

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA A PARTIR DE GAMES E LUDICIDADE  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

**TEACHING AND LEARNING HISTORY THROUGH GAMES AND PLAYFULNESS IN  
BASIC EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE, ADULTS, AND THE ELDERLY**

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL JUEGO Y LA  
DIVERSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES, ADULTOS Y PERSONAS  
MAYORES**



10.56238/revgeov16n5-206

**Kauan Pessanha Soares**

Doutor em Educação

Instituição: UNESA

E-mail: kauanpessanha@gmail.com

Orcid: 0000-0002-2532-7881

**Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa**

Doutora em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

E-mail: smpedrosa@gmail.com

Orcid: 0000-0002-8844-2043

---

**RESUMO**

Este trabalho discute a utilização de jogos digitais como recursos pedagógicos no ensino de História na Educação Básica, com foco na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Parte-se da compreensão de que a cultura digital e os artefatos tecnológicos reconfiguram práticas sociais e educacionais, demandando abordagens metodológicas que integrem mediações analógicas e digitais. A partir de revisão de literatura, analisa-se o papel do lúdico na aprendizagem histórica, bem como as relações entre representação, narrativa e construção de sentido em jogos digitais considerados *history games*. Fundamentado em autores como Rüsen, White, Huizinga, Pereira e Gee, o estudo identifica que os jogos digitais potencializam o desenvolvimento da consciência histórica, da imaginação e do raciocínio histórico, ao permitir imersão, simulação e tomada de decisões contextualizadas. Os resultados indicam que, embora concebidos originalmente para o entretenimento, os jogos podem constituir dispositivos de aprendizagem quando mediados criticamente pelo professor, articulados ao currículo e utilizados para análise comparativa com fontes historiográficas. Conclui-se que seu uso não substitui outras metodologias, mas amplia repertórios formativos e aproxima os estudantes da produção de narrativas históricas significativas.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Jogos Digitais. Cultura Digital. Consciência Histórica. Ludicidade. Educação de Jovens, Adultos e Idosos.



**ABSTRACT**

This work discusses the use of digital games as pedagogical resources in the teaching of History in Basic Education, focusing on the Education of Young People, Adults, and the Elderly. It starts from the understanding that digital culture and technological artifacts reconfigure social and educational practices, demanding methodological approaches that integrate analog and digital mediations. Based on a literature review, the role of play in historical learning is analyzed, as well as the relationships between representation, narrative, and meaning-making in digital games considered history games. Grounded in authors such as Rösen, White, Huizinga, Pereira, and Gee, the study identifies that digital games enhance the development of historical awareness, imagination, and historical reasoning by allowing immersion, simulation, and contextualized decision-making. The results indicate that, although originally conceived for entertainment, games can constitute learning devices when critically mediated by the teacher, articulated with the curriculum, and used for comparative analysis with historiographical sources. It is concluded that its use does not replace other methodologies, but expands formative repertoires and brings students closer to the production of meaningful historical narratives.

**Keywords:** History Teaching. Digital Games. Digital Culture. Historical Awareness. Playfulness. Youth, Adult and Elderly Education.

**RESUMEN**

Este trabajo analiza el uso de juegos digitales como recursos pedagógicos en la enseñanza de la Historia en Educación Básica, con especial atención a la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. Se parte de la comprensión de que la cultura digital y los artefactos tecnológicos reconfiguran las prácticas sociales y educativas, lo que exige enfoques metodológicos que integren mediaciones analógicas y digitales. A partir de una revisión bibliográfica, se analiza el papel del juego en el aprendizaje histórico, así como las relaciones entre representación, narrativa y construcción de significado en juegos digitales considerados juegos históricos. Basándose en autores como Rösen, White, Huizinga, Pereira y Gee, el estudio identifica que los juegos digitales potencian el desarrollo de la conciencia histórica, la imaginación y el razonamiento histórico al permitir la inmersión, la simulación y la toma de decisiones contextualizada. Los resultados indican que, aunque originalmente concebidos para el entretenimiento, los juegos pueden constituir dispositivos de aprendizaje cuando son mediados críticamente por el docente, se articulan con el currículo y se utilizan para el análisis comparativo con fuentes historiográficas. Se concluye que su uso no sustituye otras metodologías, sino que amplía los repertorios formativos y acerca a los estudiantes a la producción de narrativas históricas significativas.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia. Juegos Digitales. Cultura Digital. Conciencia Histórica. Lúdica. Educación de Jóvenes, Adultos y Personas Mayores.



## 1 INTRODUÇÃO

A ludicidade tem se consolidado como estratégia pedagógica relevante no ensino de História na Educação Básica, especialmente por meio de jogos, atividades gamificadas e elementos da cultura digital inseridos nas mediações educativas. Por sua natureza, o lúdico não distingue idade, origem social, formatos ou plataformas, podendo ser mobilizado em diferentes contextos formativos. Entendemos que pensar e aprender podem ser processos articulados às práticas lúdicas, tornando-as aplicáveis a diversos campos do conhecimento, inclusive na construção do pensamento histórico. Quando associado intencionalmente à prática pedagógica, pode favorecer o interesse pelos conteúdos, estimular atenção, engajamento e colaboração entre os estudantes.

Como argumenta Huizinga (2001), o jogo ultrapassa o entretenimento e constitui uma atividade significativa que transcende necessidades imediatas da vida, conferindo sentido às ações humanas. A educação e o ensino de História, assim como em um jogo estruturado em fases, demandam atualização constante de conhecimentos e habilidades para avançar em novas etapas. As relações entre aluno e professor, aluno e aluno, e destes com a escola modificam-se a cada reconfiguração social e temporal. Nesse sentido, Giacomoni e Pereira (2013) destacam que o professor de História não pode restringir-se ao passado, devendo manter diálogo permanente com o tempo presente.

Reconhecemos, portanto, que o trabalho docente exige habilidades múltiplas. Mediar a relação entre passado e presente, promover pensamento crítico e orientar interpretações possíveis para o futuro constitui tarefa complexa, que demanda constante atualização teórica, metodológica e tecnológica. Estar “antenado” e “conectado” tornou-se parte das dinâmicas escolares contemporâneas, embora gere tensões e divergências quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula.

A expansão do ciberespaço, dos recursos digitais e de dispositivos conectados à internet transformou relações sociais e educacionais, introduzindo novas linguagens e possibilidades de aprendizagem. O lúdico acompanha esse processo: jogos digitais, simulações, narrativas interativas e experiências gamificadas tornaram-se formas complementares de construção de conhecimentos e mediação histórica.

