

Revisitando intersecções e debates teórico- metodológicos sobre jogos digitais, analógicos e a gamificação no Ensino de História

Daniel Santiago Chaves Ribeiro ¹

Rafael Pontes Lima ²

Resumo: O presente texto de pesquisa investiga a convergência entre o ensino de História e as metodologias ativas baseadas em jogos, estruturando-se em dois eixos fundamentais: a utilização de jogos (digitais e analógicos) como vetores de construção do conhecimento histórico e a gamificação dos processos avaliativos como ferramenta de *Learning Analytics*. Discute-se a tensão entre verossimilhança e verdade histórica, o potencial dos jogos para o desenvolvimento da empatia histórica e os riscos do anacronismo. Conclui-se que, embora promissores, tais métodos exigem um letramento lúdico docente robusto e uma crítica vigilante à quantificação excessiva da aprendizagem humanística.

Palavras-chave: Gamificação; Jogo; Consciência Histórica

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor da Universidade Federal do Amapá, atuando nas áreas de Inovação, História Contemporânea, Política Internacional e Transformação Digital, coordenador na UNIFAP do Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) e docente do Mestrado em Ensino de História (ProfHistória), bem como do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UNIFAP. Coordenador Científico do Laboratório Unifap Digital. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0478434658759664>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0637-8763>. E-mail: daniel.chaves@unifap.br, daniel.s.chaves@gmail.com.

² Doutor em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). É professor da Universidade Federal do Amapá, atuando nas áreas de Educação Inclusiva e Transformação Digital, sendo docente do Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Bolsista produtividade FAPEAP/CNPq (2026) e Coordenador do Laboratório Unifap Digital. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3248608898278519>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0873-0468>. E-mail: rafael@unifap.br

Revisiting Digital & Analog Games, Gamification teorethical and methodological intersections and debates on teaching History

Abstract: This research report investigates the convergence between history teaching and active, game-based methodologies, structured around two fundamental axes: the use of games (digital and analog) as vectors for constructing historical knowledge and the gamification of assessment processes as a Learning Analytics tool. The tension between verisimilitude and historical truth, the potential of games for developing historical empathy, and the risks of anachronism are discussed. It is concluded that, although promising, such methods require robust playful literacy in teaching and a vigilant critique of the excessive quantification of humanistic learning.

Keywords: Gamification; Game; Historical Awareness.

Introdução

A educação histórica no século XXI atravessa um momento de inflexão paradigmática, caracterizado por uma tensão latente entre a forma escolar tradicional – hierárquica, linear e centrada na transmissão oral ou textual – e a cultura digital emergente, que é reticular, interativa e imersiva. O ensino de História, disciplina intrinsecamente ligada à construção da identidade e à orientação temporal dos sujeitos, enfrenta o desafio de manter sua relevância em um ecossistema informacional onde o passado é constantemente apropriado, remixado e consumido pela indústria do entretenimento. Neste cenário, a sala de aula deixa de ser o local exclusivo de acesso ao saber histórico, competindo com narrativas videolúdicas que possuem um poder de sedução estética e uma eficácia retórica frequentemente superiores aos do livro didático. Este texto propõe uma análise rigorosa das respostas metodológicas a este cenário, focando na apropriação dos jogos e da lógica dos jogos – a chamada gamificação – pelo ensino de História. Não se trata apenas de uma concessão ao entretenimento para capturar a atenção volátil dos estudantes, mas de investigar as implicações epistemológicas e cognitivas de se ensinar História através de simulações interativas e de se avaliar o pensamento histórico através de métricas de desempenho gamificadas. Os jogos, quando mediados criticamente, funcionam como laboratórios de experimentação histórica, permitindo a vivência da contingência e da causalidade, enquanto a gamificação da avaliação oferece um caminho para a personalização do ensino através da análise de dadosⁱ.

A inserção das tecnologias digitais e a emergência da cultura dos jogos eletrônicos trouxeram novos desafios e possibilidades para o campo educacional. No ensino de História, disciplina tradicionalmente marcada por métodos expositivos e textuais, a gamificação e o uso de jogos apresentam-se como alternativas para engajar uma geração de estudantes imersos na ciberculturaⁱⁱ.

Contudo, a adoção dessas metodologias não é isenta de conflitos teóricos e riscos pedagógicos. Para dar conta desta discussão a abordagem divide-se em duas dimensões metodológicas. A primeira dimensão aborda a Aprendizagem Baseada em Jogos, tanto em suas vertentes digitais (*videogames* de estratégia, ação-aventura, RPGs eletrônicos) quanto analógicas (jogos de tabuleiro modernos, RPGs de mesa). Aqui, o foco recai sobre como a mecânica dos jogos pode simular processos históricos, econômicos e sociais, permitindo ao aluno vivenciar a contingência da História — a noção fundamental de que os eventos não eram inevitáveis, mas resultados de escolhas, conflitos e estruturas em tensão. Serão mobilizados conceitos de Jörn Rüsen sobre a formação da consciência histórica e de Marc Ferro sobre a leitura crítica das imagens, adaptados para a leitura crítica das simulações algorítmicasⁱⁱⁱ. A segunda dimensão explora a Gamificação da Avaliação. Diferente do uso de jogos como conteúdo ou objeto de estudo, refere-se à aplicação de elementos de *design* de jogos (pontos de experiência, barras de progresso, missões) na estrutura do curso e no sistema de avaliação. Esta abordagem é analisada sob a perspectiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e da Análise de Dados em Aprendizagem investigando como a coleta de dados de desempenho em tempo real pode transformar a avaliação somativa (classificatória e punitiva) em avaliação formativa (diagnóstica e processual).

A educação contemporânea encontra-se em um momento de inflexão, desafiada a dialogar com uma geração imersa na cultura digital, onde a informação é onipresente, mas a construção de sentido histórico permanece uma competência complexa e necessária. O modelo tradicional de ensino, frequentemente caracterizado pela exposição passiva e pela memorização mecânica de fatos e datas, enfrenta uma crise de legitimidade e eficácia frente às novas demandas cognitivas e sociais dos estudantes do século XXI. Nesse cenário,

a gamificação — entendida como o uso de mecânicas, dinâmicas e estéticas de jogos em contextos de não-jogo — emerge não apenas como uma ferramenta motivacional, mas como um campo de disputa epistemológica e metodológica fundamental para a renovação da didática da História. A disciplina de História, tradicionalmente associada à narrativa linear e à análise documental, encontra nos jogos uma oportunidade singular de reconfiguração. No entanto, essa integração não é isenta de riscos e complexidades. A literatura acadêmica analisada neste texto aponta para uma dicotomia latente entre a aplicação superficial de sistemas de recompensas (fundamentada no behaviorismo) e a criação de experiências imersivas que fomentam a alteridade, a empatia histórica e a construção ativa do conhecimento (fundamentada no construtivismo e no sociointeracionismo).

