

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Entre trincheiras e telas: potencialidades e limites do uso pedagógico do game
Valiant Hearts no ensino sobre a Primeira Guerra Mundial**

Paulo Junio Miranda Brahan
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

PAULO JUNIO MIRANDA BRAHAN

**Entre trincheiras e telas: potencialidades e limites do uso pedagógico do game
Valiant Hearts no ensino sobre a Primeira Guerra Mundial**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Bethania Medeiros Geremias

Coorientadora: Joana D. A. G. Hollerbach

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

B813e
2025
Brahan, Paulo Junio Miranda, 1997-
Entre trincheiras e telas: potencialidades e limites do uso pedagógico do game Valiant Hearts no ensino sobre a Primeira Guerra Mundial / Paulo Junio Miranda Brahan. – Viçosa, MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (106 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Bethânia Medeiros Geremias.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2025.

Referências bibliográficas: f. 95-106.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.778>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Software educacional - Jogos de computador. 2. História (Ensino médio) - Estudo e ensino. 3. Jogos no ensino de história. I. Geremias, Bethânia Medeiros, 1973-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 373.1397

PAULO JUNIO MIRANDA BRAHAN

**Entre trincheiras e telas: potencialidades e limites do uso pedagógico do game
Valiant Hearts no ensino sobre a Primeira Guerra Mundial**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 2 de outubro de 2025.

Assentimento:

Paulo Junio Miranda Brahan
Autor

Bethania Medeiros Geremias
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pelo autor em 11/12/2025 às 19:02:31 e pela orientadora em 11/12/2025 às 20:08:41. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **BSG9.EZ5W.4Q9X** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Para mim, pesquisar é encontrar-se no outro. Assim como na docência, é compreender que ensinar é concomitante a aprender, tendo a hombridade de perceber que somos, hoje, resultado dos muitos que nos antecederam; e tendo a esperança de contribuir de alguma forma com aqueles que ainda virão. É com esse pensamento que gostaria de agradecer:

Aos brasileiros(as) de todos os cantos, de todas as cores e crenças, por sua participação indireta no financiamento dessa pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelas bolsas de financiamento de minha pesquisa.

A todos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, no qual cultivei diversas amizades e dividi muitas risadas e aprendizados. A acolhida de todos(as) foi essencial para me fazer sentir pertencente ao ambiente acadêmico.

À minha orientadora, Bethania Medeiros Geremias, que se tornou uma amiga muito querida. Por ser uma excelente professora e pesquisadora. Por me inspirar a ser o que somos, me orientar no sentido mais amplo da palavra e por estar presente em todos os momentos dessa trajetória. Posso dizer que estar com você sempre me alegra!

À minha coorientadora, Joana D'Arc Germano Hollerbach, com quem compartilho o amor pela História e a inquietude por justiça social.

Aos meus primos e primas, tios e tias, com os quais cresci compartilhando memórias.

Aos meus amigos de São José do Goiabal e de Bela Vista de Minas, com quem dividi os momentos de angústia e, ainda mais, os de diversão.

Às minhas irmãs, Mayara e Fernanda. Não chegaria até aqui sem vocês. E minha sobrinha, Alice, por nos mostrar a leveza da vida.

À minha mãe, Igina, in memoriam. Sei que estaria orgulhosa deste momento. Que continue olhando por nós.

À minha avó, Dona Boazinha, por ser, também, minha mãe. Por todas as vezes que se preocupou e destinou suas orações a mim. Por ser a pessoa com o coração mais bondoso que conheço. E por nunca deixar transparecer aos outros netos o quanto eu sou seu favorito!

Guardo a última saudação para o meu pai, Sr. Paulo, a pessoa mais importante do mundo para mim. Referência enquanto professor e homem. Ainda que não tivesse o título, sempre foi chamado de mestre por seus alunos. Aquele que me ensinou a torcer pro Galo, ser paciente e que a melhor lição é o exemplo.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de

pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

“Tudo o que temos que decidir é o que fazer com o tempo que nos é concedido”
J.R.R. Tolkien

RESUMO

BRAHAN, Paulo Junio Miranda, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2025. **Entre trincheiras e telas: potencialidades e limites do uso pedagógico do game Valiant Hearts no ensino sobre a Primeira Guerra Mundial.** Orientadora: Bethania Medeiros Geremias. Coorientadora: Joana D Arc Germano Hollerbach.

A presente dissertação analisa as potencialidades e os limites do jogo digital Valiant Hearts como recurso pedagógico no ensino da Primeira Guerra Mundial. Como objetivos, buscou-se compreender de que forma suas narrativas e representações visuais, sonoras e verbais podem contribuir para a formação do pensamento histórico dos estudantes. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo exploratório, articulando uma análise histórico-semiótica do jogo e discussões em grupo focal com professores de História do Ensino Médio. Essa estratégia permitiu confrontar as representações contidas em Valiant Hearts com a percepção crítica dos docentes. A pesquisa se ancora em autores como Andrew Feenberg, concebendo a tecnologia como fenômeno social; Marcos Napolitano, tratando sobre representações culturais ligadas à História; Lúcia Santaella, como base para análise semiótica; Lynn Alves, investigando os efeitos da gamificação na educação; e Circe Bittencourt, analisando práticas pedagógicas e o caráter formativo da disciplina de História. O estudo também dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a inserção crítica das tecnologias digitais no ensino. Os resultados revelam que Valiant Hearts propõe uma narrativa humanizada da guerra, centrada em experiências individuais e coletivas, em contraste com a lógica de glorificação bélica comum em outros jogos. Os professores reconheceram seu potencial para promover empatia, debates e reflexões históricas, mas ressaltaram a necessidade de mediação docente e de planejamento pedagógico adequado. Conclui-se que, quando utilizado de forma crítica e integrado a outras práticas educativas, o jogo pode constituir um recurso relevante para o ensino de História e para a aprendizagem sobre a Primeira Guerra Mundial.

Palavras-chave: jogos digitais; Valiant Hearts ; história; ensino de história

ABSTRACT

BRAHAN, Paulo Junio Miranda, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, October, 2025. **Between trenches and screens: potentialities and limitations of the pedagogical use of the game Valiant Hearts in teaching about the First World War.** Adviser: Bethania Medeiros Geremias. Co-adviser: Joana D Arc Germano Hollerbach.

This dissertation examines the potential and limitations of the digital game Valiant Hearts as a pedagogical resource for teaching the First World War. The main objective was to understand how its narratives and visual, auditory, and verbal representations can contribute to the development of students' historical thinking. The methodology adopted was qualitative and exploratory, combining a historical-semiotic analysis of the game with focus group discussions involving high school History teachers. This strategy allowed the representations embedded in Valiant Hearts to be confronted with teachers' critical perspectives. The research is grounded in authors such as Andrew Feenberg, who conceives technology as a social phenomenon; Marcos Napolitano, who addresses cultural representations related to History; Lúcia Santaella, providing the basis for semiotic analysis; Lynn Alves, who investigates the effects of gamification in education; and Circe Bittencourt, who analyzes pedagogical practices and the formative role of the History discipline. The study also engages with the National Common Curricular Base (BNCC), which emphasizes the critical incorporation of digital technologies in education. The results indicate that Valiant Hearts constructs a humanized narrative of war, centered on individual and collective experiences, in contrast to the glorification of warfare commonly found in other games. Teachers recognized its potential to foster empathy, debate, and historical reflection, while highlighting the need for teacher mediation and careful pedagogical planning. It is concluded that, when critically integrated into broader educational practices, the game can serve as a valuable resource for History teaching and for learning about the First World War.

Keywords: digital games; Valiant Hearts ; history ; history teaching

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	9
2 - DISPUTAS PELA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	15
2.1 História do ensino de História no Brasil.....	18
2.2 O Ensino de História e a BNCC.....	24
3 - TECNOLOGIAS DIGITAIS, JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA	27
3.1 Gamificação.....	31
3.2 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e History Games.....	35
4 - POTENCIALIDADES E LIMITES DOS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM <i>VALIANT HEARTS</i>	41
4.1 Entendendo <i>Valiant Hearts</i> : os professores em ação.....	42
4.2.1 O jogo na perspectiva do pesquisador	43
4.2.2 O jogo na perspectiva dos professores.....	45
5 - A HISTÓRIA, O ENSINO DE HISTÓRIA E OS JOGOS: POSSIBILIDADES E LIMITES DE <i>VALIANT HEARTS</i>	48
5.1 <i>Valiant Hearts</i> : análise do pesquisador.....	48
5.2 Os encontros com os professores de História.....	68
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
7 - REFERÊNCIAS.....	94

1 - INTRODUÇÃO

As ideias iniciais para esta pesquisa surgiram a partir de um interesse pessoal por jogos eletrônicos, sobretudo aqueles que carregam consigo temáticas e sujeitos históricos no enredo. Esse interesse se acentuou na medida que fiz as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Docente. Nelas, eu encontrava sentido na utilização de tecnologias digitais, em especial o uso de jogos, para trazer mais ludicidade e produção de sentidos sobre os conteúdos estudados, enquanto exercia o ofício de historiador e de educador.

Durante a graduação em História, me deparei com a obra “Apologia da História”, do historiador Marc Bloch (2002). Esse livro buscava explicar, ainda na primeira metade do século XX, do que tratava o ofício do historiador. Em certa passagem, Bloch afirma que a história deveria ser entendida, sim, como ciência dos *homens*. Mas também como a ciência do *tempo*.

Bloch está nos mostrando que não existem seres fora de seu tempo, e tudo o que somos e fazemos está atrelado a isso. Isso pairou por muito tempo em meus pensamentos. Juntou-se a essa conjectura o texto que li em 2022, intitulado “Tecnologias e educação escolar: a escola pode ser contemporânea do seu tempo?” (Gonçalves; Faria Filho, 2021). Dessa forma, me pareceu conveniente entender como os sujeitos dessa escola contemporânea lidam com seu tempo e seus aparatos de trabalho. Para além disso, como lidam com as tecnologias digitais, suas complexidades e contradições.

Toda pesquisa, em si, é um pouco autobiográfica. Pesquisar possíveis usos didáticos, pedagógicos e metodológicos de jogos digitais é uma realização pessoal antes de qualquer coisa. O fazemos por nós e para contribuir com a inserção dos jogos nos meios educacionais; além de incentivar indiretamente a divulgação da história de modo mais algo divertido e prazeroso de ser aprendido. Nessas considerações gostaria de deixar claro o privilégio que é ter tempo, motivação e disponibilidade material para jogar e, sobretudo, escrever/pensar sobre o jogar. Foi um privilégio, também, conseguir aliar este gosto particular por jogos com o exercício de minha função como historiador/educador.

A afeição pessoal por jogos digitais desde a infância foi um fator que contribuiu para a escolha da temática de pesquisa. Sendo uma criança do interior, a infância foi uma parte muito tranquila da minha vida. Passávamos as férias rodeados dos primos e cada um deles tinha um videogame diferente. Os mais velhos, que já trabalhavam, tinham os videogames mais novos da época, como o PlayStation 2 – sonho de consumo das crianças nascidas na década de 1990. Os primos de origem menos abastada tinham videogames

mais antigos, como o Super Nintendo. Mesmo assim, isso não impedia que todos partilhassem o interesse em comum pelos jogos digitais.

Esse interesse se manteve vivo em mim. E, quando na graduação em História, surgiu a oportunidade de conciliar interesses pessoais e profissionais e conjecturei maneiras de alinhar a pesquisa no campo da História com metodologias ativas de ensino através do uso de jogos digitais. Isso porque conhecer o passado é fundamental para que um discurso sobre ele seja produzido.

Minhas primeiras experiências como professor foram no estágio supervisionado, na cidade de Viçosa – MG. Como quase todo docente em início de carreira, ensaiei diversas vezes a mesma aula antes de aplicá-la em sala. Sendo o professor mais jovem a lecionar para a turma de 8º ano, era esperado que houvesse uma aproximação maior com os alunos. E isso de fato ocorreu. Não só na turma de estágio, mas também nas turmas nas quais fui designado posteriormente em Nova Era – MG.

Atribuo esse contato a alguns fatores singulares: havia curiosidade por parte dos estudantes pela minha idade e trajetória, o “ser jovem” me tirava a autoridade já estabelecida pelos professores com anos de carreira. Mas um fator que me pareceu mais contundente foi o de incorporar elementos do cotidiano no conteúdo histórico que estávamos estudando: músicas, jogos, filmes e séries, notícias, entre outros. Acredito que esses recursos são instrumentos poderosos que podem nos auxiliar nas aulas, sobretudo nas de História.

A História, enquanto ciência, é uma área de estudos na qual a interpretação torna-se essencial para escrever e aprender a pensar a vida. Nesse sentido, entender a conexão dos jogos eletrônicos com a disciplina de história no currículo escolar é, também, uma pesquisa historiográfica, uma vez que usa de seus próprios referenciais. É válido pensar que a interação com o mundo lúdico-digital dos jogos pode ser um exercício reflexivo pertinente. E, além disso, a própria teoria da história refere-se a um campo a ser pensado quando tratamos da interação humana com os jogos, em especial os *history games*.

History games são os jogos eletrônicos construídos e centrados em torno de uma narrativa e/ou simulações de fatos históricos. O mercado de jogos nesse nicho é vasto e plural. Nesse sentido, podemos encontrar jogos que simulam o “Dia D”, na Segunda Guerra Mundial ou a chegada do homem à lua. Conforme Glezer e Albiere (2009), tais jogos ocupam um lugar de “quase história” ou “obra fronteira”, pois essas obras se distanciam do cânone acadêmico da escrita historiográfica, mas ainda tomam como referência narrativa, contextos e fatos do passado.

Outras obras de quase história, comumente assimiladas, são filmes e séries de TV, desenhos animados ou romances históricos. Esses últimos talvez sejam o exemplo mais palpável e pesquisado. Os romances históricos trazem, em sua maioria, um enredo com personagens e atos fictícios, introduzidos em momentos históricos extremamente detalhados e em locais exatos. Em suma, se distanciam do aspecto puramente ficcional, uma vez que carregam consigo todo um espectro convencional da história.

No que tange à academia, é notório que, nos bancos de dados da CAPES existem diversas pesquisas a respeito da inserção de tecnologias digitais na educação. Em tempo, o número de pesquisas sobre a temática vem aumentando consideravelmente, conforme estudo bibliométrico realizado por Garcia-Sanchez (2019). De outro modo, o uso de jogos na educação é uma lacuna a ser preenchida. Portanto, o presente projeto se configura como uma oportunidade de enriquecer as pesquisas nesse campo.

Para tanto, devemos nos basear no que os documentos curriculares sugerem para implementação de tecnologias – nesse caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produzida pelo Ministério de Educação (MEC) e que, atualmente, orienta os conteúdos a serem trabalhados em toda a Educação Básica. Prevista no artigo 210, da Constituição Federal (Brasil, 1988) e no artigo 26, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Brasil, 1996), a BNCC é apresentada no ano de 2018. Este documento, por si, consiste em um grande mar de oportunidades de estudos e reflexões, gerando infindáveis debates acerca de sua composição. Nesse projeto iremos nos ater ao que concerne às tecnologias digitais e ensino de história.

As aulas de história são terrenos férteis para integrar os dispositivos tecnológicos cada vez mais comuns em nosso cotidiano, como os conteúdos publicados em plataformas de streamings ou podcasts, além da televisão e do rádio. Os assuntos podem surgir tanto por já estarem no conteúdo programado quanto por serem suscitados por algum estudante, que traz à tona algum tema que viu fora do ambiente escolar. É desejável que o professor também se aproprie dessas tecnologias para que a aula seja mais interativa e interessante na perspectiva dos estudantes. Dentre essas tecnologias, damos destaque aos jogos digitais, dada sua relevância atual.

No decorrer dos últimos 30 anos as crianças têm crescido com cada vez mais contato com videogames, seja por meio de celulares, consoles, computadores particulares, *lan houses* ou fliperamas (Gonçalves; Faria Filho, 2021). Em 2018, a indústria dos videogames chegou à receita de US\$134 bilhões de dólares, consolidando o seu mercado como um dos mais lucrativos, superando o cinema e a música. Mas a indústria não se

limita àqueles com videogame em casa; existe um mercado específico voltado aos jogos *mobile*, no qual os jogadores têm acesso a eles pelo celular. De acordo com dados da Associação Brasileira de Desenvolvedores de Jogos Digitais, mais de 70% da população brasileira joga algum tipo de *game* com frequência.

Em tempo, parte-se da ideia de que o meio cultural em que nos inserimos é relevante para podermos internalizar o conhecimento que vislumbramos (Freire, 2001). Daí, investigar os efeitos e desdobramentos das obras que se pretendem históricas, mas se distanciam do cânone acadêmico nos é conveniente.

Se os jogos eletrônicos possuem um caráter didático no ensino-aprendizado, cabe ao professor de História discernir e determinar quais conhecimentos podem ser aplicados para um melhor entendimento de como jogos como *Valiant Hearts* podem ser utilizados para o ensino de História. A escolha de analisar o jogo digital *Valiant Hearts* (Ubisoft, 2014), em detrimento de outros, foi baseada em algumas razões: embora seja ambientado em um universo ficcional, o jogo evita elementos sobrenaturais e mantém fidelidade histórica à Primeira Guerra Mundial. Destaca-se por valorizar as relações humanas do conflito, sem transformar a violência em espetáculo, adotando estilo cartunesco e jogabilidade centrada nos sentimentos dos personagens. Ao ser lançado, *Valiant Hearts* rompeu com padrões tradicionais dos jogos de guerra, oferecendo uma experiência acessível, intuitiva e engajante, capaz de aproximar os jogadores das narrativas históricas.

Como marco metodológico, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, que permite aprofundar a compreensão do tema e propor novas perspectivas, por meio de investigações e análises múltiplas (Gerhardt; Silveira, 2009). Compreendemos que a pesquisa qualitativa, ao priorizar a multiplicidade de significados e sentidos que emergem das subjetividades dos sujeitos em sua interação com o social, revela-se apropriada para captar a complexidade do objeto de estudo, rejeitando a racionalidade tecnopositivista que simplifica fenômenos sociais em dados objetivos (Silva *et al.*, 2022). Além disso, as abordagens da pesquisa qualitativa possuem características singulares, no sentido de que as análises estão sujeitas ao crivo das interpretações pessoais e concepções prévias do pesquisador enquanto sujeito.

Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa foi analisar narrativas e representações visuais, sonoras e verbais históricas presentes no jogo digital *Valiant Hearts* e suas potencialidades e limites pedagógicos na formação continuada dos jogadores. Nesse sentido, os objetivos específicos foram: i) analisar, de maneira

individual, aspectos historiográficos contidos no jogo e suas intencionalidades; ii) analisar, em conjunto com professores de história do Ensino Médio, as representações históricas visuais, sonoras e verbais do jogo *Valiant Hearts*, bem como a historiografia a respeito dos eventos ocorridos na Primeira Guerra Mundial; iii) Discutir potencialidades e limites do uso pedagógico do *game Valiant Hearts* no ensino do conteúdo referente à Primeira Guerra Mundial.

Considerando que uma etapa da pesquisa envolve seres humanos, submetemos o projeto à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Viçosa. Após análise, obtivemos o parecer e aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), autorizando a pesquisa, sob o n. 7.084.705.

Uma vez obtido o parecer positivo do CEP, seguimos para as escolas, a fim de contatar os professores. Em uma das escolas nos foi informado que a aprovação do CEP não seria suficiente. Assim, foi exigido um Termo de Anuência da Superintendência Estadual de Ensino (SEE-MG), para que pudéssemos ter acesso ao e-mail dos professores de História do Ensino Médio da rede pública. Para conseguir esse termo, tivemos de reunir uma série de documentos não previstos anteriormente. Dentre os documentos apresentados à SEE-MG, estão: termo de anuência; termo de autorização do autor; escopo do projeto; carta de apresentação; termo de responsabilidade; termo de concordância (Apêndice 2). A partir disso, iniciamos os trâmites através do *site* da SEE-MG para conseguir a anuência para entrarmos em contato com os professores. Todo esse processo demonstrou-se mais demorado do que esperávamos inicialmente, o que acarretou em um atraso frente ao nosso cronograma inicial.

É fundamental destacar que, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, garantimos o anonimato dos participantes e das instituições envolvidas, respeitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento assegura sigilo e confidencialidade, em total atendimento à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos (Brasil, 2012), bem como à Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que reforça o compromisso com a privacidade e a proteção dos dados dos envolvidos (Brasil, 2018).

Ao realizarmos todos os tramites da pesquisa, buscamos compreender tais questões: que conhecimentos históricos estes produtos culturais são capazes de fornecer?

Quais passados possibilitam acessar? Assim, reiteramos a inquietação a respeito da produção de sentidos que atribuímos sobre conteúdos que tratam sobre a história de maneira lúdica e interpessoal. Acreditamos que pesquisar tal temática serve de grande valia, uma vez que trata diretamente sobre as vicissitudes do processo educativo.

Dessa maneira, a presente dissertação é organizada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 2 abordamos as disputas em torno da História e do Ensino de História no Brasil, problematizando a construção da disciplina no contexto escolar, suas transformações durante o século XX e as implicações decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O capítulo 3 é dedicado à discussão sobre tecnologias digitais, jogos eletrônicos e ensino de História, trabalhando os conceitos de gamificação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e os *history games*, analisando suas potencialidades e limites como instrumentos pedagógicos. O capítulo 4 apresenta de maneira mais minuciosa os fundamentos teórico-metodológicos, os procedimentos de coleta de dados e os critérios de análise empregados na investigação do jogo *Valiant Hearts*. O capítulo 5 apresenta os resultados e as análises desenvolvidas, de duas formas concomitantes: a visão do pesquisador acerca das representações históricas presentes no jogo e as percepções manifestadas por professores de História do Ensino Médio a partir dos encontros realizados. Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais achados da pesquisa, suas contribuições e limites, também apontando possibilidades para futuras investigações acerca do uso de jogos digitais no ensino de História.

2 - DISPUTAS PELA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A história é um território em disputa. Ter o domínio sobre o campo é como ter o aval da verdade. Na obra “História e Verdade: posições” (2001), o historiador José Carlos Reis aborda as várias facetas da verdade e, na visão do autor, os historiadores atuais já não pretendem ter absoluto domínio da verdade, uma vez que se admite que essa tarefa é impossível.

Em relação a isto, Reis (2001, p.365) argumenta que “[...] o conhecimento histórico é ligado à época da sua produção e ao presente do historiador. Se o presente é sempre novo e reinterpreta de forma nova o passado, a ‘verdade do passado’ será também nova”. Por essa razão, a história é motivo de confrontos e enfrentamentos. Antes mesmo de ser disciplina escolar, o conhecimento histórico foi moldado para satisfazer vieses dos que detém o poder (Laville, 1999). Mesmo a historiografia, ou seja, o modo como se escrevia e entendia a história, se alterou.

Na crise dos paradigmas da história, na década de 1930, Lucien Febvre (1989), influente historiador do século XX, denunciou a lacuna deixada pelos historiadores ditos positivistas que, no campo historiográfico, tinham uma concepção clara e objetiva sobre como deveria ser feita a análise metodológica da história. O historiador Peter Burke, na obra “A Nova História, seu passado e seu futuro” (1992), aponta algumas questões relevantes sobre a visão dita positivista dos historiadores tradicionais. Uma primeira questão é que historiadores tradicionais concebem na história como uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a Nova História está mais preocupada com a análise das estruturas. A História tradicional oferece uma visão hierarquizada, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas e generais. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da História. Outro apontamento, é que a partir do paradigma tradicional, a História é objetiva e a tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos “como aconteceram”. Na visão de Burke essa concepção é equivocada pois:

Hoje em dia, este ideal é, em geral, considerado irrealista. Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular. O relativismo cultural obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos (Burke, 1992, p.2).

Desse modo, concebemos a necessidade de romper com este viés dito positivista da História. Febvre (1986, p.80) chama a atenção para a existência de um espaço que não se explorava nos “[...] documentos importantes dos homens importantes”. O autor advogava, conscientemente, pela História enquanto ciência do *homem* e, portanto, de todo *homem*. A História dos textos, mas de todos os textos, e das palavras que o compõem que estão cheias de subjetividade humana. Definição que se considera importante, mas que, ainda, precisa ser reconstruída, pois também é uma ciência produzida por mulheres e, portanto, devem ser incluídas nessa afirmativa.

Aqui é necessário pontuar que, embora estes historiadores busquem relativizar os fatos históricos, eles não relativizam o caráter científico da investigação histórica. Esses apontamentos são frutos de seu tempo, para indicar a abrangência da história em relação a seus sujeitos. Nada tem a ver com o relativismo histórico-social contemporâneo, em que se faz um revisionismo perverso e mal intencionado da História para que esta sirva de alicerce para os mais abjetos discursos.

