UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

PAULO HENRIQUE PENNA DE OLIVEIRA

GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA: Possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na Educação Básica

Recife

2020

PAULO HENRIQUE PENNA DE OLIVEIRA

GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA: Possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na educação básica

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Lucas Victor Silva

Recife

2020

Catalogação na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

O48g Oliveira, Paulo Henrique Penna de.
Games no ensino de História : possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na Educação Básica / Paulo Henrique Penna de Oliveira. – 2020.
185 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Victor Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.
Inclui referências e apêndice.

1. História – Estudo e ensino. 2. Jogos. 3. Internet. 4. Aprendizagem. 5. Ensino fundamental. I. Silva, Lucas Victor (Orientador). II. Título.

907 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2021-002)

PAULO HENRIQUE PENNA DE OLIVEIRA

GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA: Possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na Educação Básica

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: 30/10/2020

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Lucas Victor Silva
Orientador (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)

_____

Profª Drª Adriana Maria Paulo da Silva
Membro Titular Interno (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

_____

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard
Membro Titular Interno (Mestrado Prof. em Ensino de História - UFS)

_____

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches
Membro Titular Externo (Depto Fund. Sócio-Filosóficos da Educação - UFPE)

Dedico este trabalho à Dona Ceres, minha querida avó, que já não está no mundo físico. Mas que segue viva nos corações dos que aqui ficaram. Uma das pessoas mais inteligentes que já conheci. E também a meu filho Guilherme, que logo virá para alegrar ainda mais nossas vidas!

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento do presente trabalho está marcado pela atuação de várias forças às quais gostaria de expressar aqui, os meus mais sinceros agradecimentos. Posso afirmar, com certeza, que sem toda essa ajuda, não teria sido possível realizar nem sequer metade de tudo o que conseguimos trazer para essa produção. De forma que, compartilho a autoria dessa pesquisa com todos aqueles que contribuíram para sua realização, seja com indicações de livros ou artigos, com opiniões sinceras a respeito de nossas ideias ou mesmo com aquelas pessoas que tiveram um papel de grande importância, nos dando força nos momentos em que mais era preciso. Sendo assim, agradeço imensamente:

A minha esposa Cristiane, por toda a dedicação e paciência despendida durante essa jornada que se estende desde o processo seletivo para entrada no mestrado profissional em ensino de história até o momento da defesa. E também pelo fato de ser a pessoa com quem mais pude compartilhar minhas angústias e incertezas durante o processo de pesquisa e escrita deste trabalho. Te amo demais meu amor, sua participação foi de extrema importância nesse processo. Obrigado por tudo!

Ao meu filho Guilherme, que mesmo ainda na barriga da mãe, no momento que estas palavras são escritas, é o meu mais importante incentivador e tem sido a fonte de minha inspiração. Nos momentos mais difíceis, ele me fazia esquecer as dificuldades do processo e me dava novo fôlego para continuar a escrever. Não existe sensação melhor do que pôr o rosto na barriga de sua mãe e sentir teus movimentos lá dentro. Lembro-me do quanto tens sido forte, e de tudo o que teve que superar para crescer saudável, apesar das dificuldades encontradas na gestação. Essa força eu aprendi contigo, meu filho. E é com ela que encaro o que vier pela frente.

A meus pais, que apesar de todas as dificuldades encontradas por eles, conseguiram me ensinar o caminho dos estudos, e a não desistir jamais de meus sonhos. Obrigado por serem esses pais amorosos os quais me ensinaram a trilhar o caminho do bem. Esse trabalho também é de vocês! Especialmente a você, meu pai, que nesse último ano enfrentou uma batalha épica e precisou enfrentar seus

maiores medos, para poder superá-la. Como eu não poderia inspirar-me em tal coragem?

Ao meu orientador Lucas Victor Silva, pela parceria e amizade, na construção desse trabalho e na vida. Com certeza a caminhada, apesar de árdua, foi muito gratificante e pude aprender bastante. Admiro muito a forma como você conduziu este trabalho, pois soube ser justo e ao mesmo tempo sensível e minucioso, na medida certa. Nem todos conseguem equacionar esses fatores com tanta leveza, mas você o fez com maestria. Não podia ter escolhido um companheiro melhor para esse processo. Desejo muito que essa parceria continue após a defesa. A você, o meu muitíssimo obrigado!

Aos amigos e amigas do Profhistória que viraram quase uma segunda família e com quem podemos sempre trocar ideias bastante fecundas, mesmo não podendo estar presencialmente juntos. Vocês são os responsáveis por tornar as cansativas jornadas do trabalho-universidade-casa, algo bastante prazeroso. De forma que encarar o ambiente acadêmico, mesmo consumido pelo cansaço físico e mental, não era uma tarefa tão árdua quanto muitos possam imaginar. Devo isso a vocês.

Ao professor Paulo Alexandre, que abriu as portas de sua sala de aula, para que pudéssemos conhecer um pouco mais do processo de utilização dos games no ensino de história. Professor, você foi inspiração para a realização deste trabalho. Muito obrigado!

A professora Adriana Paulo e ao Professor Sérgio Abranches, pelas contribuições bastante relevantes durante o processo de qualificação e que influenciaram enormemente o resultado final de nossos esforços. Muito do que apresentamos aqui, tinham ideias diferentes que foram melhoradas graças a suas indicações.

Por fim, gostaria de agradecer a meus alunos e alunas, não só pela participação nas enquetes e pelas indicações de games, mas também por toda a motivação e apoio que recebi dos mesmos. Esse trabalho é pensado em cada um de vocês, e espero que esteja à altura das expectativas. A todos e todas, muito obrigado!

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo refletir sobre a inserção dos games ou jogos digitais nas práticas pedagógicas pertinentes ao ensino de história para os anos finais do Ensino Fundamental. Entendendo tratar-se de uma temática que, apesar das numerosas produções a respeito, ainda constitui-se enquanto campo de pesquisa bastante recente, buscamos de início, realizar um estudo do estado do conhecimento sobre o uso de games no ensino de História. A partir disso, também realizamos uma discussão teórica a respeito dos jogos digitais, abordando aspectos como sua conceituação, tipologia, classificação e história. Também realizamos uma discussão acerca do conceito de virtualização e sua relação com a cibercultura, além de levar em consideração suas possibilidades educativas no âmbito da história escolar. As reflexões teórico-metodológicas subsidiaram a produção de um aplicativo chamado "História com games" cujo objetivo é apontar a docentes, possibilidades de uso do recurso nas aulas de História, além de também indicar produções acadêmicas e literárias para pesquisadores que tenham interesse na relação entre os jogos digitais e a prática docente.

Palavras chave: Ensino de história. Games. Jogos digitais. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on the insertion of digital games or games in the pedagogical practices relevant to the teaching of history for the final years of Elementary School. Understanding that this is a theme that, despite the numerous productions on the subject, is still a very recent field of research, we initially sought to carry out a study of the state of knowledge about the use of games in the teaching of history. From this, we also held a theoretical discussion about digital games, addressing aspects such as their conceptualization, typology, classification and history. We also held a discussion about the concept of virtualization and its relationship to cyberculture, in addition to taking into account its educational possibilities in the context of school history. Theoretical-methodological reflections subsidized the production of an application called "History with games" whose objective is to point out to teachers, possibilities of using the resource in History classes, in addition to also indicating academic and literary productions for researchers interested in the relationship between digital games and teaching practice.

Keywords: History teaching. Games. Digital games. Learning. Elementary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Nível de Escolarização.....79

Gráfico 2 - Frequência dos jogadores.....80

Gráfico 3 - Frequência de jogos com temática histórica.....81

Gráfico 4 - Dispositivos utilizados para jogar.....82

Gráfico 5 - Locais em que os estudantes costumam jogar.....83

Gráfico 6 - Frequência de jogos de tiro.....84

Gráfico 7 - Preferência entre os jogos de tiro.....84

Gráfico 8 - Frequência nos jogos de simulação.....85

Gráfico 9 - Frequência nos jogos de ação/aventura.....86

Gráfico 10 - Crença no potencial didático dos games.....87

Gráfico 11 - Crença na possibilidade de aprendizado através dos games.....88

Gráfico 12 - Nível de influência exercida pelos jogos.....89

Gráfico 13 - Formas de contar história que mais agradam.....90

Gráfico 14 - Nível de confiança nas formas de contar história.....91

Gráfico 15 - Nível de aceitação entre os temas da história.....92

Gráfico 16 - Nível de Interesse pelos temas da história.....93

Gráfico 17 - Interesse pela história dos locais.....94

Figura 1 - Logotipo do aplicativo História com Games.....96

Figura 2 - Página inicial do aplicativo.....97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

1.1 Apresentação do Trabalho.....12

1.2 O estado do Conhecimento.....15

2 OS GAMES NA CIBERCULTURA.....22

2.1 O virtual e a cibercultura.....22

2.2 Jogos digitais: Conceitos e tipos.....28

2.2.1 O conceito de jogo.....28

2.2.2 O que é jogo digital?.....31

2.2.3 Surgimento e história dos jogos digitais.....34

2.2.4 Os tipos de jogos digitais.....39

3 JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA.....43

3.1 Gamificação da educação.....43

3.2 Jogos digitais e narrativas históricas.....50

3.3 Reflexões sobre aprendizagens baseadas em jogos digitais.....58

3.3.1 Aprendizagens possíveis baseadas em jogos digitais.....58

3.3.2 Aprendizagens dos conhecimentos históricos baseadas em jogos digitais.....64

3.4 Violência nos games.....69

4. APRESENTANDO O "HISTÓRIA COM GAMES".....77

4.1 Investigando o uso de games pelos grupos – classe.....78

4.2 Explicando o aplicativo.....96

4.3 Seções do aplicativo "História com Games".....98

4.3.1 Seção "Sobre...".....98

4.3.2 Seção "Aulas".....98

4.3.3 Seção "Para Ler...".....100

4.3.4 Seção "Para Clicar".....101

4.3.5 Seção "Sugestões de Leitura".....101

4.3.6 Seção "Sugestões de Games".....101

4.3.7 Seção "Visite".....102

4.3.8 Seção "Comente Aqui".....103

4.3.9 Seção "Quem Somos".....103

4.3.10 Seção “Contatos”.....103
4.4 Critérios utilizados na escolha dos games.....104
4.4.1 Acessibilidade na aquisição do software.....104
4.4.2 Disponibilidade do software para funcionar em aparelhos celulares.....105
4.4.3 Pertinência curricular.....105
4.4.4 Apreciação pedagógica às formas de aprendizagens pertinentes aos anos finais do ensino fundamental.....105
4.4.5 Adequação ao tempo disponível.....106
4.4.6 Nível de desafio apresentado.....106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....107
REFERÊNCIAS 111
APÊNDICE A – CONTEÚDO DO APLICATIVO.....116

1 INTRODUÇÃO:

1.1 Apresentação do trabalho

O objetivo da presente investigação é refletir a respeito da utilização dos games enquanto recurso didático no processo de ensino e aprendizagem da História escolar. A necessidade cada vez maior de repensar meios para mediar o aprendizado na disciplina foi uma das ideias que mobilizaram este trabalho. Muito nos encanta, a possibilidade de realizar uma pesquisa acadêmica envolvendo o lúdico, os aspectos narrativos presentes nos jogos, as ressignificações que os alunos promovem sobre essas narrativas, além da possibilidade de seu uso no cotidiano escolar.

Nosso interesse por essa temática de pesquisa é resultado das reflexões construídas ao longo da vida profissional, que soma pouco mais de uma década de atividade em sala de aula lecionando história e filosofia. Por diversas vezes, encontramos situações onde os alunos estabelecem pontes entre os conteúdos discutidos em sala e alguns tipos de jogos, os quais estavam jogando ou haviam jogado. Os temas eram os mais diversos e variavam desde temáticas envolvendo povos antigos e suas mitologias, até mesmo, sobre períodos da história mais atual como as revoluções francesa e industrial ou as grandes guerras.

Buscando aprofundar nosso conhecimento a respeito da relação entre jogos eletrônicos e o ensino de história, consultamos diversas produções sobre o tema. A primeira parte deste trabalho é dedicada a uma breve discussão acerca das contribuições trazidas por estes trabalhos. Autores como Alves (2016), Arruda (2009), Costa (2017) e Silva (2017), dentre outros, serviram de inspiração neste momento.

A educação ao longo dos anos tem sido cobrada para operar mudanças substanciais: na relação aluno/professor; nos métodos e objetivos do ensino e, principalmente, no público para quem é destinada. Como afirmam Giacomoni e Pereira (2018, n.p.[1]) um professor de história não pode andar apenas mergulhado no

[1] Em alguns momentos aparecem citações com a indicação “n.p.”, trata-se de referências obtidas através de arquivos digitais a partir do aplicativo Kindle, o qual não trabalha com sistema de

passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente, com culturas juvenis que marcam seus alunos e com especulações feitas acerca do futuro e do mundo onde seus alunos irão viver e trabalhar.

Faz-se imperativo que o educador, que desempenha um papel importante na sociedade a qual está inserido, se aproprie de métodos e técnicas que visem o maior aproveitamento dos recursos no sentido de estabelecer formas de comunicação mais acessíveis e de fácil compreensão, que façam sentido para o público ao qual está destinado o processo educativo. Dessa forma, não cabe mais em nossa sociedade, aquele modelo clássico de ensino, onde o professor catedrático assume um caráter magnânimo, de detentor do conhecimento, senhor supremo do saber que transmite um pouco de sua sabedoria para seus discípulos.

Pelo contrário, vivemos em uma sociedade onde os meios de comunicação se fazem cada vez mais presentes na vida das pessoas. Com a expansão da internet, em meados dos anos 1990, essa presença aumentou ainda mais. Sendo assim, torna-se necessário perceber que o educando, na atual configuração, não tem unicamente o ambiente escolar como meio de produção de conhecimento, mas está o tempo todo em contato com as diversas mídias, cujas quais também produzem saberes que devem ser de conhecimento do professor.

Em nosso segundo capítulo, buscamos analisar alguns conceitos importantes sobre o mundo da informática e dos jogos digitais. Nesse momento do texto, discutimos os conceitos de “virtualização” e “atualização” tomando por base Lévy (1996) e Deleuze (1996). Buscamos também discutir os conceitos de jogo através de Huizinga (2000) e Caillois (1990), para posteriormente adentrarmos na conceituação de jogos digitais com Jull (2003), Peixoto (2016) e Crawford (1982).

Dessa forma, temos essas diversas mídias as quais nossos alunos estão em permanente contato, sejam elas o cinema, a música, redes sociais ou outras formas de entretenimento que, como foi dito anteriormente, também produzem saberes, esboçam uma visão de mundo e que por sua vez, são significadas e ressignificadas a todo o momento em que são consumidas por nossos alunos. Não obstante, é sabido que o historiador não está mais limitado à análise dos documentos ditos

---

paginação fixa, e sim através de posições que variam de acordo com o tamanho da fonte e espaçamento escolhido pelo leitor.

oficiais para seu fazer historiográfico. Objetos dos mais variados, como as tecnologias digitais, têm ocupado os estudos dos historiadores. Os jogos digitais também estão inseridos nesse contexto. Trata-se de um produto da indústria de entretenimento, cuja produção de riqueza está em ampla expansão, ocupando atualmente o terceiro lugar no mundo, atrás apenas da indústria bélica e automobilística (PEIXOTO, 2016, p. 12). Esses jogos eletrônicos, por vezes, utilizam narrativas sobre o passado, produzidas mediante pesquisas que dialogam com a historiografia e com a cultura histórica de seu tempo.

Estas produções digitais são capazes de produzir a tão desejada sensação de imersão (capacidade de permanecer no ambiente do jogo por mais tempo). Isso significa que, por exemplo, nos jogos de temática histórica, são trabalhadas imagens, paisagens sonoras, iconografias, memórias, narrativas, enfim, uma série de recursos que se quer identificar com o período que se pretende reproduzir. Ora mais verossímil, ora com mais liberdade criativa e artística. Um jogo digital, como as produções cinematográficas, por exemplo, diz muito a respeito do passado, mas, sobretudo da época em que é produzido. Muitos estudantes da educação básica consomem esse tipo de mídia, o que, portanto, impacta (não sabemos ainda precisamente como) na aprendizagem da disciplina histórica. Acreditamos que é importante que o professor de história se aproprie dessas outras formas de obtenção de conhecimento utilizadas por seus alunos.

Nessa perspectiva, é necessário romper com a ideia de que jogos eletrônicos sejam meramente elementos de uso recreativo, mas recursos que podem ser utilizados com fins didáticos de forma a auxiliar a mediação da aprendizagem histórica no ambiente escolar. Por isso, em nosso terceiro capítulo, procuramos discutir a respeito do uso da gamificação nos processos educativos tendo como base McGonigal (2012) e Alves (2015). Além de refletir acerca dos jogos digitais e as narrativas históricas apresentadas por eles a partir de Hartog (2014), Koselleck (2006), Pollak (1989) e Gumbrecht (2011). Ainda no mesmo capítulo, buscamos discutir as possibilidades de aprendizagem de conteúdos históricos através dos games. Ainda no mesmo capítulo, buscamos discutir as possibilidades de aprendizagem de conteúdos históricos através dos games. Sendo assim, analisamos esse aspecto sobre a luz de Meirieu (1998), Seffner (2018) e Lee (2016).

Na última parte de nosso trabalho, buscamos tratar sobre um aspecto de grande importância e que achamos ser o diferencial do Programa de Mestrado Profissional em História: a criação do produto educacional. Nesse sentido, atendendo às orientações da banca examinadora da qualificação, criamos o aplicativo “História com games”. Sendo assim, este capítulo é dedicado a explicitar os conceitos envolvidos na criação do aplicativo, as principais ideias norteadoras, os objetivos e todo o funcionamento da aplicação. Porém, antes de iniciarmos a explanação do conteúdo de nosso produto, são apresentados alguns dados obtidos através de enquete realizada junto aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental a respeito de sua relação com os games. Dados esses que foram de grande valor para nortear o desenvolvimento do aplicativo em questão.

1.2 O estudo do estado do conhecimento

Recentemente presenciamos um aumento significativo no número de produções científicas que estabelecem diálogos entre os jogos eletrônicos e o ensino de história. É certo que é mais comum encontrarmos trabalhos que tomam como ponto de partida as possibilidades do trabalho didático com outras diferentes mídias e linguagens alternativas. No entanto, a importância crescente dos games[2] nas culturas juvenis, contribui para que os campos da história e da educação os valorizem cada vez mais enquanto objetos de pesquisa. Acreditamos que, em função da possível força das narrativas históricas não escolares que estes artefatos ensinam, o campo do ensino de História deverá ampliar sua atenção sobre essa temática. A aproximação que realizamos com a produção bibliográfica pode nos colocar em contato com o que já foi produzido nesse campo do saber, para que tenhamos uma boa ideia tanto dos avanços conquistados, quanto do que ainda podemos progredir nas discussões a respeito do uso desses tipos de mídias no âmbito do ensino de história.

[2] Ao nos referirmos ao objeto de estudo deste trabalho utilizaremos o termo game, uma vez em que, apesar da expressão em inglês estar relacionada a qualquer tipo de jogo, no Brasil ela está relacionada intrinsecamente ao universo dos jogos digitais, também chamados de jogos eletrônicos. Sendo assim, games são os jogos disponibilizados em formato digital, que são reproduzidos nos consoles, também conhecidos no Brasil pelo nome de videogames, e os jogadores por sua vez, também se reconhecem através da palavra “gamer”, daí o surgimento de expressões como cultura gamer.

Os trabalhos referenciados aqui estão disponíveis nas plataformas Scielo e Capes (banco de teses e dissertações). As primeiras buscas foram realizadas a partir das chaves “ensino de história” e “games” na plataforma Scielo, não obtendo nenhum resultado. Na segunda tentativa, dessa vez com as chaves “games” e “história” dos 49 resultados obtidos, nenhum deles versava a respeito da relação de ensino de história com os games. Já na plataforma da CAPES, dentre os trabalhos pesquisados a princípio, buscou-se a chave “jogos digitais” e centralizando a pesquisa no banco apenas entre as teses. Obtivemos cerca de 430 resultados, dentre eles apenas dois trabalhos relacionam ensino de história e games. Buscando por “jogos digitais” e aplicando os filtros, “História”, “História do Brasil” e “ensino aprendizagem” foram obtidos 143 resultados dos quais, nenhum estabelecia relação de forma direta entre os games e o ensino de história**.**

Na plataforma *Scielo* ao procurarmos pelas chaves “ensino de história e games” e após aplicar os mesmos filtros citados anteriormente, chegamos à marca de dez resultados, dos quais apenas dois, tratavam da relação entre os games e o ensino de história. Faremos uma discussão abaixo sobre os trabalhos encontrados e que guardam relevância para nossa investigação.

Atualmente, podemos perceber um grande número de produções que tratam do uso de recursos lúdicos aplicados ao ensino de história, nesse sentido, têm surgido cada vez mais trabalhos que se dedicam a discutir a relação dos jogos com a aprendizagem. Entretanto, apesar de toda essa busca por novas formas de linguagens, no que se refere às produções que se pretendem discutir a relação entre o ensino de história e os *games*, entendidos aqui como os jogos digitais, podemos afirmar que ainda existe muito espaço para expansão, dado o pequeno número de produções que trabalham especificamente com o tipo de mídia da qual estamos nos referindo neste trabalho.

Apesar de não trazerem a discussão limitada ao ensino de história, dois dos trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora Lynn Alves são de significativa importância para as discussões sobre a utilização dos games no ensino e, por conseguinte, para nossa investigação. O primeiro deles, publicado em 2005, intitula-se *Game over: jogos eletrônicos e violência.* Corresponde a sua tese de doutoramento*.* A referida autora faz uma discussão sobre os aspectos da violência contida nos games e em que medida isso seria um reflexo das relações sociais. O

trabalho em questão ainda se propõe a discutir o conceito de violência, através de diversos campos do conhecimento, além de também fazer uma breve análise a respeito dos conteúdos trazidos nos principais jogos tidos como violentos. Essa discussão é importante principalmente devido à relação que se faz entre jogos com conteúdo violento e crescimento da violência entre os jovens. Na obra em questão, a autora chega à conclusão de que os jogos, apesar de poderem diminuir a sensibilidade das pessoas no tocante à violência, não estão relacionados aos comportamentos violentos de seus usuários, sendo eles uma forma de ressignificação do que lhes é apresentado pela vida em sociedade.

Outra obra bastante relevante é a coletânea *Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências.* O trabalho organizado pela Lynn Alves em conjunto com a pesquisadora Isa de Jesus Coutinho e publicado em 2016, conta com uma série de artigos que abordam a conceituação de game, a eficácia do uso dos games na produção das aprendizagens e até mesmo discussões a respeito de estratégias de avaliação das aprendizagens em processos gamificados[3]. Chama-nos atenção especialmente, o artigo de autoria de Helyom Viana Telles e da própria Lynn Alves (2016) intitulado *Ensino de história e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado*. Neste texto, os autores se propõem a analisar o uso dos games no ensino de história, além de trazer a discussão acerca das avaliações dos jogos educacionais com temática histórica.

Na tese de doutorado, *Jogos digitais e Aprendizagens: o jogo Age of empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?* O pesquisador Eucídio Pimenta Arruda (2009) problematiza a viabilidade do uso dos jogos eletrônicos com recurso utilizado na aprendizagem de conteúdos históricos. Para execução de seus objetivos, acaba por fazer uma análise a respeito dos jogos eletrônicos, buscando não apenas conceituá-los, mas também discutir os conceitos de tempo e espaço presentes nessas produções. O trabalho de Arruda ainda traz uma classificação dos tipos de jogos digitais existentes, levando em consideração as suas características. Essa é uma contribuição bastante pertinente ao nosso trabalho,

[3] Segundo Alves (2014), a gamificação enquanto uma estratégia de aprendizagem é uma fórmula que mescla elementos interativos e o aspecto da diversão com fins de alcançar objetivos mensuráveis, para isso, utilizando-se dos elementos presentes nos jogos e aplicando-os em outras áreas do conhecimento.

uma vez em que se faz necessário entender as mecânicas inerentes a cada tipo de jogo, para que a partir disso, possamos propor diferentes estratégias didáticas baseadas no que os games proporcionam de acordo com suas características específicas. Sendo assim, a divisão entre jogos de ação, de estratégia em tempo real (RTS), esportes, simulação e RPG, trazem consigo diferentes formas e estratégias de jogo, que proporcionam experiências distintas e revelam espaço para diferentes formas de utilização, tanto das temáticas que abordam, quanto das mecânicas apresentadas. A partir dos conceitos de aprendizagem vistos em Vygotsky, percebe em que medida os games influenciam nesse processo. A análise do jogo *Age of Empires* no trabalho em questão, ainda engloba uma discussão sobre a forma de narrativa encontrada em jogos desse gênero, quais analogias são possíveis fazer, como se dá a imaginação e a construção da história nesses tipos de produções.

A dissertação de Tárcio Roberto Macedo (2013) também é relevante para nossa investigação. Em *Games com narrativa histórica como dispositivo digital para mediação de experiências formativas em ensino de história: uma pesquisa com o jogo "Game of Thrones" - RPG*, o autor discute o processo de formação dos professores para a utilização dos games como recurso didático, além de discutir a questão das memórias e das diferentes temporalidades presentes nessas produções. Ainda desenvolve uma pesquisa de campo com os estudantes, criando um grupo focal para analisar as percepções desses alunos enquanto jogam o referido jogo e relacionam os aspectos apresentados no game com os conhecimentos já adquiridos sobre a cultura no medievo. É uma das primeiras pesquisas que envolvem uma atividade de campo, para efeito de análise da eficácia nesses games no ensino de história. Devido à importância desse trabalho, seus resultados serão levados em consideração, principalmente no desenvolver de nosso produto final, pois as apurações dos resultados obtidos nessa pesquisa servirão de auxílio para pensarmos na prática do uso desses jogos, além de apontar-nos os principais êxitos e fracassos no que se refere à utilização dessa ferramenta no ensino.

Também em 2014 temos uma produção que trabalha com o conceito de aprendizagem histórica e sua relação com os games. A dissertação de autoria de Bergston Luan Santos, *Interpretando "Mundos": Jogos digitais e aprendizagem*

histórica, debate a respeito de que o aprendizado em história, não está restrito aos livros e as aulas ministradas nos estabelecimentos de ensino. O autor chega à conclusão de que é possível aprender história a partir das relações que, principalmente os jovens, mantêm com esses games. O autor discute o processo de independência das 13 colônias americanas a partir do jogo *Assassin 's Creed 3* e analisa as diferentes percepções dos jogadores a respeito do universo do jogo.

Arthur Peixoto, em 2016, defendeu a dissertação ``Jogar *com a História: concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa".* O trabalho em questão traz consigo a discussão a respeito da necessidade de o professor lançar mão de novas formas de ensino, além da análise a respeito dos jogos *Assassin 's Creed Unity* e *Tríade,* ambos ambientados no contexto da Revolução Francesa. O autor faz uma análise minuciosa sobre os elementos contidos nos jogos, tais como manuais, menus e teclas de navegação. E a partir disso explica as diferenças entre os jogos educacionais e comerciais, refletindo sobre os motivos que levam à preferência dos jovens pelos jogos comerciais a despeito dos que possuem fins educacionais. Outra grande contribuição trazida por Peixoto é a discussão a respeito das diferentes formas de temporalidades contidas nesses jogos e como os alunos percebem esses aspectos em sala de aula. Nesse sentido, é importante o trabalho de Peixoto, por sua reflexão suscitar não apenas uma percepção acerca dos games destinados a fins educacionais, como também ajudar a percebermos os motivos pelos quais os games comerciais ganham a atenção de nossos jovens, e como podemos extrair deles algumas discussões relevantes à historiografia.

Em livro publicado em 2017, a professora Marcella Albaine trilha outro caminho e discute a produção de games como metodologia para o ensino de História. Intitulado *Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula*, a autora realiza discussão sobre as possibilidades práticas do uso da linguagem dos games no ambiente escolar, a partir da promoção das aprendizagens adquiridas através de projetos onde, são criadas condições para que os próprios alunos, através dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Roma Antiga desenvolvam um roteiro para um game que seja ambientado nesta época. O referido trabalho carrega o mérito de exemplificar como um professor pode encontrar meios de fazer essa aproximação e instigar seus alunos a perceberem o que se apresenta nos

games de forma mais analítica, sem ter necessariamente que dispor de uma estrutura repleta de computadores ou dispositivos para reproduzir tais jogos.

Outra dissertação a respeito dos games e conhecimento histórico é a de Khauan Pessanha Soares, defendida em 2018, intitulada *Jovens e games: A construção do conhecimento em história no ensino fundamental II com os jogos "Call of Duty".* Trata-se de um trabalho que busca o diálogo entre a história e os games, pensando na utilização de um jogo comercial para turmas do ensino fundamental II. O texto promove discussões sobre a importância dos jogos no ensino de história e ressalta que os games que são utilizados, de uma maneira geral, não abordam questões relativas à história de nosso país. Nesse sentido, o trabalho de Pessanha é importante por fazer uma provocação a respeito do pouco número de games que falam a respeito de temas relacionados à história do Brasil. Esta investigação também realizou uma pesquisa de campo na qual, jovens compartilharam suas percepções sobre conteúdos históricos presentes nos games. É interessante perceber também como o autor proporcionou um diálogo entre os filmes sobre a Segunda Guerra e os games que versam sobre o mesmo tema, percebendo onde se aproximam e se afastam em suas narrativas. O game *Call of Duty: World at war* foi analisado em seus vários aspectos, desde as narrativas envolvidas em seu conteúdo, quanto aos elementos gráficos e tudo isso foi analisado pelo autor, levando em consideração os aspectos educacionais.

Também temos que destacar as contribuições do professor Alex Alvarez Silva (2017), principalmente no que se refere a seu artigo que trata da construção de ferramentas para análise da aprendizagem histórica a partir dos jogos eletrônicos. O autor defende a ideia de que existe uma lacuna de ordem teórico-metodológica no que se refere à relação entre o ensino de história e os conceitos e elementos historiográficos presentes nos games. A importância de buscarmos uma interação entre o ensino de história e os games estaria no fato de que, segundo Silva (2017), mesmo que seu objetivo primordial seja o entretenimento, e não propriamente a formação histórica, essas produções estariam se apropriando da cultura histórica contemporânea e guardando alguma relação com o conhecimento histórico. Sendo assim, umas das formas encontradas por Silva (2017) é pensar as avaliações a partir dos chamados princípios reguladores do jogo, ou seja, o tipo de interação que esses jogos permitem a seus usuários, além das interpretações realizadas por parte

do jogador. Esse ponto de vista é de grande valia para o presente trabalho, principalmente no desenvolvimento de nosso produto, dada a pouca produção no sentido de promover uma discussão acerca de metodologias sobre a percepção do processo de ensino e aprendizagem histórica, tendo como ponto de partida a utilização de games.

