo religioso e adaptações culturais locais.

Cordazzo, Vieira e Luís (2007, p. 1) destacam que “[...] a brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento” são fundamentais para despertar curiosidade investigativa. Esses episódios demonstraram como a gamificação pode despertar curiosidade investigativa, promovendo aprendizagem que transcende os

limites temporais da atividade formal, conectando-se com aspectos identitários e culturais dos estudantes. A cooperação intragrupal manifestou-se através de comportamentos colaborativos espontâneos, incluindo o silêncio respeitoso durante as reflexões, a escuta atenta das contribuições de cada membro e a busca coletiva por consensos nas respostas. Os estudantes mais extrovertidos assumiram naturalmente funções de facilitação, envolvendo colegas mais tímidos na dinâmica e solicitando suas contribuições de forma inclusiva.

Dias e Costa (2009) observam que o jogo, em sala de aula, promove não apenas aprendizagem conceitual, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais. Esta observação evidenciou como atividades gamificadas podem promover competências socioemocionais, desenvolvendo habilidades de liderança, empatia e trabalho colaborativo de forma natural e espontânea. A competitividade saudável emergiu como característica marcante da experiência, manifestando-se através do desejo de acertar questões e avançar no tabuleiro sem gerar conflitos interpessoais ou comportamentos excludentes. A celebração dos acertos de equipes adversárias e o reconhecimento mútuo das dificuldades evidenciaram a manutenção de vínculos solidários mesmo em contexto competitivo, demonstrando que a gamificação pode promover simultaneamente engajamento individual e coesão social.

Melo e Valle (2005) destacam que o brinqueado junto ao brincar no desenvolvimento infantil contribui para o acréscimo de valores sociais positivos quando adequadamente mediados. A competitividade observada caracterizou-se pela busca de excelência sem prejudicar as relações interpessoais, evidenciando que jogos bem estruturados podem ensinar princípios de competição ética e colaboração. A duração total da atividade, aproximadamente uma hora e quarenta minutos, mostrou-se adequada para manter o interesse dos participantes sem gerar fadiga ou dispersão da atenção. Este tempo incluiu a explicação das regras, o desenvolvimento completo da partida e uma discussão final sobre a experiência vivenciada. A vitória da equipe ‘Os Caúras’ foi celebrada coletivamente, seguida por agradecimentos espontâneos dos estudantes e solicitações para repetição da atividade com outras temáticas históricas.

Kishimoto (2011, p. 1, grifo nosso) ressalta que “[...] jogos, esportes, ginástica ou brincadeiras possuem linhas tênues [...] **que** servem mais para uma definição didática”, mas que a duração adequada é fundamental para manter o caráter lúdico sem comprometer objetivos pedagógicos. A adequação temporal observada confirma a importância do planejamento cuidadoso para o sucesso de metodologias gamificadas. As

manifestações finais dos estudantes revelaram impactos que transcenderam os objetivos imediatos da atividade, incluindo o despertar de interesse pela história local motivado tanto pela curiosidade intelectual quanto pelo prazer da experiência lúdica. A solicitação para aplicação de jogos similares a outros conteúdos históricos evidenciou o reconhecimento estudantil das potencialidades pedagógicas da gamificação, enquanto as expressões de admiração pelas lendas locais e pela Batalha de Guaxenduba demonstraram a eficácia da metodologia para despertar valorização do patrimônio cultural local.

Macedo, Petty e Passos (2000, p. 23) enfatizam que “[...] aprender com jogos e situações-problema” promove não apenas aquisição de conhecimentos, mas também mudanças atitudinais duradouras em relação ao aprendizado. O despertar do interesse pela história local observado nesta experiência corrobora essa perspectiva, demonstrando como metodologias ativas podem transformar a relação dos estudantes com o conhecimento.

A experiência de aplicação revelou também descobertas identitárias significativas, como o reconhecimento de que praias anteriormente percebidas apenas como espaços de lazer possuem densidade histórica e memorial. Esta ressignificação do território conhecido evidenciou como o ensino de história local pode promover transformações na percepção do espaço vivido, desenvolvendo consciência histórica e sentimento de pertencimento. Silva (2019, p. 19), em seus estudos sobre sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar, destaca que “pertencer constitui dividir características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença”. O reconhecimento da popularidade e potencialidade cultural da festa religiosa local demonstrou o fortalecimento da autoestima cultural dos estudantes, aspecto fundamental para a formação cidadã em contextos periféricos.

A receptividade institucional manifestada pela direção escolar, que demonstrou interesse em estender a experiência para outras turmas, evidenciou o potencial de replicabilidade da proposta e sua adequação às demandas pedagógicas da rede municipal. Esta abertura institucional revela-se crucial para a sustentabilidade de inovações educacionais, demonstrando que produtos educacionais desenvolvidos na academia podem encontrar ressonância efetiva na realidade escolar quando adequadamente contextualizados e implementados. Ferreira (2008, p. 23) observa que “[...] reformas educativas, formação e subjetividades dos professores” são fundamentais para o sucesso de inovações pedagógicas, destacando a importância da receptividade institucional para

a sustentabilidade de práticas inovadoras. A abertura demonstrada pela gestão escolar indica condições favoráveis para a implementação de metodologias ativas de forma mais ampla na rede municipal. Ou seja, a aplicação do produto educacional demonstrou a eficácia da integração entre metodologias tradicionais e gamificadas no ensino de história local, corroborando com evidências científicas contemporâneas sobre os benefícios das metodologias ativas para o engajamento estudantil, desenvolvimento de competências socioemocionais e fortalecimento de vínculos identitários e de pertencimento. A experiência evidenciou que a gamificação, quando adequadamente planejada e contextualizada, pode constituir-se em ferramenta poderosa para a promoção de aprendizagens significativas e para a valorização do patrimônio cultural local em contextos educacionais periféricos.

Gonçalves *et al.* (2017, p. 12, grifo nosso) reforçam que “[...] jogos didáticos para o ensino **constituem** ferramentas que podem ser utilizadas para motivar o aluno, permitindo o seu desenvolvimento psicossocial e a assunção de um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem”. Os resultados obtidos confirmam essa perspectiva, demonstrando que a gamificação aplicada ao ensino de história local pode transformar significativamente a experiência educacional, promovendo aprendizagens duradouras e vínculos identitários sólidos com o patrimônio cultural comunitário.

4.3 Percepções e vozes dos estudantes

A avaliação qualitativa de uma prática pedagógica inovadora requer necessariamente a escuta atenta das vozes dos estudantes, protagonistas centrais do processo de ensino-aprendizagem. Como destacam Lüdke e André (2018), a pesquisa qualitativa em educação deve privilegiar a perspectiva dos participantes, compreendendo seus significados e interpretações sobre a experiência vivenciada. Neste sentido, a presente subseção analisa as percepções dos discentes sobre a aplicação do jogo de tabuleiro educativo sobre a história de São José de Ribamar, buscando compreender os impactos pedagógicos da gamificação no ensino de história local.

4.3.1 Metodologia de coleta e caracterização dos participantes

A coleta de dados junto aos estudantes foi realizada a partir de questionário semiestruturado (Quadro 8), aplicado após a experiência com o produto educacional. O instrumento foi especificamente elaborado para esta pesquisa, contendo quatro questões abertas que permitiram mapear diferentes dimensões da experiência dos estudantes com a gamificação no ensino de história local.

Quadro 8 - Questionário aplicado aos estudantes

Questão	Objetivo
1. Qual a sua turma/série?	Caracterizar o perfil dos participantes
2. Você conhecia a história de São José de Ribamar? O que?	Mapear conhecimentos prévios sobre história local
3. Como foi a experiência de ter participado de um jogo de tabuleiro sobre a cidade de São José de Ribamar? Justifique sua resposta?	Avaliar percepções sobre a experiência gamificada
4. Você sentiu curiosidade em aprender quais outros assuntos sobre a cidade de São José de Ribamar?	Identificar o despertar de interesse pela história local

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A escolha por questões abertas fundamentou-se na necessidade de capturar as percepções genuínas dos estudantes, permitindo que expressassem suas experiências sem limitações de respostas pré-definidas. Este formato mostrou-se adequado para uma análise qualitativa aprofundada das vozes discentes.

