

## JOGOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DO LÚDICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID- 19

### GAMES FOR TEACHING HISTORY: AN EXPERIENCE REPORT ON THE USE OF PLAY IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

José Victor Ferreira Rocha dos Santos <sup>1</sup>

**Resumo:** A proposta deste artigo é apresentar dinâmicas que envolveram a aplicação de jogos como ferramenta pedagógica para a explicação de conteúdos de História no ensino fundamental, em meio ao caos desencadeado pela pandemia da COVID-19. A metodologia foi desenvolvida na Escola Municipal Pio X, onde, após a identificação de uma forte relação dos alunos com os *games*, foram criados materiais lúdicos sobre o Iluminismo, a Revolução Russa e a ascensão dos Regimes Totalitários. As atividades propostas visaram engajar os estudantes de forma criativa e interativa, utilizando elementos dos jogos para facilitar a compreensão dos conteúdos históricos e promover um aprendizado mais dinâmico e significativo, tornando o processo de ensino mais atrativo e relevante para os estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Ensino na Pandemia; Jogos.

**Abstract:** The purpose of this article is to present dynamics that involved the application of games such as pedagogical tool for the explanation of History content in elementary school, amid the chaos unleashed by the COVID-19 pandemic. The methodology was developed at the Pio X Municipal School, where, after identifying a strong relationship between students and games, they were created playful materials about the Enlightenment, the Russian Revolution and the rise of the Regimes Totalitarian. The proposed activities aimed to engage students in a creative and interactive way, using elements of the games to facilitate the understanding of historical content and promote a more dynamic and meaningful learning, making the teaching process more attractive and relevant for students.

**Keywords:** Teaching History; Teaching in the Pandemic; Games.

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), campus Mata Norte. Integrante do Leitorado Antigo - Laboratório de Ensino e Pesquisa em História Antiga e Medieval. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9388342934771013>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6815-0130>. E-mail: [josevictorferreirarochoa@gmail.com](mailto:josevictorferreirarochoa@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Os entraves proporcionados pelo cenário pandêmico da COVID-19 afligiram todo o mundo e, evidentemente, o espaço educacional não ficou de fora. Nesse sentido, os educadores precisaram buscar alternativas para se adaptarem a este momento caótico. Assim, o uso da tecnologia foi fundamental para o processo de ensino, pois permitiu a continuidade das aulas, enquadradas no que se denomina ensino remoto. No entanto, são inegáveis as barreiras enfrentadas por professores e estudantes ao tentarem se adaptar.

Conforme Kátia R. de Souza *et al.* (2020), o fenômeno da ‘aula remota’ tornou-se uma realidade na educação, substituindo as aulas presenciais devido ao isolamento social imposto pela pandemia. Nesse contexto, os professores foram desafiados a repensar suas práticas pedagógicas e a adaptar-se ao ambiente virtual. Diferentemente do ensino a distância (EAD), que é estruturado para funcionar de forma não presencial, o ensino remoto surgiu de maneira abrupta, com o objetivo de assegurar a continuidade do processo educativo. A pandemia, embora inesperada, expôs e agravou a desigualdade social, evidenciando que muitos alunos não têm acesso adequado à tecnologia, além de tornar complexa a relação entre docentes e discentes, especialmente na interação *online*.

A experiência prática do licenciando em ambiente escolar é essencial para sua formação, pois é o momento em que o futuro educador se insere no espaço educacional. Como destacam Souza e Ferreira (2020, p.7), “as tarefas de planejar, aplicar e avaliar atividades de ensino em turmas previamente designadas ao professor em formação inicial são fundamentais para proporcionar a experiência de profissionalização”. As autoras ressaltam que a vivência do futuro professor com a instituição de ensino oferece uma oportunidade crucial para adquirir conhecimentos que fundamentam suas percepções sobre a prática docente. Dessa forma, essas observações e o convívio direto com o ambiente escolar contribuem significativamente para a formação do futuro profissional da área educacional.

