



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO PROFISSIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEPH CURSO DE
MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA**



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MAYCON WESLEY LIMA DA SILVA

**Narrativas interativas no Ensino de História: o uso de jogos na
Escola Estadual Professora Clícia Gadelha**

**RIO BRANCO - AC
2025**



MAYCON WESLEY LIMA DA SILVA

**Narrativas interativas no Ensino de História: o uso de jogos na
Escola Estadual Professora Clícia Gadelha**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado da Universidade como parte dos
requisitos necessários para a obtenção do grau
de Mestre em ensino de história.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Veronica Aparecida Silveira Aguiar

RIO BRANCO - AC
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586n Silva, Maycon Wesley Lima da, 1990 -
Narrativas interativas no ensino de história: o uso de jogos na
Escola Estadual Professora Clícia Gadelha / Maycon Wesley Lima
da Silva; orientadora: Profa. Dra. Veronica Aparecida Silveira
Aguiar. – 2025.
106 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História
(PPGPEH). Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Ensino de história. 2. Gamificação. I. Silva, Francisco Bento
da (orientador). II. Título.

CDD: 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Titulo da dissertação: **Narrativas interativas no Ensino de História: o uso de jogos na Escola Estadual Professora Clícia Gadelha**

Autor: Maycon Wesley Lima da Silva

Orientadora: Veronica Aparecida Silveira Aguiar

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, pela Banca Examinadora:

DATA DA APROVAÇÃO: 23 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Assinado Eletronicamente

DR^a. VERONICA APARECIDA SILVEIRA AGUIAR

Orientadora

Universidade Federal do Acre - UFAC

Assinado Eletronicamente

DR. SÉRGIO ROBERTO GOMES DE SOUZA

Avaliador Interno

Universidade Federal do Acre - UFAC

Assinado Eletronicamente

DR^a. LILIAN MARIA MOSER

Avaliadora Externa

Universidade Federal de Rondônia - UNIR



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Maria Moser, Usuário Externo**, em 17/11/2025, às 10:30, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Roberto Gomes de Souza, Professor do Magisterio Superior**, em 17/11/2025, às 10:50, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Veronica Aparecida Silveira Aguiar, Usuário Externo**, em 17/11/2025, às 15:39, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ufac.br/sei/valida_documento ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **1899093** e o código CRC **32DCA8A3**.

“Um povo sem memória é um povo sem história. E um povo sem história está fadado a cometer, no presente e no futuro, os mesmos erros do passado”.

Emília Viotti da Costa

AGRADECIMENTOS

Agradeço, por meio deste trabalho, o programa ProfHistória e à ilustre Universidade Federal do Acre, pela oportunidade de cursar o Mestrado Profissional, e a todo o corpo docente, especialmente aos professores, que, de maneira exemplar, ministraram suas aulas e transmitiram conhecimentos de valor inestimável. Expresso, ainda, minha profunda gratidão à minha orientadora, que, com grande compreensão, soube me guiar de forma assertiva na elaboração e conclusão deste trabalho. À minha estimada esposa Rivanda, que, em todos os momentos, me apoiou e não permitiu que eu desistisse, meus sinceros agradecimentos. E, por fim, dedico este trabalho à minha família minha mãe, meu pai e minhas irmãs, pois sem o apoio deles, nada disso teria sido possível.

RESUMO

Este trabalho explora o potencial educativo dos jogos no ensino de História, investigando como as narrativas interativas desses jogos podem promover o desenvolvimento de competências históricas nos alunos. O objetivo principal é analisar de que maneira os videogames podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas eficazes, contribuindo para uma aprendizagem mais engajante e aprofundada da História. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem bibliográfica, fundamentando-se em autores como **Huizinga (2000)**, que discute o papel do jogo na cultura e na educação, e **Gee (2009)**, que analisa o impacto dos jogos na aprendizagem. Além disso, são exploradas as contribuições de **Rüsen (1986, 2013)** sobre narrativas históricas e sua interseção com jogos, bem como os estudos de **Kapell e Elliott (2013)** e **Jordan (2016)** acerca das possibilidades educativas dos videogames. A pesquisa também dialoga com a abordagem da **gamificação**, baseada nos conceitos de **Zichermann e Cunningham (2011)**, e com reflexões sobre ética e design de jogos segundo **Bogost (2007, 2011)** e **Sicart (2011)**. Outro aspecto abordado é a tradução intersemiótica dos conteúdos históricos para os videogames, conforme as perspectivas de **Plaza (2003)** e **Santaella (2002)**. A análise envolveu a revisão de estudos sobre o impacto dos jogos na motivação dos alunos, as metodologias de ensino associadas à gamificação e as relações entre narrativa histórica e jogos digitais. A conclusão do estudo revela que os videogames possuem um considerável potencial educativo, permitindo uma imersão mais profunda nos conteúdos históricos e facilitando a compreensão e a reflexão crítica sobre o passado. No entanto, para otimizar esses benefícios, é fundamental garantir que os jogos sejam selecionados e adaptados de acordo com os objetivos educacionais e que os educadores estejam preparados para integrá-los efetivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: videogames; ensino de História; gamificação; narrativas interativas; tradução intersemiótica.

ABSTRACT

This work explores the educational potential of video games in history teaching, investigating how the interactive narratives of these games can foster the development of historical skills in students. The main objective is to analyze how video games can be used as effective pedagogical tools, contributing to a more engaging and in-depth learning of history. To achieve these objectives, the research was conducted using a bibliographic approach, drawing on authors such as **Huizinga (2000)**, who discusses the role of play in culture and education, and **Gee (2009)**, who examines the impact of games on learning. Additionally, the study incorporates perspectives from **Rüsen (1986, 2013)** on historical narratives and their connection to games, as well as **Kapell & Elliott (2013)** and **Jordan (2016)** on the educational possibilities of video games. The research also engages with the concept of **gamification**, based on **Zichermann and Cunningham (2011)**, and explores ethical and game design considerations from **Bogost (2007, 2011)** and **Sicart (2011)**. Another key aspect is the **intersemiotic translation** of historical content into video games, analyzed through the lenses of **Plaza (2003)** and **Santaella (2002)**. The study reviews literature on the impact of games on student motivation, teaching methodologies related to gamification, and the relationships between historical narratives and digital games. The study concludes that video games have significant educational potential, allowing for deeper immersion in historical content and facilitating critical understanding and reflection on the past. However, to maximize these benefits, it is essential to ensure that games are carefully selected and adapted to educational goals and that educators are adequately prepared to integrate them effectively into the teaching-learning process.

Keywords: video games; history teaching; gamification; interactive narratives; intersemiotic translation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea da Escola Prof. Clícia Gadelha.....	38
Figura 2 – Fachada da Escola Prof. Clícia Gadelha.....	39
Figura 3 – Carta reverso do uno/Carta revolução AcreUno.....	62
Figura 4 – Carta de bloqueio do Uno/Carta bloqueio diplomático AcreUno.....	63
Figura 5 – Carta +2 Uno/Carta retaliação boliviana AcreUno.....	63
Figura 6 – Carta coringa Uno/Carta nova república independente AcreUno.....	64
Figura 8 – Carta número 1.....	65
Figura 9 – Carta número 2.....	65
Figura 10 - Carta número 3.....	66
Figura 11 – Carta número 4.....	66
Figura 12 – Carta número 5.....	67
Figura 13 – Carta número 6.....	67
Figura 14 – Carta número 7.....	68
Figura 15 – Carta número 8.....	69
Figura 16 – Carta número 9.....	69
Figura 17 – Representantes das turmas 2B e 2C.....	72
Figura 18 – Representantes das turmas 2B e 2C.....	73
Figura 19 – Alunos do 2B e 2ª.....	73
Figura 20 – Alunos da 2E.....	74

Figura 21 – Alunos da 2F.....74

Figura 22 – Preenchimento do formulário.....76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CRUA – Currículo de Referência Único do Acre.

IFAC – Instituto Federal do Acre.

TIC - Tecnologias de informação e comunicação.

UFAC – Universidade Federal do Acre.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos da segunda série da escola Professora Clícia Gadelha.....	77
Gráfico 2 – Sobre o conhecimento do jogo e das regras.....	78
Gráfico 3 – frequência de jogos.....	79
Gráfico 4 – Comparação do AcreUno com o Uno.....	80
Gráfico 5 – Imagens nas cartas do AcreUno.....	81
Gráfico 6 – Resgate das aulas.....	82
Gráfico 7 – Sobre o entendimento.....	83
Gráfico 8 – Reutilização do jogo.....	84
Gráfico 9 – Sugestão de melhoria.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1.0 USO DE JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA	15
1.1 GAMEFICAÇÃO.....	19
1.2 A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E VÍDEOGAME.....	25
1.3 TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: EXPLORANDO AS CONEXÕES ENTRE HISTÓRIA E VÍDEO GAME.....	26
1.4 FLUXOS SEMIÓTICOS ENTRE HISTÓRIA E VIDEOGAMES: NOVAS FORMAS DE TRADUÇÃO.....	28
1.5 VIDEOGAMES, LEITURA E HISTÓRIA: ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	29
1.6 PESQUISADORES E PESQUISAS MULTIDISCIPLINARES NA ÁREA DE VIDEOGAMES.....	29
1.7 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA.....	38
2. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DE ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE JOGOS	39
2.1 CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE (CRUA).....	42
2.2 MÍDIAS INTERATIVAS E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	43
2.3 (PROVISÓRIO) O QUE FALTA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES SOBRE ATIVIDADES LÚDICAS?.....	45

2.4 INCLUSÃO DIGITAL.....	47
2.5 O POTENCIAL EDUCATIVO DOS VIDEOGAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS.....	52
3. UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COM USO DE JOGOS.....	55
3.1 APLICAÇÃO DO UNO HISTÓRICO UMA AULA DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO.....	60
3.2 ADAPTAÇÃO DO JOGO AcreUNO.....	62
3.3 APLICAÇÃO DO JOGO NAS SEGUNDAS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PROFESSORA CLÍCIA GADELHA.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem vivenciado um crescente interesse pelo uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, o que reflete a necessidade de adaptar o ensino às demandas de uma sociedade cada vez mais interconectada. Segundo Castells (2009), vivemos na era da informação, onde o acesso ao conhecimento é mediado por tecnologias que transformam a maneira como interagimos e aprendemos. Nesse contexto, a inserção das tecnologias digitais na educação emerge como uma estratégia crucial para promover a inclusão digital e ampliar o acesso ao conhecimento (Freire, 2020).

Minha trajetória como professor de História foi fortemente influenciada por uma busca contínua por metodologias inovadoras que pudessem tornar o ensino mais dinâmico e envolvente para os alunos. Desde o início da minha prática docente, percebi que as abordagens tradicionais, muitas vezes centradas na exposição oral e na leitura de textos acadêmicos, não eram suficientes para despertar o interesse dos estudantes, especialmente em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais.

Paralelamente à minha formação acadêmica na Universidade Federal do Acre (UFAC), sempre mantive uma forte conexão com os jogos eletrônicos. Cresci jogando videogames, o acesso não era fácil pois nasci em uma família pobre, mas que sempre fazia de tudo para me ver feliz. Então sempre que conseguia qualquer moeda, ia para as locadoras que existiam no meu bairro e conseguia jogar pelo menos um pouco. Mesmo quando não havia dinheiro para jogar sempre, ficava observando os outros jogarem, sempre foi minha paixão. Essa prática se manteve ao longo da minha vida, sendo uma das minhas formas preferidas de lazer até os dias atuais. Essa paixão pessoal pelos jogos me levou a refletir sobre como o potencial interativo dos videogames poderia ser integrado ao ensino de História. Observando a capacidade dessas plataformas de criar narrativas imersivas e interativas, percebi que elas poderiam ser ferramentas valiosas no processo educativo, especialmente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão de contextos históricos complexos.

A presente dissertação surge dessa convergência entre minha trajetória como professor e meu interesse pelos jogos digitais. O objetivo desta pesquisa é investigar o uso de narrativas interativas, presentes nos jogos de videogame, no ensino de

História. Mais especificamente, procuro analisar como esses jogos podem contribuir para a construção de conhecimento histórico e o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas nos alunos. Ao longo deste trabalho, espero não apenas demonstrar o potencial educativo dos videogames, mas também oferecer uma análise crítica de suas possibilidades e limitações no contexto escolar.

Nos últimos anos, a gamificação, que é a aplicação de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos, tem ganhado destaque como uma metodologia inovadora no processo de ensino-aprendizagem (Tolomei, 2017). O uso de videogames em ambientes educacionais, em particular, tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, que buscam entender como essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento de competências específicas nos alunos (Gee, 2009).

As investigações sobre a interseção entre história e videogames apontam para a tradução intersemiótica como um dos principais mecanismos através dos quais as narrativas históricas podem ser adaptadas para formatos interativos, possibilitando novas formas de engajamento e compreensão dos conteúdos históricos (Rüsen, 1986). A interdisciplinaridade inerente ao estudo dos videogames no ensino de história oferece uma rica oportunidade para explorar as potencialidades dessas mídias digitais na formação de competências históricas, como argumentam Jordan (2016) e Champion (2011).

Com base nessa abordagem, diversos estudos têm demonstrado que os videogames podem desempenhar um papel significativo no ensino de história, não apenas como recursos didáticos, mas como plataformas que permitem uma exploração mais profunda das narrativas e conceitos históricos (Rüsen, 2013). A pesquisa nessa área revela que os videogames podem contribuir para o desenvolvimento de competências históricas, como a análise crítica de fontes, a construção de narrativas e a compreensão dos processos históricos, o que amplia as possibilidades pedagógicas no ensino de história (Kapell; Elliott, 2013).

No contexto educacional contemporâneo, a incorporação de tecnologias digitais no ensino tem ganhado relevância, especialmente com o uso de videogames como ferramentas pedagógicas. No entanto, ainda existem lacunas no entendimento de como essas mídias interativas podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento de competências históricas nos estudantes. A complexidade reside em traduzir narrativas históricas em formatos interativos de maneira que mantenha a

integridade dos fatos históricos enquanto engaja os alunos de forma significativa. Além disso, a utilização de videogames no ensino de história levanta questões sobre a eficácia dessas ferramentas na promoção de uma compreensão crítica e profunda dos processos históricos.

Sendo assim, esse trabalho possui a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: Como o uso de videogames no ensino de história pode contribuir para o desenvolvimento de competências históricas nos estudantes, especialmente através da exploração de narrativas interativas?

Para alcançar esse objetivo, são delineados os seguintes objetivos específicos: primeiramente, analisar o conceito de gamificação e sua aplicação no ambiente educacional, examinando suas potencialidades e limitações. Explorar os referenciais curriculares de Ensino de História e o uso dos jogos. Por fim, investigar a relação entre história e videogames, analisando as conexões intersemióticas, os fluxos semióticos, e as abordagens interdisciplinares que emergem dessa interação, bem como identificar as pesquisas e pesquisadores multidisciplinares na área, e avaliar o potencial educativo dos videogames no ensino de história através da análise das competências históricas desenvolvidas por meio dessas narrativas interativas.

A pesquisa proposta é relevante tanto no âmbito prático quanto no intelectual. Na prática, o uso de videogames como ferramenta pedagógica no ensino de história tem o potencial de engajar os estudantes de maneira inovadora, utilizando uma linguagem familiar e atrativa para as novas gerações. Em termos intelectuais, esta pesquisa contribui para o campo emergente dos estudos sobre a interseção entre tecnologia e educação, oferecendo uma análise aprofundada sobre como narrativas interativas podem desenvolver competências históricas, um aspecto ainda pouco explorado na literatura.

A realização desta pesquisa poderá fornecer percepções valiosas sobre a eficácia dos videogames como recursos didáticos, além de oferecer subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as demandas contemporâneas. Além disso, ao explorar as interconexões entre história e videogames, o estudo contribuirá para uma compreensão mais ampla e crítica das possibilidades e limitações da gamificação no contexto educacional, o que pode influenciar futuras políticas e práticas educacionais.

No que diz respeito as produções acadêmicas já existentes, o uso de tecnologias digitais na educação é um campo em constante expansão, com estudos

que exploram diferentes ferramentas e metodologias. Contudo, a aplicação específica de videogames no ensino de história ainda é um tema em desenvolvimento, com alguns estudos focados na análise das competências históricas que podem ser promovidas através dessa abordagem. A literatura existente aborda aspectos como a gamificação e a inclusão digital, mas ainda existe um espaço significativa no que diz respeito à análise das interações intersemióticas e dos fluxos semióticos entre história e videogames. Este trabalho, portanto, se posiciona como uma possibilidade de contribuição desse campo, buscando avançar o conhecimento e oferecer novas perspectivas sobre o tema.

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa é de caráter bibliográfico, fundamentando-se na análise crítica de fontes teóricas e estudos empíricos que abordam a interseção entre videogames e o ensino de história. Inicialmente, foi realizada uma revisão abrangente da literatura, que incluiu livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses que discutem a gamificação, a utilização de tecnologias digitais na educação e, especificamente, a aplicação de videogames como ferramenta pedagógica. Esse levantamento bibliográfico permitiu identificar os principais conceitos, teorias e debates em torno do tema, bem como mapear as lacunas existentes na pesquisa atual.

A partir desse corpo teórico, foram analisadas as abordagens interdisciplinares e multidisciplinares que tratam das competências históricas desenvolvidas por meio de narrativas interativas em videogames. Essa análise foi conduzida de maneira ordenada, visando compreender como diferentes autores têm tratado a relação entre história e videogames, as formas de tradução intersemiótica envolvidas, e as implicações dessas práticas para a formação crítica dos estudantes. A metodologia bibliográfica, portanto, proporcionou uma base sólida para o desenvolvimento da pesquisa, permitindo a construção de uma estrutura teórica robusta e atualizado que sustenta as discussões e conclusões apresentadas no estudo.

Este trabalho está estruturado de maneira a explorar de forma abrangente o potencial educativo dos videogames no ensino de história, sendo dividido em três capítulos que seguem uma sequência que formam ideias acerca da utilização dos jogos como grande potencial pedagógico. O primeiro capítulo, Introdução, O uso de jogos e o Ensino de História apresentação da discussão teórica-metodológica, conceitos de gamificação, a linha de Ensino de História e definição do conceito de

jogo, levantamento prévio pelo banco da Capes sobre dissertações e teses sobre jogos.

. Gamificação, explora o conceito de gamificação e suas aplicações no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo uma visão crítica sobre as estratégias e resultados obtidos e A Relação entre História e Videogame. O segundo capítulo prossegue com a Tradução intersemiótica entre história e videogames, os fluxos semióticos e novas formas de tradução, além das abordagens interdisciplinares e multidisciplinares no estudo dos videogames como ferramenta educacional. Os referenciais curriculares de Ensino de História e o uso de jogos apresentação da BNCC e do CRUA, há menção sobre o uso de jogos e gamificação.

Por fim, o terceiro capítulo, uma proposta de intervenção para o Ensino de História com uso de jogos, O potencial educativo no Ensino de história juntamente com as Considerações Finais, sintetiza as principais conclusões da pesquisa, destacando as contribuições para a compreensão do tema e sugerindo possíveis direções para futuras investigações. As referências bibliográficas estão organizadas ao final do trabalho, oferecendo o embasamento teórico utilizado na pesquisa.

CAPÍTULO 1. O USO DE JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

O jogo tem raízes mais profundas do que a própria cultura, transcendendo a biologia e a psicologia, configurando-se como um fenômeno cultural e social (Huizinga, 2000). No ensino de História, os jogos, especialmente os videogames, podem ser utilizados como ferramenta para explorar o passado de maneira interativa, tornando o aprendizado mais engajante e significativo. Este capítulo aborda o papel dos jogos na cultura e sua aplicação no ensino de História, com foco na mediação entre o lúdico e o pedagógico.

Segundo Huizinga (2000), o jogo transcende o mero comportamento físico e psicológico, adquirindo um significado social e cultural. Ele é anterior à cultura humana e presente em diferentes espécies, inclusive em animais. A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que os jogos, em sua essência, desempenham um papel de mediação simbólica, criando um espaço onde o real e o imaginário se sobrepõem. Todo jogo significa alguma coisa. [...] O simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência” (Huizinga, 2000, p. 3).

No contexto educacional, a inserção de jogos de videogame no ensino de História permite que os estudantes explorem narrativas históricas, se envolvam em processos de tomada de decisão e vivenciem experiências históricas de forma simulada. Essa abordagem possibilita uma reflexão crítica e criativa sobre o passado, estimulando o desenvolvimento do pensamento histórico.

O uso de jogos como ferramenta pedagógica no ensino de História tem se tornado cada vez mais comum. A ideia de "jogo sério" (serious game) que para Huizinga, um jogo que mantém sua essência lúdica, mas que também produz significado, aprendizagem e efeitos reais na vida cultural. é relevante nesse contexto, pois integra o elemento lúdico com objetivos educacionais, permitindo que os alunos aprendam ao jogar. A teoria de Huizinga pode ser aplicada para entender como os jogos digitais, como *Assassin's Creed* ou *Civilization*, oferecem oportunidades para o ensino de temas históricos, como revoluções, impérios e períodos de guerra.

Esses jogos criam “espaços de aprendizado” que encorajam os alunos a investigar e a interagir com diferentes elementos históricos de forma ativa. Além disso,

permitem a construção de conhecimento histórico ao transformar dados e eventos do passado em narrativas dinâmicas que podem ser exploradas e questionadas pelos alunos (Squire, 2011).

A inserção de jogos de videogame no ensino de História oferece uma abordagem inovadora, onde a narrativa interativa facilita o aprendizado. Segundo Huizinga (2000), o jogo não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma função cultural e educativa essencial. No ensino de História, o jogo pode se tornar um instrumento poderoso para engajar os alunos e promover uma aprendizagem crítica e significativa.

O ensino de História, especialmente no contexto escolar, tem sido desafiado a encontrar formas inovadoras de envolver os alunos com conteúdos muitas vezes vistos como distantes e abstratos. Pereira e Giacomoni (2020) exploram essa temática, discutindo a possibilidade de transformar a aula de História em um "não-lugar de encontros" onde os conceitos históricos possam ser criados a partir de um movimento criativo, sem se prender às estruturas tradicionais do ensino. Uma das estratégias propostas para alcançar esse objetivo é o uso de jogos, que, segundo os autores, pode atuar como um "belo exercício amoroso", deslocando o aluno do cotidiano e permitindo uma nova relação com o tempo e com o conhecimento.

Nesse sentido, o jogo no ensino de História é visto como uma ferramenta capaz de romper com as imposições disciplinares tradicionais e possibilitar a criação de novos conceitos. A aprendizagem histórica, portanto, ultrapassa o simples reconhecimento de eventos e datas, e se torna uma experiência de "preensões e interpretações", em que o aluno é provocado a "criar" conceitos históricos, em vez de apenas repeti-los (Pereira; Giacomoni, 2020).

O jogo, como apontado por Huizinga (2000), possui uma qualidade única de "evasão da vida real" e permite que os alunos se desloquem de suas rotinas e experimentem a História de uma maneira mais envolvente e imersiva. No ensino de História, essa abordagem pode ser especialmente eficaz para lidar com a distância temporal dos eventos históricos, facilitando a conexão entre o aluno e o passado.

Além disso, Deleuze (2009) aponta para a ideia de que o aprendizado é, em sua essência, um ato de desprendimento e de abertura ao novo. Ao jogar, o aluno não está simplesmente absorvendo informações, mas se posicionando em um estado de espera ativa, onde a criação de conhecimento ocorre por meio de encontros inesperados. Assim, o uso de jogos em sala de aula pode permitir que os alunos transcendam o simples acúmulo de informações e entrem em uma dimensão de aprendizado buscando uma perspectiva histórica, onde conceitos e interpretações são formados em um processo contínuo de interação e reflexão.

Ao integrar o jogo como uma ferramenta pedagógica no ensino de História, os professores podem, assim, romper com a tradição de uma educação baseada na transmissão de fatos e abrir espaço para uma aprendizagem que valoriza o pensamento crítico, a criatividade e o engajamento emocional. Conforme os autores ressaltam, o objetivo é criar um ambiente onde o aluno esteja constantemente em movimento, desafiando-se a pensar historicamente e a construir novas formas de ver e entender o mundo (Pereira; Giacomoni, 2020).

Conforme Fernando Seffner (2013), o aprendizado em História deve ir além da simples memorização de fatos, concentrando-se em despertar reflexões profundas sobre o tempo presente e como ele se conecta ao passado. Seffner defende que o ensino de História precisa estar conectado ao cotidiano dos alunos, com temas e questões relevantes que dialoguem com suas realidades, e os jogos se mostram como ferramentas eficazes para esse tipo de engajamento.

