

JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIGITAL GAMES IN HISTORY TEACHING: POSSIBILITIES AND LIMITS FOR
INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION**

Ciências Humanas • 27/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792988053](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792988053)

Genilson Alves Marques¹

Juliano Milton Kruger²

RESUMO

A presença dos jogos digitais na cultura dos estudantes tem ampliado o debate sobre suas possibilidades no ensino de História, especialmente quanto à participação nas atividades e à análise de diferentes narrativas sobre o passado. Este estudo objetivou analisar como esses recursos podem ser utilizados em práticas pedagógicas inclusivas na educação básica. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura nas bases BDTD, OASISBR e SciELO, com recorte de publicações entre 2021 e setembro de 2026, nos idiomas português e inglês. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, foram incluídos oito estudos: quatro dissertações e quatro artigos científicos. Apenas dois estudos coletaram dados diretamente com estudantes, um deles com participantes de 14 a 28 anos; os demais consistiram em análises de jogos, propostas de recursos sem aplicação relatada e experiências de formação inicial docente. A síntese dos trabalhos foi organizada em cinco categorias: aprendizagem e consciência histórica; protagonismo e metodologias ativas; acessibilidade e inclusão; diversidade e representação histórica; e limites para implementação. Os estudos examinaram jogos comerciais, recursos educativos e atividades de produção de enredos e roteiros. Suas contribuições estiveram relacionadas à comparação entre representações digitais e fontes históricas, à autoria estudantil e à discussão de perspectivas indígenas, da resistência negra e da história local. Também foram apontados limites referentes à infraestrutura, à formação docente e às simplificações dos processos históricos nos jogos. A inclusão não constituiu um objeto investigado de maneira uniforme na amostra: acesso às tecnologias, participação e diversidade dos conteúdos foram abordados em contextos distintos. Concluiu-se que os jogos digitais oferecem possibilidades para diversificar as atividades de História, mas sua contribuição para práticas inclusivas depende do

planejamento, da mediação docente e da avaliação das barreiras de participação em cada contexto escolar.

Palavras-chave: Acessibilidade; Educação básica; Ensino de História; Inclusão educacional; Jogos digitais.

ABSTRACT

The presence of digital games in students' lives has broadened discussion of their potential for history teaching, particularly their role in classroom participation and the examination of different narratives about the past. This study aimed to analyze how digital games can be used in inclusive teaching practices in basic education. A systematic literature review was conducted using BDTD, OASISBR, and SciELO, covering publications from 2021 to September 2026 in Portuguese and English. After the eligibility criteria were applied, eight studies were included: four master's dissertations and four journal articles. Only two studies collected data directly from students, one of them with participants aged 14 to 28; the others consisted of game analyses, resource proposals with no reported implementation, and initial teacher education experiences. The findings were synthesized in five categories: historical learning and historical consciousness; student agency and active learning methods; accessibility and inclusion; diversity and historical representation; and implementation challenges. The studies examined commercial games, educational resources, and activities in which students developed game narratives and scripts. Their contributions involved comparing digital representations with historical sources, supporting student authorship, and discussing Indigenous perspectives, Black resistance, and local history. The studies also identified challenges related to infrastructure, teacher preparation, and the simplification of historical processes in games. Inclusion was not investigated consistently across the sample:

access to technology, participation, and diversity of content were addressed in different contexts. Digital games may help diversify history learning activities, but their contribution to inclusive practices depends on planning, teacher guidance, and the assessment of barriers to participation in each school setting.

Keywords: Accessibility; Basic education; Digital games; Educational inclusion; History teaching.

1. INTRODUÇÃO

Os jogos digitais são *softwares* interativos que possuem regras, desafios, narrativas e resolução de problemas em ambientes virtuais. Estudos sobre o tema discutem o potencial desses recursos para promover situações de interação, investigação e resolução de problemas. No ensino de História, podem contribuir para atividades de interpretação e problematização do passado, desde que articulados aos objetivos de aprendizagem e à mediação docente. Entretanto, suas contribuições dependem das características dos jogos, das estratégias pedagógicas adotadas e das condições de participação dos estudantes, não podendo ser presumidas apenas pela utilização da tecnologia (Gee, 2009; Pimentel, 2022).

Segundo Gee (2009), a interação entre o jogador e o ambiente do jogo pode criar situações de aprendizagem nas quais ações, decisões e linguagens adquirem significado em contextos dinâmicos de resposta. No ambiente escolar, essa consideração oferece possibilidades para organizar atividades que inter-relacionem conteúdos, desafios e situações de interação com o conhecimento. Porém, a ocorrência de aprendizagens depende da relação entre as características do jogo, os objetivos pedagógicos, a mediação docente e as formas de envolvimento dos estudantes.

Em um contexto no qual grande parte dos estudantes da educação básica está imersa na cultura digital, frequentemente chamados de nativos digitais (Prensky, 2001), a utilização de jogos digitais no ensino de História pode favorecer a ludicidade, estimular o pensamento crítico, despertar a curiosidade investigativa e incentivar a resolução de desafios por meio de diferentes etapas de aprendizagem (Carvalho, 2024).

Quando integrados a uma prática pedagógica planejada e mediados pelo professor, os jogos digitais proporcionam experiências que aproximam os estudantes do conhecimento histórico, permitindo-lhes interpretar acontecimentos, analisar diferentes perspectivas e estabelecer relações entre passado, presente e futuro (McCall, 2023). Nessa perspectiva insere-se a teoria da consciência histórica de Rüsen, segundo a qual “a consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano” (Schmidt; Barca; Garcia, 2010, p. 16).

Para tanto, tem-se como pergunta de pesquisa: Como os jogos digitais no ensino de História podem ser utilizados como estratégia de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica?

Os jogos digitais podem ampliar as possibilidades de participação de estudantes com deficiência intelectual, desde que suas características sejam compatíveis com as necessidades educacionais identificadas e que sejam asseguradas mediação docente, acessibilidade e avaliação da aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma possibilidade a ser examinada, e não de um efeito previamente garantido pelo uso da tecnologia. Neste estudo, a

discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas considera aspectos distintos que se relacionam, embora não sejam equivalentes, como o acesso aos recursos digitais, as condições de participação nas atividades e a representação de diferentes sujeitos e perspectivas nas narrativas históricas. A presença de personagens historicamente marginalizados em um jogo, por exemplo, não comprova que o recurso seja acessível ou que todos os estudantes consigam participar das atividades propostas. Por isso, a relação entre jogos digitais e inclusão precisa ser examinada considerando as evidências disponíveis na literatura.

A pesquisa justifica-se, do ponto de vista social, pela constante necessidade de se refletir sobre estratégias pedagógicas que propiciem uma aprendizagem histórica inclusiva na educação básica. Os jogos digitais possuem potencial para contribuir com a construção do conhecimento ao possibilitarem experiências mais lúdicas, interativas e participativas, aproximando os estudantes do conhecimento histórico por meio de uma linguagem presente em seu cotidiano. Esse potencial precisa ser examinado à luz da promoção da participação e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, em concordância com os princípios da educação inclusiva.

Diante desse cenário, a investigação mostra-se pertinente por buscar compreender as possibilidades de integração entre jogos digitais, Ensino de História e práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para discussões sobre o uso de tecnologias digitais no contexto escolar. Ao abordar essa interface, o estudo pretende discutir a respeito de metodologias capazes de favorecer a aprendizagem histórica e o desenvolvimento da consciência

histórica dos estudantes, oferecendo subsídios para pesquisas futuras e para a atuação docente.

Observa-se que a relação entre o ensino de História, as tecnologias digitais e a educação especial ainda carecem de consolidação empírica no cenário brasileiro. Ao propor esta revisão, pretende-se examinar as práticas e propostas identificadas na literatura, bem como aspectos pedagógicos e as distâncias existentes entre o debate teórico da inclusão e a realidade das pesquisas aplicadas no cotidiano da educação básica.