Portanto, como destaca Leandro Karnal (2005) em *História na sala de aula*, as práticas pedagógicas são dinâmicas e evoluem ao longo do tempo. No contexto atual, é crucial adaptar o processo de ensino-aprendizagem às novas realidades. A transmissão de conhecimento ultrapassa agora os limites das quatro paredes da sala de aula, como evidenciado pelo modelo remoto de ensino. Nesse cenário, os professores tiveram que adotar novas posturas e repensar seus métodos. A lousa e o piloto foram substituídos por computadores e celulares, refletindo uma transformação significativa nas abordagens educacionais.

A edição de 2020 da Residência Pedagógica trilhou uma trajetória bastante significativa, destacando-se a participação na referida edição. As reuniões semanais, planejadas para a execução

das regências, foram momentos de reflexão sobre temas essenciais para o campo da História e promoveram uma abordagem crítica em relação a diversas situações sociais. Nesse âmbito, destacam-se as discussões sobre interculturalidade e a perspectiva decolonial, que permitem uma análise mais abrangente e enriquecedora das práticas educacionais. Como afirma Candau (2020, p. 681), essas abordagens visam

radicalizar a proposta da educação intercultural crítica ao propor que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica.

Diante dessa situação, o programa visou adaptar as metodologias de ensino ao formato *online*, alinhando os conteúdos às necessidades do ambiente digital. Para atingir esse objetivo, foram desenvolvidos diversos recursos educacionais, com destaque para o uso de jogos. Estes últimos serão o foco principal da discussão a seguir, devido ao seu papel crucial na implementação e avaliação das práticas de ensino propostas.

## A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A sala de aula moderna, juntamente com as abordagens educacionais atualmente aplicadas, tem sido constantemente desafiada e colocada em questão. Materiais didáticos superficiais, aulas pouco envolventes, abandono e, muitas vezes, a restrição do uso de novas tecnologias, como telemóveis, projetores, filmes ou equipamentos de som, são alguns dos obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem atual (SANTOS; LIMA, 2021, p. 222).

A utilização das novas tecnologias vem crescendo bastante nas duas últimas décadas, e, durante e após a pandemia, aprender a manusear essas novas ferramentas tornou-se uma tarefa crucial. Para o trabalho docente contemporâneo, quando bem utilizadas, estas podem enriquecer significativamente a prática docente e facilitar a atração dos alunos, inseridos neste novo universo pelos debates provocados em sala de aula.

A especialização dos professores quanto ao uso das ferramentas em suas aulas é de suma importância, pois é preciso que manuseiem os sistemas básicos do computador e saibam trabalhar de forma eficaz com os *softwares* educacionais, acompanhando o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades e analisando os resultados obtidos, para que os objetivos trabalhados sejam alcançados (PEREIRA; SILVA, 2013, p. 93).

O uso de slides, o trabalho com música e filmes são algumas das inúmeras possibilidades abertas pelas inovações tecnológicas do século XXI. Dentro desse emaranhado de caminhos, estão os jogos.

A pandemia nos levou a um ponto em que talvez só viéssemos a chegar, sem ela, muito depois, mas os sinais de mudança já haviam sido escutados por ouvidos mais atentos: as gerações que chegam à escola desejam (e precisam) de maior interatividade, de um ensino de História que não se limite à enumeração de fatos ou estruturas ou contextos ou análises. O nosso desafio como profissionais de história [...] é trazer nossas ocupações e preocupações através de linguagens que sejam mais bem compreensíveis pelo nosso público, os alunos. [...] Os vídeos, os jogos, as redes de conhecimento, as rodas de leitura, os filmes... todas essas são válidas experiências da inserção de mídias e tecnologias em sala de aula, provas do esforço contínuo que nós, profissionais de história, precisamos estar sempre dispostos a fazer para exercer nossa profissão. (SOUZA NETO; SILVA, 2021, p. 8-9.