Uma das últimas produções analisadas para este trabalho, diz respeito à dissertação de José Anderson da Costa Gomes, defendida em 2019 e que carrega o título de *Jogos digitais no ensino de história: uma análise do jogo Tríade – Liberdade, Igualdade e Fraternidade.* A dissertação analisa um game com caráter educacional, criado com o intuito de desenvolver o conhecimento histórico entre os jogadores. O trabalho em questão também percebe a importância dos recursos digitais na atual sociedade além de discutir o processo de gamificação na educação, levando em conta seus aspectos positivos e negativos. A partir disso, o autor passa a fazer uma análise a respeito dos aspectos técnicos do game, além de discutir os elementos pedagógicos contidos no jogo. Outra contribuição importante deste trabalho é o fato do autor utilizar o jogo em suas aulas e desenvolver com os alunos uma avaliação tendo como tema a Revolução Francesa. Assim é possível perceber os resultados positivos que uma atividade gamificada pode proporcionar.

Esta breve análise do estado do conhecimento nos encaminha para a percepção de que apesar de, nos últimos anos, surgiram trabalhos que incentivem, discutem e problematizam os jogos digitais nas aulas de história, ainda não encontramos uma abordagem que, sintetizando tais contribuições, oriente ao professor de história na produção de planejamentos e atividades de ensino utilizando os mais diversos tipos de jogos digitais comerciais ou não com potencialidades para a história escolar. É essa a lacuna que queremos preencher, para que a partir disso, os professores que por ventura desejarem dialogar com essa forma de mídia, possam criar ou recriar estratégias de ensino, em diferentes contextos.

2 OS GAMES NA CIBERCULTURA

2.1 O Virtual e a Cibercultura

Não é preciso ser um profundo conhecedor da área que envolve as tecnologias digitais, para perceber como elas influenciam nossas ações diárias. A todo o tempo nos deparamos com situações de contato com os frutos dessa tecnologia, muitas vezes, esse processo ocorre de forma muito natural, sem que percebamos o quanto estamos envolvidos nesse processo de virtualização. Desde o processo de miniaturização das coisas existentes, essa busca quase que infindável pela portabilidade, que leva as indústrias a procurar cada vez mais, oferecer o máximo de recurso em um espaço compacto, que preza pela mobilidade. Processo este que acabou transformando os computadores em microcomputadores, e estes por sua vez em *notebooks*, *tablets* e *smartphones*. O mesmo pode ser dito a respeito dos bens de consumo não duráveis, principalmente no que se refere à indústria cultural.

Quem nasceu a mais ou menos trinta anos atrás, e fizer um esforço para lembrar-se das formas possíveis de ouvir um álbum de algum artista preferido, certamente recordará dos famosos álbuns em disco em vinil, que durante muitos anos, eram utilizados nas casas pelo mundo afora. Também poderá perceber o processo de queda no uso desse tipo de mídia, apesar de ainda hoje muitas pessoas mantenham-se fiéis a ela, muitos por saudosismo, colecionismo ou alegando uma superioridade no que se refere à qualidade do áudio possibilitado por estes recursos. E isso não diz respeito apenas aos discos em vinil, podemos observar o mesmo processo aplicado às outrora muito difundidas fitas cassete, e mesmo ao *Compact Disc* (CD) que no atual momento, há quem afirme que também estejam entrando em processo de torna-se obsoleto, vide os usos de novas mídias que servem para desempenhar as mesmas funções, tal como arquivos em mp3, ou mesmo os aplicativos de músicas que no momento atual estão bastante difundidos e podem ser acessados através de diversos dispositivos, oferecendo inclusive opções de sincronização entres vários desses dispositivos de uma única conta pessoal.

Existem casos em que essa mudança na forma de apresentação das mídias, encontra uma resistência maior, embora, nos últimos anos, podemos perceber um

crescente número de aceitação por parte do público. É o caso, por exemplo, do mercado de livros digitais. Uma das mídias mais antigas e tradicionais já conhecidas, os livros, durante o passar dos muitos anos em que são produzidos e comercializados, sofrera poucas alterações em sua essência física. Quando do surgimento das primeiras empresas que apostaram na disponibilização desse tipo de mercadoria no formato digital, a aceitação não parecia ser uma tarefa fácil e realmente não o foi. A questão da forma como ocorreria a leitura, a falta do peso do livro nas mãos, a dúvida quanto a como fazer algumas anotações que possam ser necessárias, a ausência do cheirinho de livro novo, enfim, foram algumas das preocupações e críticas a esse novo formato que se apresentava naquele momento. Atualmente o que podemos perceber é o investimento pesado das empresas que apostaram nessa forma de disponibilização de livros em formato digital, e o surgimento de aparelhos cada vez mais modernos e que buscam suprir as necessidades de quem, na visão deles, ainda não optou, se não pela troca definitiva para essa forma de mídia, se quer deu uma chance a ela.

Já seus entusiastas, dentre os pontos positivos, listam justamente a portabilidade, ou seja, a capacidade de transportar um grande número de livros dentro de um mesmo dispositivo e com um peso em média menor do que um único livro. Além da facilidade de acessar as marcações, interações com leituras de outras pessoas que leram o mesmo livro, dentre outros aspectos. Se formos dar exemplos sobre esse processo, poderíamos ficar aqui e nos entendermos por diversas páginas.

A respeito da virtualização da sociedade, Pierre Lévy (1996), em *O que é virtual?* Afirma que a virtualização é justamente a resposta da sociedade a essas mudanças e que esse processo em essência não é nem bom e nem ruim e, além disso, a despeito do que muitos possam imaginar, ele nada tem a ver com o falso, ou ilusório. Para muitos, o real, está unicamente ligado a presença física, já o virtual, estaria relacionado a “ausência” dessa realidade. A esse respeito se formos nos utilizar dos exemplos citados acima, podemos entender o estranhamento dos entusiastas dos livros físicos em aceitar a existência do livro em formato digital, uma vez que presença física desse não pode ser percebida, e apenas possa ser acessada através de outro dispositivo que lhe permita a visualização do texto do livro. Para Lévy (1996), ao contrário, o virtual não estaria em oposição ao real e sim

ao atual. Virtualidade e atualidade seriam nas palavras do próprio autor “apenas duas maneiras de ser diferentes”, ou seja, a ideia por trás do conceito de virtual não está em oposição ao que é ou não é real, estaria mais próximo de uma oposição ao conceito de atualidade. Aquilo que está virtualizado passa a obedecer outras ordens de relação espaço-temporal. Um exemplo disso é o caso dos *chats*, nos aplicativos de redes sociais. O fato de alguém não estar estabelecendo um diálogo presencialmente, ocupando uma parcela do tempo e espaço, não significa que esse diálogo não exista, apenas que eles tomam formas que os diferenciam das relações comumente estabelecidas. O mesmo pode-se dizer das lojas que vendem seus produtos através de sites na internet. Através do ambiente virtual, uma pessoa pode comprar produtos em países como China e Estados Unidos, sem mesmo ter que estar presencialmente nesses países.

Assim sendo, o processo de virtualização para Levy, seria a busca de uma passagem do virtual para o atual:

> Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular (1996, n.p.).

Dessa forma, o ato de virtualizar, não implica em um esforço no intuito de transformar algo real em virtual. E sim uma alteração no status de atualidade. Muitos dos jogos digitais incorporam mecânicas, formas de jogar presentes em jogos de tabuleiros clássicos e que são a sua essência, isso quando não são mesmo a versão virtualizada desses jogos. *Uno*, *Monopoly* e *Risk*, por exemplo, possuem versões virtualizadas, que podem ser acessadas através das diversas plataformas disponíveis no mercado.

O movimento contrário também existe, do analógico ao digital. Por exemplo, o jogo *Gwent*, trata-se de um jogo de cartas inicialmente jogado dentro do universo do game *The Witcher* pelos personagens espalhados ao redor do mundo do jogo. O sucesso foi tão grande que a produtora do game, *Cd Projekt Red* junto com sua distribuidora *Warner*, resolveu criar uma versão física para ser vendida nos pontos comerciais. O que nos leva a crer que a existência dos games enquanto um produto de consumo não está mais limitada a uma presença física, ao disco do jogo ou outra

forma de armazenamento que possa ser citada. Aliado a isso, esses jogos podem ser acessados a partir de um número crescente de dispositivos, facilitando o acesso de nossos alunos a essas mídias.

Ainda a respeito das contribuições de Lévy acerca do estudo sobre essa relação entre o atual e o virtual, podemos entender ainda outras três características proporcionadas pelo processo de virtualização: a possibilidade de novas formas de existência, a alteração na concepção de espaço-tempo e o conceito da "não presença". As relações surgidas a partir da expansão tecnológica que proporcionou o advento da internet trouxeram consigo também a ideia de proximidade entre as pessoas, a partir de interesses em comum. Não à toa, nos deparamos com os números que atingem as redes sociais, como exemplo do *facebook, twitter, Instagram*[4], entre outros. A partir de Levy, entendemos que a busca, cada vez mais constante, por fazer parte dessa integração proporcionada por redes desse tipo, se dá pelo fato de que as pessoas têm buscado se organizar a partir desses interesses que são comuns a elas e que nesse sentido, são criadas as possibilidades de integração, que não estão limitadas a questões geográficas.

Sendo assim, a partir dessa virtualização não apenas das pessoas, mas também dos espaços, pode-se encontrar indivíduos com os mesmos interesses, ainda que ambos estejam em regiões geograficamente afastadas no mapa.

Nas palavras de Lévy (1998),

> Apesar de não presente, essa comunidade está repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Ela vive em lugar de referência estável: em toda parte onde se encontrem seus membros móveis ou em parte alguma.

A característica de não estar presente, permite-nos, perceber, também de forma diferenciada a concepção de espaço. Não nos limitemos apenas ao espaço geográfico, entendemos espaço como o lugar de encontro e portal de sociabilidade entre pessoas que se relacionam a partir de um interesse em comum ou não. Dentro do universo da virtualização, a relação de espaço e tempo obedecem a uma lógica

[4] Segundo matéria da Revista Exame publicada em 19 de outubro de 2018, cerca de 62% da população brasileira está ativa nas redes sociais. Dentre essas, o Youtube tem a liderança com de acessos com 60% de usuários ativos, contra 59% do Facebook, 56% do Whatsapp e 40% dos usuários do Instagram. Ainda segundo a matéria, a maioria dos acessos a essas redes, cerca de 92% se dá através do aparelho celular ou algum dispositivo móvel. Disponível em https://exame.abril.com.br/negocios/dino/62-da-populacao-brasileira-esta-ativa-nas-redes-sociais/

diferente da qual estamos acostumados. Como afirma Lévy, “uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário" (LEVY, ANO, p.22). E em que momento essa discussão a respeito da virtualização nos leva aos jogos eletrônicos?

Essa percepção a respeito das novas formas de sociabilidade, que são em grande parte, traduzidas na forma de redes sociais, além da ideia de “não presença”, tem sido amplamente utilizada e reinventada pela indústria de games. Nos últimos anos, assistimos ao surgimento e desenvolvimento das redes de conexões entre os jogadores, proporcionadas pelas plataformas que disponibilizam esses jogos. Como exemplo desse processo temos a *Xbox Live*, a *PSN*, e Steam, *o Miiverse*, da Nintendo, entre outros. Tratam-se de redes que integram usuários de todo o mundo, a partir do interesse nos jogos disponibilizados por cada plataforma. Percebe-se que a necessidade de integração, na sociedade em vigor, também se dá no que se refere ao campo dos jogos eletrônicos e por esse motivo, assistimos ao aumento vertiginoso no número de usuários dessas plataformas.

Além disso, muitos dos jogos que estão sendo lançados ultimamente têm vindo ou como uma possibilidade ou como condicionante, a ideia de multijogadores, também chamado de *multiplayer*. Quebrando a concepção de que jogos de videogames são uma atividade individual, ou limitada a dois ou três jogadores por vez. Esses jogos disponibilizam um mundo aberto no qual, pessoas, de qualquer parte do mundo, interagem a partir da interface do jogo. Além da criação da partida, que normalmente se dá de forma aleatória, buscando esses usuários e colocando-os em um mesmo ambiente, também se pode contar com a possibilidade de convidar pessoas de seu convívio ou conhecidos, para que esse possa acessar o mesmo ambiente, dividindo funções no mesmo time. São exemplos de jogo que obedecem a essa mecânica, *Minecraft*, *Pubg*, *Free Fire*, *Fortnite*, *Call of Duty*[5], entre outros.

A partir dessa interação proporcionada, tanto pelas redes das plataformas que disponibilizam os jogos, tanto pelos próprios jogos, podemos vislumbrar,

[5] Segundo o portal G1, publicado em 26/02/2014,o jogo Minecraft teria alcançado a marca de 100 milhões de jogadores registrados, isso para um jogo lançado em 2011. Disponível em http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2014/02/minecraft-alcanca-100-milhoes-de-jogadores-registrados.html Já o Olhar digital, afirma que o PlayerUnknown’s Battlefrounds (Pubg) teria chegado a marca de 400 milhões de usuários. Disponível em https://olhardigital.com.br/games-e-consoles/noticia/pubg-bate-marca-de-400-milhoes-de-jogadores/76878

principalmente no que se refere aos jogos com conteúdo histórico, que há possibilidade de troca de experiências entre jogadores pertencentes a sociedades diferentes, a respeito das representações que estão sendo ali trazidas ao olhar do jogador e que precisam ser trabalhadas pelos professores. Além disso, a possibilidade dessa interação com outras culturas nos proporciona problematizar temas e perceber como outros povos também percebem a história a partir de um olhar, que lhes é mais característico e como as percepções a respeito dessa história variam a partir do referencial de cada um.

Tomemos por exemplo o jogo *Battlefield*, que traz como tema a Grande Guerra. Ali nos apresentam as armas, as trincheiras, muitos outros elementos que são característicos daquela guerra, além de personagens, americanos ou ingleses, alguns largamente conhecidos, pela historiografia como Lawrence da Arábia. Outros são personagens baseados em cartas escritas por soldados anônimos e que registraram um pouco dos suplícios vividos no combate. Entretanto, um jogador alemão poderia questionar por que os personagens que representam o seu país aparecem apenas como os inimigos. Será que mesmo que todos os soldados alemães que estiveram na grande guerra representavam o mal? É claro que não, mas esse questionamento, bem como a busca de respostas para ele, só passa a ter sentido e a produzir algum resultado, se de fato ele existir na cabeça do jogador que tiver contato com essas formas de representações, do contrário, estaríamos replicando essas representações sem questioná-las.

Segundo Gilles Deleuze (1996) essa divisão entre atualidade e virtualidade, não se processa de forma muito simples. Para ele, esses dois aspectos da realidade, não estão exatamente em oposição, na verdade, eles estão em constante intercâmbio de relações. Sendo assim, não há existência de algo que esteja ligado unicamente ao atual, sem que sua parte virtual também influencie na formação do objeto. Segundo ele, "todo atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades, cada um deles, emitindo outro, e todos rodeando e reagindo sobre o atual" (DELEUZE, 1996. p.49). A recíproca também é verdadeira, sendo assim, segundo o autor, as imagens virtuais que criamos exercem algum tipo de reação sobre o atual. Dessa forma, nessa íntima relação entre virtualidade e atualidade, entende-se que o atual é o resultado do processo de atualização, enquanto que este processo, por sua vez, pertence ao mundo virtual.

É a relação com o tempo, que nos torna possível promover uma distinção entre a esfera do atual e da virtualidade. O avançar do presente e a conservação do passado são os elementos fundamentais nesse processo. Na medida em que o tempo passa, o presente se esgota e nele se esvai a atualidade. Entretanto, é no espaço da virtualidade que esse outrora presente se conserva na forma do passado e ambos se encontram, como dois rios que desaguam no mesmo mar, no processo de atualização.

> Os dois aspectos do tempo, a imagem atual do presente que passa e a imagem virtual do passado que se conserva, distinguem-se na atualização, tendo simultaneamente um limite inassinalável, mas intercambiam-se na cristalização até se tornarem indiscerníveis, cada um apropriando-se do papel do outro. (DELEUZE, 1996. p.54).

2.2 Jogos Digitais: conceitos e tipos.

2.2.1 O conceito de jogo

Referência recorrente nos debates desta temática, o historiador holandês Johan Huizinga (2000) concebe o jogo como algo anterior à existência mesma do ser humano. Não sendo exclusividade dos humanos, os jogos fazem parte da vida, e sempre se fizeram presentes nas mais variadas formas de existência animal. O ato de jogar não seria, dessa forma, apenas uma criação humana da vida em sociedade. No entanto, a apropriação e a criação, pelas sociedades, dos jogos e do ato de jogar, permitiriam a criação de formas de civilidade. É como se a partir do jogo, a sociedade da forma que conhecemos, com os elementos cujos quais conhecemos, surgisse, espelhando-se ou sendo resultado dessas ações presentes no jogo.

> Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu funcionamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo (HUIZINGA, 2000, p.6).

Para Huizinga, o jogo tem uma característica fundamental na medida em que exerce um elemento de fascinação que é imprescindível à sua existência. Elemento este que está no interior de todo o ato de jogar, por mais simples que seja a

empreitada, a busca por prazer verifica-se de forma notória, é o que move o jogador que vivencia um misto de sentimentos, muitas vezes opostos. A certeza e a dúvida, a seriedade e o riso, por exemplo, podem muito bem coexistir na mesma partida durante um jogo de damas, *War* ou *Age of Empires*. Assim, mesmo que o resultado da jogatina seja algo que esteja fora de controle, existe um fascínio por parte de seu praticante, o que o leva na busca, pelo prazer referente ao ato de jogar. Nesse contexto, é importante o aspecto da livre participação, caso contrário, o principal elemento do jogo desapareceria, a ludicidade.

Segundo Huizinga (2000), além de elemento primordial na vida dos seres vivos, o jogo deve ser entendido como prática voluntária que obedece a regras rígidas e livremente consentidas, limitadas dentro de um determinado tempo e espaço é dotado de um fim em si mesmo. Esses aspectos dariam para o jogo outra característica importante, o de ser acompanhado de um misto de sentimentos, que envolvem tensão e alegria, acompanhada do sentimento de distanciamento da vida cotidiana.

Essas características vistas acima podem ser bem percebidas quando nos perguntamos quais motivos levam os jogadores a buscarem algum jogo. Basicamente a diversão, o sentimento de descontração, mesmo que esse jogo envolva elementos que de alguma forma nos levem a experienciar sensações como medo, insegurança, vertigem, terror, dentre outras.

Outra importante contribuição na busca de uma definição do conceito de jogos é o de Roger Caillois (1990). Assim como Huizinga (2000), o autor em questão valoriza o jogo como um elemento cultural humano importante na estruturação das sociedades e concorda que os jogos são uma atividade livremente consentida. No entanto, Caillois apresenta diversas discordâncias tais como o entendimento de que os usos sacramentais das máscaras nos rituais religiosos não apresentam as características de um jogo uma vez que estas seriam utilizadas com objetivos distintos. Além disso, Caillois (1990) também discorda de Huizinga quando este apresenta o jogo enquanto uma atividade desportiva desprovida de qualquer interesse material, pois dessa forma, estaria ignorando os jogos de azar, tais como as apostas, corridas de cavalos, os cassinos entre outras do mesmo tipo.

Caillois (1990) trilha, porém, o mesmo caminho interpretativo de Huizinga ao ressaltar que o jogo, apesar de ser uma atividade espontânea, tem um fim em si

mesmo, não cria nada e não existe uma função dada ao jogo que não a sua própria existência. Nas palavras do próprio autor:

> O jogo não prepara para uma profissão definida; introduz-se no conjunto da vida aumentando toda a capacidade de superar os obstáculos ou de enfrentar as dificuldades. É absurdo, e nada acrescenta na realidade, lançar o mais longe possível um martelo ou um disco de metal, ou recuperar e relançar incessantemente uma bola com uma raquete. Mas é vantajoso ter músculos potentes e reflexos rápidos (CAILLOIS, 1990, n.p).

Ao afirmar que os jogos têm um fim em si mesmo, o autor de forma alguma nega que a participação nesses jogos confira a seus participantes algum tipo desenvolvimento físico ou cognitivo, apenas que o ato de jogar não tem por objetivo desenvolver ou criar algo fora de seu escopo, do seu espaço ou tempo. É o caso do xadrez, que segundo várias pesquisas ligadas à educação afirmam que produz benefícios a seus praticantes[6], como o desenvolvimento do raciocínio lógico, a prática de pensar nas possíveis variáveis antes de tomar determinadas decisões, sendo assim, oferecidas como atividade complementar em algumas escolas.

Ainda a respeito de Caillois e sua contribuição para o estudo dos jogos, pode-se dizer que, seu trabalho na classificação dos jogos é de grande importância a todos aqueles que se debruçam sobre esse tema, e mesmo que esta não seja a única classificação existente a respeito dos jogos, e que também seja anterior ao surgimento dos jogos digitais, objeto desse estudo, ainda assim, nos serve de norte para entender a multiplicidade de formas existentes de jogos eletrônicos. O autor criou uma classificação que procura abarcar os tipos de jogos conhecidos até então. Diante disso, desenvolvem-se os conceitos de *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Onde por *Agôn*, entendemos os jogos de intenção competitiva, geralmente ligados a aspectos físicos. Enquanto *Alea* seriam os jogos de origem na sorte, ali estariam os jogos de azar e as corridas de cavalo, por exemplo. A respeito da *Mimicry*, estes seriam os jogos de origem na imitação, ou simulação e por fim, a *Ilinx*, que denominaria os jogos que buscam a vertigem, como por exemplo, o alpinismo, o montanhismo e os brinquedos experimentados em alguns parques de diversões.

Como já foi dito anteriormente, podemos perceber nos jogos digitais também algumas dessas características classificadas por Caillois. Por exemplo, podemos

[6] Sobre esse tema ver: MELEGARI, Eliandra Morais Pires Pedroso. O Jogo de Xadrez no Ensino Formal: Estudo do projeto xadrez nas escolas. Florianópolis, 2007; FRANÇA, O Xadrez como Ferramenta Pedagógica para as aulas de Educação Física Escolar. Campina Grande –PB, 2012.

observar que jogos da franquia *FIFA*, *Street Fighter, League of Legends* e *Player Unknown 's Battlegrounds* (Pubg) são jogos com um apelo mais competitivo, muito característico do *Agôn*. Já outras franquias como Uno, ou os jogos de cartas do tipo "paciência" que já vêm instalados no sistema operacional de computadores, são jogos que por sua vez, já se enquadram na categoria de *Alea*. Franquias como *Age of Empires*, *Civilization*, *Battlefield, Call of Duty* e *Forza Motorsport*, buscam a simulação de situações reais ou não, e estão ligadas a ideia de *Mimicry* defendida por Caillois. E para finalizar, temos os jogos de vertigem que podem ser representados por franquias do tipo, como os simuladores de montanhas russas, que podem ser experimentados com a utilização ou não de periféricos para ajudar na sensação de imersão. Vale ressaltar que em muitos casos todos esses elementos, ou ao menos a maioria deles, podem ser experimentados em um único jogo, como é o caso de franquias como *Assassins Creed* e *Red Dead Redemption,* onde podemos experienciar sensações diversas, como vertigem, medo, jogos de sorte entre outros.

2.2.2 O que é jogo digital?

Para Peixoto (2016) constitui-se um erro designar os jogos disponibilizados e criados para rodar em plataformas digitais, pelo nome de *games*, pois segundo tradução livre do inglês, seria justamente jogo, ou seja, a designação citada não serviria para indicar que determinado jogo é apenas disponibilizado e criado para ser acessado através do ambiente virtual. Podendo assim, a palavra *game* servir como indicador de qualquer tipo de jogo, seja ele um jogo de tabuleiro ou mesmo uma brincadeira improvisada entre duas crianças. Nesse caso, outra determinação que também recebe crítica do citado autor, é a designação *videogame*, que traz consigo uma ambiguidade, quando percebemos que a expressão não nos deixa claro se o objeto em si, é um jogo ou se estamos aqui nos referindo aos dispositivos criados para a reprodução desses jogos, chamados de *consoles*. Na concepção de Pereira (2016), um termo que se enquadraria dentro das especificidades dos jogos aos quais estamos nos referindo seria "jogos digitais", pois em sua concepção, essa terminologia traria consigo a nítida diferenciação entre os demais jogos e os jogos disponibilizados em formato digital.

Esses jogos, aos quais chamamos digitais, segundo Jesper Juul (2003), não seriam facilmente classificáveis a partir das perspectivas de Huizinga (2000) e Caillois (1990). O diálogo construído por Juul propõe seis aspectos a serem considerados na conceituação dos jogos digitais: a presença de regras, o resultado variável e quantificável, a valorização do resultado, o esforço empreendido pelo jogador, o tipo de vínculo estabelecido entre o jogador e o resultado e as consequências de suas escolhas. A partir disso, passa a definir jogos digitais da seguinte forma:

> Um jogo é um sistema formal baseado em regras, com um resultado variável e quantificável, cujo qual, diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador empenha esforço a fim de influenciar o resultado, o jogador sente-se vinculado e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis (JUUL, 2003, p5).

Grande parte desses games também apresenta outra característica trazida à discussão por Jull (2003), a presença do conteúdo narrativo. Para o autor em questão, apesar de necessariamente não fazerem parte do mesmo universo, os games e a narrativa, em muitas situações estabelecem relações de complemento um ao outro, o que torna difícil descrever os jogos como elementos não narrativos. Na concepção do autor, o tempo todo, recorremos a narrativas, para processar as informações diárias as quais nos deparamos. Dessa forma, a maneira como descrevemos os eventos ocorridos em uma partida ou mesmo como captamos essas informações, nos faz desenvolver diferentes modos de narrar os eventos acontecidos.

Jull (2003) ainda desenvolve um modelo explicativo a respeito de um determinado padrão na forma como essas narrativas são desenvolvidas nos games. Basicamente obedecem a uma sequência lógica onde encontramos um estado inicial, seguido de uma alteração da ordem, para que a função do jogador na partida seja restaurar a ordem anterior. Mesmo que os caminhos percorridos pelos jogadores e consequentemente, os personagens os quais encarnam, possam variar, produzindo possibilidades diferentes no desenvolver da estória apresentada, ainda sim, existe a motivação de alterar o destino dos personagens jogáveis. Esse aspecto pode ser estimulado por um texto, no início do jogo, ou mesmo por cenas apresentadas na introdução dos jogos, ou ao final de cada fase, como forma de premiação aos jogadores que chegaram até ali. Esse elemento narrativo dos jogos,

particularmente nos interessa bastante em nossa pesquisa, principalmente quando nos referimos aos jogos com temáticas históricas.

Os jogos digitais abrangem uma diversificação de tipos, temas e possibilidades de utilização, que são renovadas a cada momento em que aparece uma novidade, uma forma ou um olhar diferenciado a respeito do jogar. Em virtude disso, podemos perceber que para além da questão do jogar pela busca mesma de diversão, existem diversas apropriações em que a linguagem do jogo digital é ressignificada e servida para utilização com outros propósitos, sejam eles educacionais ou não, como o caso dos jogos baseados em movimentos corporais, que chegaram a fazer certo sucesso entre os professores de educação física, ou fisioterapeutas, isso devido ao grau de esforço empreendido por parte do jogador durante uma partida[7].

Falaremos aqui tanto dos jogos chamados comerciais quanto dos criados com fins educacionais. Entre um e outro, existem diferenças fundamentais que servem para nos deixar atentos às diferentes possibilidades de aplicação. Por jogos com fins educacionais, entendemos, a partir da leitura de Peixoto (2016), os artefatos criados com objetivos pedagógicos buscando a promoção de aprendizagens. No entanto, mesmo ricos em possibilidades educativas, muitos desses jogos não proporcionam a imersão que se espera de um jogo digital. A preocupação em ensinar pode atrapalhar a dimensão lúdica o que acarreta na diminuição da oportunidade do divertimento e na desmotivação para a prática. Isso se dá por vários motivos, devido ao pouco orçamento desses jogos, que o torna tecnicamente um jogo limitado, perante outros, seja também pelo fato de não apresentarem elementos gráficos mais elaborados ou desafios que não chegam a ser estimulantes, ou ainda por trazerem tarefas repetitivas e sem inspiração. Apesar de não ser uma realidade aplicável a todos os jogos educacionais, é importante trazermos à tona essa discussão (PEIXOTO, 2016).

Por outro lado, temos os jogos comerciais, que a cada ano vem aumentando sua base de usuários ao redor do mundo, e que tem por característica, a presença de grandes investimentos realizados pelas produtoras que em contrapartida, somam

[7] Como exemplo temos jogos que necessitam de sensores de movimentos, típicos da 7 geração de consoles, Nintendo Wii, Kinect no Xbox 360 e o PS move no Playstation 3. Dentre esses jogos, muitos tiveram grande número de vendas, como a série Just Dance, Kinect Sports e Dance Central.

grande quantidade de lucro. Aliado a todo esse investimento revertido em aspectos técnicos, dentro do produto jogo, ainda temos campanhas de publicidade bastante contundentes, o que leva um maior número de pessoas a tomar conhecimento da existência desses jogos. Não é preciso fazer uma pesquisa aprofundada para se ter em mente que comparados aos jogos educacionais, estes estão disparadamente na preferência dos usuários. E isso se dá pelo fato de apresentarem um maior potencial de imersão aos jogadores, o apelo gráfico também é um elemento importante, em alguns casos chega a impressionar o nível de realismo e detalhes que muitos deles são capazes de trazer. Enfim, não à toa que, como já foi trazido acima, o número dessa indústria tem crescido a cada ano (FLEURY; NAKANO; CORDEIRO, 2014).

Sendo assim, deixando de lado uma possível dicotomia entre jogos digitais com abordagem educacional ou comercial, estamos aqui preocupados em como aproveitar o potencial desses dois tipos de jogos para utilizá-los no processo de ensino de história, mas para isso, será necessário termos conhecimento das diferentes formas de dinâmicas desses jogos, e a partir de aí passar para a discussão da relação desses jogos com a história, e como poderíamos utilizar em nossa prática docente

2.2.3 Surgimento e história dos jogos digitais

Falar sobre a história do surgimento dos jogos eletrônicos, principalmente para quem pode ter algum tipo de experiência com esses dispositivos, pode gerar um misto de saudosismo, curiosidade e até mesmo lembranças da infância. O desenvolvimento desse tipo de jogo é bastante recente e não se faz necessário realizar um recuo muito alargado do tempo, para que possamos perceber os primeiros passos tomados, desde o surgimento inicial desses jogos até o crescimento e consequentemente, a chegada ao status de relevante forma de entretenimento, que hoje é responsável por grande fatia na economia mundial, e que cada vez mais, tem encontrado adeptos ao redor do mudo, sendo disponibilizada, por diferentes meios de reprodução, sejam eles através dos consoles de jogos, computadores, *tablets*, celulares, dentre outros.