Fundamentos Teóricos: O ensino, a História, o Tempo e o Jogo

Para estabelecer um debate profícuo, é imperativo definir os termos em disputa. A gamificação, termo cunhado originalmente por Nick Pelling no início dos anos 2000^{iv}, refere-se ao uso de elementos de jogos em contextos de não-jogo. Werbach e Hunter, citados por Costa e Silva, categorizam esses elementos em dinâmicas, mecânicas e componentes, organizados em ordem decrescente de abstração^v. No contexto educacional, Kapp define a gamificação como o uso de mecânicas, estética e pensamento de jogos para engajar pessoas, motivar ações e promover a aprendizagem. É crucial, todavia, distinguir a gamificação estrutural da gamificação de conteúdo. Segundo Kapp, Blair e Mesch^{vi}, a estrutural utiliza elementos como pontos e medalhas para motivar o aluno através de recompensas extrínsecas, sem alterar o conteúdo em si. Já a gamificação de conteúdo altera a própria substância da aula, tornando-a semelhante a um jogo, o que pode favorecer um engajamento mais intrínseco.

A literatura identifica uma divisão clara nas bases epistemológicas que sustentam a gamificação na educação, muitas vezes polarizada entre abordagens comportamentalistas e cognitivistas/construtivistas. Muitas aplicações de gamificação, classificadas como gamificação estrutural, fundamentam-se no Behaviorismo de Skinner^{vii}. Essas estratégias utilizam o condicionamento operante para reforçar comportamentos desejados através de feedback imediato e recompensas externas – como pontos, medalhas, *rankings*, por exemplo^{viii}. O foco está na mudança de comportamento observável e na motivação extrínseca. Embora eficaz para tarefas repetitivas e para engajamento inicial, essa abordagem é frequentemente criticada por sua superficialidade e pelo risco de condicionar o aluno a aprender apenas em troca de recompensas. Em contraposição, autores alinhados a Jean Piaget^{ix} e Lev Vigotsky defendem uma gamificação que privilegie a construção ativa do conhecimento e a interação social^x. Na dinâmica do sociointeracionismo de Vigotsky, a gamificação é vista como um meio de criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)^{xi}. O jogo, especialmente quando colaborativo (como nos *MMORPGs* ou atividades de grupo), permite que o aluno, mediado pelo professor e pelos colegas, alcance níveis de compreensão e resolução de problemas que não atingiria sozinho.

Para compreender a inserção dos jogos no ensino de História, é imperativo estabelecer um alicerce teórico que dialogue tanto com a Teoria da História quanto com a Ludologia (estudo dos jogos). A relação entre jogo e cultura não é recente; Johan Huizinga^{xii}, em sua obra seminal *Homo Ludens*, já postulava o jogo como um elemento pré-cultural, fundamental para a organização das sociedades humanas. A compreensão da gamificação no ensino de História exige, primeiramente, o reconhecimento do jogo como um fenômeno cultural intrínseco à humanidade, anterior à própria cultura escrita. Para Huizinga, o jogo é um fator fundamental para o processo civilizatório, permeando estruturas sociais

complexas como o direito, a guerra e a poesia. Essa perspectiva antropológica sugere que o lúdico não é o oposto do sério, mas uma dimensão essencial da existência humana e da aprendizagem social. Essa base antropológica é complementada e atualizada pela visão de Pierre Lévy^{xiii} sobre a virtualização. Em um mundo cada vez mais digitalizado, o virtual não deve ser entendido como o oposto do real, mas como o oposto do atual; é uma potência de vir a ser, uma semente que contém a árvore em potência. A evolução digital concretiza a relação entre o virtual e o real através do que Lévy descreve como o onde-quando as fronteiras entre interior e exterior, autor e leitor, subjetivo e objetivo se dissolvem. Nesse contexto teórico, os jogos digitais e a gamificação atuam como vetores de virtualização que permitem ao aluno atualizar o passado histórico. A imaginação, a memória e o conhecimento são, em si mesmos, vetores de virtualização que precedem a informatização. Portanto, ao utilizar um jogo em sala de aula, o professor não está apenas introduzindo uma tecnologia, mas ativando potências da memória e da imaginação histórica que permitem ao aluno interagir com o passado de forma simulada, porém significativa.

Ao observarmos o que Jörn Rüsen postula sobre a consciência histórica, compreendemos uma estrutura robusta para analisar o impacto dos jogos. Para Rüsen^{xiv}, a consciência histórica é a operação mental que transforma a experiência do tempo em orientação para a vida prática. No campo específico do ensino de História, a visão de Rüsen sobre a Consciência Histórica serve como linha condutora teórica para a aplicação da gamificação^{xv}. A consciência histórica não é apenas o acúmulo de conhecimento sobre o passado, mas uma operação mental complexa que estrutura esse conhecimento para entender o presente e antecipar o futuro. Ele tipifica essa consciência em quatro formas: tradicional, exemplar, crítica e genética. No contexto dos jogos, essas tipologias manifestam-se de formas distintas. Em primeiro, como consciência tradicional, na qual jogos

que reforçam narrativas nacionais ou mitos de origem, onde o jogador deve cumprir o destino de uma nação, operam frequentemente neste registro. Em segundo, como consciência exemplar, na qual jogos de estratégia como *Civilization* ou *Age of Empires* ensinam regras gerais de conduta histórica (ex: para evoluir, é preciso investir em tecnologia ou guerras consomem recursos). O caso particular torna-se uma regra geral de validade atemporal. Ainda, como consciência crítica, na qual jogos que desafiam narrativas hegemônicas ou colocam o jogador em posições moralmente ambíguas (como *This War of Mine*, que foca nos civis e não nos soldados) estimulam a ruptura com modelos preestabelecidos de interpretação do passado. Por fim, a forma mais complexa, da consciência genética, onde o passado é visto como um processo de mudança contínua que molda o presente. Jogos que permitem a construção de narrativas contrafactuais complexas podem, sob mediação docente, estimular esta percepção da dinamicidade histórica.

A relevância de Rüsen para este texto reside na constatação de que os jogos não são apenas transmissores de conteúdo factual, mas máquinas de produzir sentido temporal. Quando um aluno joga, ele está exercitando uma forma de consciência histórica, ainda que implícita. O papel do ensino de História é tornar essa operação explícita e reflexiva. Já a tradição historiográfica francesa, notadamente através de Marc Ferro, ensinou os historiadores a olharem para o cinema não como um reflexo fiel da realidade, mas como uma contra-análise da sociedade. Ferro argumentava que o filme revela tanto pelo que mostra quanto pelo que esconde (os lapsos, as censuras, os atos falhos). Estendendo a metodologia de Ferro para os *videogames*, propomos a noção de leitura da simulação. O *videogame* é um cinema interativo. Se no cinema a ideologia está na montagem e no enquadramento, no videogame ela reside também no algoritmo e nas regras. O que o jogo permite fazer? O que ele proíbe? Em *Call of Duty*, a

violência é permitida e incentivada como método de resolução de conflitos, enquanto a diplomacia é frequentemente inexistente no código. Analisar essas regras do jogo é, em essência, uma crítica documental moderna. O jogo torna-se fonte histórica sobre o tempo em que foi produzido, revelando as mentalidades, preconceitos e visões de mundo dos seus desenvolvedores e da sociedade que o consome.