O jogo e a aprendizagem dialogam com as experiências humanas, assim como a história se constrói ao longo das gerações. Embora não seja prática inédita no ensino, a utilização de jogos representa desafio constante para os educadores, sobretudo no que se refere às formas de mediação pedagógica e ao posicionamento crítico diante das representações históricas presentes nessas mídias.

A ideia de que o jogo representa apenas lazer e não aprendizagem vem sendo contestada, sobretudo em virtude de pesquisas que demonstram seu potencial educativo, seja em ambientes digitais ou analógicos. Nesse sentido, emergem questões relevantes para o campo do ensino de História:

- Quais elementos históricos podem ser aprendidos por meio de jogos digitais?



- Esses jogos servem como mecanismo de transmissão ou construção do conhecimento histórico?
- Quais são seus limites e potencialidades para a compreensão de períodos, personagens e relações sociais?
- Como os estudantes interpretam a História a partir da interação com tais jogos?

Essas questões orientam o presente texto, que se fundamenta em revisão sistemática da literatura, demonstrando como as TDIC e os jogos digitais têm sido incorporados às práticas pedagógicas e quais impactos geram na aprendizagem histórica.

A partir do uso de jogos digitais em videogames, computadores, smartphones e outros dispositivos, o ensino de História ganha uma abordagem que articula tecnologia, ludicidade e construção do pensamento histórico, permitindo, inclusive, apropriações transdisciplinares que ultrapassam os limites da disciplina.

## 2 A HISTÓRIA NO COTIDIANO ESCOLAR

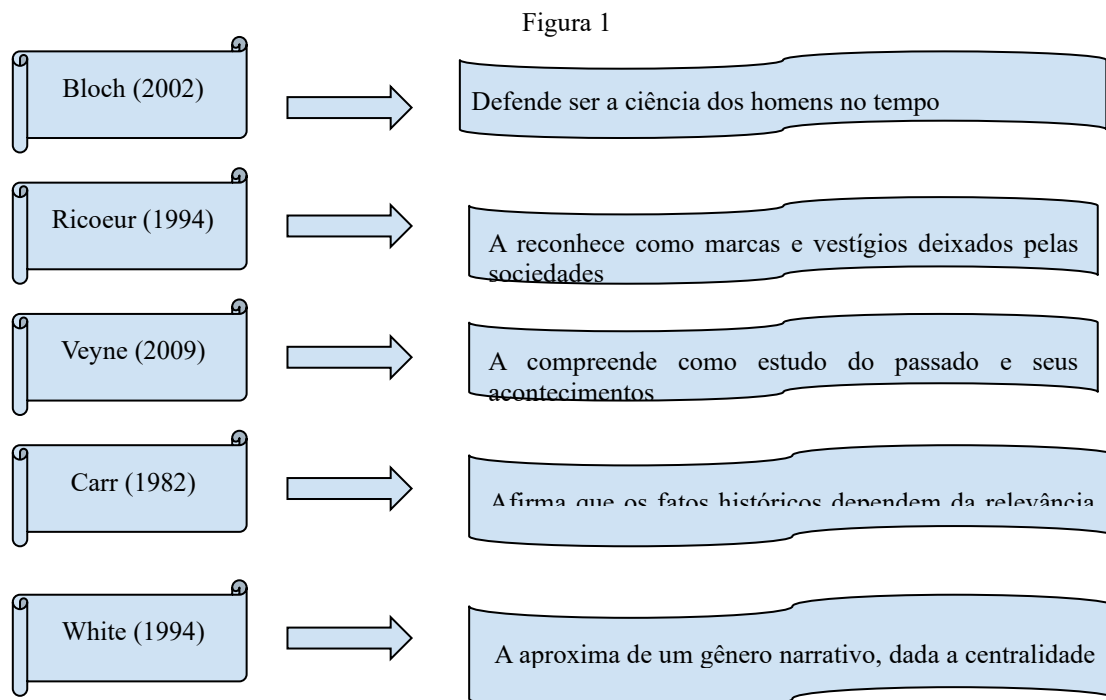
Uma das principais inquietações dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental diz respeito à tríade: *o que é História, qual sua importância e por que estudá-la*. Ainda que inexista resposta única — e isso constitui riqueza da própria disciplina —, a construção desses conceitos é fundamental para atribuir sentido aos estudos históricos ao longo da escolaridade.

Grande parte dos conceitos elaborados sobre História parte da noção de *passado*, o que leva à reflexão sobre por que determinados eventos passados despertam interesse no presente. Tal interesse pode surgir de experiências familiares, notícias, produtos culturais, jogos, conteúdos escolares ou situações cotidianas que suscitam questionamentos e exigem explicações fundamentadas historicamente.

Para Rüsen (2010), o interesse constitui elemento central da experiência temporal humana, pois mobiliza a busca por informações do passado com vistas a preencher lacunas cognitivas e construir explicações significativas. Assim, definir História, além de situar epistemologicamente o estudante, auxilia na estruturação do pensamento e na interpretação de questões vivenciais.

Diversos autores contribuem para essa definição:





Fonte: Elaboração própria.

A complexidade constitutiva da História, longe de ser obstáculo, permite múltiplas possibilidades metodológicas e interpretativas. A revisão curricular e o diálogo com novas metodologias podem aproximar estudantes do pensamento histórico, tornando a disciplina mais dinâmica e significativa.

A utilização das TDIC e, particularmente, dos jogos digitais, constitui uma dessas possibilidades, ao proporcionar experiências de imersão, interação e representação histórica em ambientes virtuais.

## 2.1 O CAMPO DA HISTÓRIA E AS “OBRAS FRONTEIRIÇAS” NA CIBERCULTURA

A produção e a circulação do conhecimento histórico ocorrem por múltiplas vias e se manifestam em diferentes suportes culturais. Embora a historiografia acadêmica se constitua por métodos próprios, as representações sobre o passado também emergem em produções que articulam elementos históricos em formatos não acadêmicos, aproximando a história do público geral por meio de narrativas acessíveis.

Nesse contexto, Glezer e Albieri (2009) definem as chamadas *obras fronteiriças* como produções que, embora não resultem da pesquisa historiográfica direta, dialogam com fatos, personagens, tempos e espaços históricos, funcionando como porta de entrada para o conhecimento histórico fora do ambiente escolar. Tradicionalmente associadas aos romances históricos, tais obras expandiram-se para gêneros como drama, aventura, quadrinhos, cinema e, mais recentemente, para mídias digitais.