Assim, o objetivo geral do estudo é analisar como os jogos digitais no ensino de História podem ser utilizados nas práticas pedagógicas inclusivas na educação básica. Os objetivos específicos são: identificar os estudos acerca do uso dos jogos digitais no ensino de História aplicado na educação básica; descrever os jogos e recursos digitais utilizados no ensino de História e suas especificidades, examinados nos estudos selecionados; e discutir as possibilidades e os limites pedagógicos dos jogos digitais para práticas inclusivas no ensino de História na educação básica.

Metodologicamente, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, de abordagem qualitativa, nas bases BDTD, OASISBR e SciELO, considerando trabalhos publicados entre 2021 e a data da busca, 12 de setembro de 2026, em português e inglês. O processo de seleção foi relatado conforme as recomendações PRISMA 2020 e representado em fluxograma; os critérios de elegibilidade e os procedimentos de extração e síntese dos dados são detalhados na seção de metodologia.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Ensino de História e Suas Características

A constituição do ensino de História no Brasil ocorre desde o período imperial, passando pela Primeira República e pelas reformas educacionais do século XX, até as propostas curriculares contemporâneas. Ao longo desse percurso, as finalidades, os conteúdos e os métodos do ensino de História foram objeto de disputas e reformulações, relacionadas às transformações políticas, sociais, econômicas e culturais do país. Nesse processo, diferentes perspectivas pedagógicas passaram a questionar a centralidade da memorização e a defender práticas voltadas à problematização, à reflexão crítica e à participação dos estudantes, embora essas orientações não se realizem de maneira uniforme nos contextos escolares (Bittencourt, 2008; 2011).

Segundo Bittencourt (2011), o ensino de História constitui um campo específico de conhecimento, cuja prática exige a articulação entre produção historiográfica, currículo, metodologias de ensino e materiais didáticos. Para a autora, compreender o ensino de História implica analisar historicamente a constituição da disciplina escolar, seus conteúdos, métodos e recursos pedagógicos. Nesse contexto, o ensino de História passa a ser compreendido como um espaço de formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade histórica e construir conhecimentos, perspectiva que dialoga com as discussões sobre aprendizagem histórica e consciência histórica.

Na perspectiva de Rüsen (2010), a consciência histórica relaciona-se às operações de interpretação da experiência temporal por meio das quais os sujeitos articulam passado, presente e futuro para orientar a vida prática. Essa concepção permite compreender que o conhecimento histórico não se limita à recepção de informações

sobre acontecimentos passados, pois envolve a atribuição de sentidos às experiências temporais. No contexto do ensino de História, essa abordagem oferece uma referência teórica para discutir como os estudantes interpretam narrativas históricas e estabelecem relações temporais.

Embora essa consciência se desenvolva também nas experiências cotidianas, é no ensino formal de História que ela pode ser trabalhada de modo sistemático, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da competência narrativa dos estudantes. Desse modo, a consciência histórica funciona como referência para a orientação temporal e a interpretação da experiência histórica: por meio dela, a experiência do passado é interpretada e mobilizada para compreender o presente e projetar expectativas de futuro (Rüsen, 2010).

Segundo Lee (2011), a História atua como uma disciplina racional, cuja finalidade não é confirmar crenças ou justificar interpretações do presente, mas investigar criticamente os acontecimentos em seus contextos específicos, por meio da análise das comprovações. Logo, o ensino de História ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e favorece a formação de sujeitos capazes de compreender a historicidade dos fenômenos sociais, interpretar diferentes narrativas sobre o passado e desenvolver uma aprendizagem histórica fundamentada na reflexão crítica.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, documento que orienta os conteúdos programáticos na educação básica, propõe, para o ensino de História, a “atitude historiadora” como eixo metodológico capaz de operacionalizar, em sala de aula, os princípios da aprendizagem histórica. Desse modo, a BNCC

oferece caminhos para que o ensino de História cumpra sua função formativa diante dos desafios do presente, sobretudo o enfrentamento do negacionismo e da desinformação (Brasil, 2018). Conclui-se, portanto, que o ensino de História, seja na perspectiva teórica ou curricular, mantém-se como prática indispensável à formação de sujeitos críticos e conscientes de sua historicidade.

2.2. Jogos Digitais nas Práticas Pedagógicas da Educação Básica

Para Piaget (2010), o conhecimento é construído pela ação do sujeito sobre os objetos e pela reflexão sobre essa ação, de modo que os estudantes aprendem em contato com a realidade que os cerca, refletindo sobre ela e tomando consciência dela. Partindo desse pressuposto, interpreta-se, neste artigo, que os jogos digitais podem constituir recursos relevantes para a prática educativa, por oferecerem situações de ação, experimentação e reflexão. Trata-se de uma aproximação proposta pelos autores, e não de uma defesa desses recursos formulada pelo próprio Piaget, cuja obra os antecede.

De acordo com Gee (2009, p. 170):

Em um bom jogo, as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo. Assim, também, na escola, os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação em que o mundo e as outras pessoas respondam.

Ainda de acordo com o autor, os bons jogos, os videogames ou jogos digitais, oferecem aos jogadores um conjunto de problemas e desafios que os levam a buscar soluções até que estas sejam

virtualmente roteirizadas ou mesmo automatizadas. Desse modo, o jogo apresenta etapas, exigindo que os jogadores repensem uma maneira de resolvê-las, aprendam algo novo e integrem esse novo aprendizado aos conhecimentos anteriormente construídos. Logo, fomenta-se a possibilidade de alcançar novos patamares de aprendizagem e novas conquistas (Gee, 2009).

É a partir dessa perspectiva que Gee (2009) nos provoca a refletir sobre a escola. Muitas vezes, estudantes com mais dificuldades de aprendizagem não dispõem de oportunidades suficientes para consolidar aquilo que aprenderam. Em contrapartida, os demais estudantes, que já dominam determinadas habilidades, podem não encontrar desafios adequados para avançar em direção a novos níveis de aprendizagem, permanecendo em atividades que mobilizam competências que já possuem.

É justamente para responder a essa necessidade de desafiar os estudantes com múltiplas realidades de aprendizagem que os jogos digitais ganham espaço, também no ensino de História. Segundo Carvalho (2024), o ensino de História por meio dos jogos eletrônicos tem conquistado cada vez mais espaço no Brasil, em razão da crescente valorização de métodos e práticas pedagógicas que utilizam o jogo como recurso didático, tanto na formação de estudantes de História quanto na formação de futuros historiadores.

Nesse cenário, Carvalho (2024) discute os denominados “jogos digitais históricos”, que podem contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica, especialmente quando as hipóteses elaboradas pelos estudantes são problematizadas e discutidas com a mediação do professor, favorecendo a construção de interpretações historicamente fundamentadas. Ao superar práticas

exclusivamente transmissivas, essa mudança de postura dialoga diretamente com o que propõem as metodologias ativas, cuja centralidade não está mais na transmissão de conteúdos, mas na construção autônoma de aprendizagem pelo estudante.

As metodologias ativas, como afirma Valente (2018, p. 26), são:

[...] alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos.

Ao contrário de uma orientação puramente transmissiva, baseada na memorização ou mesmo na repetição, as metodologias ativas incentivam o aluno a aprender fazendo, por meio da resolução de problemas, do desenvolvimento de projetos e da investigação, fomentando a construção do conhecimento de forma participativa. O professor deixa de ser o único detentor do saber e passa a atuar, na realidade, como mediador e orientador do processo de aprendizagem. Nesse processo, as tecnologias digitais assumem um papel fundamental (Valente, 2018).

Nunes et al. (2024), em revisão sistemática sobre jogos digitais no ensino médio, afirmam que esses recursos, quando utilizados como metodologias ativas, são relevantes para o contexto escolar contemporâneo. Segundo os autores, os estudos analisados indicam que os jogos favorecem a participação e o envolvimento dos estudantes na aquisição de novos saberes, resultados que reforçam

sua relevância como estratégia pedagógica ativa nesse nível de ensino.

