



Fundação Casa de Rui Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos

Mestrado Profissional em Memória e Acervos

Leandro de Abreu Souza Jaccoud

**A educação patrimonial com/nos arquivos e o uso de jogos
cooperativos *on-line*: monitoramento e avaliação do módulo educativo
do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição***

Rio de Janeiro

2018

Leandro de Abreu Souza Jaccoud

**A educação patrimonial com/nos arquivos e o uso de jogos cooperativos *on-line*:
monitoramento e avaliação do módulo educativo do sítio *Escravidão, abolição e
pós-abolição***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa, para obtenção do grau de Mestre em Memória e Acervos.

Área de Concentração: Linha 2 - Práticas críticas em acervos: difusão, acesso, uso e apropriação do patrimônio documental material e imaterial.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marta Ribeiro Rocha e Silva de Senna

Rio de Janeiro

2018



CATALOGAÇÃO NA FONTE

FCRB

J12	<p>Jaccoud, Leandro de Abreu Souza</p> <p>A educação patrimonial com/nos arquivos e o uso de jogos cooperativos on-line: monitoramento e avaliação do módulo educativo do sítio Escravidão, abolição e pós-abolição / Leandro de Abreu Souza Jaccoud. – Rio de Janeiro, 2018.</p> <p>153 f. : il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Marta Ribeiro Rocha e Silva de Senna.</p> <p>Dissertação (Mestrado em memória e acervos) – Programa de pós-graduação em memória e acervos, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018.</p> <p>1. Arquivos e educação. 2. Jogos digitais. 3. Jogos educativos. 4. Fundação Casa de Rui Barbosa. Serviço de Arquivo Histórico e Institucional. I. Senna, Marta Ribeiro Rocha e Silva de. II. Título.</p> <p>CDD: 794.82</p>
-----	---

Responsável pela catalogação:
Bibliotecária – Carolina Carvalho Sena CRB 6329

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data



Leandro de Abreu Souza Jaccoud

**A educação patrimonial com/nos arquivos e o uso de jogos cooperativos *on-line*:
monitoramento e avaliação do módulo educativo do sítio *Escravidão, abolição e
pós-abolição***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa, para obtenção do grau de Mestre em Memória e Acervos

Área de Concentração: Linha 2 - Práticas críticas em acervos: difusão, acesso, uso e apropriação do patrimônio documental material e imaterial.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2018.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Marta Ribeiro Rocha e Silva de Senna
FCRB

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Velloso de Oliveira
FCRB

Prof^ª. Dr^ª. Laura Aparecida do Carmo
FCRB - Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Beltran Pavani
PUC-RJ

Prof^ª. Dr^ª. Priscila Ribeiro Gomes
UNIRIO – Suplente

Rio de Janeiro
2018



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Gilson e Élcia. Vocês são fundamentais em minha vida.

Aos meus familiares.

À Marta Ribeiro Rocha e Silva de Senna, minha orientadora, por sua acolhida, por sua paciência, por sua simpatia e, sobretudo, por sua infinita sabedoria, qualidades que marcaram cada uma das reuniões que realizamos. Obrigado por fazer parte dessa parceria inesquecível.

À Ana Maria Beltran Pavani, à Laura Aparecida do Carmo e à Priscila Ribeiro Gomes por terem, prontamente, aceito o convite para compor a banca examinadora dessa dissertação. Sou grato por terem se disponibilizado a ler o material e, também, por terem apresentado sugestões significativas para o aprimoramento da pesquisa.

À Lúcia Maria Velloso de Oliveira que, para além de também tomar parte da banca examinadora, foi a responsável por me integrar à equipe que atuou no projeto *Escravidão, abolição e pós-abolição*. Essa experiência permitiu que eu vivenciasse a condição de produtor de conteúdo educativo, algo, infelizmente, bem menos comum na profissão de professor, a qual também me dedico.

À Ana Maria Queiroz e Heloísa Quintas, respectivamente, diretoras do Liceu Nilo Peçanha e da Escola Municipal Afonso Salles, por terem permitido a realização de oficinas junto ao corpo discente de cada uma das unidades escolares. Testar os jogos e captar a opinião desses jovens era extremamente importante para o desenvolvimento da pesquisa.

À Marilucia Corel, amiga pessoal e professora, por ter mediado o contato com a direção do Liceu Nilo Peçanha em todas as vezes que precisei, inclusive no estágio inicial da pesquisa quando entrevistei algumas jovens para o trabalho de conclusão de uma das disciplinas do curso.

Aos amigos do Serviço de Arquivo Histórico e Institucional da Fundação Casa de Rui Barbosa. Nossa rotina profissional, embora cheia de afazeres, é um tanto mais rica em respeito, alto astral e companheirismo. Agradeço a vocês por experimentar isso todos os dias e por torcerem por mim.

À Bianca Panisset e à Renata Barbatho, que desde a época da preparação do projeto de pesquisa até o momento da defesa da dissertação, frequentemente me

proporcionaram conversas estimulantes, sugestões valiosíssimas e parcerias riquíssimas na produção de artigos científicos. Muito obrigado!

Aos amigos que a Fundação Casa de Rui Barbosa me proporcionou em pouco tempo de convivência. Obrigado por se interessarem sobre o andamento da pesquisa, por indicarem leituras e por se colocarem à disposição para ajudar na vezes em que nos encontrávamos.

Aos colegas da primeira turma do mestrado profissional em memória e acervos do PPGMA. Obrigado por compartilharem conhecimentos, risos e ansiedades.

Por fim, à Fundação Casa de Rui Barbosa, por ser um exemplo vivo de que instituições públicas podem ser altamente produtivas e ofertarem serviços de excelência. Esse cenário foi ainda mais alargado com a ampliação do escopo de atuação da FCRB, após a implantação do Programa de Pós-graduação em Memória e Acervos (PPGMA). Se antes a instituição já era reconhecida por sua atuação na promoção da pesquisa, na custódia e na preservação de acervos valiosíssimos, muito recentemente lançou-se em mais uma atividade de relevo. Sou grato por fazer parte de tudo isso.

RESUMO

JACCOUD, Leandro de Abreu Souza. *A educação patrimonial com/nos arquivos e o uso de jogos cooperativos on-line: monitoramento e avaliação do módulo educativo do sítio Escravidão, abolição e pós-abolição*. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos) – PPGMA, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2018.

A presente pesquisa pretende analisar a importância da educação patrimonial em/a partir dos arquivos, baseando-se na iniciativa do Serviço de Arquivo Histórico e Institucional da Fundação Casa de Rui Barbosa, com a criação de um módulo educativo no sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*, que disponibiliza ao seu público-alvo (jovens de 14 a 18 anos de idade) jogos digitais cooperativos *on-line*, desde novembro 2015. O monitoramento e a avaliação do módulo de jogos permitirão determinar a relevância ou irrelevância desse tipo de iniciativa, apontando, caso necessário, para o(s) aspecto(s) que necessitam de adequações. Para a realização da pesquisa foram utilizados os números dos relatórios emitidos pelo *Google Analytics*, dos relatórios gerenciais do próprio *Escravidão, abolição e pós-abolição* e, também, dos resultados obtidos a partir da aplicação de oficinas com o público-alvo. Foi, ainda, realizado um significativo levantamento bibliográfico, que contribuiu para a sustentação teórico-metodológica da pesquisa em desenvolvimento.

Palavras-chave: Arquivos, Educação Patrimonial, Jogos Digitais

ABSTRACT

JACCOUD, Leandro de Abreu Souza. *The heritage education with/in the archives and the use of online cooperative games: monitoring and evaluation of the educational module of the site "Slavery, abolition and post-abolition"*. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos) – PPGMA, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2018.

This research intends to analyze the importance of heritage education in/from the archives, based on the initiative of the Historical and Institutional Archive Service of the Casa de Rui Barbosa Foundation, with the creation of an educational module on the site *Slavery, abolition and post-abolition*, which provides digital online cooperative games to its target audience (young people between the ages of 14 and 18) since November 2015. Monitoring and evaluation of the gaming module will determine the relevancy or irrelevance of this type initiative, pointing, if necessary, to the aspect (s) that need adjustments. In order to carry out the research, we used the numbers of the reports issued by Google Analytics, the management reports of *Slavery, Abolition and Post-Abolition* itself, as well as the results obtained from the application of workshops with the target public. It was also carried out a significant bibliographical survey, which contributed to the theoretical and methodological support of research in development.

Keywords: Archives, Heritage Education, Digital Games

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Gráfico 1	Número de usuários por semestre.....	73
Gráfico 2	Número de visualizações de páginas.....	75
Gráfico 3	Número de sessões inicializadas.....	75
Gráfico 4	Número médio de páginas/sessões inicializadas.....	76
Gráfico 5	Duração média das sessões.....	77
Gráfico 6	Desempenho semestral da taxa de rejeição.....	78
Gráfico 7	Desempenho da taxa de rejeição x duração média das sessões.....	79
Gráfico 8	<i>Ranking</i> de visualização de páginas.....	81
Gráfico 9	Tempo médio gasto nas páginas dos jogos <i>on-line</i>	83
Gráfico 10	<i>Ranking</i> das partidas iniciadas.....	84
Gráfico 11	Imersão nos jogos.....	92
Gráfico 12	Divertimento.....	94
Figura 1	<i>Home</i> do sítio <i>Escravidão, abolição e pós-abolição</i>	13
Figura 2	Página principal do módulo educativo.....	15
Figura 3	Oficina realizada na Escola Municipal Afonso Salles.....	87
Figura 4	Oficina realizada no Liceu Nilo Peçanha.....	87
Figura 5	Exemplo de documento textual datilografado.....	101
Figura 6	Exemplo de documento textual manuscrito.....	101
Figura 7	Exemplo de documento iconográfico.....	102

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Requisitos constitutivos dos jogos.....	52
Tabela 2	Dispositivos usados nas sessões inicializadas no sítio <i>Escravidão, abolição e pós-abolição</i> e suas respectivas taxas de rejeição.....	80

**LISTA DE SIGLAS**

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
BigFestival	Brazil's Independent Games Festival
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceduc	Coordenação de Educação Patrimonial
CMI	Centro de Memória e Informação
CNPC	Conselho Nacional de Políticas Culturais
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
Conarq	Conselho Nacional de Políticas Culturais
CPDoc	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DAF	Departamento de Articulação e Fomento
Ebape	Escola Brasileira de Administração Pública e Empresas
Emas	Escola Municipal Afonso Salles
FCRB	Fundação Casa de Rui Barbosa
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
GA	Google Analytics
Geduc	Gerência de Educação Patrimonial
ICA	International Council on Archives



IARC	International Age Rating Coalition
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Lambda	Laboratório de Automatização de Museus, Bibliotecas Digitais e Arquivos
LNP	Liceu Nilo Peçanha
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEP	Programa de Especialização em Patrimônio
PPGMA	Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Repep	Rede Paulista de Educação Patrimonial
SAHI	Serviço de Arquivo Histórico e Institucional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO.....	22
2.1	Patrimônio cultural, identidade, memória e educação patrimonial.....	22
2.2	A educação patrimonial.....	28
2.2.1	<u>Percurso histórico no Brasil.....</u>	28
2.2.2	<u>O que é a educação patrimonial?.....</u>	31
2.2.3	<u>Que educação patrimonial deve ser almejada?.....</u>	34
2.3	A constituição do patrimônio documental e as novas atribuições do profissional dos arquivos.....	36
2.3.1	<u>A especificidade do patrimônio documental arquivístico.....</u>	36
2.3.2	<u>A dimensão educativa dos arquivos.....</u>	40
2.4	A educação patrimonial em arquivos.....	46
3	É POSSÍVEL APRENDER COM OS JOGOS DIGITAIS?..	51
3.1	Por uma definição e uma taxonomia dos jogos digitais.....	51
3.1.1	<u>O que é jogo digital?.....</u>	51
3.1.2	<u>Uma taxonomia dos jogos digitais.....</u>	54
3.1.3	<u>Os jogos digitais <i>on-line</i>.....</u>	56
3.2	Aprendizagem baseada em jogos digitais.....	58
4	MONITORAMENTO.....	69
4.1	O monitoramento do sítio <i>Escravidão, Abolição e Pós-abolição</i>.....	71
4.1.1	<u>O monitoramento do módulo educativo do sítio <i>Escravidão, abolição e pós-abolição</i>.....</u>	83
4.1.2	<u>O que dizem os jovens que jogam?.....</u>	87



5	AVALIAÇÃO	95
5.1	Findings	98
5.2	Conclusions	100
5.3	Recommendations	103
5.4	Lessons Learned	106
6	CONCLUSÃO	111
7	REFERÊNCIAS	116
ANEXO A	FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS	123
ANEXO B	RELATÓRIO DO <i>GOOGLE ANALYTICS</i>	124
ANEXO C	DADOS PROVENIENTES DO RELATÓRIO DO MÓDULO DE JOGOS	136
ANEXO D	DADOS PROVENIENTES DAS OFICINAS REALIZADAS COM JOVENS ENTRE 14 E 18 ANOS	140

1 INTRODUÇÃO

O Serviço de Arquivo Histórico e Institucional (SAHI), setor subordinado ao Centro de Memória e Informação (CMI) da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), dedicou-se, no ano de 2015, entre outros projetos, ao desenvolvimento do sítio eletrônico *Escravidão, Abolição e Pós-Abolição*.

Tratava-se da criação de um espaço virtual que se propôs a reunir a documentação sobre a escravidão africana no Brasil, sobre o movimento de sua abolição e suas consequências para o país, contribuindo, dessa forma, para a manutenção da política institucional da FCRB de valorização da pesquisa e da promoção e difusão dos acervos sob sua custódia.

Para o desenvolvimento do sítio, a Casa estabeleceu uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), por meio do seu Laboratório de Automação de Museus, Bibliotecas Digitais e Arquivos (Lambda),¹ que foi responsável pela programação e pelo suporte necessário nos assuntos relacionados à tecnologia da informação.



Figura 1 – Home do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*

Fonte: www.memoriaescravidao.rb.gov.br

¹ “O Laboratório de Automação de Museus, Bibliotecas Digitais e Arquivos (Lambda) é um dos laboratórios da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Foi criado em 1997. Pertence à Vice-Reitoria para assuntos acadêmicos. A Missão do Lambda é o desenvolvimento de sistemas de informação de maneira geral, mas seu foco principal é a aplicação de tecnologia de informação para a área de gestão de coleções digitais (arquivos, bibliotecas e museus), sua aplicação à cultura e à educação, e o seu acesso através de redes de computadores”. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/equipe.php?tipBusca=laboratorio>>. Acesso em 14 maio 2015.

A proposta de um sítio temático não apresentava, em si, uma ideia inovadora. O que a diferenciava de outros projetos já existentes era a disponibilização *on-line* cópias digitais de todos os documentos selecionados e a construção de uma página voltada para o público jovem, com jogos interativos, a partir de fontes primárias.

No escopo do projeto incluía-se ainda: a) a tradução para a língua portuguesa do sítio *Voyage: The Trans-Atlantic Slave Trade Database*;² b) a disponibilização de dois catálogos digitais com os textos e as imagens das exposições “Registro da Escravidão na Vida Privada” e “A Abolição e Seus Registros na Vida Privada”;³ c) a elaboração do “Vocabulário controlado sobre a escravidão, abolição e pós-abolição: a representação dos conceitos”,⁴ (com cerca de 350 termos encontrados em documentos e na bibliografia referente ao tema) e de um banco de teses das principais universidades brasileiras; e d) a criação de uma biblioteca com *links* para sítios e repositórios institucionais que abriguem teses, dissertações, monografias e outros conteúdos da produção intelectual sobre os temas centrais do sítio.

O módulo “Jogos” é um dos produtos oferecidos pelo sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* e objeto central desta pesquisa. Consiste num espaço virtual que oferece atividades interativas cooperativas *on-line* e gratuitas, cujos conteúdos se relacionam com o tema principal do sítio e se utilizam da documentação selecionada a partir do acervo documental da Fundação Casa de Rui Barbosa.

Esse módulo tem como principal público-alvo jovens entre 14 e 18 anos, podendo o seu uso ser estendido para profissionais que utilizem a ferramenta em suas aulas, ou a outros profissionais que desenvolvam projetos voltados para a aprendizagem.

² Trata-se de um sítio que busca agrupar registros do tráfico transatlântico de escravos. O agrupamento das pesquisas e mensuração das fontes tem sido feito, por pesquisadores, desde os anos de 1970, com métodos diferentes. Nos anos de 1990, David Eltis e Stephen Behrendt começaram a desenvolver a ideia de construir uma base comum que agregasse informações de fontes espalhadas em diversos lugares do mundo, num sistema colaborativo. Já em 1993 o projeto conseguiu obter financiamento e, deste então, só vem crescendo. Nos anos 2000, com a inclusão de países de língua portuguesa e espanhola, o projeto ganhou um salto em termos quantitativos. <Disponível em: <http://www.slavevoyages.org/tast/index.faces>>. Acesso em 14 maio 2015.

³ As exposições “O Registro da Escravidão na Vida Privada” e “A Abolição e Seus Registros na Vida Privada” foram originalmente apresentadas ao público na Fundação Casa de Rui Barbosa nos anos de 2013 e 2014, respectivamente. Em maio de 2016, foi disponibilizado ao público, apenas no sítio, o catálogo digital “O Registro da Escravidão na Vida Privada (Vol. 2)”. Ao contrário das outras exposições, “O Registro da Escravidão na Vida Privada (Vol. 2)” não esteve disponível para visitação na FCRB.

⁴ O “Vocabulário controlado sobre a escravidão, abolição e pós-abolição: a representação dos conceitos” é um instrumento de organização e recuperação de documentos – e informações – com consistência, por meio da padronização da entrada e saída de dados em um sistema de informação. Estará disponível em formato de publicação eletrônica com seu respectivo ISSN.

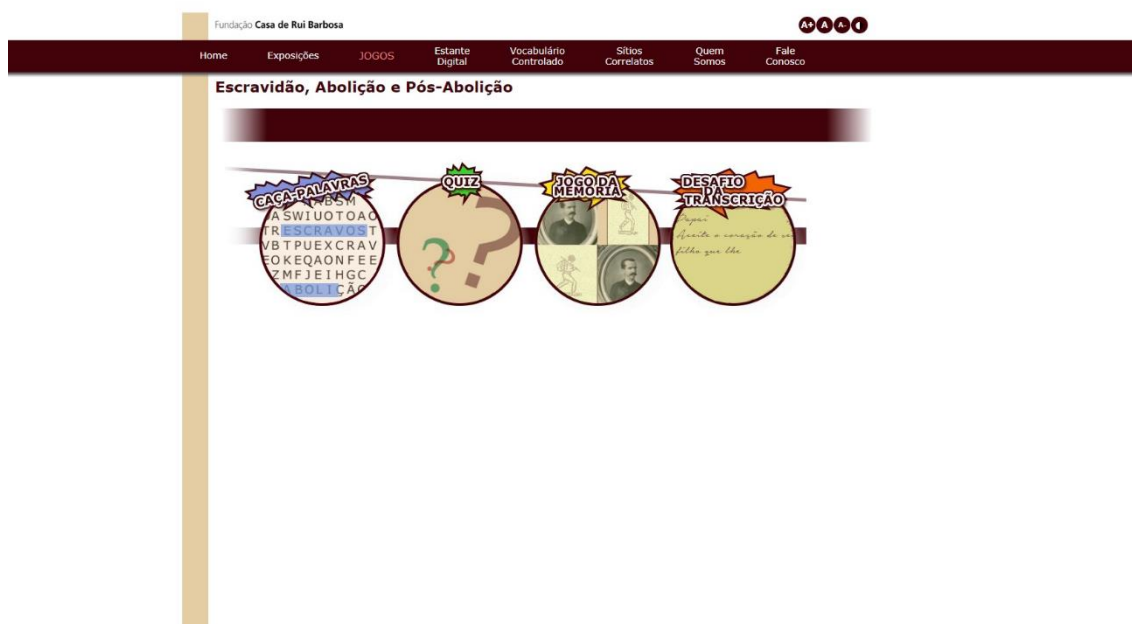


Figura 2 – Página principal do módulo educativo

Fonte: www.memoriaescravidao.rb.gov.br/modulo-educacional.html

Mais recentemente, a literatura especializada no campo arquivístico tem sinalizado, invariavelmente, para a importância do desenvolvimento de ações voltadas para a educação em/a partir dos arquivos. O cenário, entretanto, tem-se mostrado pouco animador. As poucas iniciativas em curso têm-se caracterizado, inclusive, por não considerarem o uso da tecnologia da informação e sua dimensão lúdica.

Diante desse contexto, o módulo “Jogos” do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* pretendeu contribuir para o alargamento das iniciativas de educação patrimonial no país, propondo o uso da tecnologia como ingrediente adicional e inovador.

Como se trata de um produto recente, inaugurado em novembro de 2015, será necessário monitorar e avaliar permanentemente o módulo.

O monitoramento e a avaliação são procedimentos por meio dos quais se podem mensurar sistematicamente a importância, o desempenho e os efeitos de um determinado projeto ou programa, obtendo, assim, mais clareza quanto ao alcance e às limitações do que foi realizado.

Portanto, para além de seu objetivo mais geral centrado na análise da iniciativa de educação patrimonial presente no sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*, durante os dezoito meses iniciais de funcionamento do módulo educativo, a pesquisa buscará, mais especificamente, apresentar um panorama sobre a temática do uso de jogos *on-line* na

educação patrimonial com/nos arquivos; monitorar e avaliar o módulo de jogos, a partir de relatórios quantitativos; e, também, quando necessário, propor medidas de aprimoramento do módulo e das atividades que o compõem, quando necessário, para que sejam capazes de atingir os objetivos pensados no momento de sua concepção.

Há uma pluralidade de termos criados para dar conta de classificar/caracterizar a nova geração de jovens do presente século. Apesar disso, qualquer que seja o termo empregado, ele não se distanciará de fazer referência a indivíduos que são capazes de realizar várias ações simultâneas, que têm preferência por descobrir o funcionamento de equipamentos, jogos ou sistemas complexos através da exploração de seus componentes e que possuem visão positiva da tecnologia (GOMES; CARVALHO, 2015). Dessa forma, torna-se quase que imediato associar qualquer iniciativa atual, no campo pedagógico, ao uso da tecnologia enquanto instrumento motivador do conhecimento.

A disponibilização de atividades interativas *on-line* busca atingir o público jovem de maneira lúdica e, ao mesmo tempo, colocá-lo em contato direto com uma época marcante da história de seu país. Trata-se da oportunidade de iniciar os usuários nos mais variados aspectos envolvidos nos temas da escravidão, da abolição e das suas consequências, além de uma chance de apresentá-los a algumas das etapas com as quais se depara um pesquisador ao longo do seu trabalho. Cria-se, ainda, uma circunstância favorável à conscientização da importância dos arquivos para a sociedade, na medida em que são as instituições responsáveis pela guarda, pela conservação, pelo acesso aos documentos — matéria-prima das pesquisas — e, também, potencial agente/espço motivador da educação patrimonial no país.

Adiante, o desenvolvimento de produtos como o módulo “Jogos” do sítio *Escravidão e Pós-Abolição* favorece a divulgação dos acervos ao público e cria a possibilidade de novos usos desse patrimônio documental, o que contribuiu para a inserção da presente pesquisa na linha de pesquisa 2 — Práticas críticas em acervos: difusão, acesso, uso e apropriação do patrimônio material e imaterial, do Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos (PPGMA) da FCRB.

A busca por teses/dissertações, com temática que levasse em consideração a interseção entre a educação patrimonial, o uso de jogos *on-line* e os arquivos, no banco de teses disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), não retornou qualquer resultado significativo. O fato ocorrido é um indicativo de que há um silêncio acadêmico quanto ao tema, o que justifica o investimento numa pesquisa dentro dos termos propostos. Diga-se de passagem que, até onde foi

possível alcançar, os principais sítios de instituições arquivísticas brasileiras quando oferecem alguma atividade de educação patrimonial o fazem utilizando-se das estratégias tradicionais: visitas guiadas, exposições, oficinas, palestras etc.

Assim, por seu caráter inovador, a iniciativa de educação patrimonial que por ora se apresenta, ao lograr êxito, tende a consolidar um modelo para a realização de futuras ações de mesma natureza por outras instituições. Portanto, o monitoramento, a avaliação e eventuais adequações necessárias ao módulo educativo só têm a contribuir para a pavimentação dessa iniciativa rumo a uma posição de relevo.

Vale ressaltar que não haveria qualquer razoabilidade no desperdício de recursos materiais e financeiros caso o módulo educativo viesse a ser abandonado por, inesperadamente, não ter atingido os objetivos inicialmente propostos. Ao invés disso, o monitoramento e a avaliação do produto permitirão compreender, através de dados concretos e informações consistentes, o que tem falhado e o que tem funcionado bem na implementação da ideia, possibilitando, inclusive, a correção de rumo.

A função educativa das instituições arquivísticas tem recebido progressivamente, desde o final do século passado, um reconhecimento cada vez mais evidente. Este movimento pode ser captado na literatura arquivística estrangeira há mais tempo e, só mais recentemente, na literatura arquivística nacional. É, portanto, nesta perspectiva teórica de fortalecimento da potencialidade do arquivo enquanto lugar educativo que se inserem a iniciativa de educação patrimonial situada no sítio *Escravidão, Abolição e Pós Abolição* e a pesquisa em andamento.

A ideia de uma educação patrimonial, inspirada no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação *heritage education*, foi trazida ao Brasil por Maria de Lourdes Parreiras Horta, no âmbito do 1º Seminário sobre “O Uso Educacional de Museus e Monumentos”, realizado em julho de 1983, no Museu Imperial de Petrópolis, Rio de Janeiro. Desde então, tem sido amplamente empregada dentro da Museologia, incentivando, inclusive, a publicação, em 1999, do *Guia básico de educação patrimonial*.

Atualmente, seus limites foram alargados para além da área museológica, contribuindo para a sustentação conceitual das pesquisas desenvolvidas em áreas afins. Nesse sentido, a Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), vinculada ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), propôs uma conceituação mais abrangente da educação patrimonial, a qual será adotada dentro dos limites do presente trabalho.

O desenvolvimento de programas ou iniciativas de educação patrimonial pressupõe, entretanto, a existência de um patrimônio cultural, cujo entendimento aqui considera os bens de natureza material e imaterial suficientemente relevantes para que sejam preservados pela sociedade.

Essa visão sobre patrimônio cultural reforça o peso de sua atuação na construção da identidade de um grupo. É a partir da apropriação consciente do seu patrimônio, pelas comunidades, que se fortalece o sentimento de identidade.

Percebem-se, portanto, as relações entre as ideias de patrimônio cultural e identidade e a maneira como a educação patrimonial se coloca enquanto elemento potencializador do relacionamento entre elas.

As abordagens em torno do papel educativo das instituições arquivísticas têm constatado que as poucas iniciativas nesse campo se pautam pela transformação do arquivo em extensão da sala de aula. Ou, ainda, são iniciativas em que as instituições arquivísticas se apresentam como organizadoras de atividades acadêmicas (palestras e seminários), visitas, oficinas e material didático voltado para o seu público-alvo.

O reconhecimento de que essas atividades são capazes de contribuir para o desenvolvimento de programas de educação patrimonial, com resultados positivos, não deve excluir, entretanto, a preocupação com a inserção do uso da tecnologia digital nesse processo.

O uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem tem sido valorizado pela literatura especializada em educação, sobretudo por conta dos objetivos que podem ser alcançados com seu uso frequente. Para além, o avanço tecnológico tem favorecido a proliferação dos jogos *on-line*, que podem ser usados como aliados das iniciativas de educação patrimonial com/nos dos arquivos.

Monitorar e avaliar a iniciativa de educação patrimonial desenvolvida por uma instituição arquivística e com o uso de jogos cooperativos *on-line* é garantir que o projeto esteja mais próximo do êxito.

Na perspectiva assumida aqui, baseada em documento do Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef, 1990), monitoramento e avaliação são ferramentas de gestão. A primeira, utilizando-se de informações constantemente coletadas para determinar se o progresso do projeto está de acordo com o planejado ou se há discrepâncias a serem resolvidas; a segunda, mais episódica e facilitada pelo monitoramento, voltada para um exame sistemático de um projeto ou programa. É a

partir desses pressupostos teóricos e conceituais que se pretende sustentar a pesquisa em andamento.

A abordagem metodológica definida neste trabalho, segundo Creswell (2007), tem provavelmente sua origem no final da década de 1950 e situa-se na interseção entre duas perspectivas tradicionais — a quantitativa e a qualitativa — e não se limita a apenas um instrumento de coleta de dados, mas se vale de uma vasta gama de possibilidades (questionários, entrevistas, dados estatísticos, análise de conteúdo etc.) e do fenômeno conhecido como “triangulação” que, *grosso modo*, seria o relacionamento entre todas as formas de coleta de dados utilizadas. A abordagem metodológica mista em pesquisas científicas “permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões, de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou particular” (GOLDENBERG, 2001, p. 62).

O *corpus* documental definido para uso na pesquisa que se apresenta é constituído pelos relatórios semestrais produzidos pelo *Google Analytics*, pelos relatórios produzidos no sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* e, também, pela consolidação dos resultados das oficinas realizadas em instituições escolares.

O *Google Analytics* é um ambiente de relatórios automatizados onde é possível obter dados sobre o desempenho de qualquer sítio que esteja a ele vinculado e, dessa maneira, permitirá que se tenha a real dimensão da relevância ou irrelevância do módulo de jogos no interior do sítio criado na FCRB.

O projeto de construção do sítio *Escravidão, Abolição e Pós-abolição* previu, na sua redação, a produção automatizada de relatórios sobre o módulo de jogos. Essa ferramenta permitirá ao pessoal autorizado obter dados sobre o número de acessos a cada uma das atividades propostas em cada modalidade de jogos (*quiz*, caça-palavras, jogo da memória e o desafio da transcrição paleográfica), rastreando, ainda, o país de onde foi feito o acesso. A partir desses dados será realizado um levantamento sobre quais foram os tipos de jogos mais acessados e se o nível das atividades propostas influenciou no número de acessos às atividades, além de um mapeamento dos acessos.

Cabe informar, a título de esclarecimento, que está prevista (pela equipe de criação dos jogos) a classificação de cada exemplar de jogo entre dois níveis de dificuldade: o nível A, considerado de menor complexidade, e jogos de nível B, com maior complexidade para resolução.

Estima-se que, para os efeitos da investigação a que se propõe este trabalho, estarão disponíveis os dados relativos a um período de 18 meses de funcionamento e

acesso ao sítio, levando em consideração para esse cálculo a sua data de inauguração (novembro de 2015).

A realização de oficinas voltadas para o público-alvo do módulo educativo funcionou como outra forma de obtenção de dados, cuja importância recairá sobre uma avaliação mais arrazoada do projeto. Esta opção metodológica está ancorada na proposta de pesquisa desenvolvida por Ribeiro e Carvalho (2016, p. 212) quando defendem que:

para que se conheça o nível de interferências benéficas ou não dos jogos digitais na vida e no desempenho escolar das crianças, é necessário que elas sejam ouvidas, pois são elas que podem falar com mais propriedade de suas relações com os jogos digitais e do quanto essa interação reverbera em diferentes âmbitos de suas vidas.

Foram organizadas sete oficinas: seis delas realizadas no Liceu Nilo Peçanha, em Niterói, e uma na Escola Municipal Afonso Salles, em Itaboraí. Todas as oficinas contaram com no máximo vinte participantes. Nos encontros, os jovens tiveram contato com os jogos e, ao final das atividades, responderam a um formulário de pesquisa, cuja importância estava ligada à determinação do perfil dos participantes e à qualificação da experiência do público com o módulo.

Essas oficinas foram realizadas em unidades escolares em função da necessidade de uso dos laboratórios de informática e por conta da facilidade de acesso à sua amostra populacional.

No que diz respeito ao formulário de pesquisa aplicado durante as oficinas com os jogadores, optou-se pela utilização do modelo presente no Anexo A. Trata-se de um instrumento de avaliação de jogos educacionais proposto por Rafael Savi et. al. (2010), baseado numa perspectiva teórica bastante sólida e que almeja captar objetivamente a relação entre os jogadores e os jogos educativos.

O instrumento avaliativo é composto por várias afirmações para que os jovens possam indicar o quanto concordam com elas, segundo a escala *Likert*⁵ com quatro pontos (1-discordo fortemente, 2-discordo/concordo parcialmente, 3-não sou capaz de opinar e 4-concordo fortemente).⁶

O instrumento de coleta de dados foi parcialmente modificado com a inclusão de uma área de perfil, que não segue a lógica da escala de *Likert*, na qual se pretende recolher

⁵ A escala Likert é uma escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

⁶ O instrumento de avaliação de jogos educacionais proposto por Savi et. al. (2010) previa o uso de uma escala Likert com sete pontos. Entretanto, optou-se pela modificação com a diminuição das possibilidades de resposta para que o participante pudesse responder o mais objetivamente possível.

informações sobre a cidade, a escolaridade, a idade, a disponibilidade de acesso à internet, os dispositivos eletrônicos mais usados, o contato e a frequência com que o jovem se dedica aos jogos digitais.

A obtenção e a análise criteriosa desses dados se constituem nos pilares de sustentação metodológica para o monitoramento, avaliação do módulo e, também, para as sugestões de possíveis adequações necessárias a tornar a área de jogos um produto consoante aos possíveis anseios de seus usuários, com maiores chances de consecução de seus objetivos. Na mesma direção, a observação do comportamento dos jovens durante a realização das oficinas também se constituiu em fonte relevante de informações para que fossem atingidos os objetivos previstos para esta pesquisa.

Além disso, a pesquisa contou com uma considerável ampliação do seu levantamento bibliográfico inicial. Foram incluídos livros e artigos em língua inglesa que, quando citados, serão traduzidos, com a passagem original transcrita em notas de final de página.

A ampliação do levantamento bibliográfico é uma estratégia indispensável, que permitirá traçar um panorama mais robusto acerca das questões presentes nas iniciativas de educação patrimonial com/nos dos arquivos e sobre o uso de jogos nesse contexto.

2 PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO

2.1 Patrimônio cultural, identidade, memória e educação patrimonial

Uma abordagem em torno da questão da educação patrimonial no Brasil, por mais rasa que seja, não pode prescindir da tentativa de reconstrução do percurso histórico, da apresentação do debate teórico-metodológico travado desde então, dos consensos estabelecidos, das críticas delineadas e, por fim, dos seus domínios de atuação. Mas, sobretudo, não pode desprezar o relacionamento existente entre categorias que formam uma imbricada teia de relações entre si: patrimônio cultural, identidade e memória.

O entendimento sobre aquilo que seja o patrimônio cultural de uma comunidade, povo ou nação passa, primeiramente, pela necessária apropriação do conceito de cultura. Roque de Barros Laraia, antropólogo brasileiro, adverte, entretanto que não se trata de uma tarefa simples. Para o autor, decorrido mais de um século após a primeira formulação do conceito de cultura, atribuída a Edward Tylor, “era de se esperar que existisse hoje um razoável acordo entre os antropólogos a respeito do conceito” (LARAIA, 2007, p.27). Contudo, o que se pode perceber é que, “as centenas de definições formuladas após Tylor serviram mais para estabelecer uma confusão do que para ampliar os limites do conceito” (LARAIA, 2007, p.27). Dessa forma, a maior preocupação dos estudiosos da cultura deveria recair na diminuição da “amplitude do conceito e [em sua transformação] num instrumento mais especializado e mais poderoso teoricamente” (GEERTZ, 1973 apud LARAIA, 2007, p.27).

Evelina Grunberg (2000), arquiteta, apresenta, ao menos, duas possibilidades de entendimento sobre o que é a cultura: uma delas, mais presente no senso comum, associada à erudição, refinamento e acúmulo de saber; a outra, entendida como um “processo de comunicação e de inter-relação” (SAFA, 1986 apud GRUNBERG, 2000, p. 160). Nesta última, assume-se que

todos os povos produzem cultura, elaboram representações simbólicas das suas relações com o meio ambiente físico e social, produzem conhecimentos e técnicas para transformar a natureza e códigos de comunicação entre seus membros. Tradições, costumes, festas e rituais são as manifestações de formas específicas de interpretar e resolver as relações com o cotidiano e o mundo.

Nesse sentido, Grunberg (2000, p.160-161) afirma que:

a cultura se identifica nos produtos materiais e imateriais, e nas formas em que cada povo os usa, nos costumes, nas tradições, nas crenças, na

organização social, nas manifestações artísticas, nos processos históricos e nas atividades científicas e tecnológicas.

Decorre daí que, tomados em conjunto, os produtos materiais e imateriais constituídos dentro de um determinado grupamento humano, ao longo do tempo, passam a integrar o seu patrimônio cultural. Donizete Rodrigues, PhD em Antropologia Social pela Universidade de Coimbra, define o patrimônio cultural como “o conjunto de bens, materiais e imateriais, que são considerados de interesse coletivo, suficientemente relevantes para perpetuação no tempo” (RODRIGUES, [2002 ou 2003], p.4).

Em Laraia (2007, p.45), a constituição do patrimônio cultural não fica limitada ao conhecimento e experiência adquiridos, mas é, ainda, um processo em curso em todos os grupos sociais:

o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas resultado do esforço de toda uma comunidade .

Para Grunberg (2007, p.5), numa visão bastante próxima, constitui-se em patrimônio cultural o conjunto de “todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores”. Nessa perspectiva, o patrimônio cultural não é constituído apenas pelos bens que são herdados dos antepassados, mas também pelos que são produzidos no presente como expressão de cada geração (GRUNBERG, 2007).

Os entendimentos acerca do patrimônio cultural presentes em Rodrigues, em Laraia e em Grunberg demonstram a influência de uma nova concepção de patrimônio emergida a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Naquele momento, ancorada no conceito antropológico de cultura, “delineava-se a ideia de que havia um patrimônio cultural a ser preservado e que incluía [...] o conjunto das realizações humanas em suas mais diversas expressões” (ABREU, 2009, p.37).

Esse viés é, claramente, mais abrangente do que aquele existente na França pós-revolucionária, quando a concepção de patrimônio estava associada somente ao conjunto dos “bens de pedra e cal.”⁷ A noção antropológica de cultura, para além de limitar o patrimônio cultural aos bens materiais, “[inclui ali] hábitos, costumes, tradições, crenças;

⁷ Igrejas, fortes, pontes, chafarizes, prédios e conjuntos urbanos representativos de estilos arquitetônicos específicos (ABREU; CHAGAS, 2009, p.13)

enfim, um acervo de realizações materiais, e imateriais, da vida em sociedade.” (ABREU, 2009, p.37)

A antropóloga Regina Abreu (2009, p.37) registra que:

se até então na trajetória do patrimônio predominara a ação envolvendo bens relativos à cultura material, [...] a apropriação do conceito antropológico de cultura no campo do patrimônio revelou uma passagem importante.