Por conseguinte, os documentos empoeirados em arquivos, raramente visitados, nos contam uma história. Assim como um poema, um quadro, um drama autobiográfico, também têm valor, pois são testemunhas de uma história viva e humana, cheia de nuances e pensamentos. O que conceituamos, a partir de todo esse arcabouço ineditamente explorado, passa a ser o arcabouço da Nova História. Nesse sentido, Foucault afirma em *Arqueologia do Saber* (1969) que a história pós-1960 se afasta de questões filosóficas, pois os problemas epistemológicos da chamada Nova História são outros.

Para Burke (1992), a Nova História é um conjunto de percepções e abordagens no método historiográfico. Nascida na França, essa chamada *nouvelle histoire* se afasta da visão tradicional à época da história ancorada apenas aos movimentos políticos. Nesse ínterim, tudo conta uma história. A partir dessa afirmação, admite-se pensar em histórias mais abrangentes, como a micro-história ou história cultural. A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída (Burke, 1992).

Esta é a história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*. A Escola dos *Annales* é um movimento historiográfico surgido no século XX, na França. Fundada pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, a escola tem, a nosso ver, um papel relevante na adaptação do saber histórico à pluralidade epistemológica e à concepção da Nova História. A partir dela, o método passa a ser mais abrangente, abandonando o viés da história política e estabelecendo um caráter histórico para pessoas, objetos ou lugares antes ignorados.

Roger Chartier (2002), historiador dos *Annales*, trabalhou sob a ótica da História, questionando seu caráter puramente objetivista e dando margem às subjetividades. Essas subjetividades são inerentes ao trabalho de investigação histórica, pois, por mais distante que um historiador esteja do objeto de estudo, este não pode se isolar de suas concepções prévias e se abster de conceber interpretações. Isto não significa que a História desconsidere os fatos e acontecimentos, pois é o trabalho sobre eles que a difere da literatura, por exemplo.

Em “À Beira da Falésia: a História entre incertezas e inquietudes” (2002), Chartier se interroga sobre as inquietudes do campo de estudo historiográfico. Perpassando pelas diversas crises epistemológicas que a História sofreu durante o século XX, o autor assume que o alívio veio quando se permitiu separar da história o título de detentora universal das verdades. É admissível que o fato esteja atrelado à História, mas este já não é suficiente. É necessário, pois, admitir que há diferentes interpretações acerca de um mesmo fato. Nesse sentido, Chartier propõe a ideia do “mundo como representação”, no qual o fato é envolto por nuances e contextos e, aqueles que irão interpretar os objetos em análise, o fazem mediante escolhas subjetivas. Isto implica dizer que não há seres fora de seu tempo, posto que as interpretações históricas nos levam, por conseguinte, a narrativas. Essas, estão incrustadas de subjetividade, como evidencia Chartier (2002, p.86):

Toda a história, mesmo a menos narrativa, mesmo a mais estrutural, é sempre construída a partir das fórmulas que governam a produção das narrativas. As entidades que os historiadores manipulam (sociedades, classes, mentalidades, etc.) são quase personagens, dotados implicitamente das propriedades que são aquelas dos heróis singulares e dos indivíduos comuns que compõem as coletividades designadas por essas categorias abstratas.

Entretanto, há um risco intrínseco nessa visão da História como narrativa: ao afastar a noção de verdade científica, corre-se o perigo de torná-la volátil e adaptável, sujeita a usos e abusos conforme os interesses de quem a interpreta. Sobre essa e outras questões que discutiremos na seção a seguir.

Com efeito, podemos ter, então, diversas narrativas sobre um mesmo objeto, uma vez que cada sujeito colocará seu arcabouço de subjetividades sobre ele. Desse modo, entendo que a crise dos paradigmas da história fez com que todo o método historiográfico se tornasse mais complexo e profundo. Por conseguinte, se a História, enquanto ciência, se modificou ao longo do século XX, também podemos dizer o mesmo sobre o ensino de História.

2.1 História do ensino de História no Brasil

A disciplina escolar de história carrega consigo a capacidade de mitigar ou propagar passados, possuindo o poder de ocultar ou revelar fatos e contextos conforme necessidades e desejos. Não por acaso, a história é perpassada por usos – e desusos – políticos e sociais (Bittencourt, 2004).

Christian Laville (1999), demonstra que a história adquiriu diversas características educativas ao longo do tempo. Desde um caráter cívico, para a formação de estados nacionais, até o de formação de cidadania. Porém, se o paradigma da História é composto por narrativas, como elucidou Chartier (2002), a consolidação dessas narrativas não se dá de forma pacífica, porque sempre existe uma disputa pela sua hegemonia.

A constituição da disciplina de História no Brasil é pensada após a independência e instaurada pela primeira vez como código disciplinar no Colégio Pedro II em 1838 (Schmidt, 2012). O Colégio Pedro II, primeira escola secundária do Brasil, é fundado no mesmo ano em que foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). No IHGB foram formados os primeiros professores de História do Império e coube a estes pensar a escrita da história do Brasil, o que se deu com um caráter de nação miscigenada, como revela Farias Junior (2013, p. 129):

Tais debates foram objeto de reflexão de diversos pesquisadores pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), entre os quais se destaca a abordagem para a escrita da História apresentada pelo alemão Von Martius, que defendia uma História do Brasil que partisse da confluência das três etnias, no interior das quais o branco/civilizado/cristão é evidenciado, as demais etnias, a saber: afrodescendentes e indígenas atuavam como cooperadores ou colaboradores do processo civilizador do branco europeu. É sob essas circunstâncias históricas que a História se consolida como disciplina escolar.

De acordo com Fonseca (2006), os historiadores do IHGB buscavam enaltecer uma visão política, nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da igreja Católica e a monarquia. Nesse contexto, como demonstra Kátia Maria Abud (2011), o programa de história consistia, primariamente, na chamada História da Pátria, que funcionava com um apêndice da história da Europa ocidental. Com base em manuais franceses, era “[...] relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas” (Abud, 2011, p.165). Segundo a autora, a ideia de escola padrão

seguia os programas adotados pelo Colégio Pedro II, que era a referência para as outras escolas secundárias do país, até 1931.

Para Fonseca (2006), a Proclamação da República marca uma primeira reforma no caráter narrativo da história no Brasil, pois era desejo republicano constituir e exaltar heróis nacionais, criando feriados e festas cívicas para cultuar personagens relevantes. O historiador Marc Ferro (1981, p.114), no livro “As falsificações da história” argumenta que “[...] a imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à história que nos foi contada quando éramos crianças”. A construção dessa imagem perpassa pela escola, pelo livro didático e pelo professor. Como exemplo, Boris Fausto (1994) demonstra como os republicanos, após 1889, invertem o significado da Inconfidência Mineira, colocando a insurreição e seu líder, Tiradentes, como mártires da liberdade brasileira. A intenção era promover Tiradentes como símbolo nacional, como evidenciado na imagem a seguir:



Figura 1 - Tiradentes esquartejado. Óleo sobre tela. Pedro Américo, 1893.

Fonte: Museu Mariano Procópio

A imagem acima (Figura 1) está presente em diversos livros didáticos e traz consigo simbologias distintas (Schmidt, 2012). Na pintura de Pedro Américo (1843-1905), todas as partes do corpo esquartejado de Tiradentes estão presentes, contrariando os autos da condenação abaixo apresentado:

[...] condenam o réu Joaquim José da Silva Xavier, por alcunha o Tiradentes, a que seja conduzido pelas ruas públicas ao lugar da forca, e nela morra morte natural para sempre, e que depois de morto lhe seja cortada a cabeça e levada à Vila Rica, aonde no lugar mais público dela será pregada em um poste alto até que o tempo a consuma; o seu corpo será dividido em quatro quartos e pregado em postes pelo caminho de Minas [...] aonde o réu teve as suas infames

práticas [...] até que o tempo também os consuma. Declaram ao réu infame, e infame seus filhos e netos. (Autos da devassa da Inconfidência Mineira, 1976, v.1, p.19)

A exposição do corpo de Tiradentes na pintura é posta de modo a lembrar o formato do mapa do Brasil, com o intuito de associar a Inconfidência Mineira a um propósito de libertação nacional (Laville, 1999). Do mesmo modo, a aparência de Tiradentes é retratada para remeter à imagem de Jesus Cristo; a força utilizada em sua execução tem menos destaque que o crucifixo, associando o inconfidente a um mártir tal qual Jesus. Como aponta Renilson Rosa Ribeiro (2007, p. 27), “a figura de Tiradentes foi entronizada como herói, em uma construção de fundamentação religiosa evidente, através de um discurso épico, nacionalista e moralizante”.

O uso da disciplina de História como instrumento ideológico se manteve na República recém criada. Com a Revolução de 1930 houve nova reformulação do sistema de ensino brasileiro, fazendo com que a história se tornasse definitivamente uma disciplina escolar (Schmidt, 2012). É oportuno salientar que é nesse contexto histórico que foi criado, no ano de 1934, o primeiro curso universitário voltado para a formação de professores de história, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Até então as aulas eram ministradas por bacharéis em direito, médicos, literatos e professores estrangeiros - com ou sem formação (Farias Junior, 2013).

As transformações neste sentido se inserem no contexto da sociedade brasileira pós-Revolução de 1930, concretizando a institucionalização de alguns projetos de reformas educacionais, como a de Francisco Campos, instituída pelo Decreto 19.890/1931. De acordo com Abud,

A revolução de 30 colocou fim ao regime federativo criado pela Constituição de 1891 e o poder político passou a ser centralizado pelo governo federal. Alegando a necessidade de substituir as antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico político. Nesse contexto, a reforma Francisco Campos pode ser vista como “fator de coesão nacional” e “a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção (Abud, 1993, p. 165).

Para Schmidt (2012), a Reforma Francisco Campos serviu como abertura para o uso da história como educação política. Destaca-se, no governo de Getúlio Vargas, a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, também

conhecida como Reforma Gustavo Capanema. Esta, reorganizou o ensino secundário e o dividiu em dois ciclos: o primeiro ciclo, o Ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo ciclo, no qual os alunos poderiam optar pelo Curso Clássico ou pelo Científico, ambos com duração de três anos (Abud, 1993). Esta também conferiu ao professor autonomia didática e estabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma. Entretanto, perpetuaram-se práticas de ensino de história direcionadas à formação moral e patriótica (Farias Junior, 2013).

Na década de 1960, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/1961, de caráter pragmático. A Lei alterou a organização curricular, adicionando e eliminando disciplinas, além disso modificou a distribuição em diferentes séries e a carga horária de cada uma delas. Nesse sentido, Abud (1993, p. 169) chama a atenção para as alterações no campo das humanidades a partir da Lei 4.024/1961:

As disciplinas escolares relativas às Ciências Humanas sofreram cortes que as mutilaram para atender às necessidades provocadas pela entrada de disciplinas profissionalizantes no currículo – História e Geografia perderam espaço em uma das séries do curso ginásial: não se ensinava História na 3.^a série e não se ensinava Geografia na 4.^a série. Influenciados por ideias da Escola Nova, tendência pedagógica que se desenvolvera a partir das primeiras décadas do século XX, os programas escolares se curvaram aos cânones e ao predomínio das ideias da Psicologia da Educação como bases de apoio para a distribuição dos conteúdos. Houve então uma troca de conteúdos e nas primeiras duas séries passou-se a ensinar a História do Brasil e na 4.^a série ginásial distribuiu-se a chamada História Geral.

A partir de então, a Lei 4.024/1961 deu início a uma vertente tecnicista que seria aprofundada com o golpe civil-militar de 1964 (Saviani, 2013). Esta vertente foi oficializada no Brasil no início dos anos 1970 e pensada como uma alternativa para enfrentar a ineficiência do ensino, marcada por altas taxas de abandono e reprovação, que comprometiam o progresso econômico (Kuenzer; Machado, 1982). Assim, subsequentemente ao golpe militar de 1964, em que se vivenciou a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, a necessidade de formação de mão-de-obra para atender a esse novo modelo era premente. Além disso, foi instituída a obrigatoriedade de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) em todos os níveis de ensino, para atender aos princípios ideológicos do Regime Militar, especialmente no que dizia respeito ao combate ao comunismo, retirando do campo da história qualquer método crítico de análise.

A partir da Lei 5.692/1971, novamente mudanças estruturais e metodológicas são impostas. O Regime Militar, visando coibir o questionamento da ordem política vigente, alterou, assim, a disponibilidade curricular da área de humanidades. A partir de então, História e Geografia deixaram de ser ofertadas como disciplinas independentes; seus conteúdos foram incorporados à uma nova disciplina: Estudos Sociais. Para Fonseca (2003, p. 57), “[...] a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão”.

Esse período passa a ser marcado, portanto, pela manutenção de um ensino de História centrado nos grandes personagens, que deveriam ser cultuados e homenageados, afastando qualquer ideia de participação popular na condição de agentes históricos. Tratava-se de um ensino que não se preocupava com análises contextuais ou formação de pensamento crítico (Farias Junior, 2013). Objetivava-se a formação de um cidadão que melhor servisse aos interesses do Estado. Sob essa perspectiva, a relação professor/aluno seria marcada pelo autoritarismo, pela concentração de poder e saber nas mãos do professor, pela atitude passiva e receptiva do aluno e pela autoridade do livro didático.

Nesta mesma década, passou a ser difundido o uso metodológico do livro didático. Sua implementação e uso obrigatório são estratégias usadas pelo regime para garantir tanto a homogeneização do conteúdo ensinado quanto a fiscalização deste por parte dos militares (Fonseca, 2003). Distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), para uso de todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio, o livro didático é, provavelmente, a única leitura de grande parte dos alunos. A avaliação de conteúdo e forma do livro didático sofreu alterações nas décadas seguintes, culminando na criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.

Nas décadas de 1980 e 1990 a redemocratização deixou em aberto qual seria o caráter da história no Brasil. Paulatinamente, as disciplinas implantadas na ditadura foram extintas. Havia a pretensão de mudar os paradigmas histórico-pedagógicos, como aponta Germinari (2018, p.11):

As práticas inovadoras aplicadas nas escolas inspiraram a criação de espaços de discussão sobre ensino de História nas graduações em História pelo território brasileiro. Os laboratórios de ensino, principais ambientes criados pelas instituições de ensino superior para debater o ensino de História, tinham a função de qualificar a formação inicial de professores e tornar o ensino de

História objeto de pesquisas, a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos.

Conforme Kátia Maria Abud (2003), nos anos 1990 instituiu-se um modelo docente qualificado como “descentralizado, pragmático, construtivista”. A autora aborda algumas causas que levaram a uma fragilidade do trabalho docente, em especial de História, como a proletarização da categoria profissional e a intensificação do trabalho, redundando num abandono das atividades intelectuais e culturais do professor. Além disso, ela demonstra que o professor de história se vê como docente de uma disciplina essencialmente formativa, que prepara o aluno para o exercício da cidadania e para atuação como agente transformador da sociedade:

Há uma rejeição explícita na fala dos docentes à história factual, a que valoriza os grandes personagens e a datação. Por outro lado, indicam também a importância de determinados conceitos para aprendizagem de História: conceitos como tempo/espço, trabalho, relações sociais, entre outros, são considerados fundamentais para o desenvolvimento de seu trabalho. Em relação a métodos de ensino, a grande maioria afirma utilizar diferentes materiais didáticos como documentos de textos, mapas, ilustrações, livros paradidáticos, além das inovações como cinema, internet e a informática em geral. Os professores de História, ainda manifestam sua rejeição por aulas expositivas, nas quais exercem o poder que lhes confere o saber e declaram sua aprovação às aulas que contam com a participação efetiva dos alunos, em debates, trabalhos em grupos e outras formas participativas de organização das aulas (Abud, 2003, p.174).

O ensino de história desse período sofreu grande influência da historiografia acadêmica, sobretudo da Nova História - abordada no início deste capítulo. Associações científicas como a Associação Nacional de História (ANPUH) tornaram-se lugares privilegiados para discutir novos rumos para o ensino de história. Em contraponto, já em 1996 há a implementação das políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, culminando em uma nova Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases (LDB). No ano seguinte são implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sobre estes parâmetros, Farias Junior (2013, p.133) analisa que se trata de “[...] uma proposta curricular, construída por técnicos e especialistas, sem nenhuma discussão anterior com os professores e não promove identidade alguma entre os docentes”.

Em seu texto original, os PCNs visavam o “[...] desenvolvimento das pessoas e das sociedades [...] pois o despertar do novo milênio aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (Brasil, 1998, p. 05), mas seus

críticos apontarem para uma forte influência de órgãos financiadores internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) em sua elaboração (Fonseca, 2003).

Em suma, vê-se que o ensino de história se alterou desde sua implementação no século XIX. Houve momentos de auge e outros em que foi relegado. Mas é fato que a maneira como se pensa, produz, se ensina e se aprende história mudou. Hoje o pensar historiográfico adquiriu características formativas e de reflexão, tanto para que a disciplina escolar seja melhor aproveitada quanto para que o historiador a assimile e entenda seu papel formador.

A história do ensino de História no Brasil é ampla, pois os usos da disciplina são plurais e diversos. Cabe destacar que data do início dos anos 2000 a inserção de conteúdos ligados à história da África e da cultura afro-brasileira no Brasil e à história dos povos indígenas no Brasil. Mediante a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, um passo de suma importância foi dado para inclusão obrigatória desses conteúdos no currículo escolar de História. Abordar essas temáticas é primordial para que a memória e o entendimento de nossa cultura sejam valorizados.

2.2 O Ensino de História e a BNCC

Atualmente o ensino de história segue os parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento produzido pelo Ministério da Educação para orientar o conteúdo a ser trabalhado na Educação Básica. Previsto no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), foi apresentado de maneira final no ano de 2018. O presidente Michel Temer, que assumiu o cargo em 2017, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, destituiu membros do Ministério da Educação e nomeou uma nova equipe responsável pela elaboração da BNCC. A versão final do documento foi apresentada sem qualquer debate ou contribuição popular. Da mesma maneira, Temer implementou, ainda no mesmo ano, a Medida Provisória 746/2016 para alterar a estrutura do Ensino Médio. A MP 746/2016 deu origem à Lei nº13.415/2017, que determinava a Reforma do Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases 9.349/1996.

Para tratar sobre a BNCC é indispensável abordar a Reforma do Ensino Médio. A Reforma propõe um aumento significativo de horas dispensadas ao horário escolar.

Todavia, esse aumento de carga horária não significa um avanço no que diz respeito ao que indica a BNCC, como argumentam Azevedo e Castro (2022, p.9):

[...] a Base corresponde a 1.800 horas (das 3.000) do Ensino Médio. Aquilo que deveria ser considerado direitos de aprendizagem ficou reduzido a 60% do currículo e ainda transformado em competências e habilidades. Se somados a isso o fato de que parte do Ensino Médio pode ser cursado a distância ou com professores sem a devida formação em decorrência da restauração do 'notório saber', a Base pode vir a representar um golpe fatal para a juventude brasileira.

Os efeitos do Novo Ensino Médio (NEM) são ainda mais perceptíveis e preocupantes no que diz respeito ao ensino de história. Organizadas em áreas de conhecimento, as disciplinas de Geografia, História, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia compõem as chamadas Ciências Humanas e Sociais. Em tempo, a Reforma possibilita que o aluno não tenha acesso ao ensino de história em 40% do currículo, caso este opte por outro itinerário formativo.

Cabe ressaltar que o conhecimento se insere como competência, mas nota-se que a função das disciplinas não se reduz a ele, como elucidam Ralejo, Mello e Amorim (2021, p12):

Relacionando esse aspecto ao ensino de História, essa mensagem das dez competências gerais nos ajuda a combater a ideia de uma História tradicionalmente relacionada aos eventos, datas e nomes que carregam consigo uma única versão que vinha se caracterizando pelo seu teor eurocêntrico e patriarcal. Ao explorar em nossas práticas docentes, por exemplo, a competência de número 2 – pensamento científico, crítico e criativo – somos levados a considerar os diferentes conhecimentos, formular hipóteses, analisar outras versões e interpretá-las de forma crítica, o que é reforçado pela competência de número 7 – argumentação – que possibilita a formulação, negociação e defesa de diferentes ideias.

Como pensamento histórico, a BNCC resume o processo a: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise (Brasil, 2018, p.399). Entende-se, porém, que o trabalho do historiador enquanto docente vai além disso. Faz-se necessário uma inter-relação entre o conteúdo proposto e as vivências dos estudantes. Pensar historicamente é estabelecer condições para que reflita o presente mediante o passado que está sendo estudado.

A discussão sobre currículo perpassa, não obstante, por metodologias de ensino. Sobre essa questão, Mendes (2020) entende que o ensino-aprendizagem de história contemporânea deve fugir da aprendizagem mecânica, centrada em memorização de

datas ou nomes. É importante que a discussão aborde temas que incluam os estudantes, que os conecte com o conteúdo. Nesse sentido, “[...] ao interpretar criticamente a BNCC os professores de história devem mostrar que a história não se preocupa apenas com a cronologia, mas procura compreender o passado prático na busca ético-política de significados que impulsionem ações no presente” (Mendes, 2020, p.115).

Observa-se, também, que a BNCC não distingue o que será trabalhado em cada ano do Ensino Médio, apresentando para as áreas de Ciências Humanas e Sociais seis competências a serem adquiridas durante todo o Ensino Médio. Indo além, a descrição das competências e habilidades não menciona ou faz relação com os povos africanos e indígenas, conforme a Lei 10.639/03.

Evidente, o Novo Ensino Médio fragiliza o Ensino de História ao reduzir o tempo de aula e exigir do professor competências, habilidades, conceitos e metodologias não ofertadas em sua formação inicial (Ferreira, 2022, p.39). Das novas exigências ao professor estão inseridas o uso de Metodologias Ativas e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). É inegável a importância do domínio das tecnologias digitais, mas não se pode negligenciar o papel docente. Nesse sentido, apropriar-se dessas tecnologias não se limita apenas a uma instrumentalização técnica, devendo considerar uma formação mais flexível e emancipatória.

Espera-se do historiador uma metodologia de ensino transformadora e dinâmica. Esse dinamismo se ancora na ideia de um aluno como sujeito ativo e participante, sendo também um sujeito histórico (Mendes, 2020). Em especial no Ensino Médio, o ensino de História tem o papel de definir nos jovens uma consciência histórica, como define Rüsen (2010). Segundo o autor, a consciência histórica é uma categoria fundante do ser social, a ser desenvolvida com base na memória e cultura histórica e culminando em sua autocompreensão. No contexto contemporâneo, em que as TDIC permitem a reprodução instantânea de informações, é notório o apelo imediatista na interpretação sobre o passado. É necessário, portanto, o domínio sobre essas tecnologias para que seu uso seja feito de maneira crítica.

A respeito dos jogos digitais, objeto de estudo do presente trabalho, a BNCC infere sobre “experimentar e fruir jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles” (BRASIL, 2018, p. 233). Explorar os contextos históricos produzidos por jogos digitais é de suma importância para avaliarmos suas possibilidades pedagógicas. No próximo capítulo discutiremos as tecnologias

digitais na perspectiva do ensino de história e como estas podem contribuir para que a escola seja contemporânea a seu tempo.

3 - TECNOLOGIAS DIGITAIS, JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Para entendermos melhor a interseccionalidade das tecnologias digitais e a educação, devemos considerar que há diferentes posições discursivas e epistemológicas de tecnologia, que podem ser compreendidas à luz da filosofia. Andrew Feenberg, um dos maiores filósofos vivos da tecnologia de nosso tempo, se destaca no campo crítico às visões instrumentalistas sobre a tecnologia. A partir de teóricos como Martin Heidegger e Herbert Marcuse, este autor vê a tecnologia como algo flexível, moldado pelas forças sociais (Araújo; Feenberg, 2024).

Segundo Feenberg (2010), a tecnologia não se limita a métodos, técnicas ou artefatos criados para simplificar o trabalho humano, mas é um sistema socialmente construído que incorpora valores, interesses e relações de poder. Para Feenberg, a tecnologia é ambivalente, podendo tanto facilitar práticas humanas quanto reproduzir desigualdades, dependendo de como é projetada e apropriada pela sociedade.

A tecnologia não é nova, na verdade, é tão antiga quanto o próprio ser humano. Para os gregos, na antiguidade, a natureza (*Physis*) seria um ser que se cria a si mesmo, mas existiriam outras coisas, para além da *Physis*, que dependeriam de algo para existir (Chaves, 1999; Feenberg, 2010).

Feenberg (2010) afirma que a tecnologia é algo inerente ao ser humano a partir da *Poiesis*. A *Poiesis* apresenta-se como a atividade da qual os seres humanos se ocupam quando produzem algo no fazer prático: artefatos como o artesanato, a arte e os produtos da convenção social. Nesse sentido, a *Techne* se associa a uma forma de *Poiesis*, sendo técnicas, conhecimentos ou disciplinas que incluem, em si, uma finalidade, uma maneira e um significado específicos, para os quais a produção se orienta. Nessa perspectiva, as *Technai* carregam saberes e propósitos supostamente objetivos.