Os participantes são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São José de Ribamar, com faixa etária predominante entre 14 e 15 anos. É importante ressaltar que alguns discentes faltaram no dia da aplicação do questionário devido a questões de saúde (episódio de gripe/virose), o que é comum no ambiente escolar e não comprometeu a representatividade qualitativa dos dados coletados. A diversidade de perfis participantes, incluindo jogadores ativos e observadores, enriqueceu a perspectiva analítica sobre os diferentes modos de engajamento possíveis com a proposta gamificada.

4.3.2 Conhecimento prévio sobre São José de Ribamar: fragmentação e lacunas

A análise das respostas à segunda questão do questionário revelou um panorama heterogêneo quanto ao conhecimento prévio dos estudantes sobre a história local. Observou-se uma divisão quase equilibrada entre aqueles que afirmaram conhecer algo sobre a história ribamarense e os que declararam desconhecimento total. Entre os que responderam positivamente, emergiram conhecimentos fragmentados, centrados

principalmente em elementos icônicos como “a igreja”, “estátua de São José”, “lendas” e “praia”.

Particularmente significativa foi a recorrência de referências às lendas locais nas respostas dos estudantes. Entre os conhecimentos prévios identificados, destacaram-se: “a lenda do Berço do Corpo Santo de São José” (Estudante A), “A história da igreja que caiu 3 vezes e lenda do Saco. A lenda da Borbosa” (Estudante B), e “igreja, praia, estátua de São José de Ribamar” (Estudante C).

Alguns estudantes revelaram conhecimentos ainda mais fragmentados, como evidenciado na resposta: “Não sei muito, só história né o que sei que fez as coisas que conhece ficou” (Estudante D). Esta resposta, embora de difícil compreensão na forma escrita, indica que o estudante possui alguma noção sobre a história local, mas enfrenta dificuldades para articular e sistematizar esse conhecimento de forma clara.

Esta predominância das narrativas míticas e a fragmentação dos conhecimentos evidenciam como as comunidades preservam sua memória histórica através de tradições orais, muitas vezes transmitidas informalmente no ambiente familiar e comunitário, corroborando as reflexões de Bittencourt (2018) sobre a importância de metodologias que organizem e aprofundem estes saberes.

Contudo, chamou atenção o fato de que mesmo os estudantes que afirmaram conhecer algo sobre a história local demonstraram conhecimentos superficiais e desconectados. Um participante exemplifica esta fragmentação ao responder: “Não sei muito, só história né o que o sei que fez as coisas que conhece ficou”. Esta resposta evidencia não apenas as limitações do conhecimento prévio, mas também a dificuldade de articulação e sistematização das informações históricas locais. Tal panorama reforça a pertinência da proposta pedagógica gamificada como estratégia de organização e aprofundamento do conhecimento histórico local.

4.3.3 Experiências com o jogo: ludicidade e aprendizagem significativa

A análise das percepções estudantis sobre a experiência gamificada revelou um padrão consistente de avaliações positivas, com os participantes demonstrando alto nível de engajamento e satisfação. Durante a aplicação dos questionários, observamos manifestações espontâneas de entusiasmo, evidenciando que a metodologia conseguiu despertar interesse genuíno pela aprendizagem histórica.

As respostas à terceira questão demonstraram que os estudantes reconheceram o potencial educativo da atividade lúdica. Destacam-se algumas manifestações representativas: “Foi excelente e muito divertido, e aprendi muito sobre a história de São José de Ribamar sobre o conhecimento” (Estudante A). “Eu gostei bastante, foi super legal e criativo, e aprendi várias coisas de São José de Ribamar que eu não sabia nem de ser um jogo, ensinou bastante coisa” (Estudante B). “Bastante legal, porque agora eu sei tudo mais sobre a cidade e enfim aprendendo sobre a história de São José de Ribamar” (Estudante C).

Uma resposta particularmente rica, embora expressa de forma fragmentada, revelou múltiplas dimensões da experiência: “Bem legal porque eu tive conhecimento sabendo sobre a história de São José de Ribamar, algumas coisas eu ainda não conhecia então eu pude de conhecer Ribamar” (Estudante D). Esta fala indica que o estudante reconheceu ter ampliado seus conhecimentos sobre aspectos da história local que desconhecia anteriormente.

A dimensão lúdica emergiu como elemento central na experiência discente, confirmando as proposições de Huizinga (2019) sobre o caráter educativo do jogo. Os termos “legal”, “divertido”, “excelente” e “criativo” apareceram recorrentemente, demonstrando que a gamificação conseguiu conciliar entretenimento e aprendizagem, superando a tradicional dicotomia entre diversão e seriedade nos processos educativos.

4.3.4 Despertar da curiosidade e interesse pela história local

A quarta questão do questionário buscou identificar se a experiência gamificada despertou curiosidades sobre outros aspectos da história ribamarense. As respostas revelaram um impacto significativo da atividade no sentido de estimular o interesse discente por novos conhecimentos sobre sua localidade. A unanimidade das respostas positivas a esta questão indica que o jogo cumpriu um papel fundamental de catalisador da curiosidade científica e histórica.

As curiosidades manifestadas pelos estudantes abrangeram diferentes dimensões da história local, revelando o despertar de interesses diversos. Alguns expressaram interesse por aspectos culturais e bélicos: “A cultura de São José de Ribamar, guerra de Guaramiranga” (Estudante A). Outros demonstraram fascinação específica pelas narrativas míticas locais: “Lendas” (Estudante B) e “sem particularidade as lendas e religiões” (Estudante C).

Houve também manifestações de interesse por aspectos mais abrangentes da formação histórica municipal. Um estudante questionou sobre o processo de formação da região metropolitana: “Como Ribamar veio, e chegou a ser metropolitana como a São Luis” (Estudante D). Esta fala, embora expressa de forma fragmentada, indica curiosidade sobre como São José de Ribamar se relaciona historicamente com São Luís e como se formou a região metropolitana.

Outra resposta revelou interesse pela diversidade cultural: “A cultura de São José de Ribamar, guerra de Guaxenduba” (Estudante E), demonstrando curiosidade tanto pelos aspectos culturais quanto pelos eventos históricos locais, possivelmente referindo-se à Batalha de Guaxenduba, tema abordado durante o jogo.

4.3.5 Impactos na relação com o território e identidade local

Além dos aspectos cognitivos, as respostas dos estudantes revelaram impactos significativos na relação afetiva com o território local. Várias manifestações evidenciaram como a experiência gamificada contribuiu para o fortalecimento da conexão identitária com São José de Ribamar. Um discente destacou: “Foi muito bom. Foi um momento de bastante aprendizado, saber sobre a origem do local em que moramos, aprendi muitas coisas sobre”.

Essa dimensão identitária do aprendizado histórico local alinha-se com as contribuições de Schmidt e Barca (2009) sobre a importância da educação histórica na formação da consciência de pertencimento territorial. O conhecimento da história local através do jogo possibilitou aos estudantes uma compreensão mais profunda de suas raízes culturais e históricas, fortalecendo os vínculos com a comunidade ribamarense.

Outro aspecto relevante foi a manifestação de alguns estudantes sobre a continuidade da proposta pedagógica. Um participante expressou: “Vários sei eu gostaria eu essas atividades continuaremos para assim aprender várias coisas que eu gosto muito fácil de entender o conteúdo passado”. Outro complementou: “eu acho que deve continuar para outros com a professora”. Essas solicitações evidenciam que a gamificação gerou expectativas positivas sobre o processo de ensino-aprendizagem, criando demanda por metodologias mais interativas e engajadoras.