Os jogos de videogame, por exemplo, proporcionam uma forma de narrativa interativa que aproxima os alunos de períodos históricos e situações complexas, tornando-se uma plataforma em que o aluno não apenas aprende passivamente, mas participa ativamente da construção de seu entendimento histórico. Isso se alinha com a ideia de Seffner de que o ensino de História deve ser um processo ativo de questionamento e interpretação da realidade, onde os alunos constroem seu próprio entendimento a partir de suas interações com o conteúdo.

O uso de jogos no ensino também permite que os alunos experimentem a história de maneira dinâmica, promovendo uma compreensão mais crítica e reflexiva dos eventos. Seffner afirma que uma aprendizagem significativa em História começa

com boas indagações sobre o presente, e os jogos podem servir como catalisadores dessas indagações, permitindo que os alunos explorem múltiplas possibilidades e pontos de vista dentro de cenários históricos.

Os jogos, ao apresentarem simulações e narrativas interativas, também possibilitam que os alunos desenvolvam competências fundamentais, como a capacidade de raciocínio histórico e a habilidade de interpretar múltiplas fontes de informação. Essas competências são essenciais para formar um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade, outro ponto levantado por Seffner ao discutir a relevância social e política do ensino de História.

Ao escrever sobre o uso de jogos no ensino de História, é possível utilizar a obra de Tânia Ramos Fortuna (2003), *Brincar é aprender*, como base para a fundamentação teórica de um capítulo que aborde as relações entre jogos e aprendizagem no contexto histórico. A partir da visão de Fortuna, e articulando outros autores que discutem a ludicidade e o brincar, pode-se explorar como essas dinâmicas podem ser aplicadas no ensino de História, especialmente utilizando jogos, como videogames, como ferramentas pedagógicas.

No capítulo proposto, o ponto de partida seria o conceito de jogo como uma atividade intrinsecamente motivada, conforme a visão etológica apresentada por Yamamoto e Carvalho (2002), reforçada pela ideia de que "brincar-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se" (Fortuna, 2003). Esse conceito pode ser diretamente relacionado ao uso de videogames, onde o engajamento dos estudantes pode ser potencializado pela própria natureza imersiva e envolvente dos jogos.

Fortuna (2003) também aponta que muitos educadores, sobretudo os que atuam no ensino médio e superior, tendem a dicotomizar o "brincar" e o "aprender". No entanto, no campo da Educação, diversas pesquisas mostram que o jogo é um espaço fértil para o desenvolvimento de diversas habilidades, inclusive a capacidade de análise crítica e a interpretação de eventos históricos (Moyles, 2006; Öfele, 2002). Isso abre espaço para defender a utilização de jogos no ensino de História, que, ao contrário de uma atividade meramente lúdica, pode promover discussões profundas sobre processos históricos complexos.

Na abordagem dos jogos no ensino de História, o ludus descrito por Caillois (1990) seria um complemento importante ao desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade crítica dos alunos, permitindo que eles interajam ativamente com os conteúdos históricos, ao invés de serem meros receptores passivos de informação. Jogos como *Assassin's Creed*, por exemplo, possibilitam uma vivência ativa de cenários históricos, permitindo que o aluno explore e compreenda de maneira imersiva acontecimentos históricos.

O jogo *Assassin's Creed*, desenvolvido pela Ubisoft, é uma franquia mundialmente conhecida por construir narrativas ambientadas em diferentes períodos históricos, como o Renascimento italiano, o Antigo Egito, a Revolução Americana e a Paris revolucionária. Embora seja uma obra de ficção, o jogo apresenta cenários, monumentos, eventos e personagens baseados em pesquisas históricas e trabalhados por meio de reconstruções visuais detalhadas.

Dessa forma, ele possibilita ao jogador uma vivência ativa nesses espaços e temporalidades, permitindo explorar cidades, interagir com personagens, acompanhar eventos marcantes e experienciar o cotidiano histórico de forma imersiva. É essa interação livre e exploratória que leva muitos estudiosos a considerar o jogo como uma forma de “tradução intersemiótica”, na qual a narrativa histórica é transposta para a linguagem interativa.

Assim, quando afirmo que *Assassin's Creed* oferece uma vivência ativa de cenários históricos, refiro-me à capacidade que o jogo tem de colocar o jogador dentro de uma representação histórica, permitindo que ele observe, percorra e compreenda ambientes que, nos métodos tradicionais, seriam apresentados apenas por meio de textos ou imagens estáticas.

Além disso, a própria palavra “lúdico” provém de uma herança histórica associada ao aprendizado. Como mencionado por Fortuna, há uma longa tradição que relaciona o ato de brincar com o processo de aprendizado, particularmente na cultura grega antiga, onde a *paidia* (o jogo) era considerada parte da *paideia* (a formação cultural e educativa do indivíduo) (Jaeger, 2001). Esse conceito pode ser resgatado no ensino de História ao se utilizar jogos como métodos de ensino que interligam o conhecimento formal com as experiências vividas pelos alunos nos ambientes digitais.

Portanto, o uso de jogos no ensino de História não só contribui para a construção de uma narrativa histórica mais envolvente e interativa, mas também propicia o desenvolvimento de competências fundamentais, como a reflexão crítica, a capacidade de análise, e a imersão em contextos históricos reais e fictícios. Ao fim, o jogo, conforme a reflexão de Agamben (2009), pode ser visto como uma "profanação", uma reinvenção do sagrado, que é aqui o conteúdo histórico, dando um novo sentido ao seu uso no espaço pedagógico.

1.1 GAMEFICAÇÃO

A gamificação é um conceito que tem ganhado crescente relevância em diversos campos, especialmente na educação. Ela se refere à aplicação de elementos típicos de jogos em contextos que não são propriamente lúdicos, com o objetivo de aumentar o engajamento, a motivação e a aprendizagem dos participantes. Este tópico tem como objetivo apresentar um detalhamento sobre os principais conceitos de gamificação, com base nas referências contidas no documento "Gamificação na Educação" (2014), organizado por Luciane Fadel, Vania Ulbricht, Claudia Batista e Tarcísio Vanzin. Para isso, exploraremos a definição, as dinâmicas e os elementos essenciais que constituem a gamificação e como eles se aplicam em contextos educacionais, promovendo uma experiência de aprendizado mais envolvente e interativa.

Gamificação é o uso de mecanismos de jogos, como recompensas, pontuações e desafios, aplicados a contextos não relacionados a jogos, como ambientes de trabalho ou educação. De acordo com Vianna et al. (2013), a gamificação é uma metodologia que visa despertar emoções positivas nos participantes, através de elementos que aumentam o engajamento e a motivação. Os autores apontam que a gamificação pode ser vista como uma forma de pensamento sistêmico em que os usuários são levados a resolver problemas e enfrentar desafios, promovendo melhorias em processos, produtos e ambientes.

Os jogos são baseados em uma série de mecanismos e dinâmicas que favorecem a imersão e o envolvimento dos jogadores. Quando aplicados ao ensino, esses elementos podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e

colaborativo. Zichermann e Cunningham (2011) destacam os seguintes componentes principais da gamificação:

- **Mecânicas:** Referem-se às regras e aos sistemas que orientam a interação dos jogadores. No contexto educacional, essas mecânicas podem ser usadas para orientar o comportamento dos alunos através de missões, tarefas e desafios.
- **Dinâmicas:** São as interações que ocorrem entre os participantes e o ambiente de jogo, criando uma experiência fluida e envolvente.
- **Estética:** Refere-se às emoções que os jogadores experimentam ao interagir com o jogo, como excitação, curiosidade e prazer. No ambiente educacional, essas emoções são importantes para manter o interesse dos alunos.

A aplicação da gamificação em ambientes educacionais pode promover uma série de benefícios, como maior participação e engajamento dos alunos. Vianna et al. (2013) ressaltam que os elementos de jogo como pontuação, feedback imediato e níveis de progressão permitem que os alunos compreendam claramente seus objetivos e recebam feedback contínuo, o que facilita a aprendizagem. Além disso, a gamificação cria um ambiente competitivo e cooperativo ao mesmo tempo, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo, enquanto interagem com colegas.

Entre os principais benefícios da gamificação na educação estão:

- **Aumento da motivação:** Ao utilizar recompensas e reconhecimento, a gamificação pode aumentar a motivação dos alunos para completar tarefas e desafios.
- **Melhoria do desempenho acadêmico:** A competição saudável e a colaboração promovida pela gamificação podem melhorar o desempenho acadêmico, incentivando os alunos a se esforçarem mais.
- **Engajamento emocional:** A gamificação aproveita as emoções dos participantes, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa.

A gamificação é uma ferramenta poderosa quando aplicada no contexto educacional, uma vez que se baseia em elementos de jogos para promover engajamento e motivação. Ao incorporar essas técnicas no ensino, professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, incentivando os alunos a

participarem ativamente no processo de aprendizagem. O uso de recompensas, missões e feedback imediato são apenas alguns dos elementos que podem transformar a sala de aula em um espaço mais interativo e envolvente. A concepção central da gamificação envolve a incorporação de elementos de jogos em atividades que, originalmente, não seriam consideradas jogos. Isso implica que gamificar uma ação, especialmente no contexto educacional, não se trata simplesmente de criar um jogo ou de jogar por si só.

É fundamental salientar que o principal propósito da gamificação é estimular a motivação, o engajamento e a participação de professores e alunos em situações específicas. Em consonância com isso, Ramos e Cruz (2018, p. 28) afirmam que a gamificação oferece um "ambiente seguro para treinar habilidades ou adquiri-las", visando ao aprimoramento da atenção e das habilidades visuais.

Dentre as várias definições exploradas ao longo deste estudo, é possível observar que a gamificação exerce um impacto direto na motivação, desempenhando o papel de fator desencadeante de ações e influenciando transformações e mudanças na vida dos indivíduos. Haetinger (2011, p. 103) ressalta que a motivação intrínseca, originada pelo próprio desejo e interesse, impulsiona a concentração e a busca pela realização pessoal, enquanto a motivação extrínseca é frequentemente relacionada a recompensas externas.

Albuquerque (2016) identifica três pilares cruciais nas práticas de gamificação que têm um impacto direto na motivação dos indivíduos: autonomia, propósito e maestria. Esses elementos colaboram para sustentar a motivação, onde a autonomia confere um senso de controle sobre o jogo, o propósito atribui valor à meta a ser alcançada e a maestria incentiva a busca por aprimoramento e superação de desafios.

A aplicação de gamificação no ambiente escolar, como argumentado por Acedo (2021), é frequentemente uma resposta à dificuldade de alguns alunos em se engajar com abordagens tradicionais de ensino, centradas na exposição oral. Isso resulta em professores frequentemente recorrendo à gamificação como uma estratégia para cativar seus alunos. Acedo (2021) apresenta um conjunto de dez estratégias destinadas a utilizar a gamificação como uma estratégia de ensino eficaz, considerando sempre os principais elementos que compõem a gamificação, como dinâmicas, mecânicas e componentes. Essas estratégias visam transformar o

ambiente educacional em um espaço mais envolvente e participativo, alinhando-se com os princípios dos jogos. Algumas das estratégias destacadas incluem:

- Tornar os Alunos Designers da Gamificação: Propõe a criação conjunta de metas de curto e longo prazo com os alunos, permitindo que eles expressem criatividade e decisões sobre a direção de sua própria aprendizagem. Isso não apenas motiva os alunos a participarem, mas também enfatiza a colaboração e o processo de design.
- Permitir Segundas e Terceiras Chances: Similar aos videogames, essa estratégia enfatiza a importância de permitir que os alunos cometam erros e aprendam com eles. Isso elimina a aversão ao fracasso, incentivando uma abordagem de aprendizado mais experimental.
- Fornecer Feedback Imediato: Semelhante aos jogos, feedback imediato é crucial para o engajamento. Através da gamificação, os alunos podem fornecer feedback uns aos outros, promovendo colaboração e personalização das narrativas de aprendizado.
- Tornar o Progresso Visível: Essa estratégia incorpora uma abordagem visual, exibindo o progresso dos alunos por meio de uma barra de progresso. Isso permite que eles monitorem seu desempenho, estabeleçam metas individuais e celebrem suas conquistas.
- Criar Desafios ou Missões: Transformar tarefas em desafios ou missões divertidos desmistifica a ideia de atividades escolares monótonas, tornando o processo de aprendizado mais cativante.
- Dar aos Alunos Voz Ativa e Escolha: Introduzir escolhas e autonomia nas atividades gamificadas permite que os alunos escolham caminhos de aprendizado, promovendo sua criatividade e senso de orgulho em relação ao trabalho realizado.
- Oferecer Recompensas Individuais: Recompensar os esforços dos alunos com recompensas individuais, além de celebrar suas vitórias, incentiva seu compromisso contínuo com a aprendizagem.
- Pedir aos Alunos que Criem um Sistema de Habilidades e Realizações: Promover a criação de recompensas pelos alunos incentiva a colaboração entre eles e reforça a importância do trabalho em equipe.
- Implementar Tecnologias Educacionais: Embora não seja obrigatório, a introdução de tecnologias na gamificação pode aumentar o engajamento

dos alunos, considerando sua familiaridade com o uso de tecnologia no dia a dia.

- Acolher os Erros, Enfatizar a Prática: Valorizar o pensamento crítico, a solução de problemas e a colaboração, em vez de apenas repassar informações, contribui para a aplicação dessas habilidades em situações da vida real.

Essas estratégias, baseadas nos elementos da gamificação, oferecem uma abordagem inovadora e motivadora para a aprendizagem, transformando o ambiente educacional em um espaço mais dinâmico e eficaz (Acedo, 2021). Além disso, o feedback emerge como um dos principais elementos explorados na gamificação. Fardo (2013) enfatiza que, para além da distribuição de pontos, os professores podem apresentar feedbacks variados, favorecendo um envolvimento mais profundo. Luz (2018) destaca que o feedback, tão prevalente nas práticas gamificadas, oferece uma visão clara do desempenho do aluno de forma instantânea.

Diante disso, ao planejar e implementar práticas gamificadas na sala de aula, o educador se esforça para promover o engajamento e motivar os alunos. O foco recai na vivência de regras, resolução de problemas, visualização dos próprios erros e, crucialmente, no aprendizado de conceitos de forma lúdica. Tais práticas surgem como uma ponte entre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que buscam conectá-los às práticas digitais características da cibercultura (Alves, 2014).

Portanto, a gamificação, aliada a ferramentas digitais, promove colaboração e interação entre os alunos, permitindo-lhes co-criar, discutir e tomar decisões conjuntas. No entanto, o sucesso da gamificação depende do estabelecimento claro de objetivos educacionais e da compreensão das necessidades dos alunos. Para maximizar seu impacto, os professores devem implementar estratégias que promovam a autonomia, a reflexão sobre erros e o feedback imediato, visando o engajamento e a aprendizagem significativa.

A gamificação na sala de aula é um tópico que tem gerado debates e discussões entre educadores, pesquisadores e profissionais da área da educação. A abordagem consiste em aplicar elementos e mecânicas de jogos em contextos educacionais, visando aprimorar o engajamento dos alunos, promover a aprendizagem ativa e tornar o processo de ensino mais atrativo. No entanto, a pergunta central permanece: a gamificação realmente funciona como estratégia pedagógica eficaz?

Diversos autores têm explorado essa questão, fornecendo percepções valiosas sobre os resultados da implementação da gamificação em ambientes educacionais. Um exemplo é o trabalho de Werbach e Hunter (2012), que em "For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business", argumentam que os elementos de jogos, como recompensas, desafios e competição, podem motivar os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e se esforçarem para alcançar objetivos.

Uma pesquisa realizada por Domínguez et al. (2013) analisou as implicações práticas e resultados da gamificação em experiências de aprendizagem. O estudo destacou que a abordagem pode aumentar a motivação dos alunos, melhorar a retenção do conteúdo e promover uma maior interação entre os colegas. Além disso, Muntean (2011) investigou o impacto da gamificação no engajamento de aprendizes em ambientes de aprendizagem online, concluindo que a gamificação pode aumentar significativamente a motivação dos alunos e melhorar a experiência de aprendizagem.

No entanto, é importante considerar que a eficácia da gamificação pode depender de diversos fatores, como o design adequado dos elementos de jogos, a integração coerente com os objetivos de aprendizagem e a receptividade dos alunos. A pesquisa de Inácio, Ribas e Maria (2014) abordou os conceitos de gamificação como recurso motivacional e destacou a importância de alinhar as mecânicas de jogos aos objetivos educacionais para evitar efeitos negativos, como distração e superficialidade na aprendizagem.

A análise comparativa das práticas pedagógicas tradicionais e da gamificação pode fornecer percepções adicionais. Autores como Mattar (2017) discutem a relevância das metodologias ativas para uma educação mais participativa e contextualizada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação (MEC, 2018) também enfatiza a importância de promover uma aprendizagem significativa, desenvolvendo habilidades como colaboração, criatividade e resolução de problemas.

Em relação ao contexto brasileiro, Bacich (2017) explora os desafios e possibilidades de integração das tecnologias digitais na educação, incluindo a gamificação como uma abordagem promissora para a educação do século XXI. Além disso, Diesel, Marchesan e Martins (2016) analisam a perspectiva de docentes da educação profissional técnica de nível médio em relação às metodologias ativas,

incluindo a gamificação, e destacam a necessidade de formação e suporte para a implementação eficaz.

Em resumo, a gamificação na sala de aula pode funcionar como estratégia pedagógica eficaz quando bem planejada e aplicada. Os estudos indicam que a abordagem pode aumentar a motivação dos alunos, melhorar a retenção do conteúdo e promover uma aprendizagem mais ativa e participativa. No entanto, é essencial considerar o alinhamento entre os elementos de jogos e os objetivos educacionais, bem como as características específicas dos alunos e do contexto de ensino.

1.2 A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E VÍDEOGAME

Dentro do campo dos estudos comparativos em história, uma área particularmente produtiva e lucrativa se concentra na exploração da relação entre história e outras formas de mídia, com especial ênfase na tradução de elementos verbais para a linguagem visual. O conjunto de pesquisas que analisam a relação entre História e as diversas mídias como cinema, televisão, literatura e jogos digitais. Essa área é produtiva porque gera um grande volume de estudos e debates metodológicos sobre as formas de representação do passado fora da historiografia tradicional. É também lucrativa no sentido de que essas mídias fazem parte de indústrias culturais de grande alcance e impacto econômico. Filmes históricos, séries, documentários e jogos digitais movimentam mercados significativos e influenciam fortemente a forma como o público compreende o passado. Pesquisadores como Rosenstone (2010) e Ferro (2008) demonstram que as narrativas midiáticas desempenham papel central na construção social da imagem da História, moldando interpretações coletivas e gerando produtos culturais amplamente consumidos. Por isso, o diálogo entre História e mídia constitui um campo simultaneamente acadêmico, dinâmico e culturalmente relevante, situado dentro de um cenário econômico expressivo.

De maneira geral, podemos entender a tradução como uma forma de leitura, um processo que envolve a interpretação de uma realidade alternativa (Machado, 2001). A palavra "tradução", derivada do latim "Tra-duco, is, xi, ctum, cere, v. t.", refere-se à ação de conduzir algo além, transferi-lo ou transportá-lo (Azevedo, 1950).

Ao explorarmos o significado semântico do termo "tradução", podemos afirmar que quando um texto é transferido para um domínio semiótico diferente, estamos realizando um tipo de tradução que envolve a mudança de um sistema de signos para outro, ou seja, uma tradução intersemiótica. Isso ocorre porque a tradução "implica duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes" (Jakobson, 1999, p.63). Em outras palavras, a tradução não se limita à prática de transpor um texto dentro do mesmo sistema linguístico, que é a forma mais comum de tradução lembrada, mas também inclui processos intersemióticos. Seguindo as teorias de Jakobson e fundamentado na semiótica de Charles Sanders Peirce, Julio Plaza (2003) define a tradução intersemiótica como a relação criativa entre dois textos que passaram por algum tipo de transformação. Em termos simples, ela representa uma forma de semiose, ou seja, uma contínua transformação de um determinado signo em outro.

No contexto da tradução intersemiótica, o texto original age como o objeto que inspira a obra subsequente, tornando-se, portanto, um signo desta. Essa relação pode ser caracterizada como de primeiridade, secundidade ou terceiridade, conforme Peirce, e a partir dessa relação, ocorre uma operação criativa, especulativa ou dialógica. É por meio desses processos que reconhecemos, nesse tipo particular de semiose, a criação, a transposição, o espelhamento, a intertextualidade e o dialogismo (Espíndola, 2012, p.02).

1.3. TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: EXPLORANDO AS CONEXÕES ENTRE HISTÓRIA E VÍDEO GAME

As relações entre vídeo e história são notavelmente complexas e são mediadas pela intersemiose. Vídeo e história representam dois sistemas simbólicos distintos, cada um com suas próprias características semióticas e estruturas institucionais específicas. Portanto, é crucial considerar a linguagem e os modos de produção, circulação e consumo de cada meio dentro de seus próprios contextos, em vez de compará-los diretamente uns aos outros.

Quando estudamos as formas de diálogo entre história e vídeo, especialmente em relação aos videogames, é essencial levar em conta as complexidades inerentes a cada um. Nesse sentido, o conceito de intersemiose se torna fundamental, pois nos permite observar as conexões "intertextuais" estabelecidas entre história e vídeo, bem como compreender como cada um constrói suas narrativas. Lúcia Santaella (2002, p.

371) aborda as três linguagens fundamentais - pensamento, som, imagem e palavra destacando que, em sua origem, essas linguagens compartilham uma conexão intrínseca, formando a base do milagre da linguagem humana. Elas não são mutuamente excludentes, mas, ao contrário, interagem constantemente, trocando recursos e se transformando continuamente.

Para uma abordagem adequada das relações entre vídeo, especificamente videogames, e história, é crucial considerar essa dialética entre a natureza interdialogica das linguagens e suas especificidades semióticas e institucionais. É importante evitar a explicação de uma forma em termos da outra e resistir à redução a uma supremacia da palavra, que é característica da história, por exemplo. Julio Plaza ressalta que a consciência intersemiótica é influenciada pela singularidade de cada construção de signos.

Cada linguagem, como um sistema culturalmente organizado, molda nossa percepção do mundo de maneira distinta, influenciando nosso pensamento e construindo nossa consciência. A mediação do mundo por meio dos signos implica profundas mudanças na consciência, uma vez que cada sistema padrão de linguagem, seja cinema, história ou vídeo, impõe suas próprias normas e convenções, às vezes restringindo, às vezes liberando a consciência, e estabelecendo sua própria sintaxe como uma moldura entre nós e o mundo real (Plaza, 2003, p.19).

A transformação de uma obra literária em uma narrativa videográfica estabelece um diálogo entre esses sistemas semióticos, cada um com suas tradições e métodos distintos de construção de significado. A tradução intersemiótica da história para o vídeo representa uma experiência de mudança tanto semiotécnica quanto institucional, uma vez que ambas as formas têm objetivos diferentes, linguagens distintas, públicos e meios de distribuição próprios. Portanto, é crucial analisar as diferenças que uma narrativa literária experimenta quando for adaptada para o universo do vídeo, pois é por meio dessas diferenças que podemos compreender a natureza integradora da narrativa no diálogo entre esses dois meios.

Apesar das diferenças estéticas entre vídeo, especialmente videogames, e história, ambos compartilham um elemento fundamental: a narrativa. Enquanto nos videogames prevalece a linguagem visual e na história prevalece a palavra escrita, esses meios se conectam por meio do processo de tradução intersemiótica, que transforma a forma de pensar narrativa baseada em palavras em uma forma de pensar

narrativa baseada em imagens, estabelecendo um fluxo semiótico entre diferentes suportes.

1.4. FLUXOS SEMIÓTICOS ENTRE HISTÓRIA E VIDEOGAMES: NOVAS FORMAS DE TRADUÇÃO

Nos videogames, é comum encontrarmos traduções intersemióticas que têm suas raízes no cinema. No entanto, é ainda menos frequente encontrar traduções diretas da história para esse meio. Isso ocorre porque nem todas as narrativas literárias possuem o nível de visualidade e interatividade necessário para se adequar ao sistema dos videogames. A narrativa desempenha um papel fundamental na facilitação do fluxo semiótico entre o mundo dos videogames e o da história. Ela é um elemento constante que se adapta ao seu meio de expressão, sendo considerada um dos principais mecanismos cognitivos para a compreensão do mundo, uma vez que está entre as matrizes semióticas fundamentais da experiência humana.