Os autores destacam que, apesar do crescimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), não houve declínio do interesse por essas obras. Ao contrário, observam-se expansão do mercado editorial, maior diversidade de formatos e aumento do interesse acadêmico, indicando que tais produções se consolidaram como objetos culturais relevantes para estudos de memória, leitura, cultura e ensino.

A acessibilidade ampliada — por meio de livros digitais, plataformas de streaming, redes sociais, blogs, canais de vídeo, jogos digitais e aplicativos — contribuiu para maior circulação dessas narrativas, especialmente entre públicos jovens e infantis. Tais mídias operam como interfaces culturais que articulam lazer e aprendizagem, funcionando como experiências de imersão em contextos históricos.

Para Bezerra e Monteiro (2019), os jogos digitais que incorporam conteúdos históricos constituem uma nova forma de representação do passado, inserida na Indústria Cultural contemporânea. Os autores observam que muitos desses jogos adotam narrativas de caráter monumental, centradas em figuras heróicas, retomando o conceito nietzschiano de *história monumental*. Essa abordagem, embora instigue interesse, pode resultar em visões simplificadas e heroizantes do passado, exigindo equilíbrio crítico entre elementos ficcionais e rigor histórico.

A interseção entre história, cinema e jogos digitais revela continuidades estéticas e narrativas: a recriação de cenários bélicos, o protagonismo individual, a narrativa de feitos heróicos e a visualidade hiper-realista articulam entretenimento e memória coletiva. Exemplos como *O Resgate do Soldado Ryan* (1998) e *Medalha de Honra* (1999) ilustram esse movimento, pois ambos se situam na Segunda Guerra Mundial e foram produzidos sob direção de Steven Spielberg, demonstrando como diferentes mídias constroem representações convergentes do passado.

Figura 2: Cena do jogo Medalha de Honra (1999) e filme O resgate do soldado Ryan (1998)



Fonte: Internet.

Essas produções configuram-se como representações históricas, o que implica reconhecer que não apenas difundem memórias, mas também produzem discursos sobre o passado. Chartier (1988) compreende representação como forma de construção do real mediada por relações de poder, resultando em sistemas de significação social historicamente situados. Dessa forma, representar



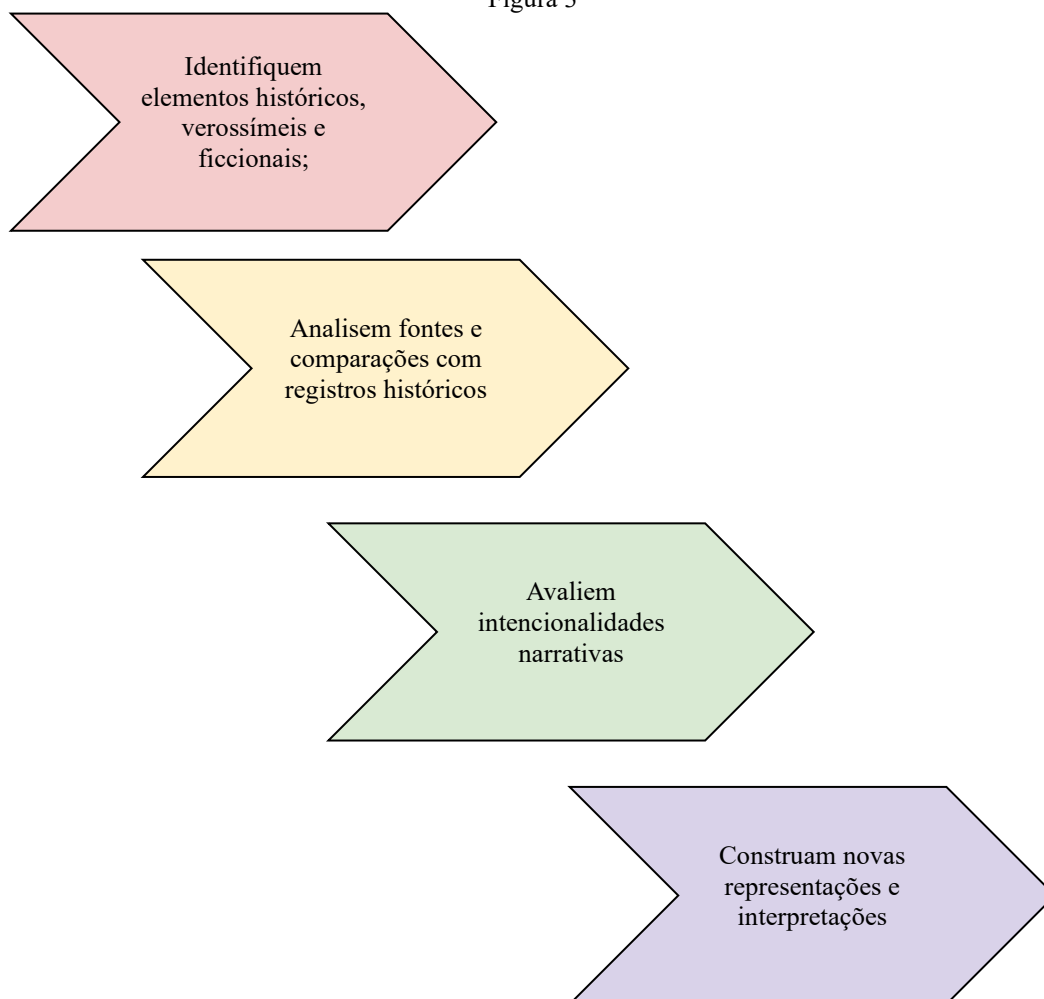
historicamente implica selecionar, classificar e atribuir sentidos às experiências humanas, incluindo aquelas mediadas por linguagens digitais.

Para Bezerra e Monteiro (2019), os jogos digitais devem ser analisados como produtores de imagens e discursos sobre o passado, e não apenas como ferramentas lúdicas. Sua popularidade, imersão audiovisual, interatividade e convergência tecnológica tornam-nos potenciais dispositivos de aprendizagem histórica, desde que mediados criticamente.

Ao aproximar narrativas ficcionais e historiográficas, White (1994) evidencia que a história, como texto, articula linguagem e interpretação. Assim, obras ficcionais podem atuar como vias significativas de ensino e aprendizagem em História, desde que articuladas a processos analíticos, comparativos e interpretativos, dialogando com fontes historiográficas. Telles (2017) reforça que tais obras possibilitam construir representações históricas através da imaginação, desde que mediadas pela investigação crítica.

Nesse sentido, o professor pode explorar jogos digitais solicitando que estudantes:

Figura 3



Fonte: Elaboração própria.