4.3.6 Diferentes modalidades de participação e aprendizagem

A análise dos questionários revelou também que estudantes com diferentes modalidades de participação - jogadores ativos e observadores - vivenciaram experiências de aprendizagem distintas, mas igualmente significativas. Entre os observadores, houve manifestações de interesse e até certo pesar por não terem participado mais ativamente: “Na verdade nem participei desse jogo mais queria ter participado para conhecer melhor mais sobre o São José de Ribamar histórica”.

Esta diversidade de experiências corrobora as reflexões de Gee (2013) sobre como os jogos educativos podem proporcionar múltiplas formas de engajamento e aprendizagem. Mesmo os estudantes que não jogaram efetivamente conseguiram absorver conhecimentos e desenvolver interesse pela história local, evidenciando a potencialidade da gamificação para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e flexíveis.

4.3.7 Contribuições para a validação do produto educacional

As vozes dos estudantes constituem elementos fundamentais para a validação pedagógica do jogo de tabuleiro desenvolvido. A convergência das percepções positivas, associada às evidências de aprendizagem significativa e despertar de curiosidades, confirma a eficácia da proposta gamificada para o ensino de história local. As manifestações discentes demonstraram que o produto educacional conseguiu articular de forma equilibrada entretenimento e educação, superando resistências comuns aos conteúdos curriculares tradicionais.

As sugestões implícitas de continuidade da proposta, manifestadas por vários estudantes, indicam que a gamificação gerou expectativas positivas sobre processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos e participativos. Esta receptividade estudantil constitui um indicador importante da sustentabilidade pedagógica de metodologias gamificadas no contexto escolar público municipal.

A análise qualitativa das percepções discentes evidenciou que a experiência gamificada com a história de São José de Ribamar alcançou resultados pedagógicos significativos em múltiplas dimensões. No aspecto cognitivo, o jogo proporcionou ampliação e sistematização de conhecimentos históricos locais anteriormente fragmentados. Na dimensão afetiva, fortaleceu vínculos identitários com o território ribamarense. No âmbito metodológico, demonstrou a viabilidade de estratégias lúdicas para o ensino de história local.

As vozes dos estudantes revelaram também que a gamificação transcendeu o caráter meramente instrumental, assumindo função formativa mais ampla ao despertar curiosidades científicas e interesse pela pesquisa histórica. Este despertar de curiosidades constitui talvez o impacto mais significativo da experiência, pois indica a formação de disposições favoráveis à aprendizagem autônoma e à investigação histórica. As percepções estudantis, portanto, validam a hipótese de que a gamificação pode constituir estratégia eficaz para a superação de desafios tradicionais do ensino de história, particularmente no que se refere ao engajamento discente e à construção de aprendizagens significativas sobre o patrimônio histórico local.

4.4 Desafios e reflexões críticas da experiência

A implementação do jogo *Conhecimento em Jogo*, na Escola Municipal Governadora Roseana Sarney, embora tenha alcançado resultados pedagógicos satisfatórios, revelou desafios significativos que merecem análise crítica para futuras aplicações de metodologias gamificadas no ensino de história local. Essa reflexão autocrítica constitui elemento fundamental da pesquisa qualitativa, conforme preconizam Lüdke e André (2018), permitindo o aperfeiçoamento de práticas educacionais inovadoras.

O primeiro desafio identificado relacionou-se às limitações de infraestrutura física da escola pública. A reorganização espacial da sala de aula tradicional para acomodar o tabuleiro em formato de tapete demandou tempo e esforço consideráveis, evidenciando que nem todos os ambientes escolares estão adequadamente preparados para metodologias que exigem flexibilidade espacial. Esta constatação corrobora as reflexões de Ferreira (2008) sobre como as condições materiais das instituições educacionais influenciam significativamente o sucesso de inovações pedagógicas.

A heterogeneidade dos níveis de letramento dos estudantes constituiu outro obstáculo relevante. Durante a aplicação dos questionários, observaram-se dificuldades expressivas de alguns participantes para articular suas percepções de forma escrita, resultando em respostas fragmentadas que comprometeram parcialmente a coleta de dados qualitativos. Esta limitação evidencia a necessidade de instrumentos de avaliação diversificados que contemplem diferentes competências comunicativas, conforme sugere

Freire (1996) ao destacar a importância de respeitar os saberes e formas de expressão dos educandos.

O tempo de aplicação, embora adequado para manter o interesse dos participantes, revelou-se insuficiente para explorar plenamente todas as potencialidades do produto educacional. A duração de aproximadamente uma hora e quarenta minutos permitiu apenas uma experiência inicial com a gamificação, limitando o aprofundamento de discussões sobre aspectos mais complexos da história ribamarense. Kishimoto (2011) adverte sobre a importância do equilíbrio temporal em atividades lúdicas educativas, destacando que a pressão temporal pode comprometer tanto o caráter lúdico quanto os objetivos pedagógicos.

A dependência de conhecimentos prévios específicos sobre história local constituiu limitação metodológica significativa. Estudantes com menor familiaridade com as narrativas locais demonstraram maior dificuldade para engajar-se plenamente com as questões propostas, evidenciando que a estratégia de preparação através da aula expositiva, embora necessária, foi insuficiente para equalizar completamente os níveis de conhecimento. Esta constatação alinha-se com as proposições de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) sobre como os conhecimentos prévios influenciam decisivamente os processos de aprendizagem significativa.

A gestão da competitividade entre as equipes também se apresentou como desafio delicado. Embora a experiência tenha transcorrido de forma harmoniosa, observaram-se momentos de tensão quando algumas equipes acumularam vantagens significativas, exigindo intervenções pedagógicas para manter o caráter colaborativo da atividade. Deci e Ryan (2000) alertam para os riscos de que a motivação extrínseca, representada pela competição, possa comprometer a motivação intrínseca pela aprendizagem, aspecto que requer atenção cuidadosa em futuras aplicações.

A limitação de recursos tecnológicos na escola também se configurou como obstáculo, embora tenha sido contornada pela opção por materiais analógicos. Esta escolha, embora acertada para o contexto específico, limita as possibilidades de integração com recursos digitais que poderiam enriquecer a experiência gamificada, conforme evidenciam Furtado e Sotil (2024) ao discutirem as potencialidades dos jogos educativos digitais.

Por fim, a ausência de um período de acompanhamento posterior à aplicação constituiu limitação metodológica relevante. A avaliação imediata dos impactos pedagógicos, embora válida, não permitiu verificar a durabilidade das aprendizagens

construídas nem o desenvolvimento de interesse continuado pela história local. Macedo, Petty e Passos (2000) enfatizam que a aprendizagem através de jogos e situações-problema demanda avaliação processual e longitudinal para verificar efetivamente suas contribuições formativas.

4.5 Validação e contribuições do produto educacional

A validação pedagógica do jogo *Conhecimento em Jogo* fundamenta-se na análise sistemática dos resultados obtidos durante sua implementação, considerando tanto os objetivos específicos do produto educacional quanto sua contribuição para o campo mais amplo do ensino de história local através de metodologias gamificadas. Esta validação transcende a mera verificação de satisfação dos participantes, constituindo-se como processo rigoroso de avaliação da eficácia educacional, conforme preconizam Schmidt e Barca (2009) em seus estudos sobre perspectivas da educação histórica.

O primeiro critério de validação relaciona-se ao engajamento estudantil, objetivo central das metodologias gamificadas. Os dados coletados evidenciaram unanimidade nas manifestações positivas dos participantes, com recorrência de termos indicativos de alta satisfação: “excelente”, “divertido”, “legal” e “criativo”. Esse padrão de respostas confirma as proposições de McGonigal (2011) sobre como elementos de gamificação podem transformar atividades educacionais em experiências envolventes e motivadoras. A ausência de manifestações negativas ou neutras constitui indicador robusto da eficácia do produto para despertar interesse pela aprendizagem histórica.