É crucial distinguir entre a gamificação estrutural, que apenas aplica elementos de jogos (como pontos e *rankings*) ao redor do conteúdo sem alterá-lo, e a gamificação de conteúdo, que modifica a natureza da atividade de aprendizagem. Enquanto a primeira serve para motivar a participação, a segunda é capaz de alterar a percepção do saber histórico através da narrativa e da interação. O sistema PBL (*Points, Badges, Leaderboards*) fornece um *feedback* imediato de progressão, mas o engajamento profundo só ocorre quando a estrutura serve à narrativa histórica.

Jogos Digitais e a Simulação do Passado

A inserção de jogos digitais no ensino de História transcende a mera ilustração de conteúdos. Ela propõe uma alteração na relação do sujeito com o objeto de conhecimento. Ao contrário do cinema ou da literatura, que são mídias representacionais estáticas (o espectador não altera o desfecho), o jogo é, por definição, um sistema de possibilidades. A eficácia pedagógica dos jogos reside, primariamente, na sua capacidade de imersão e na concessão de agência ao jogador. O conceito de retórica procedural, cunhado por Ian Bogost^{xvi} e implícito na discussão sobre mecânicas de jogo sugere que os jogos ensinam não apenas através de textos ou imagens, mas através de processos. Quando um aluno joga um título de estratégia, ele aprende sobre o determinismo geográfico, a gestão de recursos e a diplomacia não porque leu a respeito, mas porque o sistema de regras

do jogo o obriga a internalizar essas lógicas para obter sucesso. Esta imersão gera o que Csikszentmihalyi^{xvii} define como estado de fluxo ou fruição, um nível de concentração absoluta que, se bem canalizado, pode ser direcionado para a absorção de conceitos históricos complexos. No entanto, a agência do jogador introduz o problema da história contrafactual. Se o aluno pode vencer a Segunda Guerra Mundial jogando com o Eixo, ou evitar a queda de Roma, estaria o jogo ensinando História errada?

Aqui sugerimos que a contrafactualidade é uma ferramenta pedagógica valiosa quando – e desde que – muito cautelosamente mediada, na medida em que ela ensina a contingência histórica. Ao permitir que o aluno altere o curso da história dentro da simulação, o jogo demonstra que o passado não era um destino manifesto, mas um campo aberto de possibilidades, fechado pelas ações dos sujeitos históricos e pelas estruturas conjunturais. O jogo torna-se um laboratório onde hipóteses históricas são testadas. Nessa diapasão, um dos debates mais ricos na intersecção entre História e *Videogames* é a questão da verossimilhança versus a verdade histórica. Jogos buscam o efeito de real^{xviii} uma verossimilhança estética que convence o jogador de que ele está lá. A recriação arquitetônica da Paris de 1789 em *Assassin's Creed Unity* ou das trincheiras da Primeira Guerra em *Valiant Hearts* possui um poder de sedução visual imenso. Por exemplo, a representação de protagonistas femininas empoderadas em contextos medievais ou antigos, embora socialmente desejável no presente como política de representatividade, pode gerar um anacronismo sociológico se não for contextualizada, apagando a realidade da opressão histórica e criando uma falsa imagem de um passado igualitário que não existiu.

O uso acrítico desses jogos pode reforçar estereótipos em vez de combatê-los. O professor precisa mediar a experiência para que o jogo seja lido como uma fonte contemporânea sobre o passado, e não como uma janela transparente para

a verdade histórica. É necessário realizar, aqui, uma crítica da redução da gamificação a sistemas de pontos e *ranking*. Essa abordagem behaviorista pode minar a motivação intrínseca a longo prazo e transformar a aprendizagem em uma corrida por recompensas, ignorando a complexidade da reflexão histórica. A História não é um jogo de soma zero; ela exige interpretação e multiperspectividade. Além disso, jogos como *Call of Duty* são frequentemente analisados como veículos de ideologia, reescrevendo eventos (como a tentativa de assassinato de Fidel Castro em *Black Ops*) para servir a narrativas geopolíticas contemporâneas, alinhadas aos interesses da política externa norte-americana. A metodologia de ensino deve, portanto, tratar o jogo não como um livro didático interativo isento, mas como uma fonte histórica em si mesma — um documento do presente que fala sobre o passado^{xix}. O professor atua como mediador, desconstruindo a simulação: Por que os desenvolvedores representaram este evento desta forma? O que foi omitido?^{xx}.

Jogos como *Civilization*, *Europa Universalis* ou *Total War* colocam o jogador na posição de um gestor onisciente. O aprendizado aqui é macro-histórico. O aluno lida com economia, demografia e avanço tecnológico. A crítica a ser feita em sala é sobre o determinismo tecnológico (a ideia de que a tecnologia evolui linearmente em uma árvore pré-definida) e a teleologia (a ideia de que a história caminha para um fim específico, geralmente a democracia liberal ocidental). Séries como *Assassin's Creed* oferecem modos educativos que removem o combate e transformam o jogo em um museu virtual interativo. Pesquisas indicam^{xxi} que estes modos são eficazes para o ensino de cultura material e arquitetura, permitindo visitas de campo virtuais a locais históricos inacessíveis (como a Biblioteca de Alexandria ou a Notre-Dame pré-incêndio).

Jogos independentes frequentemente abordam temas ignorados pelos grandes estúdios (AAA). *Valiant Hearts* foca nas cartas e nas emoções dos

soldados da Primeira Guerra, promovendo empatia. *This War of Mine* simula a sobrevivência de civis em uma guerra civil, forçando decisões éticas brutais (roubar remédios de idosos para salvar uma criança?). Estes jogos são ferramentas poderosas para trabalhar a dimensão humanitária e afetiva da História, rompendo com a frieza das estatísticas de batalha.

A Materialidade dos Jogos Analógicos

Enquanto os jogos digitais dominam pela imersão audiovisual, os jogos analógicos (tabuleiro, cartas, RPG de mesa) oferecem vantagens pedagógicas distintas, centradas na interação social face a face, na tangibilidade dos componentes e no baixo custo de implementação, fator crucial em contextos de infraestrutura precária. Os jogos de tabuleiro modernos, especialmente os de estilo europeu (*Eurogames*), surgidos com força a partir da década de 1990 (cujo marco é *Catan*), afastam-se da mecânica de eliminação de jogadores e da dependência excessiva da sorte (dados), focando na gestão de recursos, negociação e planejamento a longo prazo.