Embora a narrativa seja um elemento comum entre os sistemas mencionados, é importante ressaltar que as experiências narrativas nos videogames e na história são fundamentalmente distintas. Nas narrativas tradicionais, o receptor permanece passivo, sentado confortavelmente em uma cadeira, sem a capacidade de interferir diretamente no enredo que lhe é apresentado (Nesteriuk, 2009, p.31). Já nas narrativas dos videogames, o jogador constantemente altera o curso do jogo, construindo sua própria experiência e narrativa a cada momento, embora dentro dos limites preestabelecidos pelo sistema do jogo (Nesteriuk, 2009, p.31).

Muitos videogames têm buscado inspiração estrutural em narrativas literárias, principalmente na história fantástica. Um exemplo notável é o jogo "Myst," desenvolvido pela Cyan e distribuído pela Brøderbund em 1993. Além disso, existem jogos que estabelecem uma relação mais direta com a história por meio do processo de tradução de obras consagradas. Isso inclui títulos como "Dante's Inferno," traduzido do primeiro canto de "A Divina Comédia" de Dante Alighieri; "Drácula," adaptado do livro homônimo de Bram Stoker; e "American McGee's Alice" e sua continuação "American Madness Returns," traduzidos das narrativas "Alice no País das Maravilhas" e "Alice através do Espelho" de Lewis Carroll, entre outros exemplos.

1.5. VIDEOGAMES, LEITURA E HISTÓRIA: ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa sobre a produção e o impacto cultural dos videogames começou a se desenvolver recentemente de forma interdisciplinar e multidisciplinar. Rutter e Bryce (2006) destacam que o interesse acadêmico na pesquisa sobre jogos digitais teve início na década de 1980, com artigos de pesquisadores como Hemnes (1982), que foi o primeiro a propor a criação de leis de direitos autorais para proteger a criatividade dos designers na indústria de jogos digitais. O trabalho de Sedlak, Doyle e Schloss (1982) também foi pioneiro ao investigar o uso de jogos digitais como ferramentas de integração social e recreação para pessoas com dificuldades de aprendizado. Até hoje, esse trabalho serve como referência para pesquisas que abordam o uso terapêutico dos videogames.

Em 1981, Timothy McCowan, então estudante de medicina, conduziu um estudo de caso que analisava as lesões no ligamento do pulso causadas pelos movimentos repetitivos das mãos dos jogadores enquanto jogavam o jogo Space Invader. Mesmo hoje em dia, seu artigo é uma fonte de referência para estudos relacionados a lesões e outras consequências associadas à prática de jogos digitais. Esses exemplos de pesquisas realizadas no início dos anos 1980 já indicam que o interesse acadêmico pela pesquisa de jogos digitais se manifestou de forma interdisciplinar e multidisciplinar desde o início.

Nas seções seguintes deste trabalho, apresentaremos alguns pesquisadores e suas principais publicações e contribuições no campo dos estudos de jogos, com o objetivo de mapear o cenário atual dessa área. Dividiremos essa apresentação em duas partes: a primeira abordará pesquisas e pesquisadores internacionais, enquanto a segunda se concentrará em pesquisas e pesquisadores brasileiros.

1.6. PESQUISADORES E PESQUISAS MULTIDISCIPLINARES NA ÁREA DE VIDEOGAMES

A pesquisa multidisciplinar sobre videogames tem ganhado destaque recentemente, abordando temas que vão além da funcionalidade dos jogos. Mark Wolf e Bernard Perron (2003) apontam que o primeiro livro dedicado exclusivamente ao estudo dos videogames, indo além de sua mecânica, foi publicado em 1982. O autor, Chris Crawford, um pesquisador e desenvolvedor de jogos, escreveu "The Art of

Computer Game Design," que abordava teorias e conceitos relacionados aos jogos de computador e consoles. Desde então, Crawford continuou a contribuir com mais três livros sobre o assunto.

A pesquisa de Crawford em 1982 serviu como base para outros acadêmicos explorarem amplamente os videogames em diversas disciplinas, incluindo ciências sociais, medicina, educação, filosofia, teoria literária e arte. Além disso, outros pesquisadores contribuíram significativamente para o campo de estudos de jogos.

Miguel Sicart, por exemplo, concentrou-se na ética dos jogos e como eles influenciam as relações sociais, especialmente no design de jogos. Ian Bogost, um acadêmico e designer de jogos, explorou o impacto dos videogames nas interações interpessoais e nas mudanças sociais em comunidades que têm acesso a essa mídia. Nick Montfort, parceiro de Bogost, é conhecido por sua pesquisa em arte digital e mídia e tem se concentrado em história interativa e poesia computacional.

Joseph Simpson investigou os rituais sociais em jogos online de interpretação de papéis, enquanto Gonzalo Frasca examinou questões sociais e políticas ligadas à criação e recepção de jogos, bem como as diferenças entre simulação e narrativa nos jogos digitais. Harry J. Brown explorou questões éticas e didáticas relacionadas aos jogos de videogame na educação.

Na esfera das teorias filosóficas, artísticas e literárias aplicadas ao estudo de videogames, pesquisadores como Richard Rouse III, Jesper Juul, Marie-Laure Ryan e Espen Aarseth contribuíram com teorias sobre a construção estética e técnica dos jogos, narrativa em videogames e conceitos ergódicos.

Henry Jenkins, Janet Murray, Thomas Apperley, Jason Rutter, Jo Bryce, Diane Carr, David Buckingham, Andrew Burn, Gareth Schott, Michael Nitsche, Paul Cheng, Grant Tavinor e Will Brooker são outros pesquisadores que fizeram contribuições significativas no campo dos estudos de jogos, explorando diversos aspectos multidisciplinares relacionados aos videogames. Suas pesquisas abrangem uma ampla gama de disciplinas, incluindo arte, filosofia, educação, comunicação, história, cinema e mídia digital, demonstrando a diversidade e a interdisciplinaridade desse campo de estudo.

No processo de investigação de pesquisas recentes sobre videogames, leitura e história no Brasil, foi realizada uma busca no site da Capes. O levantamento prévio pelo banco da Capes sobre dissertações e teses do ProfHistória sobre jogo foram encontradas algumas dissertações sobre jogos como tema.

Zanoni (2016). “Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online”. sobre o uso de gamificação no ensino de História destaca a crescente incorporação de elementos dos jogos em ambientes educacionais, especialmente a partir da década de 2010. A gamificação se refere à aplicação de mecânicas de jogos em contextos que não são originalmente de jogos, como salas de aula, com o objetivo de promover engajamento e aprendizagem de forma interativa e lúdica. Esse movimento é motivado pelo interesse da sociedade contemporânea em jogos digitais e pela capacidade desses jogos de estimular habilidades cognitivas e sociais, como memória, atenção, comunicação e resolução de conflitos.

A literatura internacional aponta que a gamificação tem o potencial de conectar as escolas ao universo dos jovens, utilizando práticas como sistemas de ranking e recompensas para promover experiências emocionais e cognitivamente envolventes. No Brasil, a gamificação na educação ganhou força com o avanço das tecnologias digitais e o acesso mais disseminado a smartphones e internet. Exemplos como o Duolingo e o Waze ilustram como o uso de jogos e mecânicas de gamificação está presente em diversas áreas, incluindo a educação.

Estudos brasileiros sobre o tema, como os de Alves, Minho e Diniz (2014), elaboraram etapas metodológicas para a criação de abordagens gamificadas eficazes, que envolvem desde a interação do professor com jogos até a definição clara de objetivos e a criação de narrativas envolventes. Essas estratégias têm como objetivo melhorar a aprendizagem de conteúdos escolares, promovendo o engajamento dos alunos através da competição saudável e da colaboração. No campo específico da História, a gamificação tem sido aplicada por meio de quizzes e desafios interativos, utilizando plataformas como Socrative e Kahoot! para promover avaliações gamificadas que combinam aferição de conhecimento com uma experiência dinâmica e motivadora.

A produção acadêmica sobre jogos digitais e sua aplicação no ensino de História tem se consolidado no Brasil, especialmente a partir do final da década de 2000, quando surgiram trabalhos focados em investigar o potencial didático desses artefatos tecnológicos. A crescente popularidade dos jogos digitais entre os jovens, somada à sua capacidade de envolver os jogadores em narrativas históricas, motivou

pesquisas que buscam explorar suas contribuições para o ensino. Lynn Alves (2005), por exemplo, já discutia a interatividade e a violência nos games, destacando a relação entre a experiência de jogo e a aprendizagem. Essa abordagem foi ampliada por autores como Eucídio Pimenta Arruda (2011), que aprofundou o debate sobre as aprendizagens proporcionadas pelos jogos digitais.

Dentro desse contexto, Artur Duarte Peixoto (2016) desenvolve sua dissertação com foco na utilização de jogos como "Tríade: Liberdade, Igualdade e Fraternidade" e "Assassin's Creed Unity" para o ensino da Revolução Francesa. Peixoto não apenas aborda as concepções de História veiculadas por esses jogos, mas também demonstra o impacto da interatividade no processo de ensino-aprendizagem, destacando a potencialidade de jogos digitais no ambiente escolar. Ele defende que esses artefatos não são apenas instrumentos de entretenimento, mas também poderosas ferramentas educacionais, capazes de criar engajamento e imersão, além de promover discussões profundas sobre temas históricos complexos, como a Revolução Francesa

A utilização de jogos digitais no ensino de História tem se tornado uma abordagem inovadora, particularmente ao integrar o conceito de empatia histórica. A pesquisa conduzida por Helyom Viana Telles (2018) explora o potencial dos videogames como uma ferramenta mediadora no ensino de História, inserindo-se em um campo teórico que combina a educação histórica com a gamificação. Desde o final dos anos 2000, o interesse pela gamificação e pelos jogos digitais no ensino cresceu exponencialmente, visto como uma forma de estimular o engajamento dos estudantes e promover uma aprendizagem mais ativa.

Autores como Lynn Alves (2005) e Eucídio Arruda (2011) já discutiam a interatividade e o impacto de jogos digitais na construção de juízos morais e padrões de comportamento. No entanto, a contribuição de Telles (2018) vai além ao propor um modelo de avaliação da empatia histórica, utilizando videogames como "Assassin's Creed", investigando como as interações dos estudantes com avatares podem promover operações cognitivas e emocionais ligadas à compreensão histórica.

Em sua dissertação, Telles (2018) destaca que os videogames, por meio de seus elementos narrativos e simulacionais, podem ser utilizados para promover

operações cognitivas fundamentais, como o desenvolvimento da empatia histórica. A interação com os personagens dos jogos estimula os estudantes a desenvolver uma compreensão mais profunda dos contextos históricos, ao mesmo tempo em que desafia suas percepções éticas e morais.

A pesquisa de Ramalho (2019) insere-se nessa discussão ao realizar uma análise detalhada da produção acadêmica existente sobre o tema, investigando as formas como os jogos digitais têm sido incorporados nas práticas de ensino e os tipos de jogos utilizados. Ramalho (2019) revisa uma série de produções acadêmicas que demonstram como os jogos digitais têm sido aplicados ao ensino de história, especialmente no Brasil. Sua dissertação destaca o crescimento da produção acadêmica sobre o tema desde o final dos anos 2000, com um pico de interesse em torno de 2015. Ele observa que, entre os trabalhos mais citados, há uma forte inclinação para jogos como "Assassin's Creed" e "Battlefield", que trazem eventos históricos para o centro da narrativa. No entanto, ele também levanta questões críticas sobre as narrativas ideológicas subjacentes a esses jogos, que muitas vezes reproduzem visões eurocêntricas da história.

Além disso, Ramalho destaca o conceito de serious games, que são jogos desenvolvidos especificamente para fins educativos, diferindo dos jogos comerciais em sua abordagem. No contexto brasileiro, o jogo "Aritana e a Pena de Harpia" é citado como um exemplo de jogo digital com uma proposta educativa explícita, sendo utilizado por professores em aulas de história para discutir a cultura indígena brasileira. Apesar das vantagens, o uso de jogos digitais no ensino de história também enfrenta desafios. Ramalho (2019) aponta a resistência de instituições educacionais, que muitas vezes são lentas em adotar novas tecnologias, bem como a falta de infraestrutura nas escolas públicas brasileiras, o que limita o acesso de muitos alunos a essas ferramentas. Ele também sugere que, enquanto alguns professores abraçam a utilização dos jogos digitais, muitos ainda carecem de formação adequada para integrar essa tecnologia de forma eficaz no currículo escolar.

Além disso, há uma questão sobre o conteúdo ideológico presente nos jogos digitais. Muitos jogos reproduzem visões simplificadas ou distorcidas da história, o que pode ser problemático quando os alunos não são ensinados a abordar criticamente as narrativas que encontram nesses jogos. Como sugerido por Silva (2005), o

currículo escolar é um espaço de disputa ideológica, e os jogos digitais, ao serem incorporados nas aulas, também se tornam parte dessa arena.

A dissertação de Lucas Borges Ramalho (2019) faz uma importante contribuição para o campo ao explorar a aplicação dos jogos digitais no ensino de história, analisando tanto suas potencialidades quanto seus desafios. A pesquisa oferece uma revisão detalhada da produção acadêmica existente, ao mesmo tempo que propõe um olhar crítico sobre como esses jogos podem ser utilizados nas escolas brasileiras. Sua dissertação é uma referência essencial para professores e pesquisadores interessados em inovar as práticas pedagógicas por meio de novas tecnologias.

a pesquisa de Cecatto (2019) se alinha a uma linha de estudos que busca integrar essas novas tecnologias no ensino, propondo a criação de um site de curadoria voltado para jogos digitais com temáticas históricas. A introdução de TDICs no currículo escolar, conforme aponta Cecatto (2019), é uma demanda essencial na sociedade contemporânea. As escolas, como ambientes que devem acompanhar os avanços tecnológicos, precisam adaptar suas metodologias. Para Bittencourt (2017) e Guimarães (2007), o ensino de história precisa ser repensado à luz dessas novas tecnologias, de modo a aproximar os alunos da disciplina por meio de linguagens que fazem parte do cotidiano juvenil, como os jogos digitais.

Um dos principais desafios, segundo Cecatto (2019), é a falta de materiais didáticos apropriados e de diretrizes claras sobre como usar jogos digitais em sala de aula. Embora o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2018) inclua diversos recursos para o ensino de história, ainda carece de orientações sobre a utilização de jogos digitais. Nesse contexto, a proposta de um site de curadoria, que coleta, filtra e disponibiliza jogos digitais apropriados para o ensino de história, se destaca como uma inovação pedagógica importante.

A dissertação dialoga com autores como Caimi (2015), que discutem a importância de motivação no ensino de história, e como jogos digitais podem atuar como elementos de presença no aprendizado. Aqui, Gumbrecht (2010) e Jerome de Groot (2009) contribuem para a discussão sobre a criação de uma experiência imersiva no aprendizado histórico, onde os alunos não apenas consomem

informações, mas se envolvem ativamente com narrativas históricas através dos jogos.

Além disso, a dissertação de Cecatto (2019) apresenta um importante levantamento de jogos que podem ser usados para ensinar história, incluindo títulos como "Huni Kuin", que trata da cultura indígena, e "Assassin's Creed", que reconta eventos históricos significativos. A curadoria desses jogos é fundamentada em critérios que avaliam a narrativa, representação histórica, e a didática envolvida, oferecendo suporte para que professores integrem esses recursos em suas aulas de maneira eficaz.

A dissertação de Cleverton José Catore da Silva (2020), intitulada *"Como Abordar a Temática do Comunismo nas Aulas de História: Uma Proposta Metodológica a Partir dos Games"*, insere-se no campo de estudos sobre o uso de jogos digitais como ferramenta pedagógica para o ensino de história. O autor propõe uma abordagem inovadora para a discussão da temática do comunismo, utilizando games como estratégia metodológica para facilitar a compreensão dos conceitos e combater estereótipos e narrativas distorcidas que circulam no imaginário popular.

A dissertação de Silva (2020) também se alinha a debates historiográficos sobre a representação do comunismo no Brasil. O autor faz uma análise profunda de como o comunismo foi introduzido no país e como setores conservadores reagiram a ele, criando o fenômeno do anticomunismo, que se expressa por meio de matrizes como religião, liberalismo e militarismo. Esses discursos anticomunistas, segundo Silva, ainda têm grande influência no imaginário popular, sobretudo pelas redes sociais, perpetuando visões negativas e distorcidas do comunismo.

Silva propõe, portanto, o desenvolvimento de um jogo digital voltado para alunos do Ensino Fundamental II, cujo objetivo é desmistificar essas representações equivocadas e permitir uma compreensão crítica do comunismo a partir de uma perspectiva histórica. A criação do jogo "Detetive Raposão", por exemplo, visa justamente oferecer aos alunos uma experiência lúdica que estimule a reflexão sobre as narrativas em torno do comunismo no Brasil.

O artigo mais antigo, intitulado "Videojuegos y educación," foi publicado na Espanha, em 1998, pelo pesquisador Félix Etxeberria. Esse artigo destaca os aspectos positivos do uso de videogames como ferramentas educativas. Outra pesquisa sobre videogames, datada de 2006, é da autoria de Lucio Rehbein Felmer, Paula Alonqueo Boudon e Michael Filsecker, da Universidad de La Frontera no Chile. Este estudo, chamado "Aprendizaje implícito en usuarios intensivos de videojuegos," investiga como os jogos de videogame podem contribuir para a aprendizagem implícita.

Da Universidade de Costa Rica, os professores José Moncada Jiménez e Yamileth Chacón Araya conduziram um estudo em 2012 intitulado "El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes." Neste trabalho, os autores exploram os efeitos psicológicos, fisiológicos e sociais dos jogos em crianças e adolescentes, enfatizando a falta de pesquisas sistemáticas na área.

Jorge Castellá Sarriera, Daniel Abs, Livia Maria Bedin da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Ferran Casas da Universitat de Girona, na Espanha, publicaram em 2012 a pesquisa "Relations Between Media, Perceived Social Support and Personal Well-Being in Adolescence." Este estudo buscou avaliar como diferentes tecnologias, incluindo videogames, afetam o bem-estar de adolescentes. Para encontrar mais artigos, recorremos ao motor de busca do Google, utilizando diversas palavras-chave relacionadas, o que nos permitiu identificar 10 pesquisas adicionais realizadas por estudantes e professores de várias universidades brasileiras. Essas pesquisas foram catalogadas e levaram a pesquisas mais abrangentes por meio da Plataforma Lattes.

Embora o uso do Google não seja considerado uma fonte científica qualificada, esse mapeamento inicial foi fundamental para estabelecer os parâmetros da área de pesquisa em videogames no Brasil. As pesquisas encontradas abordaram diversos aspectos dos videogames, desde seu uso na educação até suas influências sociais e psicológicas. Esse panorama demonstra o crescimento do interesse pela pesquisa em videogames no Brasil.

A relação entre história e videogame é uma área de estudo fascinante que tem atraído a atenção de acadêmicos, criadores de conteúdo e entusiastas de ambas as mídias. Embora a história e os videogames sejam formas de narrativa distintas, eles compartilham semelhanças e podem influenciar um ao outro de várias maneiras.

Tanto a história quanto os videogames têm narrativas como seu elemento central. A história tradicionalmente utiliza palavras escritas para criar mundos e personagens, enquanto os videogames usam gráficos, som e interatividade para contar histórias. No entanto, ambos buscam envolver o público em uma narrativa emocionante e envolvente.

Muitos videogames são adaptações de livros e romances. Isso permite que os jogadores explorem e interajam com os mundos e personagens familiares de suas obras literárias favoritas. Exemplos incluem jogos baseados em obras como "O Senhor dos Anéis", "Harry Potter" e "Sherlock Holmes". Tanto a história quanto os videogames são capazes de criar mundos ricos e ambientes detalhados. Os jogadores muitas vezes têm a oportunidade de explorar esses mundos em jogos de mundo aberto, enquanto os leitores os imaginam em suas mentes. Esses mundos bem construídos contribuem para a imersão nas histórias.

Uma das diferenças fundamentais é a interatividade dos videogames. Enquanto os leitores são espectadores passivos, os jogadores têm a capacidade de fazer escolhas que afetam o curso da narrativa. Alguns jogos incorporam elementos de escolha que permitem aos jogadores moldar o resultado da história, o que pode ser comparado à experiência da escolha de um leitor ao interpretar uma história com várias interpretações. A narrativa transmídia é uma área em crescimento que combina história, videogames e outras formas de mídia para contar histórias mais expansivas e complexas. Isso envolve a criação de histórias que se desdobram em várias plataformas, permitindo que os fãs mergulhem mais profundamente no universo da história.

Tanto a história quanto os videogames exploram uma variedade de temas, como amor, coragem, aventura, moralidade e redenção. As histórias podem transmitir mensagens e lições profundas, independentemente do meio. A história tem inspirado muitos jogos, desde a ficção científica de H.G. Wells até os contos de fadas dos irmãos Grimm. Da mesma forma, os videogames têm influenciado escritores e autores a explorar novas formas de narrativa interativa e a considerar as implicações da tecnologia em suas histórias.

A relação entre história e videogame é complexa e multifacetada. Enquanto alguns consideram os videogames como uma evolução natural da narrativa, outros veem a história e os videogames como formas distintas de arte. No entanto, é inegável

que ambas as mídias têm muito a oferecer uma à outra, e a interação entre elas continua a evoluir à medida que a tecnologia e a criatividade se expandem.

1.7. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Médio Professora Clícia Gadelha, criada e mantida pelo Poder Público Estadual por meio do Decreto nº 5.237, de 30 de abril de 2010, está localizada na estrada do São Francisco, nº 1.968, Bairro Vitória, na área urbana do município de Rio Branco, ofertando o Ensino Médio regular da 1ª à 3ª série nos turnos da manhã e tarde.

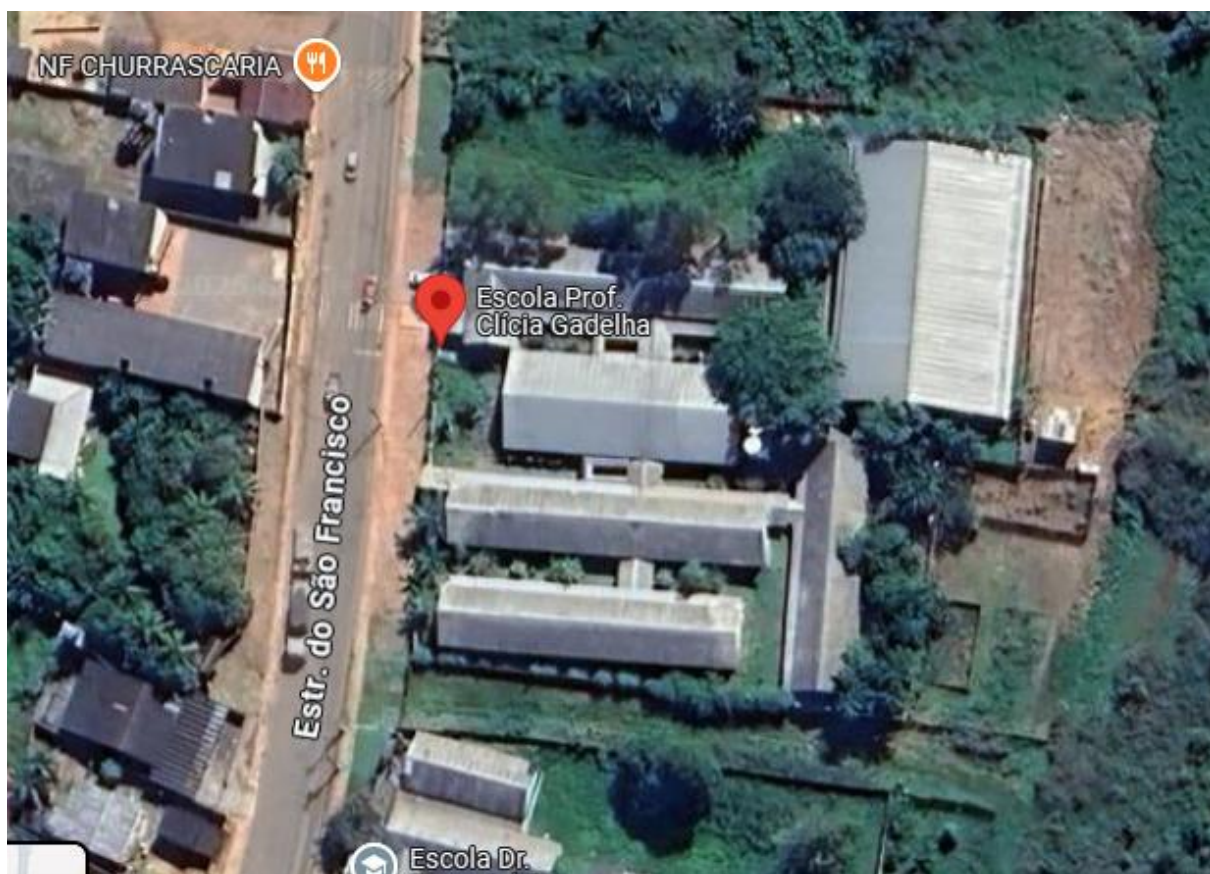


Figura 1 – Vista aérea da Escola Prof. Clícia Gadelha

Fonte: Google Maps (2025).