Os mesmos autores ressaltam, contudo, que a prática em sala de aula esbarra em obstáculos estruturais, como a ausência de infraestrutura tecnológica em muitas escolas e a escassez de políticas de formação docente voltadas ao uso pedagógico dos jogos digitais (Nunes et al., 2024). Tal constatação evidencia que a adoção dos jogos digitais como metodologia ativa depende não apenas de fundamentação teórica, mas também de condições concretas de implementação no cotidiano escolar.

2.3. Educação Inclusiva no Ensino de História

A Educação Especial na perspectiva inclusiva pressupõe a superação de modelos educacionais segregadores e a construção de práticas pedagógicas que considerem as diferenças dos estudantes. Essa análise reconhece que a escola precisa adaptar seus métodos, recursos e formas de avaliação para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

No âmbito legal, a educação inclusiva brasileira é sustentada por marcos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), o Decreto nº

12.773/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026 (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015; Brasil, 2025a; Brasil, 2025b; Brasil, 2026).

Apesar desses avanços, a presença dos estudantes PAEE nas classes comuns exige práticas pedagógicas acessíveis, formação docente adequada e recursos capazes de responder às necessidades educacionais desses sujeitos (Santos Junior et al., 2025). Dialogando com essa interpretação, Glat (2024) afirma que a educação inclusiva pressupõe uma resignificação profunda das práticas pedagógicas e da cultura escolar, indo muito além da simples inserção física de estudantes com deficiência, neurodivergentes ou com outras necessidades educacionais específicas, garantindo sua efetiva participação e aprendizagem.

Para Glat (2024), a efetivação da inclusão escolar, ou melhor, da educação inclusiva, depende de uma mudança de paradigmas e de uma transformação estrutural contínua, que envolve a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a formação inicial e continuada dos professores e o suporte de equipes especializadas, assegurando que o ensino seja adequado às necessidades do estudante, e não que o estudante tenha de se adequar ao ensino.

Essa compreensão converge com Mantoan (2003), para quem é a escola que deve adaptar-se para acolher todos os estudantes, sem exceção. A autora afirma:

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (Mantoan, 2003, p. 30).

Enquanto a integração é seletiva e destinada apenas a alguns, a inclusão é um princípio que contempla a todos (Glat; Fernandes, 2005). Em vez de buscar “corrigir” o estudante, a inclusão propõe a eliminação das barreiras que dificultam sua participação e aprendizagem. Para Mantoan (2003), a inclusão não significa apenas tolerar as diferenças, mas reconhecê-las como elemento fundamental para enriquecer as relações, a convivência e o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que a inclusão no ambiente escolar é uma prática que deve envolver todos os profissionais da educação, Pimentel (2023) defende que a educação inclusiva também deve fazer parte do campo de investigação e do trabalho docente no ensino de História, superando as narrativas tradicionais para dar voz e visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados. Por meio da perspectiva da História vista de baixo, o autor afirma que o ensino de História desempenha um papel socializador na construção da cidadania e da alteridade, o que exige que o professor teorize sua própria prática, a fim de desconstruir a ideia de um aluno ideal e acolher as singularidades e as particularidades que compõem o cotidiano escolar.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura sobre a utilização de jogos digitais no ensino de História na educação básica. A análise examinou as contribuições pedagógicas identificadas nos estudos e discutiu, a partir delas, as possibilidades e os limites desses recursos para práticas inclusivas, considerando as condições de acesso, participação e representação histórica. Conforme Galvão e Ricarte (2019), a revisão sistemática requer procedimentos explícitos de busca, seleção, avaliação e síntese dos estudos. O relato da seleção foi organizado conforme as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA 2020), propostas por Page *et al.* (2021).

Quanto à classificação, a pesquisa seguiu as categorias propostas por Kruger (2023), sendo exploratório-descritiva, de natureza básica e abordagem qualitativa. O caráter exploratório busca ampliar o conhecimento sobre a relação entre jogos digitais, ensino de História e educação inclusiva, enquanto o descritivo permite caracterizar os estudos e os recursos identificados. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio de revisão sistemática da literatura, com o objetivo de identificar, analisar e sintetizar as produções científicas relacionadas ao tema.

O corpus da pesquisa é constituído por dissertações e artigos científicos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Quanto ao horizonte temporal, em conformidade com a classificação metodológica adotada (Kruger, 2023), a pesquisa é transversal, pois analisa a produção científica disponível até a data de realização das buscas. Dessa forma, as

buscas foram realizadas em 12 de setembro de 2026 nas bases de dados consultadas.

Foram considerados trabalhos redigidos em português e inglês. Nas três bases consultadas (BDTD, OASISBR e SciELO), a estratégia de busca foi aplicada no formulário avançado sem restrição prévia de tipo de documento. Na BDTD e no OASISBR, os termos e operadores booleanos foram inseridos nos campos de busca geral ('Todos os campos' / 'Título, Resumo e Assunto'); na *SciELO*, a busca foi executada no índice integrado de 'Todos os índices'. Os filtros de período de publicação (2021 a 2026) e de idioma (português e inglês) foram aplicados diretamente nas interfaces das bases quando disponíveis. No OASISBR, os registros recuperados fora do período de 2021 a 2026 foram identificados e excluídos manualmente antes da triagem. Em seguida, procedeu-se às etapas de triagem e seleção dos estudos. Utilizaram-se os seguintes termos, combinados pelos operadores booleanos AND e OR: em português, (“videogames” OR “jogos digitais” OR “jogos eletrônicos”) AND (“ensino de História” OR “ensino de história”) AND (“educação inclusiva” OR “inclusão” OR “educação básica”); em inglês, (“*video games*” OR “*digital games*” OR “*electronic games*” OR “*videogames*”) AND (“*history teaching*” OR “*history education*”) AND (“*inclusive education*” OR “*inclusion*” OR “*basic education*”).

Foram elegíveis artigos científicos e dissertações publicados no período definido, redigidos em português ou inglês, disponíveis integralmente e relacionados ao uso de jogos digitais no ensino de História e às práticas pedagógicas pertinentes à educação inclusiva na educação básica. Foram excluídos trabalhos publicados antes de 2021, registros duplicados, documentos sem acesso ao texto completo, tipos de publicação não periódicos ou não *stricto sensu*,

como trabalhos publicados em anais de eventos, capítulos de livros, monografias, e estudos sem relação direta com o objeto da pesquisa, incluindo os realizados com estudantes universitários sem vínculo com a educação básica. Foram admitidos estudos que discutiram propostas, experiências ou recursos voltados ao ensino de História na educação básica, ainda que não relatassem aplicação em turma regular, como análises de jogos e propostas extraclasse. Pelo mesmo critério, foram admitidos estudos desenvolvidos na formação inicial de professores de História, desde que voltados ao planejamento ou à produção de propostas para a educação básica. A inclusão desses desenhos de pesquisa justificou-se pela escassez de investigações empíricas aplicadas no chão da escola regular na produção científica recente do período analisado, tornando fundamental o mapeamento de pesquisas analíticas, propositivas e formativas para diagnosticar as possibilidades pedagógicas e o estado da arte da área.

