

NAVEGANDO NAS TRILHAS DIGITAIS: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DO APLICATIVO GOOSECHASE¹

Browsing in digital trails: heritage education through Goosechase app

Dara Régis Santos do Nascimento²

Orientação: Profa. Me. Roberta Duarte da Silva³

RESUMO

Este artigo, apresentado como trabalho de conclusão de curso, tem como objetivo debater sobre as questões patrimoniais dentro de sala de aula, a partir do uso do aplicativo *Goosechase* como um facilitador do ensino patrimonial. O trabalho evidencia os conceitos de memória e consciência histórica, tão importantes para o ensino e aprendizagem da História, problematizando a preservação e o esquecimento de bens de natureza material e imaterial. Dialoga, ainda, com os pontos positivos e negativos do avanço do mundo digital, apresentando as possibilidades do uso da tecnologia. Assim, acreditamos que as plataformas digitais se apresentam como ferramentas interessantes a serem utilizadas pelo professor, e, unidos ao mundo lúdico dos jogos, mostram-se eficazes na compreensão da história. Logo, propõe-se neste trabalho o desenvolvimento de um roteiro de caça ao tesouro por meio do aplicativo *Goosechase*, introduzindo percepções e narrativas dos contextos em que os alunos estão inseridos, buscando, dessa forma, contribuir com a formação dos sujeitos de maneira interativa, valorizando o patrimônio cultural entre os estudantes e avaliando a aplicabilidade da trilha no ensino de história. Por fim, entende o uso do aplicativo como um facilitador para o entendimento dos conceitos patrimoniais, enfatizando o recurso tecnológico dentro de uma perspectiva de gamificação no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Tecnologia; Consciência Histórica.

ABSTRACT

This article, presented as a final project, aims to discuss heritage issues in the classroom, using the *Goosechase* app as a facilitator of heritage education. The work highlights the concepts of memory and historical awareness, which are so important for teaching and learning History, problematizing the preservation and forgetting of material and immaterial assets. It also discusses the positive and negative aspects of the advancement of the digital world, presenting the possibilities of using technology. Thus, we believe that digital platforms present themselves as interesting tools to be used by teachers, and, combined with the playful world of games, they prove to be effective in understanding history. Therefore, this work proposes the development of a treasure hunt script through the *Goosechase* app, introducing perceptions and narratives of the contexts in which students are inserted, thus seeking to contribute to the formation of subjects in an interactive way, valuing cultural heritage among students and evaluating the applicability of the trail in history teaching. Finally, it understands the use of the application as a facilitator for understanding heritage concepts, emphasizing the technological resource within a gamification perspective in the school environment.

Keywords: Heritage education; Technology; Historical consciousness.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Prof.^a Me. Roberta Duarte da Silva; Prof. Me. Márcio André Martins de Moraes; Prof. Me. Bruno Márcio Gouveia, na seguinte data: 07 de abril de 2025

² Graduanda do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: dara.regis@ufpe.br.

³ Professora do Curso de Licenciatura em História da UFPE.

Introdução

Buscando ampliar as discussões acerca da educação patrimonial, o presente texto surge da análise de conceitos que envolvem as noções de memória e consciência histórica, bem como do contexto de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. Pretende-se avaliar o uso do aplicativo Goosechase como um auxiliador no ensino patrimonial, considerando a formação dos sujeitos de maneira interativa e buscando promover o reconhecimento do patrimônio local entre os estudantes. Assim, cabe entender o patrimônio diante de uma esfera abrangente de definições e significados, com suas discussões sobre preservação e destruição, seus usos sociais e com o limiar construído entre estruturas fixas e ideais. Trabalharemos com a definição de patrimônio trazida pela Constituição Federal de 1988: art. 216; Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Este conceito, explorado pela autora Márcia Chuva (2012), é reflexo de uma série de definições que o antecederam, e, embora definido pela constituição, continua sendo um campo de debates e tensões, reestruturando seu significado a partir das mudanças culturais.

Nessa perspectiva, busca-se construir, dentro do espaço escolar, atividades interativas que procurem intercalar as vivências dos estudantes com a educação patrimonial. Desse modo, diante das demandas tecnológicas dos dias de hoje, com o advento do celular e das redes sociais, a escola surge como um lugar de debate e questionamentos, em que os professores precisam analisar até que ponto a proibição ou o uso exagerado dos telefones móveis, computadores e tablets interferem no aprendizado dos alunos.

Surge a necessidade, por conseguinte, de trabalhar com as diversas possibilidades que o mundo virtual pode trazer para a sala de aula, fazendo do ensino um grande processo de construção e mediação de conteúdo. E, juntamente com os estudantes, este trabalho de conclusão de curso deseja romper com certas estruturas tão enraizadas no cotidiano, apresentando os bens patrimoniais como algo pertencente à sociedade e comunidade ao qual vivemos. Dessa maneira, as edificações, os objetos, as fotografias, as comidas, as festividades e as pessoas, vão ganhar novos significados, os estudantes poderão trilhar percursos e histórias que os contemplem, navegando entre as lembranças do passado e a digitalidade do mundo presente.

Trabalharemos a relação entre memória e história, dando foco nos conceitos, mas debatendo também questões decisivas no processo de tombamento e preservação do patrimônio. E, no sentido de compreender os simbolismos e o sentimento de pertencimento,

buscaremos dialogar com os estudantes acerca do conteúdo trabalhado, mas de uma forma que desconstrua o estático do ambiente escolar. Para Maria Auxiliadora Schmidt:

A partir dessas concepções, amplia-se o conceito de “escola” para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento, tendo como referência sujeitos concretos – a criança aluno; o jovem aluno, orientando a escola a sub assumir, por exemplo, a existência da cultura juvenil e sua correlata condição juvenil (Schmidt, 2014, p. 43).

Assumimos espaços diversos de aprendizado, seja fora ou dentro da escola. Os aparelhos celulares serão, assim, auxiliares do processo de ensino, assumindo um papel relevante na construção do saber. A aproximação da cultura juvenil vai surgir, justamente, com a conciliação, construída pela escola, entre o ensino e os equipamentos móveis. E, para além dos recursos tecnológicos, ao qual a maioria dos professores estão habituados, como os notebooks, computadores e projetores, trabalharemos mais especificamente com as possibilidades educacionais trazidas pelo aparelho celular. Ou seja, buscaremos entender que para as gerações mais recentes, os smartphones, ipads e tablets vão se caracterizar como dispositivos móveis mais fáceis e práticos de serem utilizados, sendo tão importantes quanto aquilo que estão vestindo (Trindade; Carvalho, 2019). Nessa perspectiva, utilizaremos o conceito de *mobile learning*² para ilustrar o uso de metodologias ativas promovidas pelo uso das tecnologias digitais.

A consciência histórica dos estudantes assumirá um papel central em todo trabalho, sendo preciso fomentar a criticidade e o sentimento de pertencimento dos alunos. De acordo com Bodo Von Borries (2018), falar sobre a aprendizagem e consciência da História muitas vezes se resume aquele processo unicamente cognitivo e conceitual de formação do saber, mas que é rapidamente desmentido quando visualizamos o aprendizado a partir do momento de reflexão do seu vínculo com o mundo. Dessa maneira, ao ter contato direto com os alunos e com suas vivências dentro e fora da escola, se faz preciso desenvolver atividades interdisciplinares, apresentando o conteúdo histórico para além do livro didático.

Analisaremos, portanto, o uso do aplicativo para celular chamado *Goosechase*, que funciona a partir de uma plataforma interativa para elaborar e participar de missões. Será construído, dessa forma, uma trilha patrimonial para que possa ser utilizada em sala de aula, objetivando apresentar os conceitos sobre patrimônio de forma mais pedagógica e didática. Assim, o mundo digital se une ao real, tornando-se um só, como nos diz Szlachta e Ramos:

² O significado de *mobile learning* é definido pela “aprendizagem em múltiplos contextos, através de interações sociais e de conteúdo, usando dispositivos eletrônicos pessoais” (Crompton, 2013 *apud* Trindade; Carvalho, 2019, p. 72).