Figura 2 – Fachada da Escola Prof. Clícia Gadelha

Fonte: Google Street View (2025).

O nome *Clícia Gadelha* é uma homenagem à professora Clícia Gadelha, educadora incansável na defesa das causas educacionais. Essa professora, por seu amor, pelo seu trabalho em prol da educação, é hoje um legado cultural do estado do Acre e seu nome, com certeza, será sempre lembrada com carinho e saudade. Inicialmente, a Escola Professora Clícia Gadelha era um anexo da Escola Professora Berta Vieira de Andrade, no ano de 2009, funcionando com três séries (um 1º ano, um 2º ano e um 3º ano). Em fevereiro de 2010, o ano letivo iniciou-se na nova Escola, porém sendo inaugurada somente em 24 de março do corrente ano.

Como primeira gestora teve a professora Dilma Margareth Rios de Oliveira, formada em Matemática, na UFAC. Posteriormente, a Escola esteve sob a direção do professor Luiz Paulo Batista da Silva, eleito pela comunidade escolar no ano de 2011. Atualmente, a Escola possui como gestora a professora Marileide Silva Gomes, graduada em História pela Universidade Federal do Acre- UFAC. Tendo como órgão mantenedor a Secretaria de Estado de Educação, com os repasses dos recursos estaduais e federais, como: FNDE Educação Básica, FNDE Programa Novo Ensino Médio PDDE Estadual, tais verbas possibilitam a manutenção da Escola em equipamentos pedagógicos, materiais didáticos, de consumo e expediente, mobiliários, dentre outros, gerenciados pelo Comitê executivo e pela Equipe Gestora.

Atualmente, o público da Escola Professora Clícia Gadelha é formado, em sua maioria, por alunos a partir de 14 anos, egressos das escolas urbanas Professora Berta Vieira de Andrade e Lindaura Martins Leitão, além da Escola rural Marilene Mansur, localizada na Comunidade Rural Quixadá, e, em menor grau, recebe também

alunos das escolas que funcionam na modalidade integral, a saber, IFAC, Gloria Perez e Humberto Soares. Nesse último caso, alguns alunos não se adaptaram ao novo modelo de oferta de ensino ou possuem algum tipo de vínculo empregatício e necessitam de ao menos um período livre durante o dia para que possam cumprir com essa responsabilidade. Esses alunos que trabalham, seja como menor aprendiz, no comércio com os pais, em empregos formais e informais, também compõem o corpo escolar discente da Escola Professora Clícia Gadelha, o que nos faculta uma característica de maior diversidade social e cultural, pois temos, entre nossos estudantes, os que ainda dependem exclusivamente dos pais e responsáveis e aqueles que complementam a renda de casa ou já se apresentam como mantenedores principais da família.

A comunidade escolar se caracteriza principalmente por famílias que possuem renda familiar abaixo ou até o limite de 1 salário mínimo. O percentual dessas famílias equivale a 53%. Essa informação foi obtida a partir de questionário sócio econômico, aplicado junto a alunos e pais, e que apontou outros dados, tais como: grau de instrução dos pais e a renda familiar. Outra informação relevante é que as famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Família equivalem a 45% do público atendido. As características sociais e econômicas se refletem nas condições de moradia, urbanidade, segurança, dentre outros. Muitos alunos vivem em casas com pouca estrutura, localizadas em áreas de pouca ou inexistente oferta de saneamento básico, o que colabora para o surgimento e proliferação de doenças tropicais e parasitárias (como dengue, por exemplo).

Outro problema que a Escola enfrenta, e que atinge os alunos que moram na zona rural do Quixadá, diz respeito ao transporte, que é realizado em vans contratadas pela SEE para este fim, contudo ele é insuficiente para a quantidade de discentes, o que gera uma superlotação e o horário de funcionamento não condiz com o horário de entrada e saída dos alunos, o que, por consequência, compromete o rendimento destes, pois, diariamente, eles têm que entrar e sair antes e depois do horário estabelecido para início e término das aulas, observando ainda que os alunos do período vespertino retornam aos seus lares por meio de transporte coletivo.

CAPÍTULO 2. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DE ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE JOGOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta o ensino em todas as etapas da educação básica no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a BNCC estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser promovidas nas escolas, visando garantir uma formação integral aos alunos e a equidade no acesso ao conhecimento.

O documento visa, principalmente, articular os conteúdos escolares com as competências e habilidades necessárias para que os estudantes se tornem cidadãos críticos, criativos e capazes de atuar de forma autônoma na sociedade contemporânea. Entre suas diretrizes, a BNCC destaca a importância da formação de competências gerais, que incluem habilidades socioemocionais e a capacidade de trabalhar em equipe, além de fomentar o uso de metodologias ativas que estimulem a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao Ensino de História, a BNCC propõe uma abordagem que valoriza a contextualização e a interdisciplinaridade, enfatizando a importância do passado na compreensão do presente e na construção de um futuro mais justo. O ensino de História deve, portanto, transcender a mera memorização de fatos e datas, permitindo que os alunos desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre os eventos históricos e suas repercussões na sociedade atual.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco significativo para a educação brasileira, servindo como documento normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica. Instituída em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, a BNCC tem como principal objetivo garantir uma formação comum e equitativa em todas as escolas do país, respeitando as diversidades regionais e locais (BNCC 2017).

No campo do ensino de História, a BNCC propõe diretrizes que visam não apenas transmitir o conteúdo histórico, mas também desenvolver competências voltadas ao pensamento crítico, à análise de fontes e ao entendimento de múltiplas perspectivas. Isso está em consonância com a busca por uma educação que promova a cidadania ativa e o respeito às diferenças. Conforme o documento, o ensino de História deve propiciar aos estudantes a compreensão de seu papel na sociedade, incentivando-os a refletir sobre processos históricos que influenciam o presente e o futuro.

Um aspecto que vem ganhando relevância no contexto da aplicação dos referenciais curriculares propostos pela BNCC é o uso de metodologias ativas, entre as quais se destaca o emprego de jogos no ensino de História. A integração de jogos como ferramenta pedagógica apresenta-se como uma estratégia inovadora, capaz de engajar os alunos de maneira lúdica e colaborativa, promovendo o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e o pensamento crítico. Tais metodologias estão alinhadas às competências gerais da BNCC, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais e à valorização do protagonismo discente.

Neste capítulo, discutiremos a relação entre os referenciais curriculares de História presentes na BNCC e o uso de jogos como recurso didático. Serão abordados as potencialidades e os desafios dessa integração, além de serem apresentadas experiências e estudos que exploram o impacto dos jogos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História.

Ao tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante destacar que o documento estabelece diretrizes para a educação básica, visando promover competências gerais que envolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A BNCC menciona diversas metodologias ativas e incentiva a criação de contextos de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, mas há uma lacuna específica em relação à menção direta de "jogos" e "gamificação" como estratégias de ensino formalizadas.

A BNCC reconhece a necessidade de metodologias que promovam o engajamento dos estudantes e incentivem a colaboração e a resolução de problemas, especialmente no Ensino Médio. Embora a BNCC incentive o uso de abordagens

diversificadas, como o uso de tecnologias digitais para a criação de ambientes de aprendizagem mais significativos e o desenvolvimento de competências socioemocionais, não há uma orientação direta que destaque os jogos ou a gamificação como ferramentas pedagógicas estruturadas para o ensino de História.

Faltam nos referenciais curriculares diretrizes que valorizem de forma explícita as atividades lúdicas, como os jogos educacionais, que poderiam facilitar o aprendizado de conceitos históricos complexos por meio de narrativas interativas. A inclusão de atividades gamificadas poderia atender à necessidade de estratégias de ensino mais atrativas e eficazes, capazes de dialogar com as culturas juvenis e com os interesses dos estudantes, como destacado no trecho da BNCC sobre a importância de estar "sintonizado com o tempo presente, com as culturas juvenis" (BNCC, p. 22).

Para um ensino mais eficaz de História, o uso de jogos e a gamificação podem ser explorados como formas de permitir a interação dos alunos com cenários históricos, possibilitando que os estudantes se tornem agentes ativos nas narrativas. A inserção formal de tais práticas no currículo poderia ajudar a garantir que essas metodologias sejam vistas como ferramentas válidas e poderosas para a construção de conhecimento histórico, permitindo reflexões críticas e o desenvolvimento de competências essenciais.

Apesar de incentivar práticas pedagógicas inovadoras e a utilização de recursos tecnológicos, ainda carece de orientações mais claras sobre o uso dos jogos como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, o que representa uma oportunidade para enriquecer o currículo com abordagens que promovam maior engajamento dos alunos.

2.1 CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE (CRUA).

O Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) para o Ensino Médio tem como objetivo promover uma educação voltada para a formação integral dos estudantes, integrando as competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em sua estrutura, o CRUA valoriza o uso de metodologias ativas, interdisciplinaridade, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras,

com destaque para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas.

No que se refere ao uso de jogos e gamificação como metodologias de ensino, o CRUA contempla a possibilidade de gamificação e jogos digitais como ferramentas pedagógicas importantes para tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Por exemplo, propõe-se a utilização de jogos eletrônicos e gamificação nas atividades de diversas disciplinas, incluindo a História, com a finalidade de explorar conteúdos de maneira interativa e prática.

Entretanto, o documento ainda carece de uma abordagem mais detalhada e direta sobre o uso de jogos físicos ou de tabuleiro no ensino de História e em outras áreas. Embora haja uma abertura para atividades lúdicas e interativas, essas metodologias poderiam ser mais amplamente exploradas nos referenciais curriculares, abordando não só o uso de jogos digitais, mas também o potencial de jogos tradicionais e didáticos no contexto escolar.

Enquanto o CRUA avança ao incorporar metodologias como gamificação e o uso de tecnologias digitais, há uma oportunidade para expandir o foco nas atividades lúdicas, aproveitando a diversidade de jogos no ensino de História, para estimular o protagonismo e o engajamento dos estudantes.

2.2 MÍDIAS INTERATIVAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

As mídias interativas representam uma nova fronteira na comunicação e na educação, combinando diferentes formas de conteúdo, como texto, áudio, vídeo e animações, que se ajustam conforme as interações do usuário. Esse conceito, que se desenvolveu de forma mais acentuada com o advento da cibercultura e da convergência midiática, impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no campo do ensino de História.

De acordo com Reginaldo Gonçalves do Amaral (2009), as mídias digitais interativas são caracterizadas pela capacidade de criar diálogos dinâmicos entre o meio e o usuário, alterando a tradicional lógica de comunicação “um para todos” para uma lógica “todos para todos”. Essa transformação não se refere apenas à

possibilidade de consumir conteúdo, mas também de participar ativamente, moldando a experiência de aprendizagem.

As mídias interativas são aquelas que permitem ao usuário manipular e influenciar o conteúdo que está sendo apresentado. Elas se destacam por possibilitarem uma comunicação bilateral ou até mesmo multilateral, em que o receptor da mensagem também assume o papel de produtor, colaborando com a criação do conteúdo. Segundo Amaral (2009), o conceito de interatividade nas mídias é um dos pilares da convergência tecnológica, sendo capaz de transformar completamente o modo como consumimos e criamos conteúdo. Isso ocorre em diversos ambientes, como a televisão digital, a internet e, mais recentemente, no uso educacional, principalmente por meio dos jogos digitais.

No contexto educacional, especialmente no ensino de História, as mídias interativas, como videogames e plataformas gamificadas, apresentam-se como ferramentas importantes que podem modificar a forma de engajamento dos alunos com o conteúdo histórico. Em vez de uma narrativa linear, onde o professor é o único mediador do conhecimento, essas ferramentas permitem que o aluno interaja diretamente com o conteúdo, criando sua própria experiência de aprendizagem.

Conforme Amaral (2009), existem graus e níveis de interatividade que variam conforme a natureza do meio e o tipo de interação promovida. No campo dos jogos digitais, por exemplo, a interação pode ser classificada em diferentes níveis, como:

- Baixa Interatividade: O usuário tem pouco controle sobre o conteúdo, geralmente apenas consumindo a informação.
- Média Interatividade: O usuário pode tomar algumas decisões que alteram o fluxo da informação, mas dentro de limites pré-definidos.
- Alta Interatividade: O usuário pode modificar significativamente o conteúdo e a narrativa, muitas vezes colaborando ou competindo com outros usuários.

Esses diferentes graus de interatividade são fundamentais no desenvolvimento de jogos educativos, pois permitem que os alunos se envolvam de maneiras diversas com o conteúdo histórico. Ao simular situações e cenários históricos, os jogos interativos tornam-se uma ferramenta poderosa de ensino, permitindo ao aluno não

apenas aprender sobre o passado, mas também experimentar as consequências de suas escolhas dentro do contexto histórico.

As mídias interativas podem potencializar o ensino de História ao criar uma ponte entre o conteúdo acadêmico e as experiências cotidianas dos alunos. Ao permitir que os estudantes sejam agentes no processo de construção do conhecimento, elas reforçam habilidades como a crítica histórica, o pensamento estratégico e a compreensão de múltiplas narrativas. Pierre Lévy (1999) sugere que o ciberespaço pode se transformar em um espaço para a construção de uma nova forma de democracia e participação social, e o uso das mídias interativas na educação, como os jogos digitais, se alinha a essa visão, democratizando o acesso ao conhecimento histórico e possibilitando novas formas de participação.

Além disso, ao explorar os conceitos de imersão e agenciamento apresentados por Amaral (2009), nota-se que as mídias interativas oferecem uma nova dinâmica para o aprendizado, ao criar experiências imersivas que facilitam a construção do conhecimento histórico. Através da interação com ambientes históricos simulados, os alunos têm a oportunidade de vivenciar o passado, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos eventos e das escolhas que moldaram o mundo atual.

Ao trazer as mídias interativas para o campo educacional, especialmente no ensino de História, abre-se um novo horizonte de possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como os jogos digitais oferecem uma plataforma única para explorar o conteúdo de forma dinâmica, permitindo que os alunos não apenas aprendam sobre o passado, mas também experimentem suas próprias narrativas dentro desse contexto. Para que essa transformação seja efetiva, no entanto, é necessário que os educadores compreendam os diferentes níveis de interatividade e saibam como integrá-los de forma significativa no currículo escolar, promovendo uma aprendizagem ativa e colaborativa.

Nos referenciais curriculares, como o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), há avanços no reconhecimento da importância de metodologias ativas, mas ainda faltam pontos específicos e diretrizes mais concretas sobre o uso de atividades lúdicas e digitais no ensino de História e outras áreas. A seguir, destaco o que ainda é insuficiente ou precisa ser melhor desenvolvido:

2.3 O QUE FALTA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES SOBRE ATIVIDADES LÚDICAS?

Apesar de o currículo valorizar o uso de tecnologias digitais, há pouca ênfase em como atividades lúdicas, tanto digitais quanto não digitais, podem ser sistematicamente aplicadas dentro da prática pedagógica. Falta uma abordagem mais concreta de como essas atividades podem ser incorporadas aos conteúdos de forma sequencial e planejada. Jogos tradicionais, físicos ou simbólicos não recebem atenção suficiente nos referenciais, apesar de serem poderosas ferramentas educacionais que desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Embora haja menção ao uso de jogos digitais e gamificação, o currículo não fornece exemplos detalhados de como utilizar jogos digitais de forma prática e eficaz no contexto do ensino de História, nem menciona jogos específicos ou plataformas que poderiam ser úteis para os professores. A gamificação, que poderia ser uma estratégia valiosa para aumentar o engajamento e a participação dos alunos, é abordada de maneira superficial. Não há guias claros sobre como estruturar um processo gamificado no ambiente escolar, como trabalhar com narrativas interativas, sistemas de recompensa e níveis, por exemplo.

Falta uma exploração mais profunda sobre o desenvolvimento de competências específicas que os jogos digitais podem fomentar, como pensamento crítico, resolução de problemas, e trabalho colaborativo. O currículo menciona as competências gerais, mas não estabelece claramente como atividades digitais, especialmente jogos, podem contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades. O currículo não explora a convergência entre o lúdico e o digital de maneira integrada. As atividades digitais e as lúdicas são tratadas de forma separada, sem uma visão clara de como poderiam ser combinadas para criar experiências de aprendizagem mais imersivas. Jogos digitais que combinam elementos lúdicos com conteúdos históricos, por exemplo, poderiam ser melhor explorados.

Há uma falta de orientações práticas para os professores sobre como escolher e utilizar jogos, tanto digitais quanto físicos, no ensino. Não há exemplos concretos ou

sugestões sobre como os docentes podem criar ou adaptar jogos para suas aulas, o que limita a aplicação prática das atividades lúdicas e digitais nas salas de aula.

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE – ENSINO MÉDIO

quanto de parcerias – Instituto Península/Vivescer, Instituto Ayrton Senna, Escolas Conectadas, Vamos Aprender e Avamec, para garantir a qualificação da equipe pedagógica.

Dessa forma, adoção de práticas como pensamento computacional e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) enriquecem o trabalho em sala de aula. Hoje em dia, são diversos os recursos tecnológicos que podem ser adicionados às aulas convencionais num esforço para melhorar a aprendizagem. Animações, jogos, videoaulas, plataformas de aprendizagem, laboratório virtual, realidade aumentada, redes sociais, aplicativos, editores de texto e vídeo são alguns exemplos.

O uso de smartphones, tablets e computadores começa a ganhar cada vez mais importância dentro da escola, que percebe ferramentas como as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e o pensamento computacional, como meios riquíssimos e facilitadores da aprendizagem em sala de aula.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES (COMUM À ÁREA)

- Estudos de caso para serem avaliados pelos estudantes os problemas abordando situações de várias temáticas.
- Exibição de documentários sobre a temática dos impactos ambientais como resultado das ações humanas, tais como o comércio, a tecnologia e os modos de vida, para discussão das práticas sociais e dos modelos econômicos.
- Situação de entrevistas com empresários locais, moradores de reservas extrativistas, sindicalistas, funcionários públicos e outros.
- Criação de jogos interativos ligados à exploração dos recursos naturais de maneira sustentável.
- Pesquisa em torno das implicações sociais, econômicas, culturais e ambientais, a partir da política desenvolvimentista na década de 1970, com foco no processo de implementação da pecuária no Acre.
- Procedimentos de leitura, interpretação e escrita para identificação em textos, na mídia e demais meios de comunicação, da produção no setor primário, considerando no decorrer do tempo as transformações.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES (COMUM À ÁREA)

- Utilização de atividades lúdicas e jogos dramáticos como estratégia metodológica para análise de músicas que abordam a temática do trabalho.
- Pesquisa em grupo sobre a atuação dos jovens na política e na economia e sobre como eles são vistos pela sociedade nessa atuação.
- Elaboração de quadro comparativo utilizando países considerados desenvolvidos e em desenvolvimento, pela nova ordem mundial, analisando os indicadores sociais dos anos iniciais do processo de globalização até os dias atuais.
- Análise de pirâmides etárias de países considerados emergentes e países subdesenvolvidos para identificar e discutir as perspectivas de trabalho e emprego de países com população jovem e envelhecida.
- Roda Dialógica sobre os indicadores sociais, na perspectiva do mundo do trabalho.
- Pesquisa e debate sobre a vigilância tecnológica e a Lei Geral de Proteção de Dados-LGPD.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES (COMUM À ÁREA)

- Utilização da metodologia World Café.
- Leitura de textos filosóficos ou de outros autores que despertam um olhar mais reflexivo sobre as temáticas apresentadas.
- Aprendizagem Baseada em Projeto – PBL.
- Atividades que priorizem Rodas Dialógicas, para exercitar a argumentação.
- Levantamento de informações e montagem de apresentações (por meio de slides, cartazes, jogos, dramatização e outros).
- Construção de mapas conceituais.
- Gamificação, utilizando uma adaptação do Banco Imobiliário.
- Roda Dialógica para construção de ideias e sustentação de argumentações.
- Elaboração e construção de quadros comparativos para síntese dos conteúdos conceituais e procedimentais.

O CRUA avança no reconhecimento da importância das tecnologias digitais e metodologias interativas, mas ainda faltam diretrizes claras e detalhadas sobre como integrar, de forma prática e eficaz, as atividades lúdicas e digitais no ensino. Isso inclui tanto a aplicação de jogos físicos quanto o uso de gamificação e jogos digitais para desenvolver competências mais amplas, além de maior suporte aos professores para a implementação dessas estratégias

2.4. INCLUSÃO DIGITAL

É notório que é possível reformular a educação de acordo com novos paradigmas, preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais. Na verdade, as condições que se tem hoje para transformar as escolas brasileiras propõem uma única escola onde a cooperação substitui a concorrência, porque o que se pretende é

que as diferenças se complementem e que os talentos de cada um sejam evidenciados. Entre as inúmeras reformas que devem ser feitas nas escolas e sistema escolar a fim de se implementar uma escola para todos, é a preparação e elaboração de currículos, níveis, que implica a interação e não mais distribuição e transmissão de conhecimento feita unilateralmente e hierarquicamente orientada, do professor para o aluno.

Ambos podem e devem ser coautores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, desde o planejamento até a avaliação e ter respeito mútuo. A educação é fundamental para o desenvolvimento e crescimento. A mente humana possibilita todas as conquistas do desenvolvimento, desde avanços na saúde e inovações agrícolas até a administração pública eficiente e o crescimento do setor privado. Para os países colherem esses benefícios plenamente, eles precisam liberar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta para fazê-lo do que a educação. Ao longo da história, a fim de afirmar a importância da educação no desenvolvimento - no desenvolvimento econômico e, em geral, na melhoria da vida das pessoas – foram instituídas normas regulamentadoras que garantem o direito e a inclusão à educação para todos. Num país marcado por desigualdades como o Brasil, onde a distribuição de direitos espelha essa desigualdade, garantir o direito e a inclusão à educação é, sem dúvida, uma prioridade e um passo fundamental na consolidação da cidadania.

A Educação Especial é o que a educação deve ser, para todos. Deve criar significados, abrir possibilidades, permitir a participação e estar conectada com a realidade. A Educação Especial significa que todas as crianças e jovens, com e sem deficiência ou dificuldades, aprendem juntos nas várias instituições de ensino regular (pré-escola, escola / faculdade, pós-secundária e universidades) com uma área de apoio apropriada). Mais do que o tipo de instituição de ensino que as crianças frequentam, tem a ver com a qualidade da experiência; com a forma de apoiar a sua aprendizagem, as suas realizações e a sua participação total na vida da instituição.

A sociedade atual vive um momento de profundas mudanças nas formas de trabalhar, comunicar e formar. Com efeito, a globalização da economia, a sociedade da informação, a aceleração das mudanças tecnológicas, as novas formas de trabalho, todo um conjunto de fatores conjugados, exigem das empresas do conhecimento a responsabilidade de formar e preparar recursos humanos capazes

enfrentar e assimilar os novos desafios exigidos pela aplicação das novas tecnologias no campo da educação (Sartório, 2008).

No entanto, segundo a autora, existe desigualdade no acesso à informação, conhecimento e educação. Há uma separação marcante entre as pessoas que usam as tecnologias e as que não usam; essa separação é chamada de exclusão digital. De acordo com Sorj (2003), essa expressão surgiu em meados dos anos 90 e, embora existam várias definições, todas concordam que é a distância tecnológica entre quem tem acesso às tecnologias e quem não tem.

Para o autor, é preciso criar uma cultura tecnológica para formar pessoas que sejam capazes de pensar de forma lógica, assertiva e criativa, pessoas com responsabilidade por suas ações, hábeis em resolver problemas com o uso adequado da tecnologia. Para conseguir tudo isso, é preciso preencher a lacuna no sistema educacional, para obter o melhor de uma cultura baseada na informação.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) desempenham um papel importante na planos para melhorar a educação no Brasil. A distribuição desigual de computadores entre as populações de diferentes cidades do Brasil é um reflexo das desigualdades de renda e educação entre regiões e estados. Isso é particularmente notável no caso da comparação entre a população pobre das regiões norte e nordeste e as populações abastadas das regiões sul (Sorj, 2003).