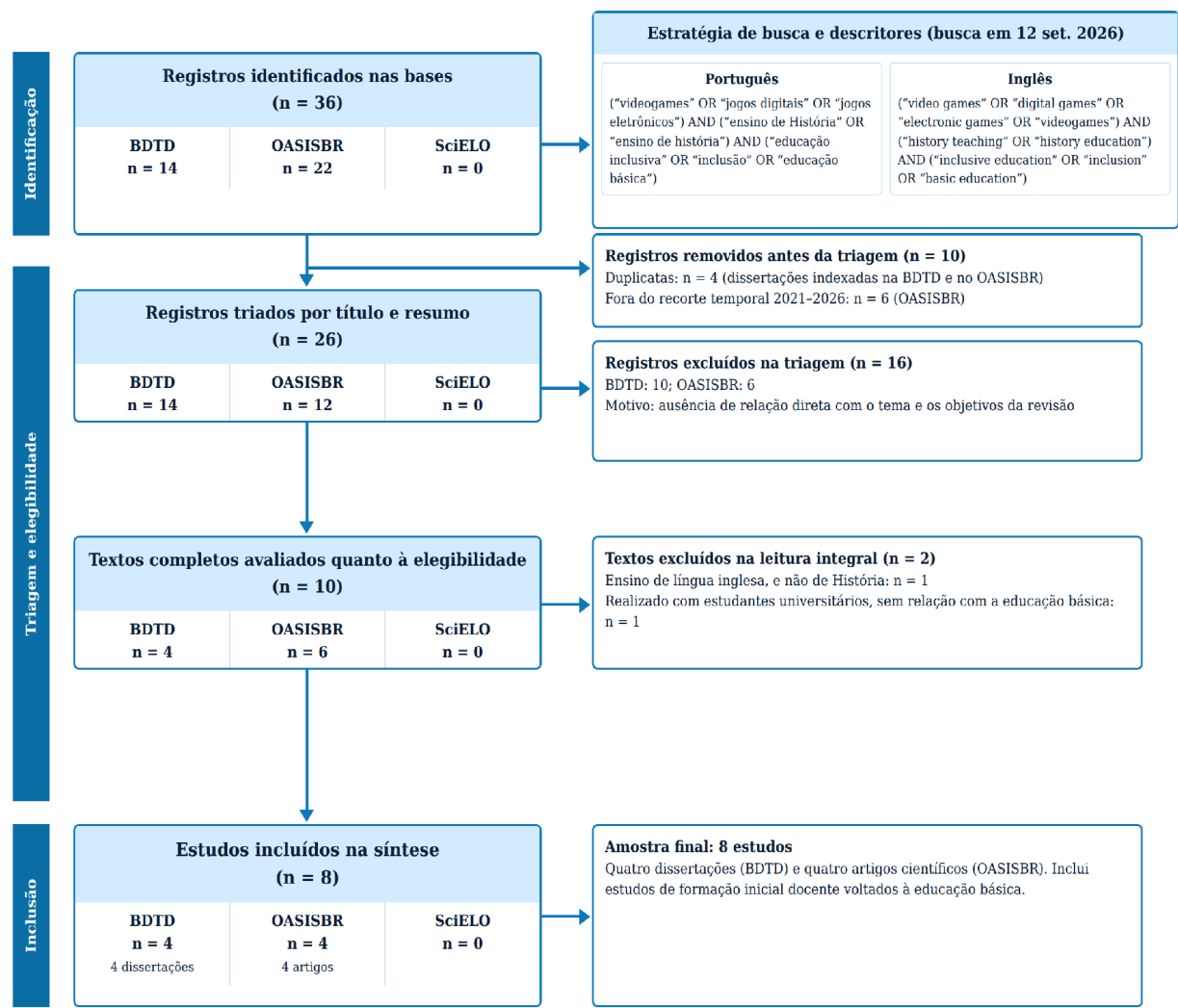
A seleção compreendeu a identificação dos registros nas bases, a remoção de duplicatas, a aplicação do recorte temporal, a leitura de títulos e resumos e a avaliação dos textos completos dos trabalhos potencialmente elegíveis. As duplicatas foram identificadas pela comparação de título e autoria entre as listas de resultados da BDTD e do OASISBR. Todas as etapas foram realizadas por um único revisor, o primeiro autor, o que constitui uma limitação do estudo. Os motivos de cada exclusão ao longo da triagem e da leitura integral foram documentados e constam sistematizados no fluxograma de seleção (Figura 1). Dos estudos incluídos, foram extraídas informações sobre autoria, ano, tipo de publicação, objetivo, contexto educacional e participantes, características dos jogos digitais e principais resultados. O tratamento dos dados seguiu as etapas de seleção, codificação e tabulação, seguidas de análise e

interpretação (Kruger, 2023, p. 122-123): as informações extraídas foram organizadas em grades analíticas (Quadros 1 e 2), e as categorias foram construídas posteriormente, a partir da leitura dos estudos, agrupando-se os achados por recorrência e afinidade temática. Desse processo resultaram cinco categorias (aprendizagem e consciência histórica; protagonismo e metodologias ativas; acessibilidade e inclusão; diversidade e representação histórica; e limites para implementação), que compõem uma síntese descritiva e temática. Não foi aplicado instrumento formal de avaliação da qualidade metodológica, em razão da heterogeneidade dos tipos e desenhos dos estudos, que incluem análises de jogos, relatos de experiência e propostas didáticas. Como forma de mitigar essa ausência, a síntese distinguiu resultados observados de potencialidades apenas propostas; ainda assim, a falta de uma avaliação sistemática da qualidade constitui uma limitação da revisão, pois impede ponderar o peso de cada estudo nas conclusões.

Foram identificados 36 registros nas bases consultadas: 14 na BDTD, 22 no OASISBR e nenhum na SciELO. Antes da triagem, foram removidos dez registros: quatro duplicatas, correspondentes às dissertações indexadas simultaneamente na BDTD e no OASISBR, e seis registros do OASISBR publicados fora do recorte temporal de 2021 a 2026. Na leitura de títulos e resumos dos 26 registros restantes, foram excluídos 16 trabalhos por não apresentarem relação direta com o tema e os objetivos da revisão: dez da BDTD e seis do OASISBR. Os dez trabalhos remanescentes foram lidos na íntegra, e dois foram excluídos nessa etapa: um abordava o ensino de língua inglesa, e não o ensino de História, e o outro foi realizado com estudantes universitários, sem relação com a educação básica. A amostra final foi composta por oito estudos: quatro dissertações

recuperadas na BDTD e quatro artigos científicos identificados no OASISBR. O processo de seleção está apresentado na Figura 1.

Figura 1. Fluxograma PRISMA de identificação, triagem e inclusão dos estudos



Fonte: Elaboração própria (2026), com base na estratégia de busca descrita nesta seção.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, foram selecionados oito estudos: quatro dissertações recuperadas na BDTD e quatro artigos científicos identificados no OASISBR. Os trabalhos examinaram diferentes usos dos jogos digitais no ensino de História, com ênfase na aprendizagem histórica, na produção de narrativas, na análise das representações do passado e nas condições de

implementação das propostas. A inclusão não foi investigada da mesma maneira em toda a amostra: alguns estudos abordaram barreiras de acesso às tecnologias ou a presença de diferentes sujeitos nas narrativas, enquanto outros se concentraram nos processos de ensino e aprendizagem. As possibilidades de uso dos jogos em práticas pedagógicas inclusivas foram, portanto, discutidas como uma síntese interpretativa da revisão, distinguindo-se dos resultados diretamente apresentados pelas pesquisas.

O Quadro 1 sintetiza os oito estudos incluídos, apresentando autoria e ano de publicação, tipo de estudo e contexto, título, objetivo e principais resultados. A organização dos trabalhos permitiu comparar o que foi investigado em cada pesquisa e identificar contribuições relacionadas à interpretação de fontes, à autoria dos estudantes, à discussão de perspectivas históricas e à mediação docente. Também permitiu reconhecer os limites da amostra: os estudos não demonstraram, de forma conjunta, efeitos dos jogos sobre a acessibilidade, a autonomia ou a participação de todos os estudantes.