A Constituição Federal brasileira de 1988 espelha essa concepção patrimonialista mais alargada quando define, no artigo 216, que o patrimônio cultural brasileiro é constituído por bens de natureza **material** e **imaterial**.⁸ Essa nova concepção de patrimônio fica ainda mais evidente, quando a letra da lei define que esses bens são “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”,⁹ admitindo, então, a noção de diversidade cultural. Abreu confirma que “mesmo no interior do contexto nacional [existem] culturas diversas e plurais, ou seja, [...] cada nação [comporta] uma infinidade de culturas e subculturas” (ABREU, 2009, p.37).

No que toca à relação entre patrimônio cultural e identidade, Grunberg (2000, p.160) explica que “a cultura é eminentemente dinâmica, se transmite e se apreende, e é nesse processo de socialização que aprendemos a formar parte do grupo ao qual pertencemos, onde vamos adquirindo a nossa identidade”. Em outras palavras, é no contato, na transmissão e na constituição do patrimônio cultural de determinado grupo que os seus membros passam a ter a oportunidade de perceberem sua origem, de reconhecerem a herança cultural da qual são herdeiros, de criarem um sentimento de pertencimento àquele grupo, todos esses aspectos ligados ao processo de formação identitária.¹⁰

Rodrigues ([2002 ou 2003], p.4), por sua vez, defende que:

o patrimônio é um elemento fundamental na construção da identidade social/cultural, [...] expressa a identidade histórica e as vivências de um povo, [...] contribui para manter e preservar a identidade de uma nação, [...] de um grupo étnico, comunidade religiosa, tribo, clã, família.

⁸ Grifo do autor. Sobre os bens materiais e imateriais, ou tangíveis e intangíveis, Evelina Grunberg apresenta uma explicação bastante didática (GRUNBERG, 2000, p. 162-163).

⁹ Regina Abreu e Mário Chagas ressaltam que somente em 4 de agosto de 2000, o Decreto nº 3.551 “instituiu o inventário e o registro do denominado ‘patrimônio cultural imaterial ou intangível’”, permitindo aos autores identificarem que “entre a lei no papel e sua ação, parecia haver se estabelecido o proverbial fosso de sempre” (ABREU; CHAGAS, 2009, p.13)

¹⁰ Rodrigues ([2002 ou 2003], p.3) faz menção a uma distinção entre identidade individual e identidade social/coletiva.

Para além da sua importância na constituição da identidade social, o autor também menciona a relação que se pode perceber entre o património e a memória:

o património faz recordar o passado; é uma manifestação, um testemunho, uma invocação, ou melhor, uma convocação do passado. Tem, portanto, a função de (re) memorar os acontecimentos mais importantes; daí a relação com o conceito de memória social (RODRIGUES, [2002 ou 2003], p.4).

Ele explica que a Antropologia tem comprovado que os vários grupos humanos são, cada qual, produtores de cultura e que o património cultural daí decorrente, tanto o material quanto o imaterial, é “reproduzido e preservado através da memória social” (RODRIGUES, [2002 ou 2003], p.5)

Por fim, sintetiza as relações entre as três categorias da seguinte maneira: “A memória social legitima a identidade de um grupo, recorrendo, para isso, do património” (RODRIGUES, [2002 ou 2003], p.4) e reforça, relembando Maurice Halbwachs, que “a identidade reflete todo o investimento que um grupo faz, ao longo do tempo na construção da memória. Portanto, a memória coletiva está na base da construção da identidade” (RODRIGUES, [2002 ou 2003], p.5).

Magaly Cabral, educadora e museóloga, apresenta um elemento interessante acerca da memória, cujos desdobramentos se fazem notar no entendimento que se deve ter acerca da teia de relações entre “património cultural”, “memória” e “identidade”, chamando a educação patrimonial para o âmbito da discussão.

Para a autora,

a memória é construção e não está aprisionada nos objetos. Ela se situa na dimensão inter-relacional entre os seres e entre os seres e as coisas. Sendo a base para a construção da identidade, da consciência do indivíduo e dos grupos sociais, a memória é que vai registrar todo o processo de identificação dos sujeitos com o espaço em que se inserem e as consequentes relações que venham a estabelecer a partir dessa identificação (CABRAL, 2004, p.36).

Cabral, assim como Grunberg e Rodrigues, também admite a essencialidade da memória no processo de formação identitária de um determinado grupo, mas ressalta ser a memória uma construção. Nesse sentido, a autora propõe que “a memória tem poder e pode ser utilizada pelo poder. [...] [e que] portanto, faz-se necessária uma compreensão política da memória” (CABRAL, 2004, p.36).

Assim, na medida em que a memória de um grupo está representada no seu património cultural, conforme defende Rodrigues ([2002 ou 2003]), é possível afirmar que também esse património é uma construção. De maneira mais enfática, Cabral,

apoiando-se em Mario Chagas, afirma que “o patrimônio cultural é terreno em construção, fruto de eleição e campo de combate e que todo projeto de preservação patrimonial resulta de exercício de poder” (CABRAL, 2004, p.37).

Para além, a autora defende que:

o patrimônio cultural serve [...] como recurso para produzir as diferenças entre grupos sociais e a hegemonia dos que gozam de um acesso preferencial à produção e distribuição de bens. Os setores dominantes não só definem quais bens são superiores e merecem ser conservados, mas também dispõem dos meios econômicos e intelectuais, tempo de trabalho e de ócio, para imprimir a esses bens maior qualidade e refinamento (CABRAL, 2004, p.38)

Na mesma direção, Rodrigues ([2002 ou 2003]) admite as ideias de manipulação ideológica do patrimônio e de patrimônio como constructo social. Para ele, um pequeno grupo (elite),¹¹ e não o coletivo (povo), é responsável por definir qual a fração do patrimônio é relevante preservar. Assim, o patrimônio é “uma invenção, [...] uma versão apenas de uma parte do conjunto das ações humanas, num determinado período histórico” (RODRIGUES, [2002 ou 2003], p.4). E, dessa forma, continua o autor, “considerando a estreita relação entre patrimônio e identidade, a identidade de um grupo/sociedade é sempre um processo seletivo e fragmentado” (RODRIGUES, [2002 ou 2003], p.4).

Leandro Magalhães, doutor em História pela Universidade Federal do Paraná, tomando como referência o historiador Marcos Silva, expressa sua concordância com Rodrigues ao defender que:

geralmente o patrimônio está vinculado a determinado projeto de sociedade, levando ao monopólio e à constituição de diversos suportes como personagens, comemorações, monumentos, objetos, iconografias e narrativas. Forma-se um discurso oficial que tende a desconsiderar a diversidade de memórias/identidades em um processo de controle e manipulação da memória (MAGALHÃES, 2009, p.7).

Somente com a compreensão da memória enquanto construção social é que se torna possível entender as noções de bens patrimoniais culturais consagrados e de bens patrimoniais não consagrados, e que, ambos, levam em consideração “os valores e a ideologia que ditaram e ditam os critérios para sua preservação” (GRUNBERG, 2000, p.163).

¹¹ Compõem este grupo a elite política, científica, econômica e religiosa (RODRIGUES, [2002 ou 2003], p.4)

No seu *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*, Grunberg considera os bens culturais consagrados como aqueles “reconhecidos pela sociedade e protegidos por legislações (leis e decretos)” e os bens culturais não consagrados como “aqueles que fazem parte de nosso dia a dia, da nossa realidade, revelando os múltiplos aspectos que a cultura viva de uma comunidade pode apresentar.” (GRUNBERG, 2007, p.4)

Embora as definições apresentadas por Grunberg (2007) possam sugerir a suavização dos aspectos críticos envolvidos na questão da construção do patrimônio cultural – sobretudo, a noção de bens não consagrados –, a própria autora já havia reconhecido, em texto anterior,¹² que restaram preservados e foram tornados consagrados somente aqueles bens que possuíam íntima ligação com os valores de um certo segmento, não representativo do todo da sociedade, mas daqueles que tem o poder.

Precisamente aqui é que a educação patrimonial pode ter relevante atuação. Magalhães a resume assim: “a educação patrimonial adquire importância fundamental neste processo, podendo evitar o controle de um determinado grupo sobre o patrimônio, e assim, sobre os processos de ocultamento e visibilidade fundamental na constituição de identidades” (MAGALHÃES, 2009, p.7).

Não basta, conforme propõe Cabral (2004, p.39), novamente lembrando Chagas, se empreender um esforço no sentido de

democratizar o acesso ao patrimônio cultural consagrado como portador dos valores simbólicos da nacionalidade. [...] é preciso compreender junto com ele a retórica dos discursos sobre o processo de construção do patrimônio cultural e, por esse caminho, fazer a construção de novos patrimônios, de novas possibilidades de apropriação cultural.

A educação patrimonial descortina-se, assim, como uma alternativa transformadora dessa realidade, mas desde que ancorada em pressupostos teóricos que viabilizem esse objetivo.

¹² GRUNBERG, 2000, p. 163-164.

2.2 A educação patrimonial

2.2.1 Percurso histórico no Brasil

Parte da literatura especializada tem reconhecido o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis, em 1983, no estado do Rio de Janeiro, como evento que registrou a formulação da expressão “educação patrimonial”, pela primeira vez, no país.

Um dos objetivos do encontro era a apresentação de uma nova metodologia, inspirada, de acordo com Silveira e Bezerra (2007), na iniciativa pedagógica *Heritage Education*, criada na Inglaterra, nos anos 1970 e voltada para o uso educativo de museus e monumentos, que se sustentava no uso de fontes primárias como ferramenta didática para o ensino de história em escolas daquele país.

A preocupação com o uso educativo do patrimônio, entretanto, já existia no Brasil, pelo menos, desde a segunda metade do século XIX. Mario Chagas indica que “as noções e as práticas de preservação e uso educacional do que viria a ser chamado patrimônio cultural amanheceram cedo no campo dos museus” (CHAGAS, 2006, p.3). Isto porque, segundo o professor, no território nacional a emergência dos museus é anterior ao surgimento das universidades, o que os colocava como instituições de formação de cientistas e de produção científica, tornando as “relações entre os campos do museu e da educação [...] bastante intensas” (CHAGAS, 2006, p.2). Para o autor, se antes mesmo da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), houve a formalização de um setor educativo, em 1926, dentro da estrutura de funcionamento do Museu Histórico Nacional, o fato já demonstrava, efetivamente, a importância do tema à época (CHAGAS, 2006)

Seguindo esta trilha, já por ocasião da elaboração do anteprojeto de criação SPHAN, em 1936, “Mario de Andrade apontava para a relevância do caráter pedagógico e estratégico dos museus e das imagens” (FLORÊNCIO et al., 2014, p.5). Adiante, em publicação recente do Iphan, registra-se que a instituição “desde sua criação [...] manifestou em documentos, iniciativas e projetos a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua

responsabilidade” (FLORÊNCIO et al., 2014, p.5). Rodrigo Melo Franco de Andrade,¹³ por exemplo, mencionava, em artigos e discursos, a importância da educação na preservação do patrimônio cultural. Aloísio Magalhães,¹⁴ por sua vez, ao criar o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), em meados da década de 1970, também demonstrou sua filiação a essa concepção.

Embora não tenha atuado diretamente com projetos na área de educação, as diretrizes teóricas e conceituais defendidas e o *modus operandi* adotado pelo CNRC favoreceram a instauração de parâmetros renovados para uma interlocução mais abrangente entre processos educacionais e preservação patrimonial” (FLORÊNCIO et al., 2014, p.8).

Dessa maneira, o Projeto Interação, em 1981, fruto das “experiências de trabalho e do formato de atuação desenvolvidos no âmbito do CNRC, [buscava] a interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país” (FLORÊNCIO et al., 2014, p.9).

Assim, fica comprovado que há bastante tempo já estava reconhecida no país a importância da relação entre educação e o patrimônio. Contudo, os desdobramentos observados após a promoção do evento de Petrópolis e a publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, em 1996, por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz, sugerem que tanto o seminário quanto o livro exerceram algum nível de influência no desenvolvimento da educação patrimonial no Brasil.

Em 1986, de acordo com Grunberg (2000), a Coordenadoria Geral de Acervos Museológicos do Pró-Memória conferiu maior ênfase na divulgação da educação patrimonial junto aos profissionais da educação da rede formal de ensino, sobretudo aos professores, entendendo-os enquanto agentes multiplicadores e, por consequência, caminho mais viável para a ampliação do seu campo de atuação.

No Iphan, uma reorganização institucional culminou com a criação da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), em 2000, e da Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (Geduc), em 2004. Ainda no mesmo ano foi inaugurado, pela instituição, o Programa de Especialização em Patrimônio (PEP), que, desde então, atua

¹³ Dirigente do SPHAN de 1937 até 1967. Ainda integrou o Conselho Consultivo do SPHAN até 1969, ano de sua morte. <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/481/vida-e-obra-rodrigo-melo-franco-de-andrade-1898-%E2%80%93-1969>>. Acesso em 04 dez. 2017.

¹⁴ Fundador do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), em 1975. Preconizava que o reconhecimento dos bens culturais não deveria ocorrer por valores estéticos ou características “eruditas”, mas pelo valor que a sociedade atribuía aos mesmos. Dessa maneira, as manifestações de grupos e comunidades passam a ter seu protagonismo, agora, nas mãos de seus detentores. <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3216>>. Acesso em 11 dez. 2017.

na formação interdisciplinar de profissionais para atuação no campo da preservação do patrimônio cultural. Os dados do Iphan apontam para um total de 95 dissertações defendidas entre 2012 e 2015.¹⁵ Desse total, duas pesquisas trazem a expressão “educação patrimonial” explicitamente nos seus títulos e a outra informa transitar nos domínios da educação patrimonial a partir do resumo apresentado. Embora não se trate de número expressivo, as dissertações vinculadas ao PEP, na pior das hipóteses, colocaram a educação patrimonial no mapa das temáticas de interesse ligadas ao campo do patrimônio.

Em 2009, por força do Decreto 6.814, a Ceduc foi vinculada ao Departamento de Articulação e Fomento (DAF), cujo objetivo recaía no fortalecimento de uma instância dedicada “à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural” (FLORENCIO et al., 2014, p.14).

Paralelamente às mudanças ocorridas no Iphan, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e apresentado ao público em 1998, é mais um exemplo de como o poder público reafirmou a importância do assunto e buscava ampliar a sua capilaridade na sociedade.

Se, dez anos antes, a Constituição Federal já havia estipulado aquilo que constituía o patrimônio cultural brasileiro, os PCN’s, reconheceram a importância que a escola, enquanto instituição representativa do ensino formal, possui no processo educativo centrado no patrimônio cultural. Nesse sentido, o documento firma como um dos objetivos a serem alcançados por crianças e jovens do ensino fundamental:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL..., 1998, p.55).

Chagas, entretanto, não reconhece no evento de Petrópolis qualquer legitimidade quanto ao advento da educação patrimonial no Brasil. De acordo com o autor,

a tentativa de estabelecer um marco zero para a “educação patrimonial”, fixando uma data (1983), uma cidade (Petrópolis), um museu e uma determinada maternidade ou paternidade, não tem respaldo no cotidiano dos praticantes da assim chamada “educação patrimonial” [...]. A expressão em análise constitui um campo e uma prática de educação socialmente adjetivada e não está especialmente vinculada a

¹⁵Demarchi (2015) fez um levantamento anterior desses dados, mas encontrou números ligeiramente diferentes. Os números indicados nesta pesquisa baseiam-se na lista de dissertações defendidas no PEP, disponíveis na página do Iphan. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/308>>. Acesso em 12 dez. 2017.

nenhuma metodologia, a nenhum autor, a nenhum lugar, a nenhuma data em particular (CHAGAS, 2006, p.5)

A crítica do museólogo é pertinente em muitos dos seus aspectos. De fato, como foi possível observar, os estímulos sobre a vinculação entre a educação e o patrimônio cultural são bem mais antigos do que os resultados obtidos a partir de um evento de Estado voltado para a área museológica.

Além disso, não há razão aparente para a sujeição da educação patrimonial a uma metodologia específica, conforme a proposição de Horta, Grunberg e Queiroz. De acordo com Simone Scifoni, da USP, isto é, na verdade, um aspecto limitador das várias possibilidades de entendimento de um campo de atuação, que pode “contemplar variadas e inúmeras metodologias” (SCIFONI, 2017, p.6).

Não se pode, contudo, desprezar a contribuição do trio para a temática, já que popularizou a expressão e favoreceu o surgimento de questões e críticas, possibilitando, em algum nível, o aprofundamento das reflexões sobre a educação patrimonial no país.

Atualmente, são várias as iniciativas que pretendem (re) pensar a educação patrimonial, mas que tomam a perspectiva de Horta, Grunberg e Queiroz como referência teórica, ainda que a motivação seja de usá-la como paradigma a ser desconstruído e ponto de partida para a formulação de novas bases conceituais.

Nesse sentido, cabe aqui mencionar, a título de exemplificação, a realização do Colóquio sobre o Patrimônio, em 2006, no Estado de Goiás, pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), constituído por cinco grupos de trabalho (GT's) – um deles dedicado à Educação Patrimonial – e o surgimento da Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep), em 2011, que, conforme seu estatuto, desde então se propõe a debater questões práticas e teóricas relacionadas com a educação patrimonial, problematizando e, também refletindo sobre os princípios e a base conceitual presente na educação patrimonial.¹⁶

2.2.2 O que é a educação patrimonial?

Para Horta, Grunberg e Queiroz (1999, p.6), a educação patrimonial deve ser entendida como:

processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e

¹⁶ Ver <<http://repep.fflch.usp.br/estatuto>>. Acesso em 12 dez. 2017.

enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo contínuo de criação cultural**. [...] A Educação Patrimonial é um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

No entanto, a proposição das autoras era mais abrangente do que apenas a formulação de uma base conceitual para a educação patrimonial. Paralelamente, elas sistematizaram uma metodologia específica a ser empregada em atividades educativas voltadas para a utilização do patrimônio cultural.

A metodologia específica da educação patrimonial, conforme destacam no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, tinha como objeto de aplicação “qualquer evidência material ou manifestação da cultura” (HORTA; GRUNBERG; QUEIROZ, 1999, p.6) e era composta por quatro etapas: 1) observação; 2) registro; 3) exploração e 4) apropriação, cada qual com recursos próprios a serem empregados e objetivos a serem atingidos.¹⁷

Essa foi durante muito tempo o a orientação teórico-metodológica adotada por várias instituições ao realizarem algum tipo de atividade com apelo educativo e centrada no patrimônio cultural. Roberta Cunha e Cruz Crosara (2011), por exemplo, falam no “deslanchar” das iniciativas de educação patrimonial no período que segue a publicação do Guia.

Mais recentemente, em 2014, a Ceduc propôs um novo entendimento sobre a educação patrimonial. De acordo com a instituição,

sua formulação decorre de um longo processo de debates institucionais, aprofundamentos teóricos e avaliação das práticas educativas voltadas à preservação do patrimônio cultural e, ao mesmo tempo, ampara-se em uma série de premissas conceituais (FLORÊNCIO et al., 2014, p.19).

Assim, para a Coordenação de Educação Patrimonial do Iphan e para a pesquisa que se apresenta,

¹⁷ Grunberg, em texto publicado no ano 2000, menciona apenas 3 etapas constituintes da metodologia da educação patrimonial: 1) identificação do bem cultural; 2) registro do bem cultural e 3) valorização e resgate. Para a autora, “essas três etapas que dividimos assim para efeito de explanação da metodologia de trabalho, na execução, não são de fato tão compartimentadas assim. Muitas vezes as etapas entram uma dentro da outra. O que não vem em nada prejudicar o objetivo final de explorar e utilizar todo o potencial que os bens têm como recursos educacionais” (GRUNBERG, 2000, p.10-11).

a educação patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação (FLORENCIO et al., 2014, p.19).

Uma breve reflexão sobre as duas concepções de educação patrimonial permite que sejam feitas algumas considerações. Tanto em Horta, Grunberg e Queiroz quanto na proposta conceitual da Ceduc, o consenso recai, evidentemente, sobre o processo educativo com foco no patrimônio cultural, como, aliás, não poderia deixar de ser.

Para a Coordenação de Educação Patrimonial, entretanto, há a necessidade de tornar claro que a educação patrimonial se relaciona com processos educativos formais e informais. Embora esta não seja uma preocupação suscitada na definição presente no Guia, as tentativas de ampliação do campo de atuação da educação patrimonial, a partir da segunda metade da década de 1980, consideraram os processos educativos formais como alternativa mais eficiente. A Ceduc, portanto, a partir da identificação de uma possível associação imediata e exclusiva entre educação patrimonial e os processos educativos formais, reafirma que ela também pode se relacionar com processos educativos informais.

No que toca os objetivos da educação patrimonial, as diferenças entre as proposições são mínimas. Em ambos os casos, reconhece-se o seu papel no conhecimento/reconhecimento e na valorização do patrimônio cultural. Eles se diferem quando a Ceduc propõe a educação patrimonial como processo educativo também voltado para a preservação do patrimônio.

Para além de pequenos detalhes, que promovem a distinção entre uma e outra concepção de educação patrimonial, o que as diferencia, efetivamente, é a menção, em Horta, Grunberg e Queiroz, à existência de uma metodologia específica voltada para ações educativas centradas no patrimônio cultural. A proposta da Coordenação de Educação Patrimonial do Iphan, por sua vez, não estabelece qualquer restrição metodológica, o que permite inferir que qualquer metodologia aplicada, desde que alcance os objetivos da iniciativa de educação patrimonial, é considerada válida.

Resumidamente, é possível afirmar que a formulação conceitual da Ceduc para a educação patrimonial é um tanto quanto mais abrangente do que aquela emergida no final dos anos 1990. Ela permite que sejam pensadas e desenvolvidas algumas iniciativas de educação patrimonial, as quais teriam dificuldades de cumprir todas as quatro etapas da metodologia específica apresentada no *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Este

aspecto foi decisivo para a escolha da formulação conceitual da Ceduc para os limites da presente pesquisa.

2.2.3 Que educação patrimonial deve ser almejada?

Mario Chagas (2006, p.5), numa perspectiva bastante crítica, defende que:

[é] necessário abolir toda e qualquer ingenuidade em relação ao museu, ao patrimônio e à educação. Ao lado dessa abolição é desejável desenvolver uma perspectiva crítica, interessada em investigar ao serviço de quem estão sendo acionados: a memória, o patrimônio, a educação e o museu.

Embora escreva para o público especializado no campo museológico, a visão de Chagas é válida para todas as outras áreas de conhecimento que formam interseções com o campo do patrimônio e da educação.

Magalhães (2009), ao encontro de Chagas, observa duas possibilidades para se pensar a educação patrimonial. São perspectivas que transitam em dois polos opostos, com características bastante distintas entre si: de um lado, a educação patrimonial tradicional; de outro, a educação patrimonial transformadora.

Na perspectiva tradicional, sobressai a sua tendência universalizante e homogeneizante, que considera a “existência de uma identidade e de uma memória, imposta pelos detentores do saber sistematizado” (MAGALHÃES, 2009, p.3). Além disso, chama a atenção sua característica integralizante,

não havendo possibilidades de identificação de outros espaços ou manifestações [...]. [Focalizam-se, assim,] as edificações e manifestações de caráter público, vinculad[as] ao Estado e aos grupos dominantes, rejeitando outras tradições ou valores (MAGALHÃES, 2009, p.3).

Destaca-se, ainda, o fato de que essa perspectiva tradicional de educação patrimonial propõe uma única alternativa para o conhecimento, com ênfase na preservação patrimonial e sem a possibilidade de apropriação e interpretação sobre o patrimônio constituído (MAGALHÃES, 2009).

Por fim, a visão tradicional da educação patrimonial é exterior, não favorecendo, conforme aponta o autor, “uma multiplicidade de memórias, caracterizando-se como impositiva e obrigatória” (MAGALHÃES, 2009, p.3).

De outra maneira, a perspectiva transformadora da educação patrimonial, insere-se em um conjunto de premissas e características que podem ser resumidas da seguinte

maneira: 1) necessidade de ir além do patrimônio oficial e, portanto, da concepção tradicional de identidade nacional; 2) pretensão libertadora, na medida em que permite a “coexistência, conflituosa ou não de uma diversidade de manifestações e edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou denominar de patrimônio” (MAGALHÃES, 2009, p.3); 3) ênfase na apropriação e na interpretação do patrimônio cultural, favorecendo a diversidade de entendimentos sobre ele; 4) valorização de narrativas capazes de retratar tensões entre o universal e o singular.

Diante do que foi exposto, ao adotarem qualquer uma das perspectivas apresentadas, os que lidam com a educação patrimonial afirmam, respectivamente, suas convicções políticas, ora de manutenção de uma prática educativa centrada, exclusivamente, na transmissão de conhecimentos, ancorada na hierarquização do saber e na conscientização do outro; ora orientada, conforme descreve Cabral, para a “humanização do educando/educador, com uma ação infundida da própria crença nos homens, no seu poder criador, com um pensar autêntico.” (CABRAL, 2004, p.40)

A autora, em consonância com Chagas, diagnosticou que:

alguns educadores [...] têm realizado consciente ou inconscientemente uma opção pela educação institucionalizada, autoritária e burocrática, que considera o bem cultural e o seu uso educacional como um dado, um dádiva, uma doação, como alguma coisa pronta e acabada (CABRAL, 2004, p.40).

Entretanto, Silveira e Bezerra (2007, p.87) apontam que:

a ideia redentora de conscientizar o outro, tão propalada por educadores e técnicos do campo do patrimônio, revela uma violência simbólica ante as comunidades visto que se apresenta pouco afeita ao olhar antropológico que toma o outro como sujeito capaz de realizar a sua própria hermenêutica do mundo no qual está inserido. Portanto, as perspectivas conscientizadoras desconsideram a visão de mundo dos envolvidos com o processo de conservação patrimonial, tendendo a tomá-los como pessoas que necessitam da luz do conhecimento para aclarar suas consciências obtusas.

A literatura especializada mais recente tem caminhado no sentido de reconhecer a necessidade de uma mudança paradigmática. A educação patrimonial deve ser promotora de uma nova relação da sociedade com o patrimônio.

Pereira e Cardoso defendem que a educação patrimonial, assim como a educação voltada para outras áreas (saúde, meio-ambiente etc.), tem objetivos a serem alcançados. Entre eles, é importante conferir destaque àquele relativo à promoção do “fortalecimento da identidade cultural individual e colectiva, reforçando o sentimento de autoestima,

considerando a cultura de um país múltipla e plural.” (PEREIRA; CARDOSO, 2010, p.114).

Para Magalhães (2009, p.6), a educação patrimonial transformadora deve ter como objetivos:

a afirmação da cidadania; envolver a comunidade, levando-a a apropriar-se e usufruir do patrimônio; capacitar o indivíduo para a leitura e compreensão do universo sociocultural [em] que está inserido; produzir novos conhecimentos [...]; tornar acessíveis instrumentos para leitura crítica dos bens culturais em suas múltiplas manifestações; fortalecer a identidade cultural; entender a cultura brasileira como múltipla e plural e estimular o diálogo com órgãos responsáveis.

Assim, resumidamente, diante da possibilidade de afirmação do patrimônio cultural enquanto recurso produtor de diferenças entre grupos sociais e de ocultação de identidades; ou, então, da alternativa de reconhecimento do patrimônio enquanto recurso de afirmação da cidadania e de valorização da multiplicidade de manifestações de um grupo social, é a perspectiva assumida para orientação das iniciativas de educação patrimonial que determinará o projeto de sociedade que se quer construir.

Foi buscando reforçar a perspectiva de uma educação patrimonial transformadora, com objetivos, ao mesmo tempo, tão motivadores e tão complexos, que emergiu a ideia de criação de um módulo de jogos educativos *on-line*, a partir de documentos arquivísticos, dentro do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*.

2.3 A constituição do patrimônio documental e as novas atribuições do profissional de arquivo

2.3.1 A especificidade do patrimônio documental arquivístico

Foi o texto constitucional de 1946, conforme apontam Costa e Fraiz (1989), que consolidou o documento de valor histórico como bem a ser preservado pelo poder público. Automaticamente, passava-se, a partir daí, a considerá-lo, definitivamente, como parte integrante do patrimônio cultural nacional. Essa decisão estava bem distante do que vigorava ao final dos anos 1930, quando o foco da preservação estava voltado, sobremaneira, para o conjunto dos bens imóveis vinculados à arquitetura religiosa (igrejas, conventos e mosteiros), à arquitetura civil (palacetes e sobrados) e à arquitetura militar (fortes e fortalezas).

O *status* de elemento formador do patrimônio cultural conferido ao documento histórico, em meados da década de 1940, permaneceu válido no período da redemocratização brasileira pós-período militar (1964-1985). Evocando, mais uma vez, a Constituição de 1988, percebe-se, no inciso IV do artigo 216 que – para além dos modos de criar, fazer e viver, das criações científicas, artísticas e tecnológicas, das obras, objetos e edificações – os documentos também aparecem elencados nessa condição.

No entanto, a letra da lei não especifica quais os tipos de documentos que se encaixariam na classificação constitucional. Em decorrência disso, seria lógico pensar que qualquer documento, inclusive o arquivístico, fosse, naturalmente, parte integrante do patrimônio documental, inserido no conjunto maior do patrimônio cultural nacional.

Lucia Maria Velloso de Oliveira, arquivista e historiadora, entretanto, faz algumas observações pertinentes, indicando um panorama um tanto ou quanto diferente. Dessa maneira, de acordo com a autora,

a inserção dos arquivos na discussão do que se constitui como patrimônio documental pode parecer harmonizada. Em linhas gerais, o patrimônio arquivístico produzido pela sociedade, que se insere no conjunto identificado como patrimônio histórico ou cultural, é um elemento de constituição de identidade e faz parte da memória. O pensamento é lógico e simples. No entanto, a realidade não reflete esse pensamento e muito menos a análise do quadro geral pode ser tão simplificada (OLIVEIRA, 2011, p.227).

Partindo das definições de documento arquivístico propostas por Heredia Herrera (1992), pelo Conselho Internacional de Arquivos (2000) e por Luciana Duranti (2005), tratando da peculiaridade entre os documentos de arquivo, biblioteca e de museu, dos valores¹⁸ que norteiam os usos do documento arquivístico e ressaltando a importância da avaliação e seleção documental nas instituições, Oliveira, busca sustentação no destacado arquivista inglês *sir* Hilary Jenkinson, ressaltando que não há na produção do documento arquivístico uma intencionalidade de resistir à passagem do tempo, de maneira que, com isso, se torne parte da memória da sociedade. Oliveira sublinha que o documento arquivístico está, naturalmente, relacionado com o registro da existência, do progresso de uma atividade e do seu devido cumprimento. Assim,

¹⁸ “[...] são dois os valores que norteiam os usos dos documentos de arquivo: o valor primário e o valor secundário. O valor primário está diretamente relacionado à causa de produção do documento, se refere ao uso específico estabelecido no ato da criação do mesmo. Já o valor secundário se refere ao valor atribuído ao documento, e usualmente se dá quando finda o valor primário. É a sociedade, ou um de seus segmentos, que atribui este valor em função do devido reconhecimento de um processo específico de identificação ou de representação” (OLIVEIRA, 2011, p.231).

a própria definição de documento de arquivo o coloca em um ‘não lugar’ no entendimento do que é considerado patrimônio histórico/cultural e memória da sociedade, uma vez que os documentos de arquivo são produzidos para dar cumprimento a uma atividade e são ligados às razões que justificam sua produção (OLIVEIRA, 2011, p.230).

Oliveira (2011, p.234) sugere, entretanto, a possibilidade de superação dessa percepção. Para ela,

a natureza do processo de produção dos arquivos inicialmente elimina sua inclusão no constructo do patrimônio documental da sociedade. Para superar esta [...] percepção é necessário compreender que as políticas de aquisição de acervos das instituições e serviços arquivísticos, bem como as políticas de avaliação das agências e organizações são eixos centrais para a alteração do quadro.

A autora explica que as políticas de aquisição de acervos relacionam-se com os arquivos constituídos no âmbito pessoal. Para ela, “é a sociedade que aponta um conjunto documental como de relevância para o seu processo de identificação e para sua história. Desse modo promove-se a passagem desses documentos para o cenário público” (OLIVEIRA, 2011, p.231). Já no caso dos documentos produzidos em ambiente institucional/organizacional, “será o processo de avaliação dos documentos que permitirá a preservação daqueles que representam as atividades e funções, de modo que [...] será possível reconhecer o seu papel na sociedade e recompor sua missão” (OLIVEIRA, 2011, p. 231).

Oliveira apresenta, portanto, uma alternativa que descortina a possibilidade de compreensão do patrimônio documental arquivístico, ao mesmo tempo enquanto parcela do patrimônio cultural e elemento constituinte da memória de um grupo social.

Francis Blouin Júnior (1999), por sua vez, indica que, nas últimas décadas, tem emergido um forte questionamento quanto ao papel dos arquivos como fontes confiáveis e apropriadas para a construção de um senso de memória social. O autor nota que

os arquivos [têm sido] vistos como um produto da cultura, refletindo nossas políticas, nossos preconceitos e nossas preocupações. Existe um maior interesse nas implicações da seleção e do que constitui os arquivos. No decorrer do processo, alguns estudiosos levantaram questões fundamentais quanto ao propósito, intenção, integridade e viabilidade do que fazemos [enquanto arquivistas] (BLOUIN JÚNIOR., 1999, p.103, tradução nossa).¹⁹

¹⁹ “[...] the archives are seen as a product of culture, reflecting of our politics, our biases, and our preoccupations. There is a heightened interest in the implications of selection and what constitutes archives. In the process, some scholars have raised fundamental questions regarding the purpose, intention, integrity, and viability of what we do” (BLOUIN JÚNIOR., 1999, p.103)

Ao passo que foram ampliados os objetos de pesquisa do campo histórico, atingindo, por exemplo, os grupos de minorias não representadas, as questões de gênero e raça – com documentação raramente presente nos arquivos –, a crítica se mostra mais radical e tem colocado em cheque o caráter neutro dos arquivos, além de comprometer os profissionais que neles atuam (BLOUIN JÚNIOR, 1999). Conforme Blouin Júnior (1999, p. 104, tradução nossa) informa:

existe um argumento de que os arquivos não são neutros no processo de pesquisa histórica. As ausências podem, na verdade, ser propositalis [...]. Alguns estudiosos argumentam que os arquivistas são realmente cúmplices na afirmação das estruturas políticas existentes e dos relacionamentos de poder.²⁰

Laura Millar reconhece o cenário de críticas apresentadas, sobretudo, aos arquivistas. De acordo com a autora, “[esses profissionais] têm lutado durante muito tempo contra as implicações da avaliação²¹ – e as conseqüências da retenção seletiva e da destruição – sobre a preservação dos arquivos” (MILLAR, 2006, p.122, tradução nossa).²²

Millar (2006) defende que a condição para a captura da memória não é a simples existência dos documentos arquivísticos (afinal de contas os arquivos atuam somente como gatilhos para a memória), mas concorda que são os processos de “seleção, preservação e articulação que lhes permitem servir à sociedade como pistas para o que lembrar e o que esquecer” (MILLAR, 2006, p. 121, tradução nossa).²³

Na mesma direção, Oliveira (2011, p.235) concorda que “as escolhas que envolvem a constituição do que será reconhecido como patrimônio arquivístico colocam a sociedade diante de antagonismos como descartar para construir, incluir e excluir, preservar para dar acesso”.

Tanto Millar como Oliveira confirmam a inexistência do caráter imparcial dos arquivos. Millar (2006, p.123, tradução nossa), por sua vez, propõe que “estejamos [os arquivistas] sempre vigilantes na busca pela inclusão e pela honestidade na preservação da memória documental da sociedade” Para além disso, aconselha que as instituições arquivísticas devam desempenhar um papel central na busca por registros documentais,

²⁰“There is emerging an argument that archives are not neutral in the process of historical inquiry. Absences may, in fact, be purposeful [...]. Some scholars argue that archivists are in actualy complicit in affirmation of existing political structures and power relationships” (BLOUIN JR., 1999, p.104).

²¹ “Processo de análise de documentos de arquivo, que estabelece os prazos de guarda e a destinação, de acordo com os valores que lhes são atribuídos” (BRASIL, 2005, p.41)

²²“Archivists have long struggled with the implications of appraisal – and the consequences of selective retention and destruction – on the preservation of a ‘balanced’ record of society” (MILLAR, 2006, p.122)

²³“selection, preservation, and articulation that allow them to serve society as clues to remembering and knowing” (MILLAR, 2006, p. 121).

tornando-os acessíveis para que a sociedade em geral possa não apenas documentar eventos, mas também utilizá-los para interpretar, moldar e articular memórias.

Por fim, voltando à questão da formação do patrimônio documental arquivístico, Oliveira (2011, p.235) registra um ponto de distinção no seu processo de constituição em relação aos “outros materiais importantes para a construção da memória da sociedade e da identificação de seus segmentos”. Essa especificidade reside na necessidade de esgotar, totalmente, a fase de produção dos documentos e de utilização por quem os produziu (OLIVEIRA, 2011).

Decorre daí que, no momento em que passam a fazer parte dos arquivos permanentes de uma instituição, esses documentos inserem-se, enquanto patrimônio documental arquivístico, no conjunto dos bens culturais a serem preservados pela sociedade. Nessa direção, Heloisa Bellotto defende que:

o documento arquivístico de valor permanente é bem cultural móvel e componente do patrimônio documental nacional. Como tal, tem direitos devidamente assegurados à sua integridade física e assim como outras modalidades de bens culturais móveis, recebe o amparo legal quanto ao seu domicílio, guarda e proteção” (BELLOTTO, 2006, p.170).

Na medida em que haja o reconhecimento de que são feitas escolhas para a constituição do patrimônio documental, ou, em outras palavras, que seja possível admitir que o patrimônio documental é fruto de eleição, automaticamente estabelece-se um campo de conflitos e negociação pela representatividade social e identitária dos diversos grupos constituintes da sociedade.

Dessa maneira, o patrimônio documental arquivístico é, também, objeto de atenção da educação patrimonial, porém não apenas no sentido de torná-lo visto, mas, ao mesmo tempo, de torná-lo conhecido e fonte de criação de novos significados.

2.3.2 A dimensão educativa dos arquivos

Os fundamentos da disciplina arquivística, de Jean-Yves Rosseau e Carol Couture, publicado em 1998, cuja inspiração foi, conforme apontado em seu preâmbulo, a obra francesa *Les archives au XX siècle: Une réponse aux besoins de l'administration et de la recherche* (1980), foi o primeiro manual de arquivística traduzido e publicado em Portugal. Por ter sido traduzido para a língua portuguesa, não muito tempo depois, o manual estava disponível para leitura também no Brasil.