No ensino de História, estes jogos são ferramentas excepcionais para modelar sistemas econômicos e sociais. Um jogo que simula as rotas comerciais do Mediterrâneo ou a expansão agrícola da Revolução Industrial obriga o aluno a compreender as causas estruturais dos eventos. Ao jogar *Terra à Vista* ou jogos similares sobre as Grandes Navegações, o aluno não apenas memoriza datas, mas vivencia as restrições logísticas (falta de água, escorbuto, tempestades, motins) que moldaram a experiência dos navegadores. A materialidade do tabuleiro permite que o professor e os alunos modifiquem as regras adaptando o jogo para refletir melhor a realidade histórica estudada ou para corrigir imprecisões. Essa flexibilidade é mais difícil em jogos digitais comerciais, onde o código é uma caixa preta inacessível.

O RPG de mesa e o *Live Action Role-Playing* (LARP) são metodologias privilegiadas para o desenvolvimento da Empatia Histórica^{xxii}. A empatia histórica não deve ser confundida com simpatia ou identificação emocional simples; trata-se de um exercício cognitivo e afetivo de compreender as perspectivas, motivações, medos e restrições das pessoas no passado, evitando julgá-las apenas com a régua moral do presente (anacronismo). Ao assumir o papel de um camponês durante a Peste Bubônica ou de um senador na Roma Antiga, o aluno precisa tomar decisões baseadas na visão de mundo daquele personagem (*mentalité*). Estudos indicam que o RPG promove uma aprendizagem tangencial profunda: para interpretar bem o personagem e sobreviver no jogo, o aluno busca voluntariamente informações sobre costumes, religião, alimentação e política da época, invertendo a lógica tradicional da pesquisa por obrigação^{xxiii}. O jogo cria uma necessidade de saber.

Um nível mais avançado de metodologia envolve não apenas jogar, mas criar jogos históricos. Esta atividade situa-se no topo da Taxonomia de *Bloom* do domínio cognitivo^{xxiv}. Para criar um jogo sobre a Ditadura Militar, o Quilombo dos Palmares ou a Revolução Industrial, o aluno precisa realizar operações cognitivas complexas. O aluno deve decidir o que é relevante para entrar no jogo. Isso simula o trabalho do historiador de recorte e seleção de fontes. Além disso, o aluno deve criar regras que reflitam a realidade histórica. Se o jogo é sobre as relações escravocratas, as regras devem refletir a assimetria de poder, a violência e a resistência. Se as regras forem iguais para senhor e escravo, o jogo torna-se historicamente falho. Esse desafio de *design* obriga o aluno a refletir profundamente sobre as estruturas sociais do período. Ainda, a produção dos componentes exige pesquisa iconográfica, evitando anacronismos visuais. Relatos de experiência demonstram que a produção de jogos analógicos pelos alunos

aumenta significativamente a capacidade de leitura, a autonomia na pesquisa e o engajamento com temas considerados áridos ou distantes^{xxv}.

A Gamificação da Avaliação e *Learning Analytics*

Se as dimensões anteriores tratam do jogar para aprender, esta terceira dimensão trata da aplicação da lógica dos jogos aos sistemas de avaliação e gestão da sala de aula. O objetivo aqui é combater o desengajamento e a ansiedade gerada pelos métodos avaliativos tradicionais, transformando a avaliação em um processo contínuo, transparente e motivador. O sistema tradicional de notas (0 a 10 ou A a F) é frequentemente percebido pelos alunos como um sistema de perda: o aluno idealmente começa com 10 (ou a possibilidade dele) e perde pontos a cada erro. Na lógica dos jogos, o processo é inverso e acumulativo: o jogador começa com zero e ganha Pontos de Experiência (XP) a cada ação positiva. A substituição, ou complementação, de notas por XP altera a percepção do erro. No jogo, o erro não é definitivo; é uma oportunidade de tentar novamente (*retry*). Na avaliação gamificada, isso se traduz na possibilidade de refazer tarefas para melhorar a pontuação, fomentando a resiliência e a mentalidade de crescimento^{xxvi}. Elementos comuns na gamificação da avaliação em História incluem XP, em que o progresso acumulado e o esforço podem ser trocados por notas formais no final do ciclo ou desbloquear privilégios; ou, por exemplo, insígnias e medalhas, que reconhecem habilidades específicas ou comportamentos desejáveis que as notas tradicionais ignoram. Exemplo: uma insígnia de Arquivista para quem cita fontes primárias corretamente em três trabalhos seguidos, ou Diplomata para quem media debates em sala de forma respeitosa. Isso valoriza as competências socioemocionais (*soft skills*). Devem ser elaborados, para evitar a individualização do processo, o uso de placares, que mostram o desempenho comparativo. O uso de rankings de grupos (cooperação)

ou rankings anônimos para mitigar a exposição negativa e o *bullying* acadêmico^{xxvii}.

Retornando ao campo da digitalização dos processos avaliativos, esta possibilidade gera um subproduto valioso: dados. O campo do *Learning Analytics* (Análise da Aprendizagem) dedica-se a coletar, medir e analisar esses dados para otimizar a aprendizagem^{xxviii}. Em um videogame, quando o jogador erra um pulo, ele sabe imediatamente. Na escola tradicional, o aluno faz uma prova e recebe a nota semanas depois, quando o tópico já mudou e a dúvida cognitiva se cristalizou. A gamificação busca encurtar esse ciclo. Ferramentas de resposta imediata (*Clickers, Kahoot!, Socrative*) permitem que o erro seja corrigido no momento em que ocorre. Se 80% da turma erra uma questão sobre o Feudalismo em um *quiz* gamificado, o professor recebe esse dado em tempo real e pode ajustar sua aula imediatamente, realizando uma intervenção pedagógica precisa. Sistemas de Gestão da Aprendizagem (LMS) gamificados, como o *Moodle* com *plugins* de gamificação ou plataformas como *Classcraft*, oferecem painéis de controle. Nestes painéis, o rendimento do aluno em História não é apenas um número estático, mas visualizado como gráficos de evolução, teias de competências ou mapas de progresso^{xxix}. Para o professor, o *analytics* permite identificar padrões ocultos como, por exemplo, quais atividades geraram mais tempo de permanência? Em quais tópicos cronológicos a turma apresenta maior queda de rendimento?

Algoritmos preditivos podem sinalizar quais alunos estão em risco de reprovação ou evasão com base na estagnação de ganho de *XP* ou na falta de interação com a plataforma, permitindo intervenções preventivas antes que o fracasso escolar se concretize^{xxx}. Apesar dos benefícios gerenciais, a aplicação de *analytics* e gamificação no ensino de História enfrenta uma crítica epistemológica severa e necessária^{xxxi}. O conhecimento histórico é, por natureza, interpretativo,

subjetivo e qualitativo. Como quantificar a consciência histórica? Como medir a capacidade de um aluno de articular passado, presente e futuro em uma narrativa coerente apenas através de cliques em *quizzes* ou barras de *XP*? Existe o risco real da trivialização ou do behaviorismo pedagógico. Se a gamificação foca excessivamente em recompensas extrínsecas, o aluno pode condicionar-se a estudar apenas pela recompensa, e não pelo interesse intrínseco no saber ou pela relevância social da História. Além disso, a complexidade de eventos históricos traumáticos dificilmente pode ser reduzida a itens de múltipla escolha ou mecânicas de ganhar pontos sem uma perda ética e de profundidade crítica. Portanto, o uso de *analytics* em História deve ser híbrido e cauteloso: métricas quantitativas devem ser usadas para medir engajamento, participação e retenção de fatos básicos, mas devem ser necessariamente combinadas com avaliações qualitativas (ensaios, debates, produção de projetos) para aferir a competência narrativa e analítica superior.