Quadro 1. Síntese dos estudos selecionados na revisão

Autores e ano	Tipo de estudo e contexto	Título do estudo	Objetivo	Principais resultados
Tarquino (2022)	Dissertação (Mestrado em História, UFPB). Análise de jogo comercial, sem aplicação	Jogos digitais e ensino de História Antiga: uma abordagem a partir de <i>Assassin's</i>	Analisar a representação da Grécia Antiga em <i>Assassin's Creed Odyssey</i> , observando os usos das	O jogo apresentou reconstruções verossímeis de espaços, personagens e acontecimentos da Guerra do

	em sala de aula.	<i>Creed</i> <i>Odyssey</i>	fontes históricas e suas contribuições para o ensino de História Antiga.	Peloponeso, com potencial, segundo a autora, para aproximar os estudantes da Antiguidade, desde que haja mediação docente para distinguir elementos históricos das adaptações ficcionais.
Grzybowski (2022)	Artigo. Reflexão teórica e relato de duas disciplinas-oficinas na Licenciatura em História (UEL, 2020–2021), com 12 licenciandos por edição, em formato remoto.	O ensino de História na era digital: os games para além da gamificação	Refletir sobre as possibilidades do emprego de jogos eletrônicos no ensino de História, com base em discussões teóricas e em duas disciplinas-oficinas.	Os planos de aula elaborados pelos licenciandos tenderam a usos anedóticos ou à comparação entre o que o jogo apresenta de “certo” ou “errado”; apenas um grupo tratou o jogo como representação do passado a ser discutida. O autor conclui que o uso dos jogos exige planejamento e estratégias que

				ultrapassem a gamificação superficial.
Nascimento (2023)	Dissertação (ProfHistória, UFMT). Questionário com 46 estudantes do 1.º e 2.º ano do ensino médio da rede estadual de MT e acompanhamento de 4 estudantes do 8.º e 9.º ano de escola pública de Cuiabá.	A aprendizagem em histórica dos estudantes na produção de enredos e projetos de jogos digitais	Analisar como os estudantes construíram conhecimentos históricos durante a elaboração de enredos, roteiros e projetos de jogos digitais.	A produção de um projeto de jogo sobre a Guerra do Paraguai mobilizou imaginação histórica, interpretação de fontes e construção narrativa, favorecendo uma aprendizagem ativa, significativa, histórica e situada.
Monteiro e Coelho (2023)	Artigo. Relato de experiência na Residência Pedagógica (Licenciatura em História, UFF), em 2020, de forma remota; roteiros produzidos por licenciandos para posterior	Experiências didáticas, videogame e docência: roteiros de gameplay no ensino de História	Apresentar possibilidades de diálogo entre tecnologias digitais e práticas pedagógicas libertadoras no ensino de História por meio da elaboração de roteiros de jogos.	A produção de roteiros de gameplay, realizada por licenciandos em razão da pandemia, foi apresentada como possibilidade para estimular o protagonismo discente, a autoria e a análise das representações históricas,

	apresentação o a estudantes da educação básica.			reforçando a importância da orientação docente e da integração entre conhecimentos acadêmicos e cultura digital.
Silva (2024)	Artigo. Ensaio com atividade empírica: trecho de Assassin's Creed III jogado por 10 jovens de 14 a 28 anos, seguido de questionário.	Jogos digitais no ensino de História: limites e possibilidades	Refletir sobre os limites e as possibilidades do uso de jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem de História.	Todos os participantes concluíram o trecho e responderam ao questionário de forma considerada satisfatória pelo autor, mas as participantes mulheres, segundo ele, por menor familiaridade com jogos, tiveram mais dificuldade. Foram apontados como limites a falta de equipamentos nas escolas, a preparação docente e o risco de compreender o jogo como reprodução

				fiel do passado.
Citeli (2025)	Dissertação (ProfHistória, UFRRJ). Desenvolvimento de protótipo de jogo no Roblox, com narrativas Kaingang, sem teste com o público-alvo.	<i>BloxTime</i> : uma proposta de gamificação e aprendizagem em tangencial fora das aulas de História	Investigar o potencial da gamificação e da aprendizagem tangencial para ampliar o interesse pelo conhecimento histórico em contextos não formais.	O jogo <i>BloxTime</i> , desenvolvido na plataforma Roblox com narrativas indígenas, foi proposto com base no argumento de que ambientes lúdicos e imersivos podem ampliar a compreensão histórica, valorizar a diversidade cultural e estimular o contato com perspectivas indígenas. O protótipo não foi testado com o público-alvo.
Carvalho (2025)	Dissertação (ProfHistória, PUC-Rio). Proposta de novela visual para o ensino médio, sem aplicação relatada.	Jogos digitais e gamificação no ensino de História: uma proposta pedagógica para o engajamento e a	Analisar as potencialidades e os desafios dos jogos digitais e da gamificação no ensino de História e desenvolver uma novela	A proposta apresentou potencial para estimular o engajamento, o protagonismo e a aprendizagem significativa, mas também

		aprendizagem significativa	visual sobre a Revolta de Manoel Congo.	evidenciou limitações relacionadas à exclusão digital, à superficialidade dos conteúdos e à necessidade de formação docente e planejamento pedagógico. Não foi relatada aplicação da novela visual com estudantes.
Paula e Pinheiro (2025)	Artigo. Análise do jogo e revisão de relatos de uso publicados entre 2016 e 2025, sem aplicação própria.	O uso de <i>Civilization VI</i> no ensino de História: jogos digitais como ferramenta didática	Analisar o uso do jogo <i>Civilization VI</i> como ferramenta pedagógica para o ensino de História.	A análise indicou que o jogo possibilita simular processos políticos, econômicos, culturais e tecnológicos, e os relatos revisados apontaram aulas mais dinâmicas e maior engajamento; as autoras observaram, porém, que a Civilopédia do jogo descreve os povos

				indígenas do Brasil de forma estereotipada.
--	--	--	--	--

Fonte: elaboração própria (2026).

Conforme o Quadro 1, quanto à natureza das evidências, a amostra é heterogênea. Apenas dois estudos coletaram dados diretamente com estudantes: Nascimento (2023), que aplicou questionário a 46 estudantes do ensino médio e acompanhou quatro estudantes do 8.º e do 9.º ano na elaboração de um projeto de jogo, e Silva (2024), que realizou uma atividade com dez jovens de 14 a 28 anos. Dois estudos se desenvolveram na formação inicial de professores de História, com propostas elaboradas por licenciandos e voltadas à educação básica (Grzybowski, 2022; Monteiro; Coelho, 2023). Tarquino (2022) e Paula e Pinheiro (2025) analisaram jogos comerciais sem aplicação em sala de aula, e o segundo estudo complementou a análise com uma revisão de relatos de terceiros. Citeli (2025) e Carvalho (2025) apresentaram produtos educacionais cujo uso com estudantes não foi relatado.

Em conjunto, os estudos analisados apontaram a importância da mediação docente para contextualizar os conteúdos históricos, discutir simplificações e relacionar as atividades aos objetivos de aprendizagem. Os jogos e recursos examinados em cada estudo, bem como suas particularidades, são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Jogos e recursos analisados nos estudos e suas especificidades

Jogo ou recurso utilizado	Especificidades no ensino de História	Autores e ano
<i>Assassin's Creed Odyssey</i>	Jogo comercial ambientado na Grécia Antiga durante a Guerra do Peloponeso. Possibilitou explorar espaços, personagens, conflitos, mitologia e aspectos culturais do período, além de comparar as representações digitais com fontes históricas. A mediação docente foi necessária para diferenciar reconstrução histórica e ficção narrativa.	Tarquino (2022)
Jogos eletrônicos e projetos desenvolvidos em disciplinas-oficinas	As oficinas evidenciaram dificuldades dos licenciandos para ultrapassar usos anedóticos ou comparações entre acertos e erros históricos, reforçando a necessidade de formação para analisar os jogos como representações do passado.	Grzybowski (2022)
Projeto de jogo digital sobre a Guerra do Paraguai	Os estudantes participaram da produção do enredo e do projeto do jogo, mobilizando conhecimentos sobre personagens, acontecimentos, espaços e diferentes perspectivas da Guerra do Paraguai. A elaboração do jogo funcionou como estratégia de aprendizagem ativa e de desenvolvimento da imaginação histórica.	Nascimento (2023)
Roteiros de gameplay para jogos eletrônicos	A proposta concentrou-se na produção de roteiros, e não somente na prática de jogar. Os licenciandos organizaram personagens, acontecimentos, instituições, conflitos e representações históricas, exercitando autoria, pesquisa e leitura crítica durante a construção das narrativas.	Monteiro e Coelho (2023)