Com as transformações das redes de comunicação e o desenvolvimento, crescimento e disseminação da internet, o conceito de tecnosfera ganhou um novo sentido, pois possibilitou a criação de um sistema de comunicação, e não apenas uma crescente coleção de equipamentos tecnológicos. E mais: a tecnologia é apenas mais um dos “nós” da rede, das vivências cotidianas, do pensamento, das ações e relações humanas (Junior; Ramos; 2021; p. 18).

É a partir dessa estrutura social que o professor vai buscar inserir o mundo tecnológico dentro do ambiente escolar, fugindo dos extremos, mas se beneficiando das tantas possibilidades que podem ser criadas. O texto será dividido em três tópicos, o primeiro deles busca conduzir a pesquisa para a análise dos conceitos, introduzindo ao leitor questionamentos e problematizações sobre a educação patrimonial, bem como as noções de lugar de memória e consciência histórica. O segundo capítulo, por sua vez, tem como objetivo trazer o panorama tecnológico para dentro do campo educacional, trabalhando com recursos de gamificação a partir de Júnior (2019) e Ramos (2012). O terceiro e último capítulo, a fim de interligar os temas abordados, visa apresentar um modelo de trilha de caça ao tesouro por meio do aplicativo Goosechase, evidenciando a importância dos recursos digitais e dos jogos na produção de conhecimento na história.

Consciência histórica, memória e educação patrimonial

A formação identitária do indivíduo percorre caminhos estruturados por uma coletividade, sendo parte crucial do processo de construção de uma consciência histórica. Nesse movimento, a sociedade vai ser percebida como uma reverberação de um passado coletivo, agente e sujeito de uma história que projeta o futuro a partir da experiência do tempo (Cerri, 2011). Para Rüsen “A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança” (Rüsen, 2011, p. 57). O estar e ser consciente, desse modo, vai se prender pela continuidade do histórico e do social, garantindo a sobrevivência de memórias e acontecimentos de um passado resistente.

O patrimônio histórico cultural surge diante de uma esfera de lembranças e reproduções de histórias, em uma tentativa de manter a chama sempre acesa e de entender os porquês das nossas vivências, apresentando as regras que moldam a sociedade. Assim, buscando dar sentido àquilo que é nacional, a identidade brasileira surge como um grande divisor de águas, influenciada por uma elite intelectual que procurava proteger seus bens, quase como reflexo de um projeto de governo republicano de formação do país.

É nessa perspectiva que a década de 1920 leva o tema a um patamar de debate, embora ainda pautado na lógica ocidental de entender o patrimônio histórico como tudo que se refere à materialidade e a um conceito exclusivo e excludente de arte. Somente em 1934 tem-se registro na constituição um artigo referente a preservação de monumentos e belezas naturais:

Na Constituição de 1934, artigo 10, observa-se pela primeira vez no Brasil a noção jurídica de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Esse artigo tinha como objetivo responsabilizar o poder público pela preservação dos monumentos de valor histórico ou artístico de importância nacional: Art. 10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados: III - proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte (Oliveira; Luna, 2015, p. 101).

Conferindo ao poder público a responsabilidade de preservar os monumentos e belezas naturais presentes no país. E, com a inserção do debate sobre patrimônio na Constituição, muito se mudou no panorama cultural, embora ainda marcado por controvérsias e disputas de poder, ou seja, a seleção de um acervo patrimonial estava longe de ser neutra. Sabe-se, então, que o escritor Mário de Andrade³ assume o papel de mediador de um processo de modernização nacional, a pedido de Gustavo Capanema, ministro da educação e saúde do governo de Vargas.

É interessante notar, no entanto, a rigidez colocada na figura de Mário de Andrade, estruturada no papel de autor de um projeto que levaria a futura criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). A problemática aqui é perceber que o projeto, na verdade, foi construção de uma equipe mais extensa, mas foi visto em Mário uma carga de simbolismo notável de se trabalhar em um período de formação de uma identidade brasileira única (Chuva, 2012). Cabe ressaltar que o patrimônio cultural havia ganhado espaço, estando presente na lei, com seu direito de existir e resistir garantidos. Por um bom tempo foi marcado por valores estéticos de preservação, os critérios se restringiam ao campo colonial, europeu e arquitetônico de arte, apenas posteriormente que os bens imateriais também entram no jogo. Vai existir, porém, uma distância entre o que é garantido por lei e o que é de fato posto em prática, já que se tem, tanto no século passado como nos dias atuais,

³ Mário de Andrade (1893-1945) foi um das principais figuras do modernismo brasileiro, escritor, cronista e poeta, responsável por transformar o meio artístico do início do século XX, contribuindo com concepções mais progressistas de arte (Fonseca, 2022). Segundo Chuva (2012), Mário de Andrade assume o papel de agente do poder público para promover a diversidade cultural do Brasil, a preservação dos bens e a disseminação da cultura popular. No entanto, vários outros intelectuais também fizeram parte dessa caminhada, como Rodrigo Melo Franco de Andrade, e, a figura do escritor modernista havia sido utilizada como central no processo por carregar simbolismo e legitimidade. Sobre a história de Mário de Andrade ver: “Em busca da alma brasileira: biografia de Mário de Andrade”, de autoria de Jason Tércio (2019).

registros de uma gama de imóveis e representações culturais sucateadas, deixadas ao esquecimento.

Se mover na história é, dessa forma, se mover no mutável e no estático, percorrer caminhos embaralhados, é saber se encontrar entre as ruas e os sussurros de uma cidade, não se deixando levar pelo que é dito. E é no sentido de entender os simbolismos, as memórias e o sentimento de pertencimento, que as definições de patrimônio serão pautadas. Fugindo da lógica de constituí-lo com o peso material e histórico carregado no tempo e deixado como herança de um passado, Isabel Guillen (2014) busca desmistificar essas questões, analisando a instituição do patrimônio como resultado de disputas e construção de memória. Há uma intencionalidade por trás daquilo que foi tombado ou daquilo que é visto como válido de ser preservado pela sociedade, o jogo de interesses acaba, muitas vezes, sendo mais representativo à educação patrimonial do que o objeto de fato, sem retirar sua importância simbólica, é preciso, desse modo:

Despir o patrimônio das vestes essencialistas — independentemente de sua materialidade — é compreendê-lo como filho de seu tempo. Seja uma construção tangível ou intangível, o patrimônio é uma espécie de marca, de traços de como homens e mulheres se organizaram, lutaram e deixaram indícios no tempo sobre suas histórias. Compreendê-lo por essa perspectiva significa entendê-lo como registros temporais. Por conseguinte, implica entender suas marcas temporais grafadas pelas lutas em diferentes momentos. No discurso em defesa de determinado patrimônio, residem os traços das relações de poder, das disputas políticas tecidas em cada momento. O patrimônio constitui-se, portanto, como vestígios que testemunham, de forma fragmentária, as experiências de diferentes grupos culturais. Entender e recuperar, na análise, as disputas políticas que resultaram na construção processual do patrimônio pode permitir a sua compreensão como símbolo de luta e objeto de interesses individuais e coletivos (Cavalcanti, 2019, p.13).

Assim, a partir do texto de Guillen (2014), se faz possível compreender em que medida o conceito de memória⁴ e lugar de memória faz sentido dentro da lógica contemporânea que remete historicidade a todo e qualquer tipo de patrimônio, segundo Pierre Nora:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais

⁴ Trabalharemos com o conceito de memória trazido por Abreu e Rangel (2015), a partir da análise do “dever de memória” difundidos por Hartog e Nora. Desse modo, a memória é apresentada como um meio pelo qual as sociedades constroem ligações com o passado, principalmente com os acontecimentos traumáticos, estabelecendo suas identidades individuais e coletivas.

se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los (Nora, 1993, p. 13).