Segundo Givanildo dos Reis (2005), em *Videogame: História, gêneros e diálogos com o cinema*, há um consenso que nos leva a crer que o primeiro jogo digital teria surgido no final da década de 1950 e se expandido, em conformidade com os investimentos militares na área da comunicação por meio do uso, cada vez mais frequente dos computadores. Ainda segundo o autor, tudo teria nascido ao acaso, sem a pretensão de que o invento angariasse uma grande quantidade de usuários. Dessa forma, ao que parece, o primeiro jogo eletrônico teria surgido através do físico Willy Higinbotham, que apesar de seu trabalho na área do desenvolvimento de tecnologia militar, sendo um dos que fizeram parte do programa nuclear estadunidense, em suas horas vagas, desenvolve um jogo para atrair os visitantes interessados em conhecer o *Brookhaven National Laboratories*, localizado na cidade de Nova Iorque. Anos mais tarde, Willy teria aprimorado sua invenção e dado o nome de *Tennis Programing* ou *Tennis for Two*, entretanto, por não acreditar no potencial de sua invenção, não chegou a patentear a ideia.

Outro exemplo de jogos que surgem a partir de programas de inteligência e com intuito de proporcionar distração e curiosidade do público visitante, foi o surgimento do jogo *Spacewar* em 1962, criado por Stephen Russell (considerado por muitos como o inventor dos jogos eletrônicos), Dan Edwards, Martin Graetz, Alan Kotok, Steve Piner e Robert A. Saunders. Segundo Reis (2005), o jogo em questão teria sido desenvolvido no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), no contexto da Guerra Fria, em plena disputa com a União Soviética em torno das tecnologias relativas à disputa pela primazia da exploração espacial. Em meio a essa realidade, os já citados cientistas desenvolveram um jogo, que englobaria uma gama de conhecimentos em física com conceitos como gravidade e aceleração, para desenvolver uma forma de atração que teria por tema justamente a guerra espacial. Enquanto os visitantes esperavam as visitações, podiam ter essa distração, que trazia consigo elementos básicos da física aplicada.

Ainda de acordo com Reis, a pessoa considerada como uma das pioneiras no que se refere ao desenvolvimento de jogos e também responsável pelo surgimento e comercialização do primeiro console de uso doméstico, teria sido Ralph Baer, o criador, pela *Sander Associates,* de uma máquina capaz de rodar jogos eletrônicos a partir de um aparelho de TV, o que proporciona a possibilidade de um número maior de pessoas terem acesso a esses jogos, visto que não precisava-se mais da

necessidade de uma supermáquina, em uma instituição de inteligência para que se tivesse a oportunidade de experimentá-los. Dessa forma, em meados de 1968, surge nos Estados Unidos, o protótipo do primeiro videogame, batizado de *Brown Box*, aparelho que possibilitava o uso de diferentes jogos, oferecendo assim, uma maior variedade no cardápio de jogos, e a possibilidade da adesão de mais pessoas que porventura estivessem interessadas em games de diferentes estilos, embora em sua maioria, os jogos desse período, representassem partidas de diferentes esportes, dentre eles tiro e futebol. Em 1972 a empresa holandesa Philips, lança o Odyssey 100, baseado do protótipo desenvolvido por Ralph Baer, surgindo um marco na história dos videogames pelo fato de popularizar o sistema.

Para Batista *et al* (2007), apesar de inicialmente o Odyssey receber boa aceitação, vendendo cerca de 100 mil consoles, o projeto contava com alguns aspectos que acabaram fazendo com que o público fosse aos poucos se desinteressando da máquina. Um deles era a dificuldade na troca de jogos, que demandava um conhecimento técnico, pois era preciso fazer a troca das placas de circuito interno, operação mecânica que nem todos estavam dispostos ou tinha habilidade para efetuá-la. Além disso, ainda segundo o autor, a baixa qualidade gráfica proporcionada pelo console e entregue nos jogos, aliada a uma política de *marketing*, no entender do autor, equivocada, levaram o público a procurar outras possibilidades de entretenimento digital.

A questão da facilidade da troca de jogos, de forma mais intuitiva, fora resolvida a partir do surgimento do *FairChild Channel* em 1972, primeiro console doméstico a trazer consigo a tecnologia dos jogos salvos em formato de cartuchos, donde o usuário comum tinha a mobilidade de fazer a troca sempre que assim desejasse. Dessa forma, o usuário final ao invés de ter que fazer alterações no *hardware* de suas máquinas, sempre que desejasse trocar os jogos, passaria a trocar o *software*, invertendo a forma de consumo e passando a gastar mais com os jogos do que com o próprio console em si. Esse tipo de raciocínio está presente até os dias atuais, onde apesar do investimento inicial para a obtenção de um console demandar uma boa parcela de recursos financeiros, principalmente no Brasil, um usuário, ao longo da vida útil de um console, passa a investir mais dinheiro com a soma de jogos adquiridos, visto que uma geração de consoles (tema a ser debatido no parágrafo seguinte), dura em média cerca de 6 ou 7 anos (BATISTA et al, 2007).

Pode-se dizer, segundo Batista et al. (2007), que o surgimento dos já citados *Odyssey* e o *FairChild Channel* fazem parte de uma primeira geração de consoles. Esse tipo de divisão temporal no que se refere à história dos videogames é algo comum para quem vive inserido nesse universo dos jogos e consoles. Entretanto para o leitor que está dando os primeiros passos acerca desse tema ou para aqueles que não têm muita familiaridade, vamos aqui destacar as principais caraterísticas de cada uma dessas gerações bem como as inovações trazidas pelas mesmas, sem ter que para isso, recorrer a uma descrição demasiada extensa.

A segunda geração de consoles é marcada pela entrada da *Warner* no mercado, juntamente com o lançamento de seu console *Atari 2600*, alcançando grande sucesso de vendas, o que fez com que a empresa dominasse o mercado por certo período. Entre outros consoles que fizeram parte da segunda geração de games estão relacionados o *Studio II* lançado em 1977 e o *Odyssey 2*, ambos defasados em relação ao *Atari 2600*, e por isso mesmo não obtiveram o sucesso esperado. O Brasil não ficou de fora dessa euforia trazida pelos jogos eletrônicos e, em virtude disso, a *Philips*, utilizando de uma tecnologia já vista em outros consoles, resolveu fabricar jogos que se utilizavam da possibilidade de sintetizador de voz, como no jogo “O Senhor das Trevas".

A terceira geração de consoles surge a partir de um momento de diminuição na procura pelos games, pois, o início da década de 80 foi um período bastante difícil para a indústria de games, pois segundo Reis (2005, p.61)

> O famoso crash do videogame em 1984 ocorreu devido à enorme quantidade de jogos ruins lançados no mercado, trazidos principalmente pela Atari, afastando o consumidor norte americano das lojas, levando à quebra de quase todas as empresas do ramo.

Diante disso, quando tudo indicava que o mercado de games estava já entrando em declínio, no Japão, era lançado em 1983, através da Nintendo, o console intitulado *Famicom* (Family Computer), que segundo Souza e Rocha (2005) atingiu a marca de 2,5 bilhões de unidades vendidas. O console da Nintendo chega ao mercado estadunidense em 1985 e foi um dos responsáveis pela recuperação do mercado graças a seu avançados gráficos em 8 bits que permitiam a criação de personagens melhor definidos, bem como o desenvolvimento de histórias com narrativas mais elaboradas em comparação aos jogos anteriores, além de dispor

também de um sistema de áudio que ao invés de reproduzir ruídos, reproduziam músicas (BATISTA, 2007).

A quarta geração é marcada por algo que vai se tornar uma constante cada vez maior, a busca por gráficos mais realistas. Nesse caso específico, estamos falando dos gráficos em 16 bits. Com os dois consoles que dominaram essa geração e que fizeram muito sucesso entre o público, inclusive o brasileiro: o *Super Nintendo* lançado em 1990 e o *Mega Drive*.

De lá para cá, apareceu uma quinta geração de consoles em meados de 2000, que trouxe consigo, além da constante busca de melhorias de bits, uma inovação no que se refere à forma de apresentação desses gráficos, agora com a possibilidade de reprodução das figuras em 3D e uma nova forma de armazenar os jogos, que passaram a ocupar cada vez mais espaço, dessa vez utilizando de uma nova tecnologia: o CD. Além disso, ocorre também a entrada no mercado de outra empresa japonesa, a Sony, que lança o seu primeiro console que se tornou um sucesso mundial e até hoje uma das marcas mais fortes no que se refere a jogos eletrônicos: *o Playstation.*

A sexta geração também foi de grande importância pelo fato de, mais uma vez, servir para popularizar tecnologias até então novas. Ao que parece o ramo dos jogos eletrônicos empenhou-se em adquirir essas novidades em seus consoles. No caso da sexta geração, temos o surgimento do armazenamento dos jogos em DVD, além da busca cada vez mais veloz, por melhorias gráficas. É também, segundo Souza e Rocha (2005), o momento em que marca as primeiras interações dos consoles com a *web,* através da Sega com o seu *DreamCast* lançado em 1998. Este console já contava com a possibilidade de conectar-se a um teclado e *mouse* específicos para ser utilizado para navegação na internet. Apesar de toda inovação, o *DreamCast* não conseguiu fazer frente a seus concorrentes, o *Gamecube* da Nintendo e o *Playstation 2* da Sony, esse último, que posteriormente tornou-se o console mais vendido da história. Para tentar abraçar esse mercado dominado durante as últimas gerações por consoles de empresas japonesas, a gigante do ramo da informática, Microsoft, lançou em 2001, seu primeiro console, o *Xbox*. Baseado na arquitetura dos computadores, o novo console da Microsoft exibia um grande poder gráfico, superior a seus concorrentes.

Já a sétima geração dos videogames, pode ser caracterizada por uma inovação na forma de jogar, a partir da Nintendo e seu *Nintendo Wii* lançado em 2006, que revolucionou o mundo dos games por trazer a possibilidade de controlar os personagens dos jogos através de sensores de movimentos, dando uma nova perspectiva e diferentes usos aos jogos de videogame. Também temos o surgimento de uma rede de integração entre os jogadores trazida pela Microsoft em seu novo console, o *Xbox 360,* que data de 2005 e que proporcionava um nível de integração, até então nunca visto no que se refere aos jogos de videogames. O sistema permitiu a criação de uma rede de compartilhamento e troca de informações entre os jogadores da plataforma e que dava a possibilidade de jogadores em diferentes locais estarem em um mesmo ambiente virtual, jogando lado a lado, além de poderem conversar via *chat* de texto ou mensagem de voz. Essas inovações já estavam presentes no primeiro *Xbox*, mas foram aprimoradas no novo console e tornaram-se recursos obrigatórios nos sistemas posteriores. Também não podemos deixar de lado o surgimento do *Playstation 3* em 2006, console que também ajudou a popularizar a cultura *gamer*, ao redor do mundo, e responsáveis por franquias de muito sucesso de vendas.

No atual momento, estamos presenciando a oitava geração de videogames em pleno desenvolvimento. O que podemos perceber é que as consagradas empresas de videogames e principais fabricantes de consoles continuam a investir na inovação, produção e lançamento de novos jogos. Percebe-se também o investimento na produção e comercialização de jogos elaborados para dispositivos cada vez menores como os consoles portáteis e celulares *smartphones.*

2.2.4 Os tipos de jogos digitais

Como já referido anteriormente, o universo que envolve os jogos digitais, apesar de recente, principalmente quando comparado com outras formas de expressões artísticas, engloba uma multiplicidade de formas e objetivos, que nos leva a um esforço no sentido de entender melhor as mecânicas dessas diferentes formas de apresentações. Para que possamos ter ciência de como poderíamos nos utilizar de cada tipo de games a depender das atividades que nos propusermos a

realizar junto com os alunos. A respeito disso, Crawford (1982) realiza uma classificação desses games levando em consideração a forma como os jogadores interagem com a mecânica do jogo, além das habilidades motoras e cognitivas necessárias para a evolução dentro do ambiente do game. Apesar de ser uma classificação já bem antiga, devido à grande quantidade de mudanças nas produções desses games, parecer um tanto defasada, muitos aspectos tratados por Crawford permanecem válidos até o presente momento.

Crawford (1982) divide os jogos digitais em dois grandes grupos de jogos: os jogos de habilidades e ação e os jogos de estratégia. Na primeira categoria, estariam presentes os jogos que, de alguma forma, exigem dos seus jogadores certa habilidade no sentido sensório-motor, uma maior capacidade de responder rapidamente com comandos aos desafios apresentados na tela, ou seja, exige-se que o jogador equacione de maneira rápida o que é visto por ele com a reação desejada para escapar ao desafio imposto pelo game. Como exemplo de jogos desse tipo, temos os clássicos jogos dos chamados fliperamas, tais como *Pac-Man*, *Street Fighter,* dentre outros. Sendo assim, dentro desse grande grupo, ainda segundo Crawford, estariam os jogos de combate, onde o personagem controlável se depara com um ou com vários inimigos ao mesmo tempo (*King of Fighters, Double Dragon*), jogos de labirinto, onde o jogador terá de esquivar-se, encontrando caminhos para escapar dos inimigos (*Pac Man*, *Bomberman*), jogos de esportes, que tentam cada vez mais aproximarem-se da realidade e quanto mais isso acontece, maior o número de movimentos e técnicas para dominar (as séries FIFA, NBA 2k, *Fight Night*). Jogos do tipo *Paddle*, onde os jogadores têm por objetivos rebater elementos do jogo (*Pinball*, *Pong*) e por fim os jogos de corrida, que apresentam um desafio que envolve a sensação de velocidade, além do domínio sobre os aspectos físicos dos carros (jogos das séries *Forza Motorsport*, *Top Gear* e *Need for Speed*).

Em um segundo grupo de jogos, temos os chamados por Crawford (1982) de jogos de estratégia, que se caracterizam por exigir de seus jogadores maior dedicação no que se refere aos aspectos cognitivos em detrimento aos aspectos motores. Esses são também jogos que demandam maior quantidade de tempo para seu desenvolvimento, visto que em muitos casos, faz-se necessário uma reflexão antes de cada jogada, caso contrário, em um único movimento em falso as

possibilidades de êxito acabam diminuindo bastante. Por esse motivo, são raros em fliperamas e mesmo nos consoles mais antigos, marcando presença nos computadores pessoais e consoles mais recentes. Sendo assim, dentro desse grupo de jogos estariam, os jogos de aventura, onde o personagem deve encarar situações que envolva resoluções de problemas utilizando-se de objetos encontrados no ambiente ao qual está inserido o personagem jogável (*Tomb Raider*, *Uncharted*), jogos do tipo *Dungeons and Dragons*, adaptados dos jogos de tabuleiros, geralmente ambientados ou inspirados na cultura do medievo e que necessitam da cooperação entre os jogadores (Skyrim, *Dragon Age*, *The Witcher*), jogos de guerra, também conhecidos como de estratégia em tempo real, onde a temática histórica muitas vezes se faz presente, e que envolve elaboradas estratégias de mobilidade dos exércitos, para atingir os objetivos. Normalmente podem ser jogados em campanha individual ou mesmo em cooperação com outros jogadores (*Age of Empires*, *Europa Universalis*, *Civilization*). Além de todos esses, também poderíamos citar os jogos que envolvem o elemento sorte, mas que também não dispensam a estratégia, como os baseados em jogos de cartas (*Poker*, *Uno*, Paciência), e os jogos educacionais, que tem por função cumprir um papel na formação do cidadão.

Como vimos, a utilização dos games como recurso didático requer o conhecimento de alguns conceitos importantes e que estão ligados não apenas ao universo “gamer”, como também é preciso estar a par das discussões que envolvem a concepção de jogo, entendido aqui enquanto algo intrínseco à condição humana, com a intenção de divertir e que, ao mesmo tempo, apresenta regras às quais precisam ser obedecidas ou ao menos fingir ser obedecidas, para que o elo sagrado entre a realidade e representação não possa ser quebrado, pondo fim ao ato de brincar. Também vimos que o processo de virtualização está atuante em diversos aspectos de nossa vida, principalmente em uma sociedade que a cada momento vem inovando quanto às formas de se fazer presente mesmo nas regiões mais remotas, e um dos maiores exemplos disso é o grande número de usuário das redes sociais ao redor do mundo, fazendo com que a presença deixe se estar relacionada unicamente à questão do aspecto físico. Além disso, podemos perceber que os games divergem bastante quanto aos estilos e às formas de se jogar, sendo importante, para alguém que se proponha a utilizá-los, conhecer seus diferentes

aspectos, como forma de aproveitar melhor o que cada um deles pode oferecer aos trabalhos que se queira desempenhar.

3 JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Gamificação da educação

Desde algum tempo, nos deparamos com certos tipos de atividades que costumam exigir alguma forma de esforço, seja ele do ponto de vista físico, intelectual, temporal ou mesmo financeiro. Atividades como essas geralmente são acompanhadas por recompensas que buscam fazer com que o esforço empreendido em algo, seja recompensado de maneira que não se tenha dúvida a respeito do quão válido foi o sacrifício empregado durante o processo de chegada a determinado resultado. Essa característica está presente em diversas áreas as quais temos contato. É o caso dos cartões de crédito que concedem as famosas “milhas” ou pontos de fidelidade, na medida em que fazemos pagamentos através desses cartões.

Essas bonificações posteriormente podem ser utilizadas para trocas em passagens aéreas, produtos diversos ou mesmo descontos em outras compras. Ao usuário é dado a faculdade poder acompanhar o progresso e o acúmulo de pontos que cada pagamento promove, através de algum aplicativo. Fazendo com que muitas vezes, o comprador veja, quase de imediato, o resultado de seu esforço financeiro, e sinta-se encorajado no intuito de gastar um pouco mais, para atingir o número de pontos suficientes para alcançar algum benefício.

Exemplos como o citado acima, podem ser encontrados em diversas ocasiões, não precisando de muito esforço para identificá-los. Eles obedecem a uma prática que costumamos chamar de “gamificação”. De acordo com Brausarello, Ulbricht e Fadel (2014), o conceito de gamificação está relacionado ao ato de pensar como estando em um jogo, para isso, utilizando-se das mecânicas que fazem parte desse universo, como a apresentação de um problema, a superação dos desafios impostos e o alcance da recompensa. Entretanto, essas atividades são destinadas a serem utilizadas em ambientes que não estão diretamente relacionados ao universo do jogo, a exemplo das empresas de cartões de créditos, algumas redes sociais, empresas que atuam principalmente no setor de tecnologias e até mesmo em algumas instituições educacionais.

Na medida em que as pessoas passam a ver algum tipo de benefício no ato de comprar, não apenas para obterem os produtos, isso para continuarmos utilizando-se do exemplo acima, elas também acabam por ficarem mais propensas à ideia de obter outras despesas, se sentirem a proximidade de uma possível recompensa. Essa característica é bastante típica dos games, onde a busca por recompensas motiva os jogadores a continuarem no jogo, mesmo que para isso seja necessário o investimento de várias horas de trabalho dentro do ambiente do jogo. Sobre esse aspecto, Jane McGonigal (2012) afirma que dentro de um ambiente em que há um estímulo ao trabalho através de atitudes compensatórias, as pessoas conseguem manter o interesse pelo ato de trabalhar, porque veem uma relação de causa e efeito, ou seja, através do trabalho aplicado, chega-se à recompensa. Segundo a autora:

> Na sociedade atual, os jogos de computador e videogame estão satisfazendo as *genuínas necessidades humanas* que o mundo real tem falhado em atender. Eles oferecem recompensas que a realidade não consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de uma maneira pela qual a sociedade não está (MCGONIGAL, 2012. n.p. grifos do autor).

A partir de sua pesquisa a respeito dos jogadores de *World of Warcraft,* McGonigal (2012), percebe a média de tempo empreendida por cada jogador no ambiente do jogo, e os números variam entre 17 a 22 horas gastas em média por semana, por cada jogador. O que nos leva a pensar em quais os fatores que fazem com que os jogadores invistam tanto tempo em uma atividade e ainda assim continuar sentindo prazer em desenvolvê-la. Sobre isso, podemos nos utilizar do conceito trazido por McGonigal (2012) no que ela chama de Produtividade bem-aventurada. Por esse conceito, entendemos o desenvolver de uma sensação de recompensa rápida e facilmente perceptível. Ou seja, atividades que produzem resultados imediatos e óbvios, causam no indivíduo a sensação de produtividade. Dessa forma, não importa quanto tempo determinada atividade leva para ser desenvolvida, desde que nesse processo haja uma nítida percepção de que todo o trabalho empreendido possa gerar frutos de forma que a sua realização não seja enfadonha ou exaustiva.

No entender de Flora Alves:

> Estar baseado em games, implica na construção de um sistema no qual aprendizes, jogadores ou consumidores se engajarão em um desafio

> abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando *feedback* com o alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais. (ALVES, 2015. n.p.)

A gamificação também não pode ser entendida enquanto um processo uniforme. Pois segundo Krapp (*apud* Alves, 2015), existem dois tipos de gamificação: a Estrutural e a de Conteúdo. Sendo assim, entende-se por gamificação estrutural, quando passamos a utilizar os elementos dos games para conduzir o processo de aprendizagem, sem a necessidade de grandes alterações quanto a sua estrutura. Dessa forma os conteúdos trabalhados não se confundem com um game, mas sim a estrutura que permeia esse conteúdo, ou seja, sua forma de apresentação. Esse aspecto pode ser observado em atividades do tipo *quiz*, onde equipes duelam através de perguntas e respostas para ver quem consegue sagrar-se vencedor. Podemos nos utilizar de um tema do qual todas as perguntas sairão. O conteúdo está lá, porém a forma de apresentação do mesmo é que foi gamificado. Já a gamificação de conteúdo, essa sim, promove uma alteração significativa em seus aspectos basilares, fazendo-os parecerem de fato com os games. Isso implica dizer que nesse tipo de estrutura, o conteúdo terá que ser moldado de acordo com os mecanismos presentes nos games. Aqui temos como exemplo os já mencionados games educacionais, que vez por outra, apresentam ao jogador, outras formas de narrativas passíveis de experimentação.

Para Flora Alves (2015), nem toda a atividade que se utiliza dos games pode ser considerada como gamificada. Exemplo disso é o uso dos chamados simuladores, muito presentes nas escolas de habilitação para motoristas. Segundo a autora em questão, esse tipo de processo não se enquadra no conceito de gamificação, uma vez em que os diversos setores que utilizam desse tipo de aparato, o fazem visando estritamente a simulação de uma realidade. Sem que seja realizado algum tipo de premiação, nem um sistema de *feedback* progressivo.

Jogos de estratégia em tempo real, ou mesmo os RPG, exigem do jogador uma dedicação que demanda várias horas, e a diversão consiste justamente em elevar o nível do personagem e/ou das armas e armaduras. Para isso, é preciso também que sejam realizadas algumas tarefas que ao seu fim, geram algum tipo de pontuação necessária para realizar essas melhorias. Assim, jogos como *The Witcher 3, Red dead Remdemption 2 e Assassin's Creed Odyssey,* têm um tempo de jogo

que varia entre as 50 ou 200 horas para completar a campanha do jogo[8]. Já outros jogos como o próprio *World of Warcraft*, *Minecraft*, *Sea of Thieves* e *Fortnite,* não oferecem um final, fazendo com que o jogador a cada vez queira aumentar ainda mais os níveis de seus personagens, seja para alcançar melhores armas dentro do game ou para ostentar para a comunidade *gamer* seu nível. Por um motivo ou por outro, o fato é que games como esses os quais mencionamos, demandam muito tempo por parte dos jogadores e, além disso, em muitos casos, são aclamados justamente pela quantidade de conteúdos trazidos e o número elevado de horas necessárias para a sua conclusão, sem que isso seja um fator desmotivante da experiência com o game.

Do ponto de vista educacional, esse conceito é interessante se pensarmos que, em grande parte, os alunos entendem o ato de estudar como algo chato e sem grandes motivações. Muito disso está ligado à relação entre o tempo necessário para se investir nos estudos e o momento em que os resultados começam a surgir. Gamificar o ensino, longe de ser a única e mais inovadora solução para a educação no país, pode, por sua vez, trazer um aspecto a mais no que se refere à motivação na prática de estudar. Encontrar meios através de atividades gamificadas, pode fazer nossos alunos sentirem que seus esforços são recompensados mais rapidamente e a partir desse aspecto, conservar a motivação para a continuidade de seus estudos.

Uma das formas de perceber a gamificação funcionando em um contexto que, embora não oficialmente educacional, mas ainda sim utilizado em prol da educação, é a franquia de jogos *Rocksmith*. Partindo da premissa de que é possível aprender através de atividades gamificadas, o game traz a proposta de aprendizado através de diversas atividades encontradas em seu *software.* Trata-se de um jogo onde é possível conectar a guitarra ao aparelho de videogame, e a partir disso, toca-se uma música onde o braço do instrumento é representado na tela com a indicação das notas a serem replicadas pelo jogador no instrumento real. Além disso, ainda existem minijogos que trabalham a agilidade das mãos, outros que servem para exercitar escalas e acordes. Sem contar no dicionário de acordes, para possíveis consultas.

[8] Um exemplo disso, pode ser visto na matéria sobre o jogo *The Witcher 3* disponível em https://br.ign.com/the-witcher-3/2761/news/the-witcher-3-tem-mais-de-200-horas-de-duracao

A própria campanha de marketing do *Rocksmith 2014* trazia pessoas que nunca tiveram algum contato com uma guitarra e que passaram a ter através do game. Esses usuários eram acompanhados durante os primeiros meses de uso pela equipe responsável pelo marketing do jogo. Segundo a campanha, era possível aprender guitarra exercitando através do game a cada dia. Os vídeos ainda podem ser vistos no canal oficial do game no Youtube[9].

Como o game trabalha com o conceito de progressão de dificuldade, ao iniciar uma canção, o jogo começa em uma dificuldade que não exige muito de seu utilizador, porém à medida que o número de acertos das notas vai aumentando, o mesmo acontece com a dificuldade, sendo assim, um jogador totalmente inexperiente com instrumentos musicais, sente que apesar de sua falta de habilidade, está progredindo no aprendizado e por consequência disso, passa a investir mais esforço, dado que reconhece seu processo de evolução.

Ao compararmos com outro game de grande sucesso no que se refere aos jogos rítmicos, e que ficou bastante conhecido nas duas gerações de consoles anteriores: o *Guitar Hero.* Podemos perceber que apesar da popularidade deste último, ele não tinha a pretensão de ser uma interface de aprendizado em guitarra. Bastava ter a agilidade de apertar os botões certos dentro do *timing* indicado pelo game, para que a pontuação fosse o suficiente para avançar na campanha do jogo. *Rocksmith* não traz consigo uma campanha com algum tipo de narrativa, simplesmente apresenta uma lista de músicas a serem tocadas e alguns exercícios de aprendizagem. Não duvidamos que o *Guitar Hero* tenha inspirado alguns a aprender o instrumento, porém atentamos aqui para como que o uso da gamificação funciona à aprendizagem, algo que o game *Rocksmith* utiliza muito bem.

Assim como em *Rocksmith*, bem como em outros games, o aumento gradativo da dificuldade, associado à curva de aprendizagem do jogador, fazem com que as tarefas sejam cumpridas de maneira prazerosa e ao mesmo tempo desafiadora, sem ter que ser algo exaustivamente dificultoso ao ponto de provocar desistências. A esse respeito, podemos entender que um dos métodos utilizados pela gamificação, está relacionado com a Teoria do Flow, que segundo Diana *et al.* (2014) trata-se de uma percepção que está relacionada ao estado de espírito em

[9] Um dos vídeos que fizeram parte da campanha pode ser visto em https://www.youtube.com/watch?v=2NWZR3rh06c

que as pessoas se reconhecem enquanto estão a desenvolver uma atividade a qual se percebem envolvidos pela mesma. A vontade de continuar fazendo esse trabalho ou essa tarefa dá a impressão de satisfação para quem a desempenha. Dessa forma, ainda segundo a autora, o conceito de Flow, foi desenvolvido a partir da percepção do quanto às pessoas se envolvem com certas atividades, a ponto de nada ter mais importância, que não a sensação de prazer.

Dentre as características comuns a quem passa pelo estado de Flow, muitas são perceptíveis quando observamos alguém que faz uso dos games. Dessa forma, baseados em Diana et al (2014) temos, como pontos a serem levados em consideração aspectos como concentração e foco, êxtase, clareza/feedback, desenvolvimentos de habilidades, sentimento de crescimento, perda da sensação de tempo e motivação intrínseca. O nível de concentração o qual alcança um *gamer* enquanto está passando por uma fase que exige mais habilidade de sua parte, ou mesmo o desprendimento do mundo, promovido pelo êxtase experimentado no ato de jogar, além da motivação pelo fato de praticar certa atividade, sem necessariamente esperar um retorno que seja consequência do término dessa atividade, simplesmente porque desempenhá-la é algo prazeroso, são traços marcantes do estado de Flow, e que também estão em constante diálogo com a ideia de gamificação. Por esse motivo se faz necessário entender como ocorre essa relação entre os games e o estado de Flow entre os usuários desses games.

Entretanto vale salientar que o estado de Flow, não é algo alcançado de forma igual por diferentes pessoas. Pois, segundo Diana *et al.* (2014), as atividades que desenvolvem algum tipo de estado de felicidade entre as pessoas, são baseadas em motivações diferentes, sendo essa uma característica muito casual, onde um elemento de variabilidade leva em conta tanto fatores internos quanto externos. Dito isto, podemos concluir que dentre os aspetos que mais atuam para o alcance do estado de Flow está o equilíbrio entre as habilidades adquiridas e os desafios propostos. De fato, ao se deparar com missões extremamente difíceis de serem concluídas, as pessoas tendem a abandonar o jogo pelo sentimento de frustração ao perceber que suas habilidades não são suficientes para vencer tal desafio.

Essa característica não é uma regra rígida, pois alguns jogos extremamente punitivos, também fazem sucesso em alguns membros da comunidade *gamer*, entre

eles podemos citar, games como *Battletoads*, *Bloodborne*, *Nioh,* e a franquia *Darksouls*, ambos aclamados por apresentarem um nível de dificuldade extremamente desafiador, entretanto, uma pequena parcela da comunidade sentem-se motivada a avançar até o final desses games. O inverso também é um problema, pois games com um nível de facilidade elevado, igualmente geram desmotivação na medida em que o jogador não sente que sua afinidade com a dinâmica do jogo além do aumento de sua habilidade seja necessária para conseguir avançar na campanha. Logo, torna-se importante que haja um equilíbrio entre as habilidades adquiridas e os desafios propostos pelas atividades gamificadas, para que haja um maior engajamento entre os envolvidos.