Rosseau e Couture, de uma maneira geral e em colaboração com outros especialistas,²⁴ tentam sintetizar assuntos relativos à disciplina arquivística, à profissão de arquivista e à gestão dos arquivos, sem optarem, entretanto, pela superficialidade e o prejuízo teórico.

No capítulo inicial, escrito por Louise Gagnon-Arguin, uma arquivista canadense, algumas considerações históricas²⁵ se mostraram pertinentes e, ao mesmo tempo, provocativas para a introdução da temática proposta para esta seção.

Em “Os arquivos, os arquivistas e a arquivística”, a autora apresenta, num primeiro momento, a origem dos arquivos e sua íntima relação com as atividades da administração, o seu uso para o exercício do poder e para o reconhecimento de direitos e privilégios.

Mais à frente, Gagnon-Arguin ressalta a ampliação dos usos do arquivo e dos documentos arquivísticos, na medida em que passam a chamar o interesse dos historiadores. Nesse sentido, o profissional de arquivo também desloca o seu perfil de atuação, antes como colaborador da administração, agora centrado nos arquivos permanentes já recolhidos.

De acordo com ela:

No século XX, dá-se, pois, uma ‘ruptura entre arquivistas e os gabinetes[...]’. É a esta viragem no trabalho do arquivista que se deve a dicotomia que ainda encontramos na função do arquivista, a saber, uma função voltada para a análise e interpretação dos documentos com valor histórico ou um retorno a uma função ligada ao trabalho administrativo tal como este era conhecido na Idade Média e no Antigo Regime (GAGNON-ARGUIN, 1998, p.46)

Para a autora, o século seguinte é cenário para a “conciliação entre os papéis desempenhados pelos arquivistas, alargamento de seus mandatos e um despertar do interesse pelos novos arquivos” (GAGNON-ARGUIN, 1998, p.46), quais sejam, os arquivos privados e de empresas.

A explosão documental experimentada após a 2ª Guerra Mundial demandou uma nova alteração do perfil de atuação do profissional de arquivos, transformando-o em gestor da informação. Ainda de acordo com a autora canadense, o arquivista contemporâneo passou a ter também, nessa época, o importante papel de definição do que viria a constituir a memória de uma instituição ou organização.

²⁴ Florence Àres, Chantalle Fillion, Marlène Gagnon, Louise Gagnon-Arguin e Dominique Morel.

²⁵ No Brasil, a tese de doutorado da pesquisadora Clarissa Schmidt (2012) é, também, uma importante fonte para maiores informações sobre a história dos arquivos e da disciplina arquivística.

O que Gagnon-Arguin não menciona é a dimensão educativa dos arquivos e a incorporação de mais uma atribuição ao perfil de atuação do arquivista do nosso tempo, embora ambos os aspectos já estivessem presentes na prática cotidiana de instituições arquivísticas europeias²⁶ e tenham ganhado maior fôlego teórico com os trabalhos desenvolvidos por W. T. Tate (1949), Régine Pernoud (1951, 1955), Robert-Henri Bautier (1954) e Michel Duchein (1955).

A literatura em torno do tema não ficou restrita, contudo, ao conjunto dos autores elencados acima. A temática, de fato, não deixou de ser abordada desde aquele impulso inicial, de maneira que, em meados da década de 1980, Ken Osborne publicou “Archives in the classroom”, no periódico canadense *Archivaria*. Anos depois, no raiar do presente século, Marcus Robyns também tratou das questões em “The archivist as educator: integrating critical thinking skills into research methods instruction”, disponível na publicação especializada *The American Archivist*.²⁷

Para Osborne, "ao não se dedicar ao trabalho educativo, seja com o público em geral ou com escolas, os arquivos se negam a possibilidade de construir um público experiente e simpático e de se beneficiarem de seu apoio" (OSBORNE, 1986, p.17, tradução nossa).²⁸ Robyns, por sua vez, concorda que "os arquivos devem servir como um laboratório educacional onde os alunos podem aprender não apenas sobre um assunto específico, mas também sobre os recursos disponíveis e as técnicas para usá-los" (ROBYNS, 2001, p. 372, tradução nossa).²⁹

São mínimas as distinções presentes nos discursos dos autores. Ao passo Osborne entende o trabalho educativo nos arquivos com maior amplitude, ou seja, voltado para toda a sociedade, a ênfase de Robyns se localiza, detidamente, nas possibilidades de desenvolvimento desse trabalho com os atores próprios ao ensino formal. O que os

²⁶ “[...] desde 1881 há registros de ações pedagógicas nos arquivos, quando ordens ministeriais na Bélgica solicitaram que instituições educacionais organizassem visitas aos arquivos provinciais” (ALDABALDE, 2012, p.198)

²⁷ Osborne e Robyns são exemplos de autores que publicaram trabalhos tratando da dimensão educativa dos arquivos e do papel de educador atrelado às novas exigências para atuação do arquivista. Outros autores e textos internacionais sobre o assunto podem ser encontrados em pequena lista elaborada por Taiguara Aldabalde. (ALDABALDE, 2012)

²⁸ “[...] by not engaging in educational work, either with the public at large or with schools, archives deny themselves the possibility of building and benefiting from the support of a knowledgeable and sympathetic public” (OSBORNE, 1986, p.17).

²⁹ “[...] the archives should serve as an educational laboratory where students may learn not only about a particular subject, but also about the resources available and the techniques for using them” (ROBYNS, 2001, p.372). Esta diretriz é parte integrante da publicação *Guidelines for College and University Archives*, de responsabilidade da Society of American Archivists.

aproxima, entretanto, é que tanto um quanto o outro são, inegavelmente, entusiastas do reconhecimento da dimensão educativa dos arquivos.

Essa aproximação entre Osborne e Robyns é ainda mais expressiva quando tratam do papel do arquivista diante dessa outra demanda sobre a sua profissão. Tradicionalmente, para Osborne, “os arquivistas se viram, no que diz respeito a qualquer papel educacional, como servindo às universidades e, até certo ponto, a pesquisadores independentes” (OSBORNE, 1986, p.16, tradução nossa).³⁰ Mais do que isso, o autor concorda com Elsie Freivogel quando ela declara que "para o arquivista, educação arquivística significa educação de outros arquivistas. Na verdade, [...] o arquivista não costuma perceber a educação do público como seu trabalho" (FREIVOGEL, 1977, p.333 apud OSBORNE, 1986, p. 17, tradução nossa).³¹

Daí depreende-se que o comportamento do profissional do arquivo foi sempre muito adstrito, egocêntrico, pouco afeito às suas importantes relações com a sociedade. Quanto a isso, Osborne cobra uma postura mais proativa desse profissional quando indica que "há muita coisa que os arquivistas poderiam fazer a esse respeito, ao invés de atuar apenas como servos dos outros" (OSBORNE, 1986, p.17, tradução nossa).³²

Da mesma maneira, Robyns (2001, p.364, tradução nossa) captou a postura reticente de parte da comunidade arquivística também no início do século XXI:

muitos arquivistas argumentaram que ser um professor vai além do mandato de gestão dos arquivos, e a responsabilidade pelo ensino sobre a pesquisa e do pensamento crítico deve ser deixada para professores devidamente treinados. Além disso, muitos expressaram uma preocupação legítima de que essa abordagem possa comprometer o papel do arquivista como árbitro neutro no processo de pesquisa.³³

Por outro lado, o autor observou, também, os indícios de modificação desse panorama:

ao mesmo tempo, artigos e *papers* recentes de referência e divulgação pública sugerem que um crescente número de arquivistas estão começando a assumir um papel mais forte e proativo na promoção dos

³⁰ “[...] archivists saw themselves, so far as any educational role was concerned, as serving the universities and, to some extent, independent researchers.” (OSBORNE, 1986, p.16)

³¹ “[...] to the archivist, archival education means the education of other archivists. In fact, [...] the archivist does not ordinarily perceive the education of the public to be his job” (FREIVOGEL, 1977, p.333 apud OSBORNE, 1986, p. 17)

³² “[...] there is much that archivists could do themselves in this regard, rather than acting only as the servants of others”. (OSBORNE, 1986, p.17).

³³ “[...] many archivists have argued that being a teacher goes beyond the mandate of archival management and the responsibility for teaching thinking and research skills should be left to properly trained faculty. Moreover, many have expressed a legitimate concern that this approach might jeopardize the archivist's role as neutral arbiter in the research process” (ROBYNS, 2001, p. 364).

arquivos como centros de aprendizagem e de si mesmos como educadores (ROBYNS, 2001, p. 364, tradução nossa).³⁴

Está na origem dessa ampliação da percepção sobre o papel do arquivista a constatação, ainda que tardia, de que esse profissional se encontra em posição privilegiada para desempenhar um papel considerável na educação dos mais jovens, já que são os responsáveis pelas fontes primárias (ROBYNS, 2001).

Dessa maneira, Robyns (2001, p. 365, tradução nossa) ressalta que:

o arquivista pode fazer uma diferença real na educação, orientando os alunos através do processo de análise crítica, tornando os arquivos não apenas um repositório do passado, mas também um centro desafiador de investigação crítica. [...] Certamente, chegou o momento dos arquivistas proativos, envolvidos com a disseminação educacional, irem além de mostrar aos alunos como encontrar e acessar informações nos arquivos, voltando-se para uma maior instrução em análise crítica dessas informações.³⁵

O panorama brasileiro, por outro lado, é consideravelmente diferente. Parece que essas discussões travadas no cenário internacional não influenciaram as produções científicas em território nacional. Na melhor das hipóteses, os seus ecos só foram sentidos, por aqui, mais recentemente e com ressonância limitada.

Taiguara Aldabalde (2012), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), chama a atenção para ausência de literatura nacional sobre educação nos arquivos. Menciona a inexistência de um só livro voltado exclusivamente para o tema e afirma que a produção intelectual nacional, com ênfase para esta temática, está circunscrita a capítulos ou artigos de Heloísa Bellotto.

O panorama traçado por Aldabalde, está correto, em certa medida, pois exprime a negligência da intelectualidade brasileira ligada à arquivística quanto ao tema da educação em interseção com os arquivos. O maior sinal disso é que Bellotto monopolizou o discurso em torno da temática por cerca de 30 anos, desde a sua publicação “Assistência educativa em arquivos”, em 1980.

³⁴ “At the same time, recent articles and papers on reference and public outreach suggest that a growing number of archivists are beginning to take a stronger and more proactive role in the promotion of archives as centers of learning and of themselves as educators” (ROBYNS, 2001, p. 364).

³⁵ “The archivist can make a real difference in education by guiding students through the process of critical analysis, making the archives not only a repository of the past but also a challenging center of critical inquiry. [...] Certainly the time has come for proactive archivists involved in educational outreach to move beyond showing students how to find and access information in archives and toward greater instruction in critical analysis of that information” (ROBYNS, 2001, p. 365).

Por outro lado, há certo exagero por parte do autor ao criar um cenário de deserto intelectual. Para além de Bellotto, referência no assunto, outros autores³⁶ transitaram nesse universo de pesquisa, ainda que o fizessem tardiamente, sobretudo, a partir do final da primeira década deste século. Adriana Koyama (Unicamp), Ivana Parrela (UFMG), Renata Fratini (Unesp) e Priscila Gomes (Unirio) são exemplos de alguns deles, colecionando publicações em anais de congressos, periódicos científicos e capítulos de livro, trabalhos que deveriam ter sido considerados por Aldabalde.

A produção intelectual em torno do tema se mostra, atualmente, mais regular, agregando, inclusive, novos autores, como Railane Pereira, pesquisadora do Ibiict, que apresentaram, sobretudo, suas experiências profissionais práticas e têm contribuído para a ampliação das reflexões neste campo do conhecimento.³⁷

Na mesma direção, se tornou mais frequente, também, a organização de eventos que levassem em consideração as possibilidades da confluência entre arquivos e educação. São exemplos disso: o I e II Simpósio Temático Arquivos & Educação (2016; 2017); o Minicurso “Educação e(m) arquivos: desafios e possibilidades para a formação docente e discente”, organizado pelo Arquivo Nacional e ministrado pela Prof^a Dr^a Adriana Koyana; e o evento “Educação Patrimonial em Arquivos” (2017), iniciativa do projeto de extensão Café com Arquivo, uma parceria entre a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Unirio.

Salta aos olhos que tanto os trabalhos quanto os eventos organizados têm, na maioria das vezes, atribuído ênfase à educação patrimonial nos/a partir dos arquivos. Esse aspecto, tomado em conta, sinaliza que pode ser o início de uma pacificação quanto ao melhor termo a ser usado, quando se trata da interseção entre arquivos e educação.

Há, entre os autores brasileiros, uma diversidade de expressões para se remeter ao tema. Bellotto, por exemplo, não mencionou, uma vez sequer, a expressão “educação patrimonial” em seus trabalhos, mas optou por “assistência educativa” e “ação educativa”. Aldabalde, por sua vez, escolheu utilizar “pedagogia arquivística”. Luiz Gustavo Lima Freire decidiu por “difusão educativa”.

³⁶ O texto de Aldabalde foi publicado em 2012. Tanto Adriana Koyama como Renata Fratini e Priscila Gomes possuem textos publicados, envolvendo a temática arquivos e educação, anteriores a essa data de corte. Logicamente, isso não significa que não estiveram mais envolvidos em nenhuma pesquisa após a data e, ao mesmo tempo, não significa que não surgiram outras pesquisas, com autores diversos, publicadas depois do ano em evidência.

³⁷ A este propósito ver também a publicação de Jaccoud e Barbatho (2017) no XI Congresso de Arquivologia do Mercosul.

Para os limites da pesquisa que ora se apresenta, a eleição da expressão “educação patrimonial” pretende contribuir para que o cenário não se torne ainda mais confuso. A expressão escolhida já goza de certa popularidade no meio intelectual, importando, a partir de agora, pensar em que condições e com quais objetivos devem ser levadas adiante iniciativas ancoradas nas relações entre arquivo e educação.

2.4 A educação patrimonial em arquivos

Ivana Parrela, da UFMG, destacou, em seu “Educação Patrimonial nos arquivos brasileiros: algumas experiências e perspectivas de uso da metodologia”, que os arquivos já desenvolviam atividades de cunho educativo desde pelo menos o início da década de 1920. É o que está presente, de acordo com a autora, na proposta de oferecimento de “aulas para a mocidade, como forma de incentivá-la a visitar as instituições, como sugerido por Theofilo Feu de Carvalho para o Arquivo Público Mineiro” (PARRELA, 2013, p.125).

Apesar disso, Bellotto (1980, p.9) anunciou, décadas atrás, “que o papel educativo dos arquivos tem sido pouco explorado entre nós” e Pereira (2017, p.2) confirmou que, mesmo na atualidade, “os arquivos públicos [estão] cada vez mais distantes dessa realidade”.

Há que se valorizar, entretanto, as iniciativas que, desde a proposta pioneira de Theofilo Feu de Carvalho, buscam fazer da educação patrimonial algo cada vez mais presente nas instituições e serviços arquivísticos e nos centros de memória espalhados por todo o país.

Nesse sentido, é importante ressaltar que algumas instituições, como por exemplo, o Arquivo Público do Estado de São Paulo, o Arquivo Histórico Municipal Washington Luís, o Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o Arquivo Histórico Moysés Velinho, o Arquivo Público do Rio Grande do Sul e a Fundação Casa de Rui Barbosa (FRATINI, 2009; PARRELA, 2013; BARBATHO; JACCOUD, 2017), vem desenvolvendo iniciativas voltadas para a educação patrimonial com/nos arquivos, ainda que não de forma sistemática em todos os casos listados, com possibilidades de recuos e interrupções.

No âmbito político, a educação patrimonial com/nos arquivos, da mesma maneira, começa a ter a sua relevância reconhecida. O Colegiado Setorial de Arquivos, instância componente da estrutura do Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPC), vinculado

ao Ministério da Cultura (MinC), conseguiu a aprovação, em 2016, do Plano de Setorial de Arquivos.³⁸

No documento, a educação patrimonial é contemplada no eixo “Arquivos, cidadania, diversidade e direitos culturais”, cujo objetivo nº 3 está voltado para a promoção de ações de educação patrimonial, por meio da integração de instituições arquivísticas e centros de memória e documentação com escolas e grupos comunitários.

A meta estipulada no plano aponta para que pelo menos 50% das instituições arquivísticas públicas contenham programas de educação patrimonial, cartilhas educativas ou atividades lúdicas e teatrais, com especial ênfase no público escolar, até 2020.

Dentre as estratégias e ações formuladas para a consecução do objetivo, foi destacada pelo colegiado a necessidade de desenvolvimento de uma política nacional de educação patrimonial focada nas instituições arquivísticas e centros de memória e documentação, integrando o MinC, o MEC, demais ministérios e secretarias estaduais, distrital e municipais de educação e cultura. Paralelamente, deve ser enfatizada a necessidade da presença de profissionais de educação patrimonial nas instituições arquivísticas e na capacitação de arquivistas para atuação com ações educativas.

Essas iniciativas, tomadas em conjunto, certamente se aproximam do que expressou Hugh Payne (1980 apud BELLOTO, 2006, p. 231), enquanto arquivista do Arquivo Nacional da Guiana:

o desenvolvimento de laços entre arquivos e a educação não depende só da compreensão do papel que a educação deve exercer no mundo contemporâneo; são igualmente importantes: o reconhecimento do verdadeiro valor dos arquivos como fonte educativa e a vontade de transformar o valor educativo potencial dos arquivos em programas positivos e realistas.

Há espaço, no entanto, para que se avance ainda mais. O Conselho Nacional de Arquivos (Conarq),³⁹ por exemplo, não propôs, até o presente momento, qualquer resolução voltada para a questão da educação patrimonial com/nos arquivos, embora

³⁸ O plano “é um instrumento que propõe ações de curto, médio e longo prazo visando criar um arcabouço básico para cumprimento da legislação arquivística e da [Constituição Federal de 1988] [...]. O Plano Setorial de Arquivos está estruturado em três eixos (e suas respectivas justificativas) contendo, cada um, objetivos aos quais estão associadas metas (e seus respectivos indicadores), estratégias e ações.” (COLEGIADO SETORIAL DE ARQUIVOS, 2018, no prelo).

³⁹ Disponível em: < <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/resolucoes-do-conarq.html>>. Acesso em: 02 jan 2017.

tenha no seu rol de publicações o total de 43 resoluções, aplicáveis a vários aspectos do fazer arquivístico (ALDABALDE, 2012).⁴⁰

Mais adiante, é desejável que a educação patrimonial com/nos arquivos passe a integrar, ao menos, a grade curricular das graduações em arquivologia disponíveis nas universidades espalhadas pelo território nacional. Hoje em dia, quando tratada no processo de formação do arquivista, é tomada, apenas e tão somente, como um tema de aula acoplado a outra disciplina qualquer.⁴¹

Em pleno século XXI, o mundo altamente globalizado, em que a informação é disseminada muitas vezes sem critério e sem menção às fontes, fez com que “o universo arquivístico dos contextos [sirva] como sólida orientação e referencial” (ALDABALDE, 2012, p.199), justificando qualquer esforço de realização de atividades que se proponham a mesclar o patrimônio arquivístico e a sua dimensão educativa.

Fratini (2009) tem um ponto de vista bastante próximo. Para ela, pelo fato de trazerem consigo o caráter probatório ou por serem evidência de uma ação, os documentos de arquivos, quando bem explorados, se tornam ainda mais atrativos para atividades educativas.

Para a autora, tomando como referência Maria Cecília Fonseca, o papel da educação patrimonial está na criação de mecanismos e na aproximação da relação entre patrimônio e sociedade. Uma vez que as instituições escolares brasileiras, de maneira geral, não têm obtido completo êxito na sua função educativa de formar uma base cultural comum, as instituições responsáveis pelo patrimônio histórico-cultural deveriam chamar a si essa tarefa (FRATINI, 2009)

No caso estrito das instituições arquivísticas, atividades dessa natureza são capazes de auxiliar na

preservação do arquivo e [...] [na modificação da] a concepção predominante que se tem dele [...] como ‘arquivo morto’, sinônimo de um lugar muitas vezes escabroso, em que se guardam papéis velhos e sem utilidade [...]. Essas atividades contribuiriam diretamente para a formação de cidadãos conscientes da importância e da

⁴⁰ Aldabalde também menciona que o “CONARQ [...] desconsiderou a vocação pedagógica dos arquivos municipais nos seus ‘Subsídios para a implantação de uma política municipal de arquivos’ e, também redconsiderou o serviço de apoio cultural e educativo na ‘Interação do segmento dos arquivos no programa sociedade da informação’” (ALDABALDE, 2012, p.199).

⁴¹ “Cabe salientar a existência da disciplina ‘Referência e difusão em arquivos’, na graduação em Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria. Esta disciplina não trabalha a pedagogia arquivística preparando o profissional de arquivo como educador, orientador do professor e se limita somente ao serviço de referência, marketing e difusão nos arquivos. Por outro lado é o programa no país mais adiantado em relação à formação na presente temática, pois abrange ‘difusão editorial, difusão cultural e difusão educativa’ nos arquivos.” (ALDABALDE, 2012, p.208)

representatividade de um arquivo para um indivíduo e para uma sociedade, em termos políticos, jurídicos, históricos, culturais etc.” (FRATINI, 2009, p. 43)

Portanto, não resta dúvida sobre a importância dos arquivos e sua utilização para o desenvolvimento de atividades de educação patrimonial. O que se pode relativizar são as condições em que se darão essas iniciativas.

Boa parte delas, até hoje, se pautou pela utilização dos arquivos como prolongamento das salas de aula. As instituições arquivísticas se tornaram produtoras/organizadoras de atividades acadêmicas, como por exemplo, palestras e seminários, além de visitas, oficinas e produção de material voltado para o público a ser atingido, mormente, os alunos de graduação.

O panorama nacional parece ter acompanhado de perto o que se desenvolvia no norte do continente americano, quando Anne Gilliland-Swetland, Yasmin Kafai e William Landis (1999, 89-90, tradução nossa) informam que:

a maioria dos esforços arquivísticos com crianças e jovens adultos, até o momento, se concentrou na educação informal, através do desenvolvimento de exposições, pacotes educacionais ou passeios, ou no âmbito da educação formal primária e secundária, trazendo as aulas para os arquivos.⁴²

Essas iniciativas, embora desconsiderassem o enorme potencial da tecnologia da informação, conseguiram obter alguns resultados positivos. O desafio reside, entretanto, na formulação de ações que tragam consigo o selo da criatividade e que sejam capazes de promover uma mudança entre os indivíduos e os arquivos (Fratini, 2009).

De acordo com Fratini (2009, p.45),

os recursos da Tecnologia da Informação podem fornecer soluções inovadoras para as atividades educativas em arquivos, sobretudo para o público jovem, através de jogos interativos para computadores ou acessíveis na internet, envolvendo documentos de história, outras disciplinas e aspectos.

A ideia de um módulo de jogos educativos, dentro do sitio temático *Escravidão, abolição e pós-abolição*, nasce, precisamente, da conformidade com o cenário descrito por Fratini.

Parrela (2013) e Koyama (2015), por outro lado, ressaltam que dos perigos passíveis de serem cometidos, quando da organização de atividades educativas com/nos

⁴² “Most archival efforts with children and young adults to date have focused either on informal education, through the development of exhibits, educational packets, or tours, or on the provision of formal primary and secondary education by bringing classes of students to archives” (GILLILAND-SWETLAND; KAFAI; LANDIS, 1999, 89-90).

arquivos voltadas para o público jovem, está a monumentalização dos documentos arquivísticos.

Dessa maneira, para Parrela, desconsideram-se as relações orgânicas entre os documentos de um fundo arquivístico. De acordo com a autora, “não se pode destacar apenas alguns documentos por sua ‘monumentalidade’ sem considerar o que o conjunto traduz sobre o momento histórico de sua produção” (PARRELA, 2013, p.125)

Koyama (2015, p.131), por sua vez, defende que:

a apresentação de documentos retirados de seu contexto de produção, e expostos como peças únicas, [...] monumentaliza esses registros, impedindo que os leitores tenham relações discursivas entre estes e outros documentos da mesma série, ou entre séries do mesmo fundo.

Assim, diante horizonte vislumbrado por Fratini e das advertências oferecidas por Parrela e Koyama, cabe, adiante, investigar se jogos digitais são produtos com os quais é possível obter real aprendizagem.

3 É POSSÍVEL APRENDER COM OS JOGOS DIGITAIS?

3.1 Por uma definição e uma taxonomia dos jogos digitais

À primeira vista, embora possa não parecer, encontrar a definição de jogo é uma tarefa complicada. Isto ocorre, curiosamente, não pela escassez, mas pela fartura de definições existentes.

Não ocorre de outra maneira a tentativa de encontrar uma taxonomia dos jogos. Foram vários os autores que se lançaram no compromisso de classificá-los, considerando as características que os aproximavam e os aspectos que os diferenciavam.

Diante desse rápido diagnóstico, o que resta, incondicionalmente, é fazer escolhas quanto à definição de jogos e à taxonomia a ser empregada nos limites do presente trabalho, sem querer inferir, com isso, que aquilo que não ganhou destaque tenha menor relevância ou que seja menos digno de ser mencionado.

3.1.1 O que é jogo digital?

Para Jappur et al. (2012, p. 68) o jogo é “um tipo de atividade conduzida em um contexto de realidade imaginada, no qual os participantes tentam alcançar ao menos uma meta, atuando com regras estabelecidas.”

Schuytema, por sua vez, amplia, timidamente, o escopo de definição do jogo, inserindo a tomada de decisões como mais um dos seus elementos formadores, ao lado da existência de regras. Para ele, o jogo “é uma atividade lúdica composta por uma série de decisões, limitado por regras e pelo universo do *game*, que resultam em uma condição final” (SCHUYTEMA, 2008, p. 7 apud ANDRADE, 2017, p.88).

Haguenauer et al. ressaltam, na definição de jogo, o seu viés interativo, sem desconsiderar, assim como Jappur et al. e Schuytema, a presença necessária do regramento. Ademais, para Haguenauer e seus pares, o aparato tecnológico não é uma condição essencial para que o jogo possa acontecer. Para eles, “o jogo é definido como qualquer interação entre jogadores dentro de um conjunto definido de regras. Neste sentido, o jogo pode envolver duas ou mais pessoas ou uma só, interagindo com o computador, um tabuleiro ou qualquer outro objeto” (HAGUENAUER et. al., 2007, p. 2).

A partir das três definições apresentadas, podem ser extraídos elementos comuns e indispensáveis para a existência de um jogo e que, por conseguinte, devem estar presentes em qualquer tentativa de definição dessa categoria: regras, metas, ambiente de jogo, interação, tomada de decisão e resultados.

Chris Crawford (1982), um *game designer*, em *The Art of Computer Game Design*, apontou quais eram os quatro atributos fundamentais dos jogos: representação, interação, conflito e segurança.

Marc Prensky, por seu turno, confirmou, mais recentemente, a existência dos “notáveis elementos estruturais dos jogos” e os listou em seis itens: “1. Regras, 2. Metas ou objetivos, 3. Resultados e *feedback*, 4. Conflito/competição/desafio/oposição, 5. Interação, 6. Representação ou enredo” (PRENSKY, 2012, p. 172).

Note-se que, com a exceção dos itens “Conflito/competição/desafio/oposição” e “Segurança”, os elementos presentes nas definições apresentadas por Jappur et al., Schuytema e Haguenuer et. al. não desconfiguram as proposições de Prensky e Crawford.

O problema é que as definições apresentadas não abarcam todos os requisitos constitutivos dos jogos de uma só vez, deixando, cada uma delas, de mencionar um ou outro elemento e contribuindo para que não se tenha uma definição mais robusta acerca do que é um jogo. Observe o quadro abaixo:

Tabela 1 – Requisitos constitutivos dos jogos

	Jappur <i>et. al.</i>	Schuytema	Haguenuer <i>et. al.</i>	Crawford	Prensky
Ambiente de Jogo/ Realidade Imaginada/ Representação/Universo do <i>Game</i>	✓	✓	✓	✓	✓
Meta/Objetivos	✓				✓
Regras	✓	✓	✓		✓
Tomada de Decisões		✓			
Interação			✓	✓	✓
Conflito/Competição Desafio/Oposição				✓	✓
Segurança				✓	
Resultados/ <i>Feedback</i>		✓			✓

Assim, reconhecendo o valor das contribuições de cada um dos autores mencionados e buscando condensar as suas ideias num único enunciado, será

considerado, aqui, o jogo como uma atividade lúdica que se desenvolve em um contexto seguro de realidade imaginada, cujo (s) participante (s), obedecendo a um conjunto de regras, interage (m) com um tabuleiro, um computador, com outra (s) pessoa (s) ou objeto(s), buscando superar conflitos, competições e desafios, e tentando atingir uma meta ou obter algum resultado.

A definição de jogo proposta é condição necessária para que se torne possível enunciar, também, uma definição de jogo digital. Isto ocorre, porque, de acordo com Petry (2016, p. 27), o jogo digital “é subsumido por um conceito que o precede histórica e tematicamente”. Entretanto, na visão de Lucchese e Ribeiro (2012, p. 9), isso não indica a presunção de que os jogos digitais devam ser entendidos, simplesmente, como “representações de jogos, num nível mais abstrato, através dos recursos computacionais”. Pelo contrário, os autores defendem que, apesar de possuírem todos os requisitos necessários de um jogo – na sua acepção mais abrangente –, o jogo digital fornece, na verdade, “uma nova representação para um jogo com características e elementos próprios” (LUCCHESE; RIBEIRO, 2012, p. 9).

Para eles, no jogo digital está criado um mundo lúdico fictício. De outro jeito, nos jogos não digitais, este mundo fictício até emerge, mas “fica limitado ao imaginário de cada participante e não é compartilhado” (LUCCHESE; RIBEIRO, 2012, p. 9). Além disso, os autores defendem a maior rigidez das regras no jogo digital, por serem elas “traduzidas em algoritmos de computador” e, portanto, “sistematicamente seguidas” (LUCCHESE; RIBEIRO, 2012, p. 9), não havendo espaço para negociação, como acontece nos jogos não digitais. Mais adiante, os jogos digitais apresentam “uma ‘realidade virtual’ muito mais rica e poderosa sob a perspectiva sensorial” e, também “oferecem formas de interação de um dinamismo impossível de ser observado em ambientes não digitais” (LUCCHESE; RIBEIRO, 2012, p. 13)

A partir da proposta de definição de jogo e da compreensão das considerações lançadas por Lucchese e Ribeiro, o jogo digital será entendido aqui como atividade lúdica que se desenvolve em um contexto seguro de realidade virtual comum aos participantes, influenciados por um conjunto rígido de regras traduzidas por algoritmos, utilizando-se de um computador, um videogame ou outro dispositivo compatível, buscando superar conflitos, competições e desafios, tentando atingir uma meta ou obter algum resultado.

3.1.2 Uma taxonomia dos jogos digitais

A taxonomia, de acordo com Crawford (1982), é a maneira de organizar um grande número de objetos relacionados. No caso específico dos jogos, o autor defende que a taxonomia é capaz de trazer à luz os fatores comuns que ligam uma família de jogos e, ao mesmo tempo, revelar as diferenças existentes entre as famílias e os próprios membros dessas famílias.

O esforço de classificação dos jogos é conhecido, pelo menos, desde a metade do século passado, quando, em 1958, Roger Callois propôs a divisão dos jogos em quatro classes distintas: competição, sorte, simulação e movimento, subdividindo-as, em seguida, “de acordo com o grau de agitação e tranquilidade” (PRENSKY, 2012, p. 186)

Já no contexto da era digital, vários autores, como o próprio Chris Crawford (1984)⁴³ e Graells (2001),⁴⁴ e organizações, como a Becta (2003),⁴⁵ do Reino Unido, criaram diferentes modelos taxonômicos, baseando-se nos mais variados critérios.

Prensky (2012) diz ser possível reconhecer, atualmente, uma classificação dos jogos composta por oito “gêneros” diferentes: jogos de ação, jogos de aventura, jogos de esporte, jogos de estratégia, jogos de luta, jogos do tipo quebra-cabeças, *role-playing games* e, por fim, jogos de simulação. Essa classificação de Prensky toma, como critério central, o conteúdo dos jogos e, por conta disso, o próprio autor diz ser comum que essas categorias possam sobrepor-se.

Nos jogos de ação, para ele, estão contemplados aqueles

no estilo *side scroller* – em que os personagens são vistos de lado, movendo-se da esquerda para a direita –, labirintos, jogos de plataforma, aqueles em que se tem de atirar em coisas caindo, corrida de carros e perseguição. Obviamente, essa é a categoria dos jogos em que se atira em todo mundo... (PRENSKY, 2012, p. 186-187)

Já os jogos de aventura, de acordo com o autor, “são aqueles nos quais se explora o mundo desconhecido, pegam-se objetos e solucionam-se problemas.” (PRENSKY,

⁴³ Chris Crawford percebe em sua obra, *The Art of Computer Game Designer*, cinco grandes tipos de jogos: os jogos de tabuleiros, os jogos de carta, os jogos atléticos, os jogos de crianças e os jogos de computador. Entretanto, na mesma obra, faz uma proposta de taxonomia para os jogos digitais. Ver CRAWFORD (1982, p. 5) e PRENSKY (2012, p.186).

⁴⁴ Graells propõe a divisão dos jogos em sete categorias: os *arcade games*, os jogos de esporte, os jogos de aventura, os simuladores, os jogos de estratégia, quebra-cabeças e jogos de lógica e, por fim, os jogos de pergunta. Ver GOMES E CARVALHO (2008, p. 136).

⁴⁵ A Becta propõe uma classificação em dez categorias: os jogos de ação e aventura, os jogos de luta, os jogos em primeira pessoa (FPS), jogos de gerenciamento, jogos de plataforma, jogos de corrida, jogos de estratégia em tempo real (RTS), Role-playing games (RPG), jogos de simulação; jogos de construção. Ver GOMES E CARVALHO (2008, p. 136)

2012, p. 187). No que diz respeito aos jogos de esporte, Prensky não deixa muito evidente o(s) critério(s) usados para definição desta categoria, mas é possível perceber que trata-se da simulação de jogos esportivos (futebol, vôlei, basquete etc.).

Aqueles em que o jogador se torna “responsável por algo grande – um exército ou uma civilização inteira – fazendo-o evoluir da forma que lhe aprouver, seja sozinho ou, mais comumente, contra oponentes” (PRENSKY, 2012, p. 187) são considerados os jogos de estratégia.

Nos jogos de luta, Prensky informa que “dois personagens, selecionados a partir de um conjunto de centenas, travam uma batalha entre si até que um deles seja destruído” (PRENSKY, 2012, p. 187). O autor informa, ainda, que os jogos quebra-cabeças não tratam de outras coisas que “problemas que precisam ser resolvidos” (PRENSKY, 2012, p. 188).

Nos *role-playing games* (RPG),

a maioria apresenta imagens medievais e envolve tarefas de busca (*quests*), geralmente para salvar alguém ou alguma coisa. O jogador faz o papel de um personagem, que tem um ‘tipo’ (humano, orc, elfo, mago, etc.) e um conjunto de características individuais que lhe são conferidas (PRENSKY, 2012, p. 188).

Por fim, para o autor, os jogos de simulação “são aqueles em que se pilotam máquinas (aéreas, terrestres ou aquáticas, geralmente militares), constroem-se mundos [...] ou, como se vê cada vez mais por aí, administram-se empresas” (PRENSKY, 2012, p. 188).

Lucchese e Ribeiro (2012) apontam, baseados nos principais métodos de classificação contemplados na Teoria de Jogos, a possibilidade de classificação dos jogos quanto ao critério da cooperatividade, quando podem ser reconhecidos como jogos cooperativos e jogos não cooperativos.

Para eles, os jogos cooperativos são aqueles em que existe a “possibilidade de que jogadores assumam compromissos entre si para alcançarem objetivos que os beneficiem” (LUCCHESE; RIBEIRO, 2012, p. 6). Na mesma direção, Hagenauer et al. (2007, p.2) definem que um jogo é considerado cooperativo quando

não há exclusão entre participantes; não há perdedores ou ganhadores; o objetivo entre os participantes é comum; há diversão, joga-se com (e não contra) os demais; os envolvidos ganham ou treinam habilidades e quando há forte juízo de interação.

Ao contrário disso, conforme propõem, ainda, Haguenaer et al., apoiados em Brown, um jogo não cooperativo ou competitivo carrega consigo a dinâmica em que a realização dos objetivos de um participante impede a realização dos objetivos dos demais. (BROWN apud HAGUENAUER et. al., 2007, p. 2).

Diante dessas duas possibilidades de classificação dos jogos, presentes em Prensky (2012), Lucchese, Ribeiro (2012) e Haguenaer et al.(2007), seria correto afirmar que o módulo educativo do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* abriga, na sua totalidade, jogos digitais cooperativos e do tipo quebra-cabeças.

3.1.3 Os jogos digitais on-line

Compreender, com precisão, a profundidade do impacto causado pela expansão do uso da internet na sociedade contemporânea exige, sem sombra de dúvidas, considerar a enorme complexidade de todos os aspectos envolvidos. Algumas informações, entretanto, podem auxiliar na tentativa de começar a dimensionar esse fenômeno.

Ángel Pérez Gómez (2015, p. 17), doutor em Pedagogia e professor titular da Faculdade de Ciências da Educação de Málaga, na Espanha, aponta que

a internet é a tecnologia que mais rapidamente se infiltrou na sociedade na história da humanidade. O telefone necessitou de 75 anos, o rádio precisou de 38 anos para chegar aos 50 milhões de usuários; a televisão, 15 anos; o computador, sete; e a internet quatro.

O autor informa, ainda, que “com 2 bilhões de internautas no ano de 2011, a rede se tornou o ambiente de comunicação mais importante da história” (GÓMEZ, 2015, p. 21). Dessa maneira, Gómez defende que a internet não é, apenas e tão somente, um depósito inesgotável de informações, uma biblioteca ou uma base de dados, mas, para além de ser um agente democrático importante, ao permitir “a informação acessível a mais pessoas do que nunca em toda a história da humanidade”, (GÓMEZ, 2015, p. 22) é, também, um poderoso meio de comunicação.

Ela permite a cada indivíduo

se comunicar [...] com os lugares mais inacessíveis, com as culturas mais exóticas e distantes, com as mercadorias mais estranhas, com os objetos menos usuais [...], com ideias e criações intelectuais mais diferentes e inovadoras e também com as opiniões mais triviais e os preconceitos mais arcaicos, as modas, os mecanismos e os modos de interação mais atrativos (GÓMEZ, 2015, p. 19).