Discussão: O Contexto Brasileiro e os Desafios de Implementação

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cenário educacional brasileiro não é um fenômeno recente, mas a sua apropriação metodológica específica para o ensino de História tem sofrido transformações radicais na última década. O conceito de gamificação — definido academicamente não apenas como o uso de jogos, mas como a aplicação de mecânicas, dinâmicas, estéticas e pensamento de jogos em contextos não lúdicos para engajar pessoas, motivar a ação e promover a aprendizagem — emergiu como uma resposta contundente à crise de atenção e à desconexão percebida entre a cultura escolar tradicional e a cultura digital dos estudantes. No Brasil, a relevância dessa abordagem é sustentada por dados macroeconômicos e culturais robustos. O país ocupa posições de destaque no mercado global de jogos

digitais, figurando como o maior mercado da América Latina e o 10º no *ranking* mundial em receitas, com uma movimentação estimada em 2,7 bilhões de dólares e um público de aproximadamente 103 milhões de jogadores^{xxxii}. Esse cenário indica que a linguagem dos jogos não é estranha ao corpo discente; pelo contrário, é a linguagem nativa de uma vasta maioria, atravessando classes sociais e faixas etárias.

A estatística de que 91,7% dos alunos investigados em contextos de EJA e Ensino Médio utilizam ou já utilizaram jogos digitais é determinante. Ela indica que a gamificação não é a introdução de uma linguagem nova ou estrangeira na escola, mas sim a adaptação da instituição escolar à linguagem nativa e cotidiana da vasta maioria dos estudantes brasileiros^{xxxiii}. Dados extraídos de levantamentos sistemáticos em repositórios nacionais, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a *Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses* (BDTD), demonstram um salto quantitativo significativo na produção acadêmica. O crescimento vertiginoso de 520% no termo Jogos e 100% em Gamificação no triênio 2019–2021 não é acidental^{xxxiv}. Este aumento correlaciona-se temporalmente com dois fatores: o Impacto da Pandemia de COVID-19 e a Institucionalização da Pesquisa Aplicada. A necessidade de metodologias para o Ensino Remoto Emergencial forçou a adoção de ferramentas digitais^{xxxv}. Pesquisas indicam que 54% dos alunos relataram desestímulo durante a pandemia, e a gamificação surgiu como estratégia de reconexão. Por outro lado, o amadurecimento dos Mestrados Profissionais, especialmente o ProfHistória, começou a gerar um volume maior de Produtos Educacionais aplicados. Embora inicialmente houvesse pouca produção específica (apenas 1 dissertação pioneira de Elton Zanoni em 2016), o campo expandiu-se rapidamente. Apesar do crescimento numérico, revisões sistemáticas mais amplas (analisando 337 documentos iniciais e filtrando para 26 estudos qualitativos em Ciências Humanas) apontam que ainda há uma escassez

de trabalhos que cruzem todas as variáveis complexas, como gamificação, ensino de história e inclusão simultaneamente^{xxxvi}.

O Quadro 1 apresenta a evolução comparativa da produção acadêmica relacionada aos termos-chave entre dois triênios distintos, evidenciando a explosão do interesse acadêmico.

Quadro 1: Crescimento da Produção Acadêmica sobre Jogos e História (CAPES)

Termo de Busca	Triênio 2016–2018 (Nº de Trabalhos)	Triênio 2019–2021 (Nº de Trabalhos)	Crescimento Percentual
Gamificação	2	4	+ 100%
Jogo	8	24	+ 200%
Jogos	5	31	+ 520%

Fonte: Adaptado de dados de Figueiredo Júnior (2024).

A transposição dessas metodologias para a realidade educacional brasileira impõe desafios específicos que não podem ser ignorados em uma análise acadêmica. O Brasil apresenta uma desigualdade profunda no acesso às tecnologias. Enquanto escolas de elite podem implementar laboratórios de *games* e plataformas de *analytics* sofisticadas, muitas escolas públicas enfrentam a precariedade de conexão e hardware. Neste contexto, os jogos analógicos (tabuleiro e RPG) surgem não como uma alternativa inferior, mas como uma tecnologia social robusta, de baixo custo e alta eficácia, que democratiza o acesso a metodologias ativas sem depender de internet de banda larga.

Apesar dos desafios infraestruturais, há uma produção significativa de jogos digitais nas universidades amazônicas, frequentemente fruto de parcerias interdisciplinares entre os cursos de História e Ciências da Computação. Estes projetos caracterizam-se pelo rigor historiográfico e pela busca de uma estética regional. Um dos exemplos mais emblemáticos de design de jogo histórico na região é o projeto O Cabano, desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA). A Cabanagem (1835–1840), revolta popular que tomou o poder no Grão-Pará, é um

tema complexo, muitas vezes tratado de forma árida nos livros didáticos. Desenvolvido por Pedro Inácio de Carvalho Junior^{xxxvii} como Trabalho de Conclusão de Curso em Ciência da Computação, sob orientação de Fabíola Pantoja Oliveira Araújo, o jogo é uma ferramenta digital focada na imersão histórica. Diferente de jogos comerciais que usam a história apenas como pano de fundo estético, O Cabano foi construído com intencionalidade pedagógica. A narrativa do jogo coloca o usuário na perspectiva dos cabanos, permitindo uma compreensão de dentro das motivações sociais — a miséria, o abandono pela Regência, a luta por direitos — que levaram à insurreição. Essa inversão de perspectiva é crucial para uma educação histórica que valorize os movimentos populares.

A pesquisa revela que a produção de jogos de tabuleiro (*board games*) e cartas na Amazônia atingiu um nível de sofisticação teórica notável, impulsionada principalmente pelos programas de mestrado profissional. Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a dissertação de Yasmim Prata Villar Marcelino apresenta o jogo A Trilha Indígena^{xxxviii}, uma proposta pedagógica que mobiliza o acervo da Reserva Técnica de Arqueologia da instituição. O jogo funciona como uma extensão do museu, levando a materialidade arqueológica para dentro da sala de aula. Ao interagir com representações de artefatos, os alunos de Porto Velho entram em contato com a História Antiga da Amazônia — um período de milhares de anos que precede a colonização europeia e que é frequentemente negligenciado ou resumido a poucas páginas nos livros didáticos tradicionais. A fundamentação teórica do projeto é explicitamente decolonial. O objetivo é desconstruir a narrativa do vazio demográfico e do arco do triunfo colonial. Ao jogar, o aluno reconhece a profundidade temporal e a sofisticação tecnológica dos povos originários, fortalecendo uma identidade regional que não começa com a chegada do colonizador, mas que possui raízes milenares.