Marcella Albaine Farias da Costa *et al.* (2015, p. 109), ao citar Carla Meinerz (2013), descreve que os jogos “devem ser entendidos enquanto prática cultural que pressupõe a interação social e possibilita a circulação de saberes e fazeres”. Assim, desencadeiam diversos sentimentos, entre eles, a sensação de fuga da vida cotidiana.

Do mesmo modo, o ato de brincar entrega ao jogador um dos sentimentos mais importantes: a liberdade. Esta, por sua vez, oferece ao indivíduo a propensão de criar seu próprio mundo e revive nossas lembranças da infância. Ademais, a ludicidade:

é uma coisa do ser humano, é uma expressão, acontece de diferentes formas, nas diferentes etapas da vida, devendo estar presente sempre. Este ato possibilita a liberdade de tempo, de espaço e de criação, é uma linguagem do espontâneo, da alma, é alegria, é viver em plenitude e liberdade. (COSTA; SANTOS; XAVIER, 2015, p. 112)

São várias as contribuições dos *games* no tocante ao aprendizado, proporcionando a conquista de diversas habilidades e a estimulação de vários domínios e campos do ensino. De acordo com Costa *et al.* (2015), os videogames podem ser ferramentas eficazes para o aumento da capacidade cerebral, contribuindo para o controle cognitivo, o desenvolvimento de habilidades espaciais, o autodomínio e a autoconfiança. Além disso, os jogos estimulam a motivação e o desejo de aprender.

Os videogames se tornaram um dos produtos mais consumidos na sociedade atual: o jornal *Estado de São Paulo* divulgou uma pesquisa realizada em 2013, segundo a qual a quantidade de jogadores de videogames ultrapassa 1,2 bilhão de pessoas em todo o mundo (COSCELLI, 2013). Mais recentemente, dados da *Pesquisa Game Brasil 2024* indicam que 85,4% dos brasileiros consideram os jogos eletrônicos uma das principais formas de entretenimento. O estudo também aponta que 73,9% da população brasileira joga algum tipo de jogo digital (KLEINA, 2024).

Ou seja, faz parte do cotidiano dos estudantes, e, conseqüentemente, isso não deve ser desconsiderado, mas sim alinhado com o conteúdo que será ministrado pelo profissional da educação, em seu exercício. Nesse sentido, é necessário que o professor tenha um olhar atento para que sua exposição em sala esteja sintonizada com o universo estudantil.

Por conseguinte, reconhece-se a importância de orientar e dar significado às experiências históricas em relação às vivências práticas dos estudantes, uma vez que isso fortalece e contribui para um impacto positivo no ensino de História. Além do mais, essa abordagem permite ao professor compreender as noções temporais dos alunos e suas percepções sobre o passado.

propiciando um maior contato com as fontes e com os conhecimentos historicamente constituídos, disponibilizados ao aprendiz nas diversas dinâmicas pedagógicas em sala de aula e, neste contato com diferentes fontes, poder inferi-las e interpretá-las oportunizando a construção de novas narrativas por meio das mais diversas formas como, por exemplo, reflexão escrita, desenhos, imagens digitais, memes, história em quadrinhos, canções ou poemas, entre outros que apresentem orientações temporais, oferecendo, dessa maneira, melhores condições de ler o mundo e nele agir ao desenvolver a consciência histórica significativa. (FREITAS; PEREIRA, 2021, p. 7)

Para Jörn Rüsen (2011, p. 79), a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando-o para que seja significativo, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. Essas perspectivas sobre o tempo não se restringem apenas ao ambiente escolar, mas também provêm de vários segmentos da sociedade, como os jogos. Dessa forma, ao utilizar o *game*, o docente consegue estimar a aprendizagem prévia desencadeada pelo jogo e promover a identificação com a cultura histórica dos discentes.