Somado a todo esse potencial, a internet é, também, ferramenta essencial para a existência dos jogos digitais *on-line*. Os jogos digitais *on-line* são aqueles de natureza digital, conforme já definido anteriormente, mas que dependem, necessariamente, da transmissão de dados por meio das redes telemáticas ativas.

De acordo com os dados do *Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais*, publicado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), em 2014, o segmento dos jogos *on-line* é um dos que apresentam o maior crescimento projetado para os próximos anos. Além disso, em pesquisa aludida no mesmo documento e realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE), em 2012, comprovou-se que os jogadores gastaram mais tempo em jogos que exigem o uso da internet do que os que necessitam de consoles.

Marc Prensky (2012, p.245) adverte que “os jogos baseados somente em navegadores têm um escopo muito limitado”, com a possibilidade de inserção limitada de recursos visuais, sonoros e relativos ao motor do jogo, indicando que ao aliar “o aplicativo de jogo na internet a algum material fornecido localmente, como um CD-ROM ou um *download*”, os resultados podem ser mais satisfatórios. Entretanto, concorda que, se o objetivo é criar um produto com um alcance abrangente, a versão de um jogo básico baseada em um navegador pode ser uma boa aposta.

Os jogos *on-line* apresentam a possibilidade de atingirem um número maior de pessoas em todo o mundo, sobretudo, se for levado em consideração o processo de expansão da banda larga móvel já em curso. Além disso, são produtos mais disponíveis, no sentido de que o jogo pode ser acessado no momento em que o jogador assim o desejar, bastando a existência de qualquer dispositivo com acesso à rede.

A relativa simplicidade na sua programação, o enorme potencial de aceitação e a indiscutível disponibilidade desse tipo de produto foram aspectos que, quando tomados em conjunto, contribuiram para a escolha do uso de jogos *on-line* no módulo educativo do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*.

3.2 A aprendizagem baseada em jogos digitais

Jogar é uma prática humana milenar. Vestígios arqueológicos sugerem o uso de jogos pelos mais antigos.⁴⁶ Todavia, mais do que isso, jogar deve ser entendido, também, como uma “atividade formadora da cultura humana” (PETRY, 2016, p. 23), por estar, desde o seu surgimento, associado ao entretenimento e à transmissão do conhecimento.

Ao acentuarem esses aspectos, Gomes e Carvalho (2008, p. 133), pesquisadores portugueses, afirmam que, nas culturas mais antigas, as “actividades de caça e pesca eram realizadas de forma lúdica e, [...] serviam para entreter os participantes, transmitir de [...] maneira agradável o conhecimento necessário para a realização daquela actividade e colocá-los em contacto com mais uma regra de convivência da sociedade”. As atividades de caça e pesca, ao se aproximarem da dinâmica dos jogos, permitem, por analogia, inferir que os jogos, remotamente, tinham como objetivos principais a promoção da educação para o convívio social e o divertimento.

De lá para cá, os jogos passaram por diversas configurações até que o desenvolvimento tecnológico, experimentado após a 2ª Guerra Mundial, permitiu a criação dos primeiros jogos digitais,⁴⁷ que, posteriormente, alcançaram “níveis cada vez mais altos de popularidade.” (RIBEIRO; CARVALHO, 2016, p. 211).

Paralelamente, num movimento antagônico, entrou em declínio a função educativa desse tipo de jogo e ganhou força o seu apelo enquanto produto voltado, exclusivamente, para o entretenimento de crianças e adolescentes. Nesse sentido, Petry (2016, p. 56) defende que o jogo digital, “objeto que se expandiu culturalmente com a indústria do entretenimento”, encontrou resistência no fato de existir, na cultura ocidental, uma divisão entre aquilo que “deve ser considerado sério e não sério, [...] o que visa à diversão e o que é relativo ao mundo do trabalho”. Nessa perspectiva, portanto, um jogo digital não trazia naturalmente consigo qualquer propriedade que o habilitasse para o uso

⁴⁶ *Senet* era o nome de um jogo egípcio, cujas evidências arqueológicas remontam cerca de 3.500 anos antes de Cristo. Ver JAPPUR et. al. (2012, p. 68). “The discoverers of king Tutankhamen’s tomb found among the wealth there a wooden surfasse with regular divisions that appers to be some sort of boarder game” (CRAWFORD, 1982, p. 14)

⁴⁷ “O jogo digital surgiu nos Estados Unidos em 1958, em plena Guerra Fria, com o objetivo de mostrar à população os avanços tecnológicos até então conquistados.” (RIBEIRO; CARVALHO, 2016, p.211). Embora com alguma dose de polêmica, atribui-se ao físico norte-americano William Higinbotham o desenvolvimento do primeiro jogo eletrônico. Para mais informações sobre a história dos jogos eletrônicos, ver LEITE, 2006, p. 29.

em atividades consideradas sérias. Consequentemente, o seu emprego em atividades educativas, por exemplo, não apresentava grande possibilidade de sucesso.

Nesse cenário emergiram diversos estudos com o objetivo de melhor compreender o(s) impacto(s) que os jogos digitais poderiam causar nas vidas dos mais jovens. Criou-se um campo fértil de produção científica, com a construção de várias concepções, negativas ou positivas, de como os jogos digitais influenciam na vida dos jogadores.

Algumas dessas investigações tenderam, numa perspectiva pessimista, a associar o uso dos *videogames*, sobretudo, ao sedentarismo, à obesidade, ao desenvolvimento de comportamento antissocial, ao estímulo de comportamento violento e ao baixo rendimento escolar.

Petry (2016, p. 45), por exemplo, mencionando estudo conduzido por Przybylski (2014), informa que crianças “que jogam mais de três horas por dia apresentam mais comportamentos antissociais quando comparadas com crianças que não jogam”. Para além, chama a atenção, ainda, para o fato de que, em outro experimento realizado, foi encontrada uma correlação “entre desempenho escolar baixo e maior tempo e dinheiro dispendido em *videogames*” (PETRY, 2016, p. 45-46).

Ribeiro e Carvalho (2016, p.212), aludindo a pesquisa realizada por Robles et. al. (2009), indicam que:

quando a exposição do indivíduo aos videogames e outras mídias é exagerada, pode haver prejuízos no desempenho escolar, seja por interferência no desenvolvimento cognitivo, seja utilização de tempo destinado às atividades escolares resultando em baixo rendimento.

Esteve consolidada, também, por muito tempo, a noção de que a prática dos jogos digitais era um convite ao sedentarismo e à obesidade. Nessa perspectiva, os *gamers* eram forçados a ficarem horas sentados jogando, movimentando apenas os olhos e alguns dedos (FARIA, 2014, p. 6). Em *Why Gaming?*, Jenny Levine confirma haver uma tendência àquela associação imediata: “muitos adultos tendem a considerar videogames como encarar uma tela jogando sem pensar” (LEVINE, 2006, p. 14, tradução nossa).⁴⁸

Jonhson (2012, p.15) relata que certa revista, chamada *Dr. Spock*, em um dos seus números, comentava sobre os videogames:

o melhor que se pode dizer sobre eles é que talvez ajudem a promover a coordenação visual-motora das crianças. O pior que se pode dizer é que sancionam e até mesmo promovem a agressão e respostas violentas

⁴⁸ “[...] most adults tend to think of videogames as staring at a screen, mindlessly playing games” (LEVINE, 2006, p.14)

a conflitos. Mas o que pode ser dito com muito mais certeza é: a maioria dos jogos de computador é uma colossal perda de tempo.

A mensagem publicada no periódico era explícita no que diz respeito aos prejuízos oferecidos pelo uso dos jogos digitais, com a ênfase recaindo no seu potencial para a promoção da agressão e para o desenvolvimento de comportamento violento.

Savi e Ulbricht (2008, p. 2) confirmam essa tendência ao informar que “durante muitos anos se discutiu a possibilidade de os videogames influenciarem negativamente os jogadores e estimularem a violência em crianças e adolescentes”.

Healy (1998), embora declare ter sido uma entusiasta do uso da tecnologia digital para fins educativos, propõe, a partir de sua extensa experiência profissional, que haja um olhar mais crítico sobre o encantamento com o uso da tecnologia voltada para a aprendizagem.

crianças estão sempre aprendendo, mas nem sempre estão aprendendo aquilo que imaginamos – mesmo com a ajuda da tecnologia! É fácil demais ser seduzido pelo brilho e pela novidade desse equipamento maravilhoso que fazemos suposições otimistas sobre o que ele está fazendo nos seus cérebros. A experiência sugere que devemos temperar o nosso encantamento com um olhar crítico sobre se algo educativo está realmente está sendo alcançado (HEALY, 1998, p.24, tradução nossa).⁴⁹

Para ela, a aprendizagem apresenta alguns aspectos que não devem ser menosprezados. Em primeiro lugar, considera não ser pelo fato de gostar de alguma coisa que se pode afirmar que a criança esteja diante de algo bom ou educativo (HEALY, 1998, p. 54). A autora sinaliza que “não é porque as crianças – particularmente as mais novas – estão praticando tarefas que parecem tecnologicamente sofisticadas que isso significa que estão aprendendo algo importante” (HEALY, 1998, p. 27. tradução nossa).⁵⁰

Em segundo lugar, embora possa ser divertido, aprender envolve, necessariamente, trabalho duro. Na verdade, trabalhar duro, superar desafios e, por fim, ser bem sucedido são os elementos que constroem uma real motivação para a aprendizagem (HEALY, 1998).

⁴⁹“[...] kids are always learning, but they’re not always learning what we think they’re learning – even with the help of technology! It is all too easy to become so seduced to the glitz and novelty of this wondrous equipment that we make optimistic assumptions about what it is doing for their brains. Experience suggests we should temper out our enchantment with a critical look at whether anything educational is really being accomplished.” (HEALY, 1998, p. 24)

⁵⁰“[...] just because children – particularly young ones – are performing tasks that look technologically sophisticated does not mean they are learning anything important” (HEALY, 1998, p. 27).

Em terceiro lugar, Healy (1998) considera que a aprendizagem requer a capacidade de estabelecer relações significativas entre fatos e ideias, não bastando o acesso ou a memorização de informações isoladas.

Por fim, a autora chama a atenção para os prejuízos que alguns *softwares* podem causar, enfatizando a impulsividade, a adivinhação por método de tentativa e erro em detrimento da reflexão e a expectativa do prazer excessivamente fácil. (HEALY, 1998).

Por outro lado, inúmeras pesquisas têm sido realizadas no sentido de notabilizar os ganhos que o uso dos jogos digitais pode trazer para o desenvolvimento dos indivíduos e para o processo educativo. Savi e Ulbricht (2008, p. 2) captaram bem esse movimento e indicaram o aumento do interesse nas pesquisas sobre “os aspectos positivos dos jogos, seus benefícios para os jogadores, potencialidades como recurso didático e uso na educação”.

Esse viés investigativo segue a tendência iniciada por Patricia Greenfield, professora de psicologia da Universidade da Califórnia, quando, em 1984, publicou *Media and Mind*, livro baseado numa concepção positiva dos “efeitos do videogame sobre a mente dos jogadores” (PRENSKY, 2012, p. 72).

Segundo Prensky, Greenfield concluiu que “jogar *videogames* aumenta a habilidade da leitura de imagens visuais como representações do espaço tridimensional (competência representacional)” e, além disso, que o “videogame aprimora as habilidades para ‘descobrir regras’ por meio da observação, de teste de hipóteses, de tentativa e erro” (PRENSKY, 2012, p.73). Ainda sobre o assunto, Greenfield defende que “jogar videogame aprimora as habilidades do jogador em atividades que requerem ‘atenção dividida’ [...] ajudando-o a ajustar suas ‘estratégias de emprego de atenção’ de forma adequada.” (PRENSKY, 2012, p. 74).

Na mesma direção, Ribeiro e Carvalho (2016, p.21) registram que os aspectos positivos dos jogos digitais

podem favorecer a socialização de usuários, principalmente na modalidade *on-line*; motivar os sujeitos a praticar atividades físicas, funcionar como recurso terapêutico em diferentes circunstâncias e atuar como instrumentos facilitadores de aprendizagem de diferentes conteúdos.

Os autores ressaltam, também, a “capacidade de definir objetivos e solucionar problemas, enfrentar situações inesperadas e frustrantes, conhecer outras culturas [...] desenvolver habilidades cooperativas e formação moral por meio de jogos que simulam a vida cotidiana”; e, ainda, o estímulo à “criatividade, raciocínio, imaginação, orientação

espacial, concentração, desenvolvimento de habilidades motoras e de linguagem” (RIBEIRO; CARVALHO, 2016, p. 211).

Haguenauer et. al. (2007, p.3) também enfatizam os aspectos positivos no uso de jogos digitais:

o jogo ativa e desenvolve as estruturas cognitivas do cérebro, facilitando o desenvolvimento de novas habilidades como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir, além de desenvolver a criatividade, perseverança e sociabilidade.

O mesmo fazem Jappur et al. (2012, p. 71), para os quais os “jogos digitais, além de facilitarem a aquisição de conteúdo, contribuem para o desenvolvimento de uma grande variedade de estratégias [...] como resolução de problemas, raciocínio dedutivo e memorização”.

Johnson, embora reconheça a possibilidade de desenvolvimento da inteligência visual e da destreza manual, afirma que o maior benefício do uso de *videogames* para a formação do indivíduo é o estímulo à tomada de decisões. “Todos os benefícios intelectuais do game derivam dessa virtude fundamental, porque aprender a pensar é, em última análise, aprender a tomar decisões corretas: comparar indícios, analisar situações, consultar objetivos de longo prazo e então decidir” (JOHNSON, 2012, p. 24).

Na mesma direção, Levine (2006, p. 13) sustenta que “videogames [...] oferecem um tipo de estímulo mental difícil de ser encontrado em outro meio. A imaginação é combinada com uma realidade virtual em que se tomam decisões em frações de segundos, o que implica uma aeróbica mental contínua” (LEVINE, 2006, p. 13, tradução nossa).⁵¹

O embate em torno da questão tem adquirido novos ingredientes. Os novos argumentos lançados, de forma geral, têm logrado êxito em subtrair, consideravelmente, a substância dos argumentos favoráveis aos prejuízos dos jogos digitais.

O potencial dos *games* para desenvolver o comportamento antissocial, por exemplo, já não é mais consenso entre os especialistas. Petry (2016, p. 36) assinala que “os jogos tendem a formar o que se chama de comunidade de fãs”. O autor conta que, mesmo antes do advento da internet, os jovens já gastavam as suas mesadas em telefonemas para compartilhar suas experiências com vários tipos de jogos.

O crescimento no número de comunidades virtuais interativas criadas por jovens tem alterado, ainda mais, a percepção dos fatos. Gomes e Carvalho (2008, p.134) confirmam que “ao contrário do que se acreditava, [...] as possibilidades de interação

⁵¹“videogames [...] offer a type of mental stimulation almost unmatched in any other medium. The role of imagination is combined with virtual reality of split-second decisions offering continual mental aerobics”.

trazidas pelos jogos *on-line* e fóruns de discussão, aumentaram a interação entre os jovens dessa geração *net*”.

O que está no centro dessa interação é a “partilha de conhecimento entre os seus membros” (GOMES; CARVALHO, 2008, p. 137). Dessa forma, o conhecimento não é propriedade de apenas uma pessoa do grupo, mas é encarado, conforme indicam Gomes e Carvalho (2008, p. 127), como “entidade partilhada” e faz parte da diversão que resulta do processo de jogar.

Na mesma direção, a evolução dos consoles (unidade computadorizada e especializada que é dedicada a execução de jogos de uma determinada plataforma – wii, Xbox, PS3, PS4 etc.)⁵² e o desenvolvimento de aparelhos com sensores de movimento permitiu o surgimento dos *exergames*, jogos em que os usuários podem realizar movimentos e participar da ação dos jogos, sejam eles de esporte, de dança, de luta etc. Assim, excetuando-se os casos em que há uma escolha deliberada do jogador por jogos que demandam apenas o uso do *joystick*, insistir que os jogos digitais são produtos promotores da vida sedentária e, por consequência, causadores da obesidade é, no mínimo, desconsiderar todo o avanço tecnológico voltado para a interação do usuário com os *games*.

No que se refere ao potencial dos jogos eletrônicos para o estímulo à agressividade, cabe registrar que, em 2013, foi criada a *International Age Rating Coalition (IARC)*,⁵³ na qual o Brasil, representado pelo seu Ministério da Justiça, teve atuação relevante. Nesse sentido, foi feito o esforço de criação de um sistema supranacional de classificação etária indicativa, levando em consideração os jogos, os aplicativos eletrônicos e as suas características. Se a iniciativa não é capaz de resolver completamente a questão, ela tende, por outro lado, a orientar pais e professores no sentido de submeterem seus filhos e aprendizes aos jogos com conteúdo apropriado a sua faixa etária, diminuindo, consideravelmente, a exposição às situações de violência.

Marc Prensky, embora não seja o único, é um defensor radical da aprendizagem baseada em jogos digitais. Prensky resgatou, definitivamente, o papel educativo dos jogos, não desconsiderando a sua moderna fisionomia digital e a presença da diversão no processo. Para ele, esse é, indubitavelmente, o modelo a ser seguido na educação das

⁵²A definição de console adotada está presente no Vocabulário de Termos Técnicos referentes à Indústria Brasileira de Jogos Digitais (IBJD). Disponível em: <http://www.abragames.org/uploads/5/6/8/0/56805537/i_censo_da_industria_brasileira_de_jogos_digitais.pdf> Acesso em: 10 mar. 2017.

⁵³ www.globalratings.com . Acesso em 10 mar. 2017.

próximas gerações. “Se quisermos melhorar a educação, seja em escolas, instituições ou em salas de aulas corporativas, caberá a nós [...] inventar novos meios de aprender que estejam de acordo com o novo mundo, o novo estilo e os novos recursos das gerações X, Y e Z” (PRENSKY, 2012, p. 41).

Entre os novos meios de aprendizagem, Prensky (2012, p. 38) crava o uso de jogos digitais. Essa é a maneira de juntar “a aprendizagem séria ao entretenimento interativo em um meio recém surgido e extremamente empolgante”. Para ele, “acrescentar diversão ao processo não apenas fará que a aprendizagem e o treinamento se tornem muito mais agradáveis e envolventes, mas também os tornará eficazes” (PRENSKY, 2012, p. 36).

Boa parte da argumentação favorável ao uso de jogos digitais na aprendizagem, formulada por Prensky (2012), reside no confronto de gerações entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem.

os professores e alunos de hoje pertencem a mundos totalmente diferentes. A maior dinâmica na qual se baseiam o treinamento e a aprendizagem hoje é o choque turbulento e abrupto entre um corpo de professores criados em uma geração pré-digital, educados nos estilos do passado, e um grupo de aprendizes criados no mundo digital (PRENSKY, 2012, p. 33).

Nesse sentido, Prensky reivindica para si a criação da distinção entre as categorias “geração dos jogos” e “imigrantes digitais”. Os “falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e da internet” seriam enquadrados no primeiro conjunto de pessoas. Na outra ponta, “aqueles [...] que não nasceram nesse universo, mas que adquiriram, pelo menos em algum momento da vida, certo fascínio pelas novas tecnologias, tendo adotado muitos ou a maior parte de seus aspectos são e sempre serão os ‘imigrantes digitais’”⁵⁴ (PRENSKY, 2012, p. 75).

Para o autor, há um descompasso entre as estratégias de treinamento e os métodos de ensino tradicionais, propostos pelos atuais professores/instrutores – alguns imigrantes digitais –, e o que esperam os mais novos – a geração dos jogos.

[E]stá ficando claro que uma das razões por que ainda não temos mais êxito na educação de nossas crianças e trabalhadores, apesar de não faltarem esforços de nossa parte, está no fato de estarmos trabalhando duro para educar uma nova geração com meios antigos, lançando mão de ferramentas que deixaram de ser eficazes (PRENSKY, 2010, p. 39).

⁵⁴A metáfora do imigrante digital é interessante ao ressaltar que, por mais que seja possível aprender e se adaptar a um determinado ambiente, sempre será notado “certo grau de ‘sotaque’”. Para Prensky, isso se revela “em ações do tipo usar a internet como fonte de pesquisa depois de já ter usado outro meio, ou ler o manual de um programa em vez de admitir que ele próprio nos ensinará a usá-lo” (PRENSKY, 2012, p. 75)

Nesse sentido, Gomes e Carvalho concordam (2008, p.135): “os métodos de ensino, em sua maioria pouco interactivos não combinam com os anseios desta nova geração, acostumada com processos cada vez mais abertos e independentes de busca da informação”.

Prensky (2012, p.34) sustenta, ainda, que “os dois grupos – professores e alunos – são tão diferentes na abordagem, na visão de mundo, no estilo e nas necessidades, que mal conseguem se comunicar. E o resultado é um desastre”.

Em seguida, defende que as transformações tecnológicas ocorridas nos últimos trinta e cinco anos⁵⁵ alteraram, significativamente, a maneira como os mais jovens se comportam frente ao processo de ensino-aprendizagem. Para ele:

as incríveis mudanças tecnológicas [...], das quais os videogames são os grandes personagens, alteraram de maneira dramática [...] como as pessoas criadas nesse período pensam, aprendem e processam as informações. Essa mudança, que em grande parte passou despercebida, tem sido enorme, a ponto de os mais jovens de hoje apresentarem, no que diz respeito a preferências e estilos intelectuais, formas de pensar bastante diferentes das de seus pais. Na verdade, diferentes de todas as gerações anteriores (PRENSKY, 2012, p. 39).

A argumentação de Prensky é convincente, porque fundada em aspectos bastantes sólidos. Entretanto, a euforia, causada pela defesa que faz do abismo geracional existente entre instrutores e aprendizes e suas consequências catastróficas na educação dos mais novos, quando deixada de lado, cede espaço a uma leve dúvida. Trata-se de questionar se mesmo os “imigrantes digitais”, com os seus “sotaques”, se igualam, nos resultados insatisfatórios, aos que possuem aversão em lidar com a tecnologia digital.

Oportunamente, essa é uma questão que deve ser melhor averiguada, mas que permite, de imediato, sugerir um exagero por parte de Prensky. A capacidade de comunicação dos imigrantes digitais com a geração dos jogos tende a ser menos caótica, embora as dificuldades apontadas pelo autor não desapareçam por mágica.

Há uma pluralidade de termos⁵⁶ criados para dar conta de classificar/caracterizar a nova geração de jovens do presente século. Apesar disso, qualquer que seja o termo empregado, ele não se distanciará de fazer referência a indivíduos que sejam capazes de

⁵⁵Na edição utilizada para consulta, Prensky menciona as transformações tecnológicas ocorridas nos “últimos trinta anos”. Considerando que a edição foi publicada em 2012 e que as transformações tecnológicas digitais não cessaram desde aquele momento, optou-se pela atualização do tempo decorrido até a elaboração da presente dissertação.

⁵⁶Gomes e Carvalho (2008, p. 134) elencam algumas das denominações utilizadas para fazerem referência à geração dos mais jovens: *Screenagers*, Filhos da cultura da simulação, Filhos do caos, *game generation*, *net generation* e nativos digitais.

realizar várias ações simultâneas, que têm preferência por descobrir o funcionamento de equipamentos, jogos ou sistemas complexos através da exploração de seus componentes e que possuem visão positiva da tecnologia, “transformando-a em algo natural e espontâneo, uma extensão do próprio corpo.” (GOMES; CARVALHO, 2008, p. 135). Além disso, os mais novos preferem “assumir os papéis de criadores, ao invés de meros consumidores da informação” (GOMES; CARVALHO, 2008, p. 135) e possuem um caráter mais sociável, com o aumento da interação entre os jovens, sobretudo nos fóruns de discussão.

Na mesma direção, Prensky (2012) propõe um exercício de comparação entre as características mais marcantes presentes na geração dos mais jovens e a geração *baby boomers*⁵⁷ (nascidos no pós-segunda guerra mundial na Europa, EUA, Canadá ou Austrália). Nesse exercício lista as dez principais mudanças observadas por ele entre uma e outra geração.⁵⁸ Em grande parte, as características apresentadas por Prensky se assemelham as já apontadas por Gomes e Carvalho, embora o autor norte-americano inclua, ainda, a maior afinidade dos mais jovens com os gráficos ao invés dos textos, a não separação entre diversão e trabalho e, por fim, a necessidade de serem recompensados no emprego de seu tempo e habilidades.

Johnson (2012, p.23) concorda com Prensky quanto à necessidade de os mais novos serem recompensados por suas habilidades e acrescenta, ainda, que este é um dos aspectos que transformam os *games* em produtos atrativos:

quando se cria um sistema no qual recompensas são definidas claramente e obtidas à medida que se explora determinado ambiente, ele acaba atraindo o cérebro humano, mesmo que seja constituído de personagens virtuais e calçadas [sic] simuladas. O que atrai nesses games não é o tema [...]. O que instiga esses jogadores é o sistema de recompensas, mantendo presa à tela sua atenção notoriamente dispersa.

Para essa geração, as coisas que precisam ser aprendidas – “informações, conceitos, relações [...] – não podem mais ser simplesmente ditas ou expostas [...]. Devem ser aprendidas por elas, por meio de perguntas, descobertas, construções, interações e, acima de tudo, diversão.” (PRENSKY, 2012, p. 39). O uso dos jogos digitais seria a saída metodológica para o incremento da aprendizagem voltada para a nova geração.

Para Prensky (2012, p. 39):

⁵⁷*Baby Boomers* é a expressão usada por Marc Prensky para se referir àqueles que nasceram na época do *baby boom* e que “compreendem a grande maioria dos instrutores e professores de hoje” (PRENSKY, 2012, p. 66)

⁵⁸Para maior detalhamento de cada uma das principais mudanças notadas pelo autor entre a geração dos jogos e a dos *baby boomers*, ver PRENSKY 2012, p. 82-100.

os que foram criados com teorias educacionais e de treinamento tradicionais precisam perceber que [...] muitos, se não a maior parte, dos dados que coletamos e das teorias que formulamos no passado sobre como as pessoas pensam e aprendem podem não mais funcionar. (PRENSKY, 2012, p. 39)

Healy (1998), ao demonstrar hesitação com relação ao uso da tecnologia digital, tende a se aproximar das teorias formuladas no passado mencionadas por Prensky. Quando determina o ciclo *trabalho duro/superação de desafios/sucesso*, como aspecto importante envolvido no desenvolvimento pessoal e, provavelmente, inexistente no contato com a tecnologia digital, a autora sugere que os *videogames* podem não carregar consigo todas essas propriedades.

Prensky (2012), por outro lado, listou doze motivos⁵⁹ pelos quais os jogos despertam e prendem a atenção. Dentre todos eles, cabe ressaltar, em oposição a Healy, que “os jogos têm resultados [...], têm vitórias, [...] têm conflitos/competições/desafios/oposições [...]. Os jogos envolvem a solução de problemas”. Todos esses aspectos se relacionam, claramente, com a sequência *trabalho duro-superação de desafios-sucesso* e estão presentes, inclusive, nos jogos cooperativos.

Healy chama a atenção, ainda, para a necessidade de estabelecer relações significativas entre fatos e ideias, sem o que se aprende, verdadeiramente, nada. Ela está correta. Entretanto, sua afirmação sinaliza, novamente, uma perspectiva restritiva quanto ao uso da tecnologia digital na educação. Os jogos digitais permitem muito mais do que apenas memorizar informações.

Jenny Levine (2006), ao tratar das dificuldades que um não jogador possui em entender sobre o quanto de informação um jovem está adquirindo, processando e relacionando, enquanto exposto à dinâmica de um jogo digital, apresenta o exemplo de certo jogo de corrida, no qual o (a) jogador (a) precisa processar e reagir a uma inacreditável quantidade de informações disponíveis na tela. Entre outras coisas, ele (a) precisa prestar atenção ao traçado da pista, à localização de seus oponentes no circuito, à velocidade que seu carro está desenvolvendo, ao número de voltas já completadas, ao número de voltas por completar e à posição em que se encontra na competição.

⁵⁹Para Prensky, “jogos são uma forma de diversão, o que nos proporciona prazer e satisfação. Jogos são uma forma de brincar, o que faz o nosso envolvimento ser intenso e fervoroso. Jogos têm regras, o que nos dá estrutura. Jogos têm metas, o que nos dá motivação. Jogos são interativos, o que nos faz agir. Jogos têm resultados e *feedback*, o que nos faz aprender. Jogos são adaptáveis, o que nos faz seguir um fluxo. Jogos têm vitórias, o que gratifica o nosso ego. Jogos têm conflitos/competições/desafios/oposições, o que nos dá adrenalina. Jogos envolvem a solução de problemas, o que estimula nossa criatividade. Jogos têm interação, o que nos leva a grupos sociais. Jogos têm enredo e representações, o que nos proporciona emoção.” (PRENSKY, 2012, p. 156).

A autora ressalta que essas informações estão em frequente mudança, sempre requisitando que o (a) jogador (a) esteja em permanente estado de alerta. Para Levine (2006, p.14, tradução nossa),

jovens jogadores [...] são muito bons em saber o que está exatamente acontecendo no jogo, e rapidamente aprendem como dominar toda essa informação de modo que tenham suas chances aumentadas. Não se trata apenas de múltiplas tarefas [...]. Isso se parece mais com priorizar correntes de informações e saber o que é importante e quando.⁶⁰

Ou seja, os jogos digitais oferecem possibilidades mais amplas. De acordo com a leitura que Prensky faz de Patricia Greenfield (1984), o jogo de *videogame* pode aprimorar

as habilidades do jogador em atividades que requerem ‘atenção dividida’, como o monitoramento simultâneo de diversos locais [ou de diversas informações], ajudando-o a ajustar suas ‘estratégias de emprego de atenção’ de forma adequada. Os jogadores ganham rapidez de resposta tanto a estímulos esperados quanto aos inesperados. (PRENSKY, 2012, p. 74)

Para além, “o processo de fazer observações, formular hipóteses e descobrir as regras que regem o comportamento de representações dinâmicas é, basicamente, o processo cognitivo da descoberta por indução...o processo do pensamento por trás do pensamento científico” (GREENFIELD, 1984 apud PRENSKY, 2012, p. 74).

Embora alguns teóricos se tenham, de forma mais ou menos radical, manifestado contrariamente à eficiência dos jogos digitais enquanto fonte de aprendizagem, as pesquisas iniciadas na década de 1980, com Greenfield e Crawford, e as mais recentes, têm conseguido demonstrar o quanto os jogos digitais podem ser ferramentas extremamente úteis para as novas gerações, proporcionando aprendizagem séria, aliada à diversão, e aquisição de novas competências e habilidades.

Na seção a seguir, as informações obtidas a partir do monitoramento do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* e das oficinas realizadas com jovens entre 14 e 18 anos de idade, serão indispensáveis para se verificar se o módulo educativo do sítio, constituído por jogos digitais *on-line* tem confirmado os mesmos resultados.

⁶⁰ “[...] young players [...] are quite good at knowing exactly what is going on in the game, and they quickly learn how to harness all of this information in order to maximize their chances. It’s not just multi-tasking [...]. It’s more like prioritizing streams of information and knowing what is important and when (LEVINE, 2006, p. 14)

4 MONITORAMENTO

A disponibilização ao público de um produto educativo que se pretende dinâmico, relevante e duradouro não pode se tornar um fim em si mesmo. O acompanhamento sistemático e a consolidação periódica dos dados e informações sobre o seu uso devem ser objeto de preocupação da equipe de profissionais envolvida no projeto. Na busca pela medição do seu desempenho frente ao público-alvo, o monitoramento e a avaliação podem ser ferramentas importantes.

Os conceitos de monitoramento e avaliação passaram a gozar de prestígio, no campo da administração pública, a partir das décadas de 1980 e 1990, quando vários países, incluindo o Brasil, viviam um momento de estagnação econômica, crise fiscal, reformas estruturais liberalizantes e escassez de recursos no setor público.

Nesse contexto, Costa e Castanhar (2003, p. 971) professores da Escola Brasileira de Administração Pública e Empresas (Ebape/FGV) à época da publicação do artigo “Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos”, indicavam haver “a necessidade crucial e urgente de se deter maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em programas sociais”.

Os autores defendiam que “a avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode[ria] ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 971).

Essa concepção refletiu, em parte, o que preconizava o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef),⁶¹ em 1990, quando publicou um manual que estabelecia a avaliação, mas também, incluía o monitoramento como ferramentas a serem utilizadas em qualquer programa ou política social. A importância dessas ferramentas esteve, ainda, reiterada quando a própria instituição publicou, em 2005, o seu *Monitoring and evaluation quick reference*.

A Unicef, no documento de 1990, define que o monitoramento é a “supervisão periódica da implementação de uma atividade que pretende estabelecer até que ponto as entregas de insumos, as etapas de trabalho ou outras ações necessárias e os produtos-alvo estão sendo processados de acordo com o planejado, para que possam ser tomadas

⁶¹ A Unicef está presente no Brasil desde 1950. Ver <www.unicef.org.br>. Acesso em 8 maio 2017.

medidas oportunas para corrigir as deficiências detectadas” (UNICEF, 1990, p. 2, tradução nossa).⁶²

O manual determina, também, a avaliação como

um processo que procura determinar, o mais sistematicamente e objetivamente possível, a relevância, a efetividade, a eficiência e o impacto das atividades à luz de objetivos específicos. É uma ferramenta de gestão orientada para a aprendizagem e para o processo organizacional, para melhorar tanto as atividades atuais como o planejamento, programação e tomada de decisões futuros (UNICEF, 1990, p. 3, tradução nossa).⁶³

Para a instituição, embora se constituam em partes integrantes e distintas da preparação e da implementação de um programa, tanto o monitoramento quanto a avaliação “são destinados a influenciar a tomada de decisões, incluindo decisões para melhorar, reorientar ou interromper a política ou intervenção avaliada” (UNICEF, 2005, p. 3, tradução nossa).⁶⁴

Na elaboração esquemática da Unicef, é possível indicar a existência de dois tipos de monitoramento. O primeiro tipo é designado *situation monitoring*, que consiste em “medir mudanças em uma condição ou em um conjunto de condições ou em apontar a falta de mudanças”.⁶⁵ O segundo é chamado *performing monitoring*, o qual “mede o progresso na conquista de resultados específicos, em relação a um plano de implementação, seja de programas, estratégias ou atividades” (UNICEF, 2005, p. 3, tradução nossa).⁶⁶

Já no que se refere à avaliação, a instituição, por meio de seu guia rápido, preconiza que há o dever de serem considerados, precisamente, quatro elementos. Primeiramente, um relatório avaliativo precisa se dedicar a etapa chamada *findings*, onde constariam “declarações que incluem descrição e medidas” (UNICEF, 2005, p. 4, tradução nossa).⁶⁷ Depois, segue a etapa designada *conclusions*, “correspondendo a síntese e a análise das descobertas/achados/diagnóstico” (UNICEF, 2005, p. 4, tradução

⁶² “[...] periodic oversight of implementation of an activity which seeks to establish the extent to which input deliveries, work schedules, other required actions and targeted outputs are processing according to plan, so that timely action can be taken to correct deficiencies detected” (UNICEF, 1990, p. 2)

⁶³ “[...] a process which attempts to determine as systematically and objectively as possible the relevance, effectiveness, efficiency and impact of activities in the light of specified objectives. It is a learning and action-oriented management tool and organizational process for improving both current activities and future planning, programming and decision-making.” (UNICEF, 1990, p. 3)

⁶⁴ “[...] are meant to influence decision-making, including decisions to improve, reorient or discontinue the evaluated intervention or policy” (UNICEF, 2005, p. 3)

⁶⁵ “[...] measures change in a condition or a set of conditions or a lack of change” (UNICEF, 2005, p. 3)

⁶⁶ “[...] measures progress in achieving specific results in relation to implementation plan, whether for programmes, strategies, or activities” (UNICEF, 2005, p. 3)

⁶⁷ “[...] statements that include description and measurement” (UNICEF, 2005, p. 4)

nossa).⁶⁸ A terceira etapa da avaliação é conhecida como *recommendation*, que, segundo a Unicef, deve indicar “o que precisa ser feito, no futuro e numa situação específica, e onde possível” (UNICEF, 2005, p. 4, tradução nossa).⁶⁹ Por fim, no esforço avaliativo deve constar a categoria *lessons learned*, “correspondendo às conclusões que podem ser de ordem mais abrangente, para além do caso específico” (UNICEF, 2005, p. 4, tradução nossa).⁷⁰

É evidente que as proposições da Unicef sobre monitoramento e a avaliação foram elaboradas num contexto mais amplo que o de criação de um sítio temático com um módulo voltado para a área educativa. Essas proposições tinham como alvos os programas e políticas sociais concebidos e implementados pela instituição no desenvolvimento de suas atividades. Contudo, uma vez que obtiveram êxito quando aplicadas em situações mais complexas, criaram, do ponto de vista teórico-metodológico, a expectativa de sucesso para a determinação do impacto e da receptividade em qualquer projeto perante seu público-alvo. Entre essas situações, inclui-se a área educativa do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*.

A seguir, serão apresentados os números relativos a 18 meses de monitoramento do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* e do módulo de jogos que o compõe, dentro dos parâmetros de um *situation monitoring*. A avaliação do módulo educativo será realizada, a partir da conceituação apresentada, no próximo capítulo da dissertação.

4.1 O monitoramento do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*

Ao longo das etapas de concepção e programação do sítio temático *Escravidão, abolição e pós-abolição*, houve, sempre, a preocupação com a produção de relatórios, que, minimamente, ofertassem dados e informações sobre o comportamento dos visitantes quando imersos naquele ambiente virtual.

De antemão e num viés mais abrangente, cobrindo todas as seções que compõem o sítio, sabia-se ser possível o uso dos dados e informações produzidos por meio do *Google Analytics* (GA).

⁶⁸ “[...] corresponding to the synthesis and analysis of findings” (UNICEF, 2005, p. 4)

⁶⁹ “[...] what should be done, in the future and in a specific situation; and where possible” (UNICEF, 2005, p. 4)

⁷⁰ “[...] corresponding to the conclusions that can be generalised beyond the specific case” (UNICEF, 2005, p. 4)

O GA é um ambiente de relatório já pronto, que permite o contato com várias categorias de dados e informações sobre qualquer sítio disponível na internet. Basta, para isso, que se tenha a autorização de acesso devida para aquele ambiente e que se faça a escolha do sítio que se almeja analisar.