Têm-se registro de uma constante criação de lugares de memória, processo entendido como resultado da necessidade atual de determinados nichos se localizarem no social e cultural, e esse reconhecimento, que antes era exclusivo de uma classe dominante, passa a se tornar democrático e comunitário. A figura do historiador aparece, portanto, na tentativa de discutir sobre conceitos e concepções já enraizadas, cabendo a esse grupo uma análise dos desejos históricos e sociais pertencentes a um campo patrimonial que extrapola as barreiras materiais.

O pensar coletivo se destaca positivamente dentro da reestruturação do que define e representa um patrimônio, dessa maneira, vai haver a consolidação de uma gama de patrimônios imateriais⁵ por meio de políticas públicas realizadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O intangível começa a ser percebido para além de suas práticas de repetição do passado, sendo reconhecido, agora, diante de grupos que usam as manifestações culturais como parte natural de suas vidas e, conseqüentemente, como meios de luta. O risco, todavia, se encontra, mais uma vez, nas normas burocráticas definidas por um aparelho elitista e dominante de Estado, que busca sempre definir a maneira certa de se fazer dentro dos movimentos culturais. O historiador assume, nesse processo, o papel de mediador, buscando apresentar as questões acerca da imaterialidade e das pesquisas da história oral, atribuindo interdisciplinaridade⁶ às construções patrimoniais.

Seguindo o aspecto da representação social, presente nas discussões sobre a temática, cabe salientar a educação patrimonial como um quesito essencial no desenvolvimento das atividades, se apresentando por meio de ações práticas da apropriação comunitária de determinados símbolos. Desse modo, os sujeitos, ao se tornarem parte dos espaços de mediação cultural, colocam em ação a construção de diálogos sobre os patrimônios, contribuindo para o cerne do enfoque educacional. Visando trabalhar com a noção crítica da educação patrimonial, faz-se necessário inseri-lo dentro das concepções de sociedade em que as dimensões culturais e políticas vão marcar presença e se mostrar para além de definições

⁵ O decreto Nº 3.551, de agosto de 2000, institui o registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, compreendendo os rituais, as festas, os mercados, as manifestações literárias e musicais, que servem de referência à continuidade histórica.

⁶ A interdisciplinaridade surge da necessidade de articular a educação patrimonial com disciplinas diversas, construindo conhecimento de forma integrada. Para Ivani Fazenda (1994) a interdisciplinaridade vai além da união de dois ou mais conteúdos, ela acontece quando damos espaço para a escuta e o diálogo entre os saberes, construindo ações pedagógicas cooperativas.

concebidas do passado, mas também como pontos de mudança e de conflito (Tolentino, 2016).

Assim, o refletir traz ao debate um panorama de opiniões divergentes, e, em certa medida, necessárias, fazendo com que o patrimônio, principalmente o de pedra e cal, não seja suficiente. Feito de concreto, ou não, construído para não quebrar, estruturado em vigas sociais, calculados para representarem algo e servirem para qualquer outra coisa. Essas estruturas, paisagens e manifestações, por si só, não dizem nada, alguém precisa dizer por elas, interpretar, pesquisar e entender, correm o risco, dessa maneira, de deixar de existir, ou continuar existindo, relegados. Sem contar com o fator histórico que suscita discussões acerca da preservação e destruição patrimonial, levando em consideração todo um conjunto de construções criadas com o objetivo de enfatizar uma classe dominante, reafirmando uma história padronizada de quem detinha e ainda detém o poder.

Acreditamos, no entanto, que a questão aqui vai além de simplesmente destruir determinados monumentos e prédios que façam alusão a períodos miseráveis de um passado que ainda resiste, já que a demolição não mudará aspectos marcantes de uma sociedade escravocrata, colonial e patriarcal, como é o caso aqui do Brasil. Cabe, porém, demolir essa história tão enraizada nos livros didáticos e nas datas comemorativas, destrinchar esse passado e analisar as nuances que o permeiam, para, então, construir diálogos dentro da sociedade.

A educação patrimonial surge, portanto, inserida no ensino de história, na perspectiva de promover atividades interna e externamente das instituições, remetendo às problemáticas trazidas pelo tema. Assim, vai existir toda uma metodologia para se trabalhar com o estudo do meio e com o patrimônio, juntamente com os alunos:

O educador deve promover situações pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias aos alunos para solucionarem os problemas concretos que vivenciam. Ou seja, mais que a reprodução de um saber específico, aqui ganha valor o uso dos saberes para o entendimento e a resolução de situações concretas do cotidiano do aluno (Pacheco, 2009, p.148).

Pacheco (2009) também apresenta, em seu artigo sobre o ensino de história, um passo a passo proposto pela autora Maria de Lourdes Parreira Horta, que visa construir um modelo em quatro tempos, o da observação, o do registro, o da exploração e, por fim, o da apropriação. Essa metodologia da educação patrimonial começa com o momento da observação, em que os atores envolvidos vão identificar o objeto a ser estudado, para, em seguida, registrar as informações analisadas, seja por meio de texto, desenhos, fotos, etc. Em um terceiro momento, os alunos poderão pesquisar sobre os objetos em outras fontes,

ampliando seu repertório de informações, culminando na apropriação dos estudantes acerca do que foi estudado (Pacheco, 2009).

Pode-se notar, porém, que não há uma regra definida sobre como se deve trabalhar o contexto patrimonial dentro da sala de aula, cabendo ao professor e a escola se adaptarem à realidade em que seus alunos estão inseridos, para, dessa maneira, construírem seus próprios métodos e abordagens. Em todo caso, é imprescindível buscar uma formação de sujeitos conscientes dos espaços em sua volta, seja em relação ao bairro, às pessoas que ali residem, seja em relação às manifestações culturais e as construções que o cercam.

E, mais uma vez, a educação patrimonial vai se apresentar, nessa perspectiva, na tentativa de romper com os laços que afastam o cidadão de sua própria cidade. Não se pode negar que há, ainda, uma barreira temporal e espacial, de um mundo acelerado e seletivo, que faz com que muitos não se percebam como agentes do lugar em que vivem. O andar pelas ruas é feito às pressas e a passos largos, estando, nas ações pedagógicas, propostas tanto pelas escolas quanto pelo governo, uma maneira de trazer o indivíduo para um processo de debate e reflexão:

Os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo. Essa transmissão cultural é importante, porque tudo é aprendido por meio dos pares que convivem nesses contextos. Dessa maneira, não somente práticas sociais e artefatos são apropriados, mas também os problemas e as situações para os quais eles foram criados. Assim, a mediação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir e pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo (IPHAN, 2014, p.22).

A convivência entre as pessoas e o ambiente que as cercam tornam-se, assim, fundamentais para o processo de apropriação patrimonial, fazendo com que o indivíduo seja guiado por um percurso que apresenta a cidade, juntamente com seus patrimônios materiais, imateriais, vivos e naturais, acessando domínios culturais.

Diante disso, cabe se posicionar na ótica da contemporaneidade, propondo ações que dialoguem com o público e com as necessidades dos mesmos. Arnaldo Szlachta e Márcia Ramos (2019) procuram trazer, em um de seus artigos, possibilidades de unir a tecnologia com a educação patrimonial. E por que não? Vivemos cercados de aparelhos eletrônicos, a vida já não faz mais sentido sem o celular, nada mais justo do que utilizar dele para voltar a “realidade”, se apropriar de jogos e criar tantos outros que busquem inserir o patrimônio dentro das telas. O passado já não é mais estático, se reverbera nas atividades do cotidiano e, por isso, precisa estar em constante formação de diálogos e debates.