Essa abordagem do ensino baseada na gamificação, longe de ser uma novidade, já passa a ser reconhecida pelo Ministério da Educação[10], o qual passou a dar apoio ao desenvolvimento de uma plataforma interativa intitulada de *geek games*[11]. Baseia-se em um sítio da internet, onde os estudantes podem responder e superar desafios propostos pela plataforma e assim, baseados nesses resultados, são realizadas algumas indicações para que o estudante possa fortalecer seus pontos mais deficitários percebidos e reforçar os pontos mais fortes. Para Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação é um modelo de produção focado nas pessoas, em que parte da linguagem dos games, proporcionando assim, atividades que buscam a cooperação entre um grupo de indivíduos, no intuito de obter resoluções para os problemas comuns. Nessa perspectiva, a gamificação poderia fazer o papel de ponte entre o saber escolar e os saberes previamente reconhecidos dos alunos.

Alguns estabelecimentos de ensino brasileiros, já trabalham ou mantêm equipes que estudam as atividades gamificadas. É o caso do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtual, da Universidade Federal da Bahia, que vem desenvolvendo uma série de projetos no qual buscam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, focados no universo digital. Com esse propósito, o grupo em questão promove a formação inicial aos professores da rede estadual baiana. Apesar de ser uma atividade que apresenta bons resultados, segundo Alves, Minho e Diniz (2014), é estritamente necessário um grande esforço no que se refere ao planejamento para

[10] Ver matéria em http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/mec-vai-oferecer-plataforma-de-treino-para-o-enem-alunos-da-rede-publica.html
[11] Disponível em https://geekiegames.geekie.com.br/

a aplicação desse tipo de atividade, uma vez em que caso contrário, corre-se o risco de se perder em uma aventura contraproducente. Dessa forma, ainda segundo Alves, Minho e Diniz (2014) é importante que haja uma forte discussão acerca dos referenciais teóricos disponíveis, que sirvam de alicerce no que se refere à gamificação, para que a atividade possa fazer algum sentido. Também é de extrema importância que se leve em conta outros aspectos, como condições estruturais do local onde esse tipo de produção é realizado, além do preparo e valorização dos professores.

Dessa forma, entendemos a gamificação aplicada aos processos educacionais, enquanto uma atitude que visa promover um ganho qualitativo no que se refere ao ensino, uma vez em que promove não apenas o conhecimento individual, mas têm também como um de seus elementos basilares, a colaboração e o trabalho em equipe, características estas, fundamentais e desejáveis não apenas no ambiente escolar, mas também para a vida em sociedade. Da mesma forma, entende-se que entre os elementos fundamentais desse tipo de atuação educacional, está o equilíbrio entre o desafio e as habilidades adquiridas, a motivação espontânea, pois sem ela o fator diversão fica comprometido, além da importância da troca de experiências e do *feedback* que atua como fator fundamental para que possamos ter uma noção mais precisa da progressão por quais passamos a atingir.

3.2 Jogos digitais e narrativas históricas

Vivemos em um mundo que, segundo François Hartog (2014), é marcado pelo reinado absoluto do presentismo. A busca da realização das coisas através de processos cada vez mais rápidos, muitas vezes, nos faz perder o elo com o passado e mesmo ter uma visão menos complexa dos processos históricos vivenciados por nós mesmos. Uma vez em que, segundo Hartog (2014), a história vem perdendo seu caráter exemplar, desde o século XX, abrindo espaço para uma era de incertezas quanto ao futuro. A supremacia do presente parece ser o caminho percorrido pela atualidade. Nesse sentido, o professor de história atua em um tempo em que a maneira de articular os eventos do passado, do presente e do futuro é

contrária à lógica do saber histórico escolar que busca proporcionar ao público escolar um olhar para o passado fugindo de anacronismos do presente.

Os jogos digitais podem nos servir de apoio nessa jornada, uma vez que proporcionam ao professor, junto a seus alunos/jogadores, a possibilidade de reflexão a respeito das diferentes formas de representação do passado. Pensar a História utilizando-se dos *games* possibilita percebermos mais uma maneira, através das quais, os indivíduos ou mesmo uma coletividade representa ou deseja ser representada o seu e os outros tempos.

Há um potencial pedagógico enorme nos conteúdos produzidos em muitos dos jogos digitais comerciais. Uma vez em que as produtoras investem muitos esforços no sentido de criar representações de personagens, cenários, vestimentas e monumentos relacionados a determinado período histórico. Sendo assim, ao estarem imersos no "mundo" do jogo, o jogador, por exemplo, pode se aperceber das mudanças ocorridas nas arquiteturas de cidades, pensar as relações com os espaços, além de ter a possibilidade de perceber as relações entre o vivenciado no jogo e a realidade que o cerca.

O potencial dos games cresce para territórios inesperados. Em momentos posteriores ao recente incêndio da Catedral de *Notre Dame*, na França, a equipe de restauração afirmou que poderá utilizar-se do game ***Assassin's Creed Unity***[12] para auxiliar nos processos de restauração, tendo em vista todo o trabalho realizado pela desenvolvedora do jogo, no sentido de criar modelos digitalizados dos principais pontos da cidade de Paris, dentre eles o Palácio de Versalhes e a Catedral de *Notre Dame*, antes e depois da Revolução Francesa. Trabalhos como esses são importantes e podem proporcionar principalmente ao público mais jovem, uma aproximação entre o discurso histórico e a vida cotidiana.

Os games podem nos auxiliar a perceber diferentes formas de experimentar o tempo e o espaço. A possibilidade de estar "aqui" e "lá" e, ao mesmo tempo, no "ontem" e no "hoje" abre espaço para o surgimento de reflexões acerca de nossa relação com o passado criando condições para uma compreensão mais complexa sobre o presente.

---

[12] Reportagem disponível em https://www.comboinfinito.com.br/principal/assassins-creed-unity-pode-auxiliar-na-reconstrucao-da-catedral-de-notre-dame/?fbclid=IwAR2ADB6LRuZH7SN3j_bSGlR7jOOb7Bn2DDNAEyimQSF2I4SrwSTwZNwN5W4

A questão acima está relacionada à forma como se dá a experiência vivida por cada jogador em contato com o jogo. A esse respeito, Reinhart Koselleck (2006) propõe dois conceitos sobre a relação do indivíduo com a história: espaço de experiência e horizonte de expectativa. Para o autor, essas duas categorias indicam um elo entre o passado e o futuro. Dessa forma, nossas experiências juntamente com as expectativas que desenvolvemos que nos fazem perceber de maneiras diferentes o tempo histórico. Porém, a história não é reflexo meramente de nossas experiências pessoais, pois o tempo todo nos deparamos com memórias de experiências alheias. Esse aspecto também pode ser observado quando analisamos os games enquanto documento. Tomemos por exemplo o caso do jogo *Battlefield* 1 sobre a Primeira Guerra Mundial. Como em outros jogos digitais do gênero, toda a narrativa desenvolvida no game é baseada em relatos de pessoas que vivenciaram a Primeira Guerra e deixaram os registros de suas experiências, mas é também o reflexo das experiências da equipe de desenvolvedores, que por sua vez, imprimiram no game suas impressões sobre o ocorrido. Ao ter contato com o jogo, o jogador também vai experimentar sua forma particular de perceber os eventos ocorridos, e criar novas experiências tendo por base todo esse processo anterior.

Na medida em que processamos nossas experiências, também forjamos nossos horizontes de expectativas em relação ao futuro. Essas duas categorias, longe de serem idéias contraditórias, são antes de tudo, complementares, uma não existindo sem a outra, uma vez em que baseamos nossas expectativas tomando, por exemplo, nossa relação com o passado através da experiência. Tendo em vista que o futuro histórico nunca é proporcionado unicamente pelo passado. Além do mais, nossas próprias experiências sofrem alterações na medida em que o tempo avança.

Em seu livro intitulado *Estratos do tempo: estudos sobre a história,* Koselleck (2014) também versa a respeito do tempo histórico, encarando-o de forma diversa da concepção linear tradicional. A partir disso, passa a propor uma percepção do tempo através dos chamados estratos do tempo. Trata-se de uma metáfora baseada na geologia e seus estudos sobre as camadas do solo, onde o autor aponta a existência de diferentes temporalidades que por sua vez obedecem a velocidades também diversas. Sendo assim, na concepção do autor que dialoga com Fernand Braudel, o tempo pode ser percebido através da ideia de longa, média e curta

duração. Dessa forma, a depender de como se dá a relação com a experiência, o tempo é visto como singularidade, repetição e experiências que transcendem a vida individual. Entender essa multiplicidade de apreciação do tempo é para Koselleck, um elemento chave para a compreensão do processo histórico.

Essa forma de entender os diferentes estratos do tempo, nos ajuda a buscar compreender as formas como as concepções de temporalidades aparecem nos games. As experiências que adquirimos a partir do momento em que entramos em contato e passamos a jogar muitos desses jogos, podem nos auxiliar a perceber nosso elo com as diferentes maneiras de representar o passado. Assim sendo, a percepção dos movimentos de rupturas e permanências os quais atravessaram nossa sociedade em diversas épocas é retratada nessas obras e, de certa forma, carecem de um olhar mais atento por parte do espectador/jogador.

Além disso, uma mesma experiência pode ser tanto formada quanto formadora de diferentes estratos de tempos. Sendo assim, a forma como interagimos e nos envolvemos com os aspectos apresentados nos jogos, nos fazem não apenas compreender os diferentes modos de percepção do tempo por parte dos desenvolvedores, como também cria em nossos interiores, outras formas de compreensão a respeito do tempo, visto que ainda segundo Koselleck (2014) nossas experiências ao mesmo tempo em que criam novos extratos temporais, também são por eles transformados.

Os games também se configuram em espaços de memória, uma vez que, em muitos casos, criam modelos digitais de espaços relacionados à memória de outrem. Além de eles mesmos, enquanto objetos, suscitam outras memórias por parte de seus usuários. Sobre as discussões a respeito das memórias, Michel Pollak (1989), enxerga a existência de uma espécie de negociação entre a memória coletiva e as memórias individuais. É sobre esse aspecto que entendemos os games enquanto produto surgido e criado tendo como ponto de partida as negociações das memórias realizadas pela equipe de desenvolvedores, resultante desse diálogo entre as memórias coletivas e individuais cujas quais são reflexos da maneira de ver o mundo e também sobre como se quer ser visto pelos outros.

Pollack (1989) ainda nos fala a respeito da batalha entre as memórias coletivas socialmente produzidas e, muitas vezes, entre o discurso oficial sobre o

passado e aquelas memórias coletivas que o Estado deseja silenciar. Apesar de sombrias e por vezes traumatizantes, estas lembranças parecem estar em estado de latência, esperando um momento adequado para emergirem com toda a força. Partindo dessa ideia, também entendemos como que os jogos se apropriam de memórias e representações do passado para desenvolver suas narrativas, e muitas vezes, abrem margem para o surgimento de narrativas contra hegemônicas e que muitas vezes estão reprimidas e silenciadas, mas que em virtude da liberdade de criação, muitas vezes aparecem expressas nessas obras. Sobre esse aspecto, podemos citar o jogo *Red Dead Redemption,* lançado em 2010 pela empresa *Rockstar*, e que traz como temática principal a história de um personagem fictício, John Marston, ex-integrante de um bando de foras da lei, durante o período de expansão para o Oeste, nos Estados Unidos. O game, por estar ambientado no velho oeste, logo em sua cena inicial, apresenta uma discussão a respeito das implicações do processo de expansão territorial e como que esse processo afetaria a vida dos nativos da região, além de apresentar como o discurso religioso foi utilizado para justificar a tomada de terra dos habitantes do local. A discussão a esse respeito apresenta-se em formato de diálogo, em que podemos perceber opiniões divergentes acerca deste processo.

O mesmo se pode falar a respeito do jogo *Máfia II,* também lançado em 2010 e desenvolvido pelas empresas *2k Czech* e *Feral Interactive*, em que trata a respeito da atuação dos grupos conhecidos como mafiosos. O game em questão aborda a dificuldade dos grupos de imigrantes, onde a maioria é proveniente da Itália, de se estabelecer nos Estados Unidos durante início dos anos 1930, época conhecida pela crise posterior ao *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929, e que desencadeou, dentre outras coisas, a Lei Seca que proibia a venda de bebidas alcoólicas e que por esse motivo foi justamente uma das estratégias encontradas por grupos de imigrantes para vencer os tempos de crise. Esse exemplo pode ser pensado na perspectiva de Pollak (1989) na medida em que ele ressalta memórias, ainda que houvesse um esforço de silenciamento, continuam vivas no imaginário da sociedade estadunidense. Além disso, é um convite à reflexão acerca das políticas de imigração, tema tão corrente nos dias de hoje, e que as discussões a esse respeito ainda estão longe de encontrar uma solução viável.

Ademais, o ensino de história não pode ser algo estanque e preso linearmente ao passado. É necessário que a disciplina faça sentido na vida prática de quem a estuda. Um dos motivos da falta de interesse por parte de nossos alunos em relação à história é justamente a falta de integração entre os conteúdos estudados e a aplicabilidade das competências necessárias no dia a dia. Uma contribuição a respeito desse debate foi trazida por Gumbrecht (2011) que jogou luz em relação à mudança de perspectiva sobre a história, enfatizando que há um crescente interesse das pessoas pela história, mas não no sentido de adquirir um aprendizado para a vida prática. De fato, em nossa prática pedagógica, percebemos como que os alunos, não somente eles, mas a sociedade como um todo, se interessa por produtos que envolvam o apelo histórico, ao mesmo tempo em que, segundo o autor, a disciplina História sofre o ceticismo a respeito de sua capacidade de ensinar algo, pois de modo geral, já não se espera que ela possa nos preparar para o futuro. Daí surge a pergunta do autor: "Depois de aprender com a História, o que fazer com o passado agora?". Este é um desafio que o autor não se propõe a responder, mas que nos obriga a estar atentos a novas possibilidades de resposta.

Tendo em vista as provocações trazidas por Gumbrecht, entendemos que os games podem também ser utilizados como meio de aproximação entre os jogadores/estudantes e as discussões históricas. Muitos desses jogos trazem em seu enredo, temáticas que a depender de como são trabalhadas, podem fecundar discussões relevantes para a vida das pessoas em sociedade. Para que tais discussões possam fazer sentido na vida das pessoas, é importante que elas vejam esses jogos não apenas como um produto destinado à diversão, mas também encará-los enquanto documentos históricos, na medida em que buscamos conhecer o contexto em que foram criados, o lugar social em que foram produzidas essas obras. Como produções humanas, os jogos são reflexos de uma série de operações protagonizadas pelos seus desenvolvedores. Todo jogo, tanto o comercial quanto o educativo passa por uma fase inicial de criação de roteiros, personagens e cenários que servirão para "contar uma história".

Para Jacques Le Goff (1990), os traços do passado permanecem e chegam a nosso conhecimento em função das escolhas realizadas pelas forças que operam os arquivos e as memórias em uma dada sociedade. Esses traços apresentam-se sob duas formas: a dos monumentos e dos documentos. Durante muitos anos, pode-se

assistir, por parte da historiografia positivista, a uma preferência pela utilização dos documentos, vistos como atestadores de uma veracidade científica, bastante almejada no decorrer do século XIX. Quanto aos monumentos, por serem geralmente surgidos a partir de formas não escritas, dizem respeito à forma como as sociedades perpetuavam-se de maneira consciente ou não. Entretanto Le Goff (1990) entende que os documentos também são frutos de uma escolha do historiador, logo, não são meros resquícios do passado, desprovidos de uma intencionalidade, para o autor, são também produzidos levando em conta as relações de forças que detinham o poder na época de seu surgimento, sendo assim, somente a análise do documento enquanto monumento permite sua recuperação por parte da memória coletiva e seu uso científico por parte do historiador. Sendo assim, documento é monumento, na medida em que resulta da tentativa das sociedades históricas de impor, conscientemente ou não, uma imagem de si mesmas.

A partir do exposto por Le Goff (1990), entendemos a importância da valorização de qualquer tipo de documentação, seja ela a partir de fontes escritas ou não. Nesse aspecto, podemos também inserir os games, enquanto documentos, uma vez em que também são reflexos das sociedades que os desenvolvem. Assim sendo, tanto os games quanto as narrativas históricas, são possibilidades de uma forma de representação, uma espécie de recorte da realidade. Os games, principalmente os de contexto histórico, falam ao mesmo tempo sobre períodos mais remotos, mas também dizem muito sobre as condições em que são produzidos. Dessa forma, apesar de apresentarem um desenvolvimento entre começo, meio e fim pré-definidos que podem ser experienciados de formas análogas entre seus jogadores, há um forte elemento subjetivo que varia de acordo com as experiências individuais e que faz com que cada um vivencie esses games de uma maneira única.

Finalmente, o que pretendemos não é criar uma única visão possível a respeito da utilização dos jogos em sala de aula, e sim abrir possibilidades de aproveitamento do potencial existente nessas produções, para isso, utilizando-se do que o pensamento histórico tem em comum com o pensamento que se entende por científico. Dessa forma, ao encarar os games enquanto produções dotadas de conceitos e representações, também criamos meios para que esses objetos possam

ser vistos através de sua própria historicidade, o que os tornam elementos importantes para a compreensão a respeito de como as sociedades se veem, se representam, como se reconhecem, quais valores julgam essenciais e quais se quer reprimir ao longo do tempo.

Dessa forma, podemos entender que ao utilizarmos os games enquanto documentos, estamos lidando com uma das variadas formas de expressão humana, as quais são utilizadas para dar sentido às imagens de como uma sociedade e seus diferentes grupos sociais se reconhecem ou gostariam de ser reconhecidos. Além disso, os games apresentam uma característica bastante peculiar: a de permitir uma experimentação mais imersiva dos movimentos do tempo e espaço principalmente quando nos deparamos com games onde surgem representações de outras épocas e elaboramos comparações com o que é visto em nosso contexto. Esse aspecto é realmente interessante na medida em que, em muitos casos, as produções criadas a partir de um determinado contexto histórico são geralmente fruto de um trabalho de pesquisa onde atua um grupo composto por pessoas ligadas a diferentes saberes. Assim sendo, o jogador não apenas aprecia o que é visto projetado na tela, como também tece suas próprias relações interpessoais com o conhecimento histórico. Além do mais, essas produções também se configuram como espaços de memórias na medida em que reproduzem modelos em formato digital dos locais, monumentos, discursos e ideias que se não dizem parte efetivamente, da sociedade que está sendo representada, ao menos atestam para como está voltado o olhar de seus produtores, uma vez em que esses games são produtos resultantes de uma negociação de memória travada entre os produtores, as empresas de desenvolvimento, além das memórias coletivas e individuais.

3.3 Reflexões sobre aprendizagem baseada em jogos digitais

3.3.1 Aprendizagens possíveis baseada em jogos digitais

Philippe Meirieu (1998) em seu *Aprender... sim, mas como?* Discorre sobre o processo de aprendizagem humana. Para o autor, diversos fatores influenciam positiva ou negativamente quando estamos falando desse processo de adquirir novos conhecimentos. Entendendo que, de forma geral, os alunos desejam ocupar lugares e realizar atividades diferentes das quais as escolas proporcionam, ressalta a importância de a instituição escolar proporcionar um ambiente que desperte nos alunos o interesse pela aprendizagem, pois, em muitos casos os procedimentos educacionais do qual uma parcela considerável dos educadores utilizam, não lhes é atrativa. Muito desse aspecto está relacionado ao fato de como o processo de ensino é pensado, onde os conteúdos são trabalhados de forma quantitativa sem que se estabeleça alguma relação significativa com a vida dos alunos. Para Meirieu (1998), a chave para uma aprendizagem eficiente é ensinar aquilo que eles já sabem, ou seja, os conceitos que queremos trabalhar, devem fazer sentido na vida prática de quem o está aprendendo, deve ter relação com o seu mundo, caso contrário, corremos o risco de apenas acumularmos uma série de informações que logo mais será “deletada” da memória de muitos, por não encontrarem significado naquelas informações. Dessa forma, o professor tem um papel importante no processo de aprendizagem, na medida em que deve auxiliar seus alunos e alunas a formalizarem conceitos que já são experienciados na vida prática e que, entretanto, não passaram por um processo de reflexão.

Sendo assim, para Meirieu (1998), aprender é compreender, na medida em que facilitamos o processo de integração entre elementos do mundo exterior e a realidade de cada aluno, de forma a proporcionar condições para que se construam sistemas de representações aprimorados para assim, facilitar nossas ações sobre o mundo. Mas para que isso ocorra é preciso, segundo o autor, que exista o encontro de dois projetos que são complementares: o projeto de ensinar e o de aprender. Sobre esse aspecto é importante que exista um cuidado para não cairmos na contradição entre o abuso da permissividade e o da autoridade. Ou seja, devemos encontrar um meio termo entre o “faça como você quiser” e o “faça como eu quero”, em busca de um querer comum que nesse caso é a aprendizagem (MEIRIEU, 1998

p.42). Temos diversas situações que despertam o interesse dos alunos e que se originam fora do ambiente escolar, entendendo que a Escola, não é a única instituição responsável pela aprendizagem, Meirieu (1998) pensa a respeito da utilização desses elementos em situações didáticas. O uso hábil dos chamados “pontos de apoio" podem ser utilizados para despertar nos sujeitos a vontade de aprender, principalmente naqueles em que encontramos mais resistência ao processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a utilização dos games em situações educacionais pode ser pensada como um interessante ponto de apoio visto que é grande o número de pessoas que se interessam por esse tipo de mídia. Ao utilizar os *games* nas aulas de história, os professores podem tentar despertar o interesse de parte de suas turmas, pelo fato de estarem trabalhando com um recurso pouco convencional, o que por si só, em muitos casos, atiça a curiosidade em seu público, complementando esse aspecto, muitos desses jogos contam com uma base de fãs bastante expressiva, levando ainda mais pessoas a interessarem-se pelo processo. Além do que fora mencionado acima, no trabalho com esse tipo de mídia, o professor assume o papel de auxiliar seus alunos a darem sentido aos conteúdos estudados, através das experiências tidas por eles nos games.

Ao pensarmos em uma relação entre aprendizagem histórica e os games, se faz importante que primeiramente esclareçamos algumas ideias a respeito dos conceitos de aprendizagem, por tratar-se de tema central em nossa discussão por hora. Falar a respeito de aprendizagem não se constitui em tarefa fácil ou pouco trabalhosa, pelo contrário, vasta é a produção que tem como centro de suas preocupações, promover um debate a respeito do que seja o fenômeno da aprendizagem.

Porém, quando nos deparamos com a questão da aprendizagem histórica e sua relação com os games, somos levados a pensar a respeito de quais os principais ganhos que esse tipo de abordagem pode trazer. Quais saberes os games conseguem mobilizar, quais habilidades são possíveis desenvolver através deles. No Brasil, existem algumas pesquisas relevantes, a respeito desse tema, sendo produzidas. Segundo a pesquisadora Arlete dos Santos Petry (2016), diversas pesquisas apontam que o uso dos games enquanto recurso didático provoca

melhora na capacidade perceptiva, aumento na atividade cognitiva, além de uma melhora considerável na capacidade motora.

Dito tudo isto, é importante termos em mente que se faz necessário proporcionar aos nossos alunos, as ferramentas necessárias, para que eles possam se aperceber dos saberes que os mesmos passam a desenvolver quando em contato com esse tipo de mídia. Isso só será possível se eles conseguirem traçar relações entre o que é visto dentro do universo dos games, com a realidade ao seu redor.

A aprendizagem histórica exerce fundamental importância no desenvolvimento do aluno na medida em propicia a percepção crítica a respeito de seu entorno, levando-o a refletir sobre sua ação no mundo. Não existe para Lee (2016), aprendizado histórico sem que possamos estabelecer relações significativas entre passado e presente. De forma contrária, estamos fadados a reproduzir narrativas desconexas com a realidade de nossos educandos ou que pouco faz sentido em suas vidas. Sendo assim, o aprendizado em história não está pautado na capacidade de memorização de fatos ou reprodução de algum relato histórico, ele ocorre quando existe uma compreensão, por parte dos alunos, dos problemas envolvidos na criação de narrativas e os critérios que as classificam enquanto narrativas históricas. A história escolar precisa romper com as narrativas tradicionais. Para Lee (2016):

> A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes (Lee, 2016, p. 140).

Ainda sobre a questão da aprendizagem, Cláudio Rodrigo V. Silva e Lucas Victor Silva (2016), acreditam**,** que a escola e principalmente o professor, ao longo dos anos, tem perdido seu papel central no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa feita, é fácil perceber o interesse dos alunos por outros meios de comunicação que abordam momentos históricos a partir de diferentes linguagens, sejam elas através dos filmes, revistas, blogs, games, dentre outros. Por isso, é importante que nós, enquanto professores, busquemos outros meios que dialoguem também com os interesses de nossos alunos.

Para os autores, o professor, nesse contexto, deve assumir a figura de mediador do conhecimento, desvinculando-se do papel de portador do saber, que outrora assumira. E nesse processo, é importante também investir em novas metodologias e recursos didáticos e que essas mudanças também venham acompanhadas de políticas públicas que venham a dar suporte ao desenvolvimento desses trabalhos. Dentre essas novas possibilidades de recurso didático, podemos incluir os jogos que, dentre outras características, podem promover o diálogo entre saberes previamente experimentados com novos conhecimentos adquiridos. Além do mais, acabam por ser também um fator de estímulo à busca de novas fontes de conhecimentos, pois ao estar envolvido com determinado game, é bem possível que haja um interesse por parte do jogador, de procurar saber mais a respeito do contexto em que é visto nos jogos (SILVA, C.R.V.; SILVA, L, V., 2016). Esse tipo de afirmação pode ser visto também em Petry (2016).

A questão da experiência é fundamental para que possamos entender o tipo de envolvimento existente entre o jogador e o jogo ao qual se tem contato. Segundo Pereira e Giacomoni (2013), ao jogar, os alunos se vêem dentro de uma relação espaço-temporal diferenciada, a partir da qual passam a entrar em contato com outros conceitos históricos, diferentes dos quais experimentam em seu dia-a-dia. É a partir desse contato com outras formas de ver o mundo, que o aluno passa a fazer relação com o que já conhece, e passa também a perceber o movimento de ruptura e permanência das estruturas, ao longo do tempo. Dessa forma, acreditamos que os jogos podem sim assumir esse papel de facilitador do desenvolvimento da imaginação histórica. Analisando nessa perspectiva, os games podem ser vistos partindo da ideia de Pereira e Giacomoni:

> Narrativo ou não, todo jogo é uma ficção, encarada em tempo real e, portanto, irreproduzível em suas especificidades. Mas é uma possibilidade de expressão mimética da realidade, o que implica seleção, recomposição e ressignificação de elementos do cotidiano – presente ou histórico -, em um ato acordado de fingir (2013, p.152).

Sendo assim, uma das características mais marcantes dos games, que é o ato de fingir, pode ser pensada enquanto um esforço de pertencimento a uma realidade que é apresentada previamente ou não, pelas regras do jogo. A partir disso, e de acordo com o envolvimento de cada um com a atividade, passa a haver o estado de “captura” onde os jogadores passam a existir em outro plano. Esse

exercício requer criatividade e promove a interação entre os jogadores e uma realidade que é alheia à sua.

Muitos games de estilo narrativo costumam fazer grande sucesso na indústria de entretenimento, dada à qualidade dos enredos, níveis de interação com os personagens e empatia, além de também, em grande parte, trazerem consigo a característica de oferecer escolhas aos jogadores, que quando são tomadas, alteram significativamente os eventos e possíveis conclusões da história de seus personagens. É o caso de games como *Heavy Rain, Beyond Two Souls, The Last of Us, Detroit: Become Human* e *Life is Strange,* dentre outros. Segundo Petry (2011), como a narrativa extrapola os meios em que são criadas não nos é possível conceber que, ao jogar esse tipo de game, fazemos simplesmente uma transposição do que é vivenciado no mundo virtual para o atual, pois cada narrativa criada se alinha de forma diferente com o contexto vivido por cada um, que por sua vez, dão outros significados às experiências vividas.

Pensar em trabalhar didaticamente com a utilização dos games, nos abre uma série de possibilidades. Dentre os aspectos os quais já foram citados anteriormente, outra característica pode ser mencionada: a possibilidade de experimentar com o passado. Ao utilizarmos os jogos no ensino de história, podemos romper com a ideia de passado estático e imutável, do qual tudo o que nos resta fazer é utilizarmos para compreensão do presente. O jogo, quando utilizado de forma didática, nos dá a chance de explorarmos diversas possibilidades de um passado que não está limitado pelo presente, mas que se abre a infinitas possibilidades conforme a imaginação de quem o opera, proporcionando a operação de conceitos e dando sentidos a eles. De acordo com Pereira e Torelly (2015), a aprendizagem conceitual é uma das mais importantes características do ensino histórico, e os jogos constituem-se em importantes componente no ensino desses conceitos uma vez em que ao terem contato com esse tipo de linguagem, os alunos são levados a explorar uma diferente relação com o passado, na medida em que promovem “outros presentes”. Nas palavras dos autores:

> A matéria do conhecimento histórico não suscita apenas a organização da experiência temporal em sistematizações abstratas, mas conduz o sujeito a extraviar-se, a evadir-se do curso da orientação temporal proporcionado pela racionalidade instrumental para invocar movimentos de outra ordem, uma ordem fabuladora. (2015, p.95)

Portanto, podemos afirmar que a utilização dos games nas aulas de história nos proporciona um espaço de experimentação segura e que por outro lado, também nos permite criar experiências com o tempo passado, que necessariamente não refletem a realidade atual. Nesse contexto pode-se pensar, por exemplo, em um jogo que venha a questionar o que seria do mundo se as potências do Eixo tivessem vencido a Segunda Guerra. O que seria das discussões sobre diversidade religiosa? Será que os avanços em muitas legislações, no sentido de proporcionar igualdade de gênero e também a liberdade de expressão, seriam as mesmas as quais conhecemos hoje? Enfim, esses, dentre outros aspectos podem ser trabalhados a partir de experiências vivenciadas através dos games.

Dessa forma Petry (2011), inspirada por Winnicott, afirma que os games são, do ponto de vista da psicanálise, objetos transicionais, na medida em que estão situados no meio termo entre os aspectos referentes e condizentes a nossa realidade externa e o nosso mundo interior. E assim, através dos games, podemos experienciar, de forma segura, situações exteriores a nós mesmos para que possamos projetar nossos sentimentos acerca deles, dentro de uma margem de segurança. Ainda sobre esse aspecto, Petry (2011) entende que, levando em conta as situações que nos são apresentadas ao darmos início a um game, nos vemos de frente com imagens, ações e sentimentos, os quais muitas vezes estão guardados nos recantos mais profundos de nossa *psique*. Disso decorre que tanto os personagens, quanto os fatos nos apresentados durante a jogatina são suportes de algo que nós projetamos em nosso interior. Isso posto, faz necessário entender como ocorre a distinção entre a realidade exterior do que fora experimentado através dos games, e o que está intrínseco ao indivíduo que o experimenta.