A ampliação do conhecimento sobre história local representa segundo critério fundamental de validação. A análise comparativa entre conhecimentos prévios fragmentados e as percepções pós-experiência revelou aquisição significativa de novos saberes sobre São José de Ribamar. Estudantes que inicialmente demonstravam conhecimentos superficiais — “só história né” — manifestaram posteriormente compreensões mais estruturadas sobre aspectos específicos da formação histórica ribamarense. Esta evolução corrobora as contribuições de Bittencourt (2018) sobre como metodologias adequadas podem transformar a relação dos estudantes com o conhecimento histórico.

O despertar de curiosidades investigativas sobre aspectos não abordados durante a experiência constitui terceiro indicador de validação pedagógica. A unanimidade das

respostas positivas à quarta questão do questionário, acompanhada de especificações temáticas diversificadas, evidencia que o produto educacional conseguiu transcender seus objetivos imediatos, estimulando disposições favoráveis à pesquisa histórica autônoma. Esta característica alinha-se com as reflexões de Rüsen (2016) sobre como a consciência histórica se desenvolve através do despertar de curiosidades sobre as relações temporais.

A integração entre dimensões lúdica e educativa representa quarto critério de validação, aspecto particularmente desafiador em produtos educacionais gamificados. As manifestações estudantis evidenciaram reconhecimento simultâneo do caráter divertido e educativo da experiência, superando dicotomias tradicionais entre entretenimento e aprendizagem. Esta síntese confirma as proposições de Huizinga (2019) sobre o potencial educativo inerente às atividades lúdicas bem estruturadas, validando a fundamentação teórica que orientou o desenvolvimento do produto.

O fortalecimento de vínculos identitários com o território local constitui quinto indicador de validação, aspecto central para o ensino de história local. As respostas dos estudantes revelaram mudanças qualitativas na percepção sobre São José de Ribamar, com manifestações de interesse pelo “local em que moramos” e valorização de aspectos culturais anteriormente desconhecidos. Esta transformação confirma as contribuições de Silva (2019) sobre como o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento fortalece vínculos comunitários e identitários.

A replicabilidade metodológica representa sexto critério de validação, fundamental para produtos educacionais desenvolvidos na academia. A utilização de materiais acessíveis (TNT, EVA e linha de costura) e a estrutura pedagógica simples (aula expositiva + atividade gamificada) demonstram viabilidade de reprodução em diferentes contextos escolares, especialmente na rede pública. Esta característica atende às demandas de Gonçalves e colaboradores (2017) por ferramentas educacionais que sejam simultaneamente eficazes e acessíveis para professores da educação básica.

A receptividade institucional constitui sétimo indicador relevante, evidenciando a sustentabilidade da proposta no ambiente escolar real. A abertura manifestada pela gestão escolar para estender a experiência para outras turmas indica reconhecimento institucional da validade pedagógica do produto, aspecto fundamental para a consolidação de inovações educacionais, conforme observa Ferreira (2008) em seus estudos sobre implementação de reformas educativas.

As contribuições específicas do produto educacional para o campo do ensino de história local incluem: a demonstração da viabilidade de gamificação com recursos

limitados; a validação de estratégias integradas entre metodologias tradicionais e inovadoras; a criação de modelo replicável para trabalho com patrimônio cultural local; e a evidenciação de como produtos educacionais desenvolvidos academicamente podem encontrar aplicação efetiva na realidade escolar pública.

A validação obtida confirma que o jogo *Conhecimento em Jogo* constitui contribuição efetiva para o ensino de história local, atendendo aos critérios de qualidade pedagógica estabelecidos pela literatura especializada e demonstrando potencial para impactar positivamente a aprendizagem histórica em contextos escolares periféricos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como foco principal o desenvolvimento de um produto educacional: um jogo de tabuleiro intitulado *Conhecimento em Jogo*, voltado para o ensino de História e com ênfase na história local do município de São José de Ribamar/MA. A proposta surgiu da necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas, tornando o ensino mais atrativo, significativo e conectado à realidade dos estudantes. À vista disso, partindo do entendimento de que o saber histórico ganha mais sentido quando vinculado ao cotidiano dos alunos, uniu-se o campo da gamificação à prática pedagógica, reforçando o lúdico como um mediador do processo de aprendizagem histórica.

Por essa razão, durante a realização da presente pesquisa, pontos centrais foram levados em consideração e discutidos, como: a importância da valorização da história local como elemento central para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos e as potencialidades e os desafios impostos na ludicidade no ensino formal. Assim, a fundamentação teórica revelou que a aprendizagem significativa possui relação direta no que diz respeito ao sentimento de pertencimento, à valorização dos saberes do território e ao reconhecimento do educando como sujeito histórico. Logo, a história local se mostrou um caminho eficaz para desenvolver uma consciência crítica sobre o presente.

Consequentemente, a criação e a aplicação do jogo *Conhecimento em Jogo* evidenciaram que metodologias ativas, quando aliadas à visão sensível do professor sobre o contexto escolar, geram experiências pedagógicas transformadoras. É importante frisar que a participação dos estudantes durante a aplicação do jogo de tabuleiro foi marcada por curiosidade e envolvimento, permitindo assim, uma ampliação dos conhecimentos sobre a história do município.

O jogo funcionou não apenas como um recurso didático, mas, também, como uma ferramenta para a valorização do território ribamarense, da memória coletiva, da afetividade, e sentimento de pertencimento sob o lugar onde vivem. Além disso, as falas dos estudantes e professores no decorrer da aplicação reforçaram a carência de materiais didáticos voltados para a história local e evidenciaram também como práticas que valorizam o município dos alunos são fundamentais para uma educação crítica.

Destarte, o produto alcançou seus objetivos gerais e específicos e se mostrou passível e necessário de reaplicação em outras realidades, tendo em vista, as várias possibilidades de adaptação a diferentes conteúdos e níveis de ensino. Pois, o envolvimento da comunidade escolar e o reconhecimento da relevância do conteúdo

abordado revelaram o potencial transformador da proposta. Outro aspecto a ser levado em consideração, é que o jogo foi construído com cunho participativo, envolvendo, desse modo, os alunos, professores e a comunidade escolar, garantindo que o material estivesse alinhado às vivências, interesses do público-alvo, como também oportunidade de reforçar a relação professor x aluno. Essa construção coletiva aproximou o processo pedagógico da realidade dos estudantes, promovendo o protagonismo estudantil e o respeito aos saberes da cidade de São José de Ribamar. Portanto, ao ser inserido no cotidiano da escola, o jogo despertou um novo olhar sobre os espaços da cidade, que passaram a ser vistos como lugares de memória e identidade.

Durante a aplicação, observou-se que o jogo favoreceu a interação também entre os alunos, promovendo a escuta, o trabalho em equipe, a empatia e o reconhecimento mútuo. Em decorrência disso, os estudantes passaram a se perceber como sujeitos históricos ativos, compreendendo a importância do território em que vivem como espaço de produção de memória e construção de identidade. Essa consciência histórica emergiu de maneira natural a partir das experiências vividas durante as partidas, em que o conteúdo escolar se misturava com as narrativas locais.

Por essa razão, a opção por um jogo de tabuleiro, com a utilização de recursos artesanais, partiu de uma análise da realidade das condições das escolas públicas, em que o acesso à tecnologia nem sempre é visto. Assim, apostou-se em uma solução acessível, de baixo custo e de fácil replicação, capaz de inovar a prática pedagógica sem depender de recursos tecnológicos. Isso reforça a importância de se pensar a inovação a partir das realidades locais e dos recursos disponíveis nas escolas públicas brasileiras, sem renunciar à intencionalidade educativa.

Além do mais, o jogo demonstrou sua viabilidade interdisciplinar, o que permite maior abrangência, ao ser articulado com disciplinas como Geografia, Língua Portuguesa e Artes, possibilitando abordagens contextualizadas. Nesse cenário, a flexibilidade amplia sua aplicabilidade e reforça seu valor enquanto ferramenta educativa transformadora. Ao trabalhar com diferentes campos do conhecimento, o jogo promoveu o diálogo entre saberes e favoreceu a construção de uma visão mais ampla e crítica sobre a realidade social e histórica dos estudantes.