Desse modo, é possível afirmar com base neste filósofo da tecnologia, que ela está intrinsecamente ligada à capacidade humana de criar e transformar o mundo por meio de práticas produtivas (Geremias, 2017). Mais do que simples artefatos ou técnicas, a tecnologia é um sistema social que incorpora valores, interesses e relações de poder. Nesse sentido, os sistemas técnicos, como máquinas, processos industriais ou plataformas digitais, não são neutros, mas refletem escolhas sociais e políticas que orientam sua finalidade e efeitos. Portanto, nesse viés a tecnologia é ambivalente, podendo tanto reforçar estruturas de dominação quanto ser redesenhada para promover propósitos democráticos e emancipatórios. Porém, na contemporaneidade, a tecnologia não

apresenta objetivos essenciais contidos na natureza do universo como entende a *Techne*, mas realiza objetivos instrumentais, nos quais a natureza é tratada como matéria-prima a ser transformada em prol da exploração, evolução, eficiência, progresso e modernização contínuos (Feenberg, 2010; Araújo, Feenberg, 2024).

Para o autor, as finalidades da tecnologia na modernidade tornaram-se cada vez mais incertas, gerando questionamentos sobre o sentido e os objetivos do progresso técnico. Não está claro para onde a modernização das sociedades nos conduz, nem quais propósitos ela serve atualmente.

Como pontuado anteriormente, a tecnologia deve ser compreendida como um sistema social permeado por escolhas, valores e interesses, desafiando visões que a tratam como neutra ou autônoma (Feenberg, 2010; Araújo; Feenberg, 2024). Assim, ele propõe quatro perspectivas para analisar a relação entre sociedade e tecnologia: i) o *instrumentalismo*, que enxerga a tecnologia como uma ferramenta neutra a serviço das necessidades humanas, ancorada numa crença liberal no progresso; ii) o *determinismo*, que concebe a tecnologia como uma força autônoma que molda a sociedade segundo imperativos de eficiência e progresso, escapando ao controle humano; iii) o *substantivismo*, que rejeita a neutralidade da tecnologia, atribuindo-lhe valores intrínsecos como eficiência e controle, frequentemente com uma visão pessimista de seus impactos e efeitos na sociedade; iv) a *Teoria Crítica da Tecnologia* (TCT), defendida por Feenberg, que enxerga na tecnologia um potencial emancipatório, desde que sua concepção e uso sejam democratizados por meio de uma participação popular ativa, permitindo maior liberdade e justiça social.

Em sua tese de doutorado, Geremias (2016) realiza uma crítica à perspectiva instrumental de tecnologia, por ser a mais comum nos contextos e políticas educacionais. Ao serem concebidas somente como ferramentas neutras a serviço dos usuários, elas perdem seu conteúdo valorativo. Deste modo, não há tentativas de questioná-la, desde que ela se demonstre eficiente e funcione. Destacamos um excerto da autora:

Penso que essas ideias neutras da tecnologia estão presentes nas situações mais simples, como por exemplo, quando se supõe que o uso de um computador, que foi eficiente para “melhorar” a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem numa escola, terá a mesma “eficiência” se utilizado da mesma forma, seguindo os mesmos critérios e regras - modelos pedagógicos de utilização desse artefato – numa outra escola. Essa interpretação tem relação com a ideia de artefato como universal. Tal exemplo pode, igualmente, servir para pensar a transferência de modelos pedagógicos de utilização das TICs de um país a outro e, mesmo, de uma região à outra (Geremias, 2016, p. 79).

Significa dizer que a maneira como concebemos a tecnologia molda diretamente seu uso e suas aplicações educacionais, sendo a participação dos educadores na reconfiguração das tecnologias fundamental para promover maior liberdade nas escolhas tecnológicas, seja em seu design ou em suas utilizações em contextos reais em que o ensino se desenvolve. Nesse sentido, Araújo e Feenberg (2024, p.12) afirmam: “[...] as teorias críticas da tecnologia argumentam que o design das tecnologias e seus sistemas internos, em que as tecnologias funcionam, podem ser alterados pelo ser humano”. Contudo, uma vez estabelecidos o sistema e o *design*, eles geram efeitos de valor que ecoam a perspectiva substantivista.

Feenberg reconhece, assim como o substantivismo, que as tecnologias incorporam valores que influenciam nossos modos de vida. Diferentemente, porém, ele defende que tais valores não são imutáveis, mas podem ser transformados por meio de uma política tecnológica democrática, pois “[...] as tecnologias podem ser alteradas no nível sistêmico e isso é uma tarefa política” (Araújo; Feenberg, 2024, p.13), destacando a necessidade de intervenção social para reorientar o desenvolvimento tecnológico em prol de fins emancipatórios.

Vieira-Pinto (2005), renomado filósofo brasileiro da tecnologia, propõe a recuperação do logos perdido da tecnologia, articulando quatro acepções para o termo: i) o estudo sistemático da técnica; ii) a técnica em si, como sinônimo; iii) o conjunto universal de técnicas, desvinculado de contextos sociohistóricos específicos; e iv) a ideologização da técnica, que reflete valores e intenções sociais.

Geremias (2016), ao analisar essas acepções sob uma perspectiva filosófica, destaca a práxis da tecnologia, que pode tanto emancipar quanto controlar. Nesse contexto, a construção de uma democracia tecnológica exige avaliar sua viabilidade nas diversas esferas sociais. Para tanto, pensar a área educacional pode ser um ponto de partida fundamental para capacitar a sociedade a participar criticamente na configuração e no uso das tecnologias.

Ao pensarmos nos ambientes educacionais, a fala, a escrita, o giz e o quadro, a internet, o celular e o computador são amostras de tecnologias que os permeiam. Desconsidera-se, porém, que a fala e a escrita, por exemplo, são tecnologias empregadas na educação há muitos anos. Isso se dá pela naturalização de nossa interação com elas, tornando-as invisíveis. O foco passa a ser, portanto, em tecnologias mais modernas - com finalidades entendidas como alheias à educação, que causam

estranhamento aos educadores e que, com o tempo, podem se tornar tão ligadas e inevitáveis à escola quanto as outras já invisibilizadas (Chaves, 1999; Geremias, 2016).

A relação entre tecnologia e educação é um tema central nas discussões contemporâneas sobre o papel da escola na sociedade. Desde a antiguidade, a tecnologia tem sido compreendida como um conjunto de técnicas e conhecimentos destinados a facilitar o trabalho humano. Entretanto, à medida que a modernidade avançou, a tecnologia passou a ser uma ferramenta instrumental, orientada pelo progresso e pela eficiência. Isso traz implicações não apenas para a sociedade, mas também ao campo educacional, que precisa se reconfigurar frente às demandas do mundo digital contemporâneo. Conforme Geremias (2007, p. 30),

Se a cada área do conhecimento humano implica uma linguagem específica, a escola, ao promover esta imersão dos que nela ingressam às práticas, aos instrumentos e aos símbolos da cultura humana, não pode se abster de tratar também das questões que envolvem o conhecimento da linguagem tecnológica ou digital, principalmente quando pensamos na linguagem como uma totalidade.

Escrita na primeira década deste século, a pesquisa de Geremias (2007) aponta para a necessidade urgente do letramento digital dos professores, para que tenham condições de avaliar as tecnologias disponíveis e que podem e devem ser integradas à educação de maneira crítica e responsável.

Atualmente, a relevância da relação entre tecnologia e educação manifesta-se na promulgação da Lei 14.553, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), com o objetivo de ampliar o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, promovendo a melhoria das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a gamificação emerge como uma estratégia pedagógica coerente à educação na contemporaneidade, para que possamos integrar elementos de jogos ao ambiente escolar, engajando os estudantes, estimulando a aprendizagem ativa e colaborativa, bem como desenvolvendo o letramento digital, tanto dos professores quanto dos estudantes.

Ao promover uma reconfiguração crítica das práticas educacionais em diálogo com o mundo digital, a gamificação, abordada no próximo item, pode fortalecer a formação de uma cidadania tecnológica consciente e participativa. Assim, é possível vislumbrar um potencial emancipatório da gamificação, quando orientada por processos democráticos de design e uso, alinhando-se à Política Nacional de Educação Digital

(PNED) para fomentar uma educação que valorize a justiça social e a agência humana, mas também refletir uma abordagem crítica da tecnologia na educação, como sugerem autores como Vieira-Pinto (2005), Feenberg (2010), Araújo e Feenberg (2024) e Geremias (2016; 2007) pode ser emancipatória quando orientada por práticas participativas e inclusivas, preparando os alunos para uma cidadania tecnológica consciente.

3.1 Gamificação

A escola enfrenta o desafio constante de reconfigurar suas práticas frente às rápidas transformações tecnológicas e culturais, sendo este um processo que demanda reformulações pedagógicas para engajar os alunos em um mundo mediado por tecnologias digitais. Nesse sentido, Carlos Lima Ferreira (1999, p.141, grifo nosso) observa:

Constitui-se hoje, para os educadores do ensino fundamental e médio, um desafio muito grande ensinar alunos que têm contato cada vez maior com os meios de comunicação e sofrem a influência da televisão, rádio, jornal, vídeo-games, computadores, redes de informação e etc. *Como produzir uma boa aula? Como romper com as imposições de um ensino que parou no tempo?*

A gamificação emerge como uma das possibilidades de responder a essas questões, consolidando-se no início do século XXI como uma prática educacional impulsionada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Ao incorporar elementos de jogos, como feedback imediato, interatividade e conectividade, a gamificação transforma o ambiente escolar, promovendo engajamento e aprendizagem ativa. Alinhada à PNED (Brasil, 2023), essa abordagem não apenas responde às demandas do mundo digital, mas também incorpora uma visão crítica da tecnologia, capaz de fomentar uma educação emancipatória e participativa, em sintonia com as perspectivas críticas aqui abordadas.

Originada como método aplicado inicialmente em programas de *marketing*, a gamificação vem ganhando espaço na educação, aplicada como estratégia de ensino e aprendizagem dirigida a uma geração que teve a infância permeada, sobretudo, por videogames (Eugenio, 2020). Cabe ressaltar um aumento significativo no interesse e no número de pesquisas relacionadas ao tema, pois observamos um consenso na literatura sobre a necessidade de conduzir novos estudos relacionados ao uso e efeitos da

gamificação em contexto educacional (Alves, 2008; Bittencourt, 2019; Eugenio, 2020; Arruda, 2009; Kapp, 2013).

É importante frisarmos que os aspectos oferecidos pela gamificação, enquanto metodologia de ensino, são particularmente eficazes em contextos de vulnerabilidade social, onde o engajamento dos estudantes é um desafio constante (Coelho et al, 2025). Uma pesquisa realizada pelo INEP (2021) aponta que escolas que adotaram metodologias ativas como a gamificação observaram um aumento de até 20% na participação dos alunos em atividades escolares (Coelho et al, 2025). Esse aumento de interesse/engajamento pode se configurar como algo crucial para reduzir quadros de evasão escolar e melhorar o funcionamento de toda a comunidade escolar.

Mas a simples inserção de elementos de gamificação no ensino não garante a eficácia do aprendizado. Como aponta Coelho (2025), diversos fatores podem ser impeditivos para que essa metodologia não obtenha êxito, como: falta de estrutura tecnológica; necessidade de capacitação dos docentes; ampliação de tempo/aula hábil. Para além disso, é necessário que os elementos que permeiam o jogar estejam alinhados com os objetivos educacionais, para que o jogo em si não seja apenas entretenimento e atenda a proposta pedagógica.

Essas complexidades demonstram que a gamificação não é uma solução universal. Sua eficácia dependerá do design do jogo, da aplicabilidade em contextos de sala de aula e de características individuais e personalizadas dos alunos e das turmas. Por outro lado, apesar dos desafios e entraves, as oportunidades trazidas por essas abordagens são consideráveis.

Gamificar o processo de ensino-aprendizagem pode ser abordado de duas formas: i) incorporar elementos de jogos, como dinâmicas e mecânicas lúdicas, em aulas e materiais didáticos; ii) integrar conteúdos e elementos educacionais em jogos originalmente não voltados para fins didáticos, promovendo aprendizado de forma indireta.

Exemplo do primeiro caso são dinâmicas comuns encontradas no aplicativo *Duolingo*. O *Duolingo* foi desenvolvido por Luis von Ahn, lançado em 2011. Nele, os usuários experimentam uma maneira diferente de aprender diversos idiomas. Alguns elementos de gamificação encontrados no *Duolingo* são:

- Pontos de experiência (*XP*): Os usuários ganham pontos de experiência ao concluir lições e praticar.
- Quadros de liderança: Os usuários podem competir entre si para superar recordes.

- Sequências de dias (*streaks*): Os usuários são desafiados a realizar atividades diárias e com isso ganhando recompensas.
- Recompensas: Os usuários recebem emblemas virtuais, como medalhas, ao concluir lições e praticar.
- Progresso: O aplicativo acompanha o progresso do usuário, mostrando o quão longe ele chegou no curso.
- Restrições: O aplicativo apresenta desafios diários e atividades que precisam ser realizadas dentro de um prazo.
- *Feedback* imersivo: O aplicativo redireciona o usuário quando ele comete um erro, em vez de corrigi-lo.

A *gamificação* ajuda a criar um hábito de aprendizagem constante e a manter os usuários engajados. No caso do *Duolingo*, as estratégias do aplicativo geram maior interesse nos usuários e os mantém centrados na realização dos objetivos.

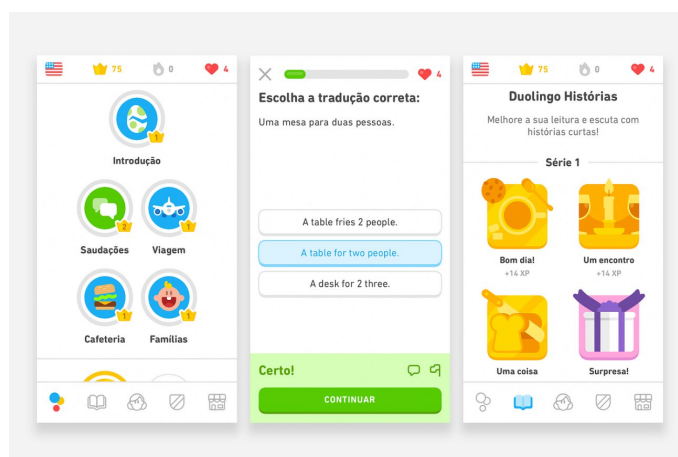


Figura 2 - Interface do Aplicativo *Duolingo*

Fonte: *Duolingo* - Captura de tela dos autores.

Como exemplo do segundo aspecto da *gamificação*, no qual são inseridos aspectos de aulas e conteúdo em jogos sem a finalidade didática, podemos citar o uso de dinâmicas comuns em sala de aula como o jogo “Quem sou eu?”, um jogo de charadas em que os jogadores devem adivinhar quem são a partir de pistas. Cada pessoa escreve em um papel o nome de um personagem histórico, por exemplo, e cola na testa de outro jogador; o jogador deve fazer perguntas para tentar adivinhar qual personagem ele é de forma que as respostas devem ser apenas “sim” ou “não”. Se o jogador adivinhar corretamente o

personagem, ele vence. Jogos como esse podem auxiliar na construção socioafetiva, além de desenvolver a memória, a linguagem, o raciocínio lógico e a associação de ideias.

Essa diferenciação nos aspectos da *gamificação* é um tema abordado por Kapp (2013). Na sua visão, o primeiro tipo de gamificação é voltado à estrutura, ou seja, à forma como é estruturado o aplicativo *Duolingo*, por exemplo. O segundo tipo é voltado ao conteúdo, como a escolha de personagens históricos para serem adivinhados no jogo “Quem sou eu?”. Nota-se, porém, que as duas vertentes não são excludentes, podendo haver casos em que ambas são encontradas em um mesmo ambiente. Essas vertentes constituem objeto de estudo no campo do *design* de jogos.

Há de se considerar que todas as “fases” de um jogo são imaginadas e criadas com uma intenção; aqueles que programam como será o jogo buscam manter o jogador entretido e engajado durante todo o tempo. Um dos aspectos do *design* de jogos amplamente estudado é o de balanceamento de dificuldade (Schuytema, 2007). Técnicas são empregadas no desenvolvimento do jogo para que a dificuldade seja equilibrada de acordo com as habilidades do jogador. Como evidenciaremos na imagem a seguir, se o jogo se tornar muito fácil, o jogador se sentirá entediado; de outro modo, se o jogo estiver muito difícil, o jogador se sentirá frustrado.

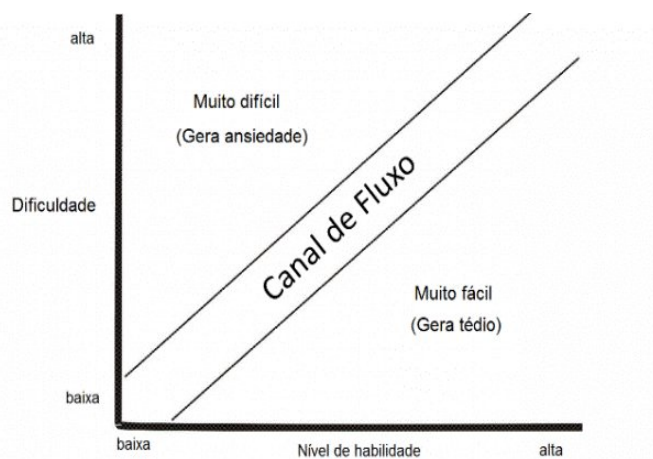


Figura 3 - Balanceamento de Dificuldade

Fonte: Comissão Especial de Informática na Educação

Referente aos usos da *gamificação*, Marc Prensky (2003) considera que é possível utilizar jogos de maneiras distintas. O autor aponta três diferenciações no método prático:

- Aprender **por meio de** jogos - jogos educativos, voltados à aprendizagem;
- Aprender **com** jogos - uso crítico de um jogo não voltado à aprendizagem;

- Aprender **fazendo** jogos - desenvolvimento de projetos de construção de um jogo.

Em todos os cenários, porém, é necessário que pensemos a didática em torno do uso de jogos de maneira heterogênea, considerando as especificidades de todos os jogadores.

Os processos de ensino e aprendizagem aliados à tecnologia não são tendências passageiras, conforme elucidam Kim e Chou (2025), pois a integração das TDICs na educação se configura como essencial no século XXI.

3.2 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e History Games

Apesar da finalidade de várias tecnologias digitais serem entendidas como alheias à educação, é possível pensá-las como alicerces importantes para o ensino e aprendizagem de história. Os currículos devem se adequar às proposições da BNCC à realidade local, “[...] considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2018). Ao dialogarmos com a TCT, de Andrew Feenberg, que questiona a neutralidade das tecnologias e destaca seu caráter socialmente construído, as escolas, ao buscarem se alinhar ao mundo digital, não apenas se adaptam, mas participam ativamente na reconfiguração de práticas e valores dessa nova realidade. Em vez de meramente se conformar, as instituições escolares podem tanto moldar quanto serem moldadas pelas possibilidades de ação oferecidas pelas tecnologias, utilizando essas ferramentas de forma alinhada às suas finalidades educativas e aos contextos sociais, em um processo dinâmico de interação e influência mútua.

A cultura digital e como ela deve ser inserida no cotidiano escolar estão presentes na BNCC, enfatizando o seu papel preponderante. De forma direta, as tecnologias são citadas em duas competências gerais: a de n. 4, que se refere a “[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” e a de n. 5, que implica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.9).

Assim, pode-se refletir sobre o uso das TDICs como aliadas no processo de aprendizagem, reconhecendo que os estudantes possuem um repertório prévio de conhecimentos e experiências. Nessa perspectiva, novos conteúdos são mais bem assimilados quando conectados ao que os alunos já conhecem e dominam. Nesse sentido, integrar o currículo de História às vivências passadas dos alunos é uma prática que pode alinhar o uso dos recursos tecnológicos aos objetivos pedagógicos, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, é importante discutir as ideias trazidas pelos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem de História. Quando estes nos trazem uma notícia que viram na televisão ou ouviram no rádio, o debate curricular é incorporado de visões que só são possíveis através das tecnologias (Guimarães, 2021). Partindo da TCT, podemos afastar a ideia das tecnologias digitais como vilãs no cotidiano escolar. Computadores, celulares, *tablets* e *videogames* são muitas vezes vistos como empecilhos no andamento das aulas; entretanto, é necessário que o professor tenha domínio dessas tecnologias, a fim de estimular os estudantes a produzirem conhecimento.

Ser contemporâneo a seu tempo envolve considerar os modos de interação e comunicação contemporâneos. Uma pesquisa desenvolvida pelo *Sioux Group* e *Go Gamers*, em parceria com a ESPM, apontou que 73.9% dos brasileiros entrevistados jogam algum tipo de jogo, seja em *consoles*, *smartphones* ou similares. O levantamento contou com a participação de 13.360 participantes entrevistados entre 21 de dezembro de 2023 a 17 de janeiro de 2024. Isso revela um crescimento de 3,8 pontos percentuais em relação à mesma pesquisa feita no ano anterior, demonstrando que o aumento no uso de jogos eletrônicos é muito relevante no Brasil. Porém, cabe estudarmos seus efeitos na educação.

Dentre as TDICs disponíveis, damos destaque aos jogos digitais - e, no interior desta categoria, os chamados *history games*. Jogos digitais fazem parte de um nicho específico dos jogos. Eles possuem uma linguagem e características próprias - um jogo eletrônico é uma atividade lúdica formada por ações e decisões que resultam numa condição final. Tais ações e decisões são limitadas por um conjunto de regras e por um universo, que no contexto dos jogos digitais, são regidos por um *software* (Lucchese; Ribeiro, 2009).

No nicho dos jogos digitais existem os *history games*, que propõem temáticas históricas, mas que se enquadram no conceito de “quase-história”, construídos e

centrados em torno de uma narrativa e/ou simulações de fatos históricos. O mercado de jogos nesse nicho é vasto e plural.

Conforme Glezer e Albiere (2009), tais jogos ocupam um lugar de “quase história” ou “obra fronteira”, pois essas obras se distanciam do cânone acadêmico da escrita historiográfica, mas tomam como referência narrativa contextos e fatos do passado. Essas obras podem conter diversos arcabouços históricos precisos, ainda que possuam personagens fictícios; ou o inverso, um enorme mundo fictício para rodear um personagem histórico real.

Os *history games*, por conseguinte, são mundos ficcionais de natureza interativa, fruto de representações e imaginários históricos, produzidos a partir de simulações digitais. Sua natureza mimética pode contribuir para compreender e discutir sobre o passado (Telles; Alves, 2015).

A tese de doutoramento de Arruda (2009) analisa o uso de artifícios históricos no jogo *Age of Empires III* e se é possível criar vínculos e produzir conhecimento histórico a partir do jogo. O jogo não tem a intenção de contar uma história linear, como em um filme ou novela; nele o jogador é incentivado a traçar o próprio caminho no decorrer do tempo histórico. Dessa forma, é possível fazer diversas analogias, mesmo que não meramente narrativas, mas que envolvem os cenários, as personagens ou o enredo.

Assim, o jogo como objeto de estudo, pode ser mais convincente que meios textuais, pois estimula a imaginação ao passo que coloca a história como um objeto de construção (Bello, 2016). Nele é possível relacionar-se com a construção do saber histórico, se colocar no lugar do outro, analisar características de uma sociedade, determinar ações e se encontrar imerso em aspectos históricos detalhadamente pensados e descritos.

Tendo como base estudos relacionados aos mundos criados nos jogos digitais e sua aproximação com as narrativas históricas, a história pode ser analisada de forma mais subjetiva e sujeita a interpretações. Conforme Bello (2016), os jogos possuem uma narrativa própria; indo além, os *history games* buscam um limiar entre a verossimilhança e o lúdico.

Compreende-se que a História, enquanto disciplina que tem um currículo a cumprir, pode se beneficiar dessas tecnologias e criar perspectivas outras de entendimento do passado. O próprio ensino de História é diferente em nosso tempo. Os estudantes nascidos na Era Digital têm uma visão de mundo muito singular e inédita a nós. Nesse sentido, Bittencourt (2004, p. 86) afirma:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História [...]. A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informação, mas onde há uma relação de interlocutores que constroem sentidos. O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. Assim, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos. (Bittencourt, 2004, p.86).

Para a autora, o conhecimento histórico vai além de relatar fatos no tempo e espaço com documentos que os comprovem; exige conectar esses fatos a temas e sujeitos, utilizando conceitos que organizem e tornem os acontecimentos inteligíveis por meio de análise crítica. Complementando essa perspectiva, Arruda (2009) destaca que os jovens, com acesso às mídias digitais, estabelecem novas relações com o saber, desenvolvendo formas inovadoras de interpretar o mundo e construir conhecimento. Assim, as tecnologias digitais potencializam a interlocução e a construção de sentidos proposta por Bittencourt (2004), permitindo que os alunos, ao interagirem com diferentes mídias, participem ativamente da reelaboração do conhecimento histórico em diálogo com suas experiências e contextos.