No extremo norte do Brasil, a pesquisa de Arlete Souza no PROFHISTÓRIA da UNIFAP resultou no jogo de tabuleiro Povos do Oiapoque^{xxxix}. O projeto se destaca pela sua metodologia participativa e pelo contexto geográfico de fronteira. A criação do jogo envolveu uma imersão profunda na realidade das comunidades indígenas do Oiapoque (*Palikur Arukwayene, Galibi Marworno, Galibi Kali'na e Karipuna*). O processo incluiu visitas técnicas aos museus Kuahí e Sacaca; rodas de conversa com professores indígenas; oficinas de produção onde os próprios alunos confeccionaram os tabuleiros e peças, baseados em pesquisas sobre a cultura material e territorialidade dessas etnias. O tabuleiro principal do jogo representa o mapa das Terras Indígenas demarcadas, transformando a geografia política em espaço lúdico. As mecânicas do jogo exigem que os alunos mobilizem conhecimentos sobre os direitos indígenas, a organização social e as mitologias locais (como a Cobra Grande Palikur). O jogo torna-se, assim, um dispositivo de mediação cultural em uma região marcada por tensões fronteiriças e diversidade étnica. Para suprir a lacuna de materiais sobre a história da população negra no Amapá, Ronei Freitas da Silva desenvolveu o jogo Tabunegro como parte de sua pesquisa de mestrado^{xl}. O Amapá possui uma rica história afro-brasileira, visível em comunidades remanescentes de quilombo e manifestações culturais como o Marabaixo. Contudo, esses temas muitas vezes ocupam posições periféricas no currículo formal. O Tabunegro coloca essas narrativas no centro do tabuleiro. O jogo aborda desde a escravidão e a construção da Fortaleza de São José até as formas de resistência cultural e a contemporaneidade das comunidades negras. É uma ferramenta de aplicação direta da Lei 10.639/2003, adaptada à realidade local.

Na Amazônia, gamificar a História é, invariavelmente, um ato de disputa de memória. Quando a UNIR produz um jogo sobre arqueologia, ela está disputando a narrativa sobre a antiguidade da ocupação humana na região. Quando a UFA

lança um jogo sobre a Cabanagem sob a ótica dos cabanos, ela desafia a historiografia oficial. Quando a UNIFAP cria tabuleiros com professores indígenas, ela materializa a interculturalidade. A dicotomia entre analógico e digital dissolve-se na prática. O que se observa é um hibridismo estratégico. O digital avança onde há condições (laboratórios de informática, escolas urbanas de referência), permitindo simulações complexas e atratividade visual. O analógico, por sua vez, não é um plano B obsoleto, mas uma tecnologia de ponta em termos de inclusão social e adequação cultural, permitindo que o ensino lúdico chegue às fronteiras mais remotas da região.

Em termos éticos, a coleta massiva de dados de alunos para fins de *Learning Analytics* esbarra na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). A plataformização da educação, muitas vezes dependente de *big techs* estrangeiras, levanta questões sobre a soberania dos dados educacionais e a privacidade dos estudantes. É fundamental que as escolas adotem protocolos claros de ética de dados, garantindo que as informações de desempenho não sejam usadas para rotular ou estigmatizar alunos, mas exclusivamente para apoiar seu desenvolvimento. A aplicação da gamificação varia drasticamente conforme o nível de ensino, influenciada pelos objetivos curriculares (alfabetização, BNCC, ENEM, formação profissional) e pela maturidade cognitiva dos discentes. Lateralmente, observa-se um movimento de professores-autores dentro dos Mestrados Profissionais em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UNIFAP, UNIR e UFPA. A criação de jogos torna-se uma resposta política à invisibilidade. Quando um docente do Amapá cria um jogo sobre a Fortaleza de São José ou sobre os povos do Oiapoque, ele está produzindo currículo e combatendo o epistemicídio. A gamificação, portanto, atua como uma tecnologia de reparação histórica e valorização patrimonial. A análise exhaustiva dos dados, estatísticas e produções acadêmicas sobre a gamificação no ensino de História no Brasil permite concluir que a metodologia já superou a

fase de modismo experimental e consolidou-se como um campo de pesquisa e prática robusto, especialmente impulsionado pelo cenário pós-pandêmico. As métricas quantitativas disponíveis, embora fragmentadas em estudos de caso regionais e sem um censo nacional unificado, apontam consistentemente para indicadores positivos de engajamento, eficiência e utilidade.

Considerações

A exploração das dimensões metodológicas do uso de videogames, jogos analógicos e gamificação da avaliação no ensino de História revela um campo fértil para a renovação das práticas pedagógicas no século XXI. A intersecção entre a ludicidade e a ciência histórica oferece caminhos promissores para resolver o déficit de engajamento, reconectando os jovens com o passado de forma imersiva, significativa e crítica. O desafio central reside na superação da educação bancária^{xli}, modelo que reduz o discente a um receptáculo passivo de informações. Em contrapartida, propõe-se uma relação simbiótica entre educador e educando, onde o conhecimento histórico é resultado de uma construção coletiva. O objetivo deste documento é realizar um debate acadêmico rigoroso, sintetizando as interseções entre gamificação e aprendizagem histórica. Busca-se fundamentar a prática docente para evitar que o uso de dispositivos digitais ou analógicos se perca em aplicações superficiais, garantindo que o engajamento voluntário do aluno esteja a serviço do desenvolvimento do pensamento histórico complexo.

O objetivo final da gamificação não deve ser o entretenimento, mas o uso do lúdico para orientar o aluno no tempo. Jogos como narrativas de RPG devem ajudar o aluno a compreender a cronologia não como uma lista de datas, mas como uma rede de causas, consequências e simultaneidades que constituem o presente. Utilizar simulações e RPGs para colocar o aluno no lugar do outro (sujeitos

históricos diversos), combatendo anacronismos e preconceitos, é outra estratégia a ser considerada essencialmente. O objetivo deve ser o de fomentar a capacidade de imaginar o passado de forma plausível, entendendo as limitações e motivações dos atores históricos dentro de seu próprio contexto. Adotar metodologias ativas onde o aluno é o agente da construção do conhecimento pode ser decisivo, seja decidindo o destino da França em um *Google Form* ou negociando em uma feira medieval, pois o aluno deve tomar decisões, resolver problemas e lidar com as consequências de suas escolhas, desenvolvendo a autonomia intelectual preconizada pelas teorias da Autodeterminação e do Construtivismo. Assumir a postura de professor-jogador é relevante, utilizando recursos acessíveis para criar experiências ricas. O objetivo é provar que a gamificação depende mais de um bom design pedagógico e de uma narrativa envolvente do que de alta tecnologia, tornando a prática viável em qualquer contexto escolar. Para tanto, fundamentar as práticas em teorias para evitar a aplicação superficial de mecânicas de jogo, assim evitando reducionismos. O objetivo é garantir que a diversão esteja a serviço da aprendizagem profunda e crítica, e não apenas do condicionamento comportamental.