Assim, o lúdico opera como dispositivo de imersão, imaginação histórica e interpretação acadêmica, aproximando conhecimentos experienciais de saberes historiográficos. Como estratégia pedagógica, não atua apenas como ilustração, mas como gatilho epistemológico para investigação e construção de sentidos históricos.

## 2.2 OS DOCUMENTOS E AS FONTES NOS MULTIMEIOS: LINGUAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA

A produção humana ao longo do tempo deixa vestígios materiais e simbólicos capazes de revelar práticas, valores, conflitos, sistemas de poder e modos de vida de diferentes sociedades. Esses rastros — convertidos em *fontes históricas* — constituem matéria-prima para a investigação do historiador, permitindo interpretações sobre o passado e suas permanências no presente. Conforme Bloch (2002), estudar o passado não deve obscurecer nossa compreensão do presente, uma vez que ambos se entrelaçam em uma relação dinâmica.

Tradicionalmente, documentos escritos foram valorizados como principais fontes históricas. Entretanto, tal concepção foi ampliada pelas transformações do campo historiográfico ao longo do século XX. Para Ginzburg (2002), as fontes não funcionam como janelas transparentes nem como barreiras intransponíveis, mas como “espelhos deformantes”, exigindo postura crítica perante suas mediações e intencionalidades. Duby (1993) reforça que cabe ao historiador aproximar-se da verdade possível, mantendo postura investigativa e suspeita diante das fontes.

Assim, a verdade histórica não se encontra de forma absoluta no documento, mas no processo interpretativo que articula fontes, narrativas e intencionalidades. Marrou (1978) observa que a verdade histórica resulta da relação entre o objeto analisado (o passado) e o sujeito que o interpreta (o historiador), superando a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo radical.

A própria noção de documento histórico é histórica e, portanto, variável. Para Febvre (1989), documento é qualquer vestígio produzido pelas sociedades e que pode ser mobilizado para compreender seu funcionamento — incluindo objetos cotidianos, registros materiais, produções culturais e manifestações simbólicas. A História, conforme Veyne (1989), é uma forma de conhecimento construída a partir de documentos, embora não exclusivamente dependente deles, pois envolve também narrativa, interpretação e contextualização.

Le Goff (2003) amplia essa concepção ao afirmar que o documento é resultado de escolhas sociais, podendo ser construído, silenciado, destruído ou manipulado, e portanto expressa relações de poder. Assim, tanto a produção quanto a circulação das fontes constituem atos políticos.

No ensino, o trabalho com fontes históricas possibilita aproximar estudantes do caráter investigativo da disciplina, fomentando protagonismo, análise crítica e sensação de pertencimento histórico. A mediação docente pode partir de elementos cotidianos — como fotografias, relatos



peçoais, cartas, objetos familiares, memes, jogos digitais ou artefatos culturais — até fontes academicamente reconhecidas, favorecendo a interpretação e não mera observação.

Santos (2014) defende que o uso de novas linguagens culturais no ensino de História deve ir além da exposição de imagens e conteúdos audiovisuais, exigindo análise contextualizada, problematização e construção de sentidos. Filmes, jogos, músicas, séries, documentos digitais, redes sociais e narrativas transmidiais podem atuar como fontes de conhecimento histórico *desde que* sejam inseridas em processos reflexivos, comparativos e críticos.

Dessa forma, a utilização de diferentes linguagens no ensino requer:

- ❖ adequação ao contexto escolar e faixa etária;
- ❖ articulação com objetivos curriculares;
- ❖ mediação orientada à análise e não ao consumo passivo;
- ❖ reflexão sobre autoria, contexto, intencionalidade e circulação das fontes.

Nesse processo, o uso de documentos e fontes torna-se estratégia para desenvolver pensamento histórico, compreensão crítica e leitura de mundo, permitindo que os sujeitos reconheçam a História como construção humana situada, interpretativa e plural.

### 2.3 O MODO DE PENSAR HISTÓRICO E OS *HISTORY GAMES* NA ATUALIDADE

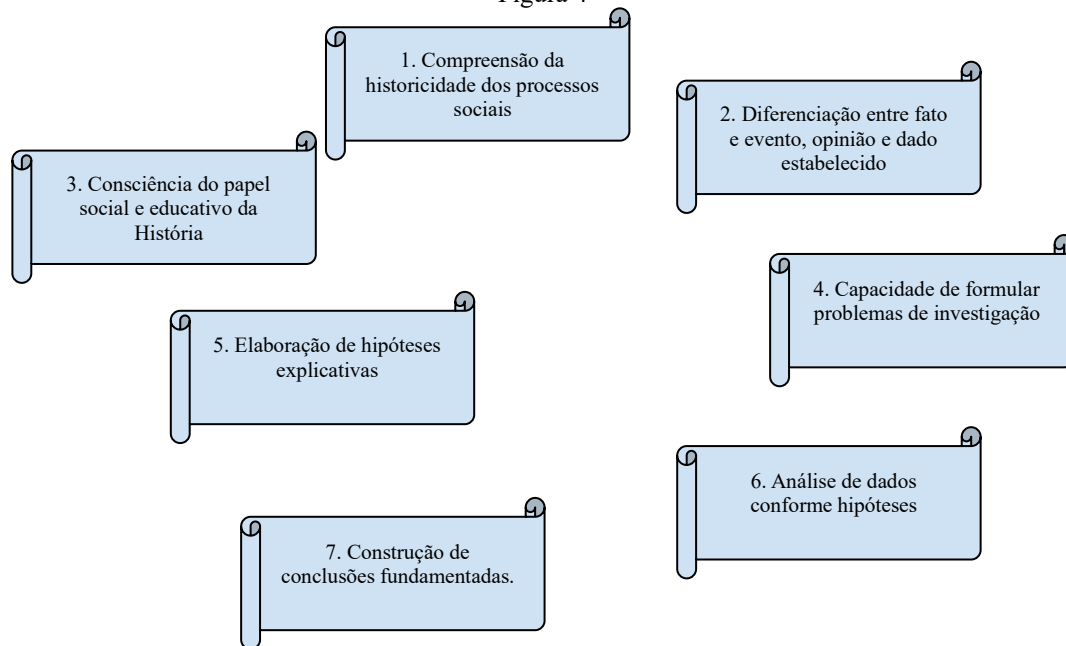
A incorporação de jogos nas práticas de ensino não apenas amplia o repertório de recursos pedagógicos, mas também possibilita novas formas de organização mental, interpretação e construção de conhecimento pelos estudantes. Com a expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), docentes passaram a mobilizar jogos digitais como instrumentos capazes de estimular o raciocínio histórico, a imaginação e a análise crítica — elementos essenciais à formação do pensamento histórico.