Sobre o mérito dos jogos enquanto incentivo à aprendizagem, Costa (2007, p. 227) escreve que:

Os jogos eletrônicos pelos seus aspectos potencialmente lúdicos, sendo cativantes e instigadores de sentimentos de desafio, fantasia e de curiosidade, apresentavam-se como um instrumento a ser apreciado num contexto educacional [...] isso tudo serve para produzir jogos educacionais como ambientes de aprendizagem exploratória, favorecendo ainda mais o processo de construção de conhecimento, por parte do aprendiz.

O processo de aprendizagem é melhor assimilado quando se fala a linguagem de quem está aprendendo (Freire, 2001). Nesse sentido, salta-nos aos olhos a grande revolução tecnológica que nos é contemporânea. Muitos são os estudos sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e sua relevância na integração das mesmas nas práticas pedagógicas dos professores e professoras (Geremias, 2007; Arruda, 2009; Bello, 2016). Desse modo, é importante que tratemos a inserção da tecnologia na educação como algo plausível e a ser feito de forma crítica, para escaparmos do tecnicismo e do determinismo.

Decerto, a função primária dos jogos é a diversão. De outro modo, podemos utilizar o fator da ludicidade e do ato de brincar como uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem. Os *history games*, por conseguinte, são mundos ficcionais de natureza interativa, fruto de representações e imaginários históricos, produzidos a partir de simulações digitais. E sua natureza mimética pode contribuir para compreender e discutir sobre o passado, como elucidam Telles e Alves (2015, p. 179):

O processo de avaliação de um videogame tem início quando ele é jogado pelo professor, com o objetivo de familiarizar-se com ele. O professor deve procurar entender como a simulação do aspecto da realidade a ser estudado se dá. A ideia é verificar se o centro da jogabilidade modela o mundo real de modo a atender às metas curriculares da disciplina. Com isso é possível sustentar a utilização de um jogo, ainda que ele contenha lacunas interpretativas, pois, nesse caso, os estudantes podem ser instigados a criticarem essas interpretações, já que, usualmente, eles não se sentiram à vontade para desafiar as posições dos professores. Outra vantagem dos jogos de simulação é a sua capacidade de apresentar papéis históricos, metas e métodos para atingir as metas com uma precisão idealizada. No entanto, é fundamental discernir entre uma simulação historicamente válida e a narrativa historicamente válida.

No entender de Kee (2011) e McCall (2011), o historiador deve fazer questões a um jogo de modo a verificar se ele pode ser um meio eficaz de comunicação do conhecimento histórico: qual a concepção de história ele possui? Como um conjunto de eventos é narrado ou representado? E ainda, propor critérios de análise como problematizar imprecisões e determinar se os estudantes podem compreender os conceitos principais.

Tendo explorado neste capítulo as dimensões teóricas e práticas do uso de tecnologias digitais, em especial dos *history games*, no ensino de História, torna-se pertinente avançar para a investigação empírica que sustenta este estudo.

As reflexões sobre a natureza ambivalente da tecnologia, conforme proposta por Andrew Feenberg, e a relevância dos jogos digitais como ferramentas que mediam narrativas históricas e promovem a construção de sentidos sobre fatos históricos, estabelecem o arcabouço conceitual que orienta esta pesquisa.

Partindo dessas bases, no próximo capítulo apresentamos e descrevemos a metodologia adotada na pesquisa para analisar as potencialidades e limites pedagógicos do jogo *Valiant Hearts* no ensino da Primeira Guerra Mundial, articulando uma abordagem qualitativa que combina a análise semiótica das representações históricas do jogo com a escuta de professores de história em encontros de grupo focal.

Com esta abordagem, buscamos não apenas compreender as possibilidades de ação oferecidas pelo jogo no contexto educacional, mas também dialogar com as práticas docentes, promovendo uma reflexão crítica sobre como os *history games* podem ser integrados de maneira significativa às finalidades educacionais.

4 - POTENCIALIDADES E LIMITES DOS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM VALIANT HEARTS

As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, que abordaram a evolução do ensino de História no Brasil, os paradigmas historiográficos e o papel das tecnologias digitais, em particular dos *history games*, no processo educativo, fornecem a base teórica para a investigação empírica aqui proposta.

Inspirados pela perspectiva crítica de Andrew Feenberg (2010), que enxerga a tecnologia como um sistema socialmente construído, e pela orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a integração de tecnologias digitais no ensino, este estudo busca explorar como o jogo *Valiant Hearts* pode contribuir para a formação do pensamento histórico de estudantes do Ensino Médio.

Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa combina a análise histórico-semiótica das representações visuais, sonoras e verbais do jogo, realizada pelo pesquisador, com encontros com características de grupo focal envolvendo professores de História, visando discutir as potencialidades e limites do uso pedagógico de *Valiant Hearts* no ensino sobre a Primeira Guerra Mundial.

Esta metodologia reflete o compromisso de articular teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre como os *history games* podem ser integrados de maneira significativa às finalidades educacionais, em alinhamento com as competências propostas pela BNCC e com as demandas de um ensino de história contemporâneo.

A respeito da interseccionalidade entre a interpretação e o “real”, Jorge Grespan (2005) elucida que a infundável busca de isolar o sujeito do objeto é um marco da literatura acadêmica. A Escola Histórica procurava um método de neutralização do sujeito e afirmação do objeto. Seus críticos do século XX invertem essa polaridade, recusando a objetividade do conhecimento e afirmando de forma radical sua subjetividade. Sobre essa questão, o autor afirma: “[...] se reconhecemos não existir objetividade pura, mas apenas a perpassada por incontáveis subjetividades no mundo, não há por que descartar a ideia mesma de verdade, podendo ser definida como o acordo das subjetividades” (Grespan, 2005, p. 299). Gil (2002), por sua vez, salienta que as pesquisas qualitativas valorizam o contexto em que os dados são coletados, considerando a totalidade das experiências humanas.

Considerando a necessidade de abordar os desafios da pesquisa com rigor crítico e reflexivo, este estudo busca superar os riscos inerentes à investigação por meio de uma

análise cuidadosa e fundamentada. Ao escolhermos analisar o jogo digital *Valiant Hearts* (Ubisoft, 2014), em detrimento de outros, nos baseamos em algumas razões: embora ambientado em um universo fictício, ele não apresenta representações sobrenaturais ou mitológicas. Em linhas gerais, o jogo mantém um caráter comprometido com a veracidade dos fatos históricos e uma ambientação fidedigna da Primeira Guerra Mundial. O jogo busca ser um retrato sério e engajado, enfatizando as relações interpessoais que marcaram o conflito iniciado em 1914. Além disso, ele não faz da violência uma estética divertida, como outros jogos com temática de guerra o fazem. O visual cartunesco e a jogabilidade focam na interpelação das personagens e seus sentimentos.

Por fim, *Valiant Hearts*, em seu lançamento, marcou uma ruptura com paradigmas tradicionais dos jogos digitais, destacando-se como uma obra popular que oferece uma experiência acessível, caracterizada por uma jogabilidade intuitiva, simplificada e direta, facilitando a interação e o engajamento dos jogadores com as narrativas históricas apresentadas.

Para nos dar sustentação histórica sobre a verossimilhança dos aspectos do jogo e o que é dito pela história tradicional, tomaremos como fonte o livro “*A Primeira Guerra Mundial: os 1.590 dias que transformaram o mundo*”, do historiador Martin Gilbert. A obra é usada como fonte para a escrita de livros didáticos, bem como para produções não acadêmicas como filmes e séries televisivas. Destacamos que o mesmo livro serviu de inspiração para os *designers* do jogo que escolhemos analisar. Complementarmente, também usaremos obras de outros historiadores como Hobsbawm (1988); Zweig (2014); Souza (2022); Luiz e Silveira Junior (2021) e faremos a análise de materiais complementares, como a entrevista concedida pelo diretor do jogo, Lacey (2014), e o documentário *Apocalypse*, de Clarke e Costelle (2014).

4.1 - Entendendo *Valiant Hearts*: os professores em ação

A análise do jogo foi realizada em duas etapas principais. Primeiro, o pesquisador fez uma análise individual do jogo, visando o primeiro objetivo específico da pesquisa que é o de analisar, de maneira individual, aspectos historiográficos contidos no jogo e suas intencionalidades.

Em seguida, foi promovido encontros de grupo focal com professores de História do Ensino Médio, para discutir e aprofundar as observações e interpretações realizadas pelo pesquisador e, examinar, intersubjetivamente, as representações históricas presentes

no jogo, o quanto elas se aproximam ou se distanciam do que a historiografia relata sobre a Primeira Guerra Mundial e a viabilidade – possibilidades e limites – de integrar o *Valiant Hearts* nas aulas de História.

Com essas atividades buscamos alcançar o segundo objetivo desta pesquisa, que implica analisar, em conjunto com professores de história do Ensino Médio, as representações históricas visuais, sonoras e verbais do jogo *Valiant Hearts*, bem como a historiografia a respeito dos eventos ocorridos na Primeira Guerra Mundial.

Com estes encontros, produzimos elementos para, por fim, discutir potencialidades e limites do uso pedagógico do *game Valiant Hearts* no ensino sobre a Primeira Guerra Mundial, terceiro objetivo da pesquisa.

4.2.1 O jogo na perspectiva do pesquisador

Na primeira etapa, analisamos o jogo *Valiant Hearts*. Conforme Napolitano (2005), o procedimento geral de análise de um jogo carece primariamente de questões centrais. Aqui o fizemos a partir dos seguintes aspectos: i) buscar elementos narrativos: o que o jogo diz e como diz; ii) levar em conta que toda obra ficcional é manipulação do “real”; iii) familiar com algumas regras estruturais básicas que norteiam o tipo de jogo; iv) observar o jogo como um conjunto de elementos que busca encenar, nem sempre com intenções políticas ou ideológicas explícitas; v) resgatar os diálogos e demais representações, em confrontação com outras fontes históricas. Nesse ponto, buscamos dar maior destaque ao comparativo da ficção contraposta à historiografia “oficial” dos eventos.

O historiador Marcos Napolitano (2005, p. 236) tem um extenso estudo sobre tratamento de documentos não escritos, como, por exemplo, as fontes audiovisuais. O autor afirma que:

Cada vez mais, tudo é dado a ver e a ouvir, fatos importantes e banais, pessoas públicas ou anônimas. Esse fenômeno não pode passar despercebido pelos historiadores, principalmente aqueles especializados em História do século XX. Fontes audiovisuais ganham crescente espaço na pesquisa histórica como fontes primárias novas, desafiadoras, mas seu estatuto é paradoxal. Por um lado, são consideradas por alguns, erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística são percebidas sob o estigma da subjetividade absoluta.

Segundo este autor, no tempo em que vivemos, a historiografia encontra fontes outras senão os documentos impressos. Contudo, deve haver método para seus usos. A questão é “[...] perceber as fontes audiovisuais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos” (Napolitano, 2005, p.237).

Essa discussão se faz importante para nós pois pretendemos entender os meandros de subjetividade e objetividade de uma obra não só audiovisual, mas também interativa. Jogos digitais são novas experiências de interação, na qual o jogador está no controle dos atos – mesmo que condicionado ao que foi programado como escolhas de ação. Portanto, no que tange ao método, é necessária uma decodificação em duas vertentes. A primeira é de natureza técnico-estética: quais os mecanismos formais específicos mobilizados pela linguagem cinematográfica, televisiva ou musical? A segunda é de natureza representacional: quais eventos, personagens e processos históricos são nela representados? (Napolitano, 2005).

Além de considerar esses elementos, nessa primeira etapa, utilizamos a análise semiótica para entender como o jogo constrói sentidos e imaginários sobre o tema da primeira Guerra Mundial. A Semiótica é o estudo de como alguns elementos representam outros e como imagens e sons podem produzir efeitos interpretativos (Mendes, 2019). Segundo o pressuposto de Mendes (2019), o real não existe por si só, sem a mediação de um signo. Nos meandros de significado e significante, a especificidade da comunicação humana está ligada à capacidade de ler e interpretar o mundo através dos signos. Autores como Pierce (2010) e Santaella (2005), debruçam-se sobre toda espécie de linguagem pela qual podemos nos comunicar, seja por gestos, desenhos ou sons. Conforme Santaella (2009, p. 27),

O mundo das linguagens é tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos. Essa volatilidade não costuma ser levada em conta e nem mesmo percebida porque, infelizmente, nos currículos escolares e universitários, as linguagens são colocadas em campos estanques: a literatura e as formas narrativas em um setor, a arte em outro; o cinema de um lado, a fotografia de outro; a televisão e o vídeo em uma área, a música em outra. Entretanto, é só nos currículos que as linguagens estão separadas com nitidez. Na vida, a mistura, a promiscuidade entre as linguagens e os signos é a regra. [...] a atenção ao canal veiculador das linguagens não deveria ser tão proeminente a ponto de nos cegar para as similaridades e as trocas de recursos entre os mais diversos sistemas e processos sógnicos (Santaella, 2009, p.27).

Com base nas reflexões de Santaella (2009), a mistura e a interdependência das linguagens na vida cotidiana evidenciam que o meio de expressão é tão significativo

quanto o conteúdo transmitido. No caso do jogo *Valiant Hearts*, essa perspectiva é particularmente relevante, pois sua narrativa histórica é construída por meio de uma linguagem híbrida que integra elementos visuais, sonoros e interativos. Ao combinar estética de animação, trilha sonora emotiva e mecânicas de jogo, este jogo não apenas representa a Primeira Guerra Mundial, mas também sensibiliza o jogador, mostrando como a convergência de diferentes sistemas sógnicos pode enriquecer a compreensão de fatos históricos.

Considerando esses princípios, nessa primeira etapa analisamos:

- As representações históricas visuais, sonoras e verbais presentes no jogo analisado e sua influência na compreensão do passado pelos usuários;
- A narrativa histórica materializada no jogo e suas possíveis contribuições para a construção do conhecimento histórico dos jogadores;
- A ambientação e os elementos do jogo investigado em seu conjunto e seus potenciais usos na aprendizagem de conceitos históricos por parte dos estudantes;
- Exploração do jogo sob o ponto de vista histórico-semiótico.

4.2.2 O jogo na perspectiva dos professores

Na segunda etapa, realizamos, como já pontuamos anteriormente, uma análise do jogo com professores de História do Ensino Médio, por meio de encontros com características de grupo focal planejados para este fim. Como sugerem Minayo e Guerriero (2013), todas as abordagens qualitativas confluem para o objetivo de compreender o sentido ou a lógica interna que os sujeitos atribuem a suas ações, representações, sentimentos, opiniões e crenças. Conforme Ressel (2008), grupos focais são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados.

No entender de Gatti (2005, p.13), o grupo focal “[...] oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorias em campo, a partir do ocorrido e do falado. Ele se presta muito para a geração de teorias exploratórias até mais do que a verificação ou teste de hipóteses prévias”. Essa técnica facilita a formação de ideias novas e originais,

gerando possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo. Cabe enfatizar que o grupo focal permite ao pesquisador não só examinar as diferentes análises das pessoas em relação a um tema, mas, também proporciona explorar como os fatos são articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da interação grupal e, ainda, como isto se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais (Ressel, 2008).

A fim de recrutar os sujeitos para participarem da pesquisa, contatamos onze (11) professores através de seus endereços de e-mail. Após isso, enviamos uma carta convite formal, detalhando os objetivos da pesquisa e solicitando sua participação nesta etapa do estudo. Como resultado, recebemos seis (6) respostas positivas, confirmando a adesão dos docentes.

Ao contatar os professores, no mês de abril de 2025, optamos por criar um grupo no aplicativo *Whatsapp* para facilitar nossa comunicação. Feito isso, criamos uma enquete para decidirmos a melhor data e horário para a realização dos encontros. Destacamos que no projeto inicial, havíamos proposto que os encontros fossem realizados de maneira presencial, porém, devido a maior facilidade de acesso aos computadores e internet pelos participantes e possíveis problemas de deslocamentos, decidimos coletivamente em realizá-las de maneira virtual, pelo Google Meet.

Em consenso com os participantes, definimos dois dias de encontro com duração estipulada de 1h30min para cada sessão. Na primeira, conhecemos os sujeitos, suas trajetórias e especificidades. Deixamos um tempo de fala livre para cada um se apresentar e apontar seus preceitos enquanto docentes de História e sua relação com tecnologias digitais. Apresentamos novamente a proposta de pesquisa, o jogo *Valiant Hearts* e como funcionaria a dinâmica de discussão. Também fizemos um tutorial sobre como acessar o jogo e como funciona a jogabilidade.

A segunda sessão ocorreu após os participantes terem jogado *Valiant Hearts*, de modo que a dinâmica fosse feita a partir de suas percepções. O jogo pode ser acessado em diferentes dispositivos, sejam esses consoles de *videogame*, computadores, *tablets* ou *smartphones*. Cada participante escolheu a maneira mais conveniente de acesso e lhes disponibilizamos uma cópia gratuita do jogo. Concordamos que a dinâmica do grupo focal seria mais proveitosa com cada participante jogando individualmente, dada a duração das sessões, e trazendo suas proposições na segunda sessão do grupo focal. Nessa etapa pretendemos discutir o entendimento deles(as) sobre:

- O uso pedagógico do jogo digital *Valiant Hearts* na formação do pensamento histórico e na construção do conhecimento histórico por crianças e adolescentes;
- A influência desse jogo na percepção dos jogadores em relação aos conceitos históricos apresentados;
- As principais temáticas históricas e sociais abordadas nesse jogo, suas representações e interpretações;
- Como o jogo analisado aborda esse evento histórico específico e sua capacidade de transmitir diferentes perspectivas sobre o passado;
- Possíveis desafios e soluções para a implementação efetiva dos jogos digitais no ensino de história.

Diante da metodologia adotada, composta pela análise histórico-semiótica de *Valiant Hearts* e pela realização de encontros de grupo focal com professores de História, apresentamos os principais resultados obtidos ao longo da investigação. A análise do jogo buscou compreender como os elementos narrativos, visuais, sonoros e interativos constroem representações sobre a Primeira Guerra Mundial e se articulam em torno da produção de sentidos históricos. Por sua vez, os encontros com docentes ofereceram um campo fértil para refletirmos sobre as potencialidades pedagógicas e os limites percebidos no uso de jogos digitais em sala de aula. A exposição dos resultados visa, portanto, evidenciar como essas duas frentes – análise técnica e recepção crítica – se entrelaçam na construção de um olhar mais amplo sobre o papel dos *history games* na formação do pensamento histórico e na mediação entre ficção interativa e conhecimento escolar. Cabe pontuarmos que transcrevemos as gravações dos encontros com auxílio do *Gemini*, um aplicativo de inteligência artificial da *Google*.

5 - A HISTÓRIA, O ENSINO DE HISTÓRIA E OS JOGOS: POSSIBILIDADES E LIMITES DE VALIANT HEARTS

No presente capítulo temos por finalidade apresentar e discutir os principais resultados obtidos ao longo de nossa investigação, com foco nas potencialidades pedagógicas dos jogos eletrônicos de temática histórica – os *history games* – e em especial *Valiant Hearts*. A análise parte das experiências didáticas desenvolvidas e dos dados coletados por meio da análise histórico-semiótica do jogo escolhido e outras fontes documentais, articulando-os com o referencial teórico discutido nas seções anteriores, além dos encontros de grupo focal que realizamos em conjunto com outros professores de História. Esses resultados e discussões foram organizados tanto a partir dos objetivos da pesquisa quanto das observações empíricas que nos trouxeram dados para além daqueles circunscritos aos objetivos iniciais, permitindo uma abordagem crítica e reflexiva sobre os usos possíveis dos *history games* em contextos educativos.

O que verificamos, de início, é que *Valiant Hearts* apresenta um forte potencial para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e de leitura crítica de fontes visuais e narrativas. O jogo oferece uma ambientação rica, que nos permite acessar diferentes dimensões da guerra – não apenas a militar, mas também a civil, emocional e simbólica. Entretanto, também se constatou que esse potencial não se realiza de forma automática: ele depende de uma mediação docente, capaz de orientar o olhar dos alunos, propor atividades contextualizadas e estabelecer vínculos entre o conteúdo do jogo e os conhecimentos históricos escolares.

Procuramos, pois, não apenas evidenciar os aspectos promissores do uso de jogos digitais no ensino de História, mas também problematizar seus limites, ambiguidades e condições de aplicação. Nesse processo, o papel do professor como mediador crítico torna-se fundamental para garantir que o uso desses recursos contribua efetivamente para a formação histórica dos estudantes e para a construção de uma relação mais significativa com os conteúdos escolares.

5.1 *Valiant Hearts*: análise do pesquisador

Valiant Hearts – The Great War, título original em francês *Soldats Inconnus: Mémoires de la Grande Guerre*, é um jogo lançado pela Ubisoft, desenvolvido pelos estúdios *Montpellier* em 2014. Trata-se de um jogo de ação e aventura, ambientado na

Primeira Guerra Mundial. A priori, o jogo foi lançado para as plataformas *Playstation 3*, *Playstation 4*, *Xbox 360*, *Xbox One* e computador. Posteriormente o jogo recebeu adaptações para ser jogado em celulares e videogames *mobile*.

Destarte, cabe ressaltar que outros estudos já foram realizados sobre este mesmo jogo, como o de Souza (2022), que se debruça sobre a linguística das personagens e Luiz e Silveira Junior (2021), que abordam os usos do passado e construção de memória. Apesar destas, entendemos que existe uma lacuna válida de investigação no potencial uso desse jogo no sentido de auxílio lúdico ao processo pedagógico. Posto que os estudos expostos demonstram uma perspectiva de criação de um pensamento histórico possível através dos jogos digitais, voltemos os olhos ao jogo escolhido para análise neste excerto.

O jogo é *single-player*, ou seja, feito para se jogar individualmente. O jogador assume o papel de alguns personagens no decorrer do enredo, superando os obstáculos. A jogabilidade é em modelo 2D (2 dimensões), portanto o jogador pode mover a personagem apenas para a esquerda ou para direita e para cima ou para baixo.

O grande destaque do jogo é sua maneira de retratar a vida dos “heróis desconhecidos”: as personagens as quais controlamos. Estas não são grandes oficiais do exército; pelo contrário, são cidadãos e cidadãs comuns que se veem imersos aos horrores de uma guerra. Inicialmente lançado apenas para *consoles*, atualmente o jogo pode ser consumido em diversas mídias, inclusive *smartphones*.



Figura 4 - Cartaz de divulgação do jogo *Valiant Hearts*

Fonte: Ubisoft – Captura de tela dos autores

A imagem acima (figura 4) apresenta o título do jogo em destaque, com a letra “T” servindo como uma cruz e um capacete escorado sobre ela. Logo abaixo, é mostrado um soldado com uniforme francês sem muitas cores e um cachorro. O cenário em volta é de desolação, com muitos escombros e cores sem muita vida. À direita, uma flor morta é o único objeto com cor mais evidente.

Nota-se de imediato o estilo cartunesco de sua arte, posto que seu foco não é a estética da violência. A palavra “estética” vem do grego *aesthesis* e seu principal significado é o sentir, um “sentir não com o coração ou com os sentimentos, mas com os sentidos, rede de percepções físicas” (Santaella, 1994, p. 11). A estética, portanto, define a ciência da percepção, como um sinônimo de conhecimento através dos sentidos. Com “cartunesco”, dizemos que há uma clara intenção de fugir à imitação de traços que se assemelham à realidade. Conforme Santaella (2009), cada artista dá à convenção que recebe como herança uma marca que lhes é própria. Napolitano (2005) destaca que a força das imagens, mesmo quando puramente ficcionais, tem capacidade de criar uma “realidade” em si mesma, ainda que limitada ao mundo da ficção ou da fábula encenada. Não por acaso, a tela inicial do jogo é uma imagem preta ao fundo com os dizeres “*Freely inspired by the events unfolding on the Western front between 1914 and 1918*”, ou “Livrentemente inspirado pelos eventos que se desenrolaram no fronte ocidental entre 1914 e 1918” (tradução nossa).

Em entrevista dada à revista estadunidense *VICE*, o diretor de desenvolvimento de *Valiant Hearts* - Adrian Lacey - afirmou que transpor a realidade da Grande Guerra em um jogo foi uma tarefa arduosa, pois não queria transformar tanto horror em entretenimento:

VICE: A Primeira Guerra Mundial é um assunto raramente explorado em videogames. Foi um momento de perdas gigantes e de imensa dor para os envolvidos. Como você aborda isso, para não desrespeitar ou banalizar?