Petry retoma a reflexão de Murray (apud PETRY, 2011) que entende que esse limite entre interior e exterior, se dá através do uso de periféricos, que marcam também uma espécie de barreira entre esses dois aspectos. As telas, tanto dos computadores, tevês ou mesmo de quaisquer outros aparelhos, funcionariam assim, enquanto uma quarta parede, que marca onde a experiência se inicia e também aonde chega a seu fim. Além disso, a posse dos controladores, mesmo que sejam teclado e mouse, joysticks ou outras ferramentas que promovam a interação entre o jogador e o aplicativo, também funcionariam como “objetos limiares, que nos permitiriam entrar e sair da experiência” (PETRY, 2011, p4).

3.3.2 Aprendizagens dos conhecimentos históricos baseadas em jogos digitais

O termo aprendizagem por si só, não nos diz muita coisa, se não levarmos em consideração a partir de quais concepções a palavra é cunhada. Portanto, podemos perceber que não há uma concepção objetiva a respeito do que vem a ser o aprendizado. Sobre isso, nos interessa aqui a ideia defendida por Fernando Seffner, quando este discorre em relação ao significado de uma aprendizagem significativa. Para Seffner (2018) uma das características mais importantes que o ensino de história traz como missão é a de proporcionar o diálogo entre o passado, o presente e o futuro. Entretanto, esse ensino tem trilhado por caminhos tortuosos na medida em que, em muitos casos, a forma de tratar o tempo, tem sido a de recorrer ao passado no intuito de acumular informações, sem que seja realizado um exercício reflexivo que dê sentido ao estudo de determinado tema ou mesmo apresentado em total desconexão à realidade dos alunos.

Sendo assim, Seffner (2018) afirma que uma aprendizagem significativa passa pelo momento em que o professor consegue fazer com que seu aluno se aperceba da realidade que o rodeia e que a partir das questões relativas ao seu contexto, possa operar com o passado de forma a reconhecer os movimentos de rupturas e permanências entre as diferentes sociedades. E partir disso é possibilitado ao aluno à reflexão a respeito de sua forma de perceber o mundo, suas opiniões, agindo assim no sentido de oportunizar sua atuação enquanto sujeito histórico. Além do mais, o mesmo autor também afirma a questão da importância do tempo necessário para trabalhar certos temas, e da essencial falta de pressa ao lidar com conteúdos onde realmente faz-se necessário o investimento de um tempo a mais. Para Seffner (2018) é a partir do trabalho dedicado nas escolhas e organização de uma multiplicidade de fontes, que sirvam tanto para a consulta dos alunos, mas que também sirvam para os professores, tudo isso feito sem a pressa em ter que cumprir prazos e um número delimitado de conteúdos anuais, que se faz possível analisar, debater e compreender melhor a respeito de nosso passado e presente.

Nesse sentido, os games apresentam-se como uma ferramenta importante uma vez em que conseguem reunir diversos saberes em uma só mídia. Muitos desses games, em seu desenvolvimento, contam em sua equipe com a participação

de pesquisadores nas mais variadas áreas, a exemplo de historiadores, arquitetos e geógrafos. O próprio Seffner (2018) trata da importância do conhecimento histórico para dialogar com outros saberes, numa perspectiva menos individualista, e muito mais integrada. Os saberes presentes nos diversos games podem essencialmente não ser considerados na categoria de saberes históricos escolares, mas podem ser transformados em, na medida em que nos possibilita questionarmos sobre nós mesmos e o mundo em que estamos inseridos.

É importante também salientar que ao propormos a utilização desses games no processo de ensino de história, não estamos interessados em excluir alguns elementos importantes nesse processo, em detrimento do uso das tecnologias, pois como afirma Seffner (2018), o debate, o confronto de ideias diferentes, a produção autoral bem como a pesquisa, coleta e análise de dados, são partes fundamentais na construção do saber histórico. Na verdade, pensamos o ensino de História a partir do contato com esses jogos, na medida em que fazem parte do cotidiano de nossos estudantes.

Bergston Santos (2013) acredita que, pelo fato dessa espécie de jogo, em nossa sociedade atual, estar disponível em diversos tipos de aparelhos (variando desde os consoles de videogames, onde o foco principal é a reprodução desses games, até mesmo através dos computadores, celulares e aparelhos de televisão), encontramos, com relativa facilidade, a possibilidade de experimentar outras formas de ver o mundo além de entrar com contato com diferentes possibilidades de narrativas. Para Santos (2013) é necessário que seja criado um espaço para que os professores, agindo enquanto mediadores do conhecimento, possam encontrar as bases necessárias para auxiliar seus alunos a perceberem esses aspectos enquanto estão jogando. Dessa forma, Gee (apud SANTOS, 2013) entende que os jogadores, mais do que apresentarem uma atitude passiva em relação aos games, são sujeitos ativos e também constroem o jogo, na medida em que ao tomarem suas decisões, alteram o caminho a ser seguido, o que fazem a partir de seus fatores internos. Para Santos (2013), esse aspecto faz o sujeito jogador assumir uma postura construtiva, onde se sente fazendo parte do próprio game.

Uma discussão que vale a pena trazermos a respeito da utilização dos games no espaço escolar, diz respeito ao tempo necessário para a realização dessas atividades, uma vez em que muitos desses games podem necessitar dispor de uma

maior quantidade de tempo, porém para Santos (2013) o tempo que é investido no jogo, não pode ser pensado enquanto reflexo de ócio improdutivo, pois na medida em que se toma parte no espaço do jogo, abrem-se possibilidades para a criação de novas identidades e aprendizagens. O que nos remete também ao que foi discutido anteriormente em Seffner (2018), quando este fala a respeito da importância de se dedicar durante muito tempo em um único tema, como forma de aumentar o leque de experiências de nossos alunos.

Ainda é incomum o aproveitamento do potencial dos games no ensino de história. No entanto, já existem iniciativas relevantes, no panorama da educação pública, como o exemplo do professor Ms. Paulo Alexandre Filho coordenador de iniciativa significativa na Escola Estadual Joaquim Távora, localizada em Recife.

O professor de História lidera o desenvolvimento de games de temática histórica produzidos com estudantes de ensino médio com a parceria da UFRPE através do Programa de Iniciação Científica Ensino Médio (PIBIC-EM). Em visita a escola, descobrimos que a equipe do projeto é multidisciplinar, pois conta com alunos da escola, estudantes da universidade oriundos dos cursos de computação, além de pesquisadores e professores de história e computação da UFRPE. Encontramos aqui um modelo bastante interessante onde os alunos participam ativamente da produção de games. Aprendem tanto conhecimentos históricos quanto os conhecimentos técnicos da programação necessários à criação desses produtos. O primeiro resultado desse trabalho foi a criação do jogo *Força Antiaérea*, baseado nos combates aéreos durante a Primeira Guerra Mundial. Além de desenvolverem os aspectos relativos à mecânica do jogo, os alunos tiveram que buscar bastante informações a respeito da aviação da época e das batalhas aéreas do conflito. Outro game desenvolvido pela equipe foi o "Baquaqua-The Game" que inclusive é utilizado em uma de nossas estratégias presentes no aplicativo.

O site *Ensinar História*[13], de autoria da professora e autora de livros didáticos Joelza Domingues, também é uma tentativa de aproximar a utilização dos games nas aulas da disciplina histórica. Seu site conta com alguns *games* educativos que podem ser acessados e jogados via navegador na internet, através de links que estão disponibilizados na página. Cada game disponibilizado conta com

[13] https://ensinarhistoriajoelza.com.br/jogos-de-historia-do-brasil

indicação do tema principal abordado, além das informações sobre o tipo de documentação trazida pelos game e qual sua modalidade de jogo. É interessante ressaltar que, de fato, existe uma demanda, não apenas nacional por esse tipo de trabalho e podemos acompanhar o elevado número de visitantes na página através de um contador de acessos, que no momento em que verificamos contava com 4.290.954 pouco visitantes oriundos de países diferentes, entre eles Brasil, Angola, Moçambique, Portugal, Estados Unidos e França.

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, pouco depois de fazermos a qualificação de nosso trabalho, encontramos a publicação do artigo intitulado *Site de Curadoria em Jogos digitais em Ensino de História*[14], de autoria de Daiana Cecatto (2019), mestranda pelo Profhistória-UDESC relatando a experiência na criação de um site destinado a professores interessados em utilizarem-se da prática com os games em suas aulas. O referido site é resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida pela professora na citada instituição. O site em questão, assim como o nosso aplicativo, conta com indicações de games, além do fato de que cada indicação é acompanhada por um documento dando aos professores sugestões para a utilização dos referidos jogos. Em seu site, a professora Daiana trabalha com jogos de temática histórica enquanto, em nosso caso, apesar de também trabalharmos com esse tipo de game, pensamos em utilizar a linguagem dos games em todas as variáveis, educacional, comercial, com temática histórica ou não.

Percebe-se, no referido site, que as atividades avaliativas presentes destoam das estratégias didáticas apresentadas. O uso do recurso do game, em muitos aspectos, representa uma fuga dos padrões tradicionais de ensino. Atividades apresentadas no site de curadoria acabam por representar a quebra da ludicidade, uma vez que muitas delas são baseadas em estratégias avaliativas tradicionais como questionários. Em nossa proposta, tentamos seguir o aspecto lúdico também nas atividades avaliativas.

Além disso, demos preferência à utilização de games que pudessem ser jogados nos celulares, tendo em vista que muitos de nossos alunos não dispõem de um computador em suas residências.

O sistema de classificação de jogos apresentados no site considera-os a partir de seu formato (jogos de tiro, jogos de ação, etc.). A autora elabora uma lista,

[14] https://www.jogosdehistoria.net

levando em consideração tanto os aspectos relativos ao tipo de jogo, quanto às habilidades necessárias para cada jogo. Isso auxilia bastante o professor na hora de escolher qual tipo de game utilizar em suas aulas.

Pensando esses games também enquanto espaços de sociabilidade, uma vez em que promovem a interação dos jogadores, não apenas com os personagens do jogo em si, mas também com outros jogadores advindos por sua vez de realidades diferentes, podemos perceber que se enquadram dentro da perspectiva de aprendizagem defendida por Santos (2013) quando afirma que a aprendizagem, se dá não apenas diante do contexto escolar, mas também através da prática social, da forma como vivemos nossas vidas. Aprendemos história a partir de outros meios não escolares, a partir de outras mídias para além do livro didático. Sendo assim, aprendemos enquanto lemos um livro, assistimos a um filme ou documentário, conversamos com outras pessoas, e também enquanto jogamos.

Desse modo podemos concluir que, diante da atual perda do professor de seu papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento pode ser adquirido através de outros meios, que em muitos casos não estão diretamente relacionados ao ambiente escolar. Muitas vezes, há um maior envolvimento e interesse dos alunos em atividades que ocorrem fora do ambiente escolar do que o que vem a ser vivenciado nas escolas. Dessa forma, faz-se necessária a inserção desses elementos que dizem respeito à realidade cotidiana de nossos alunos para dentro das escolas através de novas metodologias de trabalho. Os games são um exemplo desses produtos que são pensados para serem utilizados em um contexto fora do ambiente educacional, mas que ultimamente tem gerado interesse por parte dos professores devido ao alto grau de envolvimento por parte de seus alunos.

Ao apresentarem estilos narrativos mais elaborados, muitos desses games propiciam uma característica importante: o ato de fingir, que pode ser pensado como uma tentativa de vivenciar outras experiências diferentes do que é vivido fora do jogo. Essa possibilidade torna-se mais evidente, a partir do momento em que temos contato com games onde as escolhas que fazemos mudam o destino dos personagens que assumimos. Em muitos casos essas decisões tomadas dizem respeito a questões que temos em nosso interior e que por vezes, não temos coragem ou simplesmente não podemos externar em nossa vida fora do ambiente do jogo. Sendo assim aprendemos a partir de nossas experiências, sejam elas

dentro ou fora do contexto escolar, ao tomar nossas decisões, temos como contrapartida as consequências de nossos atos.

Também temos que compreender que a aprendizagem não deve ser baseada apenas na soma de informações, muitas vezes desconexas com a realidade. Uma aprendizagem significativa deve fazer sentido na vida do aluno. Deve fazer com que o mesmo possa perceber o mundo ao seu redor e problematizá-lo. Isso só é possível na medida em que partimos dos conhecimentos prévios que trazem cada aluno, adquiridos através de sua cultura, seus hábitos, interesses e vivências.

3.4 Violência nos games

O uso dos jogos eletrônicos no ensino de História pode suscitar questionamentos, principalmente quando um aspecto parece fazer parte da maioria dos games utilizados para tais fins. Um grande número de jogos, principalmente os de temática histórica, são classificados como violentos, por apresentarem algum tipo de violência gráfica, alguns deles inclusive, recebem a classificação indicativa como recomendados para maiores de dezoito anos. Outros já chegaram a ter suas vendas e divulgações proibidas em alguns países, de acordo com a temática que desenvolvem e o grau de violência que apresentam. Um exemplo desse tipo de proibição pode ser visto no caso do jogo *Bully*, desenvolvido pela *Rockstar*, e lançado em 2006.

O game em questão esteve envolvido em diversas polêmicas e tentativas de proibição, a exemplo das ações movidas pela instituição Bullying Online e pelo Partido Trabalhista M.P. Keith Vaz, na Inglaterra. Além de outra ação judicial movida pelo advogado e ativista Jack Thompson, na tentativa de retirar os jogos das prateleiras das lojas situadas no estado da Flórida. No Brasil, o game teve suas vendas proibidas em alguns estados, a exemplo do Rio Grande do Sul[15]. Trata-se de um jogo onde assumimos o controle de um aluno em uma escola estadunidense, em que a prática do *bullying* é uma constante. Dentre as críticas ao game, está o fato do protagonista apresentar um comportamento que muitos acreditam incentivar ação do

[15] O Estado do Rio Grande do Sul foi um dos que tentaram a proibição do game. Disponível em http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL393950-6174,00-JUSTICA+PROIBE+JOGO+BULLY+NO+RIO+GRANDE+DO+SUL.html

bullying nas escolas, quando o game lhe dá a opção de provocar ou não personagens mais fracos, do que o personagem que controlamos no jogo. Além da questão da violência, a sexualidade também é um ponto de discordância, principalmente quando existe no jogo missões onde ao seu término, como recompensa, o personagem jogável pode escolher ser premiado com um beijo, tanto pelos meninos quanto pelas meninas de sua turma. Outro exemplo é o jogo Battlefield 4 que, de acordo com o portal G1, em 2013, o governo chinês proibiu as vendas e propagandas do game, segundo eles, por motivos de segurança nacional, pois o game em questão tinha como norteadores de seu enredo uma conspiração militar contra o governo chinês[16].

Eventos recentes têm reacendido a discussão sobre o nível de influência dos jogos violentos no comportamento de nossos jovens. No começo de 2019 aconteceu o infeliz ataque armado em uma escola na região de Suzano, em São Paulo, onde deixou um saldo de cinco mortes e jovens estudantes, três funcionários da escola, além dos dois executores e dos nove feridos. O caso virou notícia nos jornais do mundo todo, gerando grande comoção nacional. No início das investigações, apontou-se que o autor do ataque poderia ter sofrido influência dos jogos eletrônicos, como apontam algumas matérias jornalísticas[17].

Não é a primeira vez que casos parecidos que envolvem algum tipo de violência praticada por jovens são relacionados ao consumo de jogos violentos por parte desse público. Esse não é um fenômeno exclusivamente brasileiro, sendo também presenciado em diversos países. Temos como exemplo o massacre em Columbine, em 1999, que vitimou fatalmente treze pessoas, além de deixar feridas outras vinte e cinco. Na época do ocorrido, muitos meios de comunicação, além das autoridades locais, também buscavam algum tipo de relação entre o ocorrido e a ascensão e uso dos jogos de videogame por parte dos jovens. Em muitos desses casos a suspeita se dá a partir do momento em que se descobre que os autores desses crimes eram também usuários desses tipos de jogos.

Há muita controvérsia a respeito se esses jogos realmente possam influenciar comportamentos violentos nos jovens, ou mesmo se de alguma forma, eles têm a

[16] Disponível em http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2013/12/china-proibe-jogo-battlefield-4-por-questoes-de-seguranca-nacional.html

[17] Disponível em https://www.redetv.uol.com.br/jornalismo/redetvnews/videos/cidades/delegado-diz-que-ataque-em-suzano-pode-ter-influencia-de-jogo-de-videogame

propriedade de nos deixar menos sensíveis aos atos violentos, a partir da chamada “banalização da violência”, tão difundida nos meios de comunicação. Aliás, o próprio conceito de violência, é tão controverso e assume diferentes possibilidades de aplicação, que várias áreas do conhecimento tendem a buscar uma conceituação a esse respeito. É o caso das áreas da saúde, do direito, dos movimentos sociais e também da psicanálise. Sendo assim, antes de aprofundarmos na discussão sobre a viabilidade dos jogos eletrônicos em ambientes escolares, se faz necessário, em primeiro lugar, buscar as diferentes conceituações sobre o fenômeno da violência e como a sociedade a percebe, para que possamos ter mais propriedade sobre esse tema.

A prática da violência como espetáculo foi abordada por Michel Foucault (1997), logo no início de seu *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Na oportunidade, o autor descreve uma cena terrível praticada pela justiça francesa, através do ritual de desmembramento implicado aos condenados daquele país. Trata-se de um processo de apropriação do corpo dos condenados por parte do Estado francês. O que chama a atenção nessa passagem, em especial, é justamente a brutalidade pelo qual se dá o processo de punição ao cidadão do Antigo Regime. Apesar das cenas chocantes de violência, o Estado considerava coerente que essas sessões fossem realizadas em praça pública, para que todos pudessem ver e ficarem temerosos de desobedecerem às leis. Situações como estas costumam atrair multidões, seja por curiosidade, temor ou mesmo testemunho de um momento específico. Esse tipo de empreitada não é exclusivo da França no século XVIII. Mesmo no Brasil, não é preciso muito esforço para encontrar exemplos análogos como próprio processo de enforcamento e esquartejamento de Tiradentes.

Os romanos sabiam como ninguém transformar a violência em espetáculo. As lutas dos gladiadores atraiam milhares de pessoas interessadas em acompanhar aqueles momentos de embates, que muitas vezes levavam à morte de pessoas nas arenas, mesmo quando nem sempre condenados de forma justa. Além disso, os romanos mantinham outras práticas de supliciar seus condenados, sendo elas jogar as pessoas à própria sorte frente às feras famintas e também a crucificação. Nesse sentido, o desfecho da revolta escrava liderada por Spartacus é notório. O fato de não apenas crucificar os escravos, mas também deixar expostos os seus corpos para que ali apodreçam, é revelador de uma tentativa, por parte do Estado romano,

de fazer propaganda sobre seu poderio militar, um gesto de intimidação, tanto para os povos dominados, quanto para futuros inimigos. Ainda sobre o conceito de violência, Arlette Farge (2011) desenvolve uma breve análise a respeito de como esse fenômeno passa a ser encarado de diferentes formas, a depender do tipo de sociedade e do tempo em que se encontram. Ao contrário do que se possa imaginar no senso comum, a violência nem sempre está ligada a processos destrutivos. Isso se dá pelo fato de que a interpretação histórica em torno da violência, em face às atuais manifestações que diariamente somos testemunhas, não mais serve para explicar de forma totalizante a ideia do que seriam e quais as consequências dos atos violentos. Sendo assim, cada sociedade interpreta e experimenta a violência sobre formas diversas. Cada interpretação desses fenômenos cria na opinião pública, reações igualmente diversas que passam a demandar novas posturas. Segundo a autora, embora tenhamos a creditar à violência, uma íntima relação com aspectos destrutivos, existe também a concepção de violência como papel fundante. Quando determinada sociedade se depara com a ameaça a seus símbolos, seus legados, os atos violentos passam a exercer o papel de reunificar o corpo social, em busca da manutenção desses legados. A autora em questão percebe, nesse sentido, uma visão relativamente positiva da violência.

Ainda na perspectiva de Farge (2011), tanto a violência quanto a desordem, têm suas funções. Do ponto de vista da violência como fundante, percebemos que, violência e desordem estão no cerne de muitas das reivindicações políticas e sociais, uma vez em que vista como afrontamento, é a partir deles que surgem valores tão caros à sociedade, como a liberdade e os direitos individuais. Um exemplo muito claro disso pode ser percebido durante o processo revolucionário francês. Muito se enaltece os valores relacionados ao movimento, chegando mesmo a ser tema de muitas aulas de história o quanto que o processo de revolução na França influenciou nas mentalidades de outros países. Ocorre que para chegar a esse ponto de sucesso, o rumo das ações revolucionárias, são marcadas pela presença constante dos atos violentos. Embora seja uma característica marcante desse período em questão, e que, ao menos no processo revolucionário francês, a violência tenha uma característica fundante, sua importância fica em segundo plano, quando comparado com os valores da classe burguesa.

Em *Sobre a violência,* Hannah Arendt (1970), também analisa a violência em sua característica instrumental, segundo a autora, o fenômeno surge enquanto um instrumento de coação do Estado. Dessa forma, estabeleceria uma espécie de relação com a autoridade estatal. A partir do momento em que passa a existir alguma forma de perda da autoridade, por parte do Estado, a violência passa a se apresentar como meio de resgate ou de mudança do poder estabelecido anteriormente. Arendt não busca modelos explicativos para os fenômenos violentos, que escapem à esfera política, deixando para outras ciências analisarem esse fenômeno. Através da esfera política, Arendt entende que a violência compreende outras formas de apresentação, que não unicamente as formas visualmente mais acessíveis, como a violência gráfica, por exemplo. Dentre essas outras formas de apresentação do fenômeno da violência, estaria o período da Guerra Fria.

No momento em que o mundo celebrava o fim da Segunda Guerra, imediatamente, iniciava-se um período em que a violência estava posta a partir de outras formas, entre elas a violência psicológica. Logo, os mesmos Estados que promoviam a paz, eram também os que dariam continuidade à guerra através do caminho diplomático e que conseguiram estabelecer sua influência mundial a partir de uma superioridade armamentícia. Longe de ser apenas um artifício do governo e fazendo parte mesmo do arcabouço de emoções ligadas ao ser humano, ao nos depararmos com situações que de alguma forma nos deixa revoltados, a violência aparece para Arendt (1970), enquanto forma atrativa de uma possível resolução dos problemas por parte dos seres humanos. Sendo assim, o fenômeno da violência, para a autora, configura-se enquanto uma das emoções naturais do ser humano, e que ao privá-lo dessas emoções, estaríamos desumanizando-os. Uma vez em que a racionalidade não está intimamente relacionada à presença ou falta de emoções.

Tendo em vista tudo o que foi discutido anteriormente acerca dos conceitos de violência, passamos a discutir a respeito da relação entre games e violência. Em relação à influência exercida pelos games nos comportamentos dos jovens, Lynn Alves (2005) acredita que tanto as versões que afirmam serem os jogos violentos os responsáveis por desenvolver nos jovens comportamentos igualmente violentos, quanto à ideia de que a violência social, em sua marcha crescente, acaba por repercutir nos produtos de entretenimento que são de alguma forma, parte do imaginário cotidiano, ambas as versões demasiado reducionistas. Para a autora, a

ideia de violência, em sua complexidade, deve ser analisada a partir de três categorias fundamentais, sendo elas a violência estrutural, a delinquência e a violência revolucionária de resistência. Nesse aspecto a autora percebe a violência como linguagem, uma forma de demonstrar que algo não vai bem. Muitas vezes atitudes que não trazem consigo elementos de violência física, são carregadas de outras formas, às vezes muito mais marcantes e veladas de violência. Ainda a respeito da violência enquanto linguagem:

> É por meio da mixagem das linguagens oral, escrita e digital, bem como do próprio corpo, que muitos jovens comunicam os seus desejos, raivas e frustrações, o que muitas vezes, manifesta-se por meio de uma violência simbólica ou até mesmo concreta. Isso é incentivado pelo fato de a violência ter se tornado ícone de uma sociedade pelo processo de estetização da violência, levada a cabo, em especial, pela mídia. (ALVES, 2006. p.104)

A citação acima é reveladora, principalmente para aqueles que trabalham em escolas onde a maioria é composta por um público jovem. Muitas vezes as formas de expressividade desses sujeitos estão em seu comportamento, por vezes agressivo, ou mesmo pelas marcas que trazem em seus corpos riscados, muitas vezes escondidos por debaixo das blusas de mangas longas, e que tentam de alguma forma, nos avisar de que aquela pessoa precisa de cuidados, de uma atenção mais direcionada. Outras vezes os jogos que trazem uma grande quantidade de violência gráfica, também se utilizam da violência enquanto linguagem como denúncia ou mesmo como expressão de uma sociedade que consome a violência a partir de um viés plástico, estético. Muitos são os programas de televisão que fazem uso desse tipo de recurso, como também tem crescido em nossa sociedade, o interesse despertado pelo prazer de acompanhar as repercussões dos atos violentos. Esse processo, segundo Alves (2006), se dá através da espetacularização da violência, que tem provocado um processo de supervalorização das imagens violentas, alterando as formas de recepção dos espectadores. “O telespectador, mesmo assistindo a noticiários, tem a sensação de estar vendo um filme de ficção, cujas cenas o mobilizam, mas, logo em seguida, são esquecidas, destruídas, por seus dramas da lida diária” (ALVES, 2006, p.105).

A violência, enquanto espetáculo, está presente sobre diversos aspectos a depender de cada sociedade. Atualmente, podemos acompanhar esse fenômeno, a partir de diferentes meios de circulação. Nos programas televisivos, como novelas,

filmes e documentários. Nas redes sociais, quando circulam imagens, que muitas vezes chocam o mundo, ou até mesmo nas obras literárias. Os games, enquanto produções culturais, também não escapam a essa realidade. Dessa forma, é bastante comum o surgimento de jogos que trazem consigo uma grande quantidade de violência gráfica. Como já diria Marc Bloch (2001), ao comentar que a história é filha de seu tempo, toda a história, de alguma forma refletirá os anseios, angústias e paixões daqueles que a escrevem diante de uma realidade. Assim o é também o caso dos games que, sendo uma produção cultural, criada em determinado contexto social e econômico, irá também refletir os interesses inerentes à realidade em que foi produzida.

A respeito da relação que alguns julgam íntima, entre os jogos considerados violentos, e os atos de violência praticados pela camada mais jovem, Alves (2005) nos apresenta os games como espaço de ressignificação, por parte desses jovens, de suas angústias e frustrações. Nesse sentido, são um espaço de catarse, de purgação dos sentimentos através de uma ação representativa. Assim sendo:

> A interação com cenas e imagens promotoras de tais sentimentos, não resulta, necessariamente na repetição mecânica, desses afetos no cenário social, mas na ressignificação dessas emoções em um espaço previamente definido, sem atingir os semelhantes (ALVES, 2005, p. 111).

Dessa forma, ao nos deparamos com as produções, sejam elas cinematográficas ou mesmo games, que trazem consigo alguns elementos de violência gráfica, temos como resultado desse contato um processo de canalização de sentimentos que estão guardados em nosso íntimo e que, por analogia aparecem representados nas cenas que estão sendo exibidas nas telas. Ainda segundo Alves (2005), entender a prática de replicar as ações violentas no mundo virtual, como causadoras ou influenciadoras de comportamentos agressivos no mundo real, é partir de uma concepção de aprendizagem skinneriana, onde o aprendizado se concretiza da realidade exterior para o interior do cidadão. Percepção esta que de forma alguma, leva em consideração as individualidades e subjetividades dos sujeitos.

Apesar de muito difundida através dos meios de comunicação em massa, a afirmativa de que os games influenciam nas atitudes violentas dos jovens carece de comprovações mais eficazes. Segundo Khaled Jr. (2018), muito da discussão a esse

respeito se deu após o atentado em Columbine, onde não apenas a mídia, mas também o mundo acadêmico esforçou-se para encontrar respostas para as possíveis motivações as quais levaram os jovens a praticar um ato violento dessa proporção. Sendo assim, ainda segundo o autor, surgiram várias pesquisas sobre essa temática. Algumas delas inclusive fazendo uma comparação entre os efeitos nocivos desenvolvidos em pessoas que tinham contato com esses jogos, afirmando que em proporção se igualaria a relação estabelecida pela ciência entre o fumo e o desenvolvimento de câncer. Outras pesquisas passaram a afirmar que os videogames, juntamente com outras formas de entretenimento seriam responsáveis por cerca de 30% dos atos violentos.

Segundo reportagem veiculada na revista *Carta Capital*[18], na qual comenta sobre uma pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos e publicada pela *Molecular Psychiatry,* a relação entre esses jogos com a prática de atos considerados violentos, é bastante frágil, tendo em vista que segundo a pesquisa, uma vez utilizando-se do método empírico, submeteu pessoas a exposição de um jogo considerado violento, no caso o game utilizado foi o *Grand Theft Auto V* (GTA V), é um jogo que não tem traços explícitos de violência *The Sims 3.* Segundo a pesquisa em questão, durante três meses os jogadores utilizaram-se dos dois jogos e também tinham que responder a alguns questionários. O resultado da pesquisa afirmou que não é possível estabelecer um diálogo direto entre o uso de jogos violentos com atitudes consideradas violentas.

A respeito de como os jovens percebem a violência contida nesses *games*, Igor Lemos (2011), realiza uma pesquisa onde permite aos jogadores o contato com jogos desse tipo e analisa suas opiniões a respeito dos mesmos. Uma das conclusões chegadas pelo autor foi que existe uma percepção por parte dos usuários, de que as violências contidas nos games seriam uma forma de experienciar comportamentos socialmente reprimidos, sendo a violência um deles. Sendo assim, a violência experimentada nesses jogos, de maneira geral, além de ser um reflexo de uma sociedade que promove a violência em termos midiáticos, também seria uma forma de experimentá-la de maneira segura, no conforto do lar.

---

[18] Disponível em https://www.cartacapital.com.br/tecnologia/5-pontos-para-entender-por-que-videogame-nao-mata-e-e-bom-para-voce/?utm_campaign=newsletter_rd_-_23042019&utm_medium=email&utm_source=RD+Station

Diante de tudo o que foi exposto, podemos afirmar que a ideia de violência varia muito de acordo como cada sociedade a percebe. Muitas vezes atos que são considerados violentos em determinadas sociedades, não o são em outras. Ainda assim, parece existir principalmente nos meios midiáticos a percepção de que os *games* estão de alguma forma relacionados às práticas violentas cometidas principalmente pelos jovens. Apesar de estudos comprovarem que essa relação é no mínimo frágil, muitos atos praticados pelo público mais jovem, principalmente quando são amplamente divulgados pelos meios de comunicação, ainda são relacionados ao uso dos games. Essa discussão está longe de ser totalmente esclarecida, e tampouco é a preocupação maior deste trabalho, entretanto esperamos ter levantado elementos que nos habilitem a entender um pouco mais das representações da violência através dos meios de comunicação e entretenimento, uma vez em que pensamos um processo de aprendizagem que se utiliza desses recursos.