Telles e Alves (2015), com base em McCall (2011), definem *history games* como representações históricas presentes em jogos digitais que abordam aspectos da experiência humana no tempo. Esses jogos favorecem novas percepções sobre fatos, personagens, temporalidades e contextos sociais, contribuindo para o desenvolvimento de competências históricas e para a compreensão das múltiplas dimensões da narrativa histórica.

Martineau (1997) enfatiza que o ensino do raciocínio histórico deve articular interpretação dos fatos, problematização, contextualização e construção de sentido. Nesse sentido, Mesquita (2018), analisando jogos de RPG, identifica indicadores pedagógicos relevantes para observar o desenvolvimento desse tipo de pensamento pelos estudantes, tais como:



Figura 4



Fonte: Elaboração própria.

Assim, os jogos digitais podem constituir ambientes artificiais nos quais estudantes vivenciam situações históricas simuladas, desenvolvendo interpretações e construindo sentidos sobre o passado.

Maynard (2011) defende que historiadores devem aproximar-se de fontes eletrônicas e compreender seus potenciais como produtores de memória. Da mesma forma, professores podem se apropriar dos usos, recursos e registros presentes nos jogos digitais, contextualizando-os e comparando-os a fontes acadêmicas, explorando tensões e contradições entre representação e historicidade.

A maleabilidade estrutural dos jogos — seja mediante criação de narrativas, edição de cenários ou simulação de eventos — amplia possibilidades pedagógicas. Uricchio (2005) destaca o valor da simulação histórica, pois oferece ao jogador uma agência sobre o desenrolar dos acontecimentos, criando experiências interpretativas situadas. Contudo, tais possibilidades dependem da abertura do sistema e da capacidade de edição do jogo.

Ainda assim, o aspecto lúdico e a liberdade criativa exigem mediação criteriosa. Bello (2017) ressalta que, ao utilizar jogos digitais no ensino de História, não basta observar caracterização estética e narrativa; é necessário analisar regras, jogabilidade, modos de interação e estruturas de decisão, pois esses elementos produzem sentidos históricos e reforçam determinadas interpretações.

Kusiak (2002) aponta um dilema central: jogos digitais são concebidos primariamente para entretenimento; portanto, a precisão histórica pode ser sacrificada em favor da diversão. Isso demanda orientação pedagógica que utilize analogias, contextualizações e comparações entre conteúdo do jogo e fontes historiográficas.

Por conseguinte, jogos podem servir a diferentes propósitos no ensino:



Tabela 1

<b>Finalidade pedagógica</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Resultado esperado</b>
Ilustração e aproximação	Uso do enredo do jogo como contexto	Engajamento inicial
Interpretação crítica	Comparação entre jogo e fontes históricas	Análise e reflexão
Produção de conhecimento	Criação de jogos e narrativas pelos alunos	Autoria e síntese histórica

Fonte: Elaboração própria.

Chapman (2012) argumenta que a interação histórica proporcionada pelos jogos pode ser mais significativa que a precisão factual, pois promove participação ativa e construção de sentido. Fogu (2009) acrescenta que os jogos rompem com a linearidade temporal tradicional, permitindo múltiplas temporalidades e versões de acontecimentos.

Dessa forma, consideramos que *history games* não substituem outras mídias, mas ampliam repertórios de acesso ao passado, desde que inseridos em processos metodológicos que enfatizem:

- ❖ análise crítica;
- ❖ validação com fontes;
- ❖ consciência da mediação tecnológica;
- ❖ compreensão de intencionalidades narrativas.

#### 2.4 AS DIMENSÕES DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DA IMAGINAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO: TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES

O desenvolvimento do pensamento histórico pode ser comparado à progressão de fases em jogos digitais: exige habilidades acumulativas, tomada de decisão, leitura de contexto, memória, combinação de estratégias e ação coordenada. Assim como determinados jogos exigem *combos* — sequências articuladas para alcançar determinado efeito —, o pensamento histórico demanda articulações cognitivas complexas entre temporalidade, interpretação, causalidade e narrativa.

Rüsen (2010) define consciência histórica como o conjunto de operações mentais por meio das quais o sujeito interpreta a evolução temporal de si e de seu mundo, orientando sua ação no presente a partir da relação entre passado e futuro. Tal consciência é constitutiva da experiência humana, como observa Mesquita (2018), e manifesta-se não apenas na compreensão do passado, mas na forma como ele atua como referência para estruturar práticas sociais contemporâneas.

Na obra de Rüsen (2010), a consciência histórica é classificada em quatro formas:



Tabela 2

<b>Categoria</b>	<b>Característica central</b>	<b>Relação com o passado</b>
<b>Tradicional</b>	Permanência	O passado permanece sem problematização
<b>Exemplar</b>	Generalização	O passado serve de modelo explicativo para o presente
<b>Crítica</b>	Ruptura	O passado é analisado e relativizado, reconhecendo mudanças
<b>Genética</b>	Transformação temporal	Passado e presente se articulam em continuidade dinâmica

Fonte: Elaboração própria.

Essa tipologia permite analisar como estudantes constroem sentido histórico ao interagir com jogos, narrativas e fontes. Na pesquisa de Mesquita (2018), o uso de RPG possibilitou observar como jogadores elaboravam interpretações históricas, posicionando-se em relação a temporalidades e construções sociais a partir das ações de suas personagens em contextos ficcionais.

A dimensão da imaginação histórica articula-se a esse processo. Para White (1994), a história não se separa da literatura, uma vez que as narrativas são estruturadas linguisticamente e carregam subjetividade interpretativa. Ao escrever história, o historiador seleciona, ordena e interpreta eventos por meio de recursos narrativos; portanto, a imaginação não é oposta ao rigor, mas condição da representação histórica.