Adrian Lacey: Decidimos abordar o conflito do ponto de vista das pessoas – como viveram, ou como sobreviveram, através dessa experiência. Não sabíamos como as pessoas reagiriam a isso (Lacey, 2014, tradução nossa).

Cabe resgatarmos a proposição de Napolitano (2005, p.237), que diz que o historiador deve “[...] observar o jogo como um conjunto de elementos que busca encenar, nem sempre com intenções políticas ou ideológicas explícitas”. De modo geral, os produtores de *Valiant Hearts* buscam passar uma mensagem anti-guerra, ao menos é o que sugerem as falas do diretor do jogo. Ele deixa claro que não existem vencedores ou

perdedores em um conflito que resulta em tantas mortes. Ainda assim, a belicosidade se faz presente nas representações do jogo e privilegia um viés militarista da Grande Guerra.

O enredo acompanha cinco personagens principais fictícios: o fazendeiro francês Emile; sua filha, Marie e seu genro alemão, Karl. Posteriormente também somos apresentados a Freddie, um soldado estadunidense e Anna, uma estudante nascida na Bélgica. Todas essas personagens são construídas para simbolizarem pessoas comuns, longe dos grandes cargos e das pretensões de glória. Há, ainda, Walt, um cão de raça não especificada que acompanha todas as outras personagens – a figura do cachorro, presente na guerra, é uma sutil maneira de simbolizar os animais que participaram dos conflitos. Estima-se que 8 milhões de cavalos morreram em batalha e inúmeros outros animais também foram mortos (Gilbert, 2017).

A narrativa se inicia com a deportação do jovem Karl, sendo forçado a lutar pelos esforços alemães. Em contrapartida, Emile é convocado para lutar pelo exército francês. Genro e sogro, então, se encontrariam em lados opostos da guerra.



Figura 5 - Karl é deportado

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

Na imagem acima vemos os uniformes franceses mais coloridos, o mesmo para a composição do campo e das personagens. Há uma intenção de mostrar o ambiente mais colorido e vivo antes da guerra, enquanto tudo vai perdendo a cor no decorrer das batalhas. A deportação de Karl, por si só, já seria trágica: um homem é retirado de sua família para lutar em uma guerra da qual não desejava. Mas o enredo vai além, já que sua esposa Marie e seu filho recém-nascido ficarão sozinhos, uma vez que Emile, pai de Marie, também é convocado.

Emile apresenta-se no quartel de Saint Mihiel, no dia 13 de agosto de 1914, onde recebe treinamento de ação no campo de batalha. Ao fundo do prédio de alistamento lê-se o lema francês *Liberté, Egalité, Fraternité*. Em seguida, Emile encontra um soldado - Freddie - sendo hostilizado em uma estação de trem. Freddie é estadunidense e está sendo importunado por soldados franceses; o jogo nos leva a entender que o soldado está sofrendo ataques por ser negro. Emile intercede por Freddie e estes começam uma amizade. Os personagens se distanciam e se reencontram várias vezes, visto suas missões diferentes na guerra.

Durante todo o jogo há uma voz que narra os acontecimentos. A narração nos diz fatos históricos e também nos situa sobre a situação das personagens do jogo. O narrador é como um fio-condutor, nos levando a lugares e nos apresentando pensamentos. Sobre o aspecto primordial da narração, Santaella (2009, p.322) argumenta:

Defino a narração como o universo da ação, do fazer: a ação que é narrada. Portanto, a narrativa em discurso verbal se caracteriza como o registro linguístico de eventos ou situações. Mas só há ação onde existe conflito, isto é, esforço e resistência entre duas coisas: ação gera reação e dessa interação germina o acontecimento, o fato, a experiência. Aliás, aquilo que denominamos personagem só se define como tal porque faz algo. E os movimentos desse fazer só se processam pelo confronto com ações que lhes são opostas. Isso gera a história: factual, situacional, ficcional ou de qualquer outro tipo.

Apesar da narrativa e personagens serem fictícios, o jogo se baseia em conflitos, ambientações e contextos reais. Em certos momentos podemos vislumbrar as representações do jogo de como foram as Batalhas do Marnie, Somme e Verdun; ou mesmo o ataque realizado por bombardeios à cidade de Reims. Trataremos sobre esses acontecimentos e suas representações adiante.

No que se refere ao campo historiográfico, os produtores contaram com apoio de historiadores e fontes como o Ministère de la Défense Belge. Tal apoio se faz presente em alguns momentos do jogo através dos “objetos colecionáveis” – artefatos (cartas, objetos pessoais) encontrados em alguns ambientes que contam com mais detalhes como era a vida no período. Sobre artefatos e documentos históricos reais contidos no jogo, o diretor Andrey Lacey aponta:

“VICE: Você menciona documentos – vocês fizeram muita pesquisa para produzir o jogo?”

Adrian Lacey: Fizemos muita pesquisa a respeito – fomos à região, às trincheiras da Frente Ocidental na França, e falamos com muitas pessoas. Coletamos todos esses fatos e números. É raro conseguir mostrar o que você aprendeu, como desenvolvedor, em um jogo. Mas nesse caso conseguimos: colocamos toda informação no jogo, para que os jogadores aprendam como nós aprendemos (Lacey, 2014, tradução nossa).

Na imagem a seguir vemos alguns exemplos de artefatos encontrados no jogo:



Figura 6 – Artefatos reais encontrados no jogo.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

Como evidenciado na imagem acima, o jogo utiliza de fotos da época para compor uma espécie de biblioteca virtual ou acervo. Nessa biblioteca virtual vemos fotos, cartas e objetos pessoais dos combatentes. Os detalhes expostos das personagens geram uma proximidade com o jogador. A inserção de sentimentos expressos busca gerar empatia, de forma com que o jogador se importe com o que acontece na trama.

Do mesmo modo, essa aproximação é de grande valia para gerar, também, identificação. É possível imaginar, por exemplo, uma aula sobre meios de comunicação atual e do início do século XX - nessa perspectiva, poderia ser abordado como as cartas eram escritas, a personalidade encontrada nelas, dentre outros pontos. Aqui uma representação de uma carta escrita por Emile para sua filha:



Figura 7 - Emile escreve uma carta enquanto viaja.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

A imagem acima apresenta Emile escrevendo uma carta para sua filha enquanto viaja de trem para Paris. No mapa apresentado à direita, vemos uma representação de Emile se distanciando de sua filha Marie.

Cabe, aqui, a passagem de Santaella (2009, p.194) sobre o ícone gerado pela representação: [...] ao contemplar uma imagem, há um momento em que perdemos a consciência de que ela não é a coisa. A distinção entre o real e a cópia desaparece. Nesse momento, o que estamos contemplando é um ícone. Em termos gerais, quando se pensa sobre a Primeira Guerra Mundial são lembrados os horrores de uma guerra que afetou milhões de pessoas. Temos uma Europa dividida em grandes impérios, como o Império Inglês, o Império Otomano e o Austro-húngaro. A escala mundial que atribuímos está diretamente atrelada ao número de colônias que eram subjugadas pelos impérios vigentes àquela época (Gilbert, 2017). O jogo busca explicitar a multinacionalidade do conflito, destacando que soldados de diversos países se envolveram, como veremos na imagem a seguir:



Figura 8 - Representação em jogo de um soldado marroquino.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela feita pelos autores

A respeito das formas representativas, Santaella (2009, p.246) aponta que toda forma visual/imagética se baseia em convenções. E, portanto, “[...] é preciso distinguir entre o substrato geral ou cultural previsível de convenção para a representação figurativa, daquela convenção que pressupõe conhecimentos específicos para o entendimento”. No caso de *Valiant Hearts*, poderíamos supor que as representações que o jogo faz exigem um conhecimento histórico prévio para serem totalmente compreendidas.

Desse modo, é plausível conjecturar: seria necessário um conhecimento histórico prévio para compreender as mazelas encontradas pelos combatentes nas trincheiras, como a lama, os ratos, a falta de comida, a podridão e as doenças como o pé de trincheira? Ou a exposição representativa desses fatos, por si só, são capazes de imputar pensamentos históricos aos jogadores? Os aspectos citados, como a lama e as trincheiras, têm destaque no jogo, que o faz trazendo informações reais e, também, com suas próprias representações:



Figura 9 - Condições dos soldados na guerra.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela feita pelos autores.

A lama era mais que sujeira no contexto da guerra, era um abatimento no moral das tropas. Gilbert (2017) dispõe um capítulo sobre isso, abordando “a lama, o lodo e os vermes”. O autor sugere a insalubridade da lama, a partir do relato de um soldado francês:

À noite, arrastando-se pela cratera de projétil e enchendo-a, a lama observa, como um enorme polvo. Chega à vítima. Deita-lhe a sua baba venenosa, cega-a, aperta o círculo à volta dela, enterra-a. Mais um disparo, mais um que se foi... os homens morrem da lama, como morrem de balas, mas é mais horrível. A lama é onde os homens se afundam e – o que é pior – onde afundam suas almas. A lama esconde os galões das divisas, há apenas pobres bestas que sofrem. Vejam, ali, manchas vermelhas num mar de lama – sangue de um homem ferido. O inferno não é o fogo, isso não seria o máximo do sofrimento. O inferno é a lama! (Gilbert, 2017, p. 235)



Figura 10 - Informações sobre trincheiras.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela feita pelos autores

A Guerra de Trincheiras ocorreu entre 1915 e 1918. O conflito estava estagnado pelo impasse no avanço tanto da Tríplice Aliança quanto da Entente. Dado a esse fato, longas trincheiras foram cavadas para os soldados se abrigarem enquanto vigiavam o front inimigo. O jogo nos apresenta essa situação através de informações recolhidas nas fases, bem como na representação que faz das trincheiras. As condições dos soldados entrenchados eram sub-humanas.

O início de todo esse horror da Primeira Guerra Mundial é marcado no jogo pelo assassinato de Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro. Porém, cabe ressaltar que as reais motivações do conflito não se resumem a esse estopim. Historiadores como Hobsbawn (1988) e Winter (2020) afirmam que as causas foram múltiplas, sendo o imperialismo europeu, com vistas a manter o colonialismo em territórios africanos e asiáticos, o principal fator de desentendimento entre as nações europeias.

No início do século XX não se tinha noção de como seria uma guerra moderna. Porém, a Grande Guerra, a princípio, foi pensada como uma guerra rápida e que poria fim a todas elas (Zweig, 2014). Assim, se iniciou uma mobilização em massa de soldados, que culminou em cerca de 16 milhões de mortos. O elevadíssimo número de mortos se deu, de fato, na Primeira Guerra, pelo o que historiadores chamaram de “guerra de transição” (Gilbert, 2017). As guerras que a precederam tinham como linha de frente uma coluna de cavalaria. Já, em 1915, havia tanques, aviões bombardeiros, armas químicas e metralhadoras. Uma vez que não se podia avançar no território, a guerra se estendeu por quatro anos.



Figura 11 - Representações em jogo de tanques e aviões

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

A narrativa do jogo busca evidenciar, que no dia 22 de abril de 1915, o exército alemão usou pela primeira vez o gás cloro contra as tropas aliadas, proibido por tratados internacionais desde 1899. Neste dia fatídico, milhares de soldados franceses, argelinos e marroquinos morreram em menos de cinco minutos (Santos; Coelho; Bezerra, 2023). O jogo apresenta alguns desses aspectos, inclusive tendo como trama central de uma fase a destruição da máquina de gás:



Figura 12 - Representação em jogo de soldado inalando gás.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

Ademais, é fato que um expressivo número de soldados mentiu a própria idade para se alistar nos exércitos franceses, ingleses e germanos. Isso porque lutar por seu país era visto como algo honroso e, além disso, havia uma expressiva campanha de propaganda nacional de ódio aos “estrangeirismos” (Gilbert, 2017).

Esse nacionalismo exacerbado nos chama a atenção no jogo através do enaltecimento das bandeiras nacionais e dos hinos postos como trilha sonora em diversos momentos do jogo. Na imagem a seguir, vemos um exemplo do uso de bandeiras no jogo:



Figura 13 - Representação de uma bandeira sendo rasgada.

Fonte: Ubisoft – Captura de tela dos autores

Sobre a representação imagética do jogo a respeito do nacionalismo e da importância das bandeiras, há uma linha tênue entre a imagem como registro e imagem como estereótipo. Conforme Santaella (2009), ao construir qualquer figura, como a de um soldado e uma bandeira nacional, por exemplo, o artista sempre seleciona uma imagem tópica extraída do conjunto de seus estereótipos mentais. Esse estereótipo é, então, adaptado para incorporar traços distintivos de uma bandeira ou um soldado particular.

Cabe ressaltar que o jogo foi disponibilizado com versões alteradas para diversos países. Essas alterações são pontuais, a fim de contextualizar a participação e o impacto causado em cada país de forma distinta. No caso do Brasil, o jogo destaca o impacto na conjuntura brasileira da seguinte forma:



Figura 14 - Informações do jogo sobre o Brasil.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

O fato de o jogo citar nominalmente o Brasil e sua participação contextual no conflito mundial é de suma relevância. Essa “simples” menção ao nosso país conecta os jogadores brasileiros de diversas formas: é possível compreender como os acontecimentos da guerra influenciaram nosso país, gerando uma conexão direta do passado com o presente dos jogadores. Se nos capítulos II e III ressaltamos a necessidade de conectar o conteúdo de história ensinado à vida dos estudantes, este é um exemplo palpável de como fazê-lo. Paradoxalmente, ao receber um conteúdo adaptado ao seu próprio país, o jogador é privado das informações personalizadas de outros países (Silveira Junior, 2021).

Adiante, algumas batalhas reais compõem tanto o enredo das personagens quanto o *design* de jogo das fases. Acompanhamos, por exemplo, a Batalha de Neuve-Chapelle, na qual o personagem Emile é feito prisioneiro de guerra. Há três abordagens convenientes para se ressaltar, que se relacionam com as três próximas imagens, respectivamente:



Figura 15 - Representação do jogo sobre a Batalha de Neuve-Chapelle.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

i) o design/representação do campo de batalha feito pelo jogo - a representação figurada é descrita por Santaella (2009) como quando as convenções se realizam através de figuras de analogia;

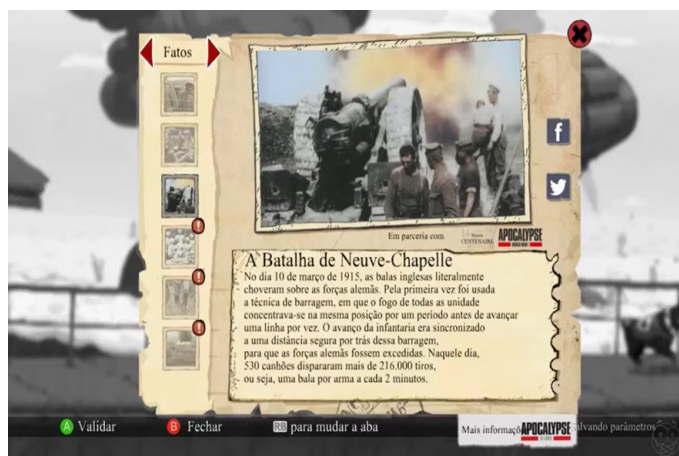


Figura 16 - Informações do jogo sobre a Batalha de Neuve-Chapelle.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

ii) as informações fornecidas pelo jogo, a respeito da batalha real, na qual a representação se baseia - uma maneira de construir uma convenção histórica/cultural para que a representação seja mais facilmente entendida;



Figura 17 - Informações do jogo sobre prisioneiros de guerra.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

iii) as informações sobre os soldados que foram feitos prisioneiros de guerra - uma contextualização da personagem, feita prisioneira no jogo, com os acontecimentos históricos.

As três abordagens das quais explicitamos são dialógicas e complementares. Elas conversam entre si durante o jogo, sendo uma escolha de composição dos

desenvolvedores. As escolhas de composição de cenário também nos são relevantes. E não apenas pelas imagens. Cada fase apresenta uma trilha sonora condizente com os acontecimentos. Em razão da temática trágica e pela sensação de drama que pretendem provocar, os produtores optam por escolher músicas instrumentais lentas, na maior parte das vezes tocadas ao piano. Sobre essa questão sonora, Santaella (2009, p.85) afirma:

A audição opera uma qualidade de sentir. Em situações de audição, o receptor fica bem perto de se transformar em uma cápsula de sentimento que flutua. Não são poucos os musicólogos e filósofos que têm chamado a atenção para a capacidade da música para produzir estados de sentimento.

Se a escolha de trilha sonora está entrelaçada à qualidade de sentir, o jogo busca usar isso a seu favor. A trilha de áudio é uma questão de escolha, não só de músicas, mas de todo ambiente sonoro. Ayemich Schwartz, design de áudio do jogo, salienta que os sons acompanham os personagens – Freddie, por exemplo, possui uma trilha que composta por sons de engrenagem, Já Annie, uma trilha composta por sons calmos de piano (Junior; Junior, 2021).

Apesar da escolha majoritária de composições de trilhas sonoras lentas, em uma fase específica o jogador está dirigindo um veículo e a canção tocada é “Hungarian Dance N°5”, composta por Lars Payne. A *gameplay* neste trecho passa a acompanhar os compassos da trilha sonora, a medida em que os movimentos feitos pelo jogador para escapar do zepelim que o persegue acompanha a trilha proposta. Esse *design* de fase deixa a *gameplay* mais dinâmica e há, aqui, uma rara mudança no humor do jogo. Escapar de um perseguidor passa a ser “divertido”, uma vez que a canção é animada e alegre. Sabe-se que a função primária do jogo é o entretenimento, talvez por isso a escolha de alternar o ritmo.



Figura 18 - Perseguição de veículos com trilha sonora.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

A fuga culmina com as personagens chegando à cidade francesa de Reims, local de diversas e intensas batalhas reais. As fases seguintes buscam retratar essas batalhas. Na imagem a seguir vemos uma representação da cidade de Reims destruída pela guerra.



Figura 19 - Cidade de Reims destruída.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

A imersão nas cidades faz com que o jogador entenda a relevância e a imensidão do conflito. Na imagem acima, toda a cidade se encontra em destroços. Apenas um monumento permanece incólume: o que vemos é uma adaptação do jogo ao monumento de Joana d'Arc, na Praça de Saint Agustin, que permanece de pé mesmo em meio aos

escombros. A estátua é uma clara simbologia ao nacionalismo francês, em alusão à resistência contra a opressão estrangeira.

Não obstante, a vida dos civis também é retratada. Uma das personagens jogáveis é Anna. Descrita como uma jovem estudante, Anna tem seus estudos interrompidos pela guerra. Devido aos seus conhecimentos básicos de medicina, ela é compelida a ajudar no tratamento dos feridos. No tempo em que o jogador está no papel de Anna, realizamos quebra-cabeças para fugir dos escombros e resgatar os feridos. A proposta de *Valiant Hearts*, aqui, é de mostrar que, mesmo em meio à guerra, a vida cotidiana continua. Em uma fase, o jornalista vende seus jornais nos quais as manchetes anunciam a convocação de taxistas. Os taxistas ficaram encarregados de levar soldados para a linha de frente diante da iminente invasão alemã (Gilbert, 2017).



Figura 20 - Informações do jogo sobre fato.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

Outra vez, as três abordagens nos são postas: a priori, o jogo nos coloca frente a uma visão incomum em meio à guerra - um jornalista trabalhando como faria em um dia qualquer. Após isso, lemos a manchete do jornal que convoca civis para ajudar no fronte de batalha. Por fim, o jogo nos traz informações sobre o fato real ocorrido entre os dias 6 e 7 de setembro de 1914. A referida batalha é assim descrita por Gilbert (2017, p.10):

A Batalha do Marne durou quatro dias e marcou a destruição do Plano Schlieffen e o fim de qualquer possibilidade de uma rápida vitória alemã no ocidente. Sua ferocidade foi um reflexo de determinação das forças anglofrancesas em inverter a maré de retirada, e o número de tropas envolvidas na batalha foi enorme: 1,275 milhão de alemães em ação contra 1 milhão de francês e 125 mil ingleses.

Adiante, outros componentes dramáticos são inseridos no jogo à medida em que avançamos na trama. Há questões familiares como o sequestro do pai de Anna pelo Barão Von Dorff, vilão principal do jogo. Em outro momento, Karl descobre através de cartas que seu filho está doente e por isso decide se tornar um desertor. Essas inserções servem como muletas narrativas para as personagens, mas também exaltam a humanidade e os dilemas que estes têm de enfrentar. Retornamos àquela proposta das personagens como “cidadãos comuns”, ou que as mazelas apresentadas poderiam acontecer com qualquer pessoa. Esse efeito narrativo é usado diversas vezes durante o jogo; é comum nas obras de “quase-história” o uso desses artifícios para que o público se identifique com o enredo apresentado.

Diversas obras de “quase-história” já se propuseram a retratar os horrores da Primeira Guerra Mundial. Obras cinematográficas retratando momentos históricos são comuns atualmente. As artes têm o poder de cativar o imaginário de todos. Costumeiramente usam artifícios e fatos históricos para basear a trama e têm uma liberdade maior para seguir a narrativa sem se prender fielmente à história. Como exemplo, podemos citar o filme *Feliz Natal (Joyeux Noël, 2005)*, dirigido por Christian Carion, ou *Nada de Novo no Front (Im Westen nichts Neues, 2022)*, dirigido por Edward Berger. E assim *Valiant Hearts* também o faz. Ainda na entrevista concedida à *VICE*, o diretor Andrey Lacey também menciona o caráter “didático” que pretendia imputar no jogo:

VICE: Alguns críticos sentiram que as informações expostas em algumas fases do jogo interromperam sua diversão com o jogo. O que tem a dizer sobre isso?

Andrey Lacey: Alguns jogadores não querem sentir que estão sendo educados. Eles só querem entretenimento. Não acho que as informações de cada fase sejam muito intrusivas – você não é obrigado a olhar para elas, é opcional. Achamos que as pessoas poderiam jogar e pesquisar no Google à medida que avançavam, então por que não colocar as informações ali mesmo? É uma experiência de aprendizagem interativa (Lacey, 2014, tradução nossa).

Um ponto importante na fala de Lacey no trecho acima é quando ele diz “não acho que as informações de cada fase sejam muito intrusivas - você não é obrigado a olhar para elas”. Existe uma problemática aqui: o material informativo é relegado ao caráter de apêndice, no qual o jogador pode passar o jogo inteiro sem sequer ter conhecimento das informações disponíveis. Por outro lado, o fato de as informações terem de ser

encontradas pelo próprio jogador torna o jogo mais dinâmico e faz com que o aprendizado seja tangencial (Larrel Anderson, 2019), no qual o jogador pode aprender no seu próprio ritmo.

Em todo caso, fica evidente que as tecnologias digitais, por si só, não promovem condições de aprendizado para aqueles que têm acesso a elas (Feenberg, 2010). Daí a importância da mediação dos professores, para que as tecnologias digitais sejam recursos de ensino e aprendizagem. De outro modo, as informações inseridas no jogo podem ser ignoradas ou mesmo negligenciadas. É necessário, então, criticidade na análise das informações e um olhar atento para percebê-las.

Em fases adiantadas do jogo, Emile é condecorado com medalhas por bravura e serviços prestados à França. Ainda assim, permanece na frente para uma última ofensiva comandada por um general. Trata-se de uma representação da Ofensiva Nivelles, ocorrida na vida real. Nesse momento o jogo nos coloca em uma posição onde não é possível recuar, seguindo as ordens do general de avançar em direção ao inimigo. Esse ponto de não retorno é literal ao mesmo tempo que também é figurativo – não há como voltar atrás, no sentido de regressar ao ponto de origem da fase; como também não há como voltar e mudar o destino das personagens. A ofensiva se mostra uma carnificina, enquanto Emile prossegue, mesmo vendo centenas de seus companheiros de batalha caírem. Ao ver que seria impossível avançar sem serem atingidos, Emile começa um motim e é preso por traição. Na prisão, é permitido que ele envie uma última carta à sua filha. Emile é condenado à morte pela Corte Marcial.



Figura 21 - Emile é executado.