Do mesmo modo, o produto educacional proposto fomentou discussões sobre memória, pertencimento e construção de identidade. Pois, ao abordar temas e símbolos da história local de São José de Ribamar, o jogo se constituiu como um artefato cultural que respeita e valoriza as narrativas da comunidade escolar. Sendo que, o conteúdo

presente nas cartas e desafios do jogo ajudou os estudantes a se reconhecerem como indivíduos que fazer parte de um contexto histórico, como também sua inserção a um território carregado de significados e crenças, o que potencializa o sentimento de pertencimento e fortalece o vínculo entre escola e comunidade. Igualmente, cabe destacar o papel do professor enquanto mediador do conhecimento que articula os saberes escolares com os saberes populares e comunitários. Essa mediação rompe com práticas pedagógicas tradicionais centradas na exposição oral e no livro didático, abrindo espaço para um ensino mais dialógico, criativo e sensível à realidade dos estudantes.

A proposta pedagógica construída ao longo desta dissertação está em consonância com os princípios da BNCC, sobretudo no que se refere à valorização da cultura local e ao desenvolvimento de competências como empatia, pensamento crítico e responsabilidade social. O jogo permitiu explorar essas competências de maneira concreta, criando condições para que os estudantes atuassem como protagonistas de seu processo formativo.

A experiência relatada também reforça a importância de se investir na formação docente voltada às metodologias ativas e ao uso de jogos no processo educacional. Muitos professores ainda desconhecem as possibilidades pedagógicas da gamificação ou não se sentem seguros para implementá-la. Assim, esta pesquisa também cumpre um papel formativo ao apresentar um exemplo prático, plausível e eficaz de aplicação do jogo como estratégia didática.

Ainda nesse contexto, o envolvimento da comunidade escolar foi essencial para o êxito do projeto, em que se incluem: direção, coordenação pedagógica e corpo docente, os quais se mostraram abertos a novas metodologias, especialmente essa proposta, criando um ambiente propício para a inovação.

Essa cooperação institucional evidencia que mudanças significativas são possíveis quando há diálogo, planejamento e compromisso coletivo com a melhoria da qualidade do ensino. Cabe destacar, ainda, que o jogo poderá ser adaptado a diferentes contextos e conteúdos por ser uma ferramenta de ensino versátil cuja estrutura permite versões de acordo com a história de cada território, promovendo um movimento mais amplo de valorização da história local no currículo escolar. Essa perspectiva abre caminhos para a construção de uma rede colaborativa entre escolas públicas, centrada na partilha de práticas pedagógicas inovadoras.

Reafirma-se que a história local deve ocupar um lugar central no ensino de História, pois permite a humanização do conteúdo, a aproximação entre passado e

presente e o reconhecimento do aluno como agente histórico. O jogo *Conhecimento em Jogo*, enquanto produto educacional, insere-se nessa perspectiva e contribui para que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. M. D. **Os saberes históricos escolares e o currículo de História como uma possibilidade emancipatória no ensino médio da educação de jovens e adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4643/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L.; MAGAGNIN, N. M. Autoria de jogos digitais por crianças com e sem deficiências na sala de aula regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, p. 971-990, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0079>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- ALVES, C. F.; LIMA, D. R. D.; ALCÂNTARA, I. C.; OSSHIRO, M. O Uso da gamificação no processo de ensino-aprendizagem do ensino médio: uma revisão sistemática da literatura. **Trilha de Educação**, Natal, p. 703-712, 2022. Trabalho apresentado no I Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2022, Porto Alegre.
- ALVES, R. F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito a prática. 2. ed. [S. l.]: DVS Editora, 2015.
- ALVES, R. F.; HOSTINS, R. C. L. Elaboração conceitual por meio da criação colaborativa e coletiva de jogos digitais na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 297-312, 2019.
- ANJOS, W. F. D. **O centro da cidade e seu conteúdo simbólico: um estudo sobre o município de São José de Ribamar/MA a partir da construção do Complexo Arquitetônico do Santuário**. 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2024.
- ARAÚJO, I.; CARVALHO, A. A. Gamificação no ensino: casos bem sucedidos. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 246-283, jul./set. 2018.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/livroAusubel.2000_Aquisicao_e_retencao_de_conhecimentos.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- ÁVILA, C. N.; MELO, C. N. A história local no documento curricular do estado do Pará. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1-13, 2023.

BARBOSA, M. D. S.; PIO, J. L. D. S. Jogos móveis como ferramenta na aprendizagem colaborativa: uma revisão sistemática da literatura. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 54735-54749, 2020.

BARROS, M. G. F. B.; MIRANDA, J. C.; COSTA, R. C. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, [S. l.], v. 19, n. 23, p. 1-3, 2019.

BERGAMO, M. T. História, memória e identidade: despertar a consciência histórica e o sentimento de pertencimento. **Cadernos PDE**, Curitiba/ PR, v. 1, p. 1-18, 2014.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. Livro didático e saber escolar: produção e circulação de saberes históricos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 11-28, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001728635>. Acesso em: 9 set. 2025.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação na pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006, p. 21-54.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.

CALISSI, L. O livro didático e o ensino de história. In: Simpósio Nacional de História, 2003, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: UFPB, 2003. p. 1-7. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548177543_6e0c546c06d267012083963717b166c9.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, [S. l.], não paginado, 2003.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em estudo**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 217-226, 2005.

CAVALCANTI, E. História e História local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018. Disponível em:

<https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393/271>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FROTA, C. S. L. et al. Formação de Professores na Educação Municipal. **Coleção Memórias da Nossa Gente**. São José de Ribamar/MA: SEMED, 2024. v. 1 n. 6 (2025).

CORDAZZO, S.; VIEIRA, D. T.; LUÍS, M. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 7, n. 1, não paginado, 2007.

COSTA, M. A. F. D. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: International Academic Mindtrek Conference: envisioning future media environments, 15, 2011, Tampere. **Anais [...]**. New York: ACM, 2011. p. 9-15.

DIAS, A. P.; COSTA, A. A. A perspectiva do jogo em sala de aula: uma análise psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], não paginado, 2009.

DOROTÉIO, P. K. S. S. Aproximações entre o livro didático de História e a decolonialidade: uma análise de duas coleções. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 34, p. 136-160, 2025. Disponível em: <https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/18542>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ARANHA, L. A.; et al. (2022). Enciclopédia dos Municípios Maranhenses: Ilha do Maranhão. figshare. Book. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.21126319.v1>

Enciclopédia dos municípios maranhenses - v. 10 - Ilha do Maranhão. São Luís: IMESC, 2021. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/enciclopedia-dos-municipios-maranhenses-v-10-regiao-de-desenvolvimento-do-delta-das-americas-v102024/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, E. Z.; OLIVEIRA, A. M. N. D.; BRUM, A. N.; SILVA, M. R. S. D.; LOURENÇÃO, L. G. Gamificação: expectativa educativa, impacto na saúde. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 9, p. 383 - 395, out. 2021.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 38, p. 239-409, 2008.

FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 55-58.

FONSECA, S. G. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, [S. l.], v. 9, n. 1, não paginado, 2012. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, I. Narrativa histórica. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p.173-178.

FURTADO, G. D. O.; SOTIL, J. W. C. A utilização de jogos educativos digitais no processo de ensino: vantagens e desafios. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 14, p. 153-163, 2024.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEE, J. P. **The anti-education era**: creating smarter students through digital learning. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

GERHARDT, T. A.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, G. R. et al. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Educação Pública**, [S. l.], v. 17, n. 7, p. 1-11, 2017.

GUGLIELMO, M. História Integrada. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 55-58.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

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

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

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

MARCONDES, F. K.; et al. Contribuição de jogos educacionais para a aprendizagem colaborativa, no ensino superior em saúde. *In*: MARCONDES, F. K. et al. **Metodologias ativas: gamificação**. [S. l.]: V&V Editora, 2022.