Trecho de <i>Assassin's Creed III</i> (Festa do Chá de Boston)	O estudo discutiu os games como recursos complementares para aproximar os conteúdos históricos da cultura juvenil. As especificidades envolveram a presença de regras, desafios, narrativas, personagens e ambientações, mas foram ressaltados o risco de tratar o jogo como reprodução fiel do passado e a necessidade de problematizar suas escolhas narrativas.	Silva (2024)
<i>BloxTime</i>	Jogo desenvolvido na plataforma Roblox para proporcionar aprendizagem histórica tangencial fora do ambiente formal da sala de aula. Utilizou histórias e referências culturais indígenas para construir um ambiente imersivo, com o propósito de contribuir para a valorização da diversidade, da ancestralidade e das perspectivas dos povos originários.	Citeli (2025)
Novela visual sobre a Revolta de Manoel Congo	Recurso digital baseado em narrativa interativa, escolhas e diferentes possibilidades de progressão. A proposta aborda história local, escravidão, resistência e protagonismo negro e busca colocar o estudante diante de situações que exijam interpretação, tomada de decisão e reflexão sobre os acontecimentos históricos.	Carvalho (2025)
<i>Civilization VI</i>	Jogo comercial de estratégia que possibilitou administrar territórios, recursos, governos, relações diplomáticas, tecnologias e aspectos culturais. Sua utilização permitiu analisar processos históricos de longa duração e relações entre diferentes dimensões das sociedades, embora as simplificações e os modelos lineares de desenvolvimento precisassem ser discutidos criticamente.	Paula e Pinheiro (2025)

Fonte: elaboração própria (2026).

O Quadro 2 evidencia três modos de uso dos jogos nos estudos: a análise crítica de jogos comerciais (Tarquino, 2022; Silva, 2024; Paula; Pinheiro, 2025); a produção de enredos, roteiros e projetos (Nascimento, 2023; Monteiro; Coelho, 2023), além de oficinas de análise e planejamento de propostas (Grzybowski, 2022); e o desenvolvimento de recursos voltados a conteúdos e sujeitos específicos (Citeli, 2025; Carvalho, 2025). Em todos eles, as contribuições pedagógicas aparecem condicionadas ao planejamento, à mediação docente e à redução de barreiras, e não como efeito automático da tecnologia. Essas contribuições e limites são discutidos a seguir em cinco categorias: aprendizagem e consciência histórica; protagonismo e metodologias ativas; acessibilidade e inclusão; diversidade e representação histórica; e limites para implementação.

4.1. Aprendizagem e Consciência Histórica

Os estudos convergem em que a contribuição dos jogos para a aprendizagem histórica depende menos da reprodução de acontecimentos na tela do que das perguntas formuladas sobre suas narrativas, mas diferem quanto ao tipo de evidência que oferecem. Nas análises de jogos comerciais, essa contribuição aparece como potencial: Tarquino (2022) mostra que *Assassin's Creed Odyssey*, produzido com o apoio de pesquisadores dos estudos clássicos, reúne reconstruções verossímeis e adaptações ficcionais que podem ser confrontadas com fontes, e Paula e Pinheiro (2025) indicam que *Civilization VI* organiza relações entre política, economia, território e tecnologia segundo modelos simplificados que precisam ser discutidos. Nenhum dos dois

estudos observou estudantes jogando; suas conclusões derivam da análise dos próprios jogos e, no segundo caso, de relatos de terceiros.

Os dois estudos que coletaram dados com participantes trazem indícios mais diretos, embora limitados. Na atividade relatada por Silva (2024), os dez participantes reconheceram, após jogarem um trecho de *Assassin's Creed III*, elementos da Festa do Chá de Boston, como o caráter coletivo e clandestino da ação e sua oposição às imposições inglesas; a atividade, porém, foi breve, precedida de aula expositiva, avaliada por questionário descritivo e realizada com participantes de 14 a 28 anos. Nascimento (2023), por sua vez, analisou a construção de conhecimento histórico durante a elaboração de um projeto de jogo sobre a Guerra do Paraguai, tomando a imaginação histórica como categoria de análise, e concluiu pela defesa de uma aprendizagem ativa, significativa e situada. É nesse estudo que a relação entre jogo e consciência histórica aparece de modo mais consistente, pois os estudantes precisaram selecionar acontecimentos, personagens e perspectivas para compor uma narrativa.

A experiência de Grzybowski (2022) acrescenta um contraponto relevante: mesmo entre licenciandos em História, os planos de aula elaborados com jogos tenderam a usos anedóticos ou à verificação do que o jogo apresenta de “certo” ou “errado”, e apenas um grupo tratou o jogo como representação do passado a ser interpretada. O dado sugere que a transformação da experiência digital em objeto de investigação não decorre espontaneamente do recurso, mas exige formação e mediação deliberadas. Silva (2024) aponta na mesma direção ao alertar para o risco de os estudantes tomarem o jogo como retrato fiel de um tempo e espaço.

Lidos à luz de Lee (2011), esses resultados indicam que o jogo contribui para a aprendizagem histórica quando é tratado como uma interpretação a ser examinada por meio de evidências, e não como confirmação do que já se sabe. Na perspectiva de Rüsen (2010), a experiência com o jogo só se converte em orientação temporal quando é interpretada e narrada, o que aproxima as atividades de produção de enredos, como a de Nascimento (2023), do desenvolvimento da competência narrativa. Como apenas um estudo acompanhou esse processo com estudantes da educação básica, a relação entre jogos digitais e consciência histórica permanece, na amostra, mais fundamentada teoricamente do que demonstrada empiricamente.

4.2. Protagonismo e Metodologias Ativas

O conjunto dos estudos permite distinguir participar de um jogo de participar da construção do conhecimento histórico. A presença de escolhas, desafios ou recompensas não assegurou, por si, uma atividade investigativa; o protagonismo ganhou sentido pedagógico quando os participantes foram convidados a formular perguntas, interpretar fontes e justificar decisões. Essa distinção aproxima a crítica de Grzybowski (2022) ao uso superficial da gamificação da definição de metodologias ativas de Valente (2018), centrada na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.

As propostas de produção são as que mais diretamente associam protagonismo e autoria, mas diferem quanto a quem produz. Apenas em Nascimento (2023), estudantes da educação básica elaboraram o projeto de um jogo: quatro estudantes do 8.º e do 9.º ano, em um projeto de pesquisa e inovação na escola, pesquisaram

fontes e construíram a narrativa de forma colaborativa. Em Monteiro e Coelho (2023), a produção de roteiros de gameplay foi planejada para estudantes da escola, mas, em razão da exclusão digital agravada pela pandemia, concentrou-se em licenciandos da Residência Pedagógica, com apresentação posterior aos alunos. Nesse caso, o protagonismo observado é o dos futuros professores, e não o dos estudantes da educação básica.

A análise de jogos prontos oferece outra forma de atuação, com exigências diferentes da autoria. Nos relatos revisados por Paula e Pinheiro (2025), *Civilization VI* foi jogado coletivamente em turmas do ensino fundamental, com rodadas distribuídas entre os estudantes e perguntas formuladas a partir das decisões tomadas no jogo. Na disciplina descrita por Grzybowski (2022), por sua vez, o docente enfatizou um modelo cooperativo, e não competitivo, para a discussão das propostas. Em ambos os casos, a metodologia ativa residiu menos na quantidade de ações realizadas durante a partida do que na investigação orientada das escolhas do jogo.