Fonte: Ubisoft - Captura de tela dos autores

O jogo postula emular a empatia no jogador para que este se compadeça e entenda os horrores da guerra. E, ainda que saibamos que todo o enredo que está sendo contado em *Valiant Hearts* é fictício, nos sensibilizamos com os acontecimentos da trama. Pois estes estão envoltos de cenários, ambientações e de um conflito real. É notório que a história, enquanto ciência, estará eternamente presa aos fatos; não obstante, a história não se conta apenas com excertos escritos e oficiais. Nesse sentido, os jogos históricos, como *Valiant Hearts*, transcendem a mera ficção ao oferecerem uma nova forma de representação do passado, conectando o jogador a eventos históricos por meio de narrativas sensíveis e personagens comuns. Conforme destacam Santos, Coelho e Bezerra (2023, p. 219),

As pessoas e as indústrias produtoras de games são sujeitos que produzem narrativas históricas marcadas tanto pela monumentalização como pela crítica do passado. Games como *Valiants Hearts: The Great War* permitem rememorar certos eventos por uma perspectiva que coloca em cena personagens comuns e memórias sensíveis. Esses tipos de jogos são dispositivos que ressignificam o pretérito, no sentido de torná-lo útil ao presente. [...] Cabe ao historiador olhar para esse fenômeno como um objeto de estudo, uma nova forma de representação do passado

Um estudo de caso utilizou *Valiant Hearts* para compor um possível diálogo entre o jogo e a disciplina de história. Ele foi desenvolvido por De Souza e Pereira (2015), discentes de graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que participavam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os pesquisadores expuseram o jogo para seus alunos, no intuito de aproximar o conteúdo disciplinar com uma atividade lúdica. E não só usufruíram da narrativa, como também propuseram uma atividade a partir das cartas que podem ser encontradas no jogo:

O objetivo central da atividade foi fazer os alunos – a partir de suas experiências vividas dentro do game – elaborar uma carta (que seria posteriormente enviada para seus familiares) simulando estarem dentro dos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial, assim, abrindo espaço para que eles refletissem e despertassem um senso crítico sobre como tais conflitos são maléficos para a humanidade (De Sousa e Pereira; 2015, p.6).

Considerando a busca incessante da escola em se adaptar à contemporaneidade, a utilização de *Valiant Hearts* nos parece uma opção viável e satisfatória. Contudo, seus usos devem ir além de uma mera ferramenta, conforme argumenta Napolitano (2005). Deve haver criticidade, sobretudo, acerca das intencionalidades e subjetividades presentes no jogo. Basta lembrarmos que o jogo foi produzido por uma desenvolvedora

francesa, um século após a Primeira Guerra Mundial, como uma forma de homenagem e que busca enaltecer seu país.

É preciso ter ciência de que a ludicidade merece espaço, não se enquadrando como algo trivial ou sem importância, pelo contrário, está diretamente ligada ao processo de aprendizado (Prensky, 2012). Uma vez admitido que é possível aprender através dessas novas fontes, é preciso pensar como inseri-las no contexto escolar. E, ainda, como estabelecer tais conexões com o cotidiano estudantil.

Retomando nossa proposta de análise inicial, consideramos que *Valiant Hearts* apresenta uma narrativa histórica profundamente humana e potencialmente imersiva. Utilizando cores, ambientação, trilha sonora, narração e fatos históricos, o jogo expressa com clareza a degradação causada pela guerra. De modo que é possível vermos potencial pedagógico no uso do jogo; não só por fatores de ludicidade ou entretenimento, mas por sua verossimilhança com a historiografia a respeito dos temas que a obra trata. Ressalta-se, portanto, que *history games* como *Valiant Hearts* podem ser aliados na construção do conhecimento histórico, desde que integrados a práticas pedagógicas reflexivas.

Essa análise, claro, está sob o ponto de vista do pesquisador. E como sabemos, está sujeita ao crivo da interpretação. A análise seguinte, com a participação de outros professores de história, nos dará maior dimensão das interpretações possíveis sobre o potencial uso pedagógico de *Valiant Hearts*.

5.2 Os encontros com os professores de História

A proposta de desenvolver os encontros com os professores participantes dessa pesquisa, com características do procedimento de pesquisa de um grupo focal, como explicamos no capítulo metodológico, surgiu como uma forma de observarmos a percepção de outros professores de História a respeito do jogo escolhido, bem como suas possibilidades e limites pedagógicos.

Inicialmente estabelecemos que os encontros deveriam ser feitos com professores de História que tivessem alguma experiência com a temática da Primeira Guerra Mundial. Nossa ideia, a priori, era pensar conjuntamente nos limites e possibilidades didáticas de *Valiant Hearts* no ensino de História. Nesse ínterim, buscamos entender se os professores veem possibilidade de uso ativo de tecnologias digitais contemporâneas em sala de aula

de modo geral, uma vez que os jogos digitais e os *history games* são nichos inseridos nas tecnologias digitais.

Selecionamos os participantes através da Secretaria de Educação. Coletamos o e-mail dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, por meio da Superintendência Estadual de Educação (SEE), na cidade de Nova Era - MG. Assim, conseguimos o total de onze (11) endereços de e-mail. Quando enviamos a carta convite, estabelecemos o prazo de uma semana para o aceite. Como resultado, recebemos seis (6) respostas positivas. Uma vez aceito o convite, combinamos a realização dos encontros.

Criamos um grupo no aplicativo *Whatsapp* para facilitar a comunicação com os participantes. Em uma enquete neste mesmo grupo, definimos data e horário compatíveis a todos. Em consenso entre os participantes, definimos dois dias de encontro com duração estipulada de 1h30min para cada sessão. O primeiro, foi realizado no dia 30 de abril de 2025 e o segundo, no dia 7 de maio de 2025. Há que se ressaltar que inicialmente havíamos proposto que os encontros fossem realizados de maneira presencial, porém, devido a maior facilidade de acesso aos materiais necessários e possíveis problemas de deslocamento, decidimos coletivamente por realizá-los virtualmente, pelo *Google Meet*.

Na primeira sessão conhecemos os sujeitos, suas trajetórias e especificidades. Deixamos um tempo de fala livre para cada um se apresentar e apontar seus preceitos enquanto docentes de História e sua relação com tecnologias digitais. Apresentamos novamente a proposta de pesquisa, o jogo *Valiant Hearts* e como funcionaria a dinâmica de discussão. Também fizemos um tutorial sobre como acessar o jogo e como funciona a jogabilidade.

A segunda sessão ocorreu após os participantes terem jogado *Valiant Hearts*, de modo que a dinâmica foi realizada a partir de suas percepções. Como o jogo pode ser acessado em diferentes dispositivos, sejam esses consoles de *videogame*, computadores, *tablets* ou *smartphones*, cada participante escolheu a maneira mais conveniente de acesso e lhes disponibilizamos uma cópia gratuita do jogo. Concordamos que a dinâmica do grupo focal seria mais proveitosa com cada participante jogando individualmente, dada a duração dos encontros, e trazendo suas proposições no segundo.

Quando iniciamos o primeiro encontro, optamos por deixar um espaço aberto de fala para que os sujeitos se apresentassem. Essa apresentação contemplaria, também, suas trajetórias profissionais e formação. Assim, a composição do grupo se deu do seguinte

modo: professores de História do Ensino Fundamental (4) e professores de História do Ensino Médio (6). O grupo mostrou-se heterogêneo quanto a gênero, idade, experiências profissionais e níveis de formação. Adiante descreveremos essas especificidades pois elas contribuem para a compreensão da produção da pesquisa.

Dos seis participantes, quatro são do sexo masculino (PH1, PH2, PH3, PH5) e dois do sexo feminino (PH4, PH6). Para mantermos o sigilo sobre os nomes dos sujeitos participantes definimos nomes fictícios para os participantes: Professor de História 1 (PH1) terá a alcunha de Gustavo; PH2 terá a alcunha de João; PH3, Gabriel; PH4, Mariana; PH5, Hudson; e PH6, Bruna.

Ao analisarmos as histórias de formação de cada um, notamos que suas trajetórias eram diferentes entre si. Apresentamos no quadro abaixo uma síntese do perfil formativo desses sujeitos:

Quadro 1 – Perfil formativo dos professores.

Formação Inicial	Integrantes
Licenciatura em História	Gustavo, João, Gabriel, Mariana, Hudson, Bruna
Bacharelado em História	João, Hudson, Bruna
Licenciatura em Artes Visuais	João
Pós-Graduação	Áreas
Especialização	Especialização em Arqueologia (João)
Mestrado	Patrimônio Cultural, Paisagem e Cidadania (Gustavo)

Fonte: Elaboração Pessoal a partir da apresentação dos sujeitos.

Algumas considerações são relevantes quanto à formação destes professores. Por exemplo, João possui graduação em Artes Visuais e mais experiência lecionando nessa área que na área de História. Hudson possui vasta experiência em sala de aula e, inclusive, supervisionou o estágio docente de Gustavo.

Ao considerarmos a heterogeneidade dos sujeitos quanto à sua formação, experiência profissional e contexto de atuação, esperamos que essa diferenciação

contribuísse para refletirmos e problematizarmos os sentidos de tecnologia e suas aplicações no cotidiano escolar (Geremias, 2016).

Propusemos uma pergunta inicial que pairou sobre os sujeitos: “a escola consegue ser contemporânea do seu tempo?”. Através desta questão, atravessamos o primeiro encontro discutindo sobre a realidade escolar em que cada sujeito está inserido: estrutura física da escola, número de alunos em sala, número de aulas por semana, aparatos tecnológicos presentes na escola, projetos pedagógicos, dificuldades encontradas em sala de aula, anseios e expectativas do professor.

Ao tratar sobre a inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas é indispensável tratarmos, também, sobre as condições concretas para sua aplicabilidade. Isso porque apenas 56,2% das escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio dispõem de computadores para uso individual dos estudantes (Brasil, 2025). Sobre essa distribuição de recursos, Hudson comentou a respeito de sua prática docente em dois cenários distintos: ele trabalha em duas escolas estaduais na mesma cidade; em uma delas os professores dispõem de material tecnológico vasto, como *data show*, televisão *touchscreen*, lousa digital e computadores com acesso à internet; já na outra escola a realidade é bem diferente, com material tecnológico defasado, não possuindo sequer acesso à internet. Nesse sentido, Hudson tem de adaptar seus planos de aula para os diferentes cenários em que leciona: na primeira escola ele consegue enviar *links* dispondo conteúdos pedagógico para os estudantes de forma instantânea, por exemplo; na segunda escola ele precisa agendar o uso do projetor com semanas de antecedência, pois a escola só possui um projetor para o uso todo o corpo docente.

Por conseguinte, ao questionarmos a contemporaneidade da escola, convidamos os sujeitos a refletirem sobre questões extra escolares, comparando-as com questões internas da escola. Nesse sentido, uma fala de Hudson nos guiou nesse sentido:

Eu acho muito triste que nós estamos cada vez mais vendo avanços tecnológicos maravilhosos, a gente está aí com a inteligência artificial chegando num patamar absurdo. Só que, por um outro lado, é extremamente triste você olhar para uma escola. Você pega uma escola do início do século XX ali, *o que ela mudou?* Ela não tem tantas mudanças. A gente acompanha várias mudanças, vários avanços, mas *a escola não consegue acompanhar isso*. E acho que isso respinga da pior forma possível, porque hoje em dia nós temos um novo tipo de analfabetismo, que é o digital. Por mais que esses meninos tenham acesso ao celular, eles não sabem fazer coisas básicas no celular. Eles não sabem! (Hudson, grifo nosso).

Quanto a comparação de Hudson sobre a escola no início do século XX e a atual, é válido lembrarmos o apontamento de Gonçalves e Faria Filho (2021, p.10) ao discutir sobre o uso de computadores nas escolas:

É importante considerar que a presença dos equipamentos computacionais na escola não representa tão somente um adereço para enfeitar a sala de aula ou um recurso técnico para se lançar mão quando o momento assim o exigir. Tal presença representa, também, a incorporação da intencionalidade subjacente à sua construção que, ao ocupar o espaço educacional, traz consigo as determinações dos fins com os quais está comprometida. No entanto, o que os estudos e a experiência de muitos de nós demonstram é que, apesar de sua onipresença imagética no interior da escola, o computador, durante décadas, não foi uma realidade fática, muito menos impactou fortemente a dinâmica do ensino, tampouco tornou obsoletas as tecnologias escolares inventadas nos séculos ou décadas anteriores. O quadro negro, o giz e o livro didático para o(a) professor(a), assim como o caderno, o lápis e o mesmo livro para os(as) alunos(as) constituirão os materiais mais disponíveis e manuseados no mundo da escola.

Nesse trecho, Gonçalves e Faria Filho (2021) discutem sobre o espaço da escola na sociedade através dos anos – e ainda, sobre os dilemas concebidos entre educação e escolarização. Para os autores, a escola se enquadra como “[...] agência de guarda, proteção e formação nas complexas sociedades contemporâneas, em uma demonstração de que a escola cumpre um papel central na estruturação do conjunto do mundo social, aí incluídas as dimensões políticas, econômicas e culturais” (Gonçalves; Faria Filho, 2021, p.12).

A fala sobre o uso de celulares acabou por nos tendenciar a esse assunto. Nesse momento, optamos por uma rodada de discussão livre, em que cada um trouxe suas ideias a respeito de tecnologias digitais como o celular em ambiente escolar. Bruna citou a Lei 15.100/25, sancionada em janeiro de 2025. Esta, versa sobre a proibição do uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos portáteis em escolas públicas e particulares, inclusive em horário de recreio e intervalo das aulas. No texto da Lei 15.100/25 é explicitado que fica permitido usar o celular em situações de estado de perigo, de necessidade ou caso de força maior; para garantir direitos fundamentais; para fins estritamente pedagógicos; e para garantir acessibilidade, inclusão, e atender às condições de saúde dos estudantes (Brasil, 2025).

A discussão passou a ser, então, sobre os aspectos e consequências da proibição do uso de celulares nas escolas. Pelo fato de a promulgação da Lei 15.100/25 ser recente, os estudos sobre as implicações dessa limitação quanto ao uso de celulares são escassos. É provável que diversos trabalhos sobre esta temática estejam sendo produzidos em

programas de pós-graduação em todo o país. Stoffel et al (2025) apontam que a Lei 15.100/25 gerou um misto de alívio e preocupação entre os docentes. Alguns professores se sentiram mais confortáveis para conduzir a aula sem disputas de atenção, enquanto outros perceberam a urgência de planejar atividades digitais que realmente envolvessem os alunos dentro dessa nova regra.

Em nosso grupo focal os participantes se dividiram quanto a concordar ou não com a proibição. Gustavo, João, e Bruna disseram ser favoráveis à proibição, enquanto Gabriel, Mariana e Hudson disseram ser contra. Seguiu-se uma argumentação a respeito do uso pedagógico dos celulares frente o uso dos aparelhos para outros fins:

Eu acho que é um tema muito complexo, assim, pra poder ser falado em pouco tempo, né? Mas o celular em sala de aula é um negócio muito difícil de você manter controle. *Os meninos pesquisam tudo pelo TikTok, né?* Então, assim, a gente tá numa situação muito precária e eu acho que a proibição, no modo geral, é uma coisa positiva. Esses vídeos curtos fazem com que quando a gente explique conteúdos que demorem mais, pelo menos uns 30, 40 minutos, para poder elaborar um conceito, fica muito difícil, porque dá 3, 4 minutos e os meninos já perdem a linha do raciocínio (Gabriel, grifos nossos).

A fala de Gustavo nos chamou a atenção pelo fato de citar o aplicativo *TikTok* como um novo meio de pesquisa entre os estudantes. Dicionários, enciclopédias ou mesmo o Google já não são a ferramenta de busca preferencial dos jovens. O uso do *TikTok* pelos estudantes também foi citado por Mariana e Bruna.

O *TikTok* é uma rede social voltada para a publicação de vídeos curtos (de 15 a 60 segundos). Criado em 2016 pela empresa chinesa *ByteDance*, o *TikTok* é o aplicativo com maior número de *downloads* desde 2020 (Conte, 2025). Estudos como os de Barin, Ellensohn e Silva (2020) e Monteiro (2020) discutem o sucesso desse aplicativo entre os jovens e suas implicações educacionais e apontam que o *TikTok* pode ser usado não apenas para diversão, mas também para a distribuição de conteúdos criativos para integração dos estudantes. Em contraponto, Arazzi e Mayer (2022, p.225) argumentam que:

Embora haja grande volume de conteúdo relacionado aos currículos escolares no *TikTok*, não há garantias de que os estudantes estejam se beneficiando disso para, de fato, desenvolverem conhecimento curricular. O acesso a um maior número de informações não resulta em tomadas de decisões mais acertadas. Pelo contrário, já que, atualmente, a onda massificante de informações leva ao encolhimento cada vez mais acentuado da capacidade de juízo.

Outro uso comumente citado pelos participantes como um fator negativo da permissão do uso de celulares foi o do jogo *Free Fire*. Este é um jogo *multiplayer* que se tornou muito jogado entre os jovens desde seu lançamento, em dezembro de 2017. Sobre o uso de celulares e o jogo *Free Fire*, um dos participantes destacou:

Eu gostaria, assim, que no mundo ideal, os alunos levariam o celular para a sala de aula e só usariam quando fosse requisitado para algum meio pedagógico. Mas não é o que acontece, né? *Você chegava na sala de aula e os meninos estavam jogando Free Fire* contra a sala do lado. Chegou um momento que isso foi normalizado, né? Os meninos no canto jogando lá, você aceita eles jogarem porque é melhor eles jogarem do que, sei lá, atrapalhar a sua aula. *Mas é sempre ruim ter que proibir alguma coisa, né? Ainda mais uma coisa que pode ser usada como recurso* (Mariana, grifo nosso).

O grifo na fala de Mariana se dá pela percepção do jogo como algo inerente à rotina dos estudantes. Ela entende que é mais fácil aceitar o aluno jogar para que este não a interrompa ou atrapalhe sua aula – mas há, concomitantemente, uma hesitação em proibir. Percebemos, aqui, uma vontade de Mariana de fazer uso, enquanto recurso docente, daquilo que é comum aos estudantes.

Aproveitamos a fala da participante para indagar sobre os recursos possíveis de serem usados a partir do celular. Os participantes que se posicionaram contra a proibição argumentaram sobre o uso pedagógico através de pesquisas e aplicativos/jogos interativos.

Ah, eu gostava de usar o celular de vez em quando, seja pra pesquisa, seja pros meninos jogarem o Kahoot! né? Que é aquele site e tal, que você faz joguinhos de perguntas. E aí, sem celular, você fica sem essa opção, né? Não tem isso (Gabriel).

O *Kahoot!* mencionado por Gabriel, é uma ferramenta metodológica digital interativa que incorpora elementos utilizados em *design* de jogos para engajar os usuários na aprendizagem, de forma semelhante ao *Duolingo*, do qual já tratamos em capítulo anterior. A plataforma se baseia em preceitos de *games* e utiliza técnicas de gamificação, como rankings e metas a serem alcançadas. Mas o uso do jogo em sala de aula não pode ser apresentado como uma solução para todos os problemas, pois este também gera outras questões (Shindler, 2009). Gabriel nos contou mais sobre sua abordagem com o *Kahoot!*:

Eu tenho dificuldade de entender se é positivo ou negativo, sabe? Porque eu gostaria de ter jogos mais cooperativos. Porque o *Kahoot!* não é um jogo cooperativo e coisas que são competitivas eu sempre fico na dúvida. Porque a competição anima os alunos, cara. Olha, se eu falo assim, ó, semana que vem a gente vai jogar um *Kahoot!* sobre tal matéria. Eles se preparam mais do que pra uma prova, cara. Eles ficam doidos, eles querem jogar. Mas eu sempre fico nessa dúvida de fomentar uma competição, né? Então, tô fazendo devagarzinho, tô aprimorando (Gabriel).

O relato de Gabriel nos apresenta uma nova reflexão: ainda que faça uso do *Kahoot!*, ele se questiona se essa prática é positiva ou negativa. O que compreendemos é que Gabriel entende os fatores positivos do uso do *Kahoot!*, provenientes dos elementos de gamificação já mencionados. Mas enxerga, também, fatores que julga negativos, como o estímulo à competição. Sobre essa discussão, Lynn Alves (2008; 2013; 2020) tenderá ao aspecto positivo de desenvolver práticas que tenham os games como elementos mediadores dos processos de ensino aprendizagem, mas para tanto é fundamental criar espaços de formação dos professores para que possam construir sentidos para estes artefatos tecnológicos, indo além da compreensão que são apenas suportes que serão utilizados para o ensino de um determinado conteúdo.

Entendemos, todavia, que a questão da competitividade é complexa. Uma certa medida de competitividade pode, sim, contribuir para motivar os estudantes. Mas, ao se sentir derrotado, estes podem se desestimular com a aprendizagem (Shindler, 2009). O mesmo dilema da competitividade aparece na fala de João. Ele afirma que gosta de utilizar jogos da franquia War para ensinar certos conteúdos de história:

Na escola em que eu trabalho a gente tem uma oferta de jogos de tabuleiro muito grande. Por exemplo, WAR, a gente tem praticamente todos os WAR lá. Então, pô, se eu vou dar aula de Império Romano, WAR Império Romano. Se eu quero que eles tenham uma noção de mundo, WAR tradicional (João).

War é uma série de jogos de tabuleiro no qual os jogadores competem entre si, com o objetivo de conquistar e ocupar o território dos oponentes. Como o título do jogo sugere – Guerra – os jogadores postulam subjugar os oponentes. Conforme discutimos em parágrafos anteriores, a competição pode ter aspectos positivos, mas deve ser usada com cautela. O mesmo é válido para o uso de artefatos, vídeos ou jogos que façam uso explícito de violência. Não cabe ao professor expor os estudantes a cenas impróprias à idade dos estudantes ou que possam causar qualquer tipo de constrangimento/mal-estar. Apesar disso, ao estudarmos história estamos sujeitos aos fatos. E os fatos podem ser

difíceis de lidar e compreender. Quando tratamos sobre guerras, por exemplo, não podemos negligenciar os horrores de um campo de batalha. O que se faz, via de regra, é escolher imagens que traduzam o conceito que tratamos, mas não gere mal estar no sujeito que está vendo.

Quando falamos sobre a estética da violência nos jogos, Bruna nos disse que os jogos são “exagerados de propósito, para gerar entretenimento”. Essa proposição se aproxima da ideia de Napolitano (2005), pois cabe àqueles que jogam perceber o jogo enquanto uma obra ficcional que manipula o “real”, envolto de elementos narrativos e que, sim, tem como objetivo primário o entretenimento.

Hudson nos conta de sua experiência lecionando a partir de um jogo chamado *Assassin's Creed; Brotherhood*:

Eu gosto muito de usar o Assassin's Creed Brotherhood. É uma franquia de jogos que eu acho muito interessante. Eles pegam momentos históricos e colocam como se existisse uma ordem por trás daquilo, e aí isso é o enredo do jogo. É muito interessante você esbarrar em figuras históricas e o estudo que eles fazem para a produção do jogo é demais, demais mesmo! *Esse Assassin's Creed Brotherhood, ele é sobre o Renascimento. Só que eu uso para falar sobre o Império Romano, sobre como que as construções conseguiram perpassar todo aquele período e no jogo dá para você ir no monumento e ainda tem aqueles coletáveis, igual no Valiant Hearts, que é o momento de você ter um contato com a história, você vai pegar algum artigo, algum objeto, vai conseguir identificar isso* (Hudson, grifo nosso).

Assassin's Creed é uma série de jogos em terceira pessoa, publicados pela desenvolvedora Ubisoft. Estes jogos também se encaixam na categoria de *history games*, uma vez que partilham características como historicidade e intencionalidade histórica. No jogo referido, o jogador assume o papel de um personagem fictício e perpassa pelas cidades-estados italianas antes da unificação do país. O grifo que fizemos frente a fala de Hudson é devido a adaptação que este fizera para que o jogo atendesse sua proposta pedagógica: durante a história diversos personagens reais são apresentados e envolvidos no enredo, como Leonardo da Vinci e Rodrigo Borgia (Papa Alexandre VI).

Mas, como sugeriu Hudson, por vezes a aula toma outros rumos que fogem da proposta inicial: neste caso ele utiliza um *history game* com temática medieval para tratar do conteúdo de Roma. A ambientação do jogo permite com que o aluno compreenda a passagem do tempo e as contribuições deixadas pelos romanos – aqui exemplificadas pelas construções como aquedutos e fóruns.

Particularmente, considero essa adaptação pedagógica feita por Hudson um exemplo conciso e magistral sobre como utilizar *history games* no cotidiano escolar. Há, aqui, elementos primordiais estabelecidos por Napolitano (2005), em que Hudson observou não somente o que o jogo diz e como diz, como também levou em conta a intencionalidade do jogo e o confrontou com outras fontes, analisando toda a historicidade implicitamente subjetivada. Em sua dissertação de mestrado, Bello (2016) analisa toda a franquia de jogos de *Assassin's Creed*, objetivando entender as representações históricas contidas na narrativa, no espaço e na jogabilidade desses jogos. Nesses jogos, segundo Bello (2016, p.227),

[...] há uma preocupação muito grande e constante em deixar claro a busca da *historical accuracy*, ou seja, da possibilidade de precisão histórica na reconstituição dos eventos a serem narrados. Essa veracidade da História é trabalhada como, por um lado, a atenção aos detalhes que constroem a verossimilhança histórica, por outro, por sua possibilidade de reinterpretação à luz da narrativa, cujo objetivo é o entretenimento.