Recursos tecnológicos e gamificação nas aulas de História

O advento tecnológico reservou, a grande parte da população, uma vida de descobertas e facilidades, modificando as rotinas e o cotidiano das pessoas. Diante dessa perspectiva, um novo cenário começa a ser construído, cabendo a sociedade se adaptar frente a essas atribuições. Assim, além de limpar a casa, limpamos também a caixa do e-mail, checamos as correspondências e as mensagens nas redes sociais, somos bombardeados de informações o tempo todo, e o que acontece do outro lado do mundo chega para nós em questão de segundos. As tecnologias se desenvolveram, mas parece que certas convicções continuam vivendo em um passado que não existe mais.

Desde sua criação até os dias atuais, a internet é responsável por estremecer culturas, não digo, porém, que os novos recursos tecnológicos criaram uma realidade do zero para chamar de sua, mas, na verdade, se apropriaram de realidades já existentes, de tal forma que não há mais uma desvinculação daquilo que consideram ser vida real da vida virtual. Para Manuel Castells (1999, p.43) “[...]o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. Assim, é possível entender a tecnologia como parte fundamental da construção dos Estados contemporâneos.

Encaramos, dessa forma, obstáculos presentes dentro do ambiente escolar, com discussões que buscam definir a forma mais eficaz de ensino. Márcia Elisa vai utilizar de autores como Pierre Lévy e Roger Chartier para dizer que “[...] na cultura midiática, as novas sensibilidades, subjetividades e racionalidades, não são nem melhores e nem piores que as antes existentes: são apenas diferentes” (Ramos, 2012, p. 673), sendo possível perceber a continuidade nas mudanças culturais, não sendo papel da sociedade definir o que é certo e o que é errado dentro do contexto educacional.

Assim, falar de tecnologia em sala de aula é falar dos tantos debates envolvendo o uso de celulares nas escolas, em que parece existir apenas duas saídas, ou o uso desenfreado, ou a proibição total⁷. Esquecemos, no entanto, que a inserção ao mundo digital foi feita continuamente, surgindo como resultado da aceleração globalizada que trouxe à tona uma série de questionamentos acerca do pensar e do viver junto ao outro. Percebe-se, desse modo,

⁷ O decreto Nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025, regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, para tratar da proibição do uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou o intervalo entre as aulas, para todas as etapas da educação básica, com o objetivo de preservar a saúde mental, física e psíquica das crianças e dos adolescentes. O uso dos aparelhos eletrônicos será permitido, apenas, para fins exclusivamente pedagógicos, conforme indicação dos profissionais da educação.

uma manifestação recente de um sistema de comunicação digital que contribui para o processo de globalização, em que as redes de computadores colaboram com os novos moldes de vida, enquanto a sociedade vai moldando, também, esses novos canais (Castells, 1999).

O sistema de comunicação repercute, diante do exposto, a importância da conectividade virtual dentro das instituições escolares, trazendo questões sobre a apropriação dos aparelhos móveis e seu impacto no aprendizado dos alunos. Nessa circunstância, Trindade e Carvalho ressaltam:

A tecnologia digital móvel e com acesso à rede permite múltiplas estratégias, que poderão reavivar o interesse dos alunos pelo que a escola lhes pode ensinar. Apesar dos debates sobre o uso de dispositivos móveis nas salas de aula, concordamos com Moura (2012) que refere que «esta metodologia é apropriada para aprender destrezas de resolução de problemas, facilitar a experimentação e a investigação». Entre os dispositivos móveis que podem ser utilizados no ensino está então o telemóvel, que é considerada a tecnologia digital que teve a mais rápida expansão em toda a história da Humanidade, para além de ampla receptividade entre os jovens que, se inicialmente o usavam apenas para estar em contato com os seus amigos, acabaram por aprender a usá-lo também como uma ferramenta de aprendizagem (Moura, 2010, p. 132 apud Trindade; Carvalho, 2019, p.73).

Esse contexto aponta a notoriedade na incorporação dos dispositivos digitais móveis nas práticas pedagógicas, levando em consideração as experiências dos jovens com os celulares e demais meios tecnológicos.

Os aprendizados precisam, portanto, passar por processos de transformação, alterando e aprimorando o ensino. Para Cecília Goulart:

Navegar na Internet, por sua vez, nos possibilita acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio de links que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos, operacionalmente, e não mais só em nível metafórico, se relacionarmos à leitura de textos escritos em papel. Essa possibilidade nos faz experimentar o conhecimento de um modo novo, diferente das fontes tradicionais de referência (Goulart, 2011, P. 54).

A leitura, o aprendizado e o ensino de História começam, a partir desse momento, a criar ligações com as plataformas digitais, agregando à sala de aula novos meios de acesso a documentos e ferramentas históricas. O papel, embora continue contribuindo com suas qualidades, vai dividindo espaço com os textos e sites virtuais, que facilitam o encontro do leitor com outras fontes.

Os aparelhos móveis carregarão, nesse sentido, uma quantidade quase que infinita de informações, além de aplicativos e redes sociais considerados mais prazerosos aos jovens do que os conteúdos trabalhados massivamente nas salas de aula, assim:

[...] é necessário compreender que hoje em dia é incontornável a forma como os jovens preferem organizar o seu dia-a-dia e, em particular, como preferem encarar o

acesso à sua própria formação. A esta questão se associa o facto de que, com tantos recursos digitais e tecnológicos ao nosso dispor, é hoje quase impossível guardar nos nossos cérebros toda a informação a que podemos ter acesso em curtos espaços de tempo. É assim cada vez mais importante sabermos filtrar e seleccionar essa informação do que guardá-la nos nossos cérebros (Trindade; Carvalho, 2019, p. 66).

O mundo virtual fornece, desse modo, uma gama de possibilidades para o armazenamento e compartilhamento das informações desejadas, oferecendo ao estudante a capacidade de fazer suas pesquisas e produzir conhecimento.

Há, no entanto, de se pensar a tecnologia de maneira rigorosa, estruturando as aulas sem ceder ao domínio de atividades que não cabem naquele espaço. Danilo Alves da Silva comenta:

Se antes os estudantes produziam conhecimento histórico acessando dados e fontes analógicas, atualmente essas fontes nascem digitais ou são digitalizadas, possibilitando a compreensão de fenômenos humanos em diferentes tempos e espaços. Logo, os professores e as professoras de História precisam entender que produzir conhecimento mediado pelo uso de tecnologias digitais é uma tarefa complexa e exigente, e não uma simples adequação às ferramentas que se têm disponíveis para o uso (Silva, 2021, p. 40).

Cabe aos professores reformularem suas condutas dentro do campo escolar, assumindo as ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem da História, fugindo, no entanto, das concepções que põem essas tecnologias como salvadoras ou destruidoras da educação. São eles os responsáveis por construir as intenções da plataforma digital a ser utilizada juntamente com os estudantes, preservando o caráter científico da História. Dessa forma, “ [...]as adequações que precisamos fazer às plataformas existentes devem acontecer no sentido de adaptar a ferramenta à História e não a História à ferramenta” (Silva, 2021, p. 43), ou seja, o conteúdo precisa estar sempre em um local de destaque, e as plataformas servirão como um complemento para o ensino.

A internet e as novas tecnologias se tornaram, nessa perspectiva, grandes responsáveis por ditar o modo de vida atual, processando comportamentos e ações a partir de uma rede de dados bem instituída. E, quando essas tecnologias de informação e comunicação são utilizadas dentro de ambientes educacionais, pode-se encontrar indivíduos conectados nesses ciberespaços se expressando dentro de comunidades virtuais sem as barreiras da distância física (Axt, 2004). Nesses espaços, a comunicação e a interação são menos hierarquizadas, além de não exigir do aluno todo um comportamento engessado e quase robótico que o modelo tradicional de ensino determina.