Para executar os procedimentos lúdicos no âmbito da sala de aula, empregou-se o método intitulado gamificação, que tem como definição: a utilização de elementos encontrados nos *games*, como história, sistema de *feedback*, sistema de recompensa e cooperação, entre outros, com o objetivo de alcançar o mesmo nível de interatividade dos jogadores com os games (FARDO, 2013, p. 2). Esta, por sua vez, é um dos exemplos de metodologias ativas, as quais dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando e criando, com orientação do professor (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

## APLICAÇÃO DOS JOGOS EM SALA DE AULA

### 1. Iluminismo

Ao acompanharmos os alunos da Escola Municipal Pio X, em Carpina, notamos uma baixa participação nas discussões temáticas. Um dos fatores que contribuíram para essa falta de interatividade foi o modelo de ensino remoto, que acabou aumentando o distanciamento entre professores e alunos. No entanto, o recurso do *chat*, que permite aos alunos escreverem comentários durante a explicação do professor sem a necessidade de utilizar áudio ou vídeo, ajudou a identificar o perfil da turma. Observamos, através dessas interações, o uso frequente de expressões e referências ligadas ao universo dos jogos.

A primeira experiência de uso do lúdico teve como temática o “Iluminismo”. De acordo com o *Dicionário de Conceitos Históricos* (2009), este é um dos temas centrais da História da Filosofia, cuja influência moldou profundamente as mentalidades do Ocidente contemporâneo. A conceituação do Iluminismo foi desenvolvida por Immanuel Kant para explicar as ideias predominantes na Europa Ocidental no século XVIII. Seus principais debates abordam questões como:

a defesa do pensamento racional, a crítica à autoridade religiosa e ao autoritarismo de qualquer tipo e a oposição ao fanatismo. Influenciados pela revolução científica do século XVII, principalmente pelo racionalismo e pelo cientificismo de Descartes, a maioria dos iluministas pregava o papel crítico da razão, considerando essa a única ferramenta capaz de esclarecer a humanidade. Em geral, combatiam a Igreja Católica e sua enorme influência social e política na Europa do Antigo Regime (SILVA; SILVA, 2009, p. 210)

Ao analisarmos o tema histórico em questão, percebemos a ausência da perspectiva feminina no debate. Não por acaso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta os profissionais da educação a conduzirem suas aulas por meio de questões gerais, como especifica a habilidade de “analisar os principais aspectos conceituais do Iluminismo e do Liberalismo e discutir a relação entre esses conceitos e a organização do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2017, p. 425). Em outras palavras, o foco curricular está centrado predominantemente nas definições e, sobretudo, nas contribuições dos filósofos iluministas, deixando de lado outras vozes, especialmente femininas, que também foram importantes nesse contexto.

Com base na perspectiva de Vera Candau (2012), é essencial combater as negligências e preconceitos historicamente construídos que ainda ressoam no campo educacional, no qual o currículo muitas vezes reforça narrativas excludentes, eurocêntricas e outras formas de marginalização. Portanto, torna-se necessário desenvolver uma abordagem crítica da história, voltada para a garantia dos direitos fundamentais, que

aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012, p. 244)

Além dos elementos já propostos, foram problematizadas e apresentadas mulheres que participaram desse movimento, como Mary Wollstonecraft, uma das principais figuras críticas e defensoras dos direitos femininos.

Com isso, a apresentação e o jogo foram elaborados utilizando o *PowerPoint*, com a escolha ferramentas do programa para captar a atenção dos discentes. O *quis* foi desenvolvido com recursos como caixas de texto, imagens e *hyperlinks* que direcionam os alunos para respostas corretas ou incorretas. O jogo consiste em cinco questões, cada uma com cinco alternativas, das quais apenas uma é correta.

**Ilustração 1-** Questão cinco do Quis: Mary Wollstonecraft, Pioneira na Defesa da Igualdade de Gênero

Fonte própria

O resultado dessa aplicação foi bastante significativo, pois os estudantes se envolveram ativamente na dinâmica, levantando questões que haviam permanecido sem resposta durante a explicação. Dessa forma, a abordagem lúdica recriou o ambiente dos jogos com os quais eles têm contato no dia a dia, despertando o interesse pelo tema e superando, assim, parte da barreira do espaço virtual.