Mas a posse de computador também está associada a algo mais intangível: reforça a ideia de que os conhecimentos de informática são uma vantagem real e podem ser a chave para conseguir um emprego e ter sucesso na educação. Ou seja, à medida que o sistema produtivo se informatiza, a ideia de que é importante dominar essas ferramentas penetrou rapidamente nos diversos setores sociais: saber usar um computador tornou-se um pré-requisito para ser contratado e sobreviver nos estudos (Sorj, 2003).

Embora o uso do computador esteja obviamente relacionado à renda e ao nível de educação, também está associado a tendências culturais mais amplas com relação à penetração dos computadores no ambiente social e econômico. Segundo Tecnologias digitais (2006), a exclusão digital por gênero, etnia e idade também se reproduz entre os setores mais pobres da população. Referir-se a “comunidades pobres” poderia sugerir a existência de um grupo homogêneo, quando na realidade existem diferenças significativas dentro e entre cada uma dessas comunidades pobres.

Não é de surpreender que haja uma relação clara entre receita e propriedade de computador. O conhecimento básico de TIC está se tornando cada vez mais um pré-requisito para o emprego (TECNOLOGIAS DIGITAIS, 2006). A generalização do conhecimento básico de informática e Internet é fundamental para limitar o impacto negativo que essas tecnologias podem ter sobre os setores mais pobres, apesar das limitações significativas das políticas voltadas para a democratização da informação. A luta pela inclusão digital é uma luta contra o tempo. As novas tecnologias da informação aumentam as desigualdades sociais e as políticas de integração digital também lutam para restaurar a igualdade de oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e a condições de vida satisfatórias (Waiselfisz, 2007).

Segundo Waiselfisz (2007), os programas de integração digital enfrentam desafios complexos. O verdadeiro valor da informação depende da capacidade interpretativa do usuário. Para que seja útil, a informação deve fazer sentido, deve ser transformada em conhecimento por meio de um processo de socialização e práticas para forjar essas habilidades analíticas. Nesse sentido, a luta contra a exclusão digital não pode ser separada da luta contra a exclusão acadêmica.

As políticas destinadas a generalizar o acesso à Internet nos países em desenvolvimento não terão sucesso se não forem combinadas com outras políticas, especialmente a educação (Waiselfisz, 2007). Nesses países onde o índice de analfabetismo é muito alto (no Brasil chega a 30%) (Sorj, 2003), a luta para aumentar o acesso aos serviços públicos - educação, higiene, segurança, saúde, justiça - precisa ser acompanhada de uma visão complexa da luta contra a exclusão digital (Santos, 2006).

Obviamente, de acordo com Sorj (2003), isso não significa que é preciso esperar a erradicação do analfabetismo para desenvolver políticas de integração digital. As demandas da economia e a geração de empregos precisam de políticas articuladas que atendam aos diversos setores sociais e em ritmos diversos com vistas à generalização dos serviços públicos. Não se podem ignorar os vínculos existentes entre as diversas políticas públicas. Em última análise, o sucesso dessas políticas depende de um programa integrado: a generalização do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação é impossível sem a generalização do acesso a outros bens sociais.

De acordo com o autor, uma política de generalização do acesso à Internet deve ter como objetivo primordial a rede educacional, uma vez que é a única a atingir

a grande maioria da população. As políticas de integração digital devem ter objetivos claros, articulando o que se pode esperar e o que é possível alcançar, nas atuais condições sociais e nas reais capacidades dos públicos para absorver as TIC. Para aumentar sua eficiência social e econômica, eles precisarão fazer uso sistemático de estudos quantitativos e qualitativos aprofundados. Para conseguir a integração digital, esses estudos devem, por meio de metodologias e indicadores relevantes, levar em consideração as diferentes formas de acesso e uso das TICs e identificar os obstáculos que as enfrentam.

Essa exclusão digital ocorre no Brasil onde existem lacunas regionais, entre camadas sociais da população e até mesmo em setores de atividade econômica, sem descurar aqueles elementos relacionados aos graus de escolaridade alcançados pela população (Sorj, 2003). O problema da exclusão digital é um problema global que afeta todos os países e está intimamente relacionado à distância entre ricos e pobres (Santos, 2014).

Aproveitar atualmente os recursos proporcionados pela tecnologia representa poder melhorar a qualidade e a equidade na educação, ou seja, a igualdade de oportunidades. Quando se amplia a presença da chamada exclusão digital, as diferenças na área educacional se acentuam (Santos, 2014). É claro que essa exclusão digital existe, o que afeta a todos. Hoje existem grandes avanços em termos de NTIC, sendo a Internet um dos mais importantes, pois oferece infinitos benefícios, e o mais importante, além de fornecer informação, é que permite, obtém e aumenta conhecimento (Melo, 2006).

De acordo com o autor, é necessário aprofundar as deficiências regionais, pois para um país poder inserir-se na Sociedade da Informação é fundamental que tenha uma infraestrutura de comunicações moderna e de alta capacidade e um ambiente que as favoreça. Além disso, permitir que as autoridades competentes melhorem a sua visão sobre o que deve ser feito e as formas de o fazer, de forma a aumentar o acesso da população à rede.

Na educação, é necessário estimular a disseminação do uso das TIC no ensino, projetado para os atuais educadores e os ativos da próxima geração, por meio de uma revisão dos planos de estudos, a oferta de maior conectividade estabelecimentos de ensino, o apetrechamento destes centros e o desenvolvimento de políticas de aperfeiçoamento docente (Melo, 2006). Além de considerar que o grau de escolaridade das pessoas também afetará o uso das TIC, pois quanto maior o nível

de escolaridade das pessoas, maior será a capacidade de enviar mensagens complexas à distância, bem como compreender as transformações e os desafios que as novas tecnologias representam para a atividade diária (Afonso, 2007).

Segundo o autor, a educação tem sido considerada uma chave essencial para o desenvolvimento e o investimento em capital humano tem uma alta taxa de retorno, particularmente no campo da ciência e tecnologia. O capital humano da região não é apenas representativo em sua dotação atual, mas na próxima geração. Conseqüentemente, ações decisivas devem ser implementadas nesta área, juntamente com esforços para o desenvolvimento da educação. O novo paradigma que surgiu como consequência da revolução tecnológica requer mudanças adequadas e requer um novo tipo de formação de recursos humanos: a alfabetização digital.

O problema da exclusão digital não reside apenas no acesso à rede e à informação, é também um problema social em que os responsáveis por estabelecer e promover políticas públicas têm um desafio muito grande, que essas políticas tendem a reduzir as desigualdades e injustiças sociais, essa lacuna está diretamente relacionada às políticas públicas de acesso à informação e não deve ser confundida com o simples fato da disponibilidade ou falta de recursos tecnológicos, quando esse erro é cometido, tenta-se substituir a política pela tecnologia e isso pode trazer características catastróficas, por exemplo; as pessoas instruídas e, portanto, ricas em informação estão se tornando mais ricas e os incultos e pobres em informação estão cada vez mais em uma situação de menos informação, ou seja, cada vez mais pobres.

Quando se fala em exclusão digital pode-se identificar que existem diferentes elementos que podem ser analisados e esses elementos fazem parte de uma sociedade e os mais importantes estão relacionados à condição econômica, sexo, idade, localização geográfica, pertencimento a determinados grupos étnicos e nível de escolaridade. A lacuna não pode ser preenchida, se apenas a intenção for conseguir o acesso e não se dê a importância do seu uso, porque na realidade o seu uso é o mais importante, este fenômeno tende a se fechar no longo prazo com diferentes políticas públicas e essas políticas devem ter maior peso localmente para que se gere uma apropriação do uso da tecnologia.

2.5. O POTENCIAL EDUCATIVO DOS VIDEOGAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS

O potencial educativo dos videogames no ensino de história é um tema que tem ganhado crescente atenção na academia, especialmente em virtude das competências históricas que podem ser desenvolvidas através de narrativas interativas. No contexto da sociedade em rede, conforme exposto por Manuel Castells (2009), a ascensão das tecnologias digitais transformou significativamente os modos de comunicação e aprendizagem. O ensino de história, em particular, tem se beneficiado dessas transformações, uma vez que os videogames oferecem novas maneiras de engajar os estudantes com conteúdos históricos por meio de experiências interativas e imersivas.

De acordo com Erik Champion (2011), os videogames históricos não apenas proporcionam entretenimento, mas também oferecem uma plataforma para a aprendizagem ativa, onde os jogadores podem explorar e interpretar eventos passados dentro de um ambiente simulado. Essa forma de interação possibilita uma compreensão mais profunda da história, na medida em que os jogadores são convidados a tomar decisões, enfrentar dilemas morais e experimentar as consequências de suas ações, o que se alinha com a ideia de que a história é um processo ativo de interpretação e reconstrução, conforme defendido por Jörn Rüsen (1983, 1986, 1989, 2013).

A gamificação, definida como a aplicação de elementos de jogos em contextos não lúdicos, tem sido amplamente estudada como uma estratégia pedagógica eficaz. Da Silva, Sales e Castro (2019) discutem a gamificação como uma estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física, destacando a capacidade dos jogos de aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes. Essa abordagem também pode ser aplicada ao ensino de história, onde a gamificação pode transformar o estudo de eventos históricos em uma experiência interativa que desperta o interesse dos alunos e os incentiva a participar ativamente do processo de aprendizagem.

Os videogames também são vistos como uma forma de mídia emergente que tem o potencial de transformar as práticas educativas tradicionais. Dovey e Kennedy (2009) argumentam que os jogos eletrônicos representam uma nova cultura midiática, onde as narrativas interativas desempenham um papel central na construção do conhecimento. Essa perspectiva é corroborada por Fromme e Unger (2012), que

exploram como os jogos digitais podem ser utilizados para criar novas formas de aprendizagem, onde o conhecimento é construído através da participação ativa dos jogadores.

No ensino de história, os videogames oferecem uma oportunidade única para o desenvolvimento de competências históricas, como a análise crítica, a interpretação de fontes e a compreensão das múltiplas perspectivas sobre um evento. James Paul Gee (2009) sugere que os bons videogames são excelentes ferramentas de aprendizagem porque exigem que os jogadores resolvam problemas complexos, tomem decisões estratégicas e aprendam com seus erros. Essas habilidades são fundamentais para o estudo da história, onde a análise crítica e a capacidade de interpretar informações de diferentes fontes são essenciais.

A ideia de que os videogames podem ser utilizados como ferramentas educativas no ensino de história não é nova, mas tem sido cada vez mais explorada nos últimos anos. Estudos como o de Grzybowski (2022) analisam o uso de games para além da gamificação, explorando como esses jogos podem ser usados para ensinar história de maneira mais eficaz. O autor argumenta que os videogames oferecem uma forma de ensino que é ao mesmo tempo envolvente e desafiadora, incentivando os estudantes a pensar criticamente sobre os eventos históricos e a considerar diferentes perspectivas.

No entanto, o uso de videogames no ensino de história também levanta questões importantes sobre a representação do passado. Segundo Chapman (2012), é crucial analisar como os videogames representam a história e quais narrativas são privilegiadas nesses jogos. A forma como os eventos históricos são retratados pode influenciar significativamente a compreensão dos jogadores sobre o passado, e é importante que os educadores estejam cientes das limitações e dos potenciais vieses presentes nesses jogos.

Além disso, Johann Gustav Droysen (1972) destaca a importância da teoria da história na compreensão dos processos históricos e na construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, os videogames podem ser vistos como uma forma de narrativa histórica que, embora interativa, ainda está sujeita às mesmas críticas e limitações que outras formas de representação histórica. A capacidade dos jogos de simular eventos históricos e permitir que os jogadores interajam com esses eventos oferece uma nova maneira de ensinar história, mas também exige uma reflexão crítica sobre as implicações dessas representações.

Selva Guimarães Fonseca (2011) discute a didática e a prática de ensino de história, enfatizando a importância de métodos de ensino que envolvam os estudantes ativamente no processo de aprendizagem. Os videogames, nesse contexto, podem ser uma ferramenta poderosa para envolver os estudantes e ajudá-los a desenvolver uma compreensão mais profunda da história, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências críticas que são essenciais para a análise histórica.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (2020) também oferece uma base teórica relevante para o uso de videogames no ensino de história. Freire defende a importância de uma educação que seja libertadora e que envolva os estudantes de maneira ativa e crítica. Os videogames, com sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem interativos e imersivos, podem ser uma ferramenta eficaz para promover esse tipo de educação, onde os estudantes são incentivados a questionar, analisar e interpretar o mundo ao seu redor.

A literatura sobre jogos digitais e ensino de história sugere que os videogames têm um grande potencial para transformar a maneira como a história é ensinada e aprendida. Autores como Kapell e Elliott (2013) e Mäyrä (2008) exploram as maneiras como os jogos podem ser utilizados para simular o passado e criar experiências de aprendizagem que são ao mesmo tempo envolventes e educacionais. Esses estudos apontam para a necessidade de uma abordagem crítica ao uso de jogos no ensino, onde os educadores devem estar cientes das limitações e dos potenciais vieses desses jogos, ao mesmo tempo em que aproveitam seu potencial educativo.

As narrativas interativas presentes nos videogames também oferecem uma oportunidade única para o desenvolvimento de competências históricas. Rösen (2013) discute a importância da narrativa na construção do conhecimento histórico, argumentando que a história é, em essência, uma forma de narrativa que busca dar sentido ao passado. Os videogames, com sua capacidade de criar narrativas interativas, oferecem uma nova maneira de engajar os estudantes com a história, permitindo que eles experimentem o passado de maneira mais direta e pessoal.

Além disso, a literatura sugere que os videogames podem ser utilizados para promover uma aprendizagem mais ativa e envolvente, onde os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Hamari e Tuunanen (2014) discutem os diferentes tipos de jogadores e como os jogos podem ser projetados para atender a diferentes estilos de aprendizagem, enquanto Savi et

al. (2010) propõem um modelo de avaliação de jogos educacionais que leva em consideração tanto os aspectos pedagógicos quanto os aspectos lúdicos dos jogos.

Por fim, é importante considerar o impacto dos videogames na construção da consciência histórica. Claudio Fogu (2009) discute como a digitalização da consciência histórica está transformando a maneira como as pessoas percebem e entendem o passado. Os videogames, como uma forma de mídia digital, desempenham um papel central nesse processo, oferecendo novas maneiras de representar e interagir com o passado.

Em suma, o potencial educativo dos videogames no ensino de história é vasto e diversificado. A literatura sugere que, quando usados de maneira crítica e reflexiva, os videogames podem ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de competências históricas e para o engajamento dos estudantes com o estudo da história. No entanto, é fundamental que os educadores estejam cientes das limitações e dos desafios associados ao uso de jogos no ensino, e que continuem a explorar novas maneiras de integrar essas tecnologias no currículo de história de maneira eficaz e significativa.

CAPÍTULO 3. UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COM USO DE JOGOS.

A utilização de jogos como ferramenta pedagógica tem se mostrado uma estratégia eficaz para o ensino de História, promovendo maior engajamento dos alunos e incentivando a participação ativa no processo de aprendizagem. Conforme aponta Huizinga (2000), o jogo não se trata apenas de uma atividade lúdica, mas de um fenômeno cultural que pode ser utilizado para fins educativos. Dessa forma, a adoção de metodologias baseadas em gamificação, como atividades interativas e desafios, contribui para a construção do conhecimento de maneira dinâmica e significativa.

Nesse contexto, foram implementadas em sala de aula duas atividades baseadas em jogos de perguntas e respostas: a primeira utilizando a ferramenta Passa ou Repassa e a segunda por meio da plataforma digital Kahoot. Ambas as atividades foram estruturadas com o objetivo de reforçar o conteúdo abordado em sala, estimular o raciocínio rápido e promover a interação entre os alunos.

A primeira atividade aplicada foi baseada no tradicional jogo Passa ou Repassa, um dispositivo interativo amplamente utilizado em eventos, gincanas, olimpíadas, provas e até mesmo em concursos. A proposta desse jogo em sala de aula visou revisar os conteúdos trabalhados previamente, promovendo um ambiente competitivo saudável, no qual os alunos pudessem testar seus conhecimentos de maneira lúdica e participativa.

Para a realização da atividade, os alunos foram previamente organizados em grupos. Cada grupo teve a liberdade de criar um nome representativo, fomentando um senso de pertencimento e identidade coletiva. A dinâmica do jogo consistiu em confrontos diretos entre membros de diferentes grupos, nos quais cada estudante deveria responder a uma questão relacionada ao tema da aula. As perguntas foram elaboradas em formato de múltipla escolha, permitindo aos alunos refletirem sobre as alternativas antes de fornecerem suas respostas.

O critério de pontuação seguiu a lógica da competição: cada resposta correta acumulava pontos para o respectivo grupo, e ao final do jogo, aquele que somasse a

maior pontuação era declarado vencedor. Como forma de incentivo, os alunos do grupo campeão receberam um prêmio simbólico, que consistiu na atribuição de pontos extras na disciplina de História e uma caixa de chocolates. Essa estratégia foi adotada para reforçar a motivação dos estudantes e estimular a participação ativa na dinâmica.

A aplicação do Passa ou Repassa demonstrou ser uma ferramenta pedagógica eficaz, pois incentivou o aprendizado colaborativo, despertou o interesse dos alunos pela disciplina e promoveu a revisão dos conteúdos de maneira interativa. Além disso, a competição saudável contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como argumentação, pensamento crítico e tomada de decisão sob pressão, aspectos fundamentais para a construção do conhecimento histórico (Pereira; Giacomoni, 2020).

A segunda atividade consistiu na utilização do jogo digital Kahoot, uma plataforma online de perguntas e respostas que possibilita a criação de quizzes personalizados. O Kahoot se destaca por seu caráter interativo e dinâmico, permitindo que os alunos respondam às questões utilizando seus próprios dispositivos móveis, como celulares e tablets, o que favorece a inclusão digital no ambiente escolar (Vianna et al., 2013).

Para a realização dessa atividade, foi criada uma sala virtual na plataforma Kahoot, na qual foram inseridas perguntas relacionadas ao tema estudado. Cada questão foi elaborada com múltiplas alternativas e programada para que os alunos tivessem um tempo determinado para responder. O link de acesso ao jogo foi disponibilizado para os estudantes, permitindo que eles participassem remotamente, de forma simultânea, em tempo real.

O sistema de pontuação do Kahoot baseia-se na agilidade e precisão das respostas: quanto mais rápido o aluno responder corretamente, maior será sua pontuação. Dessa forma, o jogo não apenas avalia o conhecimento adquirido, mas também desenvolve a capacidade de raciocínio rápido e a tomada de decisões sob pressão. Ao final da atividade, o aluno que obteve a maior pontuação foi declarado vencedor, recebendo, como premiação, pontos extras na disciplina e uma caixa de chocolates.

A utilização do Kahoot proporcionou diversos benefícios pedagógicos, tais como o estímulo à competitividade saudável, a gamificação do processo de ensino-aprendizagem e a possibilidade de feedback imediato. Além disso, a plataforma possibilitou um ambiente de aprendizado mais inclusivo e democrático, pois todos os alunos puderam participar ativamente da dinâmica, independentemente de seu nível de conhecimento prévio sobre o tema abordado.

A partir da aplicação dessas atividades, observou-se um aumento significativo no engajamento dos estudantes, bem como uma maior fixação do conteúdo. Os jogos permitiram que os alunos desenvolvessem competências históricas essenciais, como a análise crítica de informações, a interpretação de múltiplas fontes e a construção de narrativas baseadas em fatos históricos (Rüsen, 2013). Além disso, a utilização dessas ferramentas evidenciou a importância da inovação metodológica no ensino de História, destacando o papel das novas tecnologias como aliadas do processo educativo (Kapell; Elliott, 2013).

O Kahoot é uma plataforma educacional lançada em 2013 que utiliza jogos de perguntas e respostas para engajar alunos e promover a aprendizagem de forma interativa. Criada na Noruega, a plataforma se tornou amplamente popular no ambiente educacional por proporcionar uma experiência lúdica e dinâmica em sala de aula, permitindo que alunos respondam a questionários através de dispositivos móveis ou computadores, enquanto acompanham o progresso e os resultados em tempo real. Com sua interface intuitiva e colorida, o Kahoot oferece aos professores a possibilidade de criar quizzes personalizados e avaliar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo ensinado de maneira imediata e eficaz (Kahoot, 2023).

No contexto educacional, o Kahoot pode ser utilizado como uma ferramenta de revisão, avaliação diagnóstica, ou até mesmo como meio de introdução de novos conteúdos. A plataforma permite que o professor elabore perguntas em diferentes formatos, incluindo múltipla escolha, verdadeiro ou falso, e slides de conteúdo explicativo, o que a torna uma ferramenta versátil para diversas disciplinas. Ao final de cada sessão, é possível visualizar um relatório de desempenho individual e coletivo, possibilitando ao professor identificar dificuldades comuns e ajustar suas práticas pedagógicas conforme necessário.

Para uma aula dinâmica e participativa de História voltada a alunos da 2ª série do Ensino Médio, o Kahoot pode ser utilizado para consolidar o aprendizado sobre temas específicos, como a Segunda Guerra Mundial, por exemplo. Primeiramente, o professor poderia estruturar a aula com uma breve exposição dos conteúdos principais, abordando os contextos históricos, sociais e econômicos que marcaram o período. Após essa explicação inicial, o Kahoot pode ser inserido como uma atividade de fixação, na qual os alunos responderiam a questões sobre as causas, as características e os impactos da Segunda Guerra Mundial.

Essa atividade em forma de jogo torna a aula mais envolvente e colaborativa, pois os alunos competem de forma saudável entre si, incentivando o interesse e a participação ativa. A natureza visual e interativa do Kahoot também facilita a assimilação de conceitos complexos, enquanto promove o desenvolvimento de habilidades de memorização e interpretação crítica dos fatos históricos. Dessa forma, o uso do Kahoot em uma aula de História contribui para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo para os alunos, fortalecendo tanto o interesse pela disciplina quanto o aprendizado do conteúdo.

3.1 APLICAÇÃO DO UNO HISTÓRICO UMA AULA DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

O UNO é um jogo de cartas amplamente conhecido, que faz parte do cotidiano dos alunos da Escola Professora Clícia Gadelha. Nessa perspectiva, foi elaborado um jogo com as mesmas características e regras do original, a fim de atrair a atenção e promover o engajamento dos estudantes. Por se tratar de uma atividade rápida, que permite a participação de vários jogadores, o jogo torna-se dinâmico e envolvente.

Entretanto, o UNO Histórico apresenta especificidades próprias, uma vez que mescla a estrutura lúdica do jogo tradicional com conteúdos relacionados ao ensino de História, possibilitando ao mesmo tempo diversão e aprendizado.

O jogo de cartas UNO foi criado em 1971 por Merle Robbins, barbeiro residente em Ohio, nos Estados Unidos. Inspirado no jogo *Crazy Eights*, Robbins buscou simplificar suas regras, tornando-o mais acessível para diferentes faixas etárias e contextos sociais. Para viabilizar a primeira tiragem de 5.000 baralhos, contou com o

apoio da família, que hipotecou a própria casa. Os baralhos foram inicialmente vendidos em sua barbearia, alcançando rapidamente grande popularidade local (Gomes, 2023).

O sucesso do UNO levou à venda dos direitos de produção para a empresa International Games, que expandiu sua distribuição nacional e internacional. Posteriormente, em 1992, a empresa foi adquirida pela Mattel, que consolidou o UNO como um dos jogos de cartas mais populares do mundo, presente em mais de 80 países e traduzido em diversas línguas (Gomes, 2023).

O baralho é composto por 108 cartas, divididas em quatro cores (vermelho, azul, verde e amarelo), com números de 0 a 9. Além dessas, existem as cartas de ação: Inverter (Reverse), que altera o sentido do jogo; Pular (Skip), que faz o próximo jogador perder a vez; e Comprar Duas (Draw Two), que obriga o próximo jogador a comprar duas cartas e perder a vez. Há também os Coringas (Wild), que permitem ao jogador escolher a cor, e os Coringas +4 (Wild Draw Four), que obrigam o próximo jogador a comprar quatro cartas e possibilitam a mudança da cor em jogo (Mattel, 2019). Como Jogar: O jogador deve combinar a carta do topo da pilha de descarte em número, cor ou tipo de carta. Se não puder jogar, deve comprar uma carta.

O objetivo do jogo é ser o primeiro a descartar todas as cartas. Quando um jogador possui apenas uma carta na mão, deve anunciar “UNO!”. Caso esqueça, e outro participante perceba antes de sua jogada seguinte, será penalizado com a compra de duas cartas. O vencedor da rodada é aquele que se livra primeiro de todas as cartas, enquanto os demais acumulam pontos correspondentes às cartas que ainda possuem (Mattel, 2019). Como Jogar: O jogador deve combinar a carta do topo da pilha de descarte em número, cor ou tipo de carta. Se não puder jogar, deve comprar uma carta.