E, embora o aparelho celular seja de uso individual, seu propósito é o de compartilhar informações para um coletivo:

[...]uma das maiores ironias na era digital é que a geração anterior, pré-digital (que inclui muitos dos professores de hoje) foi criada para não partilhar – o seu lema era “conhecimento é poder: mantenha-o perto do peito” – enquanto que a geração de nativos digitais (que inclui a maioria dos nossos alunos) cresceu pensando que a partilha de informações (postando, blogando, enviando mensagens de texto, tuitando etc.) é exatamente como se obtém reconhecimento e poder. O lema da geração mais jovem, se tivesse um, seria – “no partilhar está o poder” (Prensky, 2010, p. 279-280 *apud* Trindade; Carvalho, 2019, p. 64).

Percebe-se, dessa forma, como os alunos da atualidade nasceram e cresceram imersos no mundo virtual, e, com apenas um toque, fazem suas pesquisas, postam suas fotos, ouvem música e compartilham suas descobertas e lamentações. Por essa razão, os profissionais da área educacional precisam saber a linguagem dos jovens, objetivando estabelecer comunicações eficazes. Assim, as redes sociais e virtuais tornam-se, também, redes educacionais, corroborando com a disseminação do conhecimento adquirido e consolidado.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), construiu, com a colaboração do comitê educacional e representantes governamentais de diversos países, diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. As diretrizes, influenciadas pela expansão tecnológica, visam auxiliar o trabalho com os aparelhos móveis dentro de contextos educacionais. Algumas das pesquisas realizadas pela organização evidenciaram as tecnologias como facilitadoras do ensino, fazendo com que os instrutores ganhem mais tempo em sala para construir redes de debate, enfatizando a participação dos estudantes e a troca de ideias (UNESCO, 2014). E “[...]embora a tecnologia móvel não seja nem nunca venha a ser uma panaceia educacional, ela é uma ferramenta poderosa e frequentemente esquecida – entre outras ferramentas –, que pode dar apoio à educação de formas impossíveis anteriormente” (UNESCO, 2014. p.10).

No contexto nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge também na perspectiva de mobilizar conhecimentos e habilidades educacionais por meio da tecnologia. O documento normativo, ao desenvolver processos de aprendizagem e assegurar os direitos no que diz respeito à educação escolar, apresenta competências gerais da Educação Básica. Assim, a competência de número 5 busca refletir acerca da compreensão e utilização das tecnologias digitais como meio de disseminação das informações, incentivando o letramento digital dos estudantes (BRASIL, 2018).

Para além dos recursos midiáticos, na perspectiva de se trabalhar com aplicativos dentro de sala de aula, o mundo lúdico dos jogos vai se mostrar repleto de atividades e ferramentas eficazes para compreender a história e produzir conhecimento. O jogo se

apresenta como um elemento recorrente dentro de muitas sociedades, aparecendo antes da própria cultura e se movimentando com ela nos mais distintos locais. De maneira geral, o jogo não é imposto, nem obrigatório, aqueles que participam decidem participar, da mesma forma que decidem adiar ou suspender no momento que quiserem, jogam e brincam nos momentos de ociosidade, numa tentativa de fugir das tarefas cotidianas (Huizinga, 2000).

Pensaremos, a partir disso, as atividades lúdicas inseridas em um lugar que reverbera o tradicionalismo do século passado, onde as hierarquias são bem instituídas e as aulas expositivas enraizadas. Desse modo, as aulas de História vão se apresentar como um campo ilimitado para o uso de recursos lúdicos, fugindo da concepção de que as atividades consideradas mais divertidas funcionam apenas como um meio de motivar o estudante. Na verdade, ao considerarmos os jogos como parte intrínseca da sociedade, percebemos sua aplicação em sala de aula como fundamental para atribuir significados expressivos aos conteúdos trabalhados pelo docente (Andrade, 2007).

Procuraremos, portanto, entender a didática no processo de ensino e aprendizagem da História, a partir da afirmação do papel do professor como um orientador das atividades e conteúdos trabalhados, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades para realizar tarefas e ser agente de seu próprio ensino (Libâneo, 2002). Assim, quando os recursos tecnológicos forem inseridos no decorrer das aulas, professor e aluno devem trabalhar em conjunto para uma maior eficácia do aprendizado:

[...]a possibilidade de os alunos utilizarem a tecnologia digital para aprender gera, tendencialmente, mais motivação, como também leva a que a aprendizagem se centre muito mais no aluno e possibilite que seja este a construir os seus conhecimentos. Essa capacidade que têm as diferentes ferramentas tecnológicas de facilitar uma atitude construtivista face à educação e, sobretudo, desenvolver competências ao nível do pensamento crítico (Jonassen, 2000 apud Trindade; Carvalho, 2019, p. 23).

Haverá, conseqüentemente, a ruptura das aulas somente expositivas, abrindo espaço para que os jovens possam compartilhar suas ideias e opiniões dentro da escola, do mesmo jeito que as dividem por meio dos recursos digitais.

O lúdico e o tecnológico vão, dessa forma, dar início a uma parceria que visa contribuir com o desenrolar das atividades pedagógicas, passando a serem enxergados pelas suas qualidades e se mostrando grandes aliados para a educação patrimonial. Nessa perspectiva, a gamificação que “[...]tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora do jogo” (Fadel;

Ulbricht; Batista, Vanzin. 2014, p.15), se une com os dispositivos móveis para criar trilhas capazes de evidenciar os patrimônios históricos e culturais de uma cidade.

Os dispositivos, integrados às aulas de história, expressam um aumento considerável na motivação dos alunos, possibilitando que eles participem de atividades mais dinâmicas. E, a aplicação de celulares e tablets em sala de aula busca instigar a criatividade dos jovens, sendo essencial para o processo de superar os desafios e obstáculos apresentados (Bottentuit Junior, 2012 apud Trindade; Carvalho, 2019). A criatividade se apresenta, de modo similar, na necessidade de se fazer descobertas sobre os lugares ao seu redor. Faz um tempo que as pessoas mudaram o modo de caminhar e perceber as ruas dos locais que vivem, se afastaram, em grande medida, da experiência de sentir e ver a história a partir das construções e espaços patrimoniais, deixando de se reconhecer nesses ambientes. Culmina, disso, a necessidade de colocar o patrimônio em um lugar de destaque, criando jogos que provoquem debates por meio da descoberta de narrativas problemáticas (Júnior; Ramos, 2019).

As aulas de História vão, portanto, romper com as barreiras do desconhecido, buscando mostrar diferentes narrativas do processo histórico. A sala de aula se mostrará, assim, como um campo vasto de saberes, dialogando com tecnologias capazes de construir palcos que reproduzam a diversidade patrimonial e cultural do espaço em que as escolas estiverem inseridas. E, nesse diálogo entre tecnologia, jogos e patrimônio, será discutido o uso de uma trilha patrimonial dentro dos espaços educacionais.

Construindo uma trilha patrimonial para sala de aula através do aplicativo Goosechase

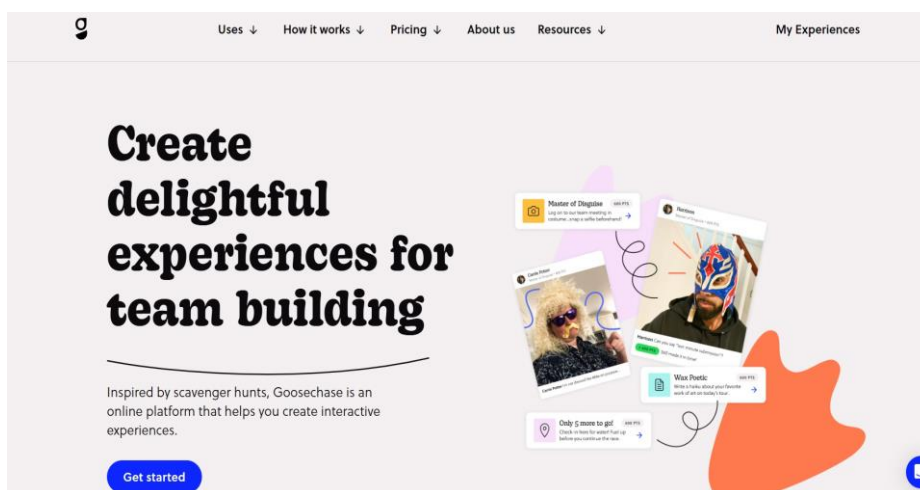
Aprender e ensinar história não é fácil. De forma rotineira, os professores chegam nas salas de aula, abrem suas anotações, escrevem no quadro e expõem o conteúdo para as turmas, passam atividades, corrigem as provas e preenchem suas cadernetas. No entanto, o que a primeira instância aparenta ser simples, esconde anos de debates e leituras do profissional sobre os mais diversos temas históricos e educacionais, bem como o processo de elaboração de aulas produtivas e dinâmicas para a aprendizagem estudantil. Dessa maneira, como reflexo de uma sociedade modernizada, as aulas expositivas, embora importantes, começam a dividir espaço com metodologias ativas de ensino, segundo Valente:

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento (Valente, 2018, p. 9)

Para além das atividades da rotina, o profissional da educação busca criar estratégias para que as turmas sintam-se confortáveis para desenvolver saberes e participar ativamente durante as aulas. Assim, a experiência dos espaços educacionais permite ao professor navegar nas águas turbulentas da História, construindo caminhos capazes de fomentar a criticidade e a criatividade dos alunos.

As salas de aula vão, portanto, se tornar cenário para a educação patrimonial, trazendo a materialidade e a imaterialidade dos patrimônios como fontes do estudo histórico. Desse modo, buscando aproximar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, trabalharemos com a plataforma digital *Goosechase*⁸, que sugere, em sua interface, a criação de experiências agradáveis para o trabalho em equipe (Figura 1). Essa plataforma, também disponível de forma gratuita no formato de aplicativo para Android e IOS, foi idealizada em 2001, na cidade de Waterloo, no Canadá, com o objetivo inicial de tornar caças ao tesouro divertidos e fáceis de criar. O programa permite aos educadores projetarem suas próprias missões, podendo ser por meio de textos, imagens ou vídeos. As missões possuem pontuações pré-determinadas, criando um ranking dos participantes ao fim da atividade, proporcionando, ainda, que os alunos contribuam com fotos e vídeos das tarefas propostas (Vawter, 2020).

Figura 1 - Interface do aplicativo



Fonte: Página inicial do aplicativo Goosechase.

O aplicativo *Goosechase* une tecnologia, jogos e educação de maneira interativa, com uma interface de fácil acesso e entendimento, possibilitando ao educador aprender e montar trilhas pedagógicas de caça ao tesouro. Os patrimônios serão o ponto de partida desse projeto, bem como os debates que perpassam as questões de consciência, cultura e memória

⁸ Disponível em: <https://goosechase.com/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

histórica. Partiremos, portanto, de lugares de memória vivenciados pelos estudantes, a partir do conceito de patrimônio que expressa a criação do social, a necessidade de valorizar e preservar os monumentos, as obras de arte, as festas, as danças, as comidas, os fazeres e os falares (Londres, 2012).

Essas fontes culturais e históricas refletem a necessidade humana de ressignificar as memórias, de mantê-las vivas e pulsantes:

À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história (Nora, 1993, p. 15).

Os vestígios, embora sem participar do tribunal fictício da história, assumem um lugar de destaque na produção de conhecimento, são provas de um passado vulnerável, carregam em si as lembranças e os esquecimentos dos grupos, são memórias de uma vida (Nora, 1993). No entanto, ainda que tenhamos ciência da importância das fontes históricas e do quão empolgante é lidar com elas, de nada vale se não houver a construção crítica e interpretativa delas, sendo preciso conceber significado aos documentos (Von Borries, 2018).

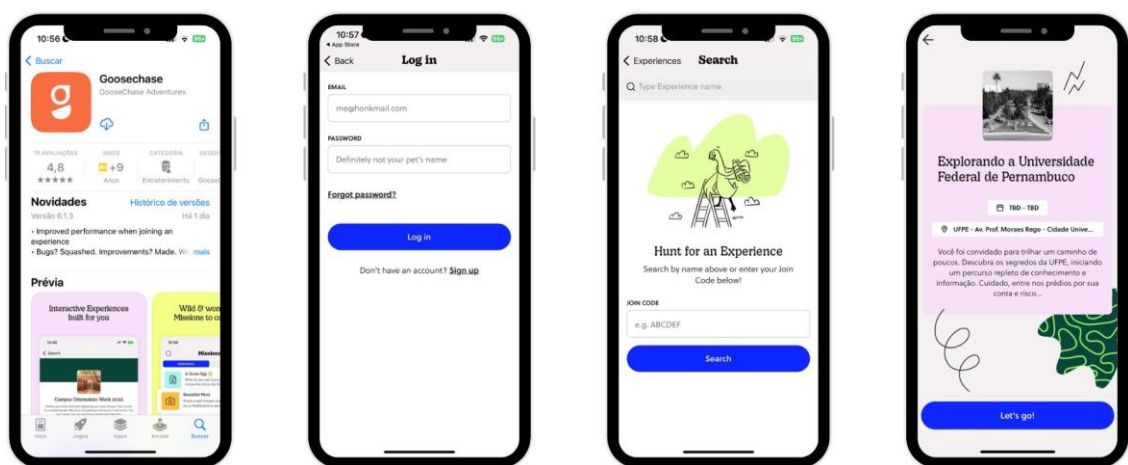
As fontes históricas vão adquirir significado por meio dos diálogos estabelecidos nas práticas educacionais, ou seja, a partir da exposição dos conceitos que envolvem o patrimônio, bem como as narrativas e visões sobre o tema, resultarão no desenvolvimento da aprendizagem. O professor precisa, dessa forma, produzir condutas capazes de reconstruir um passado real, mesmo que esse passado corresponda a uma parcela da realidade, já que a história será sempre explicada por diferentes perspectivas (Barca, 2004). Os estudantes serão os responsáveis por perguntar e responder as perguntas criadas, tendo como base as trilhas elaboradas por meio do aplicativo *Goosechase*.

Assim, de forma geral, apresentaremos uma estratégia de metodologia ativa para ser utilizada nas aulas de história, com temas voltados à educação patrimonial. Aliado a plataforma digital *Goosechase*, o educador decidirá o percurso a ser realizado pelos estudantes, podendo abranger diversos bens patrimoniais do estado. As missões podem ser variadas, mas precisam levar em conta o cenário em que a atividade será realizada, bem como a temática do caça ao tesouro.

Seguindo essa perspectiva, o professor vai acessar a plataforma digital via web ou via aplicativo (Figura 2), após o *app* ter sido baixado será preciso se cadastrar, criando um login e uma senha, e, por meio de uma sequência didática já definida, o profissional produzirá um caça ao tesouro do tema que achar mais interessante. O caça ao tesouro vai desencadear uma

trilha histórica a ser seguida pelos estudantes, seja por meio do ciberespaço e das pesquisas, seja em uma atividade de campo, e, a partir do contexto da atividade, cabe definir também se as respostas serão entregues por meio de fotos, vídeos, textos ou localização GPS. A localização pode ser encontrada por meio de pesquisas de mapa, mas a indicação é que os alunos possam encontrar os locais se movimentando no mundo real. As missões serão escritas por meio de enigmas daquilo que foi definido para ser encontrado, e a missão seguinte só será liberada quando a anterior for resolvida.

Figura 2 - Acessando o aplicativo



Fonte: Print do aplicativo Goosechase.