## 2. Revolução Russa

Eric Hobsbawm, em *A Era dos Extremos: o Breve Século XX* (1995), faz uma análise comparativa entre a Revolução Francesa e a Revolução Russa, concluindo que ambas são marcos fundamentais na história mundial. No entanto, ele ressalta que o movimento russo teve um impacto mais profundo e duradouro nas transformações sociais, políticas e econômicas do século XX.

Teve repercussões muito mais profundas e globais que sua ancestral. Pois se as ideias da Revolução Francesa, como é hoje evidente, duraram mais que o bolchevismo, as consequências práticas de 1917 foram muito maiores e mais duradouras que as de 1789. A Revolução de Outubro produziu de longe o mais formidável movimento revolucionário organizado na história moderna. (HOBSBAWM, 1995, p. 62)

Na obra *As Revoluções Russas e o Socialismo Soviético* (2003), Daniel Aarão propõe uma visão descentralizada do movimento revolucionário russo, que geralmente é associado de forma exclusiva à Insurreição de Outubro. Aarão desafia essa perspectiva ao argumentar que a Revolução Russa não se resume apenas a Petrogrado, aos partidos políticos ou às figuras de liderança, como Lênin e Trotsky. Ele amplia o foco, ressaltando a complexidade e a diversidade dos atores e dos processos envolvidos na construção do socialismo soviético.

Dessa maneira, além de abordar o contexto histórico e a relevância da Revolução Russa para o desenrolar dos eventos históricos, é possível introduzir no ambiente escolar o movimento das

mulheres russas, que lutaram pelo direito ao voto, contra a fome e o czarismo. Assim, evitam-se narrativas tradicionais e combate-se a exclusão das vozes femininas na história.

Para tornar o estudo sobre a Revolução Russa mais dinâmico, foi criado um jogo de cartas (*cards*), utilizando ferramentas do *PowerPoint*. Nesse jogo, o estudante escolhe uma carta, que o leva a uma pergunta, evitando seguir uma ordem predeterminada e promovendo maior interatividade. A construção desse tipo de jogo no *PowerPoint* é relativamente simples. Primeiro, criam-se os cartões usando formas ou imagens. Cada carta é vinculada a um slide específico por meio de *hyperlinks* ou ações, com cada *slide* correspondendo a uma pergunta ou desafio sobre a Revolução Russa. Ao clicar na carta escolhida, o estudante é automaticamente direcionado para o conteúdo associado.

**Ilustração 2-** Menu do Jogo de Cartas sobre a Revolução Russa: 6 Opções de *Cards*

Interativos



Fonte própria

O desfecho dessa atividade foi marcado por uma excelente participação dos alunos e momentos de diversão. Durante as respostas, alguns cometeram erros, optando por alternativas incorretas, o que permitiu esclarecer as lacunas no conteúdo. Para estimular o engajamento, foi criado um ambiente de aprendizado interativo e envolvente. A dinâmica promoveu discussões e correções em grupo, incentivando o raciocínio crítico e tornando o processo de aprendizado mais colaborativo.

### 3. Regimes Totalitários

Posteriormente, foi possível conduzir o conteúdo sobre os regimes totalitários. Ian Kershaw (2016, p. 258) afirma que a organização internacional na Europa após a Primeira Guerra Mundial “foi uma construção fráglima, edificada sobre alicerces dos mais precários. Os interesses nacionais, as tensões étnicas e os ressentimentos nacionalistas fomentados pelo acordo que pôs fim à guerra estavam sempre ameaçando provocar um colapso”. Em outras palavras, o mundo estava prestes a

enfrentar o terror da ideologia desumana do nazifascismo. Ao contrário da Primeira Guerra, o conflito seguinte foi muito mais agressivo e deixou marcas irreparáveis.