A gamificação, sob uma ótica especializada, não é um fim em si mesma, mas uma estratégia que exige robusta validação teórica. Sem o devido lastro epistemológico, o uso de jogos em sala de aula corre o risco de esvaziar a disciplina de sua complexidade científica. O uso de jogos, quando mediado intencionalmente, permite transformar a sala de aula em um laboratório de simulação histórica, onde conceitos abstratos ganham materialidade e onde a empatia histórica pode ser exercitada através da alteridade do RPG. Simultaneamente, a gamificação da avaliação e o uso de novas formas de aprendizado coletivo oferecem ferramentas poderosas para tornar o processo de aprendizagem visível, contínuo e personalizado, permitindo ao professor atuar de

forma cirúrgica nas dificuldades de aprendizagem. Contudo, é imperativo que a adoção destas metodologias não signifique a rendição da História à lógica puramente instrumental ou mercadológica dos jogos. A consciência histórica, a crítica documental e a reflexão ética sobre o tempo devem permanecer como o núcleo duro da disciplina. A tecnologia e a ludicidade são meios, não fins. O desafio para o educador contemporâneo reside em equilibrar o fascínio da imersão lúdica com o rigor da análise histórica, garantindo que o jogar conduza, inevitavelmente, ao pensar, e que os dados sirvam à emancipação do aluno, e não ao seu controle.

Notas

ⁱ ROCHA, Eliando. **Jogos digitais e história**: simulações videolúdicas como campo de possibilidades pedagógicas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

ⁱⁱ MARTINS, Daniel de Sant'anna; ALMEIDA JR., Oberdan Alves de; MORENO, Igor Silveira; XAVIER, Guilherme. Tabuleiro com História: Uma abordagem de aprendizagem baseada em jogos com aprendizagem tangencial. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (SJEEC), 13., 2019, Salvador. Anais [...]. Salvador: Universidade Estadual da Bahia (UNEB), 2019. p. 181-189. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/sjec/article/view/6342>. Acesso em: 9 fev. 2026.

ⁱⁱⁱ FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. FERRO, Marc. Filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Orgs.). **História**: novos objetos. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. **História: Questões & Debates**, v. 38, n.1. 2003.

^{iv} STUART, Nelson. A gamificação como design instrucional. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 44, e20210362. 2022 p. 2

^v SALAZAR, Heron & OLIVEIRA, Sávio. A epistemologia da gamificação e seus desafios para a educação. **Sobre Tudo**, v. 14, n. 2, p. 52-77, 2023.

^{vi} KAPP, K., et al. **The Gamification of Learning And Instruction Fieldbook**. EUA: Wiley, 2014.

^{vii} SKINNER, Bernard. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

^{viii} SIMAO, Crisley Helena; JARDIM, Maria Inês de Affonseca. Motivação no processo de aprendizagem e sua relação com atividades gamificadas. **Eccos Rev. Cient.**, n. 65, 2023.

^{ix} PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

^x FRAGELLI, Ricardo & RUSKOWSKI, Bianca. **Design de jogos sérios**: motivadores humanos com intencionalidade pedagógica. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Design, 2024.

^{xi} VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

- xii HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- xiii LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- xiv RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova” intransparência. **História: Questões e Debates**, Curitiba/PR n. 18/19: jul./dez. 1989.
- xv RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- xvi BOGOST, Ian. **Persuasive Games**: The Expressive Power of Videogames. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.
- xvii CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow**: A psicologia do alto desempenho e da felicidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.
- xviii BOLTZ, Liz. **Like Hearing from them in the past**. International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations October, v9. n.4, 2017.
- xix CHAPMAN, Adam. **Digital Games as History**: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice. New York: Routledge, 2016.
- xx GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel. **O ensino de história na era digital**: os games para além da gamificação. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, v. 40, p. 74-88, jan.-jun. 2022.
- xxi PAZ, Maurício F. **História e Gamificação**: reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de história. 90f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- xxii MORAIS, Sérgio & ROCHA, Rafael. **RPG (Role Playing Game)**: notas para o ensino-aprendizagem de História. História & Ensino, v.18, n.1, 2012.
- xxiii FREITAS, Bruno. Jogos analógicos como ferramenta para o ensino de História. **XIX Encontro Estadual de História da ANPUH CE**. Crateús, 2024.
- xxiv BLOOM, Benjamin (org). **Taxonomy of Educational Objectives**: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. Nova Iorque: David McKay Company, 1956.
- xxv NEVES, Anne Louise Wolff. **Gamificação e História**: a ludicidade em prática na aprendizagem de História na Unidade de Ensino Básico Doutora Maria Alice Coutinho. 63 fls. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Graduação em História Licenciatura) – Curso de História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2024.
- xxvi OLIVER, Erna. Gamification as transformative assessment in higher education. **HTS Teologiese Studies / Theological Studies**, 73, 3. 2017.
- xxvii ANDRADE, Thalita Santana de. **Um mapeamento sistemático sobre o uso da gamificação na Plataforma Moodle**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciência da Computação) – Colegiado de Ciência da Computação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34115>
- xxviii FARIAS, Isis. **O Uso de Learning Analytics Para a Organização e o Desenvolvimento Curricular em Cursos Online**. Dissertação de Mestrado em Educação, com área de especialização em Educação e Tecnologias Digitais pela Universidade de Lisboa. 2022.
- xxix STEINMETZ, Gustavo, et al. XPCoDeHub: Um modelo de sistema gamificado para o aprendizado de programação através de trilhas de conhecimento. **XI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2022)**, 2022.

- ^{xxx} BARBOSA, Pedro Luis, et al. Explorando técnicas de análise de dados em exames de avaliação de estudantes de graduação no contexto brasileiro. **Avaliação**, v. 29, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/zhSqmvVkwzpz6WqqbBSZxRs/?lang=en>. Acesso em 02 fev. 2026.
- ^{xxxi} NOBREGA, André. **Gamificação em História**: comparação qualitativa e quantitativa de métodos de ensino. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Nova de Lisboa, 2022.
- ^{xxxi} SILVA, Leandro Rezende da. **Gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de história**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.
- ^{xxxi} FERREIRA, Fabiano Gonçalves. **Temponauta**: uma proposta de gamificação aplicada ao ensino de História no PROEJA do IFPI (Campus de Picos). 2024. 70 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Campus Salgueiro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2024.
- ^{xxxi} FIGUEIREDO JÚNIOR, Emílio Pinto de. **Conquistando a Paraíba**: o ensino de História através dos jogos. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.
- ^{xxxi} MARQUES, Glaucia & COSTA, Fernando. Gamificação no Ensino Superior: uma análise de estudos acadêmicos realizados em Portugal e no Brasil. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.10, n.1, 2021.
- ^{xxxi} MENEZES, Vinicius Freitas de; MARTINS, Claudete da Silva Lima; FERREIRA, Cristiano Corrêa. Mineração de texto sobre gamificação no ensino de história e inclusão: proposta de revisão sistemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 4, p. 1–23, out./dez. 2024.
- ^{xxxi} CARVALHO JUNIOR, Pedro Inácio de. **Ensino da história da cabanagem através do jogo “o cabano”**. Trabalho de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação) – Faculdade de Computação, Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.
- ^{xxxi} MARCELINO, Yasmim Prata Villar. **A trilha indígena**: uma proposta lúdica para o ensino de História de Rondônia a partir do acervo da Reserva Técnica de Arqueologia da UNIR. 2025. 153p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História da Amazônia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2025.
- ^{xxxi} SOUZA, Arlete Pereira de. **Povos do Oiapoque no Ensino de História**: Um Jogo de Tabuleiro para Ensinar História e Patrimônio Cultural indígena na Educação Básica. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. 2020.
- ^{xi} SILVA, Ronei. **Ensino de História e proposta de uso de jogo Tabunegro**: nas trilhas da história dos negros no Amapá. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. 2024.
- ^{xii} Freire *apud* GRZYBOWSKI, *Op. Cit.*, 2022.