Desse modo, o professor de História deve assumir o conteúdo histórico de forma a encontrar na sala de aula um espaço livre para o ensino e aprendizado que permita os atores envolvidos se perderem e se encontrarem, subjetivamente falando. Não dá, portanto, para criar um planejamento descolado da realidade, nem descolado de uma sequência didática, as aulas precisam e devem se interligar:

Nesse sentido, consideramos que fazer um planejamento do conjunto de aulas necessárias para o trabalho com determinado conteúdo, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos, se mostra mais interessante para o estabelecimento de uma direção para o trabalho docente e discente, para a produção de uma narrativa com princípio meio e fim, com argumentos que propiciem a compreensão e a problematização pretendida. É nesse sentido que viemos propondo à organização de sequências didáticas problematizadoras para o ensino de história (Rocha, 2015, p. 91).

Para além do conteúdo exposto e trabalhado, os professores devem assumir o planejamento didático e sequencial de forma abrangente e corriqueira, definindo os objetivos de aprendizagem que se espera alcançar durante as aulas e atividades. Assim, a temática

patrimonial precisa e deve seguir uma sequência bem elencada, para que as trilhas do aplicativo *Goosechase* não funcionem somente como uma brincadeira à parte, mas sim como componente fundamental do processo de ensino.

A educação patrimonial surge, nesse sentido, para guiar as pessoas no processo de apropriação e valorização cultural, contribuindo com o desenrolar das identidades locais e nacionais (Franco, 2022). Os estudantes, ao se depararem com os mais variados temas, precisam se sentir pertencentes, seja por meio de histórias e lugares que representem suas vivências, seja a partir de uma noção clara acerca das narrativas presentes nos patrimônios culturais trabalhados.

E, quando se fala de vivência, se fala também de espaços comuns à sociedade educacional, como a própria instituição da escola. Há, dessa maneira, uma rede composta por uma gama de atores sociais e disciplinadores, representando todo um contexto de construção ativa de conhecimento, bem como as dimensões auxiliares do ensino. Utilizaremos, portanto, o exemplo do Colégio de Aplicação (CAp) para construirmos um rascunho de uma possível trilha patrimonial a ser trabalhada em sala.

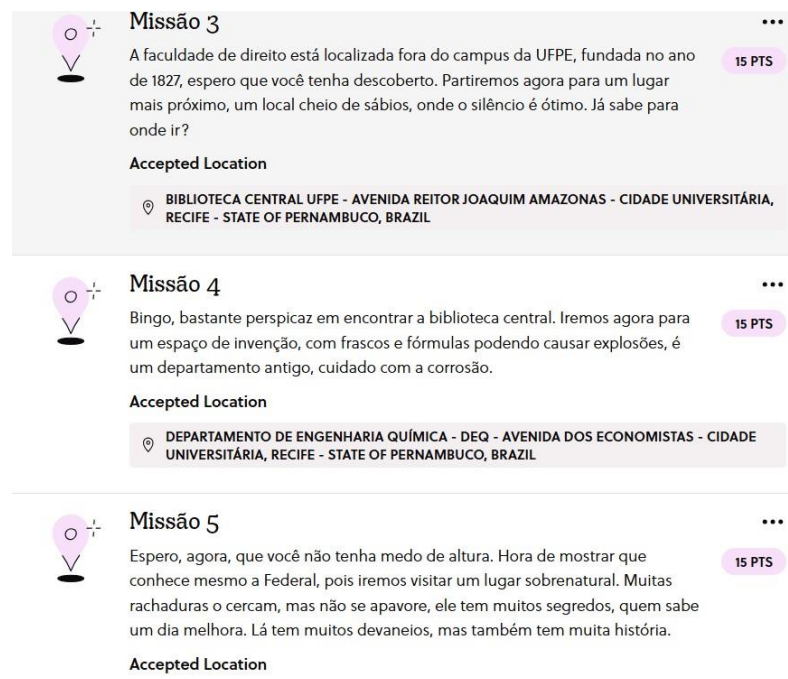
Para contextualizar, o Colégio de Aplicação (CAp) é uma instituição educacional pública e faz parte do complexo da Universidade Federal de Pernambuco e está localizado na Cidade Universitária, sua fundação, no ano de 1958, marca o início de uma parceria com as licenciaturas diversas que hoje pertencem ao Centro de Educação. Sua criação é vista como resultado da necessidade acadêmica de um espaço que servisse, aos estudantes da graduação e futuros professores, como instrumento de aprendizado. O colégio, desse modo, ao funcionar como uma espécie de laboratório experimental, procura atuar na construção de novas técnicas para o campo pedagógico. Sua estrutura física carrega características comuns à de uma faculdade, e, por estar inserida no espaço da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), carrega símbolos e figuras relevantes para o cenário patrimonial. Cabe salientar, no entanto, que o professor de história tem autonomia para selecionar outros espaços ao redor da escola, explorando e enfatizando a realidade vivenciada pelos estudantes.

Ao analisar os componentes que envolvem as relações da escola com a universidade, entendemos a realidade vivida por grande parte dos alunos do CAp⁹, que percorrem por entre os prédios e o lagunho para chegar e sair do colégio. O professor de história pode, baseado

⁹ A análise foi realizada na disciplina de Estágio Supervisionado em História IV, no ano de 2023 e 2024, que procura abranger as discussões em sala de aula acerca das funções da docência frente a seus objetos de estudo, apresentando as etapas de observação e regência dentro do Colégio de Aplicação. A regência foi feita majoritariamente com a turma do 1º ano A, mas algumas aulas foram elaboradas para as turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio.

nesse contexto, trabalhar com a patrimonialidade dos centros (Figura 3), o ano que foram construídos, o período histórico, as pessoas envolvidas na construção, bem como as funções sociais e educacionais da atualidade, o peso de sua importância. No caso específico do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), cabe trazer discussões voltadas ao negligenciamento de sua estrutura, e, ainda, debater sobre os investimentos públicos, de quem decide preservar ou não determinado patrimônio.

Figura 3 - Exemplo do caça ao tesouro



Fonte: Missões criadas na plataforma para servir de base para a trilha patrimonial sobre o campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Para tanto, o professor seguirá o passo a passo definido por Horta; Grunberg; Monteiro (1999), seguindo um planejamento educacional interligado. Diante disso, o profissional ficará responsável por mediar a investigação dos alunos acerca dos objetos culturais e históricos definidos, incentivando as pesquisas e as discussões sobre os mesmos. O registro e a exploração aconteceram durante o desenvolvimento da atividade proposta, já o processo de apropriação, do envolvimento afetivo, é trabalhado em todo momento da prática. Ao seguir essa perspectiva, e definir os objetos que serão trabalhados, o professor vai acessar a plataforma Goosechase e montar as missões desejadas, criando enigmas de fácil entendimento, mas com informações apresentadas em aulas anteriores.

O caça ao tesouro vai, portanto, trabalhar com patrimônios de natureza material, como os prédios e departamentos da universidade, mas também vai usufruir da imaterialidade presente nas produções de conhecimento, nas práticas e nas técnicas de propriedade

intelectual, como é o caso dos sistemas que regem a UFPE e os acervos bibliográficos. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) reúne, desse modo, uma história rica para ser utilizada na atividade, ampliando os debates trazidos pelos desafios presentes no processo de criação do campus, tendo sido pauta dos arquitetos e urbanistas brasileiros no século XX (Moreira; Cunha; Vieira, 2019).

E, dentro do espaço escolar, o educador pode criar enigmas com os patrimônios intelectuais e culturais presentes no local, utilizar as bibliotecas e as salas de estudo para desenvolver análises acerca da preservação do ambiente. A aprendizagem se projeta justamente nesse contexto concreto, no qual os conceitos fazem sentido para aqueles que estão aprendendo (Barca, 2004). No caso dos patrimônios imateriais, o professor pode selecionar as festividades vividas pelo colégio, as feiras artísticas, os eventos, e os personagens mais memoráveis.

Assim, com cenários e enigmas definidos, resta ao profissional descrever as conjunturas dos tesouros selecionados, contextualizar com a história e dar dicas para que os alunos possam adivinhar.