3.2 ADAPTAÇÃO DO JOGO AcreUno.

Tal como no jogo original, o AcreUno mantém a estrutura básica de funcionamento, mas adquire um caráter pedagógico e cultural, ao incorporar elementos da história e cultura acreana no lugar dos símbolos originais.

Segundo Gimaque (2022), o jogo de cartas pode ser compreendido como uma ferramenta lúdica capaz de associar lazer e aprendizagem, estimulando a construção

de saberes históricos e artísticos de forma ativa e prazerosa. Na dissertação da autora, o Monumento do Fogo foi utilizado como eixo central das representações iconográficas do jogo. No AcreUno, em contrapartida, os símbolos e narrativas escolhidos remetem à luta dos seringueiros, a Revolução Acreana, a cultura popular, as manifestações artísticas e o meio ambiente.

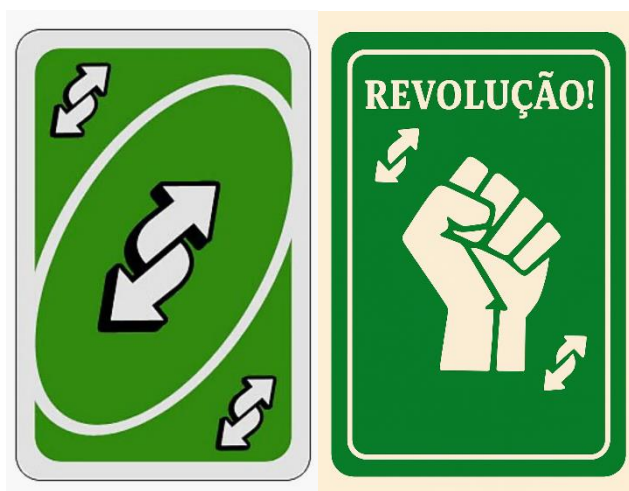
O funcionamento do AcreUno preserva a lógica fundamental do UNO: um baralho de 108 cartas dividido em quatro cores (vermelho, azul, verde e amarelo), cada uma associada a uma categoria temática. No caso desta proposta, as categorias são:

- Vermelho: Guerras e Conflitos;
- Azul: Personagens Históricos;
- Verde: Meio Ambiente e Economia;
- Amarelo: Cultura Acreana.

Como destaca Gimaque (2022, p. 62-64), a utilização de cartas de ação e de cartas especiais contribui para dinamizar o jogo, ao mesmo tempo em que favorece a mediação do professor na construção dos significados. Inspirando-se nessa lógica, o AcreUno adapta as cartas especiais:

- Inverter → Revolução! (alusão às mudanças de rumo da história acreana);

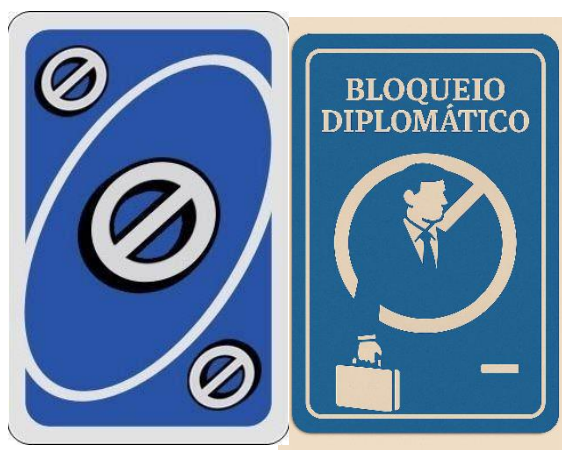
Figura 3 – Carta reverso do uno/Carta revolução AcreUno.



Fontes: Pinterest e elaborado pelo autor.

- Pular → Bloqueio Diplomático (fazendo referência aos embates diplomáticos com a Bolívia);

Figura 4 – Carta de bloqueio do Uno/ Carta bloqueio diplomático AcreUno.



Fonte: Pinterest e elaborado pelo autor.

- +2 → Retaliação Boliviana;

Figura 5 – Carta +2 Uno/ Carta retaliação boliviana AcreUno.



Fonte: Pinterest e elaborado pelo autor.

- Coringa → Nova República Independente;

Figura 6 – Carta coringa Uno/ Carta nova república independente AcreUno.



Fonte: Pinterest e elaborado pelo do autor.

- Coringa +4 → Tratado de Petrópolis.

Figura 7 – Carta coringa+4 Uno/Carta Tratado de Petrópolis AcreUno.



Fonte: Pinterest e elaborado pelo autor.

Assim, ao invés de apenas descartar cartas, os jogadores são estimulados a relacionar o ato de jogar à evocação de um conteúdo cultural ou histórico do Acre. Essa metodologia, conforme ressalta Gimaque (2022), permite que o jogo seja inserido em contextos educacionais, reforçando o ensino de história por meio da ludicidade.

As demais cartas também sofreram alterações em seus designs. No lugar das numerações centrais, foram inseridas imagens que representam a cultura acreana, tais como espaços da cidade, utensílios utilizados na extração do látex, elementos da culinária regional e monumentos que remetem a figuras históricas que permeiam a trajetória do Acre. O processo de modificação foi realizado no software *PowerPoint*, utilizando como base a imagem da carta original do jogo, associada a fotografias produzidas pelo próprio autor.

Figura 8 – Carta de número 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na carta de numero 1 temos a figura de uma estátua de Chico mendes, líder seringueiro que esá localizada na praça povos da loresta no centro de Rio Branco, ac. Entregue me 2006, feira pela escultora Cristina Mota.

Figura 9 – Carta número 2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na carta número 2 temos mais um monumento localizado no centro da cidade, na praça da Revolução intitulada: Monumento aos Heróis Anônimos da Revolução, um memorial de 12 metros construído em 2006 para os participantes anônimos da chamada Revolução Acreana.

Figura 10 - Carta número 3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Carta número 3, representando o Rio Acre, fotografia tirada no calçadão da gameleira no bairro 6 de agosto.

Figura 11 – Carta número 4



Fonte:

Elaborado pelo autor

A carta de número 4, tem a fotografia de uma poronga, instrumento utilizado pelos seringueiros durante o primeiro e segundo ciclo da borracha para iluminar os caminhos na floresta. O instrumento está no acervo do Museu da Borracha localizado na Av. Ceará, 1144 - Centro, Rio Branco – AC.

Figura 12 – Carta número 5



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na carta número 5, um "tapiri de defumação" é uma estrutura, muitas vezes rústica, utilizada por seringueiros para processar o látex e transformá-lo em borracha bruta, essencial durante o Ciclo da Borracha. Este está localizado no Museu da Borracha localizado na Av. Ceará, 1144 - Centro, Rio Branco – AC.

Figura 13 – Carta número 6



Fonte: Elaborado pelo autor

Na carta número 6, pela de borracha que era transportada dos serigais para as fábricas. Este exemplar está exposto no Museu da Borracha localizado na Av. Ceará, 1144 - Centro, Rio Branco – AC.

Figura 14 – Carta número 7



Fonte: Elaborado pelo autor.

No número 7, temos a bandeira do estado do Acre, esta em questão está astreada no Museu da Borracha localizado na Av. Ceará, 1144 - Centro, Rio Branco – AC.

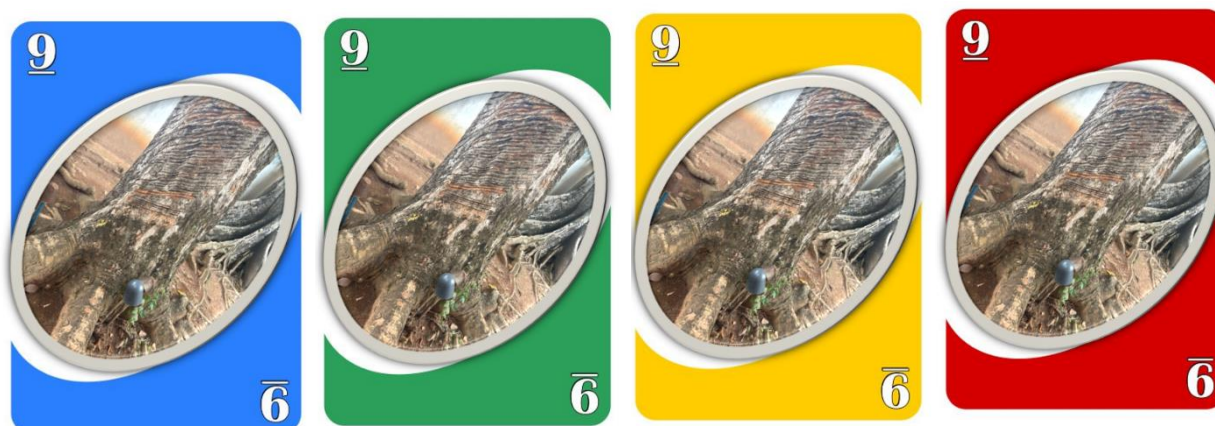
Figura 15 – Carta número 8



Fonte: Elaborado pelo autor.

A carta de número 8, representa uma comida típica do Acre, a “baixaria”. Uma mistura de cuz cuz, ovo, carne moída e pode conter cheiro verde e tomate na sua composição.

Figura 16 – Carta número 9



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Carta de número 9, representa a seringueira (*Hevea brasiliensis*). Arvore que de onde é retirada o latex para a produção da borracha. Foto tirada no Museu da Borracha localizado na Av. Ceará, 1144 - Centro, Rio Branco – AC.

3.3 APLICAÇÃO DO JOGO NAS SEGUNDAS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PROFESSORA CLÍCIA GADELHA.

A proposta é de fazer a aplicação do jogo AcreUno nas segundas séries A, B, C, F e G, pois nelas o jogo se faz mais presente no cotidiano, os alunos já estão mais familiarizados com as regras q serão basicamente as mesmas. E também ligando ao fato de na segunda série no segundo bimestre a competência específica é, analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. (CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO, SEE, 2025). habilidade focal [EM13CHS206] Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico. habilidade de recomposição [HISTÓRIA, 9o ANO, p. 1837] Identificação de contextos históricos mais relevantes para o entendimento da História política e econômica do Acre, tais como o Tratado de Petrópolis, o Segundo Ciclo da Borracha, a elevação à categoria de estado e a disputa territorial com o Amazonas.

Os todos os alunos das segundas séres já tiveram aulas sobre os conteúdos citados, fizeram apresentações de seminários e visitas a espaços de memórias como o museu da borracha e o memorial dos autonomistas, portanto possuem uma certa bagagem teórica acerca do conteúdo que o jogo apresenta. O objetivo é saber se haverá interesse dos alunos pelas imagens das cartas, sobre o tema das cartas coringas e se de fato o jogo trará a curiosidade acerca do ensino de história proposto.

O jogo foi apresentado para os alunos apenas como uma variação do Uno, as regras seriam basicamente as mesmas e quando começaram a jogar as perguntas foram variadas. Foi notado pela maioria uma cusiosidade em ver cada imagem

colocada nas cartas, tentando localizar o local em questão ou imagem em sí, antes dos jogos começarem houve bastante conversa.

Figura 17 – Representantes das turmas 2B e 2C.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 18 – Representantes das turmas 2B e 2C.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 19 – Alunos do 2B e 2A



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 20 – Alunos da 2E



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 21 – Alunos da 2F



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi aplicado para cada aluno que participou do jogo o seguinte questionário:

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Objetivo: Este questionário busca compreender a percepção dos alunos sobre o uso do jogo AcreUno como ferramenta de apoio ao ensino de História e de valorização da cultura acreana.

Instruções: Responda às perguntas com atenção. Não há respostas certas ou erradas; o que importa é a sua opinião.

Parte I – Perfil do participante

1. Idade: _____
2. Série/Turma: _____

Parte II – Experiência com jogos

3. Você já conhecia o jogo UNO antes desta atividade? () Sim () Não
4. Com que frequência você costuma jogar jogos de cartas ou de

tabuleiro?

() Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente

Parte III – Experiência com o AcreUno

5. O que você achou da dinâmica do jogo AcreUno em comparação com o UNO tradicional?

6. As imagens e símbolos utilizados nas cartas ajudaram você a refletir sobre a cultura e a história do Acre?

() Sim, muito () Sim, em parte () Não ajudaram

7. Cite um elemento do jogo que você aprendeu ou relembrou sobre a História/Cultura acreana:

8. O jogo facilitou o entendimento dos conteúdos de História trabalhados em sala de aula?

() Sim () Não

Justifique: _____

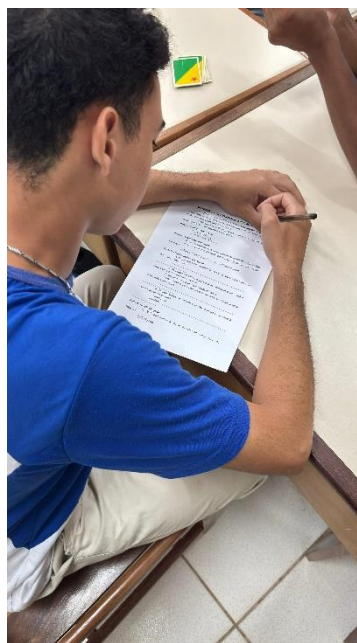
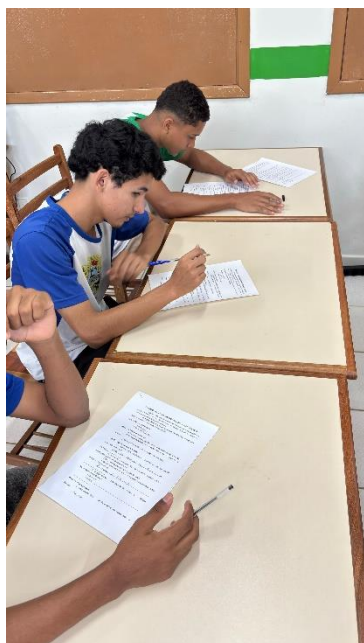
Parte IV – Avaliação geral

9. Você recomendaria o uso do AcreUno em outras aulas de História?

() Sim () Não

10. Sugira uma melhoria ou mudança que poderia deixar o jogo ainda mais interessante:

Figura 22 – Preenchimento do formulário.



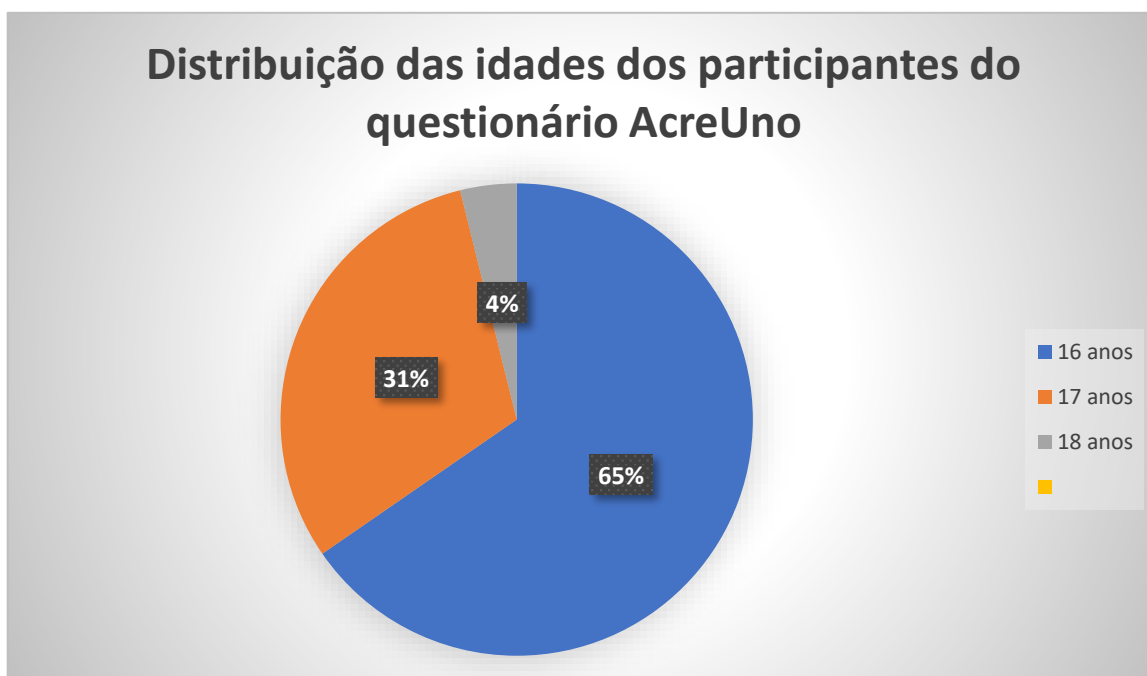
Fonte: elaborado pelo autor.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS APLICADOS AcreUno.

A aplicação do jogo AcreUno foi aplicado para os alunos da Segunda série da manhã e da tarde. Para a confecção dos jogos foram necessários cartas em branco de um outro jogo e papel fotográfico adesivo A4. A impressão das cartas foi feita na impressora epon L3250. Foram necessárias 60 cartas no formato 56mm x 87 mm para confeccionar.

Nos dias de apresentação dos alunos com o produto educacional, foram feitos vários jogos e para fazer uma estimativa foram entregues 26 formulários divididos entre as turmas. A baixo temos alguns gráficos dos resultados obtidos do questionário.

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos da segunda série da escola Professora Clícia Gadelha.

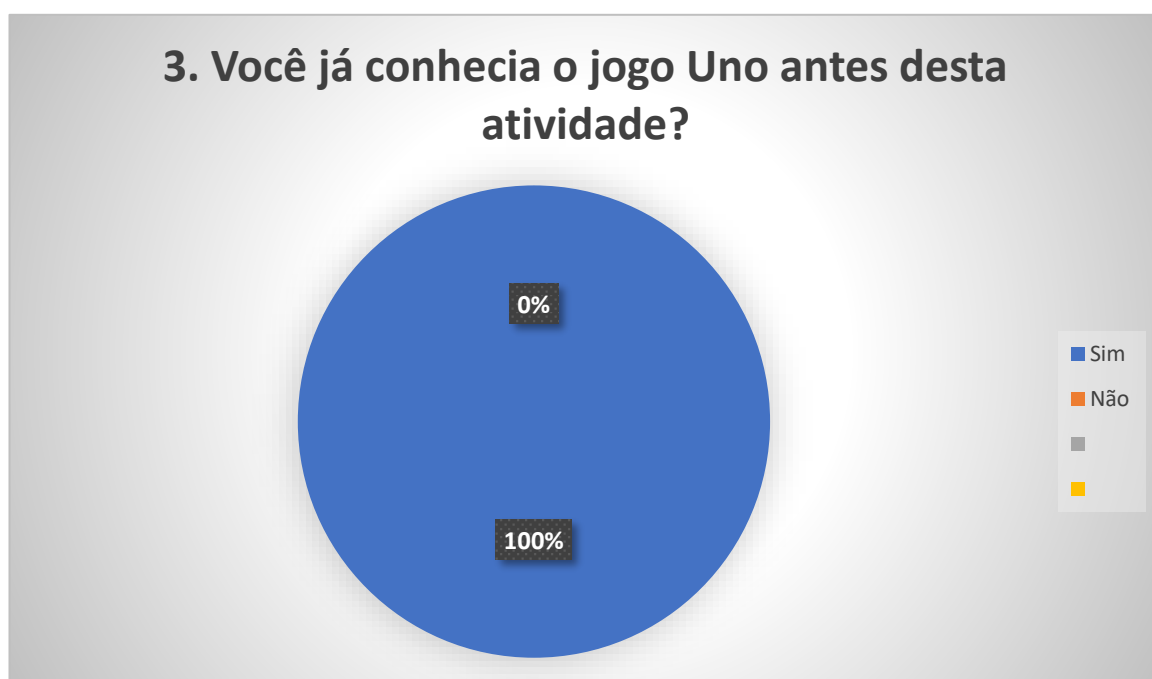


Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A amostra do questionário contou com 26 estudantes, distribuídos em três faixas etárias distintas. Observou-se que a maioria dos participantes (65%) possui 16

anos, seguida de 31% com 17 anos e apenas 4% com 18 anos. Essa predominância de alunos com 16 anos sugere a prevalência de discentes matriculados no 2º ano do Ensino Médio, público-alvo que se encontra em uma etapa significativa de consolidação de conteúdos históricos. Tal composição etária reforça a pertinência do uso de jogos didáticos como o AcreUno, uma vez que atividades lúdicas podem contribuir para o engajamento, a cooperação e a aprendizagem significativa nessa faixa escolar, conforme já demonstrado em pesquisas sobre o uso de jogos na educação (Silva, 2024; Souza Neto, 2016; Ventura; Ramanhole; Moulin, 2016; Cruz, 2015).

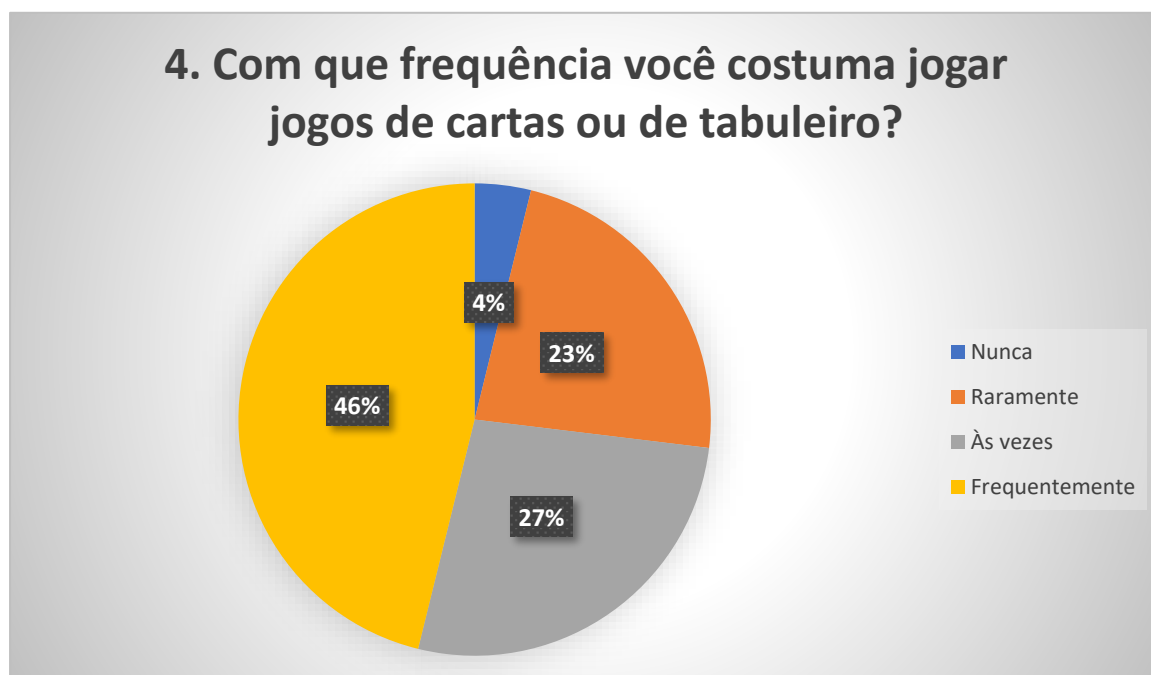
Gráfico 2 – Sobre o conhecimento do jogo e das regras.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A popularidade do jogo UNO entre jovens e estudantes também se atribui à sua facilidade de compreensão e ao fato de possuir regras intuitivas, o que permite que novos jogadores aprendam rapidamente a jogar. Observações recentes apontam que UNO continua sendo bastante praticado por famílias e em contextos educacionais justamente por essas características — sua jogabilidade simples e seu formato rápido tornam-no acessível e envolvente (CNN Brasil, 2024; Campos, 2025).