Evidente, essa pretensão de emular o passado “tal como ele foi” encontra infundáveis limitações. Mesmo o uso da memória e suas representações já foram tema de diversos estudos como os de Burke (1992), Todorov (2013), Febvre (1986). Mas o que nos interessa, nesse ínterim, é que ao representar eventos, ou na apresentação de espaços e personagens simbólicos deste tempo histórico, estas representações fortificam as narrativas coletivas sobre esses momentos. Como estabelece Bello (2016, p. 235),

as fundações e situações históricas se estabelecem como um produto que faz parte de um conjunto de comemorações públicas de acontecimentos, marcantes para essa memória coletiva, junto com outras obras de ficção, como filmes e livros, pinturas históricas e a historiografia transmitida através de instituições escolares, divulgação pública e mesmo dentro do espaço acadêmico.

De forma que o pressuposto não é só o da limitação de não se conseguir representar o passado “tal como ele foi”, mas também de que toda produção é feita por escolhas. São essas escolhas que acabam por representar o *real* a partir do *virtual*, no sentido que o virtual não deve ser visto como oposição ao real, uma vez que o espaço virtual é parte intrínseca do real (Pierre Lévy, 2010). Toda essa discussão é para entendermos que, quando Hudson utiliza um jogo que retrata certo tempo histórico (Renascimento) para abordar um outro tempo histórico (Império Romano), ele está

evidenciando o modo como o jogo retrata que certas estruturas e pensamentos sobrevivem ao tempo.

Quando falávamos desta questão das coisas que sobrevivem ao tempo, Bruna pontuou que essa visão, na sua opinião, era particular do professor. E que os alunos não fariam essa assimilação tão facilmente. Isso abriu margem para que discutíssemos o papel do professor diante da mídia apresentada em aula. Esse papel seria de mediador? Um facilitador do conhecimento? Deixamos as questões em aberto para serem abordadas no encontro seguinte.

O encontro posterior, realizado no dia 7 de maio de 2025, se iniciou quando todos já tinham acessado o jogo *Valiant Hearts*. O acesso foi disponibilizado na plataforma em que os participantes preferissem. Dessa maneira, Gustavo, João, Gabriel e Mariana acessaram pelo computador – sendo que João acessou pelo computador da escola em que trabalha – e Hudson e Bruna acessaram via *PlayStation* (console de videogame atual da empresa japonesa *Sony*).

Há de se salientar que, ainda que o jogo disponibilizado seja o mesmo, a forma de acesso ao jogo pode alterar a percepção dos jogadores. A experiência de estar jogando no sofá de casa e no computador do trabalho é totalmente diferente: ao experienciar o jogo em um videogame, a imersão/motivação tende a ser maior visto que o console é desenvolvido exclusivamente para o jogar. Já em computadores escolares, ou mesmo de uso pessoal, a experiência pode ser limitada pelo ambiente e fatores externos (Prensky, 2003). Assim, o mesmo jogo digital pode gerar experiências pedagógicas profundamente distintas, dependendo do dispositivo utilizado, das condições técnicas disponíveis e do grau de agência do jogador, fatores que impactam diretamente no engajamento, aprendizagem e retenção de conteúdos históricos.

A discussão inicial se pautou pela afirmação de Bruna sobre mídias referentes a Primeira Guerra Mundial:

Eu achei interessante ser um jogo de primeira guerra, porque a gente geralmente está acostumado com muita coisa produzida sobre a Segunda Guerra, porque a primeira, em vista da segunda, a gente tem muito menos produções. Até por conta de mitologias ou disputas narrativas que foram criadas em torno da Segunda Guerra. Então eu acho que é interessante isso (PH6, grifo nosso).

Os participantes, então, passaram a comentar sobre os filmes, séries e livros referentes à Segunda Guerra Mundial que conheciam, enquanto buscavam se lembrar de obras que abordassem a Primeira Guerra Mundial. Isso se fez pertinente, pois o entendimento de que a Segunda Guerra Mundial é mais explorada em obras cujo fim é o entretenimento pareceu ser uma observação que todos tiveram em comum. Essa percepção pode advir das narrativas cunhadas a partir da Segunda Guerra Mundial entre o “bem” e o “mal” – os aliados contra os nazistas, por exemplo – gerando apelo heroico e dramático com apelo popular (Kallis, 2008). Sobre essa questão, cabe pontuarmos sobre o trabalho de Hollerbach (2007), no qual se entende que eventos grandiosos – como a Primeira e a Segunda Guerra Mundial – permeiam mais o imaginário dos estudantes.

Ao entrar no mérito do jogo *Valiant Hearts*, João apontou sobre a escala de dificuldade do jogo em questão de jogabilidade e mecânicas. Para ele, o jogo se mostra acessível mesmo àqueles que não possuem muita familiaridade como videogames em geral. Apesar dessa facilidade descrita por João, Mariana relatou que não conseguiu chegar ao fim da campanha do jogo devido a problemas para acessar a plataforma *Steam*, utilizada para jogar no computador.

A dificuldade de acesso à *Steam* por Mariana evidencia uma questão-chave proposta por Napolitano (2005) e Prensky (2010): os sujeitos-jogadores são distintos e heterogêneos. Suas agências, capacidades, dúvidas e dificuldades não serão as mesmas. A familiaridade encontrada por João para com o jogo não é a mesma para Mariana. No caso de Mariana, havia dificuldades para acessar o site em que enviamos a cópia do jogo. Mesmo com *login* e senha em mãos, o acesso à *Steam* ainda era negado. Ao entrar em contato com o suporte da plataforma, foi enviada uma nova chave de acesso. Porém, devido a limitação de tempo, Mariana não conseguiu finalizar todas as fases do jogo até a data do segundo encontro do grupo focal.

Esse ocorrido evidenciou que podem haver diversos obstáculos diferentes para o uso do jogo, como dificuldades no acesso à plataforma em que o jogo está inserido ou mesmo a não familiaridade com o ato de jogar. Os diferentes obstáculos podem ser – e provavelmente serão – encontrados nas escolas, sendo esse mais um entrave para incorporação de tecnologias digitais em contextos escolares. O desafio passa a ser tanto na formação dos professores para ultrapassar essa barreira de insegurança e resistência ao digital (Prensky, 2010), quanto estrutural, visto as escolas com dispositivos

ultrapassados, manutenções inadequadas e até mesmo falta de equipamentos para a implementação de metodologias ativas (Moran, 2015).

No que diz respeito ao design de produção de *Valiant Hearts*, Hudson e Gabriel concordaram que a ambientação seria “fofa demais”. Isso nos traz de volta à proposição de Napolitano (2005), em que diz que nossa primeira percepção é de natureza técnico-estética, ou seja, quais os mecanismos específicos mobilizados pela linguagem. Neste caso, seria impensável para Hudson e Gabriel que uma obra que retrata horrores de uma guerra pudesse ser tão “fofa”. Ao mesmo tempo, essa sensação de “estranheza” também gerou reações, conforme Gabriel,

Eu achei o jogo fofissimo, ele me provocou muitas emoções. Então aquela morte do cara no final, a motivação da morte dele, pra mim o melhor personagem de todos. É um jogo muito fofo, eu achei o roteiro dele genial (PH3).

Como discutimos na análise individual, o estilo cartunesco da arte em *Valiant Hearts* foi feito de maneira proposital. O enredo dramático foi desenvolvido justamente para que provoque emoções, como relata Gabriel. O efeito do “sentir” é evocado não quando vemos traços reais nos personagens, mas quando criamos uma realidade em si mesma, com seus próprios referenciais e propósitos (Santaella, 1994). Mesmo tratando de um assunto sério como a Primeira Guerra Mundial, a intenção dos desenvolvedores não era de enaltecer a violência (Lacey, 2014). A abordagem do conflito tem o ponto de vista mais humano. Mas essa estética não agradou a todos da mesma forma. Como é visto na fala de outro participante: “a arte é sim bem única. Mas também um pouco problemática. Porque pelo fato de a arte ser meio fofinha, ela não retrata como foi violenta e extrema a Primeira Guerra Mundial” (Gustavo).

Pensamos que existe espaço para reflexões a partir da fala de Gustavo. O estilo de arte mais “fofo” pode mesmo mascarar a violência e a devastação de uma guerra com tais proporções. Em *Valiant Hearts* há uma junção de diversos elementos para conduzir o jogador pela jornada das personagens: essa aparência mais colorida e viva do início do jogo, evidente, é uma escolha artística e, conforme o jogo avança, os cenários tendem a se tornar mais sombrios. A trilha sonora e a narração se tornam mais dramáticas para acompanhar os eventos em que os personagens estão inseridos, construindo um percurso emocional que espelha a deterioração dos contextos ali vividos. Como afirma Santaella

(2009), cada artista dá à convenção que recebe como herança uma marca que lhes é própria. De forma que a escolha estética acompanha a escolha de jogabilidade – Bruna não conhecia o jogo previamente e sua reação inicial fora a seguinte: “Quando eu comecei o jogo, eu ficava pensando, pô, me dá uma arma, né? *Até eu entender que não era sobre isso o jogo, né?* Era um jogo de puzzle. Quando eu entendi, fez mais sentido o jogo pra mim” (Bruna, grifo nosso).

Ficou subentendido que houve uma quebra de expectativa. Acreditamos que, ao saber que trataríamos de um jogo sobre a Primeira Guerra Mundial, Bruna esperava um jogo em que controlaríamos um personagem herói de guerra, com várias armas à disposição para que sobrepujássemos os inimigos. Foi solicitado aos professores que explicassem o que entendiam a partir da frase “o jogo não era sobre isso”, dita por Bruna. Ao passo que a resposta de Gabriel foi a seguinte:

É um jogo de puzzle, né. Porque os nossos alunos estão... Os nossos alunos estão acostumados com Call of Duty, Free Fire, né? *Jogos em que a guerra ali é uma brincadeira* (Gabriel, grifo nosso).

Nos pareceu uma percepção unânime de que *Valiant Hearts* não faz da violência sua fonte de entretenimento, tal como *Call Of Duty* e *Free Fire*, utilizados como exemplo por Gabriel. Essa tensão sugere a força do que Gee (2003) denomina de identidades projetadas, pois os jogadores chegam com expectativas moldadas por experiências prévias. Ao descobrir que *Valiant Hearts* é, na essência, um jogo de puzzle, Bruna precisou reposicionar suas expectativas, passando a valorizar os aspectos narrativos e reflexivos da experiência. Como indica Napolitano (2005), cada obra possui códigos internos que estruturam sua linguagem, e, nesse caso, a ausência de violência explícita convida o jogador a se engajar com uma representação crítica e memorialística do conflito, deslocando a centralidade do “herói de guerra” para vivências individuais e humanas. Essa abordagem pedagógica aponta para o potencial dos jogos digitais em tensionar imaginários consolidados e promover novas formas de pensamento histórico, incentivando a reflexão ética sobre o passado.

Quando discutimos sobre as disputas pela História, ainda no capítulo 2, falamos sobre uma visão mais abrangente que as escolas de pensamento adquiriram a partir da Nova História. Nessa visão, os professores têm preocupações outras senão os “documentos importantes dos homens importantes” (Febvre, 1986, p.80). Retomamos

essa discussão pois os participantes da pesquisa relataram suas percepções sobre como *Valiant Hearts* busca retratar a vida comum dos civis durante a Primeira Guerra Mundial. Sobre essa questão, um dos participantes apontou:

As fases conseguem elencar muito bem o processo de trincheira. *Mas o que chama atenção são as questões pessoais, né? O enredo... o cara era francês e o genro dele é alemão. E aí como que a gente reage a isso? É uma família que tá sendo desintegrada* (Gabriel, grifo nosso).

A afirmação de Gabriel vai de encontro com as proposições que abordamos anteriormente. Ao rememorar as “questões pessoais” trazidas pelo jogo, Gabriel ressalta a importância de pensarmos a guerra para além de suas batalhas, incluindo suas consequências sociais e psicológicas (Gilbert, 2017). Essa escolha narrativa reflete a tendência dos *history games*, que priorizam experiências empáticas e narrativas críticas sobre a guerra.

Decidimos abordar mais profundamente este tema. Ao fazermos isso, percebemos que havia algo no jogo que pareceu relevante a todos: os coletáveis. Ao passar das fases, alguns objetos e documentos pessoais dos personagens podem ser encontrados. São capacetes, comidas enlatadas, cartas recebidas, isqueiros, medalhas, dentre outros. Este artifício do jogo foi o cerne para a discussão de que há intencionalidade na exposição destes coletáveis e, portanto, nenhum deles está ali por acaso. Sobre isso, um dos participantes afirmou:

Os coletáveis... é a parte que a gente mais se aproxima da história mesmo, porque ele sempre vai trazer ali uma... uma reflexão, uma curiosidade sobre aquilo ali (Mariana).

A fala de Mariana corrobora com o pensamento de que os coletáveis em *Valiant Hearts* desempenham uma função pedagógica significativa, pois atuam como pontos de ancoragem para a reflexão histórica. Cada item encontrado carrega um contexto histórico específico, proporcionando ao jogador acesso a histórias de cunho social que revelam aspectos da vida cotidiana durante a Primeira Guerra Mundial. Essa estratégia está alinhada ao conceito de “história a partir de baixo” (Burke, 1992), que busca iluminar experiências individuais e marginais aos grandes eventos, aproximando a narrativa histórica de vivências humanas concretas. O comentário de Mariana evidencia esse

potencial ao destacar que os colecionáveis “aproximam” o jogador da história, estimulando a curiosidade e a construção de empatia histórica.

Outras questões foram levantadas a respeito do tratamento desses coletáveis. O elemento das cartas, de modo geral, foi muito visado. Acredito que esse coletável foi o mais evidenciado por se tratar de uma fonte primária na visão dos historiadores e, aqui, ser uma ponte entre a história dita positivista e a história depois do papel (Napolitano, 2005). Um dos participantes apontou que materiais, como as cartas, muitas vezes ficam relegadas a fontes historiográficas e não são trazidas em sala de aula:

Um dos aspectos que eu gostei do jogo foi como que ele lida com coisas cotidianas do conflito. Tem muita produção sobre a Primeira Guerra, que às vezes fica um pouco de fora de acesso. Cartas, por exemplo. *Coisas que foram produzidas, que servem de fonte do modo como aqueles soldados lidavam com a vida cotidiana dentro do conflito*. E acho que o jogo traz um pouco disso, ele traz um pouco de como era essa vida e acho que pode ser utilizado na sala de aula para trazer uma imersão dos estudantes pra dentro daquele período histórico (João, grifo nosso).

O destaque dado às cartas entre os colecionáveis reforça o caráter memorialístico do jogo, pois a troca de cartas foi um dos principais vínculos emocionais entre soldados e famílias no período. Ao trazer esses elementos para o ambiente lúdico, *Valiant Hearts* fomenta o pensamento histórico (Wineburg, 2010), incentivando o jogador a conectar vestígios do passado com contextos mais amplos. Em seguida, outro participante caracterizou os artefatos encontrados como “pílulas históricas”:

Dá pra ver uma atenção aos detalhes a partir dos coletáveis. O tipo de coletável que você pega mais a “falinha” (descrição do objeto e contexto histórico), eu acho perfeito. Tanto da latinha de ração, medalhas, canetas, são várias coisas que você vai pegando, que vão trazendo esses conhecimentos históricos, essas *pílulas históricas* (Gabriel, grifo nosso).

Essas “pílulas históricas” funcionam como *gatilhos*. Eles conectam o jogador às experiências concretas vividas tanto por militares quanto por civis. Esses gatilhos nos fazem perceber que tudo o que vislumbramos em jogo é, na verdade, baseado em eventos históricos reais. Tal ideia se ancora na visão de Bittencourt (2004) sobre a importância de relacionarmos a fonte ao contexto e seus diferentes significados.

Um destaque de “pílula histórica”, como pontuou Gabriel, é a diferenciação dos uniformes militares de diferentes patentes. Em dado momento do jogo um personagem

precisa adentrar uma sala exclusiva para oficiais. O objetivo nesse cenário é conseguir uma farda de patente mais alta para que possamos entrar na referida sala, conforme salienta o participante:

A questão do fardamento... a fase em que você tem que pegar a farda. Você percebe que só tem acesso a determinados locais porque você tem uma farda. Então, você tem uma patente, uma farda de oficial... Achei a forma do jogo te mostrar quem são os oficiais, e os que privilégios eles têm, muito lúdica. Você consegue perceber a diferenciação dos soldados a partir das fardas (Gabriel, grifo nosso).

Esse apontamento sobre o lúdico está presente no trabalho de Meinerz (2013, p. 105), em que se argumenta que a ludicidade dos jogos digitais faz com que a construção do conhecimento seja feita de maneira ativa:

Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História. Ele, porém, não se encerra em si mesmo. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental.

A diferenciação de patentes militares, percebida no jogo pela necessidade de vestir uma farda para acessar áreas restritas, ilustra a vivência prática de hierarquias sociais, permitindo que conceitos históricos sejam compreendidos de modo experiencial e lúdico. Mas essa percepção pode ser singular e, portanto, devemos considerar que não serão todos os jogadores que perceberão a sutileza dessa troca de fardamento.

Essa pontuação sobre a sutileza na qual o jogo apresenta algumas informações também foi notada pelos outros participantes. Isso, porém, gerou divergências. Na visão de Gabriel o objetivo central do jogo seria a transformação de um civil no decorrer dos trágicos eventos que o jogo busca emular – e isso seria transpassado por todo o enredo, com a ajuda das informações complementares.

Em contraponto, Bruna avaliou que essas informações, apesar de claras, não são expostas o suficiente – essa proposição vai de encontro a ideia que abordamos anteriormente, na qual o caráter de apêndice conferido à algumas informações, poderia não ser suficiente. Já havia previsto a possibilidade do surgimento dessa problemática

ainda na análise individual: seria necessário um conhecimento histórico prévio para compreender as mazelas encontradas pelos combatentes nas trincheiras, como a lama, os ratos, a falta de comida, a podridão e as doenças como o pé de trincheira? Ou a exposição representativa desses fatos, por si só, são capazes de imputar pensamentos históricos aos jogadores?

Isso nos levou a um outro tópico: sobre a possibilidade do uso de *Valiant Hearts* em sala de aula e como suporte pedagógico. Essa questão norteou todo o processo teórico e prático desse trabalho até aqui. Antes de tudo, haveria de ficar claro qual o caráter do jogo nesse contexto pedagógico que buscamos.

O jogo *Valiant Hearts* seria uma ferramenta pedagógica? Postulamos que sim, visto que usamos de seus artifícios lúdicos como aparato didático. Mas nos é interessante enxergamos os valores, nuances e interesses que permeiam o jogo, fazendo com que essa ferramenta não seja neutra (Geremias, 2016). Conforme Glezer e Albiere (2009), os lugares de “quase-história” conferidos aos *history games* podem nos dar um arcabouço histórico extremamente relevante pois alcançam um imaginário não explorado na historiografia tradicional. Mais do que isso, o jogo, enquanto objeto, se apresenta como um alicerce para pensarmos nuances de aprendizagem, possibilidades e limites – sua linguagem e construções próprias permitem o estabelecimento de novas relações com o saber (Arruda, 2009).

De outro modo, o jogo *Valiant Hearts* seria uma fonte histórica? Novamente, sim, visto que é plausível afirmar que pensamentos históricos podem ser produzidos/alterados/transpostos a partir dele pois “cada vez mais, tudo é dado a ver a ouvir e esse fenômeno não pode passar despercebido pelos historiadores” (Napolitano, 2005, p.236). Mesmo a forma de verificar a “eficácia” de um jogo enquanto construtor de conhecimento histórico é embasado como um estudo de fonte: qual concepção de história ele possui? Como um conjunto de eventos é narrado ou representado? (Kee, 2011; McCall, 2011).

Então retomamos a Chartier (2002), cuja visão aponta para que, apesar da pretensão de universalidade de uma representação, a percepção desta nunca será neutra. Também nos remete a Le Goff (2003) quando pensamos que existem imaginários outros senão o proposto intencionalmente na autoria de quem produz a fonte. Em *Valiant Hearts* há uma junção de concepções sobre História quando engendradas por um misto de

memória social (quando trata sobre nacionalismo) e memória individual (quando trata sobre o “cidadão comum”). Esse amálgama se funde à percepção que nós, jogadores, temos ao confrontar aquilo que nos é exposto em tela.

Portanto, agenciamos o encontro para tratarmos os sentidos de *Valiant Hearts* enquanto ferramenta/fonte e discutirmos que usos podemos fazer dele. Como sugeriu João, o jogo tem uma proposta: jogue com curiosidade. Essa curiosidade pode aguçar o conhecimento e fazer com que as informações façam parte do jogo. Essa seria a intenção dos desenvolvedores ao colocar “pílulas históricas” no decorrer das fases.

O papel do professor é uma questão chave nesse interim, como sugere Gabriel:

O jogo, por si só, não tem função histórica, não. Porque a pessoa simplesmente pode não ter contato com nada e só ir passando, tipo “não me interessa a farda”, “não me interessa quem são os franceses”. A função dele (jogo) é de dar pílulas do que teria sido aquele processo funciona muito bem, mas ele atrelado a um apoio, a mediação de um educador que vai falar sobre aquela temática, eu acho que potencializaria a experiência (Gabriel, grifo nosso)

Essa discussão proposta por Gabriel remete a um trabalho que já discutimos anteriormente. Como apontamos na análise individual, o estudo de caso feito por De Sousa e Pereira (2015) é elucidativo quanto ao uso de *Valiant Hearts* como suporte pedagógico. Nesse experimento, os autores (então alunos de graduação em História pela UFPB e estagiários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID) jogaram *Valiant Hearts* com sua turma de estágio, com o objetivo de compor uma atividade planejada por eles. Os autores levaram seus computadores para a sala de aula com o intuito de fazer com que seus estudantes do 9º ano tivessem acesso ao jogo. De Sousa e Pereira (2015, p.8) definiram a experiência da seguinte forma:

Passada a divisão dos grupos foi feita uma explicação sobre o contexto do jogo – lembrando sempre aos alunos que, apesar daquela atividade ser feita através de um jogo de computador, eles deveriam prestar atenção em todos os detalhes referentes à Primeira Guerra Mundial, como as invenções oriundas do período, as principais batalhas, as fases da guerra, além de todo o cenário catastrófico e dramático que é encontrado em um conflito belicoso. O objetivo central da atividade foi fazer os alunos – a partir de suas experiências vividas dentro do game – elaborarem uma carta (que seria posteriormente enviada para seus familiares) simulando estarem dentro dos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial, assim, abrindo espaço para que eles refletissem e despertassem um senso crítico sobre como tais conflitos são maléficos para a humanidade. Para isso, foram utilizados os inúmeros elementos visuais e didáticos que o game proporciona para quem está a jogá-lo, desde a sua narrativa, os ambientes das missões, os diários “escritos” pelos próprios personagens do jogo e os fatos

históricos de cada missão, que são bastante fidedignos aos acontecimentos ocorridos na época do conflito.

Essa prática nos é iminente pois demonstrou-se, de fato, exitosa. Como forma de avaliação da aprendizagem, os professores pediram para que os alunos elaborassem cartas simulando estarem no lugar das personagens de *Valiant Hearts*. Na descrição de seus resultados, De Sousa e Pereira (2015, p.10) apontam que:

O saldo que fica da experiência com jogos digitais na sala de aula é bastante positivo. Os alunos puderam trabalhar em equipe para solucionar as missões do jogo, conheceram os principais aspectos que fizeram parte da Primeira Guerra Mundial e adotaram uma postura de produtores de seu próprio conhecimento.

A atividade exposta acima manifesta que é necessária uma metodologia clara de trabalho, que, evidente, não se baseia apenas no jogar, como pondera Hudson:

Vai depender sempre de muitas coisas, né? Vai depender da metodologia, como isso vai ser aplicado? Por exemplo, se você coloca um aluno pra jogar, isso vai depender de muita coisa, vai depender se o aluno tem conhecimento do assunto, porque quando você tá numa sala de aula, alguns já vão ter um conhecimento de Primeira Guerra Mundial. Eles já vão saber em que período que aconteceu, alguns países envolvidos, e se ele for jogar aquele jogo, ele já vai ter uma bagagem. Outros não vão fazer ideia do que tá acontecendo. Então pode ter algum tipo de jogador que vai atrás dos colecionáveis e assim ele vai entender a história que tá acontecendo e pode ter o tipo de jogador que quer ir reto, que quer acabar com o jogo e não tá muito interessado naquilo que ele tá achando pelo caminho. Então acho que isso vai variar muito de como isso é feito, de como é qual vai ser a metodologia aplicada, mas eu acho que, com certeza, o jogo deixa várias coisas abertas que dá pra usar. Então, enfim, eu acho que *depende muito de como vai ser aplicado, mas que dá para casar com outras coisas também, outras ideias, avaliações, trabalhos*, enfim (Hudson, grifo nosso).