O universo disponível para análise é extremamente amplo e detalhado. Em decorrência disso, durante a etapa de monitoramento do sítio e do seu módulo educativo, optou-se pelo uso, exclusivo, das seguintes categorias: a) número de usuários; b) número total de sessões; c) visualizações de páginas; d) duração média da sessão; e) taxa de rejeição do sítio; f) porcentagem de novos usuários e usuários que retornaram ao sítio, g) *ranking* dos países que originaram o acesso, h) o *ranking* dos idiomas mais frequentes; i) páginas de referência usadas pelos usuários para chegarem ao sítio e j) páginas por sessão. Acredita-se que, a partir dessas categorias, é possível criar uma visão geral sobre o uso do sítio.

Embora o presente trabalho não seja, precisamente, sobre o sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*, mas sobre uma área específica desse *website*, o uso de informações gerais sobre ele permite identificar a relevância ou a insignificância que acompanha o módulo educativo no interior do sítio.

Por outro lado, num viés mais detido, foi criado pela equipe de programação do sítio, um ambiente de relatórios adicional e especificamente voltado para ofertar dados e informações sobre o relacionamento entre jogadores e os jogos disponíveis no módulo educativo. Esse ambiente está disponível em área de acesso restrito no *website*.

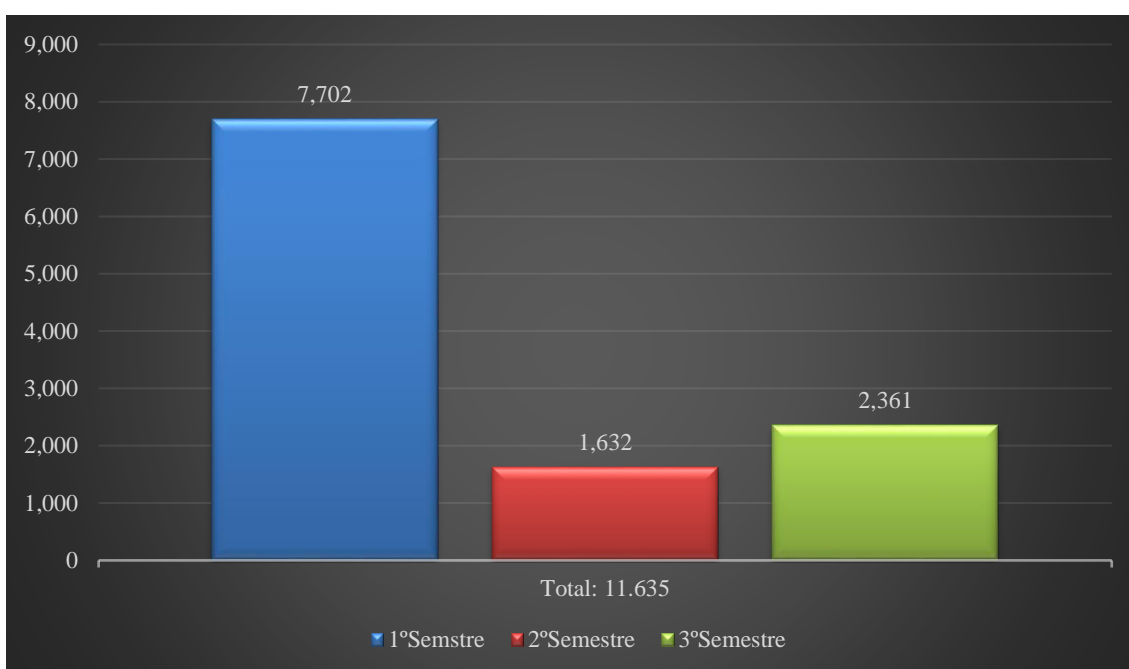
No relatório gerencial do módulo educativo, optou-se por coletar e analisar os números relativos à inicialização dos jogos levando em consideração o nível de dificuldade em que foram classificados e, também, relativos à quantidade de vezes em que foram completados com sucesso. Para além disso, a medição da participação estrangeira no sítio também foi uma variável à qual foi concedida atenção.

Embora o acompanhamento do desempenho do *website* tenha guardado uma frequência quase que diária, desde sua inauguração, optou-se, aqui, pela consolidação dos dados e informações ao longo de cada semestre de funcionamento. Dessa forma, como o balizamento temporal proposto para pesquisa são os 18 meses iniciais de funcionamento do sítio e, sobretudo, do seu módulo educativo, decidiu-se pela apresentação e análise de dados e informações de três semestres seguidos: o primeiro semestre totalizando os dados/informações desde a inauguração do produto, em novembro de 2015, até maio de 2016. O segundo semestre levando em consideração os dados/informações entre junho de

2016 e novembro do mesmo ano e, por fim, o terceiro semestre contabilizando os meses que se estenderam desde dezembro de 2016 até maio⁷¹ de 2017.

Escravidão, abolição e pós-abolição recebeu, ao longo dos 18 meses iniciais de funcionamento a visita de 11.635 usuários (Gráfico 1). Durante o primeiro semestre, foram contabilizados 7.702 usuários. No semestre seguinte, o número sofreu uma queda vertiginosa, tendo sido registrado, pelo GA, a presença virtual de 1.632 usuários. No último semestre medido, o número de usuários do sítio voltou a crescer, com o registro de 2.361 utilizadores.

Gráfico 1- Número de usuários por semestre



Fonte: Google Analytics

O número mais elevado de usuários em contato com o sítio, durante o primeiro semestre, é algo que não causa estranheza. Trata-se, precisamente, do período em que o produto foi disponibilizado ao público. Foram realizadas, nessa época, várias ações de divulgação do *website*: um evento oficial de inauguração do sítio, ocorrido na Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), no Rio de Janeiro; divulgação do sítio nas redes sociais, a partir das redes de que a FCRB participa e das redes sociais de instituições parceiras; uma comunicação durante a realização do XI Congresso de Arquivologia do Mercosul; e uma exposição sobre o sítio no evento “Café com Arquivo: o documento em debate”,

⁷¹17 de maio de 2017 foi a data limite para a obtenção dos relatórios tanto no *Google Analytics* quanto no relatório gerencial do módulo educativo do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*.

promovido pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDoc) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro.

Essas iniciativas, somadas aos esforços de divulgação individual dos integrantes do projeto e à curiosidade que sempre desperta o lançamento de um novo produto, pavimentaram o caminho para que o sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* pudesse alcançar, durante o primeiro semestre, a marca de mais de 7 mil usuários visitantes.

O segundo semestre de funcionamento do sítio, entretanto, foi marcado pela aguda queda do número de usuários em contato com o *website*. Apesar da diminuição do número de iniciativas de divulgação, o número causou surpresa.

Nesse período, o sítio e, mais especificamente o módulo educativo, foi apresentado, a convite, no *Brazil's Independent Games Festival* (BigFestival 2016), realizado em São Paulo e, também, no Congresso *Archives, Harmony and Friendship*, promovido pelo *International Council on Archives* (ICA), na Coreia do Sul. Além disso, o produto foi cadastrado no repositório Escola Digital⁷², mas as iniciativas não se mostraram suficientes para a manutenção dos números anteriores.

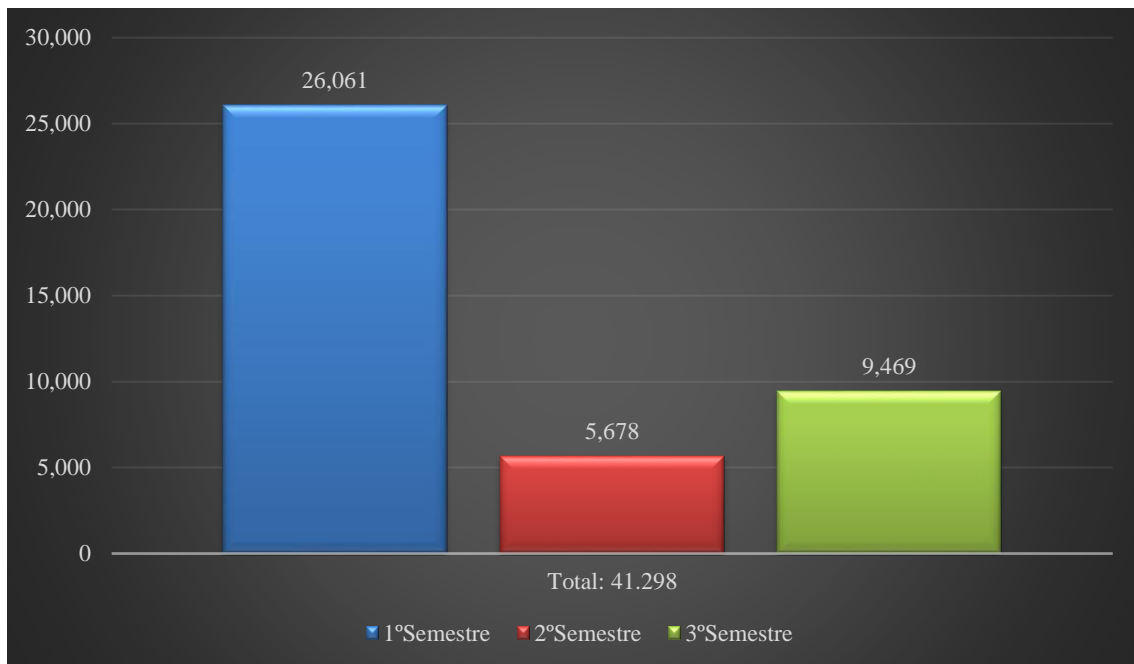
No terceiro semestre, percebeu-se um movimento de crescimento dessa variável, com o aumento de 729 usuários visitantes, se comparado com o semestre anterior. Atribui-se esse crescimento ao lançamento de 10 (dez) novos jogos de cada modalidade e, também, à divulgação do sítio em *blogs*, a partir de reportagens realizadas.⁷³

O mesmo panorama encontrado para o número de usuários do sítio pode ser observado quanto ao número de visualizações de páginas (Gráfico 2). Enquanto o *website* teve um *boom* de 26.061 visualizações durante o primeiro semestre, o segundo semestre registrou uma queda abrupta, tendo sido anotadas 5.678 visualizações. No último semestre medido, o número ganhou uma trajetória de crescimento considerável atingindo a marca de 9.469 visualizações.

⁷² Disponível em <<http://www.escoladigital.org.br/>>. Acesso em 11 jun. 2017.

⁷³ *Escravidão, Abolição e Pós-abolição* foi objeto de reportagens em dois blogs durante o primeiro semestre de 2017. Um deles foi o blog *Preta, preto, pretinhos* e o outro *O presente no passado*. Disponível em: <<http://pretapretopretinhos.blogfolha.uol.com.br/2017/02/07/fundacao-casa-de-rui-barbosa-disponibiliza-na-internet-documentos-sobre-a-escravidao/>>. Acesso em 18 de maio de 2017 e, também, em: <<https://www.opassadonopresente.com.br/museologia>>. Acesso em 18 maio 2017.

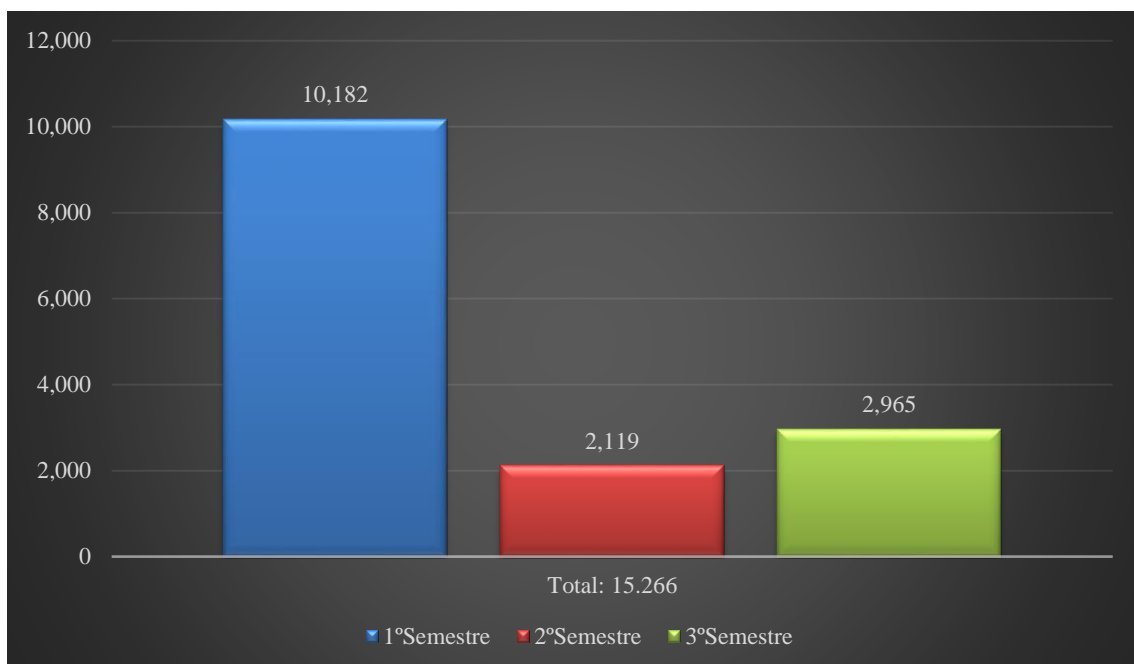
Gráfico 2 – Número de visualização de páginas



Fonte: Google Analytics

Durante os três semestres de acompanhamento do *website*, foi certificado, também, um total de 15.266 sessões (Gráfico 3), divididas da seguinte maneira: no primeiro semestre foram 10.182 sessões iniciadas; no segundo semestre, 2.119; e, por fim, 2.965 no último semestre.

Gráfico 3 – Número de sessões inicializadas

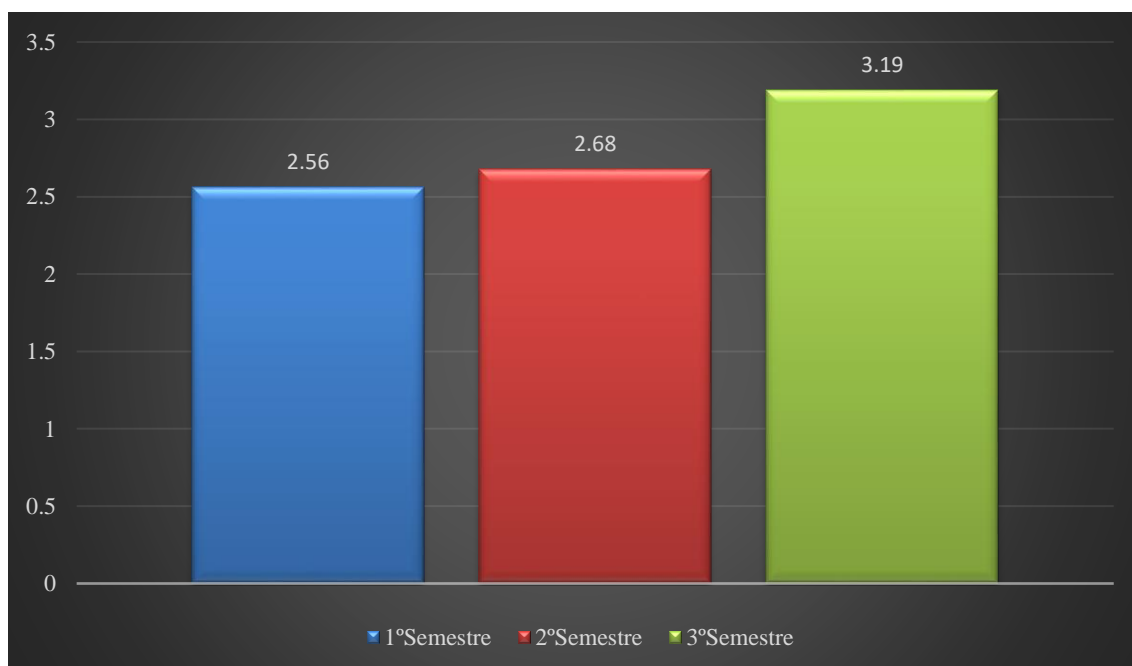


Cabe aqui estabelecer uma distinção entre as categorias de “sessões inicializadas” e “páginas visualizadas”. Enquanto esta diz respeito à quantidade total de páginas visualizadas, levando em consideração, inclusive, a repetição das páginas; aquela se relaciona com o período de tempo em que um mesmo usuário está interagindo ativamente com o *website*. É precisamente por isso que o número de páginas visitadas se mostrou maior que o número de interações com o sítio.

Novamente, o primeiro semestre é o que demonstra o maior período de interação do usuário com o sítio, seguido, nos seis meses posteriores, de uma expressiva queda no número de interações e, no último semestre, de ligeiro aumento no número de sessões.⁷⁴

Curiosamente, a categoria “páginas por sessão”, quando selecionada para análise, mostra uma trajetória diferente das três variáveis anteriores. Se no período de *boom* das visualizações de páginas e sessões iniciadas (1º semestre), a média de páginas por sessão ficou em 2,56, por outro lado, no momento de queda brusca nos números das mesmas variáveis (2º semestre), a média de páginas por sessão teve um ligeiro aumento, passando a 2,68. Esta trajetória se manteve ascendente no 3º semestre, quando a média de páginas por sessão subiu para 3,19.

Gráfico 4 – Número médio de páginas/sessões inicializadas



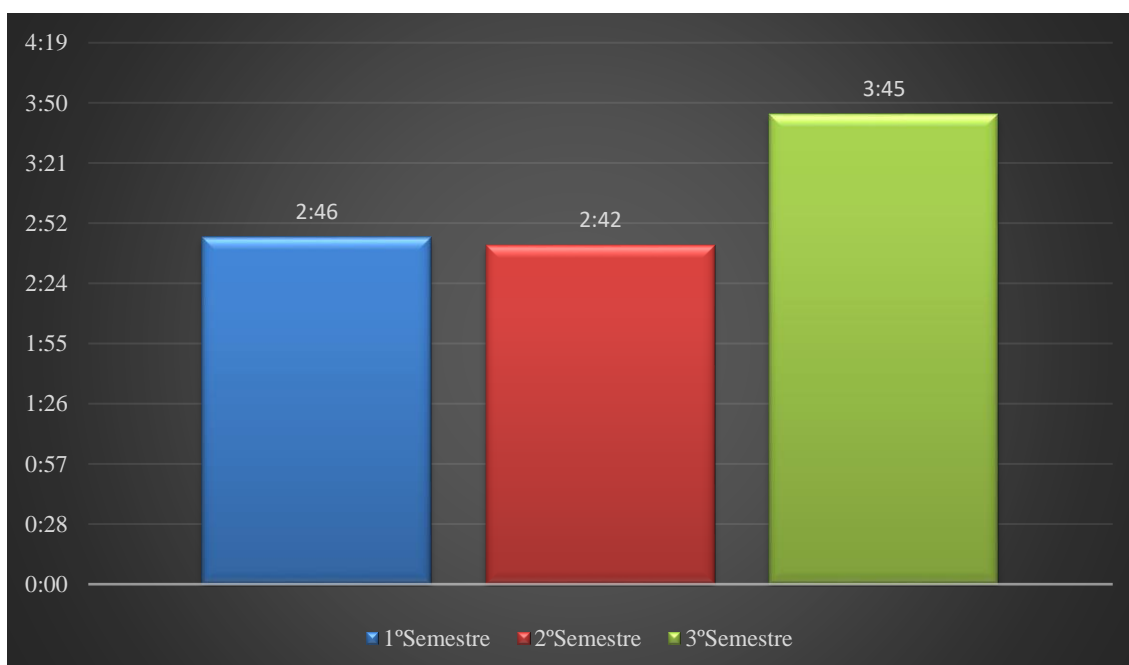
Fonte: Google Analytics

⁷⁴A hipótese de falha técnica na disponibilização do sítio ao usuário poderia explicar a trajetória de queda no número de usuários, no número de visualizações de páginas e no número de sessões inicializadas durante todo no segundo semestre sob análise, conforme indicado nos gráficos 1, 2 e 3. No entanto, a comprovação da hipótese esbarrou na dificuldade de acesso aos relatórios de funcionamento do servidor em que está hospedado o sítio.

Estes números permitem supor que, mesmo no período em que o sítio apresentou seus piores indicadores, aqueles usuários que se permitiram acessar o ambiente virtual temático, estavam aproveitando para, cada vez mais, conhecer e interagir com o conteúdo disponível.

Esse argumento ganha mais fôlego quando a análise considera também a categoria “duração média das sessões”. No primeiro semestre, os usuários levavam, em média, 2 minutos e 46 segundos em cada sessão. Esse número ficou, praticamente, estável no segundo semestre, quando foi anotada a média de 2 minutos e 42 segundos, mas cresceu bastante no último período, quando foi registrada a média de 3 minutos e 45 segundos.

Gráfico 5 – Duração média das sessões



Fonte: Google Analytics

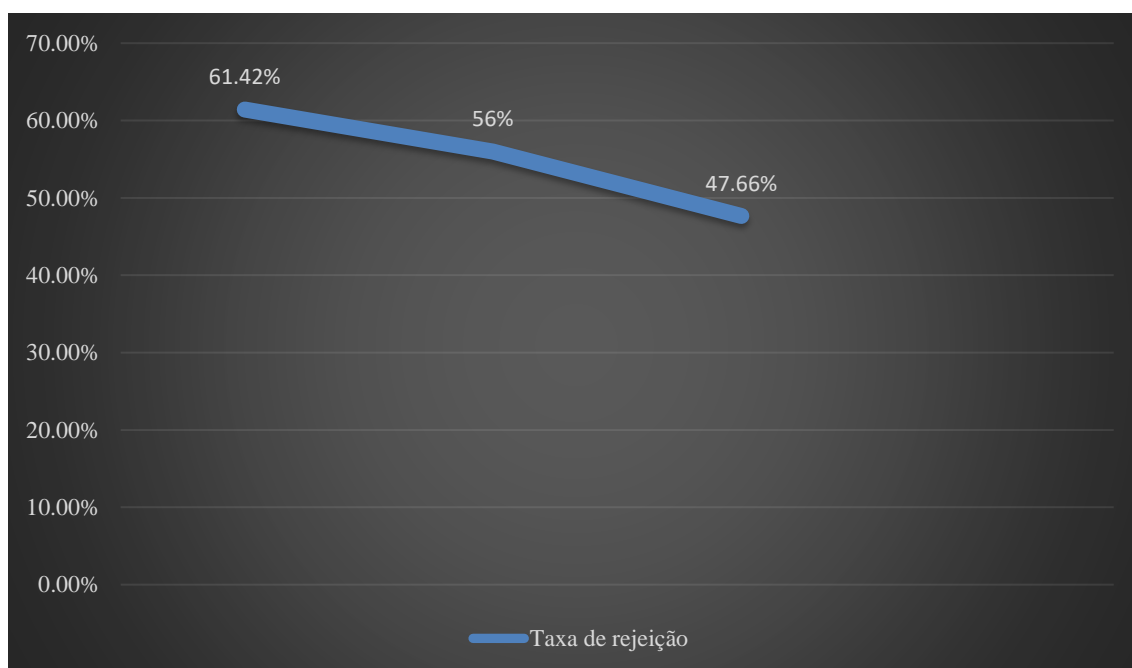
Escravidão, abolição e pós-abolição possui, de acordo com os relatórios do GA, uma taxa média de 76,3% para novos usuários. Isso, por um lado, tem um efeito positivo, na medida em que significa que as pessoas, cada vez mais, tomam conhecimento de sua existência. Além disso, há o reforço da identidade de um produto virtual voltado para um tema bastante específico. Por outro lado, numa perspectiva mais preocupante, esse número pode significar que o sítio não tem conseguido fidelizar o seu público.

O monitoramento do *website* aponta, também, para uma taxa de rejeição média de 57,95% das sessões inicializadas. É importante informar que a taxa de rejeição mede a

porcentagem de sessões que foram iniciadas e abandonadas sem qualquer interação com a página.

De início, o número assustou. Mas, observando o que os especialistas consideram níveis aceitáveis de rejeição, o desempenho do sítio está bem próximo da média. Dependendo da natureza e dos objetivos de cada sítio, os níveis de aceitação variam. No caso do *Escravidão, abolição e pós-abolição*, por ser classificado como um sítio de conteúdo, as taxas de rejeição aceitáveis variam dentro da escala de 40 a 60%.⁷⁵ O acompanhamento semestral da taxa de rejeição demonstra, inclusive, uma trajetória de declínio. No primeiro semestre, a taxa era de 61,42%, seguida, no segundo semestre, de 56% e, no terceiro semestre, 47,66%, número mais próximo do mínimo tolerável na escala dos especialistas.

Gráfico 6 – Desempenho semestral da taxa de rejeição



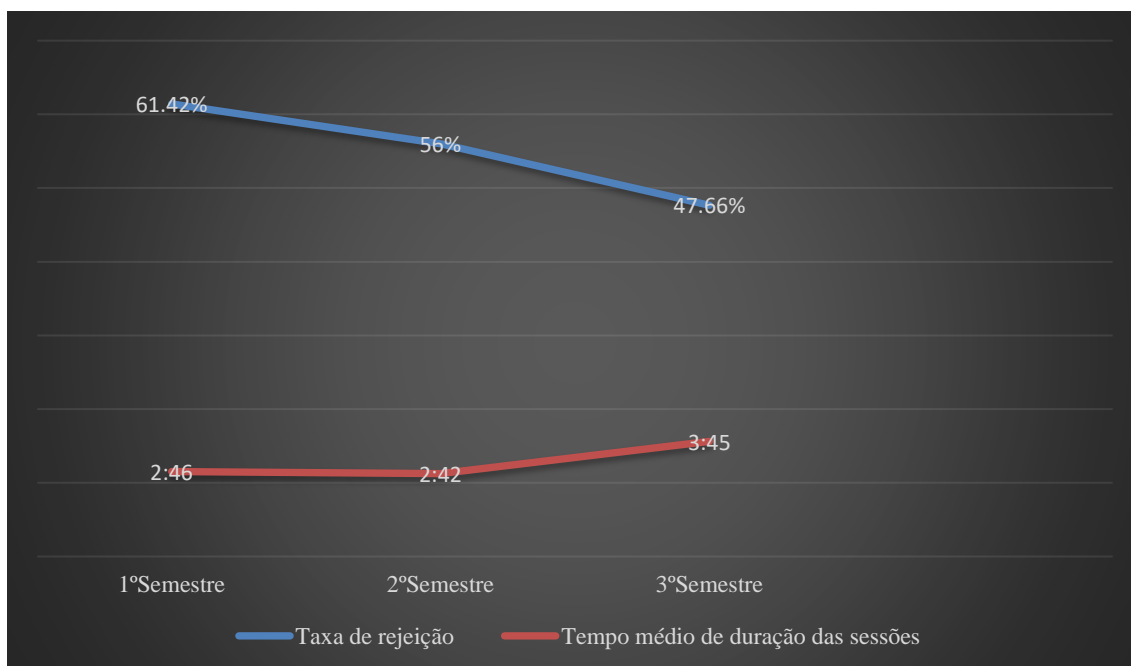
Fonte: Google Analytics

Uma taxa de rejeição elevada associada a um baixo tempo médio de duração da sessão pode ser preocupante. Isso significaria, em outras palavras, que o usuário gastou

⁷⁵No texto *Taxa de Rejeição: saiba como compreendê-la e evite erros em sua análise*, disponível no sítio Marketing de Conteúdo, Renata Santiago aponta os seguintes parâmetros de aceitação de taxas de rejeição para cada tipo de sítio: a) Varejo – 20 a 40%, b) *Landing pages* simples – 70 a 90%; c) Portais (exemplo: MSN, G1) – 10 a 30%; d) Sites de serviço/FAQ – 10 a 30%; e) Venda de Serviços (geração de leads) – 30 a 50%; f) Sites de conteúdo – 40 a 60% e g) Blogs – 70 a 98%. Disponível em: <<http://marketingdeconteudo.com/taxa-de-rejeicao/>>. Acesso em 1 dez. 2016.

pouco tempo de acesso antes de abandonar o sítio. As trajetórias das duas variáveis, entretanto, têm caminhado em direções opostas (a duração média das sessões tem aumentado e a taxa de rejeição tem diminuído), permitindo inferir que há aceitação do conteúdo e da estrutura do sítio.

Gráfico 7 – Desempenho da taxa de rejeição x duração média das sessões



Fonte: Google Analytics

O Brasil é o país de onde parte o maior número médio de sessões inicializadas (84,4%). Em segundo lugar, nesse *ranking*, observam-se as sessões provenientes dos EUA (2,84%), seguidos pela Rússia (2,63%) e pelo Reino Unido (1,18%).

No que se refere ao idioma utilizado nas sessões, o português brasileiro mantém a liderança do *ranking* com 81,11%, contra, apenas, 6,57% de sessões inicializadas em inglês norte-americano e 1,38% em espanhol.

Cabe aqui informar que a categoria “idioma” mede as sessões inicializadas e considera, ao mesmo tempo, o idioma associado ao perfil do usuário que as originou. Assim, quando o GA determina o *ranking* de sessões por idioma, não significa, como pode parecer, que o usuário interagiu com o sítio no seu idioma, mas que o idioma registrado nas estatísticas é aquele que faz parte do seu hábito de navegação. Esta é uma distinção relevante, porque *Escravidão, abolição e pós-abolição* não foi um sítio programado para ofertar ao visitante alternativa de idioma além do Português. O usuário

pode até, por opção, utilizar o recurso *Google* de tradução automática do sítio, mas este é um recurso não medido pelo *Google Analytics*.

Essas medições confirmam que o sítio, embora conte com a visita de usuários de várias partes do mundo, é acessado e conhecido, em sua maioria, pela população brasileira. Nem mesmo os países de língua portuguesa e os países vizinhos ao Brasil, com os quais se imaginava um intercâmbio mais intenso, contribuem, significativamente, interagindo com o *website*. Portugal contribuiu com apenas 133 sessões inicializadas, o que corresponde a 0,87% do total médio de sessões. A Argentina, por sua vez, ocupa o 10º lugar no *ranking* de sessões inicializadas, totalizando 66 sessões (0,43%).

A partir desse diagnóstico, cabe pensar na possibilidade de criação de versões e disponibilização do sítio em outros idiomas, sobretudo, em inglês e espanhol, não apenas por ocuparem, respectivamente, o 2º e 3º lugares no *ranking* de idiomas, mas também por se constituírem, respectivamente, na língua franca da internet e na língua falada pela maior parte dos países vizinhos ao Brasil. Acredita-se que essa seja uma das maneiras de potencializar o maior alcance, em nível internacional, do *Escravidão, abolição e pós-abolição*.

A partir de *desktops*, foram realizadas 10.505 das sessões registradas no sítio. Em seguida, os *mobiles* registraram 4.190 sessões e, por fim, os *tablets*, 571. Paralelamente, as taxas de rejeição de sessões inicializadas foram, respectivamente, 54,34%, 67,16% e 56,92%.

Tabela 2 - Dispositivos usados nas sessões inicializadas no sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* e suas respectivas taxas de rejeição

Dispositivos	Número de sessões inicializadas	Taxas de rejeição
Desktops	10.505	54,34%
Mobiles	4.190	67,16%
Tablets	571	56,92%

Fonte: Google Analytics

Os números não forçam um estado de alerta, mas confirmam uma tendência já esperada. *Escravidão, abolição e pós-abolição* não foi um ambiente virtual programado para dispositivos móveis. Por hipótese, as pessoas tentam acessá-lo por meio de seus *smartphones e tablets* e, como não possuem uma boa experiência de navegação, o abandonam.

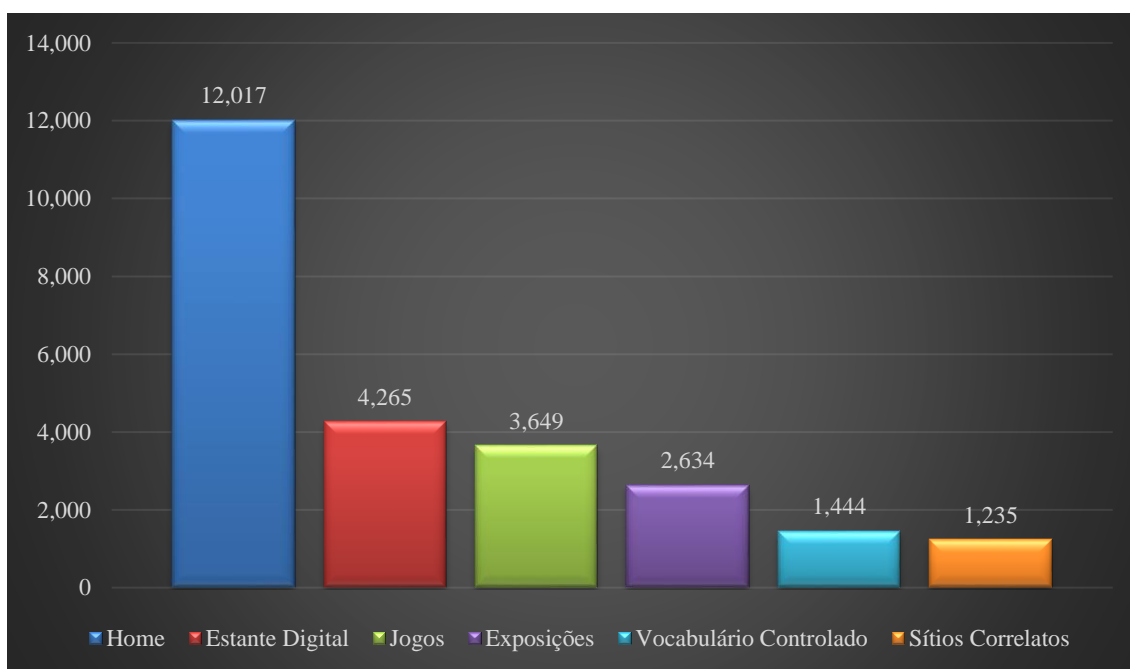
Nesse sentido, justificam-se as taxas de rejeição das sessões inicializadas em aparelhos portáteis. Isto ocorre tanto no desempenho semestral quanto no desempenho geral. A taxa de rejeição de sessões sempre foi maior na categoria “*mobile*”.

As redes sociais, em especial o *Facebook*, foram as ferramentas que deram maior visibilidade ao *website*. Foi a partir das postagens de divulgação nesses ambientes que se registrou a maior quantidade de sessões inicializadas no sítio. O *Facebook*, isoladamente, contribuiu para a inicialização de 6.364 sessões.

Paralelamente ao *Facebook*, o sítio oficial da Fundação Casa de Rui Barbosa também desempenhou um importante papel. Verifica-se que tem ocorrido uma forte associação, por parte dos usuários, entre o sítio e a FCRB. Em outras palavras, *Escravidão, Abolição e Pós-abolição*, em conjunto com os produtos ofertados no seu ambiente, tem sido reconhecido, efetivamente, como uma iniciativa institucional da FCRB.

O relatório do GA não deixa dúvidas que a *Home* do *Escravidão, abolição e pós-abolição* foi a página com o maior fluxo de visualização (12.017), durante os 18 meses iniciais de funcionamento do sítio. Em seguida, no *ranking* de visualização de páginas, encontra-se, no segundo lugar, a “Estante Digital” (4.265) e, em terceiro, o “Módulo Educacional” (3.649). Logo após, destacam-se, respectivamente, a área das exposições (2.634), o vocabulário controlado (1.444) e o ambiente de *sites* correlatos (1.235).

Gráfico 8 – *Ranking* de visualização de páginas



Fonte: Google Analytics

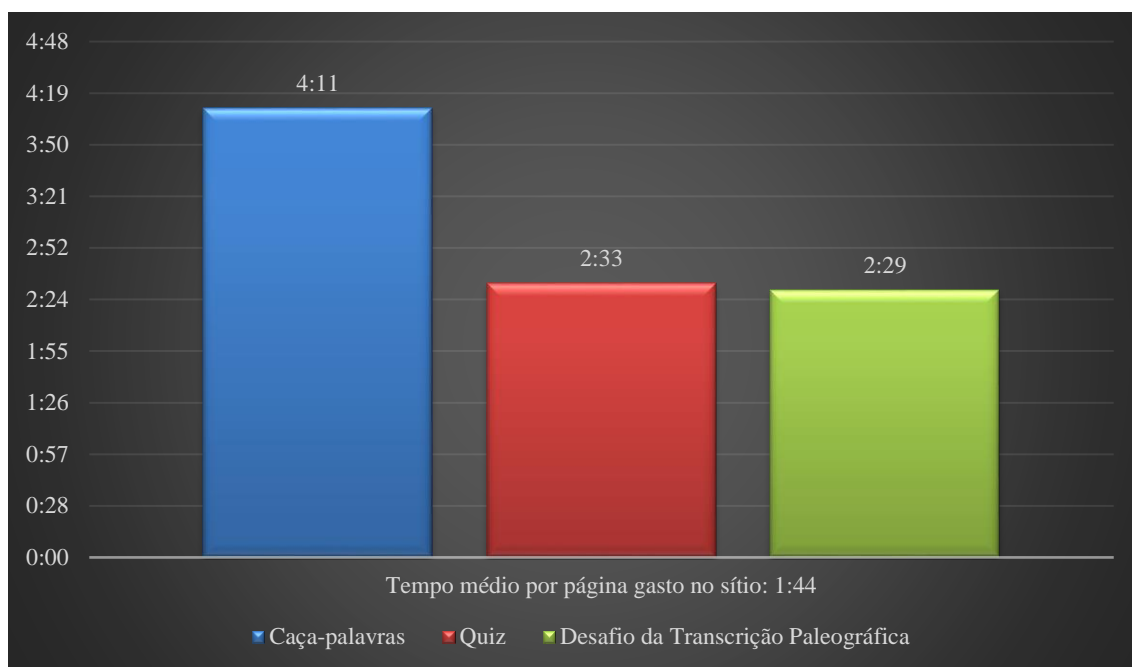
Cabe lembrar, entretanto, que os números de visualização de páginas acima disponibilizados referem-se, exclusivamente, às páginas de apresentação de cada uma das seções que compõem o sítio, não considerando o número de visualizações de páginas relativas ao conteúdo de cada uma das seções.

Levando-se em consideração o comportamento do usuário frente ao conteúdo de cada seção do *website*, o ambiente da “Estante digital” é, sem dúvida, o campeão em visualização de páginas. No ambiente, está digitalmente disponível a maior parte da documentação sobre a temática do sítio sob custódia da FCRB.

O módulo educativo, foco de análise da presente pesquisa, tem, também, um desempenho significativo. Além de ter a sua página de apresentação como a terceira mais visualizada do sítio, o módulo emplacou, no *ranking* de visualizações, a oitava, a nona e a décima colocações, com os *games Quiz* (1.111), Caça-palavras (911) e o Desafio da transcrição paleográfica (708).