MARTINS, C. **Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, D. M. et al. A gamificação no ensino de história: o jogo “Legend of Zelda” na abordagem sobre medievalismo. **Revista Holos**, [S. l.], v. 32, n. 7, p. 299-321, 2016.

MARTINS, E. R. Consciência histórica. *In*: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 55-58.

MCGONIGAL, J. **Reality is broken: why games make us better and how they can change the world**. New York: Penguin Press, 2011.

MEDEIROS, R. H. A. **História local e memória: limites e validade**. Campinas/SP: Librum Editora, 2013.

MEINERZ, C. B. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MELO, L. L.; VALLE, E. R. M. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Revista de Psicopedagogia**, [S. l.], não paginado, 2005.

MIRANDA, A. **Tradição, lendas e história de São José de Ribamar**. São Luís, MA: Editora GT, 2023.

MONTEIRO, A. M. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em ensino de História. *In*: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MORAIS, F. B. R. D. **Gamificação no ensino de História: o uso de jogos na didática**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4475/1/GAMES%20NO%20ENSINO%20DE%20HISTORIA.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

PINHEIRO, A. R. S.; ALVES, R. D. S. Ensino de História e educação patrimonial: usos

e apropriações na formação docente no ensino de EAD. **Sæculum**, [S. l.], v. 27, n. 46, p. 222-243, 2022.

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

PRETTO, N. L. **Revista Entreideias**, [S. l.], v. 3, n. 2, não paginado, 2014.

RETONDAR, J. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIBEIRO, J. T. M. **A romaria dos motoqueiros em São José de Ribamar: experiências no catolicismo popular**. 2018. Monografia (Licenciatura em História) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

RITTER, T. S. **Jogo analógico para o ensino de história agrária em uma escola do campo**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação RS, 2016.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, J. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: UFPR, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. F. et al. (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/582916562/SCHMIDT-Maria-Auxiliadora-O-ensino-de-historia-local>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SEFFNER, F. Mudança e permanência. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 168-172.

SILVA, A. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 130-141, 2019.

SILVA, I. B. D. O livro didático de história: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. **Educação e Filosofia Uberlândia**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 565-597, jul./dez. 2012.

SILVA, M. M. C. D. et al. Metodologias ativas e ensino de Língua Estrangeira: objetos de aprendizagem como recurso didático no contexto da gamificação. **Revista Linguagem em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 227-247, 2020.

SOUZA, I. F. C. D. **O livro didático digital: limites e potencialidades para o ensino de história no contexto da sociedade em rede**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54041>. Acesso em: 29 set. 2025.

THEOBALD, A. A. D. R. F. et al. O lúdico na educação: o uso da gamificação como metodologia ativa de aprendizagem. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 2, p. 1-14, 2025.

VIEIRA, A. S. S. et al. O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2018.

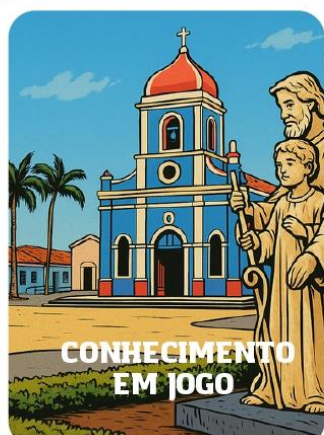
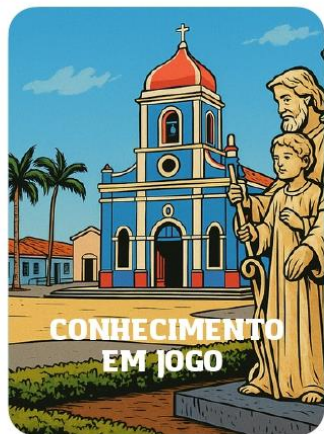
VITIELLO, P. Adesão e resistência na experiência do jogar educativo. *In*: PICCOLO, P.; CARVALHO, A. V. (Orgs.). **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WANDERLEY, S. Gamificação e Ensino da História: uma experiência didática. **Revista Transversos**, [S. l.], n. 11, p. 137-143, 2017.

WHITE, H. **Meta history**: the historical imagination in nineteenth-century Europe. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1973.

APÊNDICE A: Produto Educacional

CARTAS**PROFHISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA recorte as cartas

CARTAS



 recorte as cartas

O DIA DE SÃO JOSÉ É COMEMORADO EM MARÇO NA IGREJA CATÓLICA, EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, QUAL O PERÍODO DO FESTEJO?

R= SETEMBRO

POR QUAL RAZÃO O FESTEJO DE RIBAMAR FOI TRANSFERIDO PARA O MÊS DE SETEMBRO?

R- POR MARÇO SER UM MÊS CHUVOSO, DIFICULTAVA O CAMINHO DOS NAVEGANTES

QUAL O SANTO PADROEIRO DO MARANHÃO?

R- SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

QUAL O PORTO MAIS ANTIGO DE EMBARQUE E DESEMBARQUE DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR?

R= PORTO DO BARBOSA

ONDE FICA O MUSEU DO EX-VOTOS DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR?

R- DENTRO DA GRANDE ESTÁTUA DE SÃO JOSÉ E O MENINO JESUS NO CENTRO DA CIDADE.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR ESTÁ TRAJADO COMO UM PORTUGUÊS, O QUE REPRESENTA AS BOTAS?

R= SEGUNDO A TRADIÇÃO, REPRESENTA O TIPO DE CALÇADO DE CANO LONGO DOS PORTUGUESES QUANDO DESBRAVARAM AS MATAS, FLORESTAS E RIOS EM BUSCA DE RIQUEZAS MINERAIS.

QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA IMAGEM DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR?

R= RESPLENDOR, LÍRIO, MANTO, TÚNICA, CAJADO E BOTAS

DIZ A LENDA QUE UM CERTO CAPITÃO PORTUGUÊS, CHEGANDO AO MARANHÃO, ENTROU ERRADAMENTE NA BAÍA DE GUAXENDUBA QUE HOJE CONHECEMOS COMO?

R= BAÍA DE SÃO JOSÉ

A IMAGEM DA FAMÍLIA SAGRADA DE NAZARÉ FOI ESCULPIDA EM PORTUGAL. VERDADEIRO OU FALSO?

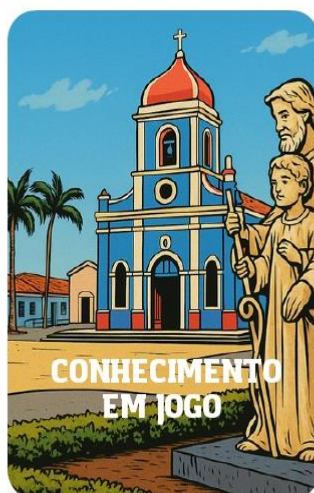
R= VERDADEIRO, É FRUTO DA PROMESSA DO NAVIO QUE SOFREU COM UMA TEMPESTADE.

CARTAS

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



recorte as cartas



CARTAS

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



 recorte as cartas

EM UMA DAS LENDAS UM CAÇADOR FUGIA DOS INDÍGENAS GAMELAS, ENCONTROU UMA CAPELA COM A IMAGEM DA SAGRADA FAMÍLIA E SUPLICOU AJUDA, DESSE MODO, FEZ UMA PROMESSA, QUE FOI?

R= DE JOELHO, FEZ UMA PROMESSA DE ERGUER UMA CAPELA DIGNA CASO NÃO FOSSE PERSERGUIDO PELOS INDÍGENAS E ENCONTRASSE O CAMINHO DE CASA.

COM A CHEGADA DOS PRIMEIROS COLONOS, A INSATISFAÇÃO DOS ÍNDIOS PASSOU A CRESCER POR TEREM SUAS TERRAS INVADIDAS POR ELES, COM ISSO ELES REAGIRAM DE QUE MANEIRA?