Em diálogo com Gee (2009), pode-se dizer que essas propostas colocam palavras e ações em contextos de interação; no ensino de História, porém, o mundo que responde às escolhas dos estudantes é também o das fontes e da discussão em sala. As propostas de *BloxTime* e da novela visual sobre a Revolta de Manoel Congo ampliam os formatos possíveis de participação, mas, por não serem aplicadas, não permitem avaliar o protagonismo que efetivamente promovem (Citeli, 2025; Carvalho, 2025). O protagonismo depende, portanto, do tipo de tarefa histórica proposta e da reflexão que acompanha a experiência, e a amostra oferece poucos dados sobre como estudantes da educação básica o exercem.

4.3. Acessibilidade e Inclusão

Observa-se que nenhum dos estudos investigou a participação de estudantes público-alvo da Educação Especial nem adotou um conceito explícito de inclusão. Esta aparece na amostra de forma indireta, por meio de três aspectos que precisam ser distinguidos, que dizem respeito ao acesso aos recursos digitais, às condições de participação nas atividades e à diversidade dos sujeitos representados nas narrativas. O acesso aos recursos foi a barreira mais documentada. Monteiro e Coelho (2023) relatam que, durante a pandemia, estudantes da educação básica acompanhavam as aulas pelo celular, muitas vezes conectados à rede de vizinhos, o que inviabilizou a produção de roteiros com eles. Silva (2024) aponta a falta de consoles e jogos nas escolas, e Carvalho (2025) discute a desigualdade na disponibilidade de laboratórios de informática e o risco de a proposta privilegiar escolas mais bem equipadas. Também *BloxTime*, concebido para uso fora da sala de aula, pressupõe acesso a dispositivos e à internet (Citeli, 2025).

As condições de participação aparecem em dados mais pontuais. Na atividade de Silva (2024), as participantes mulheres, segundo o autor, por menor familiaridade com jogos, tiveram mais dificuldade para concluir os objetivos, o que indica que a experiência prévia com o recurso pode produzir desigualdades na própria atividade. Em sentido oposto, nos relatos revisados por Paula e Pinheiro (2025), a jogabilidade coletiva distribuiu as rodadas entre todos os estudantes, e aqueles com menor participação recebiam apoio dos colegas. Esses indícios sugerem que a organização da tarefa, mais do que o jogo em si, condiciona quem consegue participar.

Na perspectiva de Mantoan (2003) e de Glat (2024), cabe à proposta pedagógica remover as barreiras de participação, e não ao estudante adaptar-se ao recurso. Os estudos da amostra identificam algumas dessas barreiras, sobretudo materiais, mas não avaliam adaptações, recursos de acessibilidade ou a participação de estudantes com deficiência. Por isso, as possibilidades inclusivas dos jogos digitais discutidas nesta revisão constituem uma síntese interpretativa, e não um resultado diretamente demonstrado pelas pesquisas. Embora os estudos analisados defendam o potencial lúdico dos jogos, a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial permanece tratada de forma abstrata, e a ausência de pesquisas que avaliem recursos de acessibilidade com esses estudantes no ensino de História indica que o campo ainda carece de validação empírica no contexto escolar.

4.4. Diversidade e Representação Histórica

A diversidade apareceu nos estudos como uma questão ligada a quem é representado nos jogos e de qual perspectiva o passado é narrado. As duas propostas de recursos educativos da amostra deslocaram o foco para sujeitos historicamente postos em posição secundária: as narrativas Kaingang (Citeli, 2025) e a resistência negra na história local, a partir da Revolta de Manoel Congo (Carvalho, 2025).

Citeli (2025) fundamenta *BloxTime* na valorização da literatura e das narrativas orais indígenas como conteúdo histórico, em perspectiva descolonizadora, e Carvalho (2025) vincula a novela visual à história local, à escravidão e à resistência negra. Nos dois casos, a escolha de temas e personagens é também uma escolha sobre quais experiências recebem destaque no ensino de História. Os recursos,

porém, não foram testados com estudantes, o que impede avaliar como essas representações são recebidas e discutidas em sala de aula.

Os jogos comerciais exigem outro tipo de exame. A ambientação da Grécia Antiga em *Assassin's Creed Odyssey* combina elementos históricos e ficcionais que precisam ser diferenciados por meio da comparação com fontes (Tarquino, 2022). Em *Civilization VI*, as regras organizam uma interpretação das relações entre sociedades, territórios e tecnologias baseada em modelos lineares de desenvolvimento, e Paula e Pinheiro (2025) registram que a Civilopédia do jogo descreve os povos indígenas do Brasil de forma estereotipada. Examinar a representação histórica envolve, assim, observar tanto os sujeitos presentes e ausentes quanto os caminhos de desenvolvimento e as relações de poder sugeridos pelo funcionamento e pelos textos de apoio dos jogos.

A produção de projetos e roteiros torna essas escolhas mais explícitas para quem os elabora. Ao compor um enredo sobre a Guerra do Paraguai, os estudantes, acompanhados por Nascimento (2023), precisaram selecionar acontecimentos e perspectivas, e a elaboração de roteiros de gameplay pelos licenciandos de Monteiro e Coelho (2023) envolveu decisões sobre a apresentação de personagens e conflitos. Essas atividades permitem tratar a diversidade como questão de investigação e autoria, desde que as escolhas sejam discutidas à luz das fontes.

A presença de perspectivas diversas constitui uma contribuição para o conteúdo estudado e dialoga com a defesa, feita por Pimentel (2023), de um ensino de História que dê visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados. Ela não demonstra, contudo, que o

recurso seja acessível a todos os estudantes: representação e acessibilidade são dimensões distintas da inclusão, que exigem avaliações próprias.

4.5. Limites para Implementação

A implementação de jogos digitais no ensino de História dependeu de condições que ultrapassam a escolha de um recurso atrativo. As limitações mais recorrentes foram a disponibilidade de equipamentos e de acesso à internet (Monteiro; Coelho, 2023; Silva, 2024; Carvalho, 2025), a preparação docente para usar os jogos com finalidade histórica (Grzybowski, 2022; Silva, 2024; Carvalho, 2025) e a necessidade de planejamento cuidadoso das atividades, coerente com os objetivos de aprendizagem (Grzybowski, 2022; Carvalho, 2025).

A relação entre o conteúdo histórico e o funcionamento dos jogos constituiu outro limite. Utilizar *Assassin's Creed Odyssey* ou *Civilization VI* sem discutir suas escolhas pode levar à compreensão de reconstruções ficcionais e de modelos simplificados como explicações suficientes do passado (Tarquino, 2022; Paula; Pinheiro, 2025), risco também apontado por Silva (2024) em relação aos jogos comerciais em geral.

Os recursos produzidos com finalidade educativa apresentaram exigências próprias. Citeli (2025) reconhece que a finalização e o teste de *BloxTime* com o público-alvo exigiriam equipe, recursos e tempo consideráveis, e o produto foi apresentado como protótipo; Carvalho (2025), por sua vez, condiciona o uso da novela visual ao planejamento cuidadoso e à formação docente adequada. A produção de jogos, portanto, não elimina a necessidade de

planejamento; torna mais visíveis as decisões históricas e didáticas envolvidas.