Por algum motivo técnico, ainda não identificado, o *Google Analytics* não disponibiliza o número de visualizações da página do Jogo da memória. Como forma de tentar suprir essa lacuna, é possível fazer um exercício de estimativa de visualizações da página do jogo, por meio dos números do relatório emitido pelo sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*. O relatório indica que o jogo da memória tenha sido iniciado 931 vezes no período selecionado para análise. Para iniciar o jogo, o usuário teve, necessariamente, que visualizar a página. Caso esse número fosse contabilizado na categoria “visualização de página”, o desempenho do módulo educativo aumentaria, passando de 6.379 para 7.310 visualizações ou, aproximadamente, 17,7% das visualizações de páginas de todo o sítio.

Outro aspecto interessante sobre o comportamento do usuário diante do módulo de jogos está ligado ao tempo médio gasto na página. No *cômputo* geral, os usuários gastaram, em média, 1 minuto e 44 segundos por página no sítio. Somente para o *Quiz*, os usuários despenderam, em média, 2 minutos e 33 segundos; 4 minutos e 11 segundos foram gastos por aqueles que se dispuseram a jogar o caça-palavras e, por fim, na página dos desafios da transcrição paleográfica, os usuários permaneceram, em média, 2 minutos e 29 segundos. Novamente, para o jogo da memória, essa informação não está disponibilizada. Além disso, não é possível criar qualquer estimativa média do tempo de uso, uma vez que os relatórios do *Escravidão, abolição e pós-abolição* não medem essa grandeza.

Gráfico 9 – Tempo médio gasto nas páginas dos jogos *on-line*

Fonte: Google Analytics

Ao mesmo tempo em que pode ser considerada uma das principais áreas acessadas dentro do sítio, o módulo de jogos é aquele em que o usuário gasta a maior parte do seu tempo. Em todas as modalidades de jogos, o tempo médio que passaram interagindo com a página é maior do que a média indicada para todo o sítio. A única marca de tempo gasto, muito superior ao atingido pelos jogos, foi registrada pela página de exposição, que abriga o catálogo “Registro da escravidão na vida privada (Vol. 2)”, disponibilizada a partir de maio de 2016, com o tempo médio de 5 minutos e 18 segundos.

É, portanto, possível, a partir do monitoramento do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*, confirmar que o módulo voltado para o público jovem e composto por jogos está, junto com a estante digital, entre as duas áreas mais buscadas e com as quais os usuários mais interagem, quando em contato com o *website*.

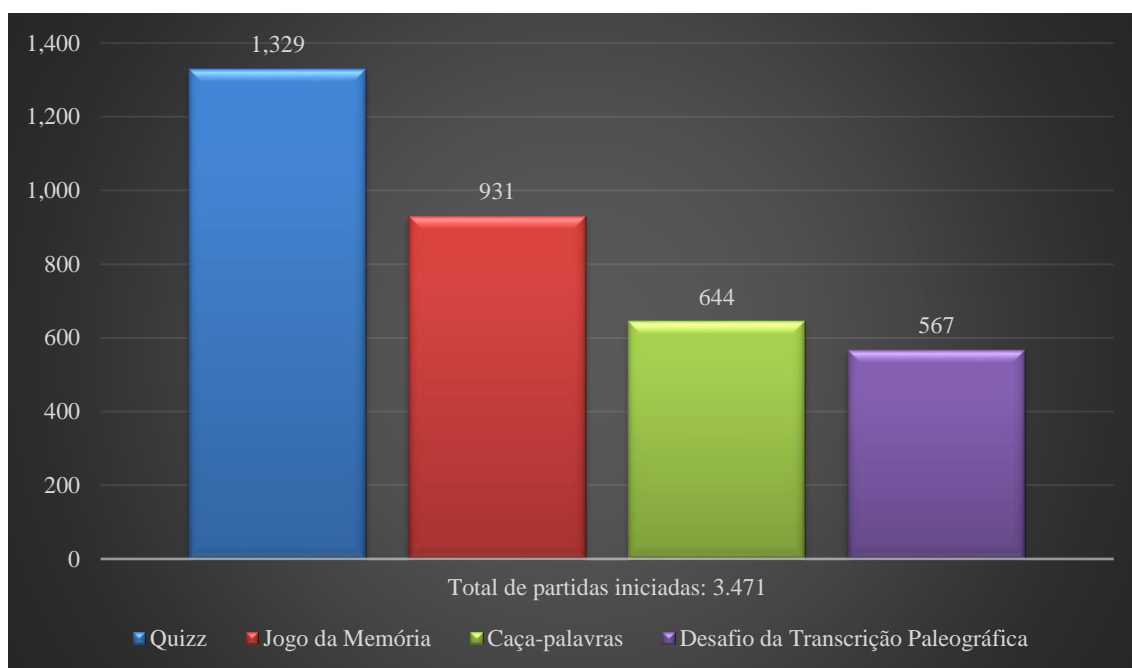
4.1.1 Monitoramento do módulo educativo do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*

Se os números disponibilizados pelo *Google Analytics*, para o monitoramento do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*, permitiram posicionar o módulo de jogos enquanto um ambiente de importância considerável dentro do *website*, faz-se necessário, também, compreender de que forma os usuários se comportam, quando interagindo, exclusivamente, com o ambiente de jogos. Nesse sentido, os números ofertados pelo

ambiente de relatórios do próprio sítio e pelas oficinas por este autor realizadas com o público-alvo do módulo podem contribuir na identificação daquilo que está a contento ou daquilo que necessita de alguma intervenção.

Foram iniciadas, ao todo, 3.471 partidas durante os 18 meses iniciais de funcionamento do *website*, considerando, para este cálculo, as partidas iniciadas em todos os 60 exemplares de jogos disponíveis.

Gráfico 10 – *Ranking* de partidas iniciadas



Fonte: Relatório do módulo de jogos educativos

O *Quiz* foi o tipo de jogo mais utilizado do módulo educativo. Por 1.329 vezes (38,28%), jogadores se dispuseram a jogar, pelo menos, algum dos 15 exemplares disponíveis.

O jogo 2 foi aquele que obteve o maior número de partidas iniciadas, 239 (17,98%), seguido, com destaque, pelos jogos 3 (151 – 11,36%), jogo 4 (141 – 10,61%) e jogo 5 (108 – 8,13%). Em conjunto, somente esses exemplares representaram quase que metade de todas as partidas jogadas para essa modalidade. Totalizaram 639 partidas, que correspondem a 48,08% de todas as partidas iniciadas do jogo *Quiz*.

Apesar de ser um jogo classificado com nível A, o jogo 1 foi aquele que obteve, considerando todos os exemplares da mesma modalidade, o menor índice de aproveitamento, com o registro de apenas 8 (3,35%) partidas finalizadas com todas as alternativas marcadas corretamente. Já o jogo 5, também de nível A, foi aquele que teve

o maior índice de partidas gabaritadas. Das 108 partidas, 52 (48,15%) tiveram as respostas completamente corretas.

Paralelamente, o jogo 1 foi o exemplar que contou com a maior diversidade de acessos internacionais. Quando se trata de acessos provenientes de fora do Brasil, o *Quiz* é, marcadamente, utilizado por jogadores dos Estados Unidos. Ao todo foram 19 partidas iniciadas por jogadores daquele país, embora estejam anotadas, também, as participações de portugueses, italianos, holandeses e cabo-verdianos.⁷⁶

Em segundo lugar, na preferência dos jogadores, esteve o Jogo da Memória, com 931 partidas ou 26,8% do total de partidas iniciadas no módulo educativo. Os jogos 2, 3 e 4 foram aqueles que apresentaram a maior atratividade, contando, em conjunto, com, aproximadamente, 47% de todas as partidas jogadas.

O jogo 2, classificado como de nível A, foi aquele que mais se destacou, tanto do ponto de vista do número de partidas inicializadas, quanto do índice de acessos internacionais. O exemplar foi objeto de interação por 177 vezes (19,01%) e recebeu acessos de países como Argentina, Espanha, México, Portugal e EUA. Novamente, os norte-americanos foram aqueles jogadores estrangeiros com maior participação no jogo da memória, com 18 partidas inicializadas.

Embora tenha sido experimentado por apenas 11 vezes, carregando consigo o pior número de partidas inicializadas nessa modalidade de jogo, o jogo 15, também classificado com o nível de dificuldade A, foi aquele que obteve o melhor desempenho no número de partidas gabaritadas, com o índice de 90,91% das partidas finalizadas com as respostas totalmente corretas.

O terceiro lugar, no *ranking* classificatório dos jogos, coube ao Caça-palavras, com 644 partidas jogadas ou 18,55% de todas as partidas experimentadas no módulo educativo. Os exemplares 1 e 6 foram os jogos que obtiveram maior destaque. Os dois, em conjunto, corresponderam a 43,32% (279) de todas as partidas iniciadas no jogo do caça-palavras.

O jogo 1, para além de ter sido o campeão de interação com 155 partidas (24,07%), foi aquele que registrou a maior diversidade no número de acessos estrangeiros, tendo sido anotada a presença virtual de jogadores argentinos, italianos, britânicos e japoneses.

⁷⁶Os relatórios produzidos no *Escravidão, abolição e pós-abolição* permitem a localização da origem das partidas, mas não permitem certificar a nacionalidade dos jogadores que as iniciaram. Dessa forma, na presente seção, os gentílicos podem referir-se tanto à nacionalidade do jogador quanto à localidade de onde foram originadas as interações com os jogos.

Mais uma vez, os norte-americanos foram os estrangeiros que mais contribuíram com a participação nos jogos, com 5 partidas jogadas. Entretanto, no caso específico do caça-palavras, os japoneses demonstraram um desempenho próximo, com 4 partidas inicializadas.

O Desafio da Transcrição Paleográfica ficou com a 4ª posição no *ranking* dos jogos com maior interatividade presentes no módulo de jogos do sítio. Foram jogadas 567 partidas ou 16,33% de todas as partidas contabilizadas pelos relatórios do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*.

Os jogos 1, 2 e 5, todos com a classificação de dificuldade nível 1, foram aqueles que produziram os melhores resultados, totalizando 301 partidas jogadas ou 53% de todas as partidas jogadas para essa modalidade de jogo.

Os jogos 2 e 3 contaram com a maior diversidade de acessos estrangeiros. O jogo 2, com a presença virtual de argentinos, japoneses, portugueses e norte-americanos e o jogo 3 com o mesmo perfil de participação, com a exceção dos norte-americanos.

Dessa vez, foram os argentinos que contribuíram com o maior número de interação estrangeira com o jogo: iniciaram 6 partidas, seguidos de perto pelos portugueses, com 4 partidas jogadas.

No caso específico do Desafio da Transcrição Paleográfica, somente os jogos de 1 a 6 puderam sofrer a medição do aproveitamento do usuário. Essa é a única modalidade de jogos que conta com duas formas diferentes de apresentação do jogo. Numa delas, o jogador precisa apenas decifrar o que está escrito no documento apresentado e marcar, como correta, uma das três opções disponíveis. Foram, precisamente, estas as formas de transcrição paleográfica que podiam ser medidas. Já os jogos de 7 a 15 foram aqueles que assumiram uma configuração diferente de transcrição paleográfica, quando os jogadores teriam que decifrar o trecho manuscrito do documento e digitá-lo no espaço lateral adequado. Esta maneira de jogar não pôde ser medida pelos relatórios.

Assim, diante dessa excepcionalidade, o relatório de jogos mostra que o jogo 3, com o nível A de dificuldade, tendo sido jogado por 77 vezes, foi aquele em que os jogadores obtiveram o melhor desempenho, gabaritando 66 partidas ou 85,71% das partidas jogadas.

4.1.2 O que dizem os jovens que jogam?

Durante os dias 11, 12 e 13 de maio de 2017 foram realizadas sete oficinas voltadas para o público-alvo do módulo de jogos do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*. Ao todo participaram das oficinas 103 jovens, com idades entre 14 e 20 anos,⁷⁷ que frequentam instituições escolares públicas em Niterói e Itaboraí, municípios pertencentes ao estado do Rio de Janeiro.

No Liceu Nilo Peçanha (LNP), escola pública tradicional situada em Niterói e que oferece aos seus integrantes todas as etapas do ensino médio, foram realizadas, ao todo, seis oficinas durante os dias 11 e 12 de maio de 2017. Já na Escola Municipal Afonso Salles (Emas), sediada no município de Itaboraí, foi realizada mais uma oficina no dia 13 de maio de 2017.

Os encontros aconteceram em contextos diferentes, o que foi deliberadamente pensado. Em ambas as oportunidades, a programação se desenvolveu dentro de instituições escolares. No caso das oficinas realizadas no LNP, os jovens estavam na sua rotina normal de aulas. Ao contrário, na Emas a oficina foi realizada durante a manhã de um sábado, oportunidade em que a escola fica aberta a toda comunidade, disponibilizando aos que comparecerem uma programação diversa e, portanto, distante da lógica do ambiente tradicional de uma sala de aula.



Figura 3 – Oficina realizada na Esc. Mun. Afonso Salles
Fonte: o autor



Figura 4 – Oficina realizada no Liceu Nilo Peçanha
Fonte: o autor

⁷⁷Embora o público-alvo do sítio esteja na faixa etária entre os 14 e 18 anos idade, a presença de jovens com 19 e 20 anos durante a realização das oficinas não foi desautorizada. Isto ocorreu, primeiramente, porque esses jovens se encontravam frequentando o mesmo nível instrucional dos demais com idades próximas. Além disso, foram poucos os participantes que se encontravam nessa situação, o que não seria suficiente para interferir significativamente nos resultados das oficinas. Ao todo foram identificados 4 jovens participantes com 19 anos e apenas 1 com 20 anos de idade.

Pretende-se destacar aqui que, apesar do uso da estrutura existente nas instituições escolares mencionadas, as oficinas não buscavam captar, exclusivamente, o desempenho do módulo de jogos quando disponibilizados para alunos num ambiente instrucional formal mas, também, que esse desempenho pudesse ser medido num contexto diferente e mais estendido.

As oficinas foram estruturadas em três etapas diferentes: a) apresentação pelo instrutor do sítio e do módulo de jogos; b) espaço livre para interação com o módulo de jogos e seu conteúdo; e c) aplicação de formulário (anexo A) ao público presente. As três etapas eram cumpridas em, no máximo, 1 hora de contato com os jovens.

Tanto o Liceu Nilo Peçanha quanto a Escola Municipal Afonso Salles possuem laboratório de informática com internet disponível. Nas duas escolas a quantidade de computadores em perfeito estado de funcionamento era reduzida. Assim, na maior parte das oficinas, o número de participantes era maior que o número de máquinas disponíveis, forçando os jogadores a se agruparem, pelo menos, em duplas.

Por conta do número reduzido de máquinas, ocorreu, em apenas uma oportunidade, que oito jovens não participaram da atividade, apesar de terem se locomovido até o local da oficina com a intenção de se juntarem aos demais.

Embora a velocidade da *internet* não fosse a mais adequada, dificultando o carregamento de alguns jogos e de algumas imagens neles presentes, os participantes conseguiram interagir satisfatoriamente com o módulo educativo.

Quando chegavam ao local da oficina, os participantes já se deparavam com os *desktops* ligados e com a página do *Escravidão, abolição e pós-abolição* em exposição nos monitores.

Apesar de o foco das oficinas ser a experimentação do módulo de jogos, os jovens que, porventura, decidissem visitar outros sítios ou buscar outras informações na rede não eram advertidos por conta da postura adotada. O que está por trás dessa escolha é a crença em que “todo o jogo e seu jogar somente podem acontecer dentro de um espaço de liberdade – a condição é que todo jogador entre livremente no espaço de jogo.” (PETRY, 2016, p. 28). Nesse sentido, “o jogo só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente; caso contrário, não se tratará de jogo” (PETRY, 2016, p. 28). Esta situação aconteceu episodicamente, quando alguns poucos alunos, somente após gastarem algum tempo jogando, aproveitaram a oportunidade de acesso à internet para localizarem outros conteúdos, principalmente as suas redes sociais.

Após o tempo disponível para que os jogadores pudessem interagir com os jogos, o instrutor solicitou que os presentes em cada uma das oficinas fizessem o preenchimento do formulário de pesquisa, que buscava captar a experiência dos jogadores com os jogos experimentados.

A utilização do formulário tinha como objetivo principal a obtenção de informações sobre três áreas importantes, quando se trata de jogos educativos digitais: a) Motivação; b) Experiência do usuário e c) Conhecimento.

A área de “Motivação” foi partilhada nos quesitos “Atenção”, “Relevância”, “Confiança” e “Satisfação”. Para cada um desses quesitos, o participante deveria fazer o julgamento de várias afirmações preexistentes, usando 4 códigos distintos: 1 – Discordo fortemente; 2 – Discordo/concordo parcialmente; 3 – Não posso opinar; e 4 – Concordo fortemente. Estes códigos seguiram válidos para o preenchimento de todo o formulário.

A área da “Experiência do usuário” foi dividida nos quesitos “Imersão”, “Desafio”, “Habilidade/Competência”, “Interação social” e “Divertimento”. Novamente, a dinâmica de julgamento das afirmações existentes deveria ser seguida.

A área de “Conhecimento” era a única sem subdivisões no formulário aplicado, valendo ali a lógica de utilização dos códigos mencionados acima, de acordo com o julgamento oferecido para cada uma das afirmações.

Do total de 103 jovens participantes das oficinas, a maior parte dos consultados havia completado 16 anos de idade (34%). Além disso, precisamente, 100 jovens (97%) afirmaram possuir acesso à internet, com 80 deles indicando o uso diário da rede mundial de computadores.

Quando questionados sobre o (s) dispositivo (s) mais utilizado (s) para uso da internet, os oficinairos puderam apontar, caso quisessem, mais de uma das alternativas disponíveis no formulário de pesquisa. Nesse sentido, 91 jovens afirmaram depender do uso de dispositivos móveis, do tipo *smartphones*, para acessar a internet e 21 jovens indicaram usar os *personal computers* (PCs) para o mesmo tipo de acesso.

A maioria dos entrevistados faz uso de jogos digitais (60%). Desses jogadores assumidos, 46,5% dedicam menos de uma hora diária à atividade; 19,5% se dedicam ao jogo entre uma e duas horas por dia; 14,5% gastam três horas e, por fim, outros 12% gastam mais de três horas diárias jogando. Aqueles que não estão acostumados a jogar correspondem a 40% de toda a amostra populacional.

Esse conjunto inicial de informações consolidadas permite afirmar que esta é uma amostra populacional com potencial elevado para uso do módulo de jogos do sítio

Escravidão, abolição e pós-abolição e que, por conseguinte, precisa ser consultada para que emita suas opiniões sobre o ambiente virtual educativo.

O módulo de jogos obteve um bom desempenho no que diz respeito à área de “Motivação”, prevista no formulário de pesquisa. Os quesitos que a integram contaram sempre com respostas positivas.

Quanto ao quesito “Atenção”, 63% dos consultados indicaram ter havido algo interessante no início do jogo que foi capaz de capturar sua atenção. Além disso, 43% do total de participantes das oficinas realizadas concordaram que o *design* da *interface* dos jogos apresentados era atraente.

De forma geral, no quesito “Relevância”, os usuários do módulo educativo conseguiram enxergar relevância nas modalidades de jogos e nos conteúdos que cada uma delas disponibiliza.

Muitos dos jogadores criaram a expectativa de aprender mais sobre os assuntos abordados pelos jogos. Foram, precisamente, 40 pessoas ou 39% dos participantes nessa situação. A mesma quantidade de pessoas respondeu positivamente quanto à relevância do conteúdo do jogo para os seus interesses individuais e, ainda, mais da metade dos participantes (56%) acreditou que o conteúdo dos jogos terá alguma utilidade em suas vidas.

Os jovens consideraram que os jogos disponibilizados guardavam níveis de dificuldade bastante razoáveis. Quando chamados a julgar a sentença “as atividades do jogo foram muito difíceis”, 52% dos consultados discordaram fortemente. Ainda sobre o quesito “Confiança”, quando os usuários poderiam confirmar a dificuldade excessiva dos jogos apresentados, 65% dos jogadores discordou fortemente diante da afirmativa “Eu não consegui entender uma boa parcela do material do jogo”.

Se a abstração poderia ser um elemento causador de maior dificuldade nos jogos, 63% discordaram que os exemplares jogados tivessem conteúdo “tão abstrato que fo[sse] difícil manter a atenção nele”.

No tocante ao quesito “Satisfação”, 55% dos consultados sentiram-se realizados por terem completado os jogos. Da mesma forma, 68% dos respondentes declararam que se sentiram bem ao completa-los. Boa parte dos presentes nas oficinas (37%) declarou, ainda, que foi capaz de aprender coisas surpreendentes ou inesperadas por meio dos jogos.

Quando se depararam com a afirmação “Os textos de *feedback* depois dos exercícios, ou outros recursos do jogo, me ajudaram a sentir recompensado pelo meu esforço.”, 33% dos respondentes não foram capazes de opinar. Esse número expressivo

pode ser mais bem compreendido na medida em que, durante a realização de todas as oficinas, não havia caixas de som disponíveis para os participantes.

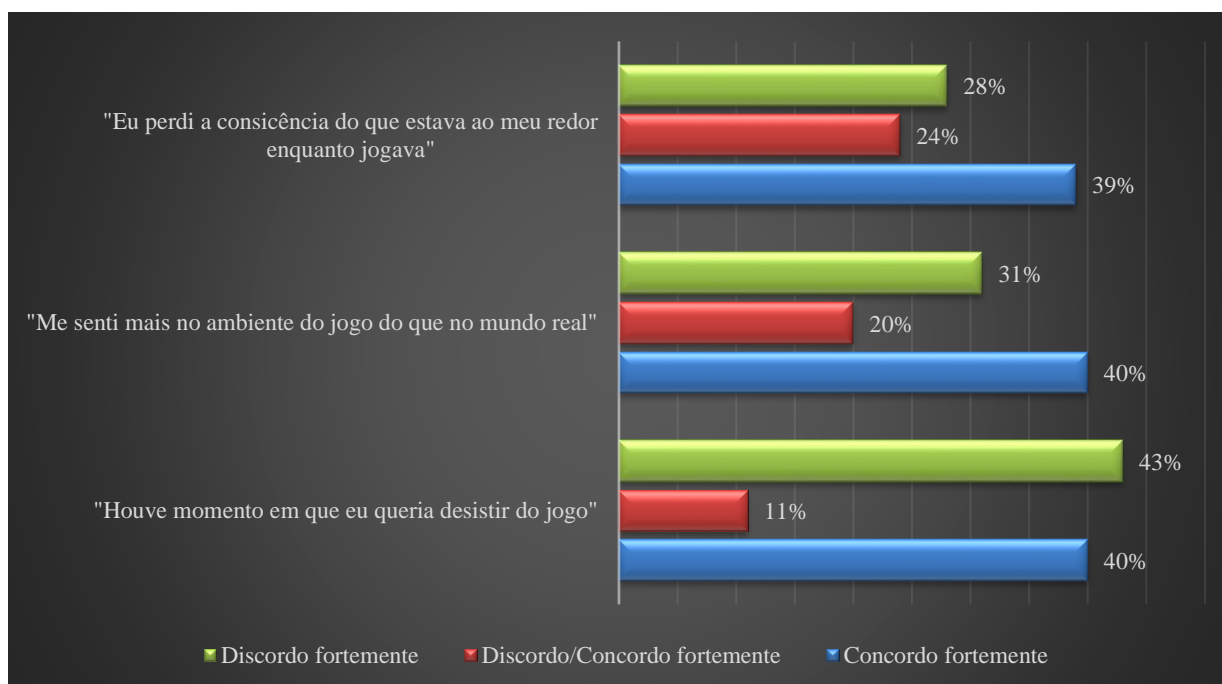
Os jogos que compõem o módulo educativo, para além de seu apelo visual, possuem sons que variam de acordo com o desempenho do jogador e que, portanto, se relacionam, diretamente, com o *feedback* em julgamento naquela afirmativa. Assim, sem dúvida alguma, este foi um aspecto comprometido durante a etapa da realização das oficinas. Ainda assim, 33% dos participantes sentiram-se fortemente recompensados.

A área de “Experiência do Usuário” retornou bons indicadores. Os números apontam que os jogos favorecem a diversão, que fazem o tempo passar, que incentivam a aprendizagem, mas que, paralelamente, proporcionam ao jogador um sentimento de imersão limitada.

Parte expressiva dos respondentes (70%) indicou forte concordância quando submetidos à afirmação “Eu não percebi o tempo passar enquanto jogava”. Essa informação, tomada isoladamente, poderia garantir que o módulo de jogos proporciona aos seus jogadores, indiscutivelmente, uma experiência de imersão absoluta. Mas, quando associada às respostas apresentadas às declarações “eu perdi a consciência do que estava ao meu redor enquanto jogava” e “Me senti mais no ambiente do jogo do que no mundo real”, a análise começa a tomar novos rumos.

Se 39% dos entrevistados concordaram em ter perdido a consciência do mundo a sua volta enquanto jogavam, 28%, na outra extremidade, discordaram fortemente dessa afirmação. O equilíbrio entre os números ganha ainda maior destaque quando 24% das respostas registradas foram para a opção “discordo/concordo plenamente”.

Gráfico 11 – Imersão nos jogos



Fonte: Oficinas realizadas

Seguindo a mesma direção, a afirmação “Me senti mais no ambiente do jogo do que no mundo real” registrou a concordância de 40% dos consultados. Por outro lado, 31% jogadores discordaram fortemente dessa experiência de imersão.

Para além, quando julgaram a sentença “Houve momentos em que eu queria desistir do jogo”, 43% discordaram fortemente e, em oposição, 40% dos consultados concordaram fortemente com esse tópico.

Esse equilíbrio, não encontrado nas respostas dadas às outras áreas do formulário de pesquisa, faz acreditar, conforme mencionado anteriormente, que existe, de fato, algum nível de imersão dos jogadores ao interagirem com os jogos disponíveis no módulo; mas que, por outro lado, essa experiência de imersão é limitada.

Os jogos foram considerados desafiadores. Mais da metade dos jogadores (53%) concordou com a declaração “Este jogo é adequadamente desafiador para mim, as tarefas não são nem muito fáceis nem muito difíceis”. Uma porcentagem ainda maior dos *gamers* (67%) concordou que “o jogo oferece novos desafios num ritmo apropriado”. Na mesma direção, 43 % deles consideraram que, de fato, as habilidades haviam melhorado gradualmente com a superação dos desafios.

Ainda sobre o quesito “Desafio”, 55% dos jogadores não se sentiram ansiosos ou entediados e 57% concordaram que os jogos os motivaram a continuar a sua utilização.

No quesito “Habilidade/Competência”, 55% dos respondentes afirmaram que se sentiram bem-sucedidos. 59% se consideraram competentes e 69% sentiram que estavam obtendo progresso durante o desenrolar do jogo.

No que se refere à “Interação social”, quesito ligado à área “Experiência do usuário”, os números também são bastante positivos. 54% das respostas foram favoráveis ao sentimento de colaboração com os colegas por ocasião das partidas jogadas. Na mesma direção, 68 jogadores concordaram que “a colaboração no jogo ajuda a aprendizagem” e metade dos entrevistados não discordou que os tipos de jogos presentes no módulo educativo suportam a interação social entre os jogadores.

Para além dos números, a observação do comportamento dosicineiros durante a realização das atividades permitiu confirmar que os jogadores jogavam juntos, buscando, na maioria das vezes, uma atitude cooperativa. Observou-se em diversas oportunidades que, ao atingirem os objetivos dos jogos, vários jovens se cumprimentavam ou dirigiam uns aos outros palavras de felicitações, que se conformaram em indícios inequívocos de reconhecimento de sucesso provocado por meio da cooperação.

Os formulários respondidos demonstraram o caráter divertido dos jogos digitais *on-line* disponíveis no sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*. 41% dos respondentes afirmaram que ficaram desapontados porque o jogo havia sido interrompido em algum momento da oficina. 72% discordaram fortemente quando foram chamados a julgar a declaração “fiquei torcendo para o jogo acabar logo”. Foi notada, também, uma forte discordância (60%) quando a sentença tratava da suposta falta de dinamismo nos jogos. “Eu jogaria este jogo novamente” obteve 71% de concordância por parte daqueles que experimentaram os jogos. Ao contrário, 26% dosicineiros discordaram fortemente da afirmação “Eu gosto de utilizar este jogo por bastante tempo”, enquanto que 24% concordaram fortemente com a sentença. 34% optaram pela alternativa concordo/discordo fortemente.

Gráfico 12 - Divertimento



Fonte: Oficinas realizadas

Os resultados expressos nos formulários de pesquisa permitem compreender que os jogos proporcionam alguma diversão aos seus usuários, mas essa diversão não se caracteriza como duradoura, persistindo somente por certo período de tempo.

Na área “Conhecimento” os jogadores mantiveram o padrão de aceitação aos jogos do módulo educativo. 43% concordaram, enfaticamente, que são capazes de lembrar informações relacionadas aos temas apresentados nos jogos. Num desempenho muito próximo, 42% afirmaram ser possível compreender melhor os temas apresentados após jogarem. Por fim, ressaltando a dimensão prática dos jogos, 37% dos jogadores concordaram plenamente que são capazes de aplicar melhor os temas relacionados com os jogos após tomarem contato com eles.

Deve-se ressaltar que os resultados foram alcançados com, apenas, cerca de 30 minutos livres para jogar. Os demais 30 minutos foram divididos entre as outras etapas de realização das oficinas, conforme elencado no início desta seção. A repetição e o aumento do tempo gasto na interação com os jogos podem contribuir para a melhora dos resultados apresentados.

5 AVALIAÇÃO

O monitoramento do módulo de jogos educativos do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*, apresentado no capítulo anterior, confirma a sua dimensão mais rotineira, quando comparado com outra ferramenta de gestão, a saber, a avaliação. Essa peculiaridade já havia sido considerada pela Unicef (1990, p.3, tradução nossa), quando apresentava tanto um quanto a outra:

a avaliação é mais episódica do que o monitoramento. É facilitada pelo monitoramento, mas utiliza fonte adicional de informações. A avaliação concentra-se em questões específicas relacionadas à efetividade e impacto para influenciar futuros programas ou serviços.⁷⁸

Diante dos resultados obtidos a partir do monitoramento realizado, tornam-se tarefas imediatas analisar e melhor compreender o que esse conjunto expressivo de informações consolidadas pode oferecer em termos de prognóstico para o ambiente virtual de jogos *on-line*.

Nessa direção, embora já tenha sido apresentada no capítulo anterior, cabe retomar aqui a alternativa conceitual de avaliação adotada para esta pesquisa, a qual se sustenta na proposição da Unicef (1990, p. 3, tradução nossa), que entende a avaliação como

um processo que procura determinar, o mais sistematicamente e objetivamente possível, a relevância, a efetividade, a eficiência e o impacto das atividades, à luz de objetivos específicos. É uma ferramenta de gestão orientada para a aprendizagem e para o processo organizacional, para melhorar tanto as atividades atuais como o planejamento, programação e tomada de decisões futuros.⁷⁹

Essa concepção de avaliação é muito próxima da que exprime Maria Cecília Minayo, pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz):

entende-se por avaliação, a realização de um conjunto de atividades técnico-científicas ou teórico-operacionais que buscam atribuir valor de eficiência, eficácia e efetividade a processos de intervenção em sua implantação, implementação e resultados. [...] é uma iniciativa que deve subsidiar a correção de rumos e reorientar estratégias de ação (MINAYO, 2011, p.3).⁸⁰

⁷⁸ “Evaluation is more specific than monitoring. It is facilitated by monitoring but utilizes additional source of information. Evaluation focuses on specific questions related to effectiveness and impact in order to influence future programmes or services” (UNICEF, 1990, p.3).

⁷⁹ “[...] a process which attempts to determine as systematically and objectively as possible the relevance, effectiveness, efficiency and impact of activities in the light of specified objectives. It is a learning and action-oriented management tool and organizational process for improving both current activities and future planning, programming and decision-making.” (UNICEF, 1990, p. 3)

⁸⁰ Para maior esclarecimento, entende-se eficiência como a otimização dos recursos disponíveis. Em outras palavras, significa obter o máximo de benefício empregando o mínimo de recursos. Por eficácia, entende-se o cumprimento das metas traçadas por um determinado projeto. Por fim, efetividade se relaciona com

Almeida Júnior, um bibliotecário, complementa as definições apresentadas com algumas características inerentes à avaliação, cujo destaque incide na sua condição inconclusiva. Com isto, o autor pretende ressaltar que um processo avaliativo não tem, como ponto final, a conformação de soluções absolutas e sem margem para erros. Dessa maneira, o que está em jogo, para ele, é que se faz a opção “por um caminho, por uma atitude, por uma ideia, mas se a decisão for entendida mais à frente como não de todo acertada ou adequada, é possível sua alteração tantas vezes quanto necessário” (ALMEIDA JÚNIOR, 2003, p. 104).

Almeida Júnior (2003, p.104-105) ressalta, ainda, que uma avaliação não deve se desenvolver como uma ação exclusiva daqueles que são responsáveis pelo programa, serviço ou ação institucional, mas que “deve-se abrir espaço para que aqueles que recebem o serviço possam se manifestar”.

Para ele, a ausência, na avaliação, daqueles que recebem os serviços ou são afetados por uma determinada ação pode invalidar os resultados obtidos. Trata-se de uma avaliação mais inclusiva, que, ao tomar conhecimento do que pensa o público-alvo do serviço, do programa ou da ação institucional, pretende tomar atitudes (realinhamento, mudança, manutenção, transformação) que estejam de comum acordo com os objetivos a serem alcançados e com os anseios daqueles aos quais se destina.

Nesse sentido, a avaliação em curso contou com a participação de uma amostra populacional de jovens inseridos na faixa etária que se queria atingir, permitindo-lhes expressar suas impressões quanto aos jogos disponibilizados, por meio de um questionário aplicado (Anexo A).

Em conjunto com os números obtidos nos relatórios quantitativos do *Google Analytics* e dos relatórios quantitativos do próprio sítio estudado, as opiniões dos jovens consultados terão grande importância para a determinação dos impactos e da efetividade do módulo de jogos, contribuindo para um melhor prognóstico de seu funcionamento.

Na medida em que entende a avaliação enquanto processo, Almeida Júnior destaca que essa tarefa deve estar presente desde a formulação do projeto e não se distanciar de nenhuma das etapas relativas a ele. Na concepção do autor, a avaliação “deve estar presente sempre durante o período em que esse serviço existir” (ALMEIDA JÚNIOR, 2003, p.104).

a capacidade de promoção dos resultados pretendidos. As definições aqui apresentadas inspiram-se naquelas propostas por Minayo (2011).

De fato, as diversas etapas pelas quais passou o sítio *Escravidão, abolição, pós-abolição*, desde sua concepção até a disponibilização ao público, sofreram, cada qual, avaliações regulares por parte da equipe componente do projeto. Nesse momento, entretanto, a ênfase avaliativa recai sobre os resultados apresentados pelo sítio e o módulo de jogos ao longo dos 18 meses iniciais de funcionamento. Trata-se de uma avaliação *ex-post*, conforme identifica Minayo.⁸¹ Para a autora,

restringe-se aqui o sentido de avaliação de resultados para as análises de efetividade e de impacto que ocorram após ser concluído um projeto. Instituições e agências costumam dar grande ênfase ao momento *ex-post*, estabelecendo um intervalo de tempo de, por exemplo, um a dois anos, depois de concluída determinada intervenção, para se observar, dimensionar e compreender os efeitos que provocou (MINAYO, 2011, p. 7).

A avaliação *ex-post* aqui pretendida se valerá dos quatro elementos indicados pela Unicef para um relatório avaliativo, conforme já elencado no capítulo anterior: 1) *findings*; 2) *conclusions*; 3) *recommendations*; e 4) *lessons learned*.⁸²

Em *Findings* a atenção estará voltada para as “declarações que incluem descrição e medidas” (UNICEF, 2005, p. 4, tradução nossa).⁸³ São sentenças de destaque sobre os resultados e o impacto do módulo educativo, emergidas a partir do monitoramento realizado.

A seguir, em *Conclusions*, serão feitas considerações, de ordem geral, “correspondendo à síntese e à análise das descobertas/achados/diagnóstico” (UNICEF, 2005, p. 4, tradução nossa).⁸⁴

Adiante, em *Recommendations*, terceiro elemento do relatório avaliativo, deve constar “o que precisa ser feito, no futuro e numa situação específica, e onde possível” (UNICEF, 2005, p. 4, tradução nossa).⁸⁵ São sugestões que buscam contribuir para a melhora dos resultados do módulo frente aos seus frequentadores, causando-lhes maior impacto.

⁸¹Ao tratar do ciclo da avaliação, Minayo informa que “uma avaliação completa é aquela que incorpora um ciclo inteiro de análise de determinada intervenção ou ação, iniciando-se antes que uma intervenção ocorra (*ex-ante*), passando pelo acompanhamento do processo de implantação e implementação (monitoramento) e pela análise dos efeitos e resultados (avaliação *ex-post*). No entanto a avaliação pode privilegiar apenas um momento da realização de uma política pública, intervenção ou ação institucional” (MINAYO, 2011, p.5-6).

⁸² Uma possível tradução seria: 1) achados (ou diagnóstico); 2) conclusões; 3) recomendações; e 4) lições aprendidas.

⁸³ “[...] statements that include description and measurement” (UNICEF, 2005, p. 4)

⁸⁴ “[...] corresponding to the synthesis and analysis of findings” (UNICEF, 2005, p. 4)

⁸⁵ “[...] what should be done, in the future and in a specific situation; and where possible” (UNICEF, 2005, p. 4)

Por fim, o esforço de avaliação não pode prescindir, de acordo com a Unicef, do elemento *Lessons Learned*, “correspondendo às conclusões que podem ser de ordem mais abrangente, para além do caso específico” (UNICEF, 2005, p. 4, tradução nossa).⁸⁶

Espera-se que, com o cumprimento das etapas de uma avaliação conforme proposta pela Unicef, tenha-se, ao final, um arrazoado capaz de direcionar os rumos da iniciativa de educação patrimonial pautada pelo uso de jogos digitais cooperativos, promovida pela FCRB.