R= SENTINDO-SE PROPRIETÁRIO DAS IMAGENS, AS ROUBOU E LEVOU-AS CONSIGO PARA A ALDEIA ONDE OS DEMAIS JÁ O ESPERAVAM PARA A FUGA.

COM A IMAGEM SOB A POSSE DOS INDÍGENAS O QUE ACONTECEU DURANTE A FUGA?

R= UM FORTE TEMPORAL AMEAÇADOR COMEÇOU A FORMAR-SE SOBRE O MAER E SUAS ÁGUAS FORAM AGITANDO-SE, COM ISSO AS EMBARCAÇÕES SUMIRAM COM SEUS TRIPULANTES.

DIZ A LENDA QUE A IMAGEM FOI ROUBADA PELOS INDÍGENAS, COMO MANIFESTAÇÃO DE REVOLTA, MAS ELA É ENCONTRADA, QUEM AS ENCONTROU?

R= TRÊS PESCADORES

SEGUNDO A LENDA, FIZERAM-NA (A IGREJA) DE COSTA PARA O MAR E HOVEU A PRIMEIRA QUEDA, ATÉ ENTENDER QUE SÃO JOSÉ QUERIA A IGREJA ERGUIDA DE FRENTE PARA O MAR. QUANTAS CONSTRUÇÕES HOVERAM PARA CHEGAR A ESSA CONCLUSÃO?

R= NA TERCEIRA CONSTRUÇÃO ENTENDERAM QUE ELE QUERIA DE FRENTE PARA O MAR.

POR QUE CHAMA DE IN-RIBA MAR?

R= IN-RIBA SIGNIFICA "ACIMA". DESSA EXPRESSÃO E A FORMAÇÃO GEOGRÁFICA DO PROMONTÓRIO, DERIVOU-SE "RIBA-MAR" QUE SIGNIFICA "ACIMA DO MAR".

O LUGAR DE SÃO JOSÉ DOS ÍNDIOS FOI, A PRINCÍPIO, UMA GRANDE ALDEIA DE ÍNDIOS GAMELAS, QUE RECEBIA ANUALMENTE PARA UMA GRANDE FESTA, AS COMUNIDADES INDÍGENAS LOCALIZADAS EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. QUAIS SÃO ESSAS COMUNIDADES?

R= SÍTIO DO APICUM, ITAPIRAPUÁ E CAÚRA

QUAL POVO INDÍGENA PREDOMIU EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR NA ANTIGUIDADE?

R= OS POVOS INDÍGENAS GAMELAS

NO DIA 1º DE JANEIRO DE 1855, O LUGAR RECEBEU A VISITA DO 17º BISPO DO MARANHÃO D. MANOEL JOAQUIM DA SILVEIRA, SENDO RECEBIDO COM SUA COMITIVA PELO PADRE JOSÉ INÁCIO PORTUGAL. DEVIDO AO CRESCIMENTO E À EXPANSÃO LOCAL, FOI CRIADO PELA LEI Nº654 DE 02 DE JULHO DE 1863 UMA ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS PARA O SEXO MASCULINO. VERDADEIRO OU FALSO?

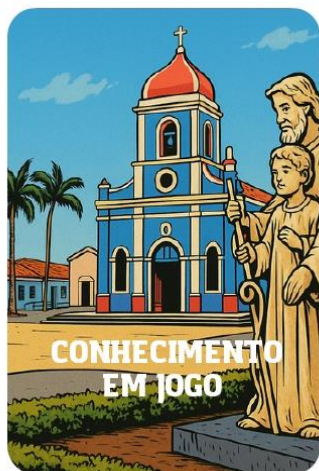
R= VERDADEIRO

CARTAS

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



recorte as cartas



CARTAS



✂ recorte as cartas

CARTA LENDA

A LENDA DO NAVIO ENCANTADO QUE APARECIA TODO ILUMINADO PARA ASSOMBRO DOS PESCADORES QUE SE ENCONTRAVA EM ALTO MAR DURANTE A NOITE DE LUA CHEIA. QUANDO UMA EMBARCAÇÃO DESAPARECIA NO MAR E ALGUNS TRIPULANTES NÃO ERAM ENCONTRADOS DIZIAM SER A "SEREIA" QUE HAVIA ENCANTADO COM SEUS CÂNTICOS. VOCÊ ENCONTROU A "SEREIA" EM SEU CAMINHO VOLTE DUAS CASAS.

CARTA LENDA

"O TOURO ENCANTADO" DA PONTA DO CAURA, QUE APARECIA COM UMA CORRENTE DE OURO NO PESCOÇO EM EPOCA DO FESTEJO DE SÃO JOSÉ. A LENDA CONTAVA QUE QUEM O DESENCANTASSE FICARIA RÍQUÍSSIMO. VOCÊ DESENCANTOU O TOURO. PARABENS, AVANCE UMA CASA.

CARTA LENDA

A LENDA DA PRAIA DO BARBOSA, UM HOMEM DE ÍNDOLE MUITO MAL, CONHECIDO COMO "BARBOSA" CISMAVA COM ALGUMAS PESSOAS CAUSANDO ATOS DE VIOLÊNCIA E POR ISSO ERA MUITO TEMIDO. CERTO DIA, O ENCONTRARAM MORTO. RESOLVERAM SEPULTARLO, MAS PARA A SUPRESA DE MUITOS, NO DIA SEGUINTE O ENCONTRARAM SOBRE A SEPULTURA. TENTARAM JOGAR AO MAR, MAS AS ÁGUAS TAMBÉM NÃO O QUISERAM. TENTARAM OUTRAS VEZES MAS O CORPO VOLTAVA. POR ISSO ALI FICOU CONHECIDO COMO "PRAIA DO BARBOSA". VOCÊ ENCONTROU A LENDA DO BARBOSA, VOLTE UMA CASA.

CARTA LENDA

"BALAIO DA CAMPINA" UMA MULHER QUE ESTAVA ATRÁS DO SEU MARIDO "BARBOSA" SOUBE DO SEU PARADEIRO EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, QUANDO ENCONTROU SUA SEPULTURA ENVOLVIDO EM MEIO AOS CUPINS, LÁ FEZ SUA MORADA. PROSTAVA-SE AO CHÃO E CHORAVA, ENQUANTO SUAS LÁGRIMAS PENETRAVAM A TERRA. UM CERTO DIA ENCONTRARAM MORTA. MESES DEPOIS NASCEU UM OLHO D'ÁGUA DENTRO DA COVA E PÓS-SE A CORRER EM DIREÇÃO À PRAIA DO BARBOSA. VOCÊ MERGULHOU NESSAS ÁGUAS, AVANCE UMA CASA.

CARTA LENDA

A LENDA DO POÇO DA SAÚDE. UM INDÍGENA FERIU SEU PÉ. SENTINDO FORTE DOR, QUASE IMPOSSIBILITADO DE ANDAR. ENTROU MATA ADENTRO, SENTANDO-SE NUMA PEDRA. ATENDENDO A ESSE GESTO, O ÍNDIO FEZ A LAVAGEM CAUSANDO-LHE LOGO UM ENORME ESPANTO. O CORTE PROFUNDO DO SEU PÉ HAVIA SUMIDO COMO POR ENCANTO. DIZEM QUE ERA SÃO JOSÉ. VOCÊ FOI ABENÇOADO AVANCE UMA CASA.

CARTA LENDA

GAMBARRINHA - NTEM ESSE NOME UM BAIRRO SITUADO NA CIDADE RIBAMARENSE AO LADO DO MIRITITUA. ORIGINA-SE DE GAMBARRA, UMA ESPÉCIE DE EMBARCAÇÃO FLUVIAL DE PORTE MÉDIO, ENCONTRADO NO RIO TOCANTINS NA REGIÃO DO MARANHÃO. É MUITO UTILIZADA PARA TRANSPORTE DE GADO, PASSAGEIROS E CARGAS. VOCÊ ENCONTROU UMA GAMBARRA VOLTANDO PARA CASA. VOLTE UMA CASA.