A ideia de método, presente na fala de Hudson, reverbera a intenção de que o uso de jogos digitais acompanhe uma prática pedagógica bem planejada, que acompanhe objetivos claros de aprendizagem. De fato, percebe-se que os professores compreendem que tecnologias digitais, como os *history games*, são produtos/objetos. Existe, substancialmente, um discurso instrumental dessas tecnologias. Mas há criticidade, no sentido de pensarem, também, no aparato da tecnologia social (Geremias, 2016). Essa relação tecnologia-sociedade é mais complexa, pois afasta o ideário instrumentalista e neutro da tecnologia.

O *Videogame* há muito deixou de ser visto socialmente como algo exclusivamente infantil. Está presente em diversos nichos e classes da sociedade, se configurando como

um bem-sucedido meio de reprodução cultural e sendo capazes de transmitir discursos e visões de mundo (Junior; Junior, 2021). Não obstante, Telles e Alves (2015, p.315) argumentam que,

O recurso construção de mundos ficcionais digitais pode representar para os historiadores um meio efetivo de expressão de conhecimentos e representações históricas. Uma vez que a História faz referência tanto aos acontecimentos, quanto ao relato sobre os acontecimentos, é possível interagir com o passado, ainda que, em um determinado jogo, ele não esteja presente enquanto narrativa. Por outro lado, noções como “consciência histórica” e “obras fronteiriças” conferem um estatuto positivo aos jogos digitais em campos como o da didática ou da consciência histórica. Por fim, é importante indagar sobre qual a concepção de história presente em determinado jogo, bem como refletir sobre a relação entre as estruturas narrativas, a representação do passado e a concepção de História em determinado videogame.

Sob o olhar de Telles (2016), um dos desafios da História Pública é, justamente, a difusão do pensamento histórico para amplas audiências. A partir de experiências através de *history games* é possível refletir, aprender e adquirir competências que podem servir de base para que o jogador atue em contextos que são externos ao jogo. E então, “a expressão do conhecimento histórico através das simulações e dos jogos digitais podem ser vistos como um campo a ser explorado pela História Pública” (Telles, 2016, p.183). De modo que, se a popularização da ciência pode ser entendida enquanto uma atividade comunicativa que oferece ao público conhecimento científico por meio de um discurso que não é científico, os videogames podem ser úteis a ela.

Ao confrontarmos a análise individual e as impressões colhidas nos encontros com os professores de História, reconhecemos como *Valiant Hearts* se revela um objeto pedagógico multifacetado. Na etapa inicial, ao mergulhar na análise histórico-semiótica, percebi que o jogo opta por uma narrativa humanizada, priorizando a emoção sobre a violência explícita. Sua estética cartunesca, longe de trivializar a guerra, procura suavizar a brutalidade para criar vínculos empáticos com personagens civis e suas vivências cotidianas, mobilizando, como observa Santaella (2009), a potência do sentir na mediação do passado. Os colecionáveis, compreendidos como “pílulas históricas”, funcionam como pontes entre ficção e memória social, mas exigem atenção e, muitas vezes, conhecimento prévio para cumprirem plenamente esse papel, o que reforça minha convicção sobre a centralidade da mediação pedagógica para transformar a experiência lúdica em aprendizagem histórica.

Nos encontros com outros professores de História, algumas dessas percepções prevaleceram, mas também novas camadas de complexidade foram adicionadas. Como a estética “fofa”, por exemplo, que dividiu opiniões: alguns professores (Gustavo, Bruna) a viram como um enfraquecimento da dimensão trágica da guerra, enquanto outros (Gabriel) ressaltaram sua capacidade de potencializar a carga emocional da narrativa e aproximar o jogador dos dramas humanos retratados.

Essa divergência, como discute Napolitano (2005), revela o poder das representações audiovisuais em moldar imaginários históricos, mesmo quando mediadas por convenções artísticas. Além disso, a ênfase nas histórias pessoais e nos vínculos familiares foi valorizada como uma oportunidade de deslocar a atenção para sujeitos comuns, alinhando-se a Febvre (1986) e a “história vista de baixo”, fruto da Nova História que discutimos ainda no capítulo 2.

Os professores também destacaram a relevância dos colecionáveis para despertar curiosidade histórica, ao mesmo tempo que alertaram para um risco: sem mediação docente, muitos estudantes provavelmente ignorariam essas “pílulas históricas”, perdendo informações fundamentais. Essa constatação confirmou algo que já nos parecia evidente: jogar, por si só, não garante aprendizagem histórica (Prensky, 2012). A verdadeira apropriação desses elementos exige discussões que ampliem e contextualizem os fragmentos apresentados pelo jogo, favorecendo a construção de uma consciência histórica crítica, conforme defendem Telles e Alves (2015).

Por fim, temos de conjecturar sobre os limites encontrados para a aplicabilidade das TDICs na realidade brasileira. Na análise individual, destaquei a jogabilidade simples como um facilitador para jogadores inexperientes. Mas os professores encontraram dificuldades, como problemas técnicos ao acessar as plataformas para iniciar o jogo. Essa discrepância evidencia que a experiência com *Valiant Hearts* é profundamente condicionada pelo perfil dos jogadores, pelas condições materiais disponíveis e pelo planejamento didático.

Outros limites encontrados para a aplicabilidade das TDIC em escolas públicas dizem respeito a infraestrutura insuficiente: apesar dos dados do Censo Escolar de 2024 apontarem que 82,9% das escolas estaduais que oferecem Ensino Médio possuem internet banda larga, apenas 56,2% disponibilizam computadores aptos para uso dos estudantes (Brasil, 2025); essa questão se mostra ainda mais complexa ao pensarmos a desigualdade

social de nosso país e o acesso desigual dos estudantes às tecnologias fora da escola (computadores pessoais, internet em casa). Isso apenas reforça disparidades na apropriação das TDIC, exigindo que o professor considere diferentes realidades e repertórios culturais. De outro modo, políticas restritivas como a Lei 15.100/25 evidenciam como medidas legais podem limitar a exploração das tecnologias digitais. Há de se considerar, ainda, que o uso crítico dessas tecnologias demanda tempo e preparação. De forma que o professor precisa se organizar para planejar as aulas de maneira coerente, pois, como explicitamos, apenas o jogar não é suficiente.

Ao confrontar ambas as etapas, reafirmamos que o potencial pedagógico do jogo não reside apenas na transmissão de conteúdos, mas em sua capacidade de mobilizar reflexão e sensibilização histórica quando articulado a práticas pedagógicas mediadas e críticas. Em suma, o jogo se apresenta como uma ferramenta viável para o ensino de História, desde que seu uso seja orientado e alinhado às demandas do contexto escolar.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em “Apologia da História”, Marc Bloch, um dos maiores historiadores do século XX, escreveu que o termo “ciência dos *homens*” era um termo muito vago para classificar a história. Seria preciso acrescentar: “ciência dos *homens*, no *tempo*” (Marc Bloch, 2002, p.55). Em outros termos, Bloch argumenta que não se pode dissociar as pessoas do tempo em que elas vivem. E, portanto, todo indivíduo está condicionado a seu tempo histórico, suas estruturas sociais, culturais e mentais.

Essa citação ilustra bem uma pergunta que norteou esse trabalho: a escola e seus agentes podem ser contemporâneos a seu tempo? Ansiamos por entender como os docentes de história, companheiros de classe e de ofício, enxergavam seu trabalho frente aos desafios contemporâneos. O que nos guiou nesse percurso foi a busca por formas de sermos seres ativos em nosso tempo, utilizando do potencial tecnológico que possuímos hoje e, por que não, compreendendo as contradições, limites e lacunas que encontramos.

A presente dissertação buscou investigar, sob a perspectiva da educação histórica, as potencialidades e limites do uso do jogo digital *Valiant Hearts* como recurso pedagógico no ensino da Primeira Guerra Mundial. Partindo de uma análise histórico-semiótica do jogo e do diálogo com professores de História do Ensino Médio, foi possível compor uma reflexão abrangente acerca da inserção de jogos digitais na prática escolar.

Para ilustrar os resultados obtidos frente aos objetivos traçados, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 2 - objetivos x resultados.

Objetivos	Resultados
i) Analisar, de maneira individual, aspectos historiográficos contidos no jogo e suas intencionalidades;	<i>Valiant Hearts</i> apresenta narrativa humanizada da guerra, com foco em experiências pessoais e coletivas, evitando glorificação bélica. Utiliza cartas, objetos e colecionáveis como fontes históricas, gerando aproximação emocional e curiosidade.
ii) Analisar, em conjunto com professores de história do Ensino Médio, as representações históricas visuais, sonoras e verbais do jogo <i>Valiant Hearts</i> , bem	Professores reconheceram valor crítico do jogo: promove empatia, debate e reflexão histórica. Destacaram, contudo, a necessidade de mediação para evitar que

como a historiografia a respeito dos eventos ocorridos na Primeira Guerra Mundial;	coleccionáveis sejam ignorados e para contextualizar narrativas.
iii) Discutir potencialidades e limites do uso pedagógico do <i>game Valiant Hearts</i> no ensino sobre a Primeira Guerra Mundial.	Potencialidades: inovação no ensino de História, estímulo ao pensamento crítico, valorização da vida cotidiana na guerra. Limites: barreiras técnicas (plataformas e acesso), infraestrutura insuficiente nas escolas públicas, tempo e preparo docente necessários para integrar o recurso.

Fonte: Elaboração pessoal dos autores.

Os resultados obtidos revelam que *Valiant Hearts* opera com uma narrativa histórica profundamente humanizada, privilegiando o drama pessoal dos personagens e a experiência emocional da guerra em detrimento da violência gráfica e da exaltação bélica. O jogo nos convida a refletir sobre as consequências da guerra na vida dos indivíduos, escapando de abordagens meramente factuais e lineares que muitas vezes caracterizam o ensino tradicional de História.

Entretanto, os achados também apontam que o potencial pedagógico do jogo não se manifesta sozinho. Os encontros de grupo focal realizados com docentes evidenciaram que, sem contextualização e direcionamento, os elementos históricos presentes no jogo podem ser absorvidos pelos estudantes de maneira superficial ou mesmo ignorados. Essa constatação reforça o papel do professor, capaz de transformar o jogo em objeto de análise, problematização e produção de sentido histórico.

Outro ponto recorrente nas discussões com os docentes diz respeito às condições materiais e institucionais para a implementação da proposta. Foram mencionados obstáculos como a infraestrutura tecnológica insuficiente nas escolas, a limitação de tempo em aulas regulares e a necessidade de formação específica para que os professores possam integrar criticamente recursos digitais ao ensino. Esses desafios revelam que o uso de jogos como *Valiant Hearts* não pode ser entendido como solução imediata para os problemas do ensino de História, mas como parte de um processo mais amplo de atualização curricular e pedagógica, que exige investimento, planejamento e reflexão coletiva.

Acreditamos que esta pesquisa contribui para o campo do ensino de História ao evidenciar que jogos digitais, quando utilizados criticamente, podem ampliar as

possibilidades de ensino-aprendizagem. Mais do que transmitir conteúdos, eles funcionam como ferramentas de problematização, capazes de aproximar a disciplina da realidade cultural dos estudantes. Entretanto, para que esse potencial se concretize, é fundamental repensar a formação inicial e continuada de professores, incluindo práticas voltadas à análise crítica e ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Vale ressaltar que, como toda investigação, esta pesquisa possui limitações: o estudo concentrou-se em um único jogo e em um recorte específico de professores. Outras linhas de investigação podem analisar diferentes *history games*, a produção de materiais de apoio para docentes e o desenvolvimento de metodologias que integrem jogos digitais a currículos de História de maneira sistemática.

Em síntese, *Valiant Hearts* se mostra um recurso promissor para enriquecer o ensino da Primeira Guerra Mundial, sobretudo por seu potencial de engajamento e pela forma como humaniza o passado. Contudo, seu uso didático exige um planejamento pedagógico intencional, capaz de articular os elementos narrativos do jogo com objetivos educativos claros, atividades reflexivas e debates orientados. A experiência investigativa indica que o jogo pode funcionar como ponto de partida para discussões mais amplas sobre a guerra, a memória e as representações do passado, fortalecendo a aprendizagem histórica.

7 - REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A construção curricular na sala de aula. *História & Ensino*, v. 9, p. 171-183, 2003.

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, n. 42, p. 163-171, 2011.

ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, p. 107-117, 2007.

ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 163-74, 1993.

ALENCAR, Anderson Fernandes de. *O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas*. 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. *BOLEMA-Boletim de Educação Matemática*, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

ALVES, Lynn; DE JESUS COUTINHO, Isa. *Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Papirus Editora, 2020.

ALVES, Lynn. Games e educação: desvendando o labirinto da pesquisa. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, p. 177-186, 2013.

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando o percurso. *Educ. Form. Tecnol*, p. 3-10, 2008.

ANDERSON, Sky LaRell. The interactive museum: Video games as history lessons through lore and affective design. *E-Learning and Digital Media*, v. 16, n. 3, p. 177-195, 2019.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; FEENBERG, Andrew. *Diálogos com Andrew Feenberg: tecnologia, educação e inteligência artificial*. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 242, p. 06-18, 2024. ISSN: 0102-5503.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *O jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?*. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; SIMAN Lana Mara de Castro. Jogos Digitais podem ensinar história? In: FONSECA, Selma Guimarães. (Org.) *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Átomo & Alínea, p.267-291, 2009.

AUTOS de devassa da Inconfidência Mineira. Brasília, Câmara dos Deputados, Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1976. v. 1.

AZZARI, Eliane Fernandes; MAYER, Lucas Falvo. The Show in Education: TikTok Teachers' Influencers. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade, [S. l.]*, v. 15, n. 2, p. 217–226, 2022. DOI: 10.14571/brajets.v15.n2.217-226. Disponível em: <https://brajets.com/brajets/article/view/935>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARIN, C. S.; ELLENSOHN, R. M.; SILVA, M. F. O uso do TikTok no contexto educacional. Renote. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 18, p. 630-639, 2020.

BELLO, Robson Scarassati. *Videogame como representação histórica: narrativa, espaço e jogabilidade em Assassin's Creed (2007-2015)*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da história*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista On-line Unileste-MG*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico*. Brasília, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025*. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CASTRO, Rosane Michelli de.; LANZI, Lucirene Andrea Catini. O futuro da escola e as tecnologias: alguns aspectos à luz do diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p.1496-1510, ago./2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10305>>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHAVES, Eduardo OC. Tecnologia na educação. *Encyclopaedia of Philosophy of Education*, edited by Paulo Ghirardelli, Jr, and Michal A. Peteres. Published electronically at, p. 14, 1999.

CLARKE, Isabelle; COSTELLE, Daniel. Apocalypse: World War 1. *FranceTV*, v. 2, p. 18, 2014.

CONTE, Giulia et al. Scrolling through adolescence: a systematic review of the impact of TikTok on adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, v. 34, n. 5, p. 1511-1527, 2025.

COSTA, Evandro de Barros. Jogos Educacionais e Agentes Inteligentes. In: SILVA, Eliane de Moura. MOITA, Filomena M^a Gonçalves da Silva Cordeiro. SOUSA, Robson Pequeno de. (Orgs.) *Jogos eletrônicos: construindo novas trilhas*. Campina Grande: EDUEP, 2007. Acesso em: 28 jun. 2025.

COSTA, Renata Luiza da. As recomendações de uso de tecnologias digitais da informação e comunicação para a educação básica e a realidade escolar brasileira. *Revista Anápolis Digital*, v. 11, n. 2, 2020.

DA SILVA MONTEIRO, Jean Carlos. Tiktok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, p. 05-20, 2020.

DE FARIAS JÚNIOR, José Petrócio. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 35, n. 1, p. 127-134, 2013.

DE LIMA SIMEÃO, João Daniel; DE OLIVEIRA PEREIRA, Maria das Graças. As TDIC na BNCC do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio. *Revista EDaPECI*, v. 22, n. 3, p. 6-18, 2022.

DE SOUSA, Leonardo Lira; PEREIRA, Auricélia Lopes. Jogos digitais no ensino de História: aliando os games às práticas de ensino tradicionais. 2015.

DUARTE, Ana Souza de Carvalho. *A utilização das TIC no ensino e aprendizagem da História*. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade de Lisboa, 2013.

FAUSTO, Boris et al. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1994.

FEBVRE, Lucien; BUEY, Francisco Fernández; ARGULLOL, Enric. *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel, 1986.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia. *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*, v. 3, p. 39-51, 2010.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão. *Revista de História Regional*, 1999.

FERREIRA, Robson Rubenilson dos Santos et al. *As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia metodológica para o ensino de História*. 2022.

FERRO, M. *Falsificações da História*. Lisboa: Europa-América, s/d.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Archaeology of knowledge*. Routledge. Nova York, 2013.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora X, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 32, p. 80-95, 2006.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, p. 03-11, 2000.

GARCÍA-SÁNCHEZ, Pablo; MORA, Antonio M.; CASTILHO, Pedro A.; PÉREZ, Ignacio J. A bibliometric study of the research area of videogames using Dimensions. ai database. In: *Procedia Computer Science*, v. 162, p. 737-744, 2019.

GATTI, B. A. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers In Entertainment (CIE)*, v. 1, n. 1, p. 20-29, 2003.

GEREMIAS, Bethania Medeiros. *Entre o lápis e o mouse: práticas docentes e Tecnologias da Comunicação Digital*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89652/245023.pdf?sequence=1>.

GEREMIAS, Bethania Medeiros. *Produção de sentidos sobre tecnologia no grupo Observatório da Educação- ciências: discursos e problematizações*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168028>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-32, 2009.

GERMINARI, Geysa Dongley; DE MELLO, Paulo Eduardo Dias. Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: Confrontos Narrativos, Estratégias de Imposição e Impactos no Ensino de História. *Revista Interações*, v. 14, n. 49, p. 7-24, 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILBERT, Martin. *A primeira guerra mundial: os 1.590 dias que transformaram o mundo*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2017.

GLEZER, Raquel; ALBIERI, Sara. *O Campo da história e as “obras fronteiriças”: algumas observações sobre a produção historiográfica brasileira e uma proposta de conciliação*. *Revista IEB*, n. 48, março, 2009, p. 13-30.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Tecnologias e educação escolar: a escola pode ser contemporânea do seu tempo?. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021.

HOBSBAWM, Eric John. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLLERBACH, Joana D.'arc Germano. *O Jovem e o ensino de História: a construção da concepção de história por alunos do ensino médio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85JJYB/1/disserta__o_joana_darc_g_hollerbach_o_jovem_e_o_ensino_de_hi.pdf.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Routledge, 2014.

INEP. Censo Escolar 2021. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

JUNIOR, Marcos Antonio Manoel; JÚNIOR, Cláudio de Sá Machado. Valiant Hearts–The Great War (2014): estatutos, possibilidades metodológicas e narrativa histórica nas representações interativas do game da Ubisoft Montpellier. *Domínios da Imagem*, v. 15, n. 29, p. 31-59, 2021.

JUUL, Jesper. The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. *Plurais Revista Multidisciplinar*, v. 1, n. 2, p. 248-270, 2018. Disponível em: <https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

KALLIS, Aristotle. *Genocide and fascism: The eliminationist drive in fascist Europe*. Routledge. Nova York, 2008.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. John Wiley & Sons, 2013.

KEE, Kevin. Computerized History Games: Narrative Options. *Simulation & Gaming*, v. 42, n. 4, p. 423-440, 2011. Disponível em: <http://sag.sagepub.com/content/42/4/423>. Acesso em: 20 jun. 2025.

KIM, Amy Jo; CHOU, Yu-kai. *Gamification and Personalized Learning: Tools for the Future of Education*. EdTech Press, 2025.

KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

LACEY, Andrey. This is how the best war game of the year was made. Mike Diver. *VICE*, setembro de 2014. Disponível em: <https://www.vice.com/en/article/making-of-valiant-hearts-283/>. Acesso em: 04 jul. 2025.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. In: *Outubro*, n. 1, p. 73-80, 1998.

LUCCHESI, Fabiano; RIBEIRO, Bruno. *Conceitualização de jogos digitais*. São Paulo, p. 7, 2009.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. *Conversando sobre metodologia da pesquisa científica: desenhando o projeto e a pesquisa* [recurso eletrônico]. Cachoeirinha: Fi, 2024.

MCCALL, Jeremiah. On Evaluating Simulation Games for Classroom Use. *Teachinghistory.org*, 2011. Disponível em: <http://teachinghistory.org/nhec-blog/25225>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MEINERZ, Carla. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MENDES, André Melo. *Metodologia para análise de imagens fixas* [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2019.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revista Transversos*, n. 18, p. 107-128, 2020.

MENEGASSO, Mauriza Gonçalves de Lima. *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na BNCC do Ensino Médio*. Maringá, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tadeu; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-65.

MORAN, José et al. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 1037-1057, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*, São Paulo: Contexto, 2005.

NERLING, Maria Andréia Maciel; DARROZ, Luiz Marcelo. Tecnologias e aprendizagem significativa. *Cenas Educacionais*, v. 4, p. e10956, 2021.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 223-238, 2005.

NIZ, Claudia Amorim Francez et al. A cultura digital presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): discussões sobre a prática pedagógica. *Anais CIET: Horizonte*, 2020.

PAIDA, Andréia Terezinha Kaminski. *As tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino de história: uma análise da base nacional comum curricular*. 2022.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PRENSKY, Marc. Digital game-based learning. In: *Computers In Entertainment (CIE)*, v. 1, n. 1, p. 21-21, 2003.

PRENSKY, Marc. *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press: Thousand Oaks, 2010.

RAABE, André; GOMES, Eduardo Borges. Maker: uma nova abordagem para tecnologia na educação. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 26, n. 26, p. 6-20, 2018.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, v. 37, p. e77056, 2021.

REIS, José Carlos. História e Verdade: posições. Síntese – *Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 27, p. 321-348, 2001.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto & Contexto-Enfermagem*, v. 17, p. 779-786, 2008.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Zumbi–herói étnico, Tiradentes–herói nacional: o jogo das representações didáticas nos manuais escolares de História do Brasil. ANPUH–XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – São Leopoldo, p. 24, 2007.

RÜSEN, Jörn. Sense of History: What does it mean? In: RÜSEN, Jörn (coord.). *Making Sense of History*. Göttingen: [editora], 2010. p. 40-64.

SANTAELLA, Lucia. Estética. De Platão a Peirce. São Paulo: Experimento, 1994. A relevância da fenomenologia peirceana para as ciências. In TEIXEIRA, Luci (org.). *Estudos intersemióticos* (Linguagens. Estudos interdisciplinares e multiculturais, v. 3) Belém: Unama, 2006, p. 161-178.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. 2. reim. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, Christiano Britto Monteiro dos; COELHO, George Leonardo Seabra; BEZERRA, Rafael Zamorano. Memórias sensíveis da guerra e a percepção da história em narrativas de jogos de videogames. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 36, p. 201-223, 2023.

SAVIANI, Dermeval et al. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, p. 151-168, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SCHUYTEMA, Paul. *Game design: A practical approach*. Boston, MA: Charles River Media, 2007.

SHINDLER, John. *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. John Wiley & Sons, 2009.

SILVA, Daniele Cariolano da et al. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. *Educação em Revista*, v. 38, p. e26895, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, v. 34, p. e214130, 2018.

SILVEIRA JUNIOR, I. J. L. *Usos do passado da Primeira Guerra Mundial no jogo eletrônico Valiant Hearts – The Great War*. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SOUZA, Pablo Oliveira. *Entre ficção e realidade: o desenvolvimento das personagens do jogo de videogame "Valiant Hearts-The Great War"*. 2022.

STOFFEL, Helena Teresinha Reinehr et al. Ensino, tecnologia e engajamento escolar no contexto da Lei 15.100/25: percepções docentes sobre metodologias ativas e práticas digitais. *Aracê*, v. 7, n. 6, p. 30727-30746, 2025.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. Ficção e narrativa: o lugar dos videogames no ensino de história. *Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 11, p. 115-130, jan./jun. 2015.

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

TELLES, Helyom Viana. Um passado jogável? Simulação digital, videogames e história pública. *Revista observatório*, v. 2, n. 2, p. 163-191, 2016.

TODOROV, Tzvetan. *Los usos de la memoria*. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2013.

UBISOFT. *Dev Diary #1: Art and Emotion - Valiant Hearts*. Youtube, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FzGLYNb7vuc&ab_channel=Ubisoft. Acesso em: 28 ago. 2025

VALIANT HEARTS: The Great War. Montpellier: Ubisoft Montpellier, 2014. 1 jogo eletrônico.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. 2 v.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 165-190, 2014.

WINEBURG, Sam. Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, v. 92, n. 4, p. 81-94, 2010.

WINTER, Jay; PROST, Antoine. *The Great War in history: debates and controversies, 1914 to the present*. Cambridge University Press, 2020.