5.1 Findings

Podem-se destacar, tomando como ponto de partida o monitoramento realizado no módulo de jogos *on-line* do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*, os aspectos listados abaixo:

a) em 18 meses de funcionamento, o sítio recebeu a visita de 11.635 usuários. A média de frequentadores do sítio é, portanto, de 646 usuários mensais. Ao mesmo tempo foram registradas 41.208 visualizações de páginas, o que contribuiu para que o número médio de visualizações fosse de, aproximadamente, 64 páginas por visita, a cada mês. Esses milhares de usuários iniciaram, ao todo, 15.266 sessões, o que, em média, sugere 1,31 sessão por pessoa.

b) dos 11.635 usuários presentes no sítio, o *Google Analytics* indica que 3.649 estabeleceram contato com o módulo de jogos. Isso significa que 31% do total de frequentadores do sítio, certamente, conheceram o ambiente educativo voltado para jovens. Porcentagem semelhante foi a dos que, efetivamente, iniciaram uma partida naquele módulo. Ao todo foram 3.471 usuários, ou aproximadamente 30% do total de frequentadores.

c) a duração média das sessões apresentou trajetória ascendente. Decorridos 18 meses de funcionamento do sítio, o tempo médio registrado foi de 3 minutos e 45 segundos por sessão.

d) 76,3% do público frequentador do sítio é constituído por novos usuários.

e) a taxa média de rejeição obtida pelo sítio (57,95%) está dentro do que é aceitável (conforme informado no capítulo 4) para o tipo de produto em que se enquadra e para o tipo de conteúdo que disponibiliza.

⁸⁶ “[...] corresponding to the conclusions that can be generalised beyond the specific case” (UNICEF, 2005, p. 4)

f) o Brasil é o país líder no *ranking* de origem das sessões. Foram 84,4% de todas as sessões contabilizadas no sítio. O mesmo acontece com o idioma. O português brasileiro esteve associado a 81,11% das sessões inicializadas.

g) os dispositivos móveis apresentaram um fraco desempenho quando associados ao sítio e, especificamente, ao módulo de jogos.

h) As redes sociais, em especial o *Facebook*, foram os responsáveis pela divulgação do sítio e de suas seções para o público em geral. Ainda assim, o potencial dessas ferramentas pode ser mais bem utilizado.

i) o módulo educativo possui um desempenho significativo dentro do sítio. Isto se revela no *ranking* do número de visualizações de páginas (estima-se que com as 7.310 visualizações de páginas, se levadas em consideração todas as páginas que o compõem, este número o colocaria em 2º lugar no *ranking* de visualizações) e no tempo médio gasto no módulo (em todos os casos – na *home* do ambiente de jogos e em cada uma das páginas dos quatro tipos de jogos –, a média de tempo gasto é maior que a média para o sítio).

j) o *Quiz* é o jogo mais acessado e jogado pelos usuários (1.329 partidas iniciadas).

l) a equipe de criação dos jogos acertou na criação de níveis (nível 1 e nível 2) de dificuldades para os exemplares de jogos ofertados.

m) os jogos ofertados contaram com avaliação satisfatória nas três áreas mais importantes quando se trata da avaliação de jogos educativos digitais: motivação, experiência do usuário e conhecimento.

n) os jogos são atrativos, de acordo com 63% dos respondentes do questionário distribuído. 43% afirmam que os jogos possuem bom *design*.

o) os jogos são desafiadores, apresentando bom nível de dificuldade.

p) os textos de *feedback* depois dos exercícios precisam ser repensados para além de efeitos sonoros e de frases de felicitações ou incentivo apresentados na tela.

q) os jogos ofertados comprovaram seu caráter cooperativo, de acordo com 54% dos respondentes.

r) os jogos contribuem para a aquisição de conhecimento.

s) no que diz respeito à área de experiência do usuário, deve-se registrar que houve significativa sinalização quanto ao caráter momentâneo da diversão e quanto à superficialidade da imersão nos jogos propostos.

5.2 Conclusions

A partir dos itens em destaque na seção anterior, emerge a oportunidade de analisar a iniciativa de disponibilização de jogos educativos *on-line*, voltados para o público de 14 a 18 anos, promovida pelo Serviço de Arquivo Histórico Institucional (SAHI) da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), no interior do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*.

De imediato, cabe ressaltar, entretanto, a dificuldade de encontrar no território nacional instituições arquivísticas ou serviços arquivísticos que ofereçam um produto semelhante. Nessa linha de raciocínio, os números que poderiam indicar o sucesso ou o fracasso no fluxo de visitantes do sítio e do seu módulo educativo tornam-se inconclusivos. Na medida em que não há parâmetro firmado para se estabelecer uma comparação, complica-se, sobremaneira, o aprofundamento da reflexão sobre este aspecto da pesquisa.

Na ausência de um produto similar no Brasil haveria a possibilidade imediata de buscar esses parâmetros em outros países. A principal instituição arquivística do Reino Unido, *The National Archives*, poderia ser o parâmetro buscado. No sítio da instituição há, também, uma área voltada para jogos educativos *on-line*. Ainda assim, não seria correto tomá-lo como um dos lados da comparação sobre os desempenhos obtidos na área educativa, sob pena de incorrer em grande injustiça com a instituição brasileira. *The National Archives* é uma instituição mais conhecida⁸⁷ e tem um trabalho de aproximação dos arquivos com a educação de maior vulto e mais longa data.

Resta, portanto, até que seja identificado um produto com características semelhantes e promovido por uma instituição de mesmo porte que a FCRB, que o sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* e o seu módulo educativo sejam parâmetros de si mesmos.

O sítio e seu ambiente de jogos educativos apresentaram, de maneira geral, números muito satisfatórios. Esse, certamente, é o enunciado mais importante que se pode fazer para a pesquisa que ora se apresenta. Nas categorias selecionadas para monitoramento e nos aspectos indicados pelos participantes das oficinas oferecidas sobressaíram, na maioria das vezes, os seus aspectos positivos.

⁸⁷ O sítio da instituição conta com mais de 1 milhão de acessos por mês. Disponível em <<http://www.nationalarchives.gov.uk/about/our-role/plans-policies-performance-and-projects/our-plans/archives-inspire/>>. Acesso em 10 jan 2018.

De maneira mais prática, o bom desempenho pode ser confirmado, por exemplo, a partir da trajetória descendente da taxa de rejeição do sítio; na trajetória ascendente da duração média das sessões; e, também, no reconhecimento do público alvo de que o módulo de jogos é composto por conteúdo atrativo, lúdico e capaz de contribuir para o processo de aquisição do conhecimento.

A equipe de concepção dos jogos acertou ao propor a criação de níveis de dificuldade para cada um dos exemplares dos jogos ofertados no ambiente educativo. Essa classificação levou em consideração a espécie do documento selecionado (textual ou iconográfico)⁸⁸ e a tecnologia empregada na sua confecção (manuscrito, datilografado ou impresso). Mormente, os jogos de nível 1 apresentaram os melhores resultados, porque eram os que apresentavam menor complexidade para a resolução dos desafios propostos. Os de nível 2 exigiam maior persistência e capacidade de concentração. Assim, esse é um aspecto que pode ser mantido para os próximos exemplares do *quiz*, do jogo da memória, do caça-palavras e do desafio da transcrição paleográfica.

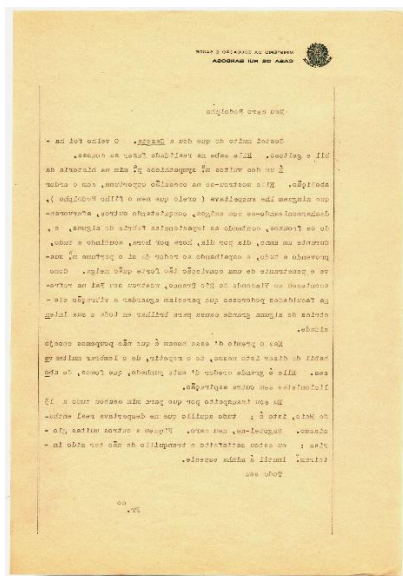


Figura 5 – Exemplo de documento textual datilografado
Fonte: FCRB/SAHI RB CDA Rodolpho Dantas (4)

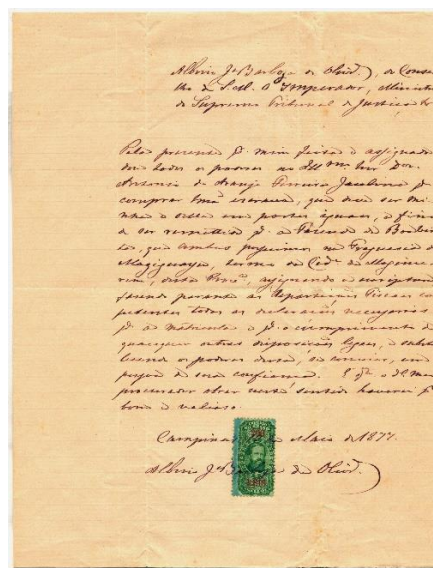


Figura 6 – Exemplo de documento textual manuscrito
Fonte: FCRB/SAHI CFBO SFCA DAJBO 118

⁸⁸“O corpus documental selecionado para uso no módulo inclui documentos iconográficos (fotografias, charges e caricaturas) e documentos textuais (correspondências, documentos oficiais, cartões de visita e periódicos antigos” (BARBATHO; JACCOUD, 2017, p.157).

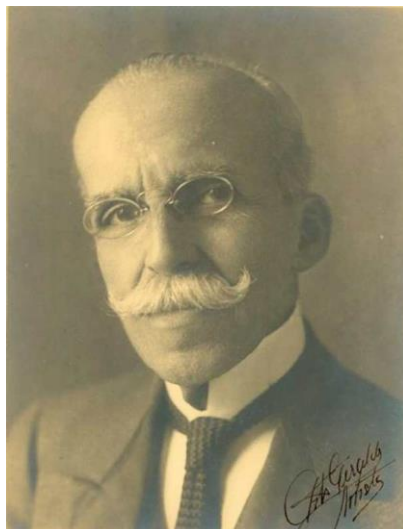


Figura 7– Exemplo de documento iconográfico
Fonte: FCRB/SAHI RB-RBIC 28

Os jogos ofertados, de acordo com os usuários, se mostraram uma importante ferramenta para o processo de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, o módulo educativo conseguiu chamar à luz a importância desse processo, esteja ele voltado para o conteúdo curricular das disciplinas tradicionais ou para as questões pertinentes à constituição do patrimônio arquivístico, aliando-o ao caráter lúdico das atividades propostas, com resultados positivos.

Mais adiante, o módulo desobrigou o jovem da necessidade de contar com um mediador para auxiliá-lo. Ao contrário das iniciativas de educação patrimonial tradicionais, o jovem passou a ter, nesse espaço, maior autonomia no processo de aprendizagem.

Barbatho e Jaccoud (2017, p.157-158), ao justificarem os critérios de seleção documental para uso no módulo, deixaram este aspecto bastante evidente:

procurou-se, durante toda a etapa de prospecção documental, selecionar aqueles registros em que a escravidão e o seu processo de extinção fossem tratados explicitamente. [...] Tal preocupação se justifica por ser o conteúdo do módulo educacional dirigido a um público alvo que, provavelmente, não domina os assuntos destacados em sua plenitude e que deverá acessá-los sem a mediação de um profissional especialista.

Por outro lado, o monitoramento realizado indicou a necessidade de readequação das estratégias relacionadas ao aumento da área de influência do produto. Além disso, demonstrou a importância do realinhamento na concepção dos jogos que, futuramente, venham a complementar o ambiente virtual educativo. Esses jogos precisam trazer

consigo uma lógica que contemple, ao mesmo tempo, as qualidades dos *serious games*⁸⁹ e dos jogos voltados para o entretenimento.

Foram identificadas dificuldades na divulgação do produto, sobretudo, por conta da falta de regularidade desse tipo de ação. Ao mesmo tempo, o potencial das redes sociais foi subutilizado para esse fim. Embora tenha sido um importante instrumento de divulgação da *webpage* e do módulo, as redes sociais podem contribuir de forma mais relevante para a difusão do sítio, das áreas que o compõem e do conteúdo disponibilizado, a partir de estratégias mais criativas de divulgação.

Os usuários do ambiente de jogos chamaram a atenção, ainda, para o caráter parcial da imersão e do divertimento proporcionados pelas atividades disponíveis, muito embora os considerassem desafiadoras com bom nível de dificuldade. Esses são aspectos que influenciam, decisivamente, o tempo gasto pelo usuário frente ao jogo e, também, a sua predisposição em indicar as atividades para outros que não as conhecem.

Identificou-se, também, a premência da necessidade de programação do sítio, como um todo, para o seu melhor funcionamento em dispositivos móveis. Desconsiderar a força dessas plataformas de acesso ao mundo virtual, no mundo de hoje, é algo como abrir mão de alcançar um número significativo de pessoas, sobretudo os mais jovens.

5.3 Recommendations

A avaliação aqui presente não se pretende um fim em si mesma. Ela precisa indicar caminhos e subsidiar a tomada de decisões. Dessa maneira, tenciona-se apresentar algumas sugestões que possam vir a tornar o módulo de jogos *on-line* consoante com os anseios dos que dele usufruem e, ao mesmo tempo, atingir os objetivos imaginados na etapa de sua concepção.

A partir da lista apresentada na seção 5.1 e das conclusões declaradas na seção subsequente, as sugestões a seguir podem variar, dentro da escala de ações possíveis, desde a indicação pela manutenção até a mudança mais drástica, passando pelo realinhamento de alguns aspectos.

De início, é preciso intervir nas estratégias de fidelização do público alvo do sítio. Apenas 25% do público, conforme indicado anteriormente, retorna ao sítio com o intuito de com ele interagir. Nesse sentido, cabe utilizar o potencial das redes sociais e

⁸⁹ Entende-se, sucintamente, por *serious games* os jogos que utilizam do seu aspecto lúdico para encorajar o aprendizado e tornar o treinamento mais eficiente.

intensificar a divulgação das atualizações promovidas no sítio. Essas ações começaram a ser realizadas no período de inauguração do produto, mas perderam regularidade. Agora, sugere-se que voltem a ser realizadas a partir do perfil institucional da FCRB no *Facebook*. Sugere-se, ainda, a criação de uma página do próprio sítio, não apenas na rede social já mencionada, mas em outras existentes, como o *Instagram*, por exemplo. Há, também, a possibilidade de estimular o uso do correio eletrônico indicado na *webpage*, a fim de que se torne um canal efetivo de sugestões e críticas. Dessa maneira, o frequentador torna-se parte atuante no processo de construção do conteúdo do sítio.

Outra ação específica de fidelização voltada para o módulo de jogos é a possibilidade de publicação nas redes sociais do desempenho obtido após a conclusão das partidas jogadas. Essa é uma prática comum em jogos *on-line* e promete ter um impacto significativo na difusão dos jogos, uma vez que transforma em agentes divulgadores os próprios jogadores. Essa divulgação, ao mesmo tempo, tende a atingir indivíduos da mesma faixa etária, que, normalmente, compõem o perfil do divulgador, e os potencializa como replicadores dessa informação. A divulgação do módulo educativo, nesses termos, ganharia um caráter mais colaborativo.

Os dados obtidos no monitoramento informam também a necessidade de ampliação do conhecimento do sítio fora do território nacional. Nesse sentido, recomenda-se a criação de versões da *webpage* em outros idiomas, sobretudo o inglês, por ser o idioma mais usado na internet, e o espanhol, por ser aquele praticado na quase totalidade dos países vizinhos ao Brasil.

Além disso, cabe também tornar regulares as ações de divulgação do sítio em parcerias com instituições com grande alcance internacional. Isso já aconteceu na época da inauguração do sítio, com o Conselho Internacional de Arquivos e o Ministério da Cultura, tendo, entretanto, perdido fôlego ao longo do tempo. O produto ganharia em importância, ainda, com a divulgação do sítio em países lusófonos na África, por exemplo.

Outro aspecto que carece de maior atenção é a viabilização de uma experiência mais rica do usuário com o sítio e, especificamente, com os jogos oferecidos, a partir do uso de dispositivos móveis.

Para Prensky (2012, p.320), “dispositivos portáteis são importantes plataformas para a aprendizagem baseada em jogos digitais”. Fleury, Nakano e Cordeiro (2014), da mesma maneira, ao tratarem da participação dos diferentes meios técnicos de disponibilização de jogos na geração das receitas de empresas voltadas para o setor de

games, estimaram, no *Mapeamento da indústria brasileira e global de jogos digitais*, que os jogos *on-line* e os *mobile games* já haviam superado os jogos de console entre os anos de 2012 e 2013. Trata-se, portanto, de um indicador determinante para que haja o realinhamento quanto às possibilidades de disponibilização do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*.

Nesse sentido, recomenda-se que sejam pesquisadas as soluções de tecnologia da informação mais adequadas ao que preconiza a legislação voltada para o serviço público e que favoreçam a melhor utilização do sítio em dispositivos móveis.⁹⁰ Sugere-se, ainda, a criação de um projeto de pesquisa na FCRB, voltado para a educação patrimonial com/nos arquivos e o uso da tecnologia da informação, composto por uma equipe interdisciplinar envolvida, entre outras questões, na resolução do problema identificado.

O monitoramento do ambiente educativo voltado para os jovens indicou, ademais, o caráter limitado da imersão e da diversão presente nos jogos disponibilizados. Quanto a isso, recomenda-se que, para além dos quatro tipos de jogos já existentes, os esforços estejam voltados para a complementação do ambiente virtual com jogos de perfil diferente dos *serious games*.

Nessa perspectiva, os jogos que viessem a integrar o módulo educativo trariam consigo: a presença de um ou mais personagens com linguagem e identidade visual jovem; uma narrativa atrativa; e, por fim, a sensação de progresso mais evidente, por meio da superação de situações-problema e da passagem de níveis, dos mais fáceis para outros mais complexos. Esses elementos em conjunto podem atuar sobremaneira no cenário detectado quanto à imersão e diversão dos jogos do módulo em questão, contribuindo para alteração no panorama. Assim, os usuários aumentariam a sensação de imersão nos jogos disponibilizados e experimentariam uma diversão mais prolongada ao jogá-los. Como decorrência desse realinhamento, seria possível esperar ainda, enquanto resultado, o aumento do tempo médio gasto nas sessões iniciadas no sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição*.

A concepção, a programação e a disponibilização desses novos tipos de jogos, baseadas nos elementos indicados, poderiam, também, estar inclusas como atividades e objetivos a serem alcançados no escopo do projeto de sugerido acima.

⁹⁰Uma rápida visita ao sítio www.baixaki.com.br permite que se tenha uma ideia sobre a oferta de *softwares* voltados para a criação de jogos para dispositivos móveis. Alguns são gratuitos; outros possuem licença limitada, permitindo o *download* para testes. Há, também, os pagos.

Deve-se mencionar ainda que, para além dos efeitos sonoros presentes em cada um dos tipos de jogos existentes, é imprescindível investir em novas formas de demonstração ao usuário do seu êxito ou da importância de insistir em novas tentativas. Atualmente, ao concluir uma determinada partida, o usuário nota pequenas mensagens de felicitações ou de encorajamento a uma nova tentativa associadas a alguns efeitos sonoros. A experiência ao longo das oficinas ministradas indicou, entretanto, que, na ausência de uma aparelhagem sonora adequada, a etapa de *feedback* do desempenho do jogador pode ficar comprometida. Assim, caberia a criação de outros estímulos visuais mais evidentes.

5.4 Lessons Learned

Na estrutura do relatório avaliativo proposta pela Unicef existe uma área específica para que sejam feitas algumas considerações, de ordem mais geral, sobre o projeto desenvolvido. Trata-se da apresentação de alguns elementos e aspectos que podem subsidiar as experiências a serem colocadas em prática mais à frente, evitando erros, interrupções e ajustes desnecessários.

O projeto do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* pode ser considerado uma iniciativa educativa com/nos arquivos de sucesso. Não apenas porque atuou na disponibilização de fontes primárias ao público, mas também porque permitiu maior aproximação do público jovem com o ambiente dos arquivos, a partir da oferta de jogos cooperativos *on-line* baseados naquele tipo de fonte. Para além, após cumprir 18 meses desde que tornado disponível ao público, o projeto apresentou resultados positivos e consistentes. Assim, criou-se uma nova alternativa para o ensino de história e outras disciplinas componentes do currículo escolar. Ao mesmo tempo, o sítio e o seu módulo educativo serão ferramentas de relevo na conscientização do papel dos arquivos para a sociedade.

O módulo educativo do sítio, objeto da pesquisa relatada, pode ser considerado uma iniciativa de educação patrimonial inovadora. A inovação identificada no módulo se sustenta no seguinte princípio: o uso de atividades lúdicas voltadas para a educação com/nos arquivos, por meio da tecnologia da informação.

Embora o monitoramento realizado tenha indicado a necessidade de readequação de alguns aspectos relacionados ao módulo educativo, a iniciativa apresentada promoveu

novas possibilidades de se pensar a educação patrimonial com/nos arquivos, para além daquelas já tradicionalmente desenvolvidas em/por instituições dessa natureza.

Nesse contexto, não se desconsideraram as discussões em torno do uso da tecnologia da informação. Por um lado, essas ferramentas podem ampliar substancialmente o acesso aos documentos. Por outro, conforme já advertia Hugh Taylor, na década de 1970, elas poderiam afastar os estudantes de experimentarem os documentos originais o que, para ele, se constitui em experiência importante a ser vivenciada durante o processo de aprendizagem (GILILLAND-SWETLAND; KAFAI; LANDIS, 1999). De acordo com Gilliland-Swetland, Kafai e Landis (1999, p.95, tradução nossa), buscando sustentação em Taylor:

os materiais originais podem invocar uma variedade de respostas afetivas distintas, que se estendem desde a internalização da extensão física dos materiais acumulados até uma maior conscientização das características intrínsecas dos materiais (como sua fragilidade ou a natureza de seus suportes), passando pelo sentimento de admiração em estar na presença de materiais antigos, únicos, bonitos, fundamentais ou pungentes. Também é provável que haja um maior senso de conexão pessoal com o conteúdo dos materiais, algo que a pesquisa educacional mostrou ser fundamental na aprendizagem voltada para as crianças.⁹¹

Diante desse dilema, a advertência de Taylor, embora seja bastante pertinente, pode ser superada por meio das tradicionais visitas guiadas aos arquivos e das oficinas realizadas nesses locais. Tarefa mais complexa é a de garantir o acesso aos documentos para a sociedade. Muitas localidades brasileiras convivem com uma massa documental dispersa e não tratada ou, não raras vezes, com a ausência de instituições arquivísticas. Na direção contrária, as tecnologias da informação podem assumir um papel preponderante na propagação da documentação sob custódia das instituições arquivísticas, desde que tenham sofrido o devido tratamento arquivístico.

Essa discussão em torno dos benefícios e desvantagens do uso da tecnologia da informação aponta, numa perspectiva mais ampla, para a importância de se estar a par do conjunto das obras que fornecem o estado da arte em uma determinada área do conhecimento e na sua utilização para a sustentação das decisões referentes ao projeto.

⁹¹“Original materials can invoke a variety of distinct affective responses ranging from internalization of the sheer physical extent of accumulated materials, to a heightened awareness of intrinsic characteristics of the materials (such as their fragility or the nature of their media) to a sense of awe at being in the presence of old, unique, beautiful, pivotal, or poignant materials. There is also likely to be enhanced sense of personal connection with the content of the materials, something that educational research has shown to be key to learning in young children” (GILILLAND-SWETLAND; KAFAI; LANDIS, 1999, p.95).

Por exemplo, embora Parrela também tivesse chamado a atenção para o aspecto examinado a seguir, foi Koyama quem, mais detidamente, se ocupou da questão do perigo da monumentalização dos documentos arquivísticos quando disponibilizados *on-line*. Nessa direção, a autora propôs que, para além de sua oferta, fossem criados mecanismos que os inserissem no contexto da série arquivística a que pertencem e que indicassem a existência de outros documentos arquivísticos vinculados àquele disponibilizado.

Este foi um aspecto não levado em consideração durante o processo de concepção dos jogos. Da mesma forma, não foi um aspecto captado durante a etapa do monitoramento realizado. Somente o contato com a obra da especialista, publicada em 2015, chamou a atenção para o fato.⁹²

Por conta disso, cabe recomendar que, para cada documento disponibilizado *on-line* no módulo de jogos, os usuários possam acessar uma breve descrição do fundo e da série a que pertence o documento e, se possível, que tenham a liberdade de acessar os outros documentos que compõem aquele conjunto documental, percorrendo um circuito informacional diferente daquele proposto pelo sítio.⁹³

Dentro do mesmo espírito, na época do desenvolvimento do projeto do módulo educativo, teria sido importante que um pequeno grupo de jovens, de perfil semelhante ao que se pretendia atingir com os jogos, pudesse ter experimentado as atividades propostas antes de sua divulgação ao público amplo. Este argumento está presente em Prensky (2012, p.218):

uma das coisas mais importantes que você pode fazer no desenvolvimento da aprendizagem baseada em jogos digitais é ter representantes do público envolvidos no processo desde o começo. Isso pode ser feito por meio de grupos-foco, entrevistas informais e/ou pela inclusão de membros do público na equipe de desenvolvimento. Mais do que qualquer outra coisa, as contribuições e as preferências dos jogadores determinarão a aceitação e o sucesso definitivo do jogo.

No caso específico do módulo educativo presente no sítio *Escravidão, abolição, pós-abolição*, a concepção dos jogos esteve sob responsabilidade da equipe do SAHI, cujos componentes têm experiência com docência para jovens que frequentam tanto o nível fundamental quanto o nível médio de escolaridade. Isso, em certa medida, diminuiu o risco de erro sobre as atividades propostas. Afinal de contas, os anos passados junto aos

⁹²O que pode abrandar qualquer responsabilidade da equipe de concepção dos jogos quanto ao tema é o fato de que o livro *Arquivos online: ação educativa no universo virtual* foi publicado no mesmo ano de disponibilização do sítio ao público.

⁹³Essa recomendação não está registrada na seção 5.3 deste capítulo por ter surgido, não a partir do monitoramento realizado, mas como consequência da revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa.

jovens dessa faixa etária permitem que os profissionais da educação conheçam o gosto médio do seu público e identifiquem o que tem maior possibilidade de êxito. Mas é preciso reconhecer que a participação de uma representação dos futuros jogadores contribuiria com a maior possibilidade de acerto na escolha dos jogos, além de imprimir maior identidade dos jovens com o produto.

Aliás, é importante não desconsiderar o caráter multidisciplinar da equipe envolvida no projeto. Participaram da empreitada arquivistas, historiadores, professores, pesquisadores e profissionais da área de tecnologia da informação, o que contribuiu, sobremaneira, para a consecução dos resultados anteriormente demonstrados.

A condição multidisciplinar dessa equipe acrescentou, no limite, maior profundidade e diversidade às alternativas de exploração da documentação selecionada para uso não apenas no módulo educativo, mas também no sítio como um todo.

Deve-se ressaltar, ainda, que as instituições impelidas a desenvolverem programas de educação patrimonial com/nos arquivos ou, numa perspectiva mais episódica, a realizarem ações isoladas de mesma natureza, devem criar equipes voltadas exclusivamente para o desempenho das atividades que lhes são inerentes. Na literatura arquivística, conforme relatam Gilliland-Swetland, Kafai e Landis, um arquivista estadunidense, Ron Chepesiuk, em relatório sobre os programas educacionais desenvolvidos na Grã-Bretanha e na Irlanda no início da década de 1980, já apresentava duas recomendações:

primeiro, que os arquivos possuam um funcionário disponível para trabalhar diretamente com professores e alunos; e, em segundo lugar, que haja um funcionário da equipe com algum conhecimento no ensino, que seja capaz de "nutrir" professores e incentivá-los a incorporar materiais de arquivo em suas salas de aula (GILLILAND-SWETLAND; KAFAI; LANDIS, 1999, p.93, tradução nossa).⁹⁴

O arquivista, portanto, já percebia e indicava a necessidade de composição de equipes dedicadas exclusivamente à dimensão educativa dos arquivos. Na proporção em que uma instituição arquivística ou um serviço de arquivo devem dar conta de inúmeras atividades voltadas para o seu fazer profissional cotidiano, a perspectiva de que os funcionários da instituição atuem em cada uma delas pode significar, inevitavelmente, o enfraquecimento das possibilidades educativas do arquivo.

⁹⁴“[...] first, that archives have a staff member available to work directly with teachers and students; and secondly, that there be an employee on staff with some background in teaching who is able to 'nurture' teachers and encourage them to incorporate archival materials into their classrooms” (GILLILAND-SWETLAND; KAFAI; LANDIS, 1999, p.93)

Outro detalhe merece registro. O projeto de desenvolvimento do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* contou com a colaboração do Lambda, laboratório vinculado à PUC-RJ. Coube à equipe do Lambda toda a parte de programação da *webpage* e dos jogos. Ao final do projeto, conforme cláusula contratual firmada entre as instituições, houve a transferência do *know-how* de criação dos jogos por meio de treinamentos voltados para a equipe SAHI e da produção de manuais de procedimentos. Essa foi uma medida importante porque permitiu à FCRB uma completa autonomia para a continuidade na atualização do sítio e na criação dos jogos.

Finalmente, é válido destacar que o empreendimento de uma avaliação, conforme a que foi realizada aqui, não garante por si só as adequações necessárias e a manutenção do que tem caminhado em boa condição. De acordo com Minayo (2011, p.4),

deve-se ressaltar que mesmo uma avaliação bem realizada e cercada de cuidados, sozinha, não consegue solucionar os problemas da prática, pois solucioná-los é uma tarefa da administração e de outros responsáveis operacionais.

Na mesma linha de raciocínio, Carlos Eduardo Bielschowski (1996, p.30-31 apud ALMEIDA JÚNIOR, 2003, p.105-106) esclarece que:

é possível dizer que, de uma modo geral, o papel da avaliação é dar respostas às indagações que, por sua vez, provêm essencialmente de três grupos de interessados: os que têm poder de decisão sobre o objeto ou o foco em questão (programa, curso de ação, Instituição ou outro); os que, fora da Instituição ou desse objeto, influem direta ou indiretamente na formulação de políticas relacionadas ao foco de atenção; e aqueles que formam o corpo da Instituição ou do programa e que vivem e dinamizam o seu cotidiano.

Assim, ao apresentar os três grupos interessados em um esforço avaliativo e situá-los quanto ao seu nível de interferência, o autor deixa evidente a existência daquele grupo que, a partir das informações obtidas, tomará as decisões cabíveis.

Para que se torne mais do que uma sucessão de diagnósticos, considerações e recomendações, uma avaliação deve sensibilizar os atores que, dentro de uma instituição/ organização, se encontram em níveis hierárquicos constituídos de poder decisório. Dessa maneira, será revestida de relevância, contribuindo sobremaneira para os projetos desenvolvidos e/ou em andamento.

6 CONCLUSÃO

A concepção, elaboração, implementação e disponibilização do módulo de jogos do sítio *Escravidão, abolição e pós-abolição* foi uma experiência marcante de educação patrimonial com/nos arquivos, dirigida ao público jovem com o auxílio das ferramentas da tecnologia da informação.

A devida reflexão em torno do tópico “educação patrimonial com/nos arquivos com o uso da tecnologia da informação” ocorreu em um cenário singular, permeado por desvios e encruzilhadas que não poderiam passar despercebidos, mas que, por outro lado, funcionaram como elementos de valor na abordagem lançada.

Essas sinuosidades e ramificações apontavam, respectivamente, para a apropriação dos conceitos envolvidos, para a compreensão das relações que tecem entre si e para a tomada de decisões, considerando as possíveis perspectivas teóricas a influenciá-la. Nesse sentido, até que fosse possível tratar especificamente da educação patrimonial com/nos arquivos, detectou-se a necessidade em percorrer uma distância maior, trazendo para a discussão os conceitos de patrimônio, memória, identidade e educação patrimonial, além das relações que os cercam.

Foi possível perceber que, assim como acontece no processo de constituição do patrimônio cultural, o trabalho educativo voltado para o patrimônio pode oferecer dois caminhos: de um lado, o fortalecimento da concepção patrimonialista tradicional, que confere identidade apenas a uma parcela privilegiada da sociedade; de outro, o investimento em um trabalho educativo que tenha como meta consolidar uma concepção mais alargada acerca do patrimônio, admitindo a diversidade dos grupos que compõem a sociedade e fazendo-os representados no conjunto dos bens preserváveis.

Diante dessa bifurcação, optou-se por um viés progressista de educação patrimonial. A escolha esteve apoiada no desejo de uma sociedade mais democrática e composta por indivíduos comprometidos com o exercício da cidadania, aspectos presentes em boa parte da literatura produzida, atualmente, sobre o tema. Assim, a intenção era que o módulo educativo pudesse representar essa proposta.

Alguém poderia questionar, no entanto, que não há coerência na proposição de uma educação patrimonial progressista e a escolha de um conjunto documental arquivístico produzido, em sua totalidade, pela elite intelectual e política brasileira, na passagem do século XIX para o século XX.

Ao conferir destaque a Rui Barbosa e aos que faziam parte do seu círculo de convivência, poder-se-ia depreender que, na verdade, mesmo sob o manto de um discurso moderno, a iniciativa lançada contribuía exclusivamente para a valorização do patrimônio, como usualmente o foi, vinculado à parcela mais abastada da população.

Essa seria uma crítica correta, caso a *webpage Escravidão, abolição e pós-abolição* fosse apenas superficialmente compreendida. Um olhar mais atento, todavia, a coloca como inovação no campo da educação patrimonial com/nos arquivos.

A temática do sítio, por si só, já sugere uma atitude transgressora quanto ao que tem persistido na constituição do patrimônio cultural nacional. Para além, embora a perspectiva adotada tenha como referencial o olhar de parte da elite intelectual e política brasileira, ao passo que se toma um contato mais próximo com o produto disponibilizado, ficam evidentes o destaque conferido ao longo processo político vivenciado e a luta desses atores na defesa pelo fim da escravidão em território nacional. Paralelamente, à medida que esta questão maior se desenvolve, os documentos selecionados permitem reconhecer a existência de outros grupos inseridos naquela sociedade, conferindo-lhes alguma representatividade.

Portanto, quando se evoca a perspectiva de uma educação patrimonial transformadora, não se trata de “demolir ou de se abandonar o patrimônio já consagrado” (CABRAL, 2004, p.39). De maneira menos simplista, polarizada e radical, a educação patrimonial, dentro de suas inúmeras possibilidades, se configura como progressista a partir dos termos em que se desenvolve e, sobretudo, nos objetivos que pretende atingir.

De volta ao percurso principal, ficou evidente, ao longo deste trabalho, que o tema das atividades educativas centradas no patrimônio documental foi, durante muito tempo, alvo de certo menosprezo tanto no meio acadêmico como na principal instância político-normativa com interferência na área arquivística, o Conarq. Esse cenário esteve evidenciado na produção científica solitária de Heloísa Belloto, desde o final do século XX até o final da primeira década do século seguinte, e, também, na ausência de uma resolução, sequer, voltada para o tema e que tenha tomado forma no decorrer das atividades do órgão.

Embora já fosse uma preocupação bem mais antiga em outros países, detectaram-se, mais recentemente, alguns indícios de alteração desse panorama no território nacional. Liderada por um segmento de arquivistas, a movimentação em favor da valorização da dimensão educativa dos arquivos incluiu o aumento, apesar de tímido, nas produções

científicas voltadas para a temática e na visibilidade conferida à educação patrimonial pelo colegiado setorial de arquivos do Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPC).

Se por um lado essa perspectiva encontra alguma resistência nos setores mais tradicionais do pensamento e do fazer arquivístico brasileiro, por outro, muitos profissionais dos arquivos têm-se mostrado sensíveis quanto à incorporação de mais essa atividade no âmbito das instituições ou dos serviços arquivísticos.

A possibilidade de desenvolvimento de ações educativas voltadas para o patrimônio documental coloca o arquivista, contudo, diante da extensão do rol de atividades que compõem o seu escopo de atuação profissional.

Se classicamente estiveram muito dedicados às atividades técnicas de avaliação, classificação, arranjo e descrição, devem passar, atualmente, a cuidar também do patrimônio documental constituído com o olhar voltado para sua função educativa. Ao mesmo tempo, esse profissional é chamado a desenvolver uma atitude proativa. Se, por muito tempo, o arquivista esteve à espera de um público especializado para lhe prestar serviços que favorecessem a pesquisa, ele deve passar à condição de produtor de atividades que atinjam o público mais jovem em formação, no seu nível básico.

Dentro desse conjunto de atividades, destacam-se aquelas que fazem uso da tecnologia da informação como aspecto inovador/dinamizador. Assim, tarefa não menos importante, reconhecida nessa pesquisa, foi compreender em que medida os jogos digitais trazem consigo a capacidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

A busca de um enunciado conclusivo teve como ponto de partida o diagnóstico de uma grande quantidade de teóricos que buscaram definir o que seria um jogo. Diante dessas inúmeras alternativas conceituais e percebendo que se apoiavam em elementos comuns, eventualmente silenciando outros, optou-se pela formulação de uma definição condensada de todas as definições consultadas e selecionadas. Paralelamente, julgou-se necessário apresentar uma taxonomia dos jogos. Ela foi utilizada com o intuito de classificar os jogos propostos no ambiente educativo do sítio.

Uma sucinta reconstrução do percurso histórico sobre percepção dos jogos permitiu compreender, imediatamente, que, por muito tempo, eles não gozaram de boa reputação, embora fossem reconhecidamente divertidos, porque tinham apenas os seus efeitos negativos ressaltados, a saber: a promoção do sedentarismo, da obesidade, do comportamento antissocial e o desenvolvimento do comportamento violento.

A década de 1980, todavia, foi o cenário em que se registrou a alteração desse paradigma. Cada vez mais, as pesquisas têm apontado para os benefícios que os jogos

podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem. No rol desses benefícios cabe destacar a sua atuação no desenvolvimento: a) de estratégias de emprego de atenção (GREENFIELD, 1984 apud PRENSKY, 2012); b) de habilidades motoras e de linguagem e, também, da socialização (RIBEIRO; CARVALHO, 2016); c) da criatividade (RIBEIRO; CARVALHO, 2016; HAGUENAUER et al., 2007); e d) do raciocínio (RIBEIRO; CARVALHO, 2016; JAPPUR et al., 2012), entre outros aspectos. Na mesma direção, encontrou-se, em Prensky, uma argumentação bastante sólida e provocativa, que culminou com a defesa radical da aprendizagem por meio dos jogos digitais.

Uma vez que a teoria tem caminhado no sentido de ampliar as alternativas de educação patrimonial e demonstrado que os jogos podem ser uma boa solução para isso, coube analisar os resultados práticos da experiência promovida do interior da FCRB.

Os conceitos de monitoramento e avaliação, embora originados e próprios do domínio da administração, se constituíram em importantes referenciais teóricos voltados para a obtenção e análise dos dados coletados. Ao mesmo tempo, a perspectiva de levar em consideração as opiniões dos usuários do módulo, por meio da realização de oficinas, contribuiu, significativamente, para um monitoramento mais qualificado e para uma avaliação mais consistente na iniciativa lançada.