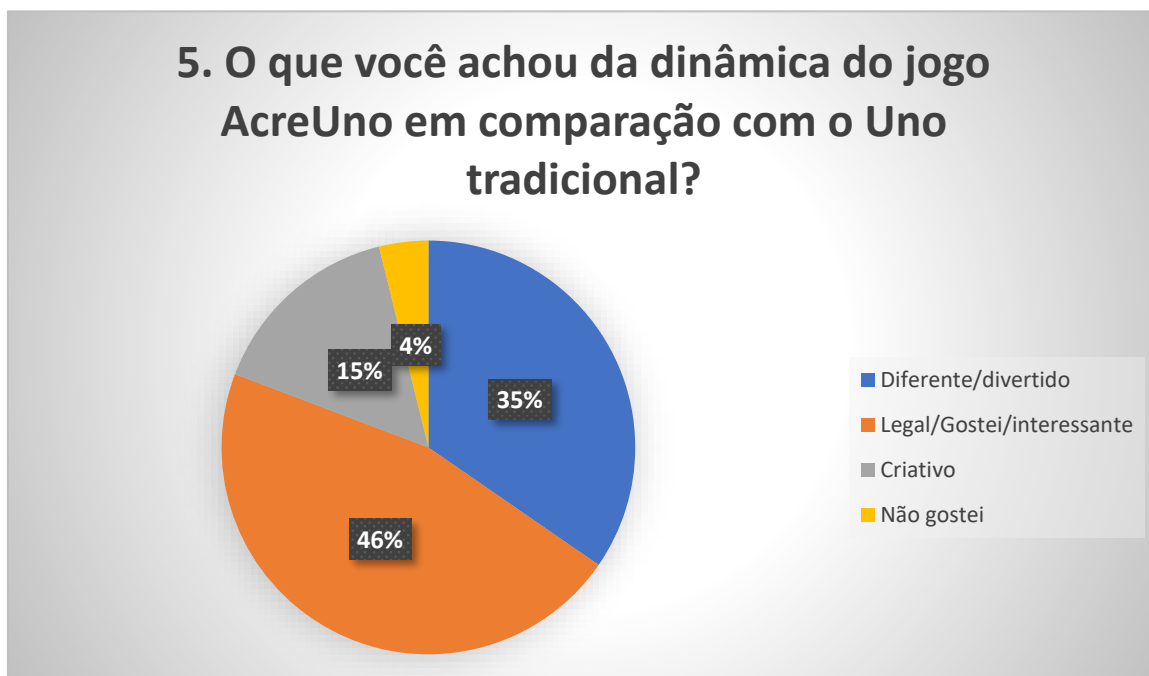
Gráfico 3 – frequência de jogos.



Fonte: Elaborado pelo autor. 2025.

Em relação à frequência com que os alunos jogam cartas ou jogos de tabuleiro, observou-se que 46% declararam praticar essa atividade frequentemente, 27% relataram fazê-lo às vezes, 23% raramente e apenas 4% afirmaram nunca jogar. Esses dados revelam que a maioria dos estudantes já possui contato prévio e contínuo com jogos, o que favorece a aceitação e a eficácia de metodologias pedagógicas que se apoiam em recursos lúdicos, como o AcreUno. De acordo com estudos recentes, a familiaridade com a dinâmica dos jogos aumenta a motivação dos discentes e pode potencializar os processos de aprendizagem (Ventura; Ramanhole; Moulin, 2016; Silva, 2024).

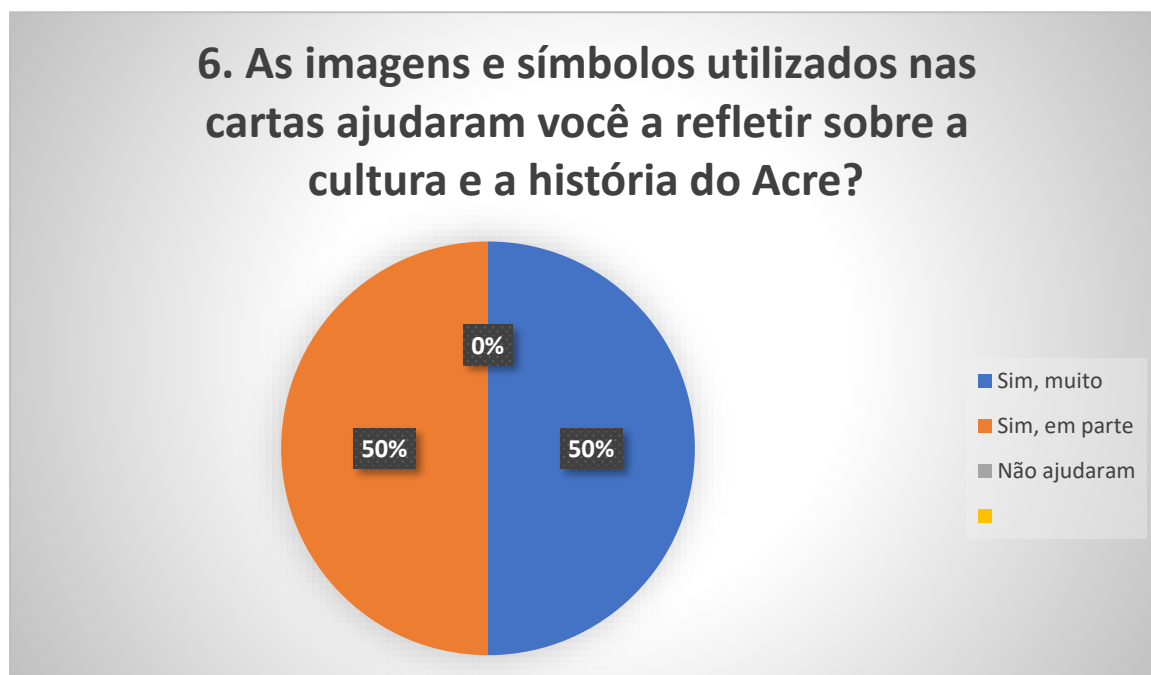
Gráfico 4 – Comparação do AcreUno com o Uno.



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Quando questionados sobre a dinâmica do *AcreUno* em comparação com o UNO tradicional, 46% dos alunos avaliaram o jogo como “legal/gostei/interessante”, 35% o descreveram como “diferente/divertido” e 15% consideraram a proposta “criativa”. Apenas 4% relataram não ter gostado da experiência. Esses resultados evidenciam a receptividade da turma e indicam que a adaptação de jogos populares para fins pedagógicos pode favorecer tanto a motivação quanto o aprendizado. Tal constatação está em consonância com pesquisas que destacam os jogos como recursos capazes de potencializar a participação discente e tornar os conteúdos escolares mais atrativos (Silva, 2024; Ventura; Ramanhole; Moulin, 2016).

Gráfico 5 – Imagens nas cartas do AcreUno.



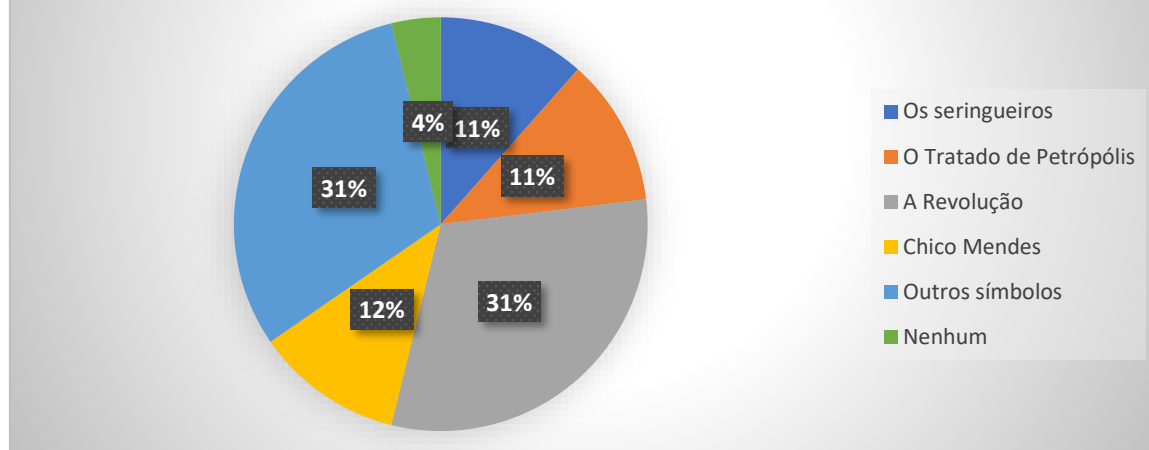
Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Os dados coletados mostram que 50% dos alunos consideraram que as imagens e símbolos presentes nas cartas do *AcreUno* ajudaram muito a refletir sobre a cultura e a história do Acre, enquanto os demais 50% afirmaram que o recurso ajudou em parte. Não houve registros de alunos que considerassem que as imagens não contribuíram para o aprendizado. Tais resultados reforçam a importância da utilização de elementos visuais e culturais no processo de ensino, em consonância com estudos que apontam o potencial dos jogos didáticos em articular conteúdo escolar e referências culturais significativas (Silva, 2024; Cruz, 2015).

Já no que toca às imagens e símbolos do jogo (Gráfico 6), que 50% afirmam que tais elementos ajudaram “muito” na reflexão sobre a cultura do Acre, e os outros 50% que ajudaram “em parte”, reforça o que Almeida (1998) sugere: que a ludicidade se torna ainda mais potente quando dialoga com a cultura local, construindo significados para os alunos além do simples entretenimento.

Gráfico 6 – Resgate das aulas.

7. Cite algum elemento do jogo que você aprendeu ou relembrou sobre a História/Cultura acreana:

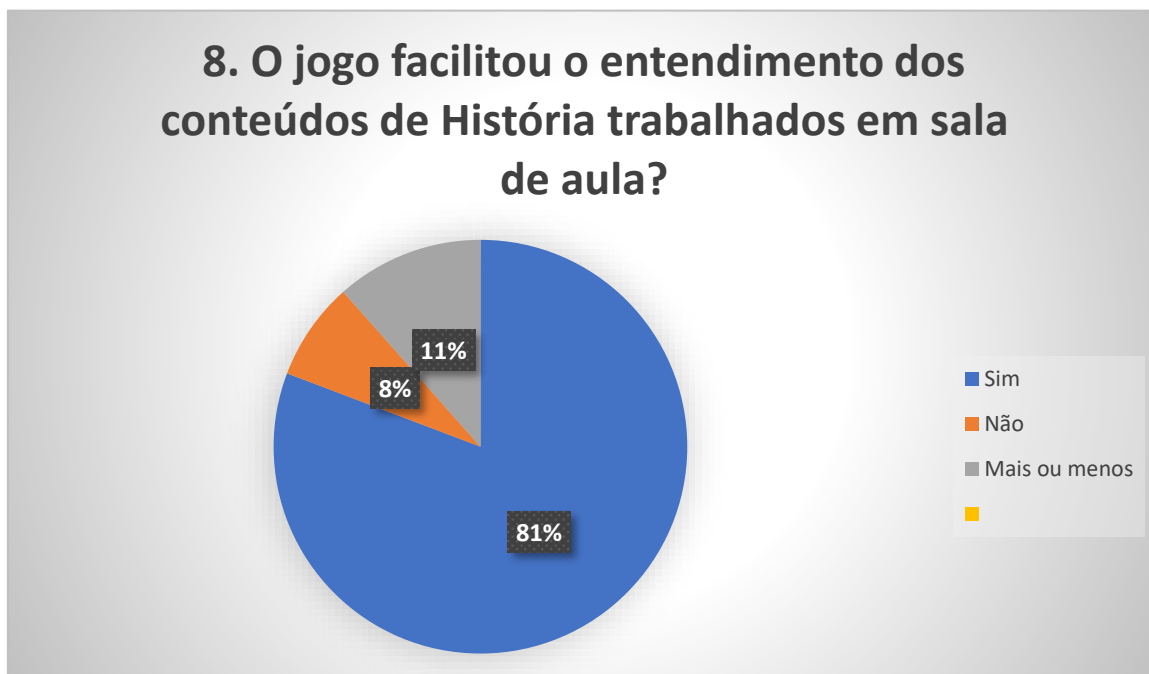


Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Esse resultado revela que o jogo conseguiu cumprir um papel central: estimular a memória histórica e o interesse dos estudantes por diferentes aspectos da cultura acreana. A ênfase na Revolução Acreana e em símbolos culturais aponta para a relevância da identidade regional como eixo articulador da aprendizagem. Isso vai ao encontro da reflexão de Bittencourt (2008), que destaca a importância da valorização da história local no ensino, permitindo ao aluno construir significados a partir de sua própria realidade.

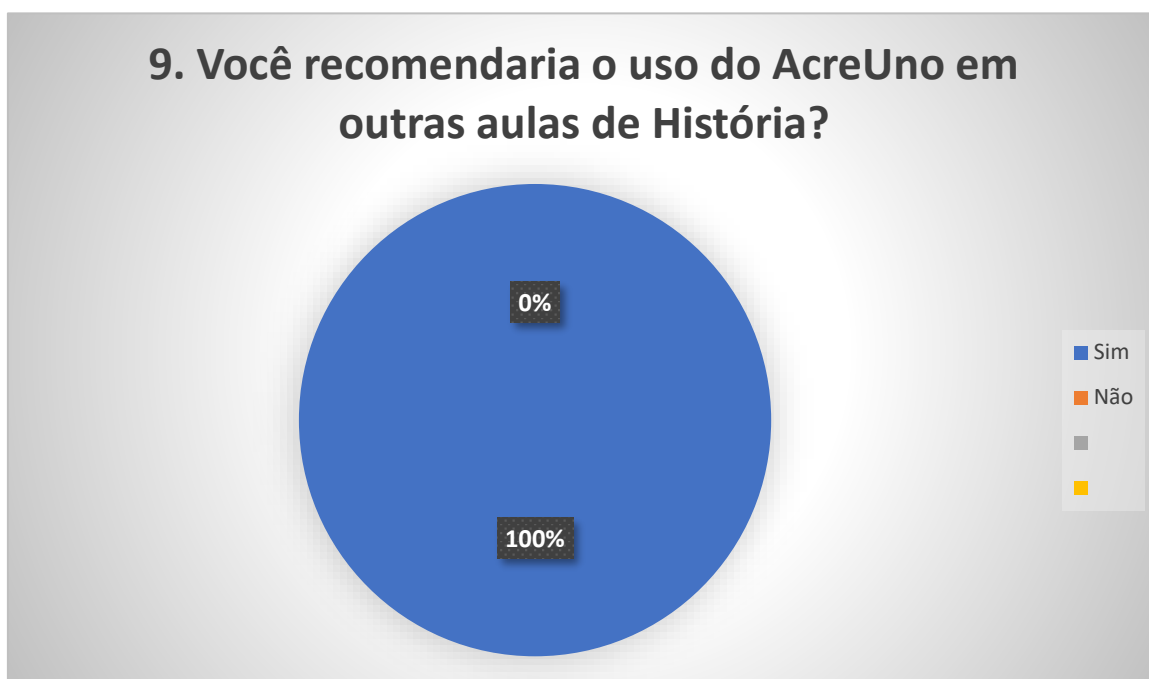
A presença de 4% de estudantes que afirmaram não ter aprendido nem lembrado nenhum conteúdo indica que, embora o recurso lúdico seja poderoso, ele deve ser constantemente articulado com metodologias que deem suporte ao aluno na interpretação do conteúdo. Essa necessidade de integração é destacada por Almeida (2011), ao defender que o jogo deve ser entendido como complemento, e não substituto, das práticas pedagógicas.

Gráfico 7 – Sobre o entendimento.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Esses dados evidenciam que o AcreUno foi um recurso pedagógico eficiente, pois a grande maioria reconheceu que a ludicidade contribuiu para a compreensão dos conteúdos. Esse resultado dialoga com a perspectiva de Kishimoto (1994), que defende o jogo como uma estratégia de ensino capaz de articular prazer e aprendizagem, tornando o processo mais significativo. A predominância de respostas positivas reforça a ideia de que o jogo educativo pode atuar como um mediador pedagógico, facilitando a assimilação de conceitos históricos. Como argumenta Kishimoto (1997), os jogos no contexto educacional cumprem um papel fundamental ao aliar prazer e aprendizagem, permitindo que o aluno aprenda de forma significativa.

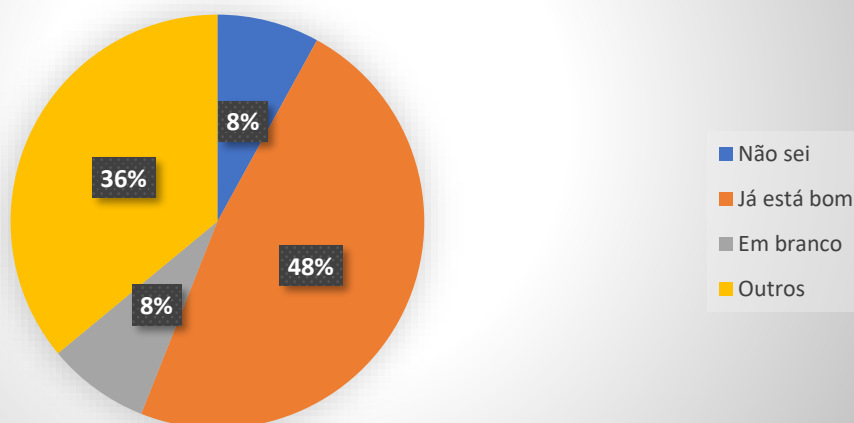
Gráfico 8 – Reutilização do jogo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A questão referente à recomendação do uso do *AcreUno* em outras aulas de História obteve unanimidade entre os estudantes: 100% responderam positivamente. Esse dado revela não apenas a aceitação da proposta, mas também a percepção do jogo como recurso pedagógico válido e aplicável em contextos futuros. Tal resultado reforça a ideia de que jogos didáticos podem assumir papel relevante na prática docente, favorecendo maior engajamento dos discentes e contribuindo para um processo de aprendizagem mais participativo (Souza Neto, 2016; Cruz, 2015).

Gráfico 9 – Sugestão de melhoria.

10. Sugira uma melhoria ou mudança que poderia deixar o jogo ainda mais interessante:



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Esses resultados reforçam a relevância do uso de recursos lúdicos e visuais no ensino de História, pois, como apontam Silva (2024) e Souza Neto (2016), os jogos didáticos favorecem a aproximação entre o estudante e os conteúdos históricos, estimulando interesse e engajamento. Além disso, Gil e Werle (2015) destacam que os jogos, quando associados ao patrimônio cultural e à memória coletiva, possibilitam aprendizagens mais significativas, por promoverem a relação entre passado e presente de forma contextualizada.

A análise dos resultados obtidos por meio da aplicação do AcreUno evidencia que a proposta cumpriu o objetivo de integrar ludicidade e ensino de História em sala de aula. Os dados mostram que os estudantes não apenas reconheceram a dinâmica diferenciada do jogo, como também destacaram sua relevância para refletir sobre aspectos da cultura e da história acreana. A unanimidade na recomendação do uso em outras aulas reforça sua aceitação como ferramenta pedagógica eficaz, ao mesmo tempo em que as sugestões de melhorias apontam para a necessidade de contínua adaptação e diálogo com o perfil discente.

Esses resultados dialogam com a literatura que enfatiza o papel dos jogos como instrumentos de engajamento e de aproximação entre o conteúdo escolar e a

experiência dos alunos (Kishimoto, 2011; Gil; Werle, 2015; Silva, 2024; Souza Neto, 2016). Assim, pode-se concluir que o AcreUno não apenas contribuiu para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, mas também se mostrou uma boa estratégia para o ensino de História, capaz de articular memória, identidade cultural e prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa explorou o potencial educativo dos videogames no ensino de história, com o objetivo de analisar as competências históricas desenvolvidas através das narrativas interativas desses jogos. Ao longo deste trabalho, investigamos como as tecnologias digitais, especificamente os jogos digitais e analógicos, podem contribuir para um ensino mais envolvente e eficaz, bem como as implicações de sua utilização no contexto educacional contemporâneo.

Obtivemos uma análise sobre os investimentos em tecnologias digitais para a educação no Brasil, destacando tanto os avanços obtidos quanto as limitações estruturais persistentes. Apesar das políticas de inclusão digital e da ampliação do acesso às tecnologias, verificamos que ainda existem lacunas significativas na formação docente, na infraestrutura escolar e na apropriação pedagógica dos recursos digitais. Esses elementos revelam a urgência de se pensar estratégias que aliem inovação tecnológica e práticas educativas consistentes, evitando que a simples inserção de equipamentos seja confundida com efetiva inovação pedagógica.

No capítulo dedicado à gamificação, discutimos sua aplicação ao ensino de história, destacando o potencial dessa metodologia para aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes. A pesquisa evidenciou que a gamificação pode promover aprendizagens ativas, colaborativas e participativas, desde que os jogos sejam integrados de forma planejada aos objetivos pedagógicos. Também foram identificados desafios relevantes, como a necessidade de formação continuada para professores, a adequação dos jogos aos conteúdos curriculares e o risco de transformar a experiência lúdica em mero entretenimento, sem vínculo efetivo com a aprendizagem.

A relação entre história e videogames foi examinada sob a perspectiva da tradução intersemiótica, dos fluxos narrativos e das possibilidades de representação histórica oferecidas por essas mídias. Evidenciamos que os jogos permitem a construção de narrativas históricas alternativas, promovendo um olhar crítico sobre o passado e estimulando a interpretação de diferentes perspectivas históricas. Nesse sentido, os videogames não se limitam a reproduzir fatos, mas criam experiências

imersivas que favorecem a reflexão, a contextualização e a problematização, elementos essenciais ao desenvolvimento do pensamento histórico.

Foi nesse cenário que se inseriu o produto pedagógico desenvolvido o AcreUno, concebido como materialização prática das discussões teóricas ao longo da pesquisa. Inspirado na lógica de jogos de cartas e adaptado para o ensino de história local, o AcreUno integrou elementos de gamificação, narrativas interativas e conteúdos regionais, criando um recurso motivador para a sala de aula. Sua aplicação revelou resultados significativos: a maioria dos alunos avaliou positivamente a dinâmica, identificou ganhos no entendimento dos conteúdos e demonstrou maior engajamento com os temas trabalhados. Ao mesmo tempo, o jogo possibilitou a valorização da cultura acreana, aproximando os estudantes de eventos, personagens e símbolos de sua própria realidade histórica.

O impacto do AcreUno traz um elemento motivacional, mesmo sendo um jogo simples. Os dados coletados indicam que o jogo contribuiu para o desenvolvimento de competências históricas, como a capacidade de contextualizar eventos, reconhecer diferentes perspectivas e refletir criticamente sobre processos sociais e culturais. Essa contribuição se deu pela ludicidade, mas também pela intencionalidade pedagógica que estruturou sua elaboração. A experiência com o AcreUno reforça, portanto, que outras utilizações metodológicas no ensino de história dependem não apenas do recurso em si, mas do modo como este é planejado, aplicado e integrado ao currículo.

Contudo, também foi possível identificar limitações e perspectivas de aprimoramento. Uma parte dos alunos não percebeu ganhos significativos, indicando que o jogo precisa ser constantemente aperfeiçoado e articulado a outras práticas, como debates, leituras dirigidas e produções escritas. Além disso, a possibilidade de expandir o AcreUno para plataformas digitais, diversificar o repertório de cartas e ampliar o campo de aplicação para outros níveis de ensino constitui um horizonte promissor para futuras investigações. A realização de testes em diferentes contextos escolares, incluindo o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Superior. Essas perspectivas reforçam a natureza aberta e flexível do produto, que pode ser continuamente atualizado e ajustado às demandas pedagógicas.

Em síntese, concluímos que os videogames e jogos educativos possuem um potencial expressivo para enriquecer o ensino de história, desde que aplicados de forma planejada e crítica. O AcreUno, enquanto produto pedagógico, não apenas confirmou esse potencial, mas também se apresentou como uma proposta que pode acrescentar, uma proposta replicável e adaptável, capaz de inspirar professores, estimular novas práticas e valorizar a história local no espaço escolar. Sua concepção e aplicação reforçam que a educação histórica pode e deve dialogar com linguagens contemporâneas, tornando-se mais significativa e próxima da realidade dos estudantes.