4 APRESENTANDO O "HISTÓRIA COM GAMES"

Para a criação de nosso produto, tomamos como inspiração o site *Portal do Professor*[19], criado em 2008, pelo Ministério da Educação. Trata-se de um importante recurso destinado à troca de conhecimentos e experiências entre docentes de diversas áreas, fomentando o uso das TICs na educação. Dentre seus principais objetivos estão a visualização, criação e compartilhamento de aulas de diferentes áreas do conhecimento além de também dedicar um espaço para a publicação de notícias ligadas à educação por meio de um jornal eletrônico. Também disponibiliza conteúdos multimídia em diversos formatos. O referido portal se assemelha a uma rede social destinada a pessoas que apresentem interesse na área educacional. O Portal do Professor é importante, nesse sentido, pois promove a interação entre profissionais situados em diferentes localidades e que muitas vezes apresentam formações e interesses distintos. No entanto, a proposta anterior da produção de site evoluiu para o desejo de construir um aplicativo por acreditar que as condições de trabalho docentes no país sugerem a necessidade de proposições

[19] Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html

de ferramentas tecnológicas de acesso facilitado em celulares e smartphones que podem ser consultados em qualquer lugar, em qualquer momento, mesmo com conexões à internet de qualidade restrita.

Neste capítulo, temos por objetivo abordar a construção e as concepções que nortearam o desenvolvimento do aplicativo “História com games”, a produção pedagógica justificada teoricamente pelo texto da dissertação é requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Desde o início, nossa proposta tem sido a de valorizar a linguagem dos games nas práticas do docente de História. Para isso, entendemos que seria necessário não apenas desenvolver estratégias didáticas para o ensino de história a partir dos games, mas também discutir as contribuições da bibliografia especializada sobre a temática. Dessa forma, chegamos à ideia de criar um aplicativo para celular para privilegiar a portabilidade, a disponibilidade e a praticidade.

Entendendo os alunos enquanto protagonistas de suas aprendizagens, buscamos compreender o lugar dos games na experiência discente através de um questionário disponibilizado pelo *Google forms.* Assim, investigamos o tipo de relação que esses alunos têm estabelecido com os jogos em formato digital, quanto tempo dedicam a eles, quais as temáticas dos games que mais lhes chamam a atenção, dentre outras informações. A consideração destes dados foi fundamental para o desenvolvimento das estratégias didáticas contidas no aplicativo ao qual foi produzido.

4.1 Investigando o uso de games pelos grupos-classe

Conforme já comentamos, procurando entender sobre a experiência dos nossos jovens com os games, optamos por realizar uma coleta de dados mediante um questionário *online* disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Para a realização dessa atividade foram convocados nossos alunos, estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola particular, de pequeno porte, com turmas de 17 alunos em média e situada em um bairro pobre no subúrbio da cidade de Paulista. Os estudantes foram informados que os respondentes não seriam identificados e que somente era preciso indicar a turma na

qual o (a) discente estava matriculado. Além disso, também informamos que não se tratava de atividade obrigatória, ficando a critério de cada um responder ou não, uma vez que o link estava disponível para ser acessado no momento em que cada um achasse mais oportuno respondê-lo. Conseguimos 88 respondentes.

Em resumo, o seguinte questionário visava esclarecer, através de uma pequena amostragem: qual o percentual de nossos alunos que utilizam jogos eletrônicos; qual o dispositivo que mais costumam utilizar para isso; quais os tipos de jogos mais praticados; além de procurar compreender quais as percepções de nossos alunos sobre as narrativas históricas presentes em diferentes tipos de linguagens, sobretudo nos games. Sendo assim, procuramos entender como os alunos relacionam os saberes oriundos da disciplina História com as narrativas presentes nos games com os quais têm contato.

A primeira questão nos permitiu avaliar a adesão das turmas ao questionário. Percebemos, então, que as turmas do sexto e nono ano tiveram uma maior adesão à pesquisa, entretanto também é de se levar em conta o fato de que, na escola analisada, não existe turma de sétimo ano à tarde e a quantidade de respondentes indica uma participação bastante contundente. Entretanto as turmas do oitavo ano tiveram um número de participantes menor.

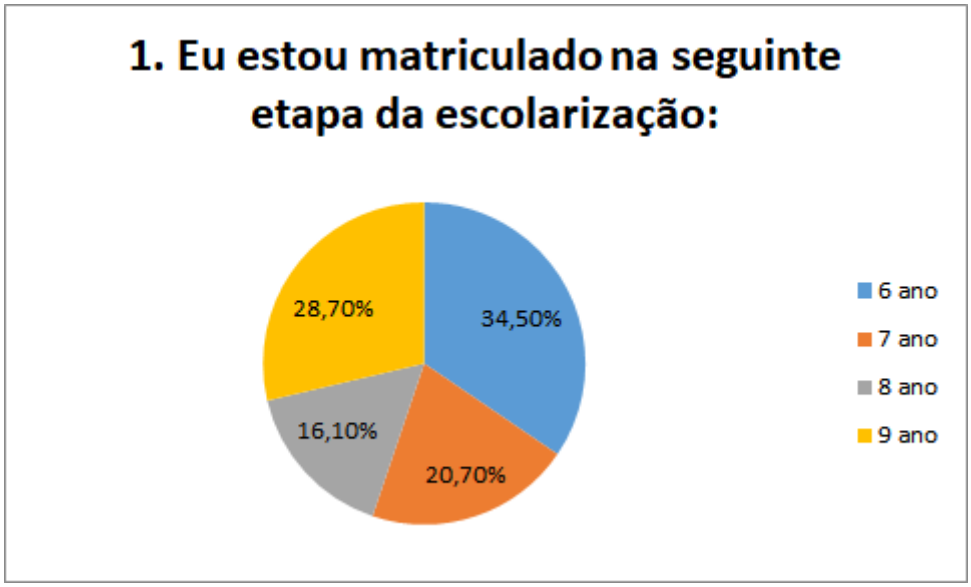

Gráfico 1. Nível de Escolarização

Na segunda questão procuramos entender com que frequência esses jovens costumam jogar games digitais e obtivemos os seguintes dados.

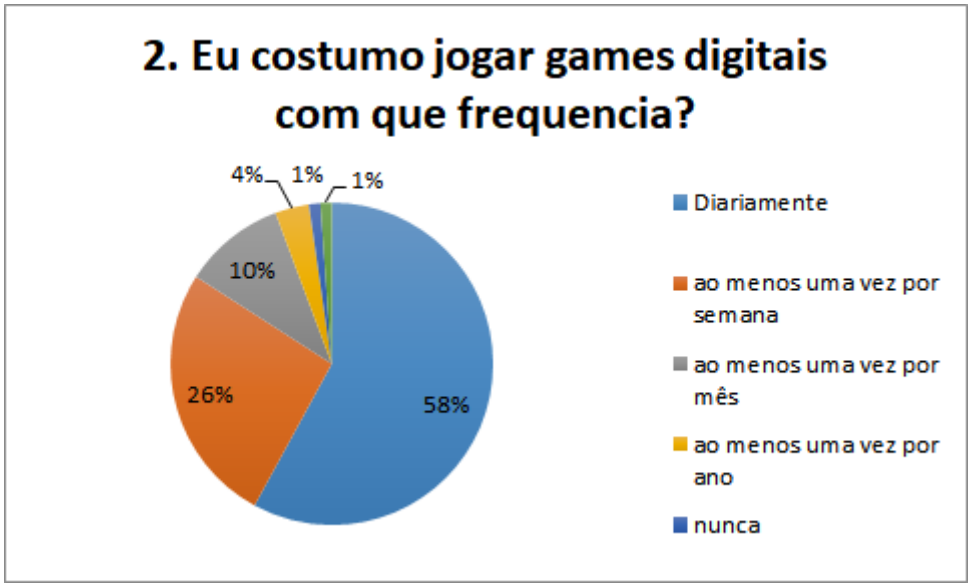

Gráfico 2. Frequência dos jogadores

O resultado desta questão indica que os games estão intensamente no dia a dia de nossos alunos. A linguagem dos jogos digitais atrai uma grande parcela desses jovens: dos respondentes, 58% afirmaram jogar diariamente. Somados aqueles que jogam ao menos uma vez por semana ou por mês temos o valor de 36,3%. O que nos indica, sem sombra de dúvidas, que os jovens se interessam bastante pelos games e que esse aspecto faz parte de suas vidas.

Outra questão importante era a presença dos games com temática histórica nos seus repertórios. Os dados obtidos indicam que os jogos com temáticas históricas ocupam uma parcela importante no repertório de jogos em que esses jovens costumam consumir.

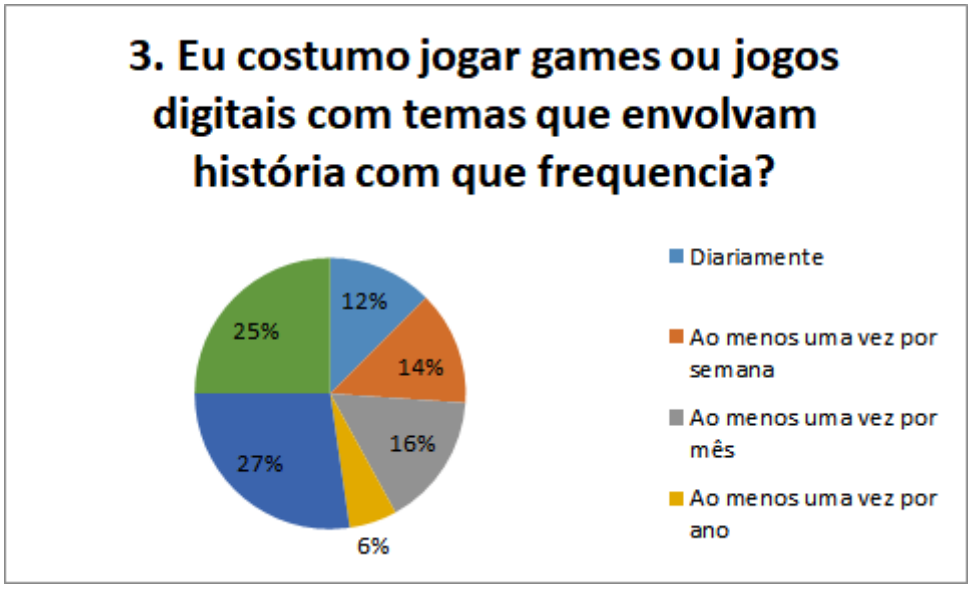

Gráfico 3. Frequência de jogos com temática histórica

A questão 3 revela que os games de temática histórica são jogados com menos intensidade pela maioria dos respondentes: apenas 12,5% declararam jogar diariamente, 13,6% pelo menos uma vez por semana e 15,9 ao menos uma vez ao mês. Chama a atenção o número expressivo de 27,3% de estudantes que nunca jogam e 25% que não sabem informar. Esta impossibilidade de informar pode ter como causa a dificuldade em contabilizar ou mesmo as dificuldades em identificar precisamente quais games possuem a temática histórica. O que podemos concluir é que tais artefatos podem não ser os mais usufruídos dos jogadores-aprendizes, mas não são ignorados pelas turmas, uma vez que aproximadamente 42% dos respondentes jogam ao menos uma vez ao mês games de temática histórica, mesmo que 27,3% declarem nunca jogá-los. Podemos ainda questionar quantos do percentual de 25% poderia mudar de opinião quanto melhor informados.

Para a escolha do perfil dos jogos que iriam figurar nas estratégias propostas no aplicativo "História com Games", consideramos importante saber qual o dispositivo mais utilizado por nossos alunos para acessar os jogos. Pois, ao propormos estratégias didáticas, deveríamos privilegiar os recursos e materiais mais acessíveis ao público discente. Caso contrário, a falta de cuidado com esse aspecto poderia dificultar tanto o trabalho docente quanto a própria ação motora dos alunos, tendo em vista que cada plataforma traz consigo uma maneira diferente dos *players*

movimentarem seus personagens durante os jogos. O uso de cada tipo de suporte implica em diferentes aprendizados motores. Alguém que está muito acostumado a jogar utilizando-se da função *touch* dos celulares poderia apresentar dificuldade em lidar com os *Joysticks* dos consoles de mesa, com seus botões, setas direcionais e às vezes controles analógicos. Analisando os dados de nosso questionário, podemos ver uma diferença bastante elevada no número de jogadores que utilizam os aparelhos celulares em contrapartida dos outros dispositivos.

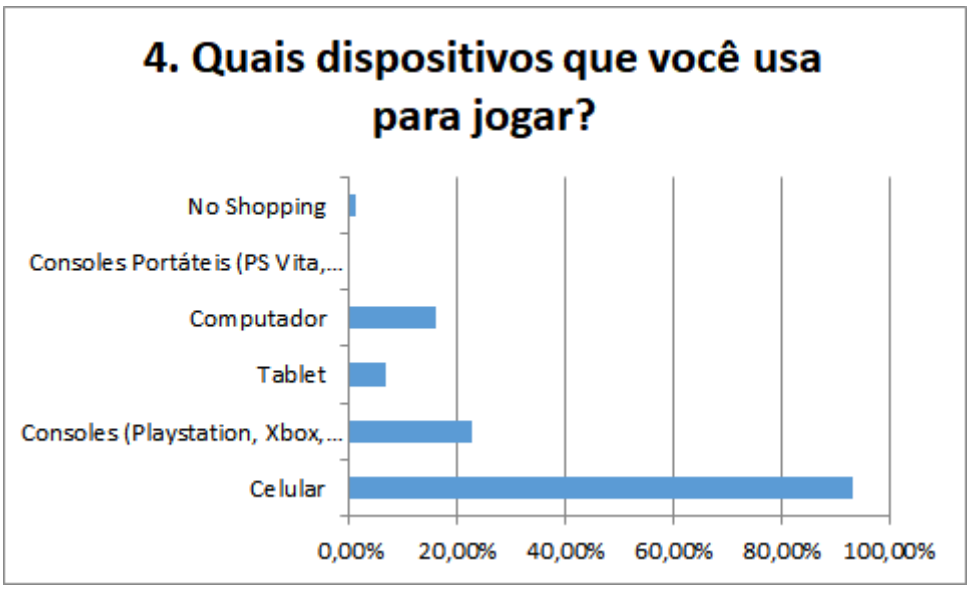

Gráfico 4. Dispositivos utilizados para jogar

Não sabemos se essa diferença se dá por questões relacionadas à preferência dos jogadores justificada pela praticidade e comodidade que os aparelhos celulares representam ou se essa diferença tão clara se dê pelo fato de os outros dispositivos, como os computadores e os consoles portáteis, mencionados durante a pesquisa, terem um custo de aquisição bastante elevado, principalmente em nosso país. Esta descoberta justifica a prioridade conferida a games para uso em dispositivos mobile.

Outro aspecto que nos chama atenção é o fato de a maioria dos alunos afirmarem jogar esses jogos em casa. Apesar de perceber o constante uso desses games no espaço escolar, em nenhum momento eles foram citados, o que pode indicar certa inibição por parte dos alunos, mesmo a pesquisa não solicitando a identificação de quem a responde. Sendo assim, temos como principais ambientes

em que se costuma jogar, primeiramente a própria casa, e em segundo lugar, a casa de amigos ou parentes.

Gráfico 5. Locais em que os estudantes costumam jogar.

Outro aspecto relevante para o nosso trabalho são as preferências do público alvo no que diz respeito aos diferentes tipos de jogos. Procuramos separar os games em quatro categorias: jogos de tiro, jogos de estratégia em tempo real (RTS), jogos de simulação e os jogos de ação/aventura. Para cada um desses estilos perguntamos qual a frequência que costumam jogá-los. O aluno poderia responder nunca, pouco, frequentemente e sempre e digitar quais os jogos daquela categoria que mais usam. Pudemos ver que, dentre os referidos tipos de jogos, o jogo de tiro, acumula muitos adeptos, totalizando, dentre os que jogam sempre e frequentemente 57,9% dos jogadores.

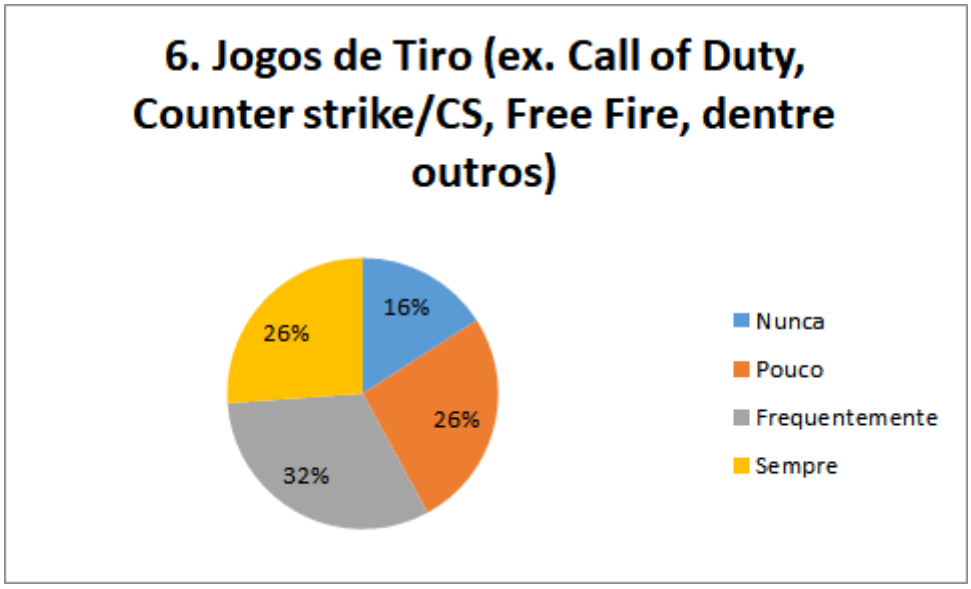

Gráfico 6. Frequência de jogos de tiro.

Dentre os games do gênero “jogos de tiro”, pudemos notar que o jogo *FreeFire*, disponível para a plataforma *Android*, ocupa posição hegemônica, no que se refere à preferência do público. Se levarmos em conta a variação da grafia, dado que os nomes dos jogos estão em sua maioria no idioma inglês e que o público alvo da pesquisa não tem muita habilidade nessa língua, podemos perceber que o game em questão foi o mais citado.

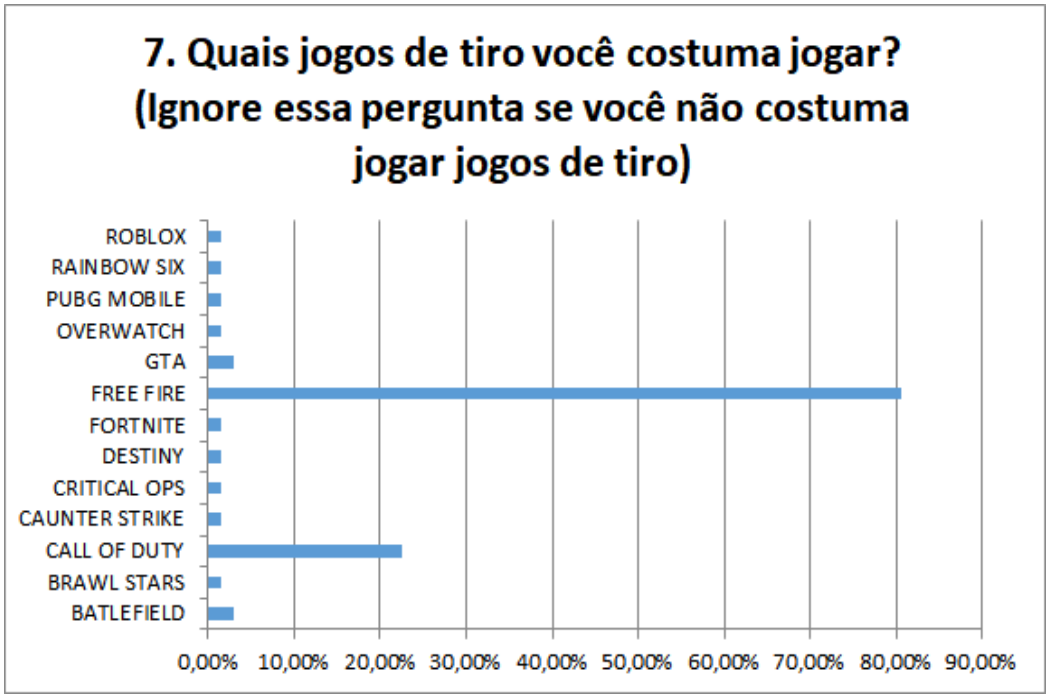

Gráfico 7. Preferência entre os jogos de tiro

Também podemos notar a menção a alguns jogos com temática histórica, como é o caso dos games da série *Call of Duty* e *Battlefield,* que abordam temas como a Guerra Fria, a Primeira Grande Guerra e também a Segunda Guerra Mundial. Nestes artefatos digitais é comum encontrarmos personagens inspirados em pessoas que vivenciaram o conflito em questão.

Já em relação a outros tipos de games, não podemos perceber a mesma assiduidade por parte dos alunos, principalmente em relação ao gênero jogos de estratégia, que aparece como um dos menos jogados em nossas pesquisas. Apenas 1,1% dos jogadores afirmam jogar sempre esse tipo de jogo, enquanto que 13,6% jogam de forma frequente. Contrapartida, se somarmos os que jogam pouco ou nunca, chegamos à marca dos 75,5%.

De igual forma, a pesquisa também serve para notarmos que os jogos do tipo simulação também não chegam a ser os mais jogados por nossos alunos. O gráfico abaixo nos dá uma pequena amostra desse aspecto:

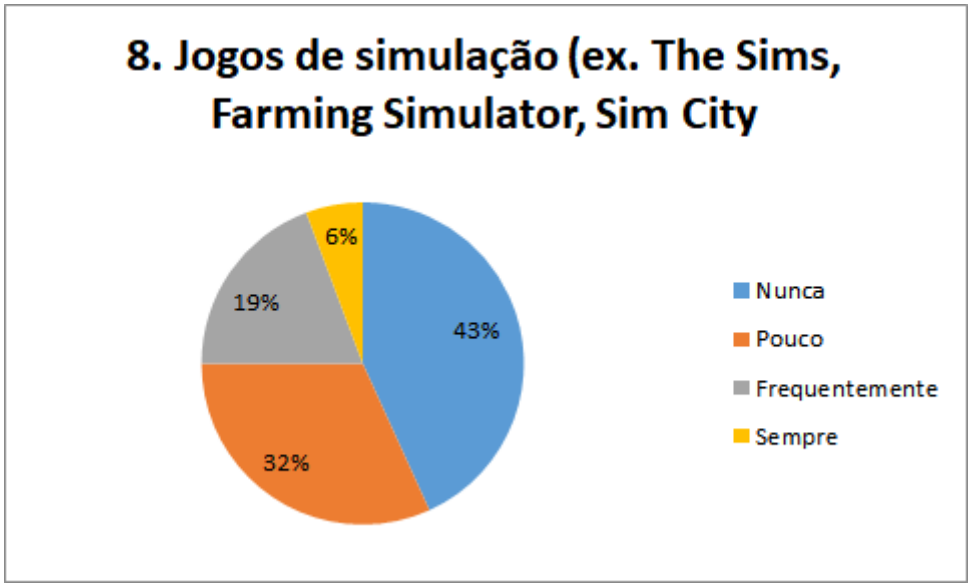

Gráfico 8. Frequência nos jogos de simulação

Segundo dados obtidos através de nosso questionário, somando o número daqueles que afirmam jogar pouco, ou nunca, podemos constatar que 75% dos jogadores se enquadram nesse perfil. Enquanto que apenas 25% de nossos alunos

costumam ter contato sempre, ou ao menos frequentemente com jogos do tipo simulação. Dentre esses jogos, os mais citados pelos alunos, foram o *The Sims* com 55% da preferência dos jogadores, enquanto *Farm Simulator* com 4,2%, *Roblox*, *Bus Simulator* e *Goat Simulator,* cada um apresentou médias aproximadas de 2,1%.

No que se refere à frequência de uso dos jogos de ação, aqui temos números um pouco mais equilibrados. O gráfico 9 abaixo nos dá um panorama sobre o aspecto:

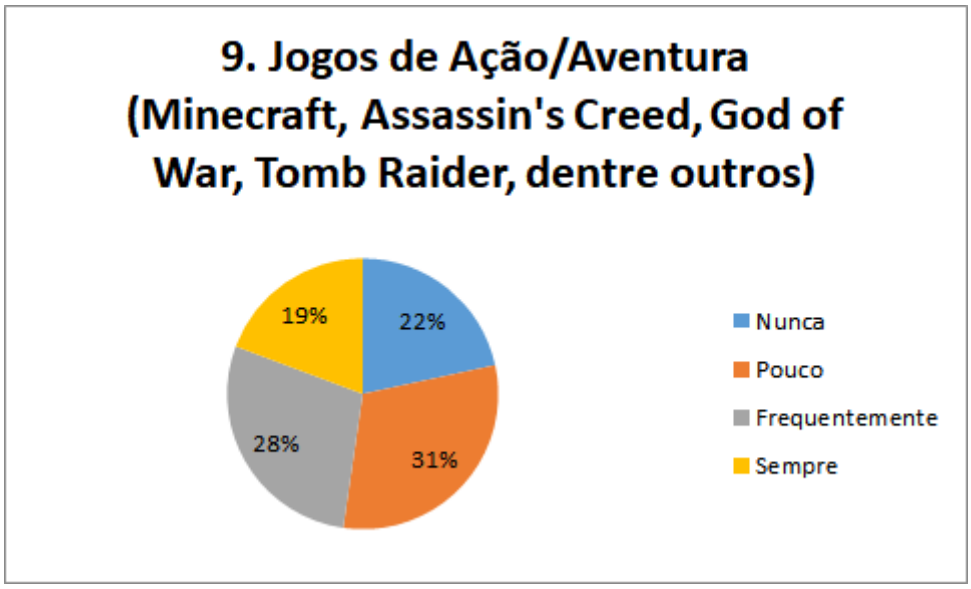

Gráfico 9. Frequência nos jogos de ação/aventura

Ao analisarmos o gráfico acima podemos chegar à conclusão de que tanto os jogos de ação/aventura, quanto os jogos de tiro, são bastante populares entre nossos alunos. No caso do gráfico acima, se levarmos em conta o número de jogadores que afirmam jogar sempre ou frequentemente, somados, obtivemos o número de 47,7% contra 52, 3,1% dos que alegam jogar pouco ou nunca. Quanto aos jogos de ação/aventura citados pelos alunos, encontramos Minecraft (44%), God of War (10,7%) e Assassin 's Creed (6,8%) como os mais citados. Vale lembrar também que os dois últimos games desta relação, possuem temática histórica. Podemos concluir, então, que o gênero que mais tem agradado nossos alunos é o que trata de “jogos de tiro”.

Outro aspecto que também nos interessa bastante nessa pesquisa é saber como nossos alunos entendem a possibilidade de aprender história através dos jogos eletrônicos.

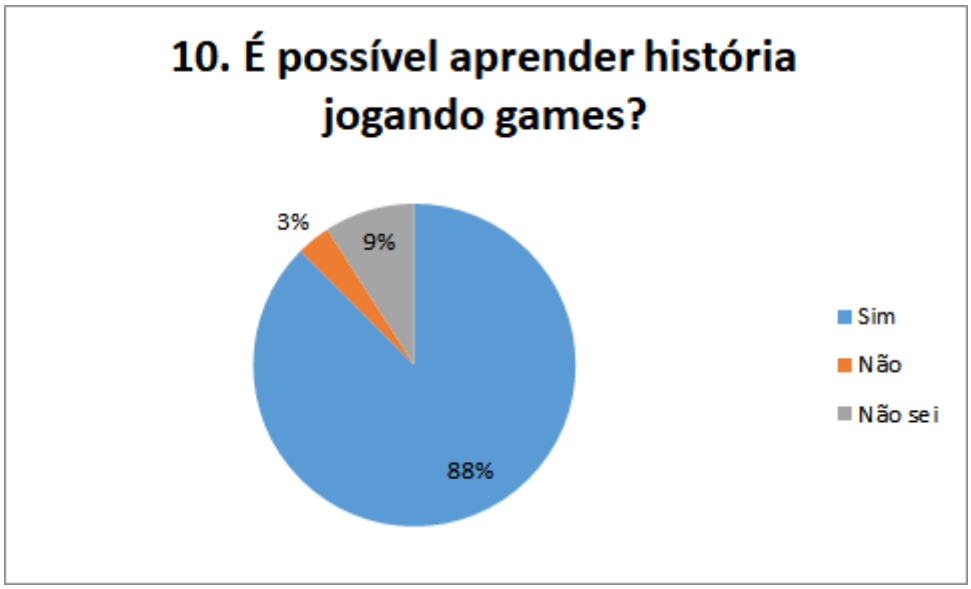

Gráfico 10. Crença no potencial didático dos games

Grande parte dos nossos alunos afirma ser possível o aprendizado histórico através de meios que não sejam exclusivamente os recursos didáticos convencionais. Nesse sentido, os games aparecem como uma possibilidade de aprendizado histórico para 87,5% dos alunos que responderam a pesquisa. Enquanto que 9,1% não sabem responder e apenas 3,4% acreditam que não seria possível um obter algum tipo de aprendizado em história através dos games.

Para aprofundar a coleta de dados sobre esse aspecto, optamos por criar uma lista de possíveis temáticas históricas para que respondessem sobre quais delas concordavam sobre a possibilidade de aprendizagem através dos games.