Aliás, a pesquisa permitiu compreender que, apesar da importância de se levarem em consideração a opinião e a experiência dos usuários, descortina-se, em iniciativas dessa natureza, a possibilidade de que esses usuários, ou parcela representativa deles, atuem mais diretamente na proposição de conteúdo e críticas, criando uma lógica colaborativa com o projeto.

Os resultados apresentaram-se satisfatórios, embora não tivessem deixado de apontar a necessidade de correção nos rumos de alguns aspectos relacionados com o módulo de jogos. Assim, foram registradas uma série de recomendações que pretendem tornar o projeto do ambiente educativo uma experiência ainda mais significativa para o seu usuário.

Cada uma das recomendações apresentadas influencia, certamente, na adequação do módulo de jogos ao perfil dos jogadores que o frequentam. Mais do que o simples reconhecimento da necessidade de alterações, de realinhamento e/ou de manutenção dos aspectos relativos ao produto, as recomendações apresentadas, ao serem levadas em boa conta, trarão como consequência o imediato fortalecimento da iniciativa, mas desde que, efetivamente, colocadas em prática.

Ao mesmo tempo, a partir dos resultados obtidos e de uma reflexão mais detida sobre a experiência vivenciada, foi importante apontar uma série de aspectos que devem ser considerados por instituições/organizações que pretendam se lançar em iniciativas semelhantes. Trata-se de lições aprendidas que podem contribuir, tal qual os atalhos o fazem, para que os objetivos almejados sejam atingidos mais rapidamente e sem maiores percalços.

A pesquisa em educação patrimonial com/nos arquivos, apesar de ter ganhado alguma visibilidade nesta década, ainda carece de maiores avanços teórico-metodológicos. Há, ainda, um extenso caminho a ser percorrido. A iniciativa sob responsabilidade da FCRB foi uma importante oportunidade de aprofundamento das reflexões nesse campo do conhecimento. Para além, espera-se que tenha sido um esforço estimulante para que outras instituições busquem agregar a educação patrimonial às suas atividades arquivísticas rotineiras.

7 REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ____; CHAGAS, Mario (Org.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 34-48.

ALDABALDE, Taiguara Vilela. Arquivologia e pedagogia arquivística: bases para uma habilitação que ensine o arquivista a educar. In: MARIZ, Anna Carla Almeida; JARDIM, José Maria; SILVA, Sérgio Conde de Albite (Org.). *Novas dimensões da pesquisa e do ensino da arquivologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Móbile, 2012. p. 198-212.

ANDRADE, Fábio L. Difusão cultural arquivística por meio de jogos digitais educativos In: KOYAMA, Adriana Carvalho; PARRELA, Ivana Denise (Orgs.). *Arquivos & educação: experiências e pesquisas brasileiras em diálogo*. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação; Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2016. p.84-94.

BARBATHO, Renata Regina Gouvêa; JACCOUD, Leandro de Abreu Souza. Da educação formal à informal: o uso de jogos online na educação patrimonial. In: ANDRADE, Ana Célia Navarro de (Org.). *Arquivos: entre a tradição e a modernidade*. 2. ed. São Paulo: ARQ-SP, 2017. v.2. p.151-160.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Assistência educativa em arquivos. *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo, n.193, p. 9-24, 1980.

_____. Política de ação cultural e educativa nos arquivos municipais. *Registro*. Indaiatuba, v.1, n.1, p. 14-27, 2002.

_____. Difusão editorial, cultural e educativa em arquivos. In: _____. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 227-247.

BLOUIN JÚNIOR, Francis X. Archivists, mediation, and constructs of social memory. *Archival Issues*. Chicago, v.24, n.2 p. 101-112, 1999.

BRASIL. ARQUIVO NACIONAL. (Ed.). *Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico 1988.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Magaly. Memória, patrimônio e educação. *Resgate*. Campinas, n. 13, p. 35-42, 2004.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Rap*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 37, p. 969-992, 2003. Disponível em: <http://app.ebape.fgv.br/comum/arq/Costa_castanha.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

CHAGAS, Mario. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *Revista Eletrônica do Iphan*. Dossiê Educação Patrimonial. Brasília, n. 32, p. 1-7, 2006.

CRAWFORD, Chris. *The art of compute design*. 1982. Disponível em <http://www-rohan.sdsu.edu/~stewart/cs583/ACGD_ArtComputerGameDesign_ChrisCrawford_1982.pdf>. Acesso em 31 mar. 2017.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COLEGIADO SETORIAL DE ARQUIVOS. Plano setorial de arquivos. Rio de Janeiro, 2018. No prelo.

CUNHA, Roberta Caiado; CROSARA, Cruz Balestra. Educação patrimonial: patrimônio cultural, cidadania e educação. *Interlink*, v. 2, n. 2, p. 57-67, 2015.

DEMARCHI, João Lorandi. Patrimônio e Educação: contribuições da Rede Paulista de Educação Patrimonial para o tema. *Revista CPC*, n. 20, p. 207-215, 2015.

FARIA, Erick Goularte de. *Sedentarismo na adolescência vs jogos eletrônicos*. 2014. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3074/1/Erick_Goularte_de_Faria.pdf>. Acesso em: 1 maio 2017.

FLEURY, Afonso; SAKUDA, Luiz Ojima; CORDEIRO, José Henrique Dell'Osso. *1º Censo da indústria brasileira e jogos digitais*. São Paulo: BNDES, 2014. Disponível em: <http://www.abragames.org/uploads/5/6/8/0/56805537/i_censo_da_industria_brasileira_de_jogos_digitais.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____; NAKANO, Davi; _____. *Mapeamento da indústria brasileira e global de jogos digitais*. São Paulo: BNDES, 2014. Disponível em: <http://www.abragames.org/uploads/5/6/8/0/56805537/mapeamento_da_industria_brasileira_e_global_de_jogos_digitais.pdf>. Acesso em 10 mar. 2017.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

FRAIZ, Priscila; COSTA, Célia Maria Leite. Acesso à informação nos arquivos brasileiros. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 63-76, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2275>>. Acesso em 10 mar. 2017.

FRATINI, Renata. Educação patrimonial em arquivos. *Histórica*: revista eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, n. 34, p. 39-49, 2009. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica34.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Difusão educativa em arquivos. *Histórica*: revista eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, n. 34, p. 50-57, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica34.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

GAGNON-ARGUIN, Louise. Os arquivos, os arquivistas e a arquivística: considerações históricas. In: COUTURE, Carol; ROSSEAU, Jean-Yves. *Os fundamentos da disciplina arquivística*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1998.

GILLILAND-SWETLAND, Anne J.; KAFAI, Yasmin B.; LANDIS, William E. Integrating primary sources into the elementary school classroom: A case study of teachers' perspectives. *Archivaria*, v. 48, p.89-116, 1999.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

GOMES, Priscila Ribeiro; MONTEIRO, Magno Vinicius da Silva. Arquivo e Escola: buscando ações extensionistas como possibilidade de aproximação. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, n. 10, p. 61-80, 2016.

GOMES, Tiago S. L.; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Jogos como ferramenta educativa: de que forma os jogos *online* podem trazer importantes contribuições para a aprendizagem. *Zon Digital Games 2008*, Minho, p. 133-140, 2008. Disponível em: <www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/zongames08>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do CEOM*, Centro de Organização da memória do Oeste-Chapecó, v. 14, p. 163-186, 2000.

_____. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: Iphan, 2007.

HAGUENAUER, Cristina Jasbinscheck et al. Uso de jogos na educação *online*: a experiência do LATEC/UFRJ. *Revista Educaonline*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-14, jan. 2007. Disponível em: <[http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path;\[\]=143](http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path;[]=143)>. Acesso em: 28 ago. 2015.

HEALY, Jane M. *Failure to connect*. How computers affect our children's minds – for better and worse. New York: Simon & Schuster, 1998.

- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999.
- JAPPUR, Rafael et al. Jogos educativos digitais no processo de ensino-aprendizagem. In: SILVA, Eli Lopes (Org.). *Mídia-Educação: tecnologias digitais na prática do professor*. Curitiba: CRV, 2012.
- JOHNSON, Steven. *Tudo que é ruim é bom pra você: como os games e a tv nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- KOYAMA, Adriana Carvalho. Educação patrimonial em arquivos hoje: algumas propostas veiculadas na Internet. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/index.html>>. Acesso em: 27 jan. 2018.
- _____. *Arquivos online: ação educativa no universo virtual*. São Paulo: ARQ-SP, 2015.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- LEITE, Leonardo Cardelli. *Jogos eletrônicos multi-plataformas: compreendendo as plataformas de jogo e seus jogos através de uma análise em design*. 2006. 231 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- LEVINE, Jenny. Why gaming? *Library Technology Reports*. Chicago, n.5, p.10-17 2006. Disponível em: <<https://journals.ala.org/index.php/ltr/article/view/4327/4986>>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- LUCCHESI, Fabiano; RIBEIRO, Bruno. *Conceituação de jogos digitais*. 2012. Disponível em: <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educação patrimonial: uma análise conceitual. In: _____; ZANON, Elisa Roberta; CASTELO BRANCO, Patrícia Martins (Org.). *Construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, região norte do Paraná e sul do país*. Londrina: UniFil, 2009. p. 65-77. Disponível em: <<http://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/livros/ii-cidades-novas.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018
- MENONI, João (Ed.). *Site disponibiliza documentos sobre escravidão, abolição e pós-abolição no Brasil*. 2017. Disponível em: <<https://www.opassadonopresente.com.br/museologia>>. Acesso em: 18 maio 2017.
- MILLAR, Laura. Touchstones: considering the relationship between memory and archives. *Archivaria*, v. 61, p.105-126, 2006.

MOTA, Denise. *Fundação Casa de Rui Barbosa disponibiliza, na internet, documentos sobre a escravidão*. 2017. Disponível em: <<http://pretapretopretinhos.blogfolha.uol.com.br/2017/02/07/fundacao-casa-de-rui-barbosa-disponibiliza-na-internet-documentos-sobre-a-escravidao/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

OLIVEIRA, Lucia Maria Velloso de. O Patrimônio arquivístico, Identidade e Memória. In: CUREAU, Sandra; KISHI, Sandra A. S.; SOARES, Inês Virgínia Prado; LAGE, Claudia Marcia Freire. (Org.). *Olhar multidisciplinar sobre a efetividade da proteção do patrimônio cultural*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

OSBORNE, Ken. Archives in the classroom. *Archivaria*, [S.l.], n. 23, p. 16-40, 1986-1987. Disponível em: <<http://journals.sfu.ca/archivar/index.php/archivaria/article/view/11364/12305>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PARRELA, Ivana Denise. Educação Patrimonial nos arquivos brasileiros: algumas experiências e perspectivas de uso da metodologia. *Ciência da Informação*, v. 42, n. 1, p. 124-133, 2015.

PEREIRA, Maria da Piedade Rolo; CARDOSO, Ana Paula Pereira Oliveira. A escola e a educação patrimonial: perspectivas de intervenção. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, n. 38, p. 107-123, 2016.

PEREIRA, Railane. Arquivos, educação patrimonial e ensino de história: os benefícios e obstáculos dessas aproximações. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: UNB, 2017. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490652935_ARQUIVO_Arquivos_EducacaoPatrimonialeEnsinodeHistoriaosbeneficioseobstaculosdessasaproximacoes..pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

PETRY, Luis Carlos. O conceito ontológico de jogo. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). *Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-42.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: SENAC, 2012.

PINTO, Virginia Bentes; PINHEIRO, Edna Gomes. Ensinar e aprender: reflexões acerca da pesquisa em ciência da informação. *Transinformação*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 319-331, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1468/1442>>. Acesso em: 26 set. 2015.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; CARVALHO, Rodrigo Clementino de. Jogos digitais, aprendizagem e desempenho escolar: o que pensam os meninos que jogam? In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). *Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas: Papirus, 2016. p. 209-226.

ROBYNS, Marcus C. The archivist as educator: integrating critical thinking skills into historical research methods instruction. *The American Archivist*, [S.l.], v. 64, p. 363-

384, 2001. Disponível em: <<http://americanarchivist.org/doi/pdf/10.17723/aarc.64.2.q4742x2324j10457>>. Acesso em: 01 jun.2016.

RODRIGUES, Donizete. *Patrimônio cultural, memória social e identidade: uma abordagem antropológica*. [2002 ou 2003]. Disponível em: <<http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/docs/ubimuseum-n01-pdf/CS3-rodrigues-donizete-patrimonio-cultural-memoria-social-identidade-uma%20abordagem-antropologica.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

ROUSSEAU, Jean-Yves; COUTURE, Carol; ARÈS, Florence. *Os fundamentos da disciplina arquivística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

SANTIAGO, Renata. *Taxa de Rejeição: saiba como compreendê-la e evite erros na sua análise*. Disponível em: <<http://marketingdeconteudo.com/taxa-de-rejeicao/>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

SAVI, Rafael; ULBRITCHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. *Renote: revista novas tecnologias na educação*. v.6, n.2, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14405>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____ et. al. Proposta de um modelo de avaliação de jogos educacionais. *Renote: revista novas tecnologias na educação*. v. 8, n. 3, 2010. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/18043>. Acesso em: 21 maio 2016.

SCHMIDT, Clarissa Moreira dos Santos. *Arquivologia e a construção do seu objeto científico: concepções, trajetórias, contextualizações*. 2012. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. *Revista Teias*, v. 18, n. 48, p. 5-16, 2017.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Márcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane Felipe. *Antropologia e patrimônio cultural. Diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p.81-97.

Sítios consultados

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Banco de teses*. 2006. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 24 maio 2016.

EMORY UNIVERSITY. *The trans-atlantic slave trade database: voyages*. Atlanta, 2013. Disponível em: <<http://www.slavevoyages.org/>>. Acesso em: 24 maio 2016.

ESCOLA digital. 2017. Disponível em: <<http://www.escoladigital.org.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. *Escravidão, abolição e pós-abolição*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.memoriaescravidao.rb.gov.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

GOOGLE analytics. Disponível em: <<https://analytics.google.com/analytics/web/#report/defaultid/a68834485w105736614p110045833/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

INTERNATIONAL age rating coalition. Disponível em: <www.globalratings.com>. Acesso em 10 mar. 2017.

PUC-RJ. *Sistema Maxwell*. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/index.php>>. Acesso em: 14 maio 2015.

REDE paulista de educação patrimonial. Disponível em: <<http://repep.fflch.usp.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

THE NATIONAL archives. Disponível em: <<http://www.nationalarchives.gov.uk/>>. Acesso em: 10 jan 2018.

UNICEF (Brasil). *Quem somos*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/pt/>>. Acesso em: 8 maio 2017.

ANEXO A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS

<p>PERFIL Cidade: Escolaridade: Idade: Acesso à internet: () sim () não Com que frequência? _____</p> <p>Que dispositivo eletrônico mais utiliza? () Smartphone () Tablet () PC () outros _____</p> <p>Faz uso de jogos digitais? () sim () não Com que frequência? () menos de 1h/dia () de 1 a 2 h/dia () 3 h/dia () mais de 3 h/dia</p> <p>MOTIVAÇÃO Atenção () Houve algo interessante no início do jogo que capturou minha atenção. ___ O <i>design</i> da interface do jogo é atraente</p> <p>Relevância ___ Ficou claro para mim como o conteúdo do jogo está relacionado com coisas que eu já sabia. ___ Eu gostei tanto do jogo que gostaria de aprender mais sobre o assunto abordado por ele. ___ O conteúdo do jogo é relevante para meus interesses. ___ Eu poderia relacionar o conteúdo do jogo com coisas que já vi, fiz ou pensei. ___ O conteúdo do jogo será útil para mim.</p> <p>Confiança ___ O jogo foi mais difícil de entender do que eu gostaria. ___ O jogo tinha tanta informação que foi difícil identificar e lembrar os pontos importantes. ___ O conteúdo do jogo é tão abstrato que foi difícil manter a atenção nele. ___ As atividades do jogo foram muito difíceis. ___ Eu não consegui entender uma boa parcela do material do jogo.</p> <p>Satisfação ___ Completar os exercícios do jogo me deu um sentimento de realização. ___ Eu aprendi algumas coisas com o jogo que foram surpreendentes ou inesperadas. ___ Os textos de <i>feedback</i> depois dos exercícios, ou outros comentários do jogo, me ajudaram a sentir recompensado pelo meu esforço. ___ Eu me senti bem ao completar o jogo.</p>	<p>EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO Imersão ___ Eu não percebi o tempo passar enquanto jogava. ___ Eu perdi a consciência do que estava ao meu redor enquanto jogava. ___ Me senti mais no ambiente do jogo do que no mundo real. ___ Me esforcei para ter bons resultados no jogo. ___ Houve momentos em que eu queria desistir do jogo. ___ Me senti estimulado a aprender com o jogo.</p> <p>Desafio ___ Eu gostei do jogo e não me senti ansioso ou entediado. ___ O jogo me manteve motivado a continuar utilizando-o. ___ Minhas habilidades melhoraram gradualmente com a superação dos desafios ___ O jogo oferece novos desafios num ritmo apropriado. ___ Este jogo é adequadamente desafiador para mim, as tarefas não são muito fáceis nem muito difíceis.</p> <p>Habilidade / Competência ___ Me senti bem-sucedido. ___ Eu alcancei rapidamente os objetivos do jogo. ___ Me senti competente. ___ Senti que estava tendo progresso durante o desenrolar do jogo</p> <p>Interação Social ___ Senti que estava colaborando com outros colegas. ___ A colaboração no jogo ajuda a aprendizagem. ___ O jogo suporta a interação social entre os jogadores.</p> <p>Divertimento ___ Eu gosto de utilizar este jogo por bastante tempo. ___ Quando interrompido, fiquei desapontado porque o jogo tinha acabado. ___ Eu jogaria este jogo novamente. ___ Algumas coisas do jogo me irritaram. ___ Fiquei torcendo para o jogo acabar logo. ___ Achei o jogo meio parado.</p> <p>CONHECIMENTO ___ Depois do jogo consigo lembrar de informações relacionadas ao tema apresentado no jogo. ___ Depois do jogo consigo compreender melhor os temas apresentados no jogo. ___ Depois do jogo sinto que consigo aplicar melhor os temas relacionados com o jogo.</p>
--	---

ANEXO B – RELATÓRIO DO *GOOGLE ANALYTICS*

SEMESTRE 1 – NOVEMBRO DE 2015 – MAIO DE 2016				
		Informações Adicionais	%	Total
Sessões				10.182
Usuários				7.702
Visualização de páginas				26.061
Páginas por sessão				2,56
Duração média da sessão				02:46
Porcentagem de novas sessões			75,63%	7710
Taxa de rejeição			61,42%	
Returning visitor			24,30%	2472
Idioma (sessões)	pt-br		79,90%	8.135
	en-us		7,50%	764
	(not set)		6,90%	703
	es		1,99%	203
	pt-pt		0,97%	99
	en		0,96%	98
	en-gb		0,22%	22
	fr-fr		0,22%	22
	it-it		0,19%	19
es-es		0,1	17	
País (sessões)	Brasil		83,56%	8.508
	United States		3,30%	336
	Russia		2,54%	259
	(not set)		2,18%	222
	Mexico		1,06%	108
	Portugal		0,92%	94
	United Kingdom		0,91%	93
	Argentina		0,64%	65
	China		0,59%	60
	France		0,47%	48

Dispositivos móveis (sessões)	Desktop	58,58% (tx rejeição)	67,43%	6866
	Mobile	68,73%	28,27%	2878
	Tablet	57,99%	4,30%	438
Redes sociais (sessões)	Facebook		94,39%	5.619
	Twitter		3,14%	187
	Blogger		2,42%	144
	LinkedIn		0,03%	2
	Facebook Apps		0,02%	1
Comportamento (todas as páginas - visualização de páginas)	/		31,78%	8281
	/estante digital		10,81%	2818
	/módulo educacional		7,98%	2079
	/index		7,70%	2006
	/exposições		6,45%	1682
	/vocabulário controlado		3,65%	952
	/sitios correlatos		3,22%	838
	/quis		2,22%	579
	/caça-palavras		1,87%	488
	/quem somos		1,66%	432
	/transcrição		1,51%	393

Tráfego (sessões)	Social		58,47%	5953
	Direct		20,57%	2094
	Referral	site casa rui 470 acessos (26,6%) e historia hj 103 (5,84%)	17,30%	1763
	Organic Search		3,65%	372

SEMESTRE 2 – JUNHO DE 2016 – NOVEMBRO DE 2016				
		Informações Adicionais	%	Total
Sessões				2.119
Usuários				1.632
Visualização de páginas				5.678
Páginas por sessão				2,68
Duração média da sessão				02:42
porcentagem de novas sessões			75,60%	1602
Taxa de rejeição			56,00%	
Returning visitor			24,40%	517
Idioma (sessões)	pt-br		79,61%	1.687
	(not set)		8,64%	183
	secret.google.com You are invited		4,91%	104
	en-us		2,97%	63
	em		2,03%	43
	pt-pt		0,80%	17
	es-es		0,24%	5
País (sessões)	Brasil		81,78%	1.733
	Russia		4,96%	105
	United kkingdom		3,82%	81
	germany		1,84%	39
	Austria		1,46%	31
	Italy		1,27%	27
	United States		1,09%	23
	Iraq		0,80%	17
	(not set)		0,76%	16
	Portugal		0,47%	10
Dispositivos móveis (sessões)	Desktop	50,06% (tx rejeição)	73,62%	1560
	Mobile	71,66%	23,64%	501
	Tablet	68,97%	2,74%	58

Tráfego (sessões)	Social		36,34%	770
	Organic Search		23,32%	492
	Referral	site casa rui 296 acessos (38,4%) e cecierj 70 (9,09%) e escola digital 63(8,18%)	23,32%	492
	Direct		17,23%	365

SEMESTRE 3 - DEZEMBRO 2016 - MAIO 2017				
		Informações Adicionais	%	Total
Sessões				2.965
Usuários				2.361
Visualização de páginas				9.469
Páginas por sessão				3,19
Duração média da sessão				03:45
porcentagem de novas sessões			78,65%	2334
Taxa de rejeição			47,66%	
Returning visitor			21,30%	631
Idioma (sessões)	pt-br		86,34%	2.560
	en-us		5,94%	176
	(not set)		2,60%	77
	pt-pt		1,55%	46
	en-gb		0,71%	21
	italiano(7º)		0,27%	8
	es-es (9º)		0,17%	5
País (sessões)	Brasil		91,20%	2.704
	EUA		2,53%	75
	(not set)		1,43%	43
	Russia		1,28%	38
	Portugal		0,98%	29
	Italy		0,34%	10
	Canada		0,27%	8
	Angola		0,24%	7
	Unted Kingdom		0,20%	6
Dispositivos móveis (sessões)	Desktop	43,53% tx rejeição	70,12%	2079
	Mobile	58,82%	27,35%	811
	Tablet	41,33%	2,53%	75

Tráfego (sessões)	Referral	pretapretospretinhos.blog .folha 703 (41,5%), casa rui 268(15,82%), hist hj 172 (10,15%), cecierj 146 (8,62%), escola digital (144 (8,50%))	57,13%	1694
	social		20,24%	600
	Direct		12,68%	376
	organic search		9,95%	295

18 MESES - NOV 2015 - MAIO 2017				
		Informações Adicionais	%	Total
Sessões				15.266
Usuários				11.635
Visualização de páginas				41.208
Páginas por sessão				2,70
Duração média da sessão				02:57
porcentagem de novas sessões			76,30%	11646
Taxa de rejeição				
Returning visitor			23,70%	3620
Idioma (sessões)	pt-br		81,11%	12.382
	en-us		6,57%	1003
	(not set)		6,31%	963
	es		1,38%	211
	pt-pt		1,06%	162
	em		0,94%	143
	secret google you are invited		0,81%	123
	en-gb		0,29%	45
	it-it		0,18%	28
	es-es		0,17	26
País (sessões)	Brasil		84,80%	12.945
	United States		2,84%	434
	Russia		2,63%	402
	(not set)		1,84%	281
	United Kingdom		1,18%	180
	Portugal		0,87%	133
	México		0,74%	113
	Germany		0,52%	80
	Italy		0,45%	69
	Argentina		0,43%	66

Tráfego (sessões)	Social		46,15%	7045
	Referral	institucional casarui - 1034 (24,46%); pretapretopretinh os 703 (16,63); hist hoje 283 (6,70%); cejarj.cecierj.edu. br 235 (5,56%); ewscoladigital 207 (4,90%)	27,69%	4227
	Direct		18,57%	2835
	Organic Search		7,59%	1159

ANEXO C - DADOS PROVENIENTES DO RELATÓRIO DO MÓDULO DE JOGOS

	<u>CACA - PALAVRAS</u>				
	Nível	Nº de partidas	%	Participação estrangeira	Observações gerais
Jogo 1	1	155	24,07	Argentina - 1, Reino Unido - 1, Itália - 1 e Japão - 1	
Jogo 2	2	75	11,65	Argentina - 1, Japão - 3	
Jogo 3	1	54	8,39	Reino Unido -1	
Jogo 4	2	12	1,86		
Jogo 5	1	18	2,80		
Jogo 6	1	124	19,25		habilitado para oficina
Jogo 7	1	22	3,42		
Jogo 8	2	55	8,54	EUA - 2	habilitado para oficina
Jogo 9	1	14	2,17		
Jogo 10	2	32	4,97	EUA - 2	
Jogo 11	1	52	8,07	França - 2	
Jogo 12	1	8	1,24	EUA- 1	
Jogo 13	1	18	2,80		habilitado para oficina
Jogo 14	1	2	0,31		
Jogo 15	1	3	0,47		
Total:		644	100,00		

	QUIZ				
	Nível	Nº de partidas	%	Participação estrangeira	Observações gerais
Jogo 1	1	81	6,09	Cabo Verde - 1, Portugal - 1	
Jogo 2	1	239	17,98	Portugal - 3, EUA - 3, LB - 1 e NL- 1	
Jogo 3	1	151	11,36		habilitado para oficina
Jogo 4	1	141	10,61	Itália -1, NL - 1	
Jogo 5	1	108	8,13	Portugal - 1	
Jogo 6	2	81	6,09		
Jogo 7	2	79	5,94	EUA - 5	
Jogo 8	2	58	4,36		
Jogo 9	2	42	3,16	EUA - 5	
Jogo 10	2	63	4,74		
Jogo 11	1	137	10,31		habilitado para oficina
Jogo 12	1	70	5,27		habilitado para oficina
Jogo 13	1	35	2,63	EUA - 2	
Jogo 14	1	24	1,81	EUA - 2	
Jogo 15	1	20	1,50	EUA - 2	
Total:		1329	100,00		

	MEMÓRIA				
	Nível	Nº de partidas	%	Participação estrangeira	Observações gerais
Jogo 1	1	71	7,63	EUA -1	
Jogo 2	1	177	19,01	Argentina - 3, Espanha - 3, México - 1, NL - 1, Portugal - 1, EUA - 3	
Jogo 3	1	117	12,57	Argentina - 3, Espanha -1, EUA - 1	
Jogo 4	1	143	15,36	EUA - 4	habilitado para oficina
Jogo 5	1	57	6,12	Argentina - 2, EUA 1	
Jogo 6	1	29	3,11		
Jogo 7	2	45	4,83	EUA -2	
Jogo 8	2	89	9,56	Argentina - 2	habilitado para oficina
Jogo 9	2	33	3,54		
Jogo 10	2	31	3,33	Argentina - 1	
Jogo 11	1	79	8,49	França -1	habilitado para oficina
Jogo 12	1	21	2,26	EUA - 2	
Jogo 13	1	16	1,72	EUA -2	
Jogo 14	1	12	1,29	EUA - 1	
Jogo 15	1	11	1,18	EUA - 1	
Total:		931	100,00		

	DESAFIO DA TRANSCRIÇÃO PALEOGRÁFICA				
	Nível	Nº de partidas	%	Participação estrangeira	Observações gerais
Jogo 1	1	86	15,17		do jogo 6 em diante, nenhuma das opções de jogo possui a alternativa correta a ser marcada
Jogo 2	1	111	19,58	Argentina - 3, Japão - 1, Portugal - 1, EUA - 2	
Jogo 3	1	77	13,58	Argentina - 3, Japão - 1, Portugal - 1	
Jogo 4	1	29	5,11		
Jogo 5	1	104	18,34	Portugal - 1, EUA - 1	habilitado para oficina
Jogo 6	1	77	13,58	Portugal - 1	habilitado para oficina
Jogo 7	2	6	1,06		
Jogo 8	2	8	1,41		
Jogo 9	2	18	3,17		
Jogo 10	2	25	4,41		habilitado para oficina
Jogo 11	1	15	2,65		
Jogo 12	1	4	0,71		
Jogo 13	1	3	0,53		
Jogo 14	1	3	0,53		
Jogo 15	1	1	0,18		
Total:		567	100,00		

ANEXO D – DADOS PROVENIENTES DAS OFICINAS REALIZADAS COM JOVENS ENTRE 14 E 18 ANOS

PERFIL									
Escolaridade		7º E.F	8º E.F	9º E.F	1º E.M	2º E.M	3º E.M	TOTAL	%
Total de alunos		2	4	4	16	37	40	103	100 %
Idade	14 anos	2	3	2	1	0	0	8	8%
	15 anos	0	0	2	9	4	0	15	15%
	16 anos	0	1	0	4	21	9	35	34%
	17 anos	0	0	0	0	7	15	22	21%
	18 anos	0	0	0	0	3	11	14	14%
	19 anos	0	0	0	0	0	4	4	4%
	20 anos	0	0	0	0	0	1	1	1%
	não respondeu	0	0	0	2	2	0	4	4%
Acesso à internet	sim	2	4	3	16	36	39	100	97%
	não	0	0	1	0	0	1	2	2%
	não respondeu	0	0	0	0	1	0	1	1%
Frequência (pergunta aberta)	Todos os dias	1	3	2	8	29	37	80	78%
	Final de semana	0	0	0	1	2	0	3	3%
	Poucas vezes	1	0	1	2	1	3	8	8%
	não responderam	0	1	1	5	5	0	12	12%
Dispositivo (permitida a marcação de mais de uma opção)	Smartphone	1	3	3	13	33	38	91	88%
	Tablet	0	1	0	1	1	2	5	5%
	PC	2	2	0	3	8	5	20	19%
	Outros	0	1	1	0	0	1	3	3%
	não responderam	0	0	0	1	0	0	1	1%
Faz uso de jogos digitais?	sim	2	4	2	12	25	17	62	60%
	não	0	0	2	3	12	22	39	38%
	não respondeu	0	0	0	1	0	1	2	2%
Frequência (2 foram consideradas não respondidas, pois o respondente afirmou não fazer uso de jogos e marcou a frequência)	menos de 1h/dia	2	1	0	5	11	10	29	28%
	de 1 a 2h/dia	0	0	0	1	7	4	12	12%
	3h/dia	0	0	1	3	3	2	9	9%
	mais de 3h/dia	0	3	1	3	4	1	12	12%
	não responderam	0	0	2	4	12	23	41	40%

MOTIVAÇÃO									
Atenção									
Houve algo interessante no início do jogo que capturou minha atenção.	código 1(discordo fortemente)	0	0	0	1	5	2	8	8%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	1	2	2	4	11	5	25	24%
	código 3(não sei opinar)	0	0	0	0	1	4	5	5%
	código 4(concordo fortemente)	1	2	2	11	20	29	65	63%
	não responderam	0	0	0	0	0	0	0	0%
O <i>design</i> da interface do jogo é atraente	código 1(discordo fortemente)	0	2	1	1	7	7	18	17%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	0	1	6	8	15	30	29%
	código 3(não sei opinar)	1	0	0	1	5	2	9	9%
	código 4(concordo fortemente)	1	2	1	7	17	16	44	43%
	não responderam	0	0	1	1	0	0	2	2%
Relevância									
Ficou claro para mim como o conteúdo do jogo está relacionado com coisas que eu já sabia.	código 1(discordo fortemente)	0	1	0	4	6	4	15	15%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	1	1	5	18	19	44	43%
	código 3(não sei opinar)	1	1	1	3	3	2	11	11%
	código 4(concordo fortemente)	1	1	2	4	10	15	33	32%
	não responderam	0	0	0	0	0	0	0	
Eu gostei tanto do jogo que gostaria de aprender mais sobre o assunto abordado por ele.	código 1(discordo fortemente)	1	0	1	1	11	6	20	19%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	2	1	7	12	11	33	32%
	código 3(não sei opinar)	0	1	0	0	3	5	9	9%
	código 4(concordo fortemente)	1	1	2	8	10	18	40	39%
	não responderam	0	0	0	0	1	0	1	1%
O conteúdo do jogo é relevante para meus interesses	código 1(discordo fortemente)	0	0	1	2	10	6	19	18%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	2	0	5	11	9	27	26%
	código 3(não sei opinar)	1	2	1	2	5	3	14	14%
	código 4(concordo fortemente)	1	0	2	5	11	21	40	39%
	não responderam	0	0	0	2	0	1	3	3%

Eu poderia relacionar o conteúdo do jogo com coisas que já vi, fiz ou pensei.	código 1(discordo fortemente)	0	1	1	3	14	6	25	24%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	1	2	1	4	6	10	24	23%
	código 3(não sei opinar)	1	1	0	3	5	6	16	16%
	código 4(concordo fortemente)	0	0	2	4	11	18	35	34%
	não responderam	0	0	0	2	1	0	3	3%
O conteúdo do jogo será útil para mim	código 1(discordo fortemente)	0	0	1	0	9	3	13	13%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	1	2	1	1	7	7	19	18%
	código 3(não sei opinar)	0	0	0	4	4	4	12	12%
	código 4(concordo fortemente)	1	2	2	11	16	26	58	56%
	não responderam	0	0	0	0	1	0	1	1%
Confiança									
O jogo foi mais difícil de entender do que eu gostaria.	código 1(discordo fortemente)	0	1	1	8	20	20	50	49%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	1	0	1	3	9	10	24	23%
	código 3(não sei opinar)	0	3	1	2	3	2	11	11%
	código 4(concordo fortemente)	1	0	0	3	5	8	17	17%
	não responderam	0	0	1	0	0	0	1	1%
O jogo tinha tanta informação que foi difícil identificar e lembrar os pontos importantes.	código 1(discordo fortemente)	0	1	1	7	26	25	60	58%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	1	2	1	3	7	6	20	19%
	código 3(não sei opinar)	1	0	0	1	2	5	9	9%
	código 4(concordo fortemente)	0	1	1	5	2	4	13	13%
	não responderam	0	0	1	0	0	0	1	1%
O conteúdo do jogo é tão abstrato que foi difícil manter a atenção nele.	código 1(discordo fortemente)	1	0	1	10	27	26	65	63%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	2	1	1	8	8	20	19%
	código 3(não sei opinar)	1	2	0	3	0	1	7	7%
	código 4(concordo fortemente)	0	0	1	2	2	4	9	9%
	não responderam	0	0	1	0	0	1	2	2%

As atividades do jogo foram muito difíceis	código 1(discordo fortemente)	1	2	3	7	23	18	54	52%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	0	0	3	9	12	24	23%
	código 3(não sei opinar)	1	0	0	1	2	2	6	6%
	código 4(concordo fortemente)	0	2	0	5	3	7	17	17%
	não responderam	0	0	1	0	0	1	2	2%
Eu não consegui entender uma boa parcela do material do jogo.	código 1(discordo fortemente)	1	1	2	10	28	25	67	65%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	2	0	3	4	7	16	16%
	código 3(não sei opinar)	1	0	0	3	3	4	11	11%
	código 4(concordo fortemente)	0	1	1	0	2	4	8	8%
	não responderam	0	0	1	0	0	0	1	1%
Satisfação									
Completar os exercícios do jogo me deu um sentimento de realização.	código 1(discordo fortemente)	0	2	0	3	5	4	14	14%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	1	0	1	4	5	9	20	19%
	código 3(não sei opinar)	0	1	1	2	3	5	12	12%
	código 4(concordo fortemente)	1	1	2	7	24	22	57	55%
	não responderam	0	0	0	0	0	0	0	0%
Eu aprendi algumas coisas com o jogo que foram surpreendentes ou inesperadas	código 1(discordo fortemente)	0	0	1	2	13	3	19	18%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	1	3	2	3	10	10	29	28%
	código 3(não sei opinar)	1	1	0	3	5	7	17	17%
	código 4(concordo fortemente)	0	0	1	8	9	20	38	37%
	não responderam	0	0	0	0	0	0	0	0%
Os textos de <i>feedback</i> depois dos exercícios, ou outros comentários do jogo, me ajudaram a sentir recompensado pelo meu esforço.	código 1(discordo fortemente)	1	0	1	2	8	2	14	14%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	1	1	4	8	10	24	23%
	código 3(não sei opinar)	0	1	1	5	9	14	30	29%
	código 4(concordo fortemente)	1	2	1	5	12	13	34	33%
	não responderam	0	0	0	0	0	1	1	1%

Senti que estava tendo progresso durante o desenrolar do jogo	código 1(discordo fortemente)	0	0	1	1	0	3	5	5%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	2	1	1	0	6	4	14	14%
	código 3(não sei opinar)	0	2	1	0	7	3	13	13%
	código 4(concordo fortemente)	0	1	1	15	24	30	71	69%
	não responderam	0	0	0	0	0	0	0	0%
Interação Social									
Senti que estava colaborando com outros colegas	código 1(discordo fortemente)	1	2	2	3	6	11	25	24%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	1	0	2	4	3	10	10%
	código 3(não sei opinar)	0	0	0	1	4	5	10	10%
	código 4(concordo fortemente)	1	1	2	9	23	20	56	54%
	não responderam	0	0	0	1	0	1	2	2%
A colaboração no jogo ajuda a aprendizagem	código 1(discordo fortemente)	0	1	0	1	5	1	7	7%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	1	1	1	0	2	5	7	7%
	código 3(não sei opinar)	0	2	1	3	5	2	10	10%
	código 4(concordo fortemente)	1	0	2	11	25	32	68	66%
	não responderam	0	0	0	1	0	0	1	1%
O jogo suporta a interação social entre os jogadores	código 1(discordo fortemente)	0	0	2	1	0	3	6	6%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	0	1	0	4	5	7	17	17%
	código 3(não sei opinar)	1	1	2	4	10	9	27	26%
	código 4(concordo fortemente)	1	2	0	6	22	21	52	50%
	não responderam	0	0	0	1	0	0	1	1%
Divertimento									
Eu gosto de utilizar este jogo por bastante tempo	código 1(discordo fortemente)	0	1	1	1	16	8	27	26%
	código 2(discordo/concordo parcialmente)	1	1	2	8	12	11	35	34%
	código 3(não sei opinar)	1	0	0	3	5	6	15	15%
	código 4(concordo fortemente)	0	2	1	4	4	14	25	24%
	não responderam	0	0	0	0	0	1	1	1%