Jogos digitais, por sua natureza narrativa e interativa, podem atuar como disparadores da imaginação histórica, pois:

- **constroem cenários e temporalidades:** ao permitir a visualização em espaços e mídias diferenciadas, com estimulações audiovisuais, sensoriais e de movimentos em dimensões variadas.
- **recriam personagens e eventos:** possibilitam que as figuras históricas possam ser lembradas com maiores recursos visuais, auditivos e de precisão conforme a qualidade dos gráficos.
- **possibilitam percursos narrativos distintos:** oportuniza a visualização e vivência (limitada ou não) de personagens históricos de acordo com a narrativa proposta nos jogos.
- **inserem o jogador como agente da trama:** insere aos jogadores visão em primeira pessoa e protagonismo ao trabalhar com a imersão no campo de ações. Mesmo que o design do jogo permita ações limitadas, algo comum da configuração e propostas para que os jogadores não se percam nas ações e enredo, traz novas perspectivas ao jogador em “vivenciar” a história e na tomada de decisões.
- **permitem múltiplas interpretações e desfechos:** em jogos de narrativas mais abertas, oportunizam que os jogadores possam ter decisões variadas e tenham respostas distintas de



acordo com suas ações, fazendo com que mais recursos sejam questionados e idealizados de acordo com a proposta de uma aula ou interesse.

Assim, ao influenciar a imaginação, os jogos podem promover práticas de interpretação histórica que articulam passado e presente a partir de experiências de imersão.

Nesse sentido, Paixão e Borges (2018) afirmam que a imaginação expande a experiência humana para além da realidade imediata. Pereira (2020) amplia essa compreensão ao sugerir que o ensino de História deve constituir um *território híbrido*, em que saberes escolares dialogam com práticas culturais, mídias digitais, juventudes e repertórios comunitários.

Em vez de conceber a História como narrativa única sobre um passado distante, Pereira propõe que o ensino incorpore:

- **múltiplos sujeitos históricos:** entender que uma narrativa engloba variados sujeitos, em locais e tempos síncronos, integrados ou não, dependendo da ótica de quem narra ou qual a intenção.
- **saberes extraescolares:** o conhecimento e a história são áreas que atravessam variados campos de pesquisa, situações, espaços e pessoas. Sendo assim, pode ser enriquecida por saberes diversificados tais como a cultura popular, narrativas variadas, fontes materiais e imateriais, entre outros.
- **experiências culturais e midiáticas:** a história concebe e pode interagir com variadas fontes de pesquisa e eventos.
- **interpretações divergentes:** demonstrar pontos e contrapontos são necessários para fomentar o debate e criticidade sobre as fontes, permitindo diálogos transversais com intuito de aproximar os sentidos e captar subjetividades que uma narrativa apenas pode não ser capaz de contemplar.
- **possibilidades de futuro:** ampliar os debates, fomentar pesquisas e questionar sobre os movimentos históricos e suas relevâncias sociais são legados para sociedades futuras.

Esse movimento aproxima-se da proposta de White (2014), para quem a imaginação é também elemento ético da relação com o passado, pois permite conceber futuros não como mera continuidade do presente, mas como alternativa histórica. A imaginação histórica, nesse contexto, não se restringe à fantasia, mas atua como força produtora de significados sociais.

Jogos digitais, ao permitirem tentativas, experimentações, erros, hipóteses e múltiplos caminhos narrativos, tornam-se espaços privilegiados para esse exercício. Eles permitem sentir o passado sem reproduzi-lo literalmente, estimulando reflexão sobre causalidade, perspectiva e consequência de ações sociais — elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico.



## 2.5 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui modalidade educacional marcada pela heterogeneidade de trajetórias, experiências de vida, temporalidades interrompidas e relações diferenciadas com a escolarização. Nesse contexto, a ludicidade emerge como possibilidade pedagógica que respeita os saberes prévios dos sujeitos, promove engajamento e favorece aprendizagens significativas por meio de experiências práticas, dialógicas e culturalmente referenciadas.

Historicamente, práticas lúdicas foram associadas ao universo infantil, sendo raramente reconhecidas como estratégias formativas para adolescentes, adultos e idosos. No entanto, autores como Brougère (2008) e Kishimoto (2011) demonstram que o lúdico é fenômeno cultural, social e simbólico, não restrito à infância. Assim, pode ser compreendido como prática que articula prazer, criatividade, imaginação e aprendizagem, assumindo funções educativas quando intencionalmente estruturado.

Na EJA, a ludicidade não atua apenas como método de ensino, mas como mediação que valoriza subjetividades, promove autonomia e fortalece vínculos identitários. Freire (1996) destaca que a educação para adultos deve partir da experiência concreta dos sujeitos, permitindo que a aprendizagem seja resultado da problematização de suas realidades. A abordagem lúdica, quando integrada a temas sociais e históricos, pode articular memória, cultura popular, narrativas comunitárias e crítica social.

Rocha (2015) reforça que práticas lúdicas na EJA ampliam a autoestima intelectual do estudante, muitas vezes marcado por históricos de evasão, fracasso escolar e exclusão educacional. Atividades como jogos cooperativos, dinâmicas narrativas, *role-playing games* (RPG) e simulações podem promover participação ativa e ressignificação da relação com o conhecimento.

Além disso, o diálogo entre ludicidade e tecnologias digitais ganha destaque diante da crescente inserção de adultos e idosos no universo das mídias conectadas. Kenski (2012) argumenta que a cultura digital exige novas formas de mediação pedagógica, baseadas em interatividade, autoria e multiplicidade de linguagens. Nessa perspectiva, jogos digitais, ambientes gamificados e recursos de storytelling podem contribuir para práticas educativas mais democráticas na EJA, aproximando conteúdos curriculares das vivências socioculturais dos estudantes.

Considerar o lúdico como estratégia emancipatória implica reconhecer o estudante da EJA como sujeito histórico. Assim, a ludicidade não deve ser tratada como técnica motivacional isolada, mas como dimensão pedagógica que integra criticidade, prazer estético, reflexão social e construção de identidades.



### 3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS COTIDIANOS ESCOLARES

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos ambientes escolares ainda representa um desafio significativo. Questões como desigualdade de acesso, resistência docente, uso inadequado dos recursos, formação insuficiente, além de percepções reducionistas sobre o papel da tecnologia no processo educativo, constituem "fases" que precisam ser superadas para que tais ferramentas sejam efetivamente incorporadas de modo crítico e pedagógico.

É equivocado presumir que o simples uso de tecnologias — incluindo jogos digitais — garanta aprendizagem. A escola não opera mediante prescrições rígidas ou respostas padronizadas. Como afirma Costa (2019, p. 91), em educação “não há manuais, não há fórmulas, não há certezas, mas há possibilidades”, as quais são construídas e orientadas pelo professor a partir de suas escolhas teóricas e metodológicas.