O Nazismo representa uma linha de pensamento agressiva e extremamente violenta, cujo objetivo era a extinção de outras raças consideradas fora dos padrões racistas. O “objetivo da Alemanha não era criar uma Europa unida com autonomia entre seus países membros, mas escravizar suas populações e exterminar os grupos étnicos considerados nocivos à pureza racial ariana” (SOUSA, 2020, p. 157).

Na atualidade, abordar assuntos como este não é uma tarefa simples. A quantidade de discursos controversos construídos sobre o totalitarismo é significativa, incluindo interpretações variadas sobre o espectro político, bem como a negação da existência de fatos históricos, que permeiam a vida do professor de História. Nesse contexto, Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2005, p. 24) destacam que afirmações desse tipo “são, no mínimo, desprezíveis, podendo tornar-se perigosas quando, além de não serem verdadeiras, acabam se transformando em veículos de preconceito e segregação”.

Por conseguinte, na contemporaneidade, é possível perceber o reflexo dessas ações negacionistas, ou seja, a escolha de negar a realidade como uma alternativa de fuga de verdades desconfortáveis para determinados grupos sociais. Além disso, essas afirmações apresentam um forte tom apologético e problemático e, evidentemente, essas ideias também permeiam o ambiente escolar. Por isso, é imprescindível lembrar

o que aconteceu durante o período nazista é de extrema importância, já que vai ajudar a reduzir os riscos de que o fato seja relegado como um abuso esquecido no passado, o horror de um período de guerra ou abuso por parte de um governo específico em um momento determinado. (GRECO; WEISH, 2016, p. 444)

Bertone Souza (2020) sintetiza a ascensão dessas ideologias como a promoção da aniquilação moral, física e política. Assim, é fundamental que o profissional de História argumente e debata, propondo atividades que evitem a incompreensão desse acontecimento tão sangrento na história mundial.

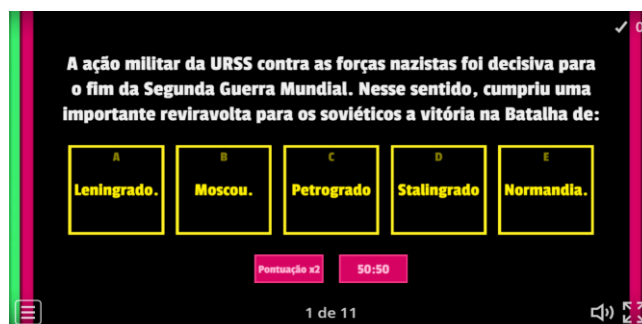
Para milhões de europeus, a Segunda Guerra Mundial, ainda mais que a Primeira, foi o mais perto que chegaram do inferno na terra. O número de mortos por si só — mais de 40 milhões apenas na Europa, mais que o quádruplo da Primeira Guerra — dá uma ideia do horror. As perdas vão além da imaginação. Só na União Soviética, foram mais de 25 milhões. Os mortos da Alemanha chegaram a cerca de 7 milhões; os da Polônia, a 6 milhões. A crueza dos números não diz nada dos extremos de sofrimento, ou da infelicidade a que foram submetidas incontáveis famílias. Nem dão a mais remota ideia do peso geográfico da imensa quantidade de baixas. (KERSHAW, 2016, p. 353)

Para tal propósito foi utilizado um jogo sobre Regimes Totalitários, desenvolvido na plataforma chamada de *Wordwall*, projetada para formação de atividades personalizadas, em padrão

gamificado.<sup>2</sup> O programa fornece vários modelos lúdicos que podem ser personalizados, entre eles optou-se pelo “Game show de TV”, um questionário de múltipla escolha, sem tempo delimitado, com ajuda e rodada bônus.