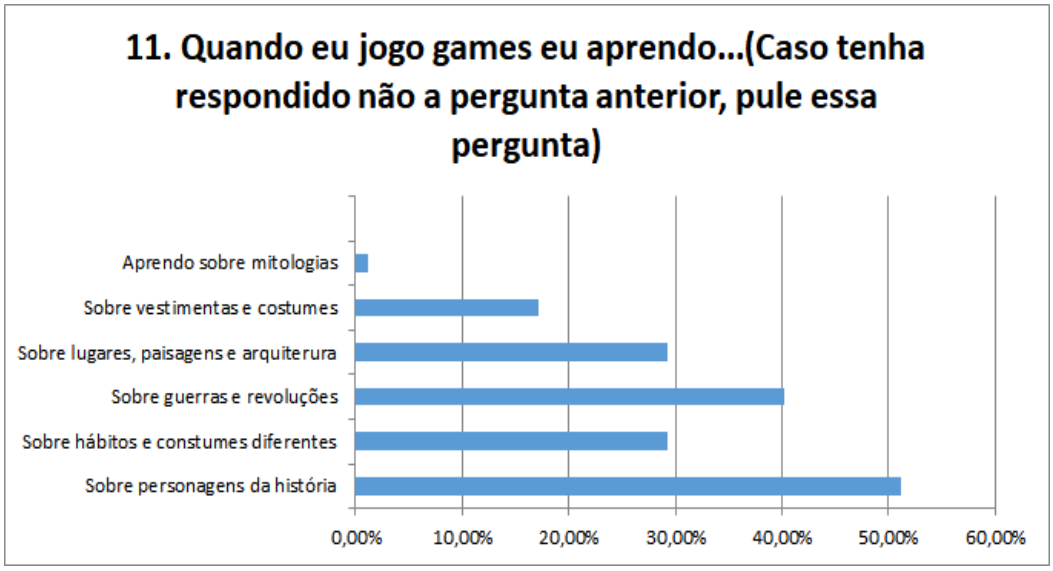

Gráfico 11. Crença na possibilidade de aprendizado através dos games

As opções do questionário acima, não eram excludentes, ou seja, uma pessoa poderia marcar mais de uma opção. Percebemos que para mais da metade das pessoas (51,2%) é possível aprender sobre personagens da história. Muitos também acreditam na possibilidade de aprender sobre guerras e revoluções a partir da narrativa trazidas pelos games (40,2%). Aspectos culturais como hábitos e costumes, também são algo que acreditam ser possível aprender em contato com os games digitais (29,3). Assim também como a crença na possibilidade de aprendermos sobre vestimentas e costumes de um povo (17,1%), além de expandir nossos conhecimentos sobre lugares, paisagens e arquitetura em diferentes áreas do planeta (29,3%). Dentre todas as opções, chama-nos a atenção o fato de que, de maneira geral, os respondentes julgam não ser possível aprender sobre mitologias ao jogar games.

Também questionamos se os alunos acreditavam que os jogos digitais exercem algum tipo de influência no comportamento de quem os joga.

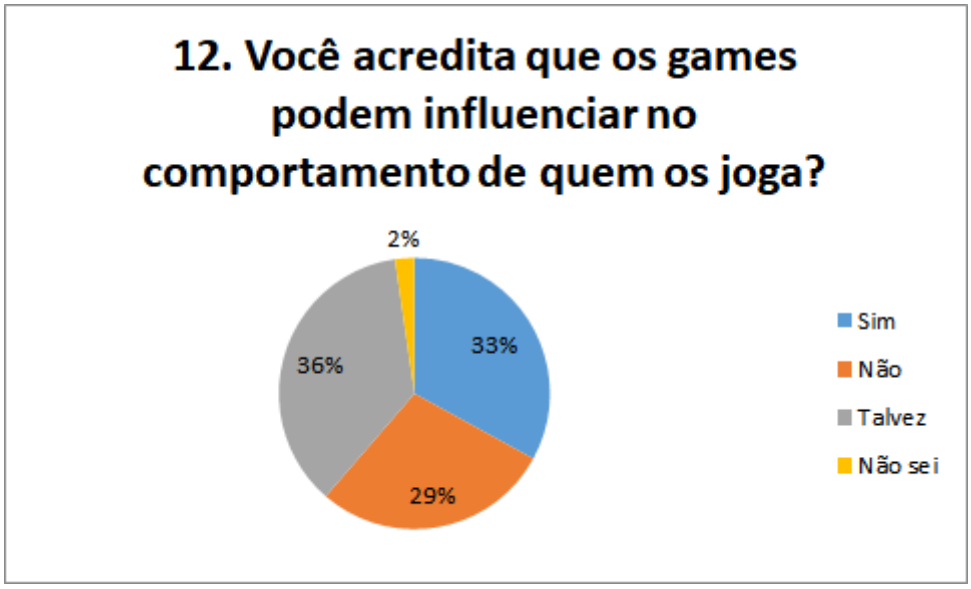

Gráfico 12. Nível de influência exercida pelos jogos.

Podemos notar um equilíbrio no que se refere a esse aspecto. Dentre os que acreditam que os games possam exercer influência sobre os jogadores, 33% alegam que os jogos virtuais, podem exercer algum tipo de influência sobre quem os joga, enquanto que 36,4% afirmam que existe essa possibilidade embora não seja necessária. Os que negam a influência dos games no comportamento dos jogadores somam 28,4%. Esses dados são relevantes para termos em mente de que, apesar de se tratar de um público muito jovem, que varia dos 12 aos 15 anos de idade, ainda sim existe a consciência, por parte de muitos, de que os conteúdos vivenciados a partir da experiência através desses jogos, podem refletir de maneira positiva ou negativa em seus comportamentos.

Em muitos casos, os games apresentam suas narrativas baseadas em eventos relacionados à história. Diferentes formas de mecânicas são desenvolvidas a partir deste aspecto, gerando uma multiplicidade de estilos e temáticas. Sendo assim, nessa parte de nosso questionário, procuramos entender como nossos alunos enxergam a forma como a disciplina História lhes é apresentada, até para que possamos nos certificar de que há, de fato, um interesse de nosso público pelo contato com temas históricos através dos games. Dessa forma, fizemos a seguinte pergunta:

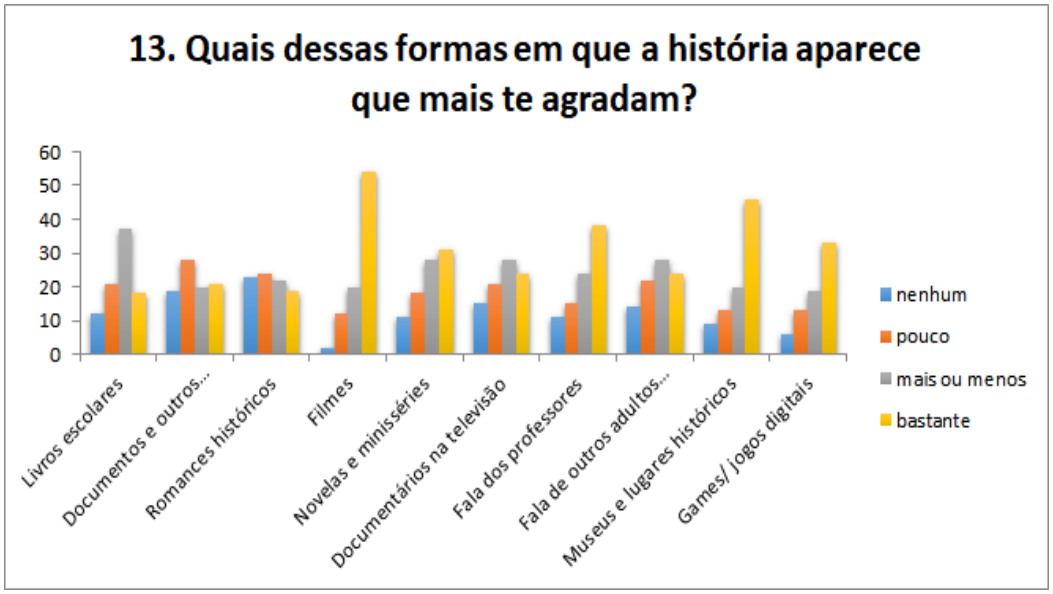

Gráfico 13. Formas de contar história que mais agradam

Os resultados nos mostram que existe uma predileção por formas narrativas presentes nos filmes, novelas e séries, museus e lugares históricos e na fala dos professores e nos games. Interessante salientar que apesar de toda essa gama de possibilidades tecnológicas e lugares de difusão das narrativas históricas, a fala dos professores ainda é vista por nossos alunos como uma forma agradável de conhecimento histórico. Sendo assim, os filmes aparecem em primeiro lugar na preferência dos alunos, as visitas a museus e lugares históricos na segunda colocação e a fala dos professores na terceira colocação. Ocupando o quarto lugar, nesse pequeno ranking, estão os games, a frente, por exemplo, dos documentários históricos, novelas e minisséries, além da fala de parentes e amigos.

Outro aspecto interessante a ser ressaltado é o nível de rejeição, entre os alunos, que algumas formas de apresentação histórica enfrentam. O caso mais crítico aqui é o dos romances históricos, que apresentam a maior rejeição. O uso de documentos e vestígios históricos também não é bem avaliado como agradável. A terceira fonte de narrativas históricas menos agradáveis é a fala de outros adultos. Vale ressaltar que, apesar de ocupar o quarto lugar entre a preferência dos alunos, os games representam uma das formas menos rejeitadas por eles, perdendo apenas para os filmes nesse critério. Na questão anterior estávamos preocupados em perceber o quanto nossos alunos se agradavam de diferentes fontes de

apresentação de temáticas históricas e suas diferentes mídias. Nesta outra questão, procuramos entender o quanto esses alunos confiam nessas formas narrativas, que são as mesmas que foram apresentadas anteriormente.

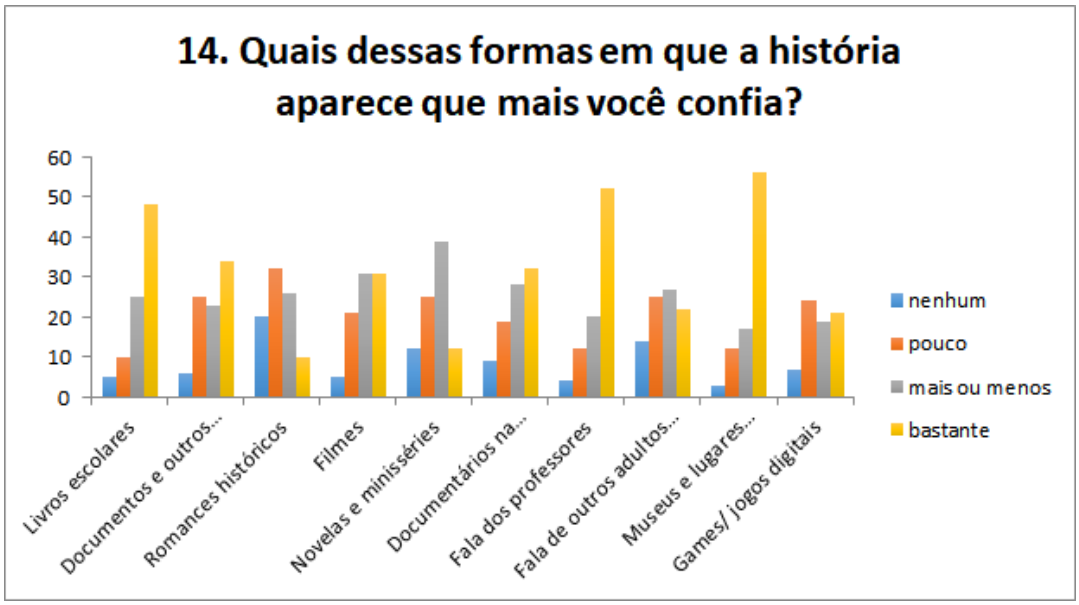

Gráfico 14. Nível de confiança nas formas de contar história

Chegamos à conclusão de que, apesar de preferirem outras formas de narração histórica, nossos alunos confiam bastante no trabalho dos professores, nas visitações aos lugares históricos e nos livros didáticos. Isso é bastante revelador da importância, reconhecida pelos alunos, do papel do professor nas aulas de campo e do recurso do livro didático. Sabemos que as diversas formas de mídias como músicas, filmes, séries e até mesmo os games, costumam despertar o interesse de nosso público, por motivos variados, entretanto no que se refere à confiabilidade, ainda somos nós, no papel de professores, que despertamos a confiança em nossos alunos. Cabe-nos aqui, saber aliar as novas linguagens e dispositivos que aparecem e que fazem parte do cotidiano de nossos alunos, ao nosso papel fundamental, que é despertar o gosto pelo conhecimento histórico em nosso público e fazê-los perceber as implicações práticas da história em sua vida.

Além disso, nossa pesquisa ainda procurou fazer uma sondagem sobre as preferências dos alunos acerca dos conteúdos da disciplina de história para saber quais os temas que mais agradam aos alunos. Preferimos aqui utilizar uma divisão mais tradicional da temporalidade histórica, pelo fato desta ser presente nos livros didáticos além de facilitar a compreensão por parte da maioria envolvida na

pesquisa. Na questão 21, perguntamos quais os temas mais os agradavam e obtivemos as seguintes respostas:

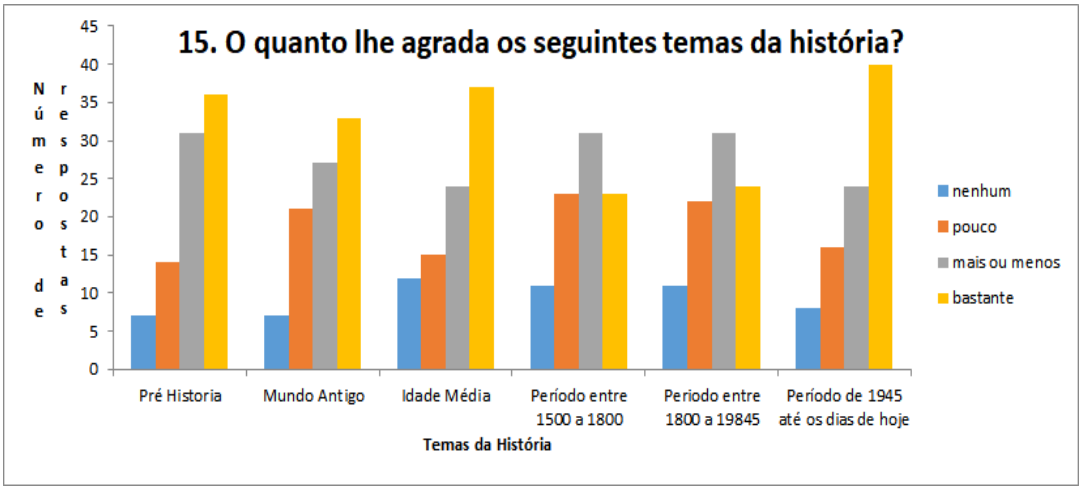

Gráfico 15. Nível de aceitação entre os temas da história

Dentre as opções apresentadas, podemos perceber os temas pertinentes ao período que se estende de 1945 até os dias atuais são alvo de grande interesse por parte desses alunos. Poderíamos nos perguntar se uma vez que os alunos encontram nestes temas alguma relação com o tempo presente os conteúdos históricos passariam a ter mais significado o que por sua vez despertará mais interesse. Outra constatação é o fato de que as temáticas ligadas à Pré-história, Mundo Antigo e Medievo, também são alvo de grande interesse dos alunos. Os jogos digitais discutidos ao longo do presente trabalho. Grande parte abordam esses momentos históricos como plano de fundo, tais como a série *Assassins Creed* e a série *Age of Empires.* Há também muitos games do gênero tiro que trazem como plano de fundo as guerras mundiais. É possível que a indústria dos games já tenha percebido o interesse de seu público por esses temas o que justifica o elevado número de produções trazendo essas temáticas.

Ainda à procura de entender os interesses de nossos alunos pelo conhecimento histórico, questionamos o interesse pelos temas propriamente ditos não relacionados obrigatoriamente à divisão cronológica tradicional trabalhada acima.

Assim chegamos aos seguintes resultados:

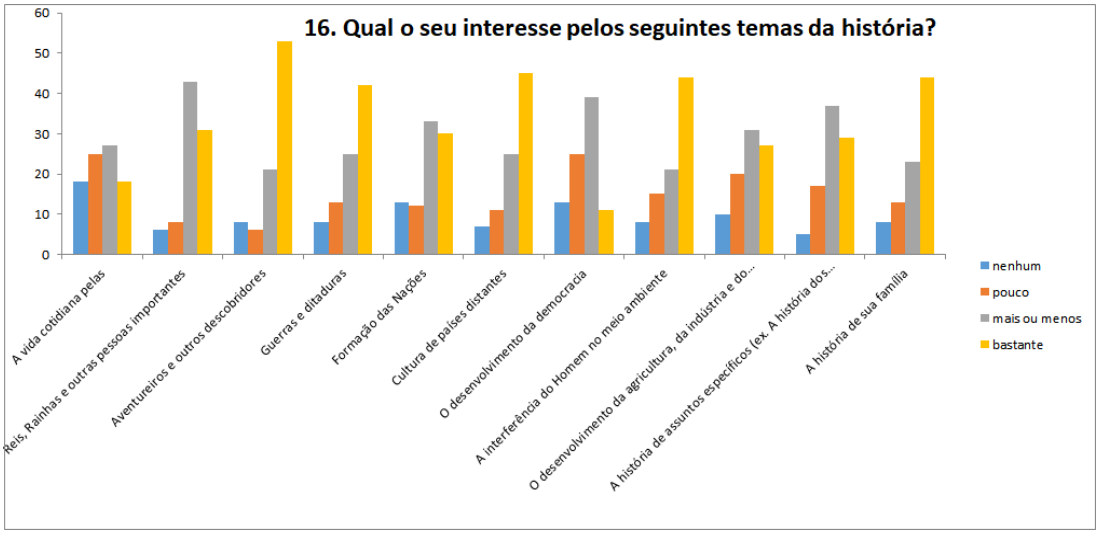

Gráfico 16. Nível de Interesse pelos temas da história

O que nos leva a conclusão de que os temas que mais despertam o interesse nos alunos são a história de aventureiros e grandes descobridores, culturas de países distantes, história da própria família e a interferência do homem no meio ambiente. O interesse por "grandes biografias" e a rejeição do estudo do cotidiano das pessoas comuns (que veremos mais adiante) pode ter relação com a forma como o conteúdo de história é apresentado e consumido pelo público tanto na escola (uma vez que há heranças seculares na história escolar e nos livros didáticos ainda não superados), quanto na sociedade (uma vez que, por exemplo, os filmes de temáticas históricas reforçam a ideia das grandes personagens e suas aventuras). No que diz respeito a outros temas, vemos o interesse tanto pela história pessoal quanto pela de países distantes. E também pelas interações entre humanidade e natureza, talvez justificada pelo debate contemporâneo sobre aquecimento global.

Por outro lado, os temas que mais sofreram rejeição foram vida cotidiana das pessoas comuns (como comentamos acima), formação das nações e surgimento da democracia. Estes temas relevantes para a construção de uma formação cidadã são importantes, segundo os documentos curriculares oficiais, para a atuação na sociedade de maneira crítica. Os games como recursos didáticos podem auxiliar o professor a conquistar o interesse dos estudantes por essas temáticas consagradas e podem servir tanto como um ponto de apoio para as aprendizagens.

Por fim, buscamos entender quais os interesses de nosso público sobre os recortes espaciais operados pela História. Foram apresentadas cinco opções onde os alunos deveriam apontar quais despertavam mais interesse.

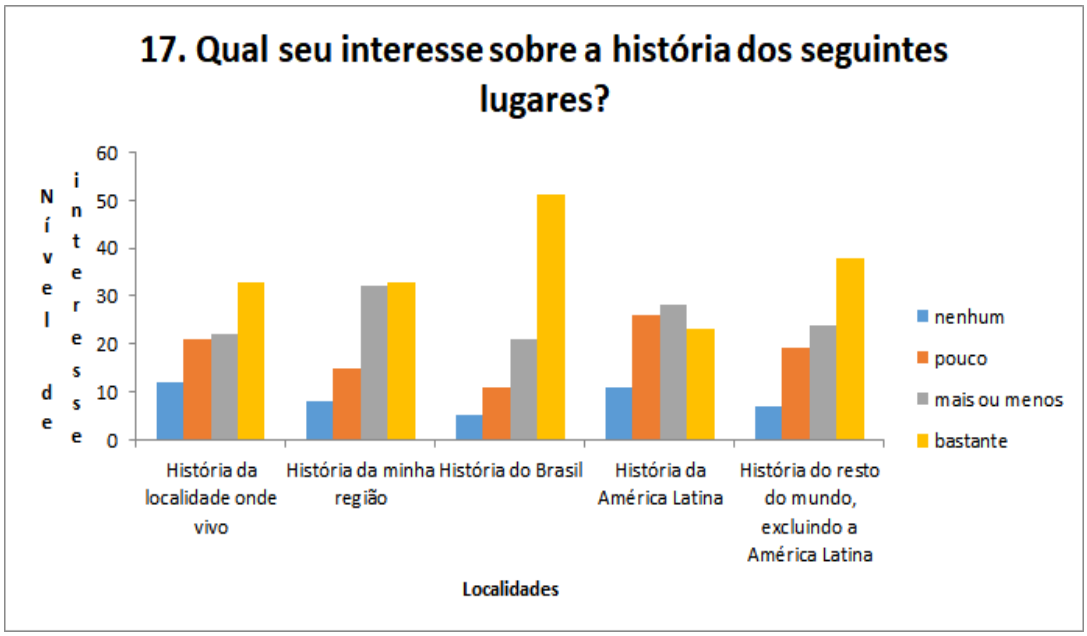

Gráfico 17. Interesse pela história dos locais

Percebemos que temas relacionados à História do Brasil ocupam o maior interesse de nossos alunos, seguido da História do resto do mundo, a História da minha região e a história da localidade onde vivo. Percebemos que a história da América Latina, não é bem apreciada pelo público participante da pesquisa, o que revela a insuficiência das políticas educativas nacionais para a integração cultural do país aos países do MERCOSUL.

Finalmente, destacamos as descobertas que julgamos relevantes para a construção do aplicativo contendo estratégias didáticas a partir da utilização dos games como recursos didáticos:

1. O contato com os games é algo recorrente dentre os estudantes do 6 ao 9 ano do ensino fundamental II e mais da metade deles, afirmam jogar diariamente.

2. Os aparelhos celulares foram destacados como a principal plataforma a partir da qual esses games são jogados. Decorre daí, a nossa preferência pela utilização

desta plataforma de jogos, embora não seja a única utilizada nas estratégias presentes no aplicativo.

3. O gênero “jogos de tiro” é bastante apreciado dentre os estudantes. Neste tipo de game é bastante comum surgirem produções ambientadas em eventos históricos.

4. Os estudantes se interessam pela história nos games, entretanto confiam mais na história ensinada pelos professores: o que reforça a importância docente na mediação dos conteúdos históricos através destes artefatos.

5. Os estudantes acreditam na possibilidade de aprender história através de games, o que pode significar uma predisposição discente para este tipo de recurso didático.

6. Os estudantes mostram-se divididos entre um grupo que acredita que os games podem exercer influência no comportamento das pessoas e outro grupo que não atribui aos games essa característica. O que revela que mesmo entre os usuários desses games, o tema não é pacífico. Por conta disso, em nossas estratégias, procuramos utilizar jogos que tenham classificações etárias compatíveis com o público alvo.

7. Dentre as diferentes formas de apresentação das narrativas históricas, os filmes são a linguagem que mais agrada aos alunos, seguidas da visitação a museus e lugares históricos, fala dos professores e dos games. O que atesta para o fato de que os games possam despertar o interesse de uma quantidade significativa desses alunos.

8. Quanto ao fator confiança nas narrativas apresentadas, destaca-se a preferência pelos museus e lugares históricos, seguidos pela fala dos professores e pelos livros didáticos. É importante destacar a confiança dada pelos alunos ao papel do professor no ensino de história. O que nos motiva a ressaltar o papel do professor mediador do conhecimento. A falta de confiança nas narrativas dos games pode significar que os estudantes sabem diferenciar as narrativas históricas enquanto conhecimento do passado e as narrativas dos games como livres criações, mesmo que baseadas em informações históricas.

9. Percebemos que o interesse dos alunos varia entre temas relacionados ao tempo presente e a períodos mais remotos. Entretanto, dentre esses temas, os que mais chamam atenção são os que envolvem aventuras, história local, cultura de países

distantes e guerras. Esses foram os aspectos levados em consideração em algumas de nossas propostas didáticas.

4.2 Explicando o aplicativo

O “História com Games” é um aplicativo disponível para aparelhos com sistema *Android* que oferece suporte e proporciona a partilha de experiências sobre o uso dos games em práticas didáticas no âmbito da História escolar.

Para dar conta dessa demanda, procuramos desenvolver o aplicativo de forma a reunir um número necessário de conteúdos relativos à utilização dos games no ensino de história, estratégias de aulas baseadas no uso de games, indicações de artigos, dissertações e teses que tratem do tema, textos sobre os principais conceitos que podem subsidiar a utilização pedagógica dos games, além de indicações para páginas da internet mantidas por outros colegas e pesquisadores que se debruçam a respeito do potencial didático que esses jogos apresentam.

O “História com games” pode ser facilmente reconhecido através de seu logotipo abaixo (Figura 1):

Figura 1. Logotipo do aplicativo História com Games

Sobre a constituição da presente logotipo, optamos por utilizar a predominância da cor lilás que, no mundo acadêmico, simboliza o curso de licenciatura em História. Dessa forma, buscamos relacionar a cor principal do aplicativo à área do ensino para o qual foi pensado. No centro aparece um *joystick*,

aparelho utilizado para movimentar os personagens ou objetos nos games. Este é um formato clássico e a depender da plataforma onde o jogo pode ser acessado, é construído com formas bastante diversas. Mais uma vez optamos por utilizar o formato clássico, pelo fato de remontar os primeiros formatos de *joysticks* durante o processo de popularização dos primeiros videogames. Além disso, grande parte do público a que se destina esta aplicação teve algum contato com esse tipo de controle e deve lembrar, até com certa nostalgia dos tempos de criança ou juventude, enquanto podiam passar horas a fio desfrutando das aventuras e desafios impostos pelos games, seja a partir dos próprios aparelhos, ou pagando pelas horas jogadas em uma *lan-house*. Sendo assim, procuramos através desta imagem central em nossa logomarca, promover o resgate afetivo da sensação de prazer ao jogar esses games, com o prazer da atuação profissional no ensino de história, que acreditamos ser o que nos motiva a enfrentar as dificuldades encontradas no campo educacional.

O aplicativo funciona de maneira intuitiva: cada ícone apresentado corresponde a uma seção onde o usuário encontrará o conteúdo relativo a elas. Observando a imagem abaixo (Figura 2) podemos ter uma melhor ideia da apresentação inicial:

Figura 2. Página inicial do aplicativo

Como é possível perceber, na imagem acima, o aplicativo está atualmente funcionando a partir de uma página na internet e pode ser acessado através de um link que emula seu funcionamento, tornando-o utilizável desde que haja disponibilidade de internet. Esse aspecto sofrerá alteração quando o mesmo for publicado com as devidas alterações sugeridas pela banca. Também é possível perceber a existência de propagandas na aplicação, que serão igualmente retiradas com a postagem da versão definitiva do aplicativo.

4.3 Sessões do aplicativo “História com Games”

4.3.1 Sessão “Sobre…”

Na Sessão "SOBRE..." é apresentado um panorama geral do aplicativo. Aqui o usuário poderá entender o funcionamento de cada seção trazida pela aplicação, bem como os objetivos de sua criação e o que poderá encontrar em cada uma delas. Para facilitar a comunicação com o usuário final, apresentamos nessa seção uma versão resumida das informações que serão apresentadas aqui.

4.3.2 Sessão “Aulas”

Nossa aplicação tem a proposta de oferecer a esses profissionais, possibilidades de utilização dos games dentro de uma proposta didática, no que se refere ao ensino de História. Criado para servir de apoio a esses profissionais, o “História com Games” conta com a sessão "AULAS" onde são disponibilizadas algumas estratégias de aula pensadas a partir dos games. Essa seção, que será alimentada de forma constante, conta atualmente com três estratégias destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental II, podendo ser estendida posteriormente também para o Ensino Médio.

Inicialmente contamos com três estratégias desenvolvidas para os 7, 8 e 9 anos do Ensino Fundamental II. Todas elas foram pensadas de forma a propiciar o diálogo entre o conhecimento histórico e a produção cultural nos games. Dessa

forma, nossas estratégias são acompanhadas de informações curriculares que servem de referencial para os profissionais que desejem utilizá-las. Além disso, são acompanhadas de links onde os professores podem ter acesso a materiais complementares (imagens, textos, ou documentos).

Quanto às atividades avaliativas, temos a ideia de que o momento da avaliação não signifique essencialmente o final do processo de aprendizagem. Como afirma Luckesi (2000), a avaliação não se trata de aprovação ou reprovação do educando, mas sim, existe para promover uma orientação permanente que vise o desenvolvimento desse sujeito. Dessa forma, entendemos não fazer sentido optar por avaliações que busquem um modelo tradicional, quantitativo, baseado unicamente no binômio pergunta/respostas, ou que apenas tenha a intenção de categorizar os estudantes entre aptos e inaptos. Sendo assim, optamos por modelos avaliativos que igualmente apresentam propostas, que sejam ao mesmo tempo acessíveis e desafiadoras, e que explorem ao máximo os temas abordados nas estratégias.

Assim como Meirieu, acreditamos que a aprendizagem se dá na medida em que conseguimos promover novas formas de mediações entre o sujeito e o mundo ao qual ele pertence. Por isso, buscamos criar aprendizagens espontâneas, através desses artifícios didáticos. (MEIRIEU, 1998, p.64). Sendo assim, na estratégia pensada para o game *Minecraft*, procuramos fazer o diálogo com fontes imagéticas para trabalharmos os saberes dos povos nativos americanos na cultura material e imaterial. Sendo esse um tema indicado pela Base Nacional Comum Curricular para turmas dos 7º ano, entendemos a importância de trabalhar a partir de uma visão diferente da maioria dos livros didáticos onde normalmente apresenta-se uma visão eurocêntrica sobre esses povos e seus costumes. Segundo Silva e Silva (2018, p. 45), os livros didáticos, quando tratam da história dos povos indígenas, apesar de alguns avanços, em sua maioria ainda estão repletos de visões eurocêntricas, apegados a uma ideia de colonialismo além de trazerem concepções identitárias genéricas. Procuramos dessa forma, discutir as culturas desenvolvidas por diferentes povos nativos americanos a partir de suas expressões culturais, para assim, identificar elementos relacionados a eles e que são constituintes na formação sócio cultural do continente.

Na estratégia do *Valiant Hearts*, desenvolvida para o 9º ano, onde discutimos a Primeira Guerra Mundial, procuramos dialogar com três diferentes tipos de linguagens: as imagens de cartazes, a documentação oficial e os relatos de soldados. Optamos pelo game em questão por tratar-se de um game que cria uma narrativa ambientada na Grande Guerra e que apresenta elementos gráficos aproximados do estilo *cartoon.* É isso o que o diferencia da maioria dos games sobre guerra que geralmente buscam por gráficos mais realistas e com forte violência gráfica.