Assim, não se trata apenas de inserir recursos, mas de apropriar-se conscientemente de suas concepções teóricas, finalidades pedagógicas e limites epistemológicos, articulando-os a objetivos claros de aprendizagem histórica. Diante desses cenários, é importante pensar em alguns aspectos:

- **estudo da fundamentação teórica que orienta o uso da tecnologia:** tão importante quanto o uso das tecnologias digitais em ambientes de aprendizado, pensar sobre suas aplicabilidades e relevância em mediações pedagógicas sustentam trabalhos de sucesso. Revisar constantemente a literatura e experiências de outros profissionais faz com que o arcabouço teórico e prático possa ter maiores chances de sucesso. De acordo com Soares (2022), o uso das tecnologias não podem ser meras alegorias, precisam ter um sentido para sua incorporação e entendimento por todos os participantes do aprendizado.
- **compreensão das interfaces entre conteúdo histórico e jogo:** jogar por jogar não faz sentido e tampouco é capaz de proporcionar aprendizados eficazes. O uso de metodologias e artefatos tem como premissa ofertar experiências diferenciadas e trabalhar sentidos que o docente compreenda como eficazes na aquisição do saber histórico. As conjecturas e construção das atividades devem dialogar com objetivos e metas possíveis e inteligíveis aos estudantes durante a experiência. Caso contrário, perderá sentido. Exemplificar e explicar brevemente os contextos do jogo, posicionar sobre os objetivos a serem alcançados e trabalhar os fatos históricos durante a imersão favorece o aprendizado. A ficção e o real precisam ser trabalhados com intuito de gerar o aprendizado formal.
- **definição de estratégias avaliativas coerentes:** explicar os propósitos da atividade, bem como o dos pontos a serem analisados e compartilhados, seja em alguma avaliação escrita, seja oral, precisa ser delimitada antes das atividades serem iniciadas para que os participantes entendam os propósitos e tenham noção do que observar. Caso contrário, poderá haver perda de sentido ou atividade esvaziada de propósito. Fomentar estratégias coletivas de aprendizado,



sistematização de conhecimentos e trocas a partir de roda de conversa ou grupos focais são exemplos de abordagens para trabalhos em sala de aula.

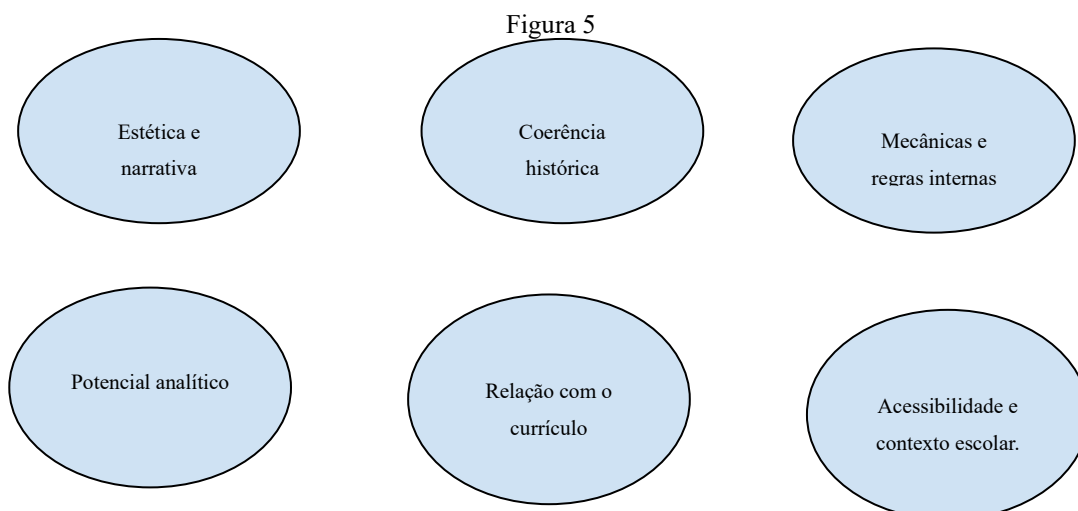
Valente (2005) argumenta que jogos digitais constituem textos multimodais, pois articulam diversas áreas do conhecimento — Artes, Matemática, Linguagem, Computação, Ciências e História — possibilitando aprendizagens integradas. Na perspectiva do ensino de História, esse caráter multimodal permite trabalhar desde a interpretação narrativa até a criação de cenários e enredos historicamente fundamentados.

Quando estudantes participam do processo de produção, customização ou modificação de jogos, o componente pedagógico pode tornar-se ainda mais significativo. Criar enredos, construir personagens e simular processos históricos permite não apenas aprender sobre o passado, mas refletir sobre como ele é narrado, interpretado e representado.

Tais experiências geram *feedbacks* cognitivos e afetivos contínuos, observados durante a interação com o jogo e também após o processo de tomada de decisões. Isso se relaciona ao conceito de *estado de fluxo* (CSIKSZENTMIHALYI, 2014), caracterizado pela imersão plena em atividades que desafiam habilidades pré-existentes e promovem engajamento elevado. Nesses estados, jogadores demonstram criatividade, foco, perseverança e tomada estratégica de decisões — competências relevantes para o pensamento histórico.

Gee (2009) observa que jogos bem estruturados oferecem desafios progressivos: iniciam com problemas simples e, gradualmente, complexificam as situações. Esse mecanismo se aproxima de práticas pedagógicas que organizam aprendizagens em espiral, ativando saberes prévios e ampliando-os de forma orientada. Assim, jogos digitais podem auxiliar tanto no desenvolvimento de domínio conceitual quanto na mobilização de habilidades já existentes, mas ainda não explicitadas.

A seleção dos jogos, contudo, não pode ser impulsiva. É necessário considerar:



Fonte: Elaboração própria.



Arruda (2009) reforça que o foco das interações deve estar no desenvolvimento do raciocínio histórico, e não apenas no encantamento ou imersão sensorial. Adentrar ambientes simulados pode provocar sensação de participação no passado, mas é a mediação crítica que transforma experiência em conhecimento histórico.

Concordamos, portanto, com Gee (2009) que o prazer, o desafio e a aprendizagem são elementos constitutivos de jogos digitais — e, quando criticamente mediados, podem contribuir significativamente para a prática pedagógica. O objetivo não é escolher entre "jogar" ou "estudar", mas compreender como o jogo pode tornar-se meio para operar o pensamento histórico, e não finalidade em si mesmo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de História na contemporaneidade demanda práticas pedagógicas que dialoguem com múltiplas linguagens, temporalidades e formas de produção de conhecimento. A ampliação do acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como sua presença nas experiências culturais de jovens, adultos e idosos, exige da escola não apenas a incorporação de novos recursos, mas a ressignificação de métodos e finalidades formativas.