[...] consideramos que a utilização de jogos na sala de aula para o ensino de história traz resultados muito satisfatórios. Ao imitar o cotidiano, mas dissociar-se inteiramente dele, o jogo cria espaços para a criatividade, para a imaginação e para a comparação com outras realidades históricas e modos de vida de outros povos. É uma atividade que requer a destreza, a concentração, a intuição, a cooperação, estimula a competição criando a sensação de um espaço livre de regras e de imposições. Ao sentir-se livre da avaliação dos adultos, e da punição no caso do fracasso, os alunos aderem seriamente ao jogo e a suas regras com o propósito e a expectativa de cumprir as metas. Esta adesão torna a ação pedagógica possível, faz com professores e alunos envolvidos no mesmo projeto, na mesma sintonia falem a mesma linguagem, aquela estabelecida pelas regras do jogo (Andrade, 2007, p. 103).

Espera-se, dessa forma, que os estudantes possam, de fato, se engajar com a atividade proposta, adquirindo conhecimento a partir de metodologias que fujam do tradicional, mas ganham cada vez mais espaço dentro das instituições educacionais.

Considerações finais

Quando a gente se permite navegar nas inquietações da História e percorrer trilhas do imaginário coletivo, nos deparamos com possibilidades educacionais de conhecer aquilo que nos é apresentado por meio das fontes e dos livros didáticos. Pierre Nora, em seu texto entre memória e história, comenta sobre como a História revitaliza a dramaticidade da literatura, do romance, e de como nós nos atraímos pelos lugares em que nossas memórias coletivas estão ancoradas e concentradas (Nora, 1993). A partir disso, somos guiados por uma trama

patrimonial fortemente marcada por questões políticas e sociais, apresentando os embates presentes entre a preservação ou a destruição dos bens materiais e imateriais.

Aproveitamos, portanto, os dramas históricos, bem como a necessidade humana de se sentir pertencente, para pensar sobre a utilização de caças ao tesouro digitais em sala de aula.

Estevão de Rezende Martins comenta:

O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de “história”, não raro com inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se forma, se forjam os agentes, desde pequeninos - a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar. Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos: aprende-se com o que se encontra ou com quem encontramos; inversamente, aprendem conosco aqueles com quem convivemos e, a partir de nossas ações concretas, produz-se no mundo vivido realidade transformada. Os processos de mediação são constantes e intercambiáveis (Martins, 2011, p. 9).

O cotidiano assume essa dupla jornada, trazendo consigo as práticas presentes no convívio social e no convívio escolar. As tradições e as memórias vão, dessa forma, nos moldar, e a escola vai cumprir o papel de mediar as mais variadas experiências, de desenvolver afinidades, mas também de apresentar realidades completamente distintas daquelas que conhecemos. E o professor, embora visto como uma figura a parte desse processo, vai promover um intercâmbio entre os saberes.

É possível perceber, desse modo, como o ensino de História teve avanços consideráveis nessas últimas décadas, contribuindo para a construção de pesquisas e diálogos envolvendo conceitos sobre memória, cultura e consciência histórica. Assim, essa pesquisa foi construída por meio da análise de uma extensa discussão historiográfica e bibliográfica sobre o tema, propondo o desenvolvimento de uma atividade para ser utilizada com estudantes de várias idades, trabalhando o vasto repertório da educação patrimonial.

Em linhas gerais, espera-se que o estudante exposto a atividade pedagógica da trilha digital possa adquirir um olhar crítico sobre as narrativas patrimoniais, bem como:

[...]ser capaz de elaborar questões históricas, problematizar o cotidiano considerando o tempo e o espaço, ter aprendido a selecionar, analisar e interpretar fontes históricas e a se comunicar por meio da competência narrativa, utilizando-se das tecnologias digitais de forma crítica e relacionando-as ao contexto no qual foram produzidas, e ainda poderá ser capaz de reconhecer seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais (Silva, 2021, p. 47).

As plataformas digitais se apresentaram, diante desse contexto, como cruciais para o desenvolvimento de uma educação patrimonial. Por fim, o espaço da escola revelou sua

importância para o aprimoramento do ensino e aprendizagem da História, sendo um lugar de memória de coletividade e cooperação. O patrimônio, a tecnologia e os jogos compõem, por conseguinte, uma rede educacional estruturada, enfatizando aqueles que se propõem a estudar suas origens, adivinhando os enigmas de uma cultura plural.

Referências

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. **Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo**. História e Cultura, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, 2015.

ANDRADE, Débora El-Jaick. **O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história**. Londrina, v. 13, p. 91-106, 2007.

AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2004.

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BOTTENTUIT, J. **Do computador ao tablet: Vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação**. EducaOnline, v. 6, n. 1, p. 125-149, jan./ abr., 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Para destruir a memória e demolir o patrimônio: algumas questões sobre a história e seu ensino**. Revista brasileira de história da educação, v. 19, 2019.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. *In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro: IPHAN, nº 34, 2012.

CROMPTON, H. A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In Zane L. Berge & Lin Y. Muilenburg (orgs). *Handbook of mobile learning*, New York: Routledge, 2013.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FONSECA, Maria Augusta. **Mário de Andrade entra em cena**. Literatura e Sociedade, nº 36, p. 172-186, jul/dez, 2022.

FRANCO, Leonardo Mesquita. **Ensino de história e educação patrimonial em um cenário digital**. Orientador: Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado): Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Ananindeua, Mestrado profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2022.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In*: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 41-58.

GUILLEN, Isabel. **Patrimônio e história**: reflexões sobre o papel do historiador. Diálogos, Maringá, v.18, n.2, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000.

IPHAN. **Educação Patrimonial**. Histórico, conceitos e processos. 2014.

JUNIOR, Arnaldo M. S.; RAMOS, Márcia E. T. **Possibilidades para a educação patrimonial por meio de games de realidade aumentada**. MÉTIS: história & cultura – v. 18, n. 35, p. 97-119, jan./jun. 2019

JUNIOR, Arnaldo M. S.; RAMOS, Márcia E. T. **Narrativas históricas na tecnosfera**: a responsabilidade de ensinar História através da internet. *In*: FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (org.). Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas. São Paulo: Paruna Editora, 2021. p. 13-35.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. 2002.

LONDRES, Cecília. Apresentação. *In*: BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio cultural imaterial**: para saber mais. 3ª ed. Brasília: IPHAN, 2012.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e Consciência Histórica. *In*: _____. (org.). **Jorn Rusen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 7-10.

MOREIRA, Fernando Diniz; CUNHA, Roberto; VIEIRA, Luiz Goés. **O campus da UFPE**: desafios e perspectivas futuras. Salvador: 13º seminário, 2019.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Proj. História, São Paulo, 1993.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **O ensino de história com base na Educação Patrimonial e no Estudo do meio**. Cadernos do CEOM – Ano 22, n. 31 – Espaço de memória: abordagens e práticas, 2009.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives**: partnering for real learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e “eu odeio história” e uma questão antiga: para quê serve a história?.** Antíteses, v. 5, n. 10, p. 665-689, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica.** Revista Nupem: Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jorn Rusen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. (ORG. RUSEN)

SILVA, Danilo Alves da. Letramento histórico-digital e o ensino de história. In: FRONZA, Marcelo; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues (org.). **Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas.** São Paulo: Paruna Editora, 2021. p. 36-50.

TOLENTINO, Átila. **O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática.** In: _____. *Caderno Temático de Educação Patrimonial.* Brasília: IPHAN, 2016. p. 39-48.

TRINDADE, Sara Dias; CARVALHO, Joaquim Ramos de (orgs.). **História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning: Ensinar História na Era Digital.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel.** Brasília: Unesco, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 23 jan. 2025.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

VAWTER, F. **Innovative Idea Wild Goose Chase! Using a smartphone application to boost engagement and group cohesion in Leadership education.** Oregon, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30527.59041>. Acesso em: 21 fev. 2025.