Por fim, o contexto de cada estudo limita a transferência de seus resultados. Em dois estudos, a produção de propostas e roteiros coube a licenciandos, e não a estudantes da educação básica (Grzybowski, 2022; Monteiro; Coelho, 2023); dois apresentaram produtos sem aplicação relatada (Citeli, 2025; Carvalho, 2025), sendo *BloxTime* concebido para uso fora das aulas; e a atividade de Silva (2024) reuniu participantes de diferentes idades e níveis de escolaridade. As propostas não devem, assim, ser tratadas como procedimentos intercambiáveis ou com resultados garantidos em qualquer turma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sugere que os jogos digitais podem integrar práticas pedagógicas inclusivas no ensino de História da educação básica quando são tratados como objetos de investigação e meios de produção de narrativas, e não apenas como instrumentos para despertar interesse. A contribuição dos recursos esteve nas operações intelectuais propostas aos estudantes: confrontar uma representação digital com fontes, identificar o ponto de vista de uma narrativa, selecionar acontecimentos para compor um enredo e justificar interpretações sobre o passado. Nessa perspectiva, a inclusão envolve criar condições para que os estudantes acessem essas atividades e participem da construção do conhecimento histórico; a presença de um jogo na aula não demonstra, por si, que tais condições tenham sido asseguradas.

O primeiro objetivo específico foi atendido pela identificação de oito estudos, distribuídos entre quatro dissertações e quatro artigos científicos. A composição da amostra mostrou trabalhos situados na leitura crítica de jogos existentes, estudos sobre a produção de enredos e roteiros e propostas de recursos para abordar conteúdos históricos determinados. Essa diversidade ampliou a compreensão dos usos possíveis dos jogos, mas restringiu a comparação direta entre resultados, especialmente porque nem todas as pesquisas examinaram uma aplicação em aula regular da educação básica.

Em resposta ao segundo objetivo, a descrição dos recursos mostrou que suas especificidades produziram problemas históricos distintos para o trabalho pedagógico. As reconstruções de *Assassin's Creed Odyssey* e os modelos de *Civilization VI* exigiram interrogar a seleção de acontecimentos e a simplificação dos processos históricos. O projeto sobre a Guerra do Paraguai e os roteiros de gameplay exigiram decisões sobre fontes, personagens e relações entre eventos. Já *BloxTime* e a novela visual sobre a Revolta de Manoel Congo deslocaram a atenção para as perspectivas a partir das quais indígenas e pessoas negras são representados. Desse modo, a escolha de um recurso não pode ser separada da questão histórica que se pretende investigar.

Quanto ao terceiro objetivo, a principal possibilidade pedagógica identificada foi tornar discutíveis as escolhas que estruturam uma narrativa histórica. Ao analisar um jogo, os estudantes podem questionar o que suas regras e imagens enfatizam ou omitem; ao produzir um roteiro, precisam explicitar por que selecionaram determinados sujeitos, conflitos e acontecimentos. Essas atividades abrem caminhos para diversificar a participação, desde que o

professor organize as tarefas e examine quem consegue efetivamente realizá-las.

A amostra, contudo, não ofereceu evidências suficientes para atribuir a todos os recursos uma efetividade inclusiva, pois a valorização de sujeitos historicamente marginalizados no conteúdo e a acessibilidade das atividades são dimensões diferentes, que requerem avaliações próprias. Além disso, os limites da revisão decorrem da amostra de oito estudos, das buscas restritas à BDTD, ao OASISBR e à SciELO, da realização das etapas de seleção e extração por um único revisor, da ausência de instrumento formal de avaliação da qualidade metodológica dos estudos, da predominância de estudos sem coleta de dados com estudantes da educação básica e da heterogeneidade dos contextos, métodos e resultados. Parte dos trabalhos desenvolveu propostas ou discutiu experiências extraclasse, sem investigar simultaneamente ensino de História, educação básica e condições de participação.

Por isso, os achados sustentam uma análise das possibilidades e exigências pedagógicas dos jogos digitais, mas não uma conclusão geral sobre seus efeitos em todas as turmas. Como continuidade, recomenda-se acompanhar atividades em escolas, documentar as barreiras encontradas durante seu uso e avaliar, com os estudantes, como diferentes formas de acesso, interação e autoria interferem na aprendizagem histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./abr. 2011. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15136>. Acesso em: 12 set. 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 91, p. 45, 18 maio 2026.

CARVALHO, Fernanda Marques. **Jogos digitais e gamificação no ensino de História**: uma proposta pedagógica para o engajamento e a aprendizagem significativa. 2025. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/74289/74289.PDF>. Acesso em: 17 set. 2026.

CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. **O historiador e os videogames**: uma introdução. São Luís: EDUEMA, 2024.

CITELI, Elbes Lessa. **BloxTime**: uma proposta de gamificação e aprendizagem tangencial fora das aulas de História. 2025. 308 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025. Disponível em: <https://rima.ufrjr.br/jspui/handle/20.500.14407/24249>. Acesso em: 17 set. 2026.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion**: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>.

GEE, James Paul. Bons video games e boa aprendizagem. Tradução de Gilka Girardello. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p167>.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana. Ressignificando práticas pedagógicas para uma escola inclusiva. **Revista Apae Ciência**, v. 22, n. 2, p. 9-16, jul./dez. 2024.

GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel. O ensino de História na era digital: os games para além da gamificação. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 40, n. 1, p. 74-88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2022.40.1.5>.

KRUGER, Juliano Milton. **Metodologia da pesquisa em Administração**: em linguagem descomplicada. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2023. E-book. DOI: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-212-2.03.04.23>.

LEE, Peter. Por que aprender História? Tradução de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25834>. Acesso em: 1 out. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MCCALL, Jeremiah. **Gaming the past:** using videogames to teach secondary history. New York: Routledge, 2023.

MONTEIRO, Christiano Britto; COELHO, George Leonardo Seabra. Experiências didáticas, videogame e docência: roteiros de gameplay no ensino de História. **Revista TransVersos**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 30-51, maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/transversos.2023.73015>.

NASCIMENTO, Ramon Felipe Carvalho do. **A aprendizagem histórica dos estudantes na produção de enredos e projetos de jogos digitais**. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/735399/2/Dissertacao_de_Mestrado_Final_Ramon_Nascimento.pdf. Acesso em: 17 set. 2026.

NUNES, Nelson da Silva; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; SOUZA, Beatriz Martins de; MOURA, Crislayne dos Santos; SOUSA, Emily Lins Casado de; OLIVEIRA, Viviane Santos de; CALHEIROS, Yasmin Bella de Oliveira. Jogos digitais no ensino médio: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Científica da UniMais**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 181-195, 2024. Disponível em: <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/198>. Acesso em: 24 set. 2026.

PAGE, Matthew J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, London, v. 372, art. n71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.

PAULA, Brena Sirelle Lira de; PINHEIRO, Rosemeire de Souza. O uso de *Civilization VI* no ensino de História: jogos digitais como

ferramenta didática. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 1-24, 2025. DOI: <https://doi.org/10.61164/g0naee68>.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Aprendizagem baseada em jogos digitais: uma agenda de pesquisa. In: ALVES, Lynn (org.). **Plataformas digitais, jogos digitais e divulgação científica**: pesquisas e práticas. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 79-98.

PIMENTEL, Marcelo Victor Barbosa. **O ensino de História e a educação inclusiva**: desafios e possibilidades docentes na adoção de práticas inclusivas no município de Bragança, no nordeste paraense. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/15995>. Acesso em: 12 set. 2026.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SANTOS JUNIOR, Paulo Marreiro dos *et al.* Um estudo sobre a implementação de políticas públicas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 3, e7951, 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 11-21.

SILVA, Danilo Américo Pereira da. Jogos digitais no ensino de História: limites e possibilidades. **Revista Tópicos**, [S. l.], v. 2, n. 8, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10958790>.

TARQUINO, Paula Katherine. **Jogos digitais e ensino de História Antiga**: uma abordagem a partir de *Assassin's Creed Odyssey*. 2022. 74 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30224>. Acesso em: 17 set. 2026.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44. E-book.

¹ Mestrando em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Professor de História vinculado à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), em Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2619-3152>.

² Doutor em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES), Paraguai, em 2023. Professor permanente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/IFAM/CMC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4683-8493>.