Os jogos digitais, enquanto artefatos culturais inseridos no universo da Indústria Cultural e marcados por narrativas ficcionais e representações históricas, configuram-se como um desses recursos possíveis. Sua utilização não deve ser reduzida a mero entretenimento, mas compreendida como dispositivo capaz de mobilizar pensamento histórico, imaginação, análise crítica, construção de sentido e produção de narrativas sobre o passado.

A literatura analisada demonstra que tais mídias possibilitam experiências de imersão e simulação histórica que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades interpretativas, leitura crítica de fontes, formulação de hipóteses, compreensão da temporalidade e relação entre passado, presente e futuro. Tais dimensões dialogam com conceitos como consciência histórica (Rüsen, 2010) e imaginação histórica (White, 1994; Pereira, 2020), permitindo aprendizagens situadas e socialmente referenciadas.

No entanto, o uso pedagógico dos jogos digitais exige mediação competente. É necessário compreender intencionalidade narrativa, limites da representação, ausência de neutralidade histórica e predominância do entretenimento enquanto função original do produto cultural. Sem esse cuidado, corre-se o risco de reforçar perspectivas reducionistas, heróicas, eurocêntricas ou anacrônicas do passado.

O papel do professor, portanto, é central, pois nas abordagens que utilizem jogos, sejam digitais ou não é importante considerar a seleção jogos coerentes com conteúdos curriculares, articular fontes históricas e análise comparativa, problematizar narrativas e discursos representados, avaliar



aprendizagens para além do desempenho no jogo e promover diálogos sobre identidade, memória, poder e cultura.

Conclui-se que os jogos digitais não substituem métodos tradicionais de ensino nem constituem solução didática automática. Contudo, quando utilizados criticamente, podem ampliar repertórios formativos, aproximar estudantes de práticas investigativas e contribuir para a construção de conhecimento histórico significativo, especialmente em contextos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Assim, um dos desafios contemporâneos será o de compreender como os jogos e a ludicidade podem tornar-se parte de um projeto pedagógico intencional, dialógico, crítico e comprometido com a formação de sujeitos historicamente conscientes e capazes de transformar a realidade.



## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Jogos Digitais e Aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? Tese de Doutorado – UFMG/FaE, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84YTDL>> Acesso em 28 out . 2025.
- BELLO, Robson Scarassati; VASCONCELOS, José Antonio. O videogame como mídia de representação histórica. Revista Observatório, Palmas, v. 3, n. 5, p. 216-250, ago. 2017.
- BEZERRA, Rafael. Zamorano; MONTEIRO, Christiano Brito. Medal of Honor: a história monumental em narrativas lúdicas. Museologia & Interdisciplinaridade, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 122–137, 2019. DOI: 10.26512/museologia.v8i15.24671. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/24671>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- BLOCH, Marc. Apologia da História, ou o Ofício do Historiador. Tradução: André Telles, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CHARTIER, Roger. História cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Cultural, 1988.
- CHAPMAN, Adam. Privileging form over content: Analysing historical videogames. Journal of Digital Humanities, v. 1, n. 2, p. 1-2, 2012.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino de História e historiografia escolar digital. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós- Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Teoria do Flow, pesquisa e aplicações. ComCiência, n. 161, 2014.
- DUBY, Georges. A História Continua. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/Editora UFRJ, 1993.
- FEBVRE, Lucien. Combates pela História, 3ª edição, Editorial Presença, Lisboa, 1989.
- FOGU, Claudio. Digitalizing historical consciousness. History and Theory, v. 48, n. 2, p. 103-121, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEE, James Paul. Bons video games e boa aprendizagem. Perspectiva, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009.
- GIACOMONI, Marcello. P. Construindo jogos para o ensino de História. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). Jogos e ensino de História. 1. ed., 2. reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013. v. 1, p. 117-146.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GLEZER, Raquel; ALBIERI, Sara. O campo da história e as " obras fronteiriças": algumas observações sobre a produção historiográfica brasileira e uma proposta de conciliação. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 48, p. 13-30, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento, In: *Historia e memória*. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

KUSIAK, Frank J. *Virtual Historiography: How History is Presented in Entertainment Based Computer Games*. Truman State University, 2002.

MARTINEAU, Robert. *L'Échec de l'apprentissage de l'apenséehistorique á l'écolesecondaile. Contribution á l'elaboration de fondamentsdidatiquespourenseignerl'Historie*. Laval: Quebec, 1997.

MARROU, Henri-Irénée. *Sobre o Conhecimento Histórico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. *Escritos sobre história e Internet*. Rio de Janeiro: Luminária academia, 2011.

MESQUITA, Josenilda Pinto. *Ensino de história e jogos digitais: experiência com RPGAD para o ensino da independência da Bahia*. 25/10/2018 141 f. Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Instituição de ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Biblioteca depositária: CDI. 2018.

PAIXÃO, Gleice Miranda e BORGES, Fabricia Teixeira. *Imaginação e Currículo Escolar: Uma Revisão de Literatura*. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília.2018, v. 34, e34310. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722018000100409&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722018000100409&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 20 jul. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet. *O que pode a imaginação na aprendizagem histórica?*. *CLIO: Revista Pesquisa Histórica*, v. 38, n. 1, p. 48-67, 2020.

ROCHA, Simone de Carvalho. *Ludicidade e formação de jovens e adultos: sentidos e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SANTOS, Christiano Britto Monteiro dos. *Medal of Honor e Call of Duty: uma comparação entre missões do videogame e eventos históricos*. Rio de Janeiro, 2014. 276 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História Comparada. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOARES, Kauan Pessanha. *História, Educação e Games: Literatura Gamer em História no Século XXI*. / Kauan Pessanha Soares. – Rio de Janeiro, 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2022.

TELLES, Hellyon V.; ALVES, Lynn. *Narrativa, história e ficção: os history games como obras fronteiriças*. *Comunicação e Sociedade*, Braga, v. 27, p. 303-317, 2015.



TELLES, Hellyom Viana. Considerações sobre ensino de história e jogos eletrônicos: games e didática da história. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, [S.l.], v. 14, n. 34, p. 200-216, jan. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1923/1431>>. Acesso em: 25 jul 2025.

URICCHIO, William. *Simulation, History, and Computer Games in Handbook of Computer Game Studies*. Cambridge, MA: MIT Press, 2005.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, MEB, p. 22-31, 2005.

WHITE, Hayden. Teoria literária e escrita da história. *Revista Estudos Históricos*, v. 7, n. 13, p. 21-48, 1994.

WHITE, Hayden. *The Practical past*. Evanston: Northwestern University Press, 2014.