Referências

ANDRADE, Thalita Santana de. **Um mapeamento sistemático sobre o uso da gamificação na Plataforma Moodle**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciência da Computação) – Colegiado de Ciência da Computação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34115>.

BARBOSA, Pedro Luis, et al. Explorando técnicas de análise de dados em exames de avaliação de estudantes de graduação no contexto brasileiro. **Avaliação**, v. 29, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/zhSqmvVkwzpz6WqqbBSZxRs/?lang=en>. Acesso em 02 fev. 2026.

BLOOM, Benjamin (org). **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals**. Handbook I: Cognitive Domain. Nova Iorque: David McKay Company, 1956.

BOGOST, Ian. **Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames**. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

BOLTZ, Liz. Like Hearing from them in the past. **International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations October**, v9. n.4, 2017.

CARVALHO JUNIOR, Pedro Inácio de. **Ensino da história da cabanagem através do jogo “o cabano”**. Trabalho de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação) – Faculdade de Computação, Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

CHAPMAN, Adam. **Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice**. New York: Routledge, 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: A psicologia do alto desempenho e da felicidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

FARIAS, Isis. **O Uso de Learning Analytics Para a Organização e o Desenvolvimento Curricular em Cursos Online**. Dissertação de Mestrado em Educação, com área de especialização em Educação e Tecnologias Digitais pela Universidade de Lisboa. 2022.

FERREIRA, Fabiano Gonçalves. **Temponauta: uma proposta de gamificação aplicada ao ensino de História no PROEJA do IFPI (Campus de Picos)**. 2024. 70 fls.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Campus Salgueiro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2024.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FERRO, Marc. **Filme**: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Orgs.). *História: novos objetos*. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

FIGUEIREDO JÚNIOR, Emílio Pinto de. **Conquistando a Paraíba**: o ensino de História através dos jogos. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

FRAGELLI, Ricardo & RUSKOWSKI, Bianca. **Design de jogos sérios**: motivadores humanos com intencionalidade pedagógica. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Design, 2024.

FREITAS, Bruno. **Jogos analógicos como ferramenta para o ensino de História**. XIX Encontro Estadual de História da ANPUH CE. Crateús, 2024.

GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel. O ensino de história na era digital: os games para além da gamificação. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, v. 40, p. 74-88, jan.-jun. 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KAPP, K., et al. **The Gamification of Learning And Instruction Fieldbook**. EUA: Wiley, 2014.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MARCELINO, Yasmim Prata Villar. **A trilha indígena**: uma proposta lúdica para o ensino de História de Rondônia a partir do acervo da Reserva Técnica de Arqueologia da UNIR. 2025. 153p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História da Amazônia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2025.

MARQUES, Glaucia & COSTA, Fernando. Gamificação no Ensino Superior: uma análise de estudos acadêmicos realizados em Portugal e no Brasil. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.10, n.1, 2021.

MARTINS, Daniel de Sant'anna; ALMEIDA JR., Oberdan Alves de; MORENO, Igor Silveira; XAVIER, Guilherme. Tabuleiro com História: Uma abordagem de aprendizagem baseada em jogos com aprendizagem tangencial. In: **SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (SJECC)**, 13., 2019, Salvador. Anais [...]. Salvador: Universidade Estadual da Bahia (UNEB), 2019. p. 181-189. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/sjec/article/view/6342>. Acesso em: 9 fev. 2026.

MENEZES, Vinicius Freitas de; MARTINS, Claudete da Silva Lima; FERREIRA, Cristiano Corrêa. Mineração de texto sobre gamificação no ensino de história e inclusão: proposta de revisão sistemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2024.

MORAIS, Sérgio & ROCHA, Rafael. RPG (Role Playing Game): notas para o ensino-aprendizagem de História. **História & Ensino**, v.18, n.1, 2012.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. **História: Questões & Debates**, v. 38, n.1. 2003.

NEVES, Anne Louise Wolff. **Gamificação e História**: a ludicidade em prática na aprendizagem de História na Unidade de Ensino Básico Doutora Maria Alice Coutinho. 63 fls. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Graduação em História Licenciatura) – Curso de História, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2024.

NOBREGA, André. **Gamificação em História**: comparação qualitativa e quantitativa de métodos de ensino. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Nova de Lisboa, 2022.

OLIVER, Erna. Gamification as transformative assessment in higher education. **HTS Theologese Studies / Theological Studies** 73, 3. 2017.

PAZ, Maurício F. **História e Gamificação**: reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de história. 2018. 90f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROCHA, Eliando. **Jogos digitais e história**: simulações videolúdicas como campo de possibilidades pedagógicas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova” intransparência. **História: Questões e Debates**, Curitiba/PR n. 18/19: jul./dez. 1989.

SALAZAR, Heron & OLIVEIRA, Sávio. A epistemologia da gamificação e seus desafios para a educação. **Sobre Tudo**, v. 14, n. 2, p. 52-77, 2023.

SILVA, Leandro Rezende da. **Gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de história**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

SILVA, Ronei. **Ensino de História e proposta de uso de jogo Tabunegro**: nas trilhas da história dos negros no Amapá. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. 2024.

SIMAO, Crisley Helena; JARDIM, Maria Inês de Affonseca. Motivação no processo de aprendizagem e sua relação com atividades gamificadas. **Eccos Rev. Cient.**, n. 65, 2023.

SKINNER, Bernard. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Arlete Pereira de. **Povos do Oiapoque no Ensino de História**: Um Jogo de Tabuleiro para Ensinar História e Patrimônio Cultural indígena na Educação Básica. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. 2020

STEINMETZ, Gustavo, et al. XPCoDeHub: Um modelo de sistema gamificado para o aprendizado de programação através de trilhas de conhecimento. **XI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2022)**, 2022.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

Enviado: 22/02/2026
Aceito: 20/06/2026
Publicado: 28/09/2026