CARTA LENDA

SOBRE A LENDA DO PANAQUATIRA DIZ HAVER UM TOURO NEGRO QUE PROTEGE AS MINAS E OUTRO GUERREIRO INVISÍVEL QUE SÓ SE MATERIALIZA CASO SUA ALDEIA FOSSE AMEAÇADA POR INVASORES. VOCÊ ENCONTROU ESTA ALDEIA, AVANCE UMA CASA PARA FUGIR E SE PROTEGER.

CARTA LENDA

MIRITITUA- DERIVA-SE DE MIRITI, PLANTA MONOCOTLEDÔNEA DA FAMÍLIA DAS PALMÁCEAS. ANTIGE ATÉ VINTE METROS DE ALTURA E PRODUZ FRUTOS DE EMPREGO INDUSTRIAL E ALIMENTÍCIO COMO A PALMEIRA DO BABAÇU E JUÇAREIRA. ERA DE GRANDE CULTIVO INDÍGENA ANTES DA COLONIZAÇÃO DO HOMEM BRANCO. VOCÊ ENCONTROU UM MIRITITUA, SORTUDO(A) AVANCE UMA CASA.

CARTA LENDA

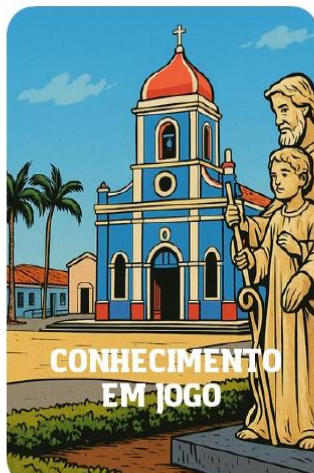
O CORPO SANTO DE SÃO JOSÉ, QUE DIZ SER UM INDÍGENA, QUE MORAVA NO CAURA, CHAMADO "JOSÉ YUPI" MORREU NA IGREJA E SEU CORPO AINDA ESTÁ LÁ. VOLTE UMA CASA COMO FIZERAM OS ROMEIROS CURIOSOS.

CARTAS

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



✂ recorte as cartas



CARTAS

H **PROFHISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



 recorte as cartas

PORTUGAL TOMOU CONHECIMENTO DA INVASÃO FRANCESA NO MARANHÃO E ORDENOU UMA EXPEDIÇÃO MILITAR AO TERRITÓRIO INVADIDO. VINDO POR TERRA, RECEBE O NOME DE "JORNADA MILAGROSA". QUEM FOI O COMANDANTE DESSA EXPEDIÇÃO?

R= JERÔNIMO DE ALBURQUERQUE

O DIA DE SÃO JOSÉ É COMEMORADO EM MARÇO NA IGREJA CATÓLICA, EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, QUAL O PERÍODO DO FESTEJO?

R= SETEMBRO

O CONFLITO QUE OCORREU EM 19 DE NOVEMBRO DE 1614, ENTRE FRANCESES E PORTUGUESES, FICOU CONHECIDO COMO?

R- BATALHA DE GUAXEMDUBA

SOBRE A LENDA DE GUAXENDUBA, DIZ A LENDA QUE SURTIU UMA ESTRANHA MULHER E APANHOU A TERRA TRANSFORMANDO EM PÓLVORA E DISTRIBUINDO AOS MOSQUETEIROS PORTUGUESES. QUAL O NOME DESSA LENDA?

R- "LENDA DE NOSSA SENHORA DA VITÓRIA"

UMA FAIXA DE TERRA AVANÇANDO CONTRA O MAR, VISTA DO LARGO DO SANTUÁRIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, ERA CHAMADO PELOS INDÍGENAS GAMELAS DE "CAOURS". HOJE É CONHECIDO COMO?

R= CAÚRA

O PRIMEIRO SERVIÇO DE AUTO-ÔNIBUS, QUE INTERLIGAVA A CAPITAL SÃO LUÍS E A VILA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, FOI INAUGURADO EM NOVEMBRO DO ANO DE 1936. É CORRETO AFIRMAR QUE A PARTIR DE ENTÃO COMEÇARAM AS BENÇÃOS DE VEÍCULOS NA IGREJA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR?

R= SIM, ESTÁ CORRETO.

A IGREJA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, POSSUI ALGUNS VITRAIS QUE CONTAM UM POUCO SOBRE AS LENDAS, A CULTURA E A HISTÓRIA DA CIDADE. QUANTOS VITRAIS POSSUEM NA IGREJA MATRIZ?

R- 16 VITRAIS

O FESTEJO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR SEMPRE ACONTECEU POR 10 DIAS. A PARTIR DE QUAL ANO PASSOU A ACONTECER POR 30 DIAS, OU SEJA, DURANTE TODO O MÊS DE SETEMBRO?

R= NO ANO DE 2018, PARA RECEBER MAIS DEVOTOS AO LONGO DA FESTA.

A IGREJA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR PASSOU POR MUITAS MODIFICAÇÕES, MAS COUBE AO ARQUITETO FERNANDES ELABORÁ-LO, NO DIA 11 DE MAIO DE 1913. PORÉM, A SUA REFORMA É CONCRETIZADA EM QUE ANO?

R- NO DIA 8 DE SETEMBRO DE 1917, REALIZOU-SE A INAUGURAÇÃO DO TEMPLO PELO EXM. BISPO DEO MARANHÃO, DOM FRANCISCO DE PAULA

APÊNDICE B - MANUAL E REGRAS DO JOGO

O que compõe o jogo?

O jogo é composto pelos seguintes itens:

- 1 tabuleiro com **4 fileiras** de casas (formando um caminho contínuo).
- Cartas de **Perguntas e Respostas** sobre a temática geo-histórica e cultural de São José de Ribamar.
- **Cartas-lenda** (funciona como bônus surpresa podendo avançar ou retroceder as casas)
- Peões (um por estudante ou por grupo).
- 1 dado comum de 6 faces (contendo de 1 a 2 avanços e carta-lenda).

Objetivo do Jogo

O objetivo geral do jogo é avançar pelas casas do tabuleiro respondendo corretamente às perguntas sobre o conhecimento local (história, cultura, geografia, economia, costumes e curiosidades de São José de Ribamar), até chegar ao final do percurso. O estudante ou grupo que chegar primeiro ao final vence.

Número de Jogadores

Sugerimos que façam a contagem da turma e que a dividam, igualmente e, de preferência, em grupos, formando números pares de membros e equipes.

Regras do Jogo

- Cada estudante ou equipe escolhe um membro para ser o peão.
- Todos os peões começam na primeira casa do tabuleiro.
- Embaralham-se as cartas de **perguntas** que são colocadas em um monte virado para baixo.
- É importante separar as cartas-lenda, pois seu uso é coringa, dependendo do dado.

?! Como Jogar

1. Pode começar o peão que estiver maior idade entre seus iguais, sendo critério de desempate meses ou dias.
2. O primeiro jogador lança o dado.
3. O jogador só pode **avançar o número de casas indicado se responder corretamente** a uma pergunta sorteada.
4. Um outro jogador (ou o professor) lê a pergunta sorteada em voz alta.
5. O jogador tem até **60 segundos para responder**.
 - Se acertar, avança o número de casas do dado.
 - Se errar, permanece onde está.
6. A vez passa para o próximo jogador.

🏆 Condições de Vitória

O primeiro jogador a **chegar à última casa do tabuleiro**, após responder corretamente uma última pergunta, será o vencedor.

💡 Dicas para o Professor

- Divida as perguntas por níveis (fácil, médio, difícil).
- Faça os estudantes ajudarem a construir as perguntas.
- Use a versão em grupo para promover a colaboração.
- Utilize o jogo como atividade avaliativa divertida.

APÊNDICE C - Vista lateral do dado Carta-lenda

APÊNDICE D - Vista superior do dado Carta-lenda

APÊNDICE E - Tabuleiro *Conhecimento em Jogo*