No total, foram criadas 11 questões sobre o surgimento dos Regimes Totalitários, cada uma com cinco opções de resposta (A, B, C, D e E), sendo apenas uma correta. Cada resposta certa vale 100 pontos. Durante o jogo, os participantes têm a oportunidade de enfrentar rodadas bônus, que oferecem chances extras para acumular pontos adicionais ou benefícios. Além disso, os competidores têm a opção de solicitar auxílio, o que pode resultar na redução das opções de resposta ou no aumento da pontuação obtida na questão.

**Ilustração 3** - Imagem representativa do jogo no estilo 'Game Show de TV', com a primeira pergunta do questionário.

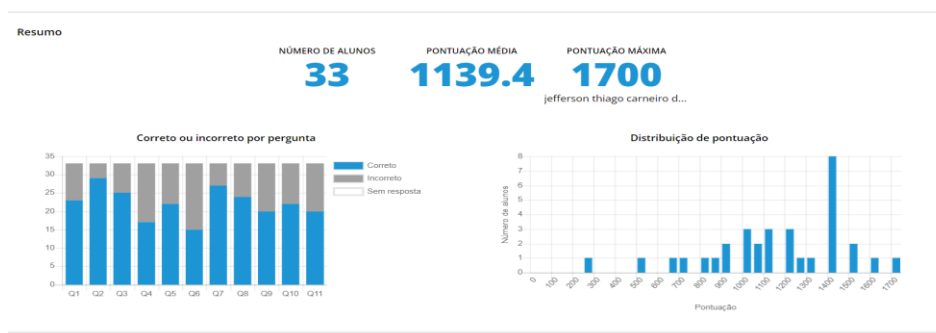


Fonte própria

Após a explanação do conteúdo durante a aula remota, os alunos foram introduzidos ao jogo como atividade complementar. Eles acessaram o *game* através de um link disponibilizado nos grupos da escola. Essa abordagem permitiu explorar diversos aspectos do tema, abrangendo desde batalhas importantes até características do Totalitarismo, bem como os diferentes participantes envolvidos no regime. No final desta atividade, o *Wordwall* gera gráficos detalhados que fornecem informações sobre o nível de acertos e erros dos alunos durante a aplicação.

<sup>2</sup> Informações retiradas do site *WordWall – crie atividades gamificadas a partir da associação entre palavras*, disponível em: <Programa Ciensinar (ufjf.br)> Acesso em 10 de julho de 2024

#### Ilustração 4- Gráfico de Desempenho após o jogo: Número de Participantes, Pontuações e Distribuição de Pontos



Fonte própria: dados gerados pelo *Wordwall*

Através da imagem acima, observamos uma participação significativa de 33 alunos, que obtiveram uma pontuação elevada, refletida na média de acertos acima de 1000 pontos. Além disso, é possível identificar quais questões tiveram mais sucesso e quais apresentaram mais erros.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi necessário reconhecer as adversidades enfrentadas pelos educadores nessa busca por adaptação e inovação, bem como as dificuldades dos estudantes no que se refere ao acesso a computadores e celulares, à falta de estímulo familiar, problemas financeiros etc. Nesse cenário, o lúdico se mostrou um forte estimulante para o engajamento dos estudantes com o tema histórico.

O isolamento pandêmico impulsionou a reinvenção do ambiente escolar, e as tecnologias foram os alicerces para o andamento das aulas. Por conseguinte, é necessário mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos e às novas gerações de alunos, como já defendido por Pinsky e Pinsky (2005).

Em resumo, esse recurso facilitou o ensino no formato remoto, resultando em impactos positivos na dinâmica educacional. Isso se reflete na alta participação dos alunos, nos altos níveis de acerto e na recepção positiva, entre outros aspectos observáveis. Além disso, essa ferramenta demonstra potencial para ser replicada em diferentes contextos no processo de ensino-aprendizagem, tendo alcançado plenamente seus objetivos.

## REFERÊNCIAS

### - Bibliografia:

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade (Impresso), v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em: <Rev118\_Completa16x24\_01062012\_Gr.fica.indd (scielo.br) >. Acesso em 04 out. 2024

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências.** Revista Espaço do Currículo, v. v.13, p. 678-686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949 >. Acesso em 04 out. 2024.