Portanto, as conclusões desta pesquisa validam o uso dos jogos como instrumentos pedagógicos e indicam caminhos para novas pesquisas e experiências. O desafio que permanece é construir práticas equilibradas, em que a ludicidade e a tecnologia sejam mobilizadas não como fins em si mesmos, mas como meios para desenvolver competências críticas e reflexivas, essenciais à formação cidadã. O AcreUno, nesse percurso, é mais do que um produto final: é um recurso que pode ajudar o ensino de história na era digital e um convite à continuidade da inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIGAMES (Associação Comercial, Industrial e Cultural de Games). Games na Lei Rouanet: cria, não é coincidência! Disponível em: <http://www.acigames.com.br/2011/12/games-na-lei-rouanet-cria-nao-e-coincidencia/>. Acesso em: 17 de agosto de 2024.
- AFONSO, C. A. Políticas Públicas e Inclusão Digital. São Paulo: CGI.br, 2007,
- ALBINO, R. As Principais Metodologias e Ferramentas na Educação 4.0. Araçatuba, SP: s.n., 2019.
- AGAMBEN, G. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1998.
- ALVES, L. R. G. Game Over: Jogos Eletrônicos e Violência. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, 2004.
- ALVES, Lynn. Aprendizagem mediada pelos jogos digitais: delineando o design investigativo. In: SOUZA, Claudio Reynaldo (org.). Educação, Tecnologia & Inovação. Salvador, no prelo, 2015. Acesso em: 17 ago. 2024.
- AMARAL, S. C. F.; NOGUEIRA, G. P. A nova forma de pensar o jogo, seus valores e suas possibilidades. *Pensar a Prática (UFG)*, v. 10, p. 323-336, 2007.
- AMARAL, S. C. F.; NOGUEIRA, G. P. Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: Edufba, 2010, v. 2, p. 100-120.
- AMARAL, Reginaldo Gonçalves do. *Mídias digitais interativas: perspectivas de níveis, graus e modelos*. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- APPERLEY, T. H. Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres. *Simulation & Gaming*, v. 37, n. 1, Sage Publications, 06 mar. 2006. p. 6-22.
- APPERLEY, T.; BEAVIS, C. A model for critical games literacy. *E-Learning & Digital Media*, v. 10, n. 1, p. 1-12, 2013. Acesso em: 17 ago. 2024.
- AZEVEDO, Fernando. *Pequeno dicionário latino-português*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.
- AZEVEDO, V. A. Press start: possibilidades educativas dos jogos eletrônicos. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Santa Catarina, [s. d.].
- AZEVEDO, V. A. et al. Jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas. *Motrivivência*, v. XIX, p. 90-100, 2007.

BECKERMAN, W. *Economics as Applied Ethics. Fact and value in economic policy.* United Kingdom: Springer Nature, 2017.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990. Acesso em: 17 ago. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, J. R.; GIRAFFA, L. M. M. *A Utilização dos Role-Playing Games Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem.* Porto Alegre: PPGCC/FACIN/PUCRS, 2003 (Relatório Técnico).

BLOOM, B. S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain.* New York; Toronto: Longmans, Green, 1956. Acesso em: 17 ago. 2024.

BOBANY, Arthur. *Videogame arte.* Teresópolis, RJ: Novas Idéias, 2008.

BOGOST, I. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames.* Cambridge: MIT, 2007.

BOLAT, Y.; BAŞ, M. The Perception of the Educational Philosophy in the Industrial Age 4.0 and the Educational Philosophy Productivity of Teacher Candidates. *World Journal of Education*, vol. 8. no. 3, 2018, pp. 149-161.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura.* São Paulo: Cortez, 1998.

BROWN, H. J. *Video Games and Education.* [s. l.]: M. E. Sharpe, 2008.

BROOKER, W. Camera-Eye, CG-Eye: Videogames and the 'Cinematic'. *Cinema Journal* v. 48, n. 3, 2009, p. 122-128.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens.* Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, Elizabeth. *Uso do Jogo UNO no Ensino da Multiculturalidade.* *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 9, n. 1, p. 1-12, 2025.

CARR, D.; BURN, A.; SCHOTT, G.; BUCKINGHAM, D. *Computer Games: Text, Narrative and Play.* [s. l.]: Polity, 2006.

CARVALHO NETO, C. Z. *Educação 4.0: Princípios e práticas de inovação em gestão e docência.* 2ª.ed. São Paulo: Laborciência editora, 2019.

CARVALHO, J. R.; PENICHEIRO, F. *Jogos de computador no ensino da história.* In: *Videojogos: Actas da Conferência de Ciências e Artes dos Videojogos.* Aveiro, Portugal. Disponível em:

http://www3.ca.ua.pt/videojogos2009/actas/artigos/S8ID54_pag_401-412.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

CASTIONI, R. A Indústria 4.0 e os seus impactos sobre a Educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, vol. 6, no. 4, 2019, pp. 8-9.

CAYRES, V. Jogando com o drama: análise das possibilidades dramatúrgicas em video games diante do desenvolvimento tecnológico dos consoles. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 2010.

CECATTO, Daiana Aparecida Fontana. Site de curadoria em jogos digitais para o ensino de história. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CHAMPION, Erik. Playing with the Past. London: Springer London Limited, 2011. Acesso em: 17 ago. 2024.

CHAPMAN, Adam. Privileging Form Over Content: Analysing Historical Videogames. Journal of Digital Humanities, v. 1, n. 2, p. 1-15, Spring 2012. Acesso em: 17 ago. 2024.

CHENG, P. Waiting for Something to Happen: Narratives, Interactivity and Agency and the Video Game Cut-scene. Proceedings of DiGRA 2007 Conference: Situated Play, [s.l.]: [s. ed.], 2007, p. 15-24.

CNN Brasil. Por que o jogo Uno continua popular depois de 52 anos? São Paulo: CNN Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/financas/jogo-que-destroi-amizades-por-que-uno-continua-popular-depois-de-52-anos/>.

CONSALVO, M. There is no magic circle. Games and Culture, v. 4, n. 4, p. 408-417, 2009. Disponível em: http://www.bendevane.com/VTA2012/wpecontent/uploads/2012/01/mia_2009.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

COSTA, A. Q. da; BETTI, M. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n.2, p. 165-178, 2006.

CRAWFORD, Gary. Video Gamers. London: Routledge, 2012. Acesso em: 17 ago. 2024.

CRUZ, D. M. A Intertextualidade entre os games e o cinema: criando estórias para entretenimento interativo. In: SILVA, E. de M.; MOITA, F. M. G.da S. C.; SOUZA, R. P. de (Org.). Jogos Eletrônicos: construindo novas trilhas. Campina Grande: Eduerp, 2007, p. 123-142.

CRUZ, D. M.; ALBUQUERQUE, R. M. Criar e jogar seu próprio jogo: a produção de games na escola. In: Anais do Computer on the beach, 2012, Florianópolis: Univali, 2012, p. 1-10.

CRUZ, D. M.; RAMOS, D. K.; ALBUQUERQUE, R. M. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e os jovens têm a dizer?. *Contrapontos (Online)*, v. 12, p. 87, 2012.

CRUZ, Denise Aparecida Ribeiro da. A utilização de jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CRAWFORD, Chris. *The Art of Computer Game Design*. [s. l.]: Mcgraw-Hill Osborne Media, 1984.

CRUZ, D. M. A Intertextualidade entre os games e o cinema: criando estórias para entretenimento interativo. In: SILVA, E. de M.; MOITA, F. M. G. da S. C.; SOUZA, R. P. de (Org.). *Jogos Eletrônicos: construindo novas trilhas*. Campina Grande: Eduep, 2007, p. 123-142.

COSTA, A. Q. da; BETTI, M. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n.2, p. 165-178, 2006.

DA SILVA, João Batista; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 41, n. 4, p. 1–9, 2019. doi:10.1590/1806-9126-rbef-2018-0309. Acesso em: 17 ago. 2024.

DAVIDSON, D. (Org.) *Well played 1.0: video games, value and meaning*. [s. l.]: ETC Press, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. São Paulo: Graal, 2009.
HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DOVEY, Jon; KENNEDY, Helen W. *Game Cultures. Computer Games as New Media*. Maidenhead: Open University Press, 2009. Acesso em: 17 ago. 2024.

DROYSEN, Johann Gustav. *Texte zur Geschichtstheorie. Mit ungedruckten Materialien zur "Historik"*. Eds.: BIRTSCH, Günter; RÜSEN, Jörn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1972. Acesso em: 17 ago. 2024.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

ESPINDOLA, Bernardo Rodrigues. Tradução, transcrição e intertextualidade: a semiose intermídia. Disponível em <http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simpósios/pdf/061/BERNARDO_ESPINDOLA.pdf> Acesso em: 17 de agosto de 2024.

ESTRADA, J. J. *El poder del conocimiento en el mundo de las organizaciones*. Medellín: Fondo Editorial María Cano, 2011.

ETXEBERRÍA, F. Reflexiones. *Videojuegos y educación*. *Comunicar*, n. 10, San Sebastián, 1998, p. 171-180.

FELMER, L. R.; BOUDON, P. A.; FILSECKER, M. Aprendizaje implícito en usuarios intensivos de videojuegos. *Paidéia* (Ribeirão Preto). 2008, v.18, n.39, p. 165-174.

FERREIRA, Emmanoel M. Games, cinema e interatividade. Disponível em: <realidadesintetica.com/pdfs/ferreira_Intercom2006.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2024.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2011. Acesso em: 17 ago. 2024.

FOGU, Claudio. Digitalizing historical consciousness. *History and Theory*, v. 47, p. 103-121, May 2009. Acesso em: 17 ago. 2024.

FORTUNA, T. R.; BITTENCOURT, J. Brincar e suas relações com a educação. In: FORTUNA, T. R. (org.) *Brincar é aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRASCA, G. Videogames of the Oppressed: Critical Thinking, Education, Tolerance and Other Trivial Issues. In: WARDRIP-FRUIIN, N.; HARRIGAN, P. (Org.). *First Person: New Media as Story, Performance and Game*. [s. l.]: MIT Press, 2002, p. 85-94.

FRASCA, G. Simulation versus Narrative. In: WOLF, M.; PERRON, B. (Org.). *The Video Game Theory Reader*. Routledge: New York, 2003, p. 221-235.

FRASCA, G. *Play the Message: Play, Game and Videogame Rhetoric*. Thesis for Doctor of Philosophy – IT University of Copenhagen, 2007.

FROMME, Johannes; UNGER, Alexander (Eds.). *Computer Games and New Media Cultures: A Handbook of Digital Games Studies*. Dordrecht: Springer, 2012. Acesso em: 17 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. Acesso em: 17 ago. 2024.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I*. Petrópolis: Vozes, 1997. Acesso em: 17 ago. 2024.

GEE, James Paul. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003. Acesso em: 17 ago. 2024.

GEE, James Paul. Bons video games e boa aprendizagem. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009. doi:10.5007/2175-795X.2009v27n1p167. Acesso em: 17 ago. 2024.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; WERLE, Bibiana. Jogos, patrimônio cultural e ensino de história. *Educação* (UFSM), v. 40, n. 3, p. 487-504, 2016.

GIMAQUE, Deborah. UNO7 - O PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE MANAUS EM GAME: A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM SOBRE MEMÓRIA, HISTÓRIA E PATRIMÔNIO Programa de Pós-Graduação em Artes, PROFARTES, 2022.

GINZBURG, Carlo. Provas e possibilidades à margem de 'Il ritorno de Martin Guerre', de Natalie Zemon Davis. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. A micro-história e outros ensaios. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. Acesso em: 17 ago. 2024.

GOOGLE. *Google Maps: vista aérea da Escola Prof. Clícia Gadelha*. 2025. Disponível em: [inserir link do Google Maps]. Acesso em: 9 mar. 2025.

GOOGLE. *Google Street View: fachada da Escola Prof. Clícia Gadelha*. 2025. Disponível em: [inserir link do Google Maps/Street View]. Acesso em: 9 mar. 2025.

GOMES, Cláudio. *Qual é a origem do Uno?* Revista Tech – Multiverso Comicon, 10 jul. 2023. Disponível em: <https://revista.tec.br/multiversocomicon/qual-e-a-origem-do-uno/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Clícia Gadelha. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação e Esporte, 2024.

GRIMM, G. F. H.; CALOMENO, C. Representações Visuais: uma análise em jogos digitais educacionais. In: Anais do Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2010, São Paulo.

GUZMÁN, F. J. Freire en la era digital: opresión y liberación de pueblos indígenas mediante las TIC. *Innovación educativa*, vol. 17, no. 75, 2017, pp. 9-27.

HAMARI, Juho; TUUNANEN, Jaakko. Player types: a meta-synthesis. *Digra Digital Games Research Association*, v. 1, n. 2, p. 1-22, 2014. Disponível em: <http://todigra.org/index.php/todigra/article/view/13/20>. Acesso em: 17 ago. 2024.

HEMNES, T. M. S. The adaptation of copyright law to video games. [s. l.]: University of Pennsylvania Law Review, 1982, p. 171–233.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luis Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. vol. 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 955-985, 2002. Acesso em: 17 ago. 2024.

JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e interação*. São Paulo: Cultrix, 1999.

JENKINS, H. Games, the New Lively Art. In: HARTLEY, J. (Org). *Creative Industries*. London: Blackwell, 2005, p. 312-327.

JIMÉNEZ, M. J.; ARAYA, C. Y. El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n. 21, 2012, p. 43-49.

JORDAN, Stefan. *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Paderborn: UTB; Schöningh Paderborn, 2016. Acesso em: 17 ago. 2024.

JEISMANN, Karl-Ernst. *Geschichtsbilder: Zeitdeutung und Zukunftsperspektive*. Aus *Politik und Zeitgeschichte*, v. 51-52, p. 13-22, 2002. Acesso em: 17 ago. 2024.

JUUL, J. Games Telling Stories? A Brief Note on Games and Narratives. *Game Studies*, v. 1, 2001. Disponível em: <http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/> Acesso em: 17 de agosto de 2024.

JUUL, J. *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press, 2005.

LEITE, Sebastião Uchoa. O universo visual de Lewis Carroll. In: *Crítica de ouvido*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

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

KAHOOT. Sobre o Kahoot. Disponível em: <https://kahoot.com>. Acesso em: 11 out. 2024.

KAPELL, Matthew; ELLIOTT, Andrew B. R. (Eds.). *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*. New York, NY: Bloomsbury Academic, 2013. Acesso em: 17 ago. 2024.

KEE, Kevin. Computerized History Games: Narrative Options. *Simulation & Gaming*, v. 42, n. 4, p. 423-440, Aug. 2011. Disponível em: <http://sag.sagepub.com/content/42/4/423>. Acesso em: 17 ago. 2024.

KELLER, J. M. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer, 2009. Acesso em: 17 ago. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 1997.

KIRKPATRICK, Donald L. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers, Inc., 1994. Acesso em: 17 ago. 2024.

KUSIAK, J. *Virtual Historiography: How History is Presented in Entertainment-Based Computer Games*. Truman State University, 2002. Acesso em: 17 ago. 2024.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo, PUC-SP, n. 17, nov., p. 28-46, 1998. Acesso em: 17 ago. 2024.

MACHADO, Álvaro Manuel. PAGEAUX, Daniel – Henri. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Editora Presença, 2001

MATTEL. *UNO: Official Rules*. Mattel Games, 2019. Disponível em: https://service.mattel.com/instruction_sheets/uno.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025..

MCCOWAN, T. C. Space invaders wrist. *New England Journal of Medicine*. [s. l.], 1981, p. 1368.

MCCALL, Jeremiah. On Evaluating Simulation Games for Classroom Use. Disponível em: <http://teachinghistory.org/nhec-blog/25225>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MCCALL, Jeremiah. Navigating the Problem Space: The Medium of Simulation Games in the Teaching of History. *History Teacher*, v. 46, n. 1, p. 9-28, Nov. 2012. Disponível em: <http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/McCall.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MEDEIROS, M. O.; SCHIMIGUEL, J. Uma abordagem para avaliação de jogos educativos: ênfase no ensino fundamental. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 10, p. 1-10, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36378>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MELO, J M. de. Brecha digital: as estratégias do Governo Lula. *Revista Brasileira de Inovação Científica em Comunicação*, vol. 1, no. 1, 2006, pp. 123-127.

MELO, M. S. S.; OLIVEIRA, E. A. de A. Q. Educação a Distância: Desafios da modalidade para uma Educação 4.0. *Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação*, vol. 5, no. 1, 2019.

MONTFORT, N. *Interfacing with Computer Narratives: Literary Possibilities for Interactive Fiction*. Thesis – University of Texas at Austin, 1995.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MOYLES, J. *The Excellence of Play*. London: Open University Press, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. *As cidades continuarão a crescer, especialmente nos países em desenvolvimento*. Nova York: ONU, 2018.

NESTERIUK, S. Breve considerações acerca do videogame. In: XXVIII Intercom, Porto Alegre, 2004 [mimeo].

NITSCHKE, M. From Faerie Tale to Adventure Game. In: FRELIK, P.; MEAD, D. (Ed.). *Playing the Universe: Games and Gaming in Science Fiction*. Dublin: Maria Curie Skłodowska University Press, 2007, p. 209-229.

OLIVEIRA, P. *Narrativas digitais: um passeio pelo universo das obras multimídia*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

OLIVEIRA, C. D.; MOURA, S. P. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>. Acesso em: 17 de agosto de 2024.

OLIVEIRA, E. F. Ensino De Geografia E Educação 4.0: Caminhos E Desafios Na Era Da Inovação. Revista Amazônica sobre Ensino de Geografia, vol. 1, no. 01, 2019.

OLIVEIRA, Dennison de. Bizarra e Grotasca Inversão: A luta perdida contra o exercício ilegal da profissão de professor no Brasil (2006-2021). Uberlândia: LAECC, 2021. Acesso em: 17 ago. 2024.

PAULA, G. N. A Prática de Jogar Videogame Como Um Novo Letramento. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

PAZ, T. S.; ALVES, L. R. G. Letramento Digital e Games: a interação de professores com um jogo estilo adventure. Tecnologia Educacional, v. 31, p. 55-65, 2012.

PEARCE, C. Players, Games & Culture. Paper presented at Medi@terra Festival & Symposium. Disponível em: <http://www.ludica.org.uk/PearceMediaterra06.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

PEIXOTO, Artur Duarte. *Os jogos digitais e suas potencialidades no ensino da Revolução Francesa*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PERANI, L. Game Studies Brasil: um panorama dos estudos brasileiros sobre jogos eletrônicos. In: Anais do XII Colóquio Internacional sobre a Escola Latino-Americana de Comunicação, São Bernardo do Campo, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. *Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História*. In: PIMENTEL, Julia. *A Arte na Aula de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

PETRY, Arlete dos Santos. The concept of magic circle: a critical reading. *Obra Digital: Journal of Communication and Technology*, v. 5, p. 36-57, 2013. Acesso em: 17 ago. 2024.

RAMALHO, Lucas Borges. Jogos digitais como material didático no ensino de história: análise da produção acadêmica. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

RIGELOW, Bruce E. Simulation Review: Simulations in History. *Simulation & Gaming*, v. 9, n. 2, p. 209-220, June 1978. Disponível em: <http://sag.sagepub.com/content/9/2/209.citation>. Acesso em: 17 ago. 2024.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ROUSE III, R. *Game design: theory & practice*. [s. l.]: Wordware Publishing, 2005.

RUTTER, J; BRYCE, J. *Understanding Digital Games*. London: Sage, 2006.

RYAN, M. Beyond Myth and Metaphor - The Case of Narrative in Digital Media. *Game Studies*, v. 1, 2001. Disponível em: <http://www.gamestudies.org/0101/ryan/> Acesso em: 17 de agosto de 2024.

SALMON, G. May the Fourth Be with You: Creating Education 4.0. *Journal Of Learning For Development*, United Kingdom, 2019, pp. 95-115.

SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

SANTOS, G. S. dos. Avaliação da qualidade do serviço educacional numa instituição de ensino superior privada: a perspectiva de alunos de graduação em um estudo longitudinal. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar, Natal, 2014.

SARRIERA, J.; ABS, D.; CASAS, F.; BEDIN, L. Relations Between Media, Perceived Social Support and Personal Well-Being in Adolescence. *Social Indicators Research*. v. 106, n. 3, 2012, p. 545-561.

SARTÓRIO, K. C. Exclusão Social e tecnologia: os desafios da política pública de inclusão digital no Brasil. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SAVI, Rafael et al. Proposta de um modelo de avaliação de jogos educacionais. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 8, n. 3, p. 1-13, dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18043/10630>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SEDLAK, R. A.; DOYLE, M.; SCHLOSS, P. Video games – a training and generalization demonstration with severely retarded adolescents. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, [s. v.], 1982, p. 332–336.

SENA, G.. Comunidades Virtuais de Games: Narrativas que se desdobram. In: *Anais do II Seminário de jogos eletrônicos, educação e comunicação: construindo novas trilhas*. Salvador, 2006.

SICART, M. *The Ethics of Computer Games*. [s. l.]: The MIT Press, 2011.

SILVA, Andréa Maria da. A utilização de jogos no ensino de História: uma didática possível. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 49, n. 1, p. 246-260, 2024.

SILVA, Cleverson José Catore. *Como abordar a temática do comunismo nas aulas de história: uma proposta metodológica a partir dos games*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2020.

SILVA, S. C.; CAMPOS, M.F.H. A melhoria da qualidade da educação na escola pública: desafios ao uso das TIC. *Revista Estudos IAT*, Salvador, 2010, pp. 138 - 154.

SILVA, W. P. da. Educação 4.0 e o professor: uma análise sobre o modelo de educação continuada e inovadora através das tecnologias. *Amazon Live Journal*, vol. 2, no. 4, 2020, pp. 1-22.

SIMPSON, J. *Virtual Rituals: Structural Ritualization Theory and Massive Multiplayer Online Role-playing Games*. [s. l.]: ProQuest, 2008.

SORJ, B. Brasil@povo.com: A luta contra a desigualdade na sociedade da informação. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2003.

SOUZA NETO, José Santo. Os jogos didáticos como ferramenta auxiliar no ensino de História: um estudo experimental sobre a sua eficácia. 2016. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

STEINKUEHLER, Constance (Ed.). Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Acesso em: 17 ago. 2024.

SEFFNER, Fernando. *Aprender e ensinar história: como jogar com isso?* Porto Alegre: UFRGS, 2013.

SQUIRE, Kurt. Replaying History: Learning World History through Playing Civilization III. Ph.D. dissertation, Indiana University, 2004. Acesso em: 17 ago. 2024.

SQUIRE, Kurt. *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press, 2011.

TAVINOR, G. The Art of Videogames. Malden: Wiley Blackwell, 2009.

TECNOLOGIAS DIGITAIS , M. Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate. São Paulo, SP: Senac, 2006.

TELLES, Helyom Viana. *Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de História*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. EaD em Foco, v. 7, n. 2, 2017. doi:10.18264/eadf.v7i2.440. Acesso em: 17 ago. 2024.

TRÉPANIÉ, Nicolas. Teaching The Assassin's Perspective: Teaching History with Video Games. Disponível em: <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2014/the-assassin%E2%80%99s-perspective>. Acesso em: 17 ago. 2024.

VATTIMO, Gianni. O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Acesso em: 17 ago. 2024.

VENTURA, Juliana Pacheco; RAMANHOLE, Sílvia Kátia de Souza; MOULIN, Monique Moreira. A importância do uso de jogos didáticos como método facilitador de aprendizagem. *Revista Univap*, São José dos Campos, v. 22, n. 40, p. 68-77, 2016.

VIANNA, Marcos et al. *Gamificação na educação*. Curitiba: Appris, 2013.

VIANA-TELLES, Helyom. Antropologia e Game Studies: O giro Cultural na Abordagem sobre os jogos eletrônicos. In: X Seminário Jogos Eletrônicos e Educação, Uneb, Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/2014/trabalhos-aprovados/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

WHITE, Hayden. Teoria literária e a escrita da história. In: Estudos Históricos, v. 7, n. 13, 1991. Acesso em: 17 ago. 2024.

WHELCHER, Aaron. Using Civilization Simulation Video Games in the World History Classroom. World History Connected, v. 4, n. 2, p. 1-12, Feb. 2007. Apresentado na 15th Annual World History Association Conference, 2006 e na 3rd e 4th Annual NWWHA Conference, 2006 e 2007. Acesso em: 17 ago. 2024.

WITKOWSKI, Wallace (ed.). Videogames Are a Bigger Industry Than Movies and North American Sports Combined, Thanks to the Pandemic. Disponível em: https://www.marketwatch.com/story/videogames-are-a-bigger-industry-than-sports-and-movies-combined-thanks-to-the-pandemic-11608654990?reflink=mw_share_email. Acesso em: 17 ago. 2024.

WOLF, M.; PERRON, B. The Video Game Theory Reader. [s. l.]: Routledge, 2003.

YAMAMOTO, K.; CARVALHO, M. F. A etologia e a aprendizagem no jogo. In: Estudos Avançados, v. 16, n. 45, p. 162-171, 2002.

ZANONI, Elton Frias. Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2016.

ZEM-LOPES, A.; ROGERIGO, C.; SABATINO, L. O desafio da educação 4.0 - estudo numa instituição de ensino superior. In: FATECLOG - LOGÍSTICA 4.0 & A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, Guarulhos/SP, X, 2019. Anais... Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342503582_O_desafio_da_educacao_4.0_-_estudo_numa_instituicao_de_ensino_superior>. Acesso em 17 de agosto de 2024.