COSTA, M. A. F.; SANTOS, C. B. M.; XAVIER, G. A. **Os games como possibilidade: que História é essa?** Educação Básica Revista, v. 1, p. 107-124, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/114949239-Os-games-como-possibilidade-que-historia-e-essa.html>.

Acesso em 04 out. 2024

FARDO, Marcelo. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação.** Rio Grande do Sul, v. 11, n.1. 2013, p. 1-9. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629 > Acesso em 25 out. 2024.

FREITAS, I. P. T. D.; PEREIRA, N. C. N. **Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica.** Ensino em Perspectivas, v. 2, p. 1-16-16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4947> Acesso em 04 out. 2024

GRECO, Dirceu, WELSH, James **Direitos humanos, ética e prática médica.** Revista Bioética [en linea]. 2016, 24(3), 443-451. ISSN: 1983-8042. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361548490004>. Acesso em 04 out. 2024

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KARNAL, Leandro (org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas.** 60. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

KERSHAW, Ian. **De volta do inferno: Europa, 1914-1949,** tradução Donaldson M. Garschagen, Renata Guerra — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PEREIRA, Maria; SILVA, Tania. **O uso da tecnologia na educação na era digital**. Cuiabá: Revista Saberes, p. 85-94, julho 2013. Disponível em: <<http://www.cefaprocuiaba.com.br/revista/up/ARTIGO%20IX.pdf>> Acesso em 04 out. 2024.

PINSNKY, J.; PINSNKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SANTOS, Antônio. Eric J. Hobsbawm e a “Era do Socialismo”: da Revolução Russa ao colapso da União Soviética (1917-1991). São Paulo, 2011. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, J.V; LIMA, A. V. A. A história que se aplica e que se joga “Show do Vargas” como meio participativo para interação e aprendizado dos alunos. In: José Maria G. de Souza Neto; Kalina Vanderlei P. da Silva. (Org.). **Caminhos da Aprendizagem Histórica: Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de História**. 1ed.Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2021, v. 1, p. 222-231.

SILVA, Kallina V; SILVA, Maciel H. Iluminismo. In:\_\_\_\_. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2ªed. Editora Contexto: São Paulo, 2009, p. 210-213.

SOUSA, BERTONE DE OLIVEIRA. **Nazismo, Socialismo e as políticas de direita e esquerda na primeira metade do século XX**. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA & CIÊNCIAS SOCIAIS, v. 7, p. 141-163, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10574> >. Acesso em 04 out. 2024.

SOUZA NETO, JOSÉ MARIA GOMES DE; SILVA, K. V. P. (Org.). **Caminhos da Aprendizagem Histórica: Tecnologias da informação e comunicação no ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/Leitorado Antigo/UERJ, 2021. v. 1. 376p.

SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B.; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E.; GOMES, L.; ROCHA, G. L.; CONCEICAO, R. C. M.; ROCHA, F. S.; PEIXOTO, R. B. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia**. TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE (ONLINE), v. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/510>>. Acesso em 04 out. 2024.

#### - Legislação:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 04 out. 2024.

**- Sítios eletrônicos consultados:**

COSCELLI, João. **Jogadores já são mais de 1,2 bilhão em todo o mundo.** Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/blogs/modo-arcade//jogadores-ja-sao-mais-de-12-bilhao-em-todo-o-mundo/> > Publicado em 05 de julho de 2013. Acesso em 01 out. 2024.

KLEINA, Nilton. **Pesquisa Game Brasil 2024: veja o atual perfil do público de jogos no país.** Disponível em: <<https://www.adrenaline.com.br/games/pesquisa-game-brasil-2024-veja-o-atual-perfil-do-publico-de-jogos-no-pais/> >. Publicado em 27 de fevereiro de 2024. Acesso em: 04 out. 2024