Já na aula em que propomos o uso de *Baquaqua - The Game* procuramos desenvolver uma estratégia que mobilize o ensino de História através de biografias. . Por ser uma estratégia desenvolvida para o 8º ano do Ensino Fundamental II, optamos por trabalhar o contexto escravista brasileiro do século XIX. Para isso, utilizamos a Biografia de Muhammad Gardo Baquaqua, africano que foi escravizado e trazido ao Brasil em meados do século XIX. Sua Biografia é uma das poucas produzidas por alguém que fora escravizado no país (Araújo, 2018). Segundo Silva (2009), ao utilizar as biografias para o ensino de história, é necessário não apenas levar em conta os acontecimentos narrados ou atribuídos à pessoa biografada, mas também, devemos analisar o contexto histórico que permeia essa narrativa. Dessa forma, buscamos analisar o tema a partir dos relatos de alguém que vivenciou o cotidiano de uma sociedade escravocrata e que apesar de escravizado, não se sentira numa condição de subjugado. Tudo isso sem, entretanto, abrir mão, de uma análise contextual do escravismo no Brasil. Sendo assim, essa estratégia busca discutir a respeito de quatro conceitos principais: escravidão, liberdade, resistência e identidade.

4.3.3 Seção “Para Ler…”

Entendemos que, além de compartilhar as estratégias citadas acima, é importante promover meios para que professores (as) possam se inteirar cada vez mais sobre a relação entre o ensino de História e o uso dos games. Dessa forma, criamos a sessão "PARA LER..." onde o usuário tem acesso a textos que versam sobre a história da Informática e dos jogos digitais além de encontrar uma breve discussão sobre o conceito de jogo. Sobre esse aspecto, queremos que nosso aplicativo promova a reflexão a respeito do uso dos games no Ensino de História e

não seja meramente prescritivo. Os textos apresentados nesta seção são de nossa autoria e fazem parte de capítulos específicos desta dissertação e servem como introdução e estímulo para possíveis pesquisas futuras a respeito da temática.

4.3.4 Seção “Para Clicar”

Esta seção é complementar a anterior. Aqui é possível encontrar links para produções acadêmicas a partir de diferentes temáticas: História dos games; história da informática; games e ensino de História e gamificação. Ao clicar em cada um desses pontos de interesse, o usuário é levado a diferentes produções onde é possível conhecer informações sobre o título, autoria, além do acesso ao link que direciona o usuário à página da onde está hospedada a produção em questão. Trata-se de textos que não são de nossa autoria, mas que entendemos serem de grande importância para o estudo desta temática.

4.3.5 Seção “Sugestões de Leitura”

Ainda na mesma linha do raciocínio anterior, e com objetivo de oferecer uma consulta rápida às produções utilizadas em nosso trabalho. Optamos por criar outra seção que conta com uma lista mais completa de produções. Nesse caso, temos aqui, além de indicações da literatura acadêmica, sugestões de livros e *ebooks* que versam sobre o tema, mas que não possuem necessariamente links para o acesso imediato.

4.3.6 Seção “Sugestões de Games”

Aqui, tentamos oferecer uma seção que possa inspirar outros profissionais a também produzirem suas estratégias utilizando games não abordados em nossas propostas didáticas. Criamos uma lista comentada para aqueles que não estão familiarizados com o mundo dos games e seus usos pedagógicos. Nesta lista existem indicações de games acompanhadas de indicações sumárias de possibilidades de aplicação. Nesta seção, optamos por utilizar a classificação trazida por Peixoto (2016) que divide os games em duas vertentes: games comerciais e games educacionais. Desta classificação neste aplicativo deve-se ao fato de que os games comerciais envolvem aspectos que, em muitos casos, podem se converter em dificuldades quanto a sua utilização. Dentre esses aspectos podemos citar a

questão do licenciamento e os altos valores que por vezes são atribuídos a esse tipo de game. Em muitos casos, torna-se viável apenas a utilização de versões de demonstração, que são incompletas e com bastante limitação. Além disso, trata-se de games que são criados com o intuito de entreter, sem a necessidade de apresentar consonância com as discussões de cunho historiográfico, o que demanda uma maior atenção de quem vai utilizá-lo pedagogicamente.

Por outro lado, os games educacionais, diferentemente dos anteriores, são criados a partir de propostas pedagógicas. Ou seja, o professor que por ventura resolve lançar mão de utilização desse tipo de game pode fazer a leitura da proposta didática disponível. Além disso, normalmente estão disponíveis de forma gratuita, pois em muitos casos são frutos de políticas públicas voltadas à educação e seus fins não são lucrativos. Por isso mesmo, torna-se mais fácil a aquisição. Em nosso aplicativo, por exemplo, para cada game indicado nesta subseção temos um link para o download de forma gratuita diretamente da página oficial de seus desenvolvedores.

Dessa forma, deixamos a escolha por conta dos professores: de um lado temos os games que despertam maior interesse do grande público, que apresentam maior primor técnico, mas que, em contrapartida, tem em seu processo de licenciamento um entrave que pode impossibilitar sua utilização. Do outro lado, temos games menos conhecidos e que, em muitos casos, apresentam certa defasagem técnica quando comparados aos games comerciais. No entanto, os jogos educativos se destacam por favorecerem a docência por terem sido criados justamente para estes fins. . Além do fator licenciamento não se apresentar como um problema.

4.3.7 Seção “Visite...”

Criamos esta seção contendo o hiperlink para acesso a páginas de outros colegas docentes que também refletem a utilização dos games no ensino de História. Dessa forma, o “História com Games”, além de trazer um conteúdo próprio a respeito do tema ao qual se dedica, também se converte em uma central de acesso a outras produções sobre a temática. Atualmente, temos um número crescente de colegas debruçados sobre o assunto. E alguns deles se converteram

em referências importantes quando estamos tratando do uso de games no ensino de história. Temos como exemplo disso, a professora Lynn Alves (UNEB) que, além de escrever diversos livros e artigos sobre a temática, também coordena o grupo de pesquisas e desenvolvimento de games chamado “Comunidades Virtuais”. Sendo assim, este é o espaço em nossa aplicação que apresenta um esforço de reunir as páginas desenvolvidas por esses colegas.

4.3.8 Seção “Comente Aqui”

Outra seção que julgamos importante é o espaço onde esses professores possam trocar experiências sobre a utilização desses games. Essa interação é importante para adequarmos nossas propostas a diferentes situações didáticas. Nesta seção, o professor pode relatar como foi sua experiência utilizando-se de nossas estratégias e também postar suas próprias estratégias desenvolvidas, compartilhando-as com os outros usuários. Até o momento presente, não será possível postar algo neste espaço, pois o aplicativo, no momento da defesa, ainda estará rodando apenas na versão “navegador de internet”, ou seja, ainda não funciona no sistema *Android*. Essa possibilidade de utilização funcionará na versão final do aplicativo, que levará em conta as orientações dadas pela banca da dissertação. No entanto, podemos adiantar que a aplicação contará com um sistema de *login*. Uma vez realizado o processo de *login*, o usuário poderá fazer seus comentários, compartilhar suas estratégias, caso deseje, interagir com outros usuários.

4.3.9 Seção “Quem Somos”

Na seção "Quem somos" falamos sobre nossa relação pessoal com a História e também com os Games. Além de inserir a criação do aplicativo no contexto do Mestrado Profissional e Ensino de História (UFPE)

4.3.10 Seção “Contatos”

Para concluir temos a sessão "Contatos" onde são disponibilizadas informações para o contato do usuário e o desenvolvedor da aplicação.

4.4 Critérios utilizados na escolha dos games

Durante o desenvolvimento deste trabalho, estabelecemos critérios para a escolha dos games que seriam abordados nas nossas propostas didáticas. Não se constitui tarefa das mais fáceis estabelecer tais critérios, dada à multiplicidade de opções que são fornecidas pelos games. Entretanto, para sua utilização no contexto educacional, levamos em consideração aspectos de ordem técnica, relacionados à logística e às diferentes estruturas fornecidas pelas unidades escolares, além de buscar a utilização de jogos que estivessem relacionados aos aspectos teóricos os quais queremos abordar. Sobre esse último aspecto, utilizamos as ideias de Azevedo (2012) e Teles e Alves (2016).

4.4.1 Acessibilidade na aquisição do software

Em nossa proposta procuramos levar em conta games que estejam disponíveis para serem jogados de forma gratuita. São comuns os jogos digitais feitos para atender a objetivos comerciais cujas empresas adotam, como política de licenciamento de seus produtos, um tipo de proteção chamada de licença. Dessa forma, ao adquirirmos um game, muitas vezes estamos adquirindo a licença para instalarmos e utilizarmos em apenas um dispositivo. Desta feita, o uso do mesmo aplicativo em vários dispositivos ao mesmo momento implica na aquisição de quantas licenças individuais forem necessárias para o trabalho em uma sala de aula. O que em muitos casos torna a utilização desses jogos em instituições de ensino algo bastante dispendioso. E, inacessível para a realidade das escolas públicas brasileiras. Sendo assim, quando trabalhamos com jogos comerciais, procuramos utilizar suas versões de demonstração, conhecidas como versões *demo* ou *trial*. Essas versões são caracterizadas por terem um tempo limite para sua utilização ou por apresentarem limitação de recursos quando comparadas com suas versões completas ou *full.* Geralmente servem para apresentar as narrativas, mecânicas ou funções desses *games* e são disponibilizadas gratuitamente.

4.4.2 Disponibilidade do software para funcionar em aparelhos celulares

Em nossas estratégias, privilegiamos como plataforma principal os celulares por serem os aparelhos mais acessíveis em comparação com os consoles e computadores. Acreditamos que esta descoberta pode ser expandida a mais realidades escolares mais amplas.

Entretanto, esse fato, não impede que, havendo as condições adequadas, sejam utilizados games disponíveis em qualquer outro tipo de plataforma, como é o caso dos computadores dos laboratórios escolares de informática ou dos consoles.

4.4.3 Pertinência curricular

Optamos por trabalhar com títulos que apresentassem temáticas que pudessem ser articuladas aos documentos curriculares vigentes. Em específico, buscamos estabelecer o diálogo entre esses jogos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De forma que, mesmo entre aqueles games que não apresentaram uma construção narrativa relacionada à história, seu uso foi pensado através desse parâmetro.

4.4.4 Apreciação pedagógica às formas de aprendizagens pertinentes aos anos finais do ensino fundamental

Segundo McCall *in* Teles e Alves (2016, p. 179), dentre os critérios a serem utilizados na escolha de um game para utilizá-lo num contexto educacional, temos de levar em consideração se os estudantes estão aptos a entender os conceitos apresentados no jogo, além de estarmos atentos se os desafios trazidos pelo game estão de acordo com o nível do público que será trabalhado. Dessa forma, buscamos desenvolver nossas estratégias a partir de games que não só apresentam desafios possíveis de serem solucionados, como também incluímos, no desenvolver

dessas estratégias, momentos dedicados à discussão dos conceitos que julgamos relevantes para as diferentes temáticas abordadas.

4.4.5 Adequação ao tempo disponível

Para quem deseja trabalhar com games em sala de aula, esse é um fator crucial, pois influencia no tipo de experiência que o jogador vivenciará. Existem games que tentam criar e explorar o vínculo entre o jogador e o personagem controlável, através de uma narrativa mais elaborada. Games assim tendem a apresentar um tempo de conclusão mais longo, necessitando de algumas horas. Cabe ao professor verificar se vale a pena explorar todo o game, se apenas parte dele, ou mesmo apostar em outro mais curto. Outra questão que também influencia no fator tempo é o tipo de mecânica apresentada nesses jogos. Esse aspecto é tão relevante que McCall *in* Teles e Alves (2016, p. 179) categoriza a utilização significativa dos games a partir do estilo de jogo apresentado por cada game, onde existem os jogos rápidos, geralmente acessados através de navegadores e que apresentam rápida conclusão, as simulações simples, que podem ser concluídas em cerca de quarenta e cinco minutos a duas horas e as simulações comerciais que podem extrapolar em muito o tempo anterior.

4.4.6 Nível de desafio apresentado

Sobre esse aspecto é preciso atentar se o público alvo está preparado para encarar os desafios impostos pelo game a ser utilizado. Por exemplo, games de estratégia em tempo real requerem muita atenção por parte do jogador, pois existem diversas coisas ocorrendo ao mesmo tempo e o jogador deverá realizar vários comandos praticamente no mesmo instante, o que torna jogos assim, pouco interessantes para a utilização. Além disso, nem todos têm experiência com games. Atividades simples aos olhos de quem já é experiente podem ser muito complexas para usuários neófitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a relação dos games e o ensino de história durante essa jornada de mestrado têm sido uma experiência bastante gratificante. Poucos pesquisadores conseguem ter o privilégio de unir, na vida acadêmica, duas coisas as quais têm muita paixão: história e games. Os jogos digitais, antes vistos apenas como artefato destinado ao lazer, nos últimos anos, vem sendo estudado por pesquisadores das mais variadas áreas, constituindo-se fértil objeto de estudo. Dedicamos as últimas palavras do presente texto, a discutir os principais resultados obtidos em nossa pesquisa.

No primeiro capítulo buscamos analisar o estado da arte sobre as produções nacionais acerca do tema abordado. Percebemos que o estudo sobre a utilização dos games nos processos educativos, tem ganhado bastante espaço no mundo acadêmico. Dentre esses estudos, a maioria concentrou atenção nas potencialidades educativas apresentadas pelos games. Também percebemos boa quantidade de trabalhos focados nas interações entre os estudantes e os jogos digitais no contexto educacional. Além disso, entendemos que a linguagem dos games, pode ser utilizada a partir de diferentes formas no ambiente escolar e que este aspecto varia de acordo com a criatividade dos docentes e as condições encontradas por ele. Apesar de conhecermos obras voltadas ao trabalho do professor na utilização dos games, este ainda é um tema que precisa ser mais discutido no meio acadêmico. Este trabalho tem o objetivo de contribuir um pouco com essa discussão.

No segundo capítulo, vimos que o desenvolvimento da informática tem alterado de forma bastante sensível a relação que estabelecemos com a sociedade. O acesso às informações numa velocidade cada vez maior proporciona a busca por conhecimentos significativos, de forma que sejam úteis em nossa vida prática, ao invés de servirem apenas ao acúmulo dessas informações, que muitas vezes, pouco fazem sentido na vida de quem as adquire. Além disso, nossa relação com as tecnologias da informação e comunicação (TICs) têm alterado a forma como entendemos o tempo e o espaço. Estar presente em determinado local não está mais relacionado apenas à presença física. Esse processo de virtualização é uma resposta da sociedade ao desenvolvimento das TICs e como muitas outras criações

da humanidade, apresenta tanto aspectos positivos quanto negativos. Cabe a nós enquanto professores, não fechar os olhos para essas inovações e sim, saber extrair de cada uma delas, as suas melhores virtudes.

Um dos reflexos do processo acima é a influência do mundo digital nas formas de entretenimento. A virtualização da sociedade se faz cada vez mais presente em nosso cotidiano. Além de influenciar a forma como consumimos as músicas, compartilhamos fotografias e participamos de grupos sociais, os jogos também sofrem influência desse processo. Entendemos por jogos digitais ou games, aqueles jogos desenvolvidos para serem acessados através de um determinado aparelho, seja ele um computador, celular ou algo que o valha, podendo ou não apresentar uma narrativa. Existem games que são pensados para fins educacionais. Muitos deles, apesar de não serem muito conhecidos pelo público consumidor, são frutos de pesquisas acadêmicas e desenvolvidos de forma considerar aspectos didáticos. Entretanto, os jogos de maior expressão são desenvolvidos apenas com o intuito de entreter, muitas vezes criando suas narrativas baseadas em produções historiográficas. Dessa forma, sua utilização no ambiente escolar, tanto dos games educacionais, quanto dos comerciais, deve estar relacionada à mediação do docente.

Já no terceiro capítulo, buscamos discutir a respeito da utilização desses games no ensino de história. Primeiramente, foi preciso refletir sobre o processo de gamificação. Entendemos que o uso da linguagem dos games no contexto educacional, ajuda-nos a desenvolver desafios que sejam, ao mesmo tempo, compatíveis com os saberes dos alunos, mas que também apresentem certo grau de dificuldade. Dessa forma, para superar os desafios colocados pelos professores, os alunos têm de utilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, proporcionando a sensação de recompensa rápida e perceptível.

Os jogos digitais possibilitam que o professor, atuando juntamente a seus alunos, possa refletir a respeito das diferentes representações do passado. Além desse aspecto, os games trazem um enorme potencial pedagógico na medida em que podem nos conduzir a diferentes formas de experimentar o tempo e o espaço. Percebemos o tempo histórico não apenas a partir de nossas experiências individuais, mas também através das experiências compartilhadas. Sendo assim, pode-se afirmar que os games também se constituem enquanto espaços de memória. Além do mais, as concepções educacionais mais recentes têm deixado de

ver o professor enquanto protagonista no processo educativo. Admite-se que uma de suas principais funções é a de atuar enquanto mediador do conhecimento, deixando o protagonismo do aprendizado a cargo dos alunos. De nada adiantam as melhores técnicas de ensino quando o público a que se destina a intervenção docente não demonstra algum interesse.

Nesse processo, o trabalho com os games, pode ser um caminho para o despertar do interesse pela história. Entretanto, apesar da reconhecida influência que os games despertam em nossa sociedade, sua utilização em meios educacionais, ainda não é muito difundida no ensino de História. O fato é que, quanto à dificuldade que muitos professores encontram no trabalho com os games, acreditamos que possa ser justificada pelo desconhecimento do universo digital e/ou pela falta de estrutura de laboratórios e recursos digitais disponíveis. Por conta disso, nosso produto acadêmico relacionado à conclusão do mestrado foi o desenvolvimento de um aplicativo que oferece um suporte àqueles profissionais que queiram fazer uso dos games em suas estratégias didáticas.

Por fim, em nosso quarto capítulo, além da descrição do aplicativo História com games, fizemos uma pesquisa com os alunos, com o intuito de entendermos quais tipos de relação os mesmos estabelecem com os jogos digitais. Para enfim, com base nesses dados, desenvolvermos nossas estratégias didáticas. Buscamos saber a partir de quais dispositivos esses jogos são acessados, suas preferências em relação aos tipos de jogos e quais seu nível de confiança nas narrativas apresentadas pelos games. Dentre as informações obtidas na pesquisa, destacamos que o celular constitui-se enquanto aparelho mais utilizado para consumir jogos. Percebe-se também a abertura, por grande parte dos alunos, quanto à utilização de diferentes tipos de mídias, como os filmes e os games nas aulas de história. Entretanto, apesar de gostarem das formas em que as narrativas são apresentadas nos games, os estudantes não apenas confiam na mediação do professor, mas entendem a importância de seu trabalho. Essa informação nos serve de alento, principalmente mediante os tempos difíceis em que estamos passando.

Entendemos que embora atualmente existam bastante produções a esse respeito, esta temática de pesquisa ainda tem muito a oferecer, sobretudo a professores e pesquisadores do campo do ensino de História. Além de elaborarmos nossas estratégias para a apreciação e crítica tanto dos colegas de profissão quanto

dos membros da academia. É importante contribuir para o surgimento de outros pesquisadores na área. Esse foi um de nossos objetivos durante a realização desta pesquisa de mestrado. Acreditamos que apesar de tratar-se de um trabalho mais extenso do que imaginamos de início, ainda assim, várias lacunas ficaram abertas, algumas delas suscitam pesquisas futuras, no entender do autor.

Chegando às palavras finais deste trabalho, várias indagações podem ser feitas, e que por motivos diversos, não se fazem presente nesta produção, dentre elas destacamos: Quais seriam as contribuições e as possibilidades no uso dos games para o Ensino Fundamental I e Médio? Como as políticas públicas em relação aos jogos eletrônicos podem interferir na popularização dos games enquanto objetos didáticos? Quais os impactos da utilização dos games no ensino de história para pessoas que apresentam problemas de aprendizagem? Mas isso é tema para outras conversas.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. *Gamification*: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1 ed. São Paulo: DVS Editora, 2004.

ALVES, L; COUTINHO, I. J. (Org.). *Jogos digitais e aprendizagem*: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016.

ALVES, L. R. G. *Game Over*: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

ARAÚJO, Fábio R. de. Prefácio. In: MOORE, Samuel. *Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua*. Rio de Janeiro, Alchemia, 2018.

ARENDT, H. Sobre a violência. Rio de janeiro: Civilização Brasileira. 168p, 2009.

ARRUDA, E. P. *Jogos digitais e Aprendizagens*: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? Tese**.** Universidade Federal de Minas Gerais. 237p. 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRUNER, J. *O processo da educação geral*. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.

BURKE, P. *Visto y no visto*: El uso de la imagen como testimonio histórico. 2005.
CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CRAWFORD. C. *The Art of Computer Game Design. Ed.* Osborne/McGraw-Hill, 1984, 113p.

COSTA, M. A. F. *Ensino de história e games*: dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris, 2007.

FARGE, A. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FAVRE, H. *A Civilização Inca.* Rio de Janeiro: Zahar, ANO. (Edição Kindle)

GENDROP, P. *A Civilização Maia*. Rio de Janeiro: Zahar, ANO. (Edição Kindle).

FILHO. C. F. *História da computação*: o caminho do pensamento e da tecnologia. Epicurus: Porto Alegre, 2007.

FLEURY, A; NAKANO, D; CORDEIRO, J. H. D. O. *Mapeamento da indústria Brasileira e global dos jogos digitais***.** Edição digital, 2014, 267p.

FREIRE. P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIACOMONI. M. P; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013, 165p.

GOMES, A. J. *Jogos digitais no ensino de história*: uma análise do jogo Tríade – igualdade, liberdade e fraternidade. Dissertação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Dissertação. 147p. 2019.

GUMBRECHT, H. U. Depois de aprender com a história, o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, V. L. (Org.). *Aprender com a história?* O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, 256 p.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade.* Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
HOBSBAWM, Eric J. *A era dos Impérios*: 1975 - 1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos*: o breve século XX : 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO; Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

JUUL, J. (2003) The game, the player, the world: looking for a heart of gameness. In *level up*: digital games research conference proceedings. Utrecht University, http://www.jasperjuul.net/text/gameplayerworld/, Abril.

KHALED JR, S. H. *Videogame e Violência*: Cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *Artcultura*, *8*(12). 2006.

KOSELLECK, R. *Estratos do tempo*: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio, 2014.

KOSELLECK, R. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016

LEMOS, I. L. *Representações Sociais da violência contida nos jogos eletrônicos*. Recife: O autor, 2011.

LEVY. P. *O que é virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LIMA, K. T. Cartas, histórias e linguagem. *Revista de teoria da história*. Ano 1. N 3. Goiás, 2010.

LUCKESI. C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MACEDO, T. R. L. *Games com narrativa histórica como mediação de experiências formativas em ensino de história*: uma pesquisa com o jogo "Game of Thrones – RPG. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia. 116p. 2013.

MARQUES, A; BERUTTI, F; FARIA, R. *História contemporânea através de textos. Textos e documentos.* Editora Contexto, 1990.

MAYNARD, D. C. S. Memórias do segundo dilúvio: uma introdução à história da internet. *Cadernos do Tempo Presente***,** 4º ed., p.15-42, 2011.

McGONIGAL, J. *A realidade em jogo* [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Best *seller,* 2017.

MEIRIEU, P. *Aprender sim… Mas como?*7. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

MOORE, Samuel. *Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua*. Rio de Janeiro. Alchemia, 2018.

NETO, J. *Gerações*: a era de ouro dos videogames 1 e 2 gerações. [recurso eletrônico]

OLIVEIRA, A. C; FILHO, J. N; ALVES, L. *Potencialidades para o aprendizado sobre Primeira Guerra a partir da interação com Valiant Hearts - The great War.* XIII SBGames - Porto Alegre, 2014

PETRY, A. S. *Heavy Rain* ou o que podemos vivenciar com as narrativas dos games. Universidade de São Paulo, Escola de comunicações e artes .X SBgames – Salvador, 2011.

PAIVA, C. A. *A gamificação como ferramenta pedagógica no ensino superior*. Barueri: Editora, 2016.

PEIXOTO, A.D. *Jogar com a história*: concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa. 2016.

Pereira, N. M., & Torelly, G. (2015). O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História DOI10.5216/o.v15i1.34727. *OPSIS*, *15*(1), 88-100

PINSKY, J.; BRUIT, H.; PEREGALLI, E.; FIORENTINO, T. BASSANEZI, C (Org.). *História da América através de Textos.* São Paulo: Contexto, 2013.

POLLAK, M. “Memória, Esquecimento, Silêncio”. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, v.2, nº 3, 1989.

REIS, G. *Videogame*: história, gêneros e diálogos com o cinema. Marília. 2005.

REIS, J. J; GOMES, F. S.; CARVALHO, M. J. M. *O Alufá Rufino*: Tráfico, Escravidão, e Liberdade no Atlântico (1822-1853). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, B. L. *Interpretando mundos*: Jogos digitais e Aprendizagem histórica. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia. 193p. 2014.

SEFFNER, F. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI. M. PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

SEFFNER, F. Aprendizagens significativas em história: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI. M. P; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

SILVA, A. A. Aprendizagem histórica e jogos eletrônicos: a consciência histórica entre o conhecimento e a simulação. XXIX Simpósio nacional de história. 2017

SILVA, A. A. Aprendizagem histórica e simulações: desafios do tempo histórico em jogos eletrônicos.

SILVA, A. A. Simulações históricas e aprendizagem de conceitos: construindo ferramentas de análise da aprendizagem histórica em jogos eletrônicos. SJEEC – XII seminário jogos eletrônicos – educação – comunicação. 2017.

SILVA, B. B. *Da autobiografia ao jogo*: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua. Mestrado Profissional em Ensino de História (Dissertação). Recife: UFPE, 2018.

SILVA, C. R. V; SILVA, L. V. Sobre o uso de jogos de tabuleiro no ensino de história: apontamentos sobre possibilidades educacionais. In: FERREIRA, Carlos; MOLINA, Ana. (Org.). *Textos e contextos*: caminhos do ensino de história.. 1ed.Curitiba: CRV, 2016, p. 479-492.

SILVA, F. S. *Escravizado mas não subjugado*: a autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015.

SILVA, K. V; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, K. V. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

SOARES, K. P. *Jovens e Games*: A construção do conhecimento em história no ensino fundamental II com os jogos “Call of Duty”. Dissertação. Universidade Estácio de Sá. 195p. 2008

SONDHAUS, Lawrence. A Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Contexto, 2014.

SOUSTELLE, J. *A Civilização Asteca.* . Edição Kindle. Rio de Janeiro - Zahar.

STANCIK. M. A. Entre flores e canhões na Grande Guerra (1914-1918): O final da *belle époque* e o começo do “breve século XX” em um álbum de retratos fotográficos. *Revista brasileira de história*. São Paulo. v. 29, n. 58, 2009.

APÊNDICE A – CONTEÚDO DO APLICATIVO

1. CONTEÚDO DO APLICATIVO “HISTÓRIA COM GAMES”

NOME DO APP: História com Games

CATEGORIA: Educação

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Professores

DESCRIÇÃO: Aplicativo destinado a oferecer suporte aos professores que queiram utilizar os games em suas aulas. Aqui você encontrará estratégias didáticas baseadas em Games, textos relacionados ao uso de games no ensino de história, sugestões de games para o ensino de História.

1.1 Seção “Sobre”

O "História com Games" é um aplicativo destinado a todo(a)s o(a)s professore(a)s de História da Educação Fundamental oriundos da rede pública ou privada que apresentem interesse na utilização de games em suas estratégias didáticas. Entendendo a constante necessidade de atualização a respeito do uso de diferentes linguagens além da presença cada vez mais incisiva dos recursos tecnológicos, não apenas em nossas práticas cotidianas, mas também no ambiente escolar.

Este aplicativo oferece possibilidades de utilização dos games no ensino de História. Criado para servir de apoio a esses profissionais da educação, o “História com Games” conta a sessão AULAS onde estão disponibilizadas estratégias de aulas pensadas a partir do uso de games como recursos pedagógicos. Essa seção, que será alimentada de forma constante, conta atualmente com três estratégias destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental II, podendo ser estendida posteriormente também para o Ensino Médio.

Entretanto, entendemos que, além de compartilhar essas estratégias, é de grande importância criar meios para que esse (a) docente conheça reflexões

teóricas sobre essa pretendida articulação entre o ensino de História e o uso pedagógico dos games. Para tanto, criamos a sessão PARA LER..., onde o usuário tem acesso a textos de nossa autoria sobre a história da informática e dos games e sobre o conceito de jogo. Na seção PARA CLICAR disponibilizamos links de produções acadêmicas escolhidas e aqui oferecidas como leitura complementar. Ao clicar em cada um desses pontos de interesse o usuário é levado a diferentes produções onde é possível conhecer informações sobre o título, autoria, além do acesso ao hiperlink que direciona o usuário à página da onde está hospedada a produção em questão.

No intuito de oferecer ainda mais possibilidades aos usuários, foi criada uma seção chamada SUGESTÕES DE LEITURA que conta com uma lista de livros, e-books, artigos, dissertações e teses pertinentes ao tema deste aplicativo. Na seção SUGESTÕES DE GAMES, tecemos comentários sobre as possibilidades de uso educativo de produções criadas tanto com fins educacionais quanto comerciais. Ela pode ser útil para docentes que desejam se aventurar a propor suas próprias aulas com outros games para além dos 3 que abordamos na seção AULAS.

Além disso, criamos a seção VISITE... Contendo o endereço para acesso a páginas de outros colegas docentes e pesquisadores que também criam e refletem sobre a utilização dos games no ensino de História.

Julgamos importante o desenvolvimento de um espaço onde os docentes poderão trocar experiências conosco sobre as informações, textos e abordagens didáticas aqui registradas. Essa interação é importante para debatermos sobre como adequar nossas propostas a diferentes situações educativas. Trata-se da seção COMENTE AQUI, onde professores (as) podem relatar como foi sua experiência utilizando-se de nossas estratégias, quanto pode também postar suas próprias estratégias visando o compartilhamento com outros usuários (as).

1.2 Seção “Para Ler”

1.2.1 Noções sobre história da informática e da internet

Quando paramos para observar a sociedade atual, uma coisa salta aos olhos no que se refere à comunicação: a influência exercida pela informática. Desde o surgimento até sua difusão em larga escala, parece difícil conceber que tenha mudado tanta coisa em um curto espaço de tempo. As inovações proporcionadas pela informatização não ficaram reservadas apenas à área das comunicações, pois podemos perceber seus desdobramentos em diversos setores da sociedade.

Nossa relação com a realidade cotidiana vai aos poucos também mudando na medida em que nos deparamos com toda essa gama de possibilidades que é nos proporcionada através da informática. Essa relação, para a maioria das sociedades é diária: através do relógio digital que marca as horas destinadas à realização de nossas atividades; quando o jovem sobe para o ônibus e liga seu aparelho e reproduz uma música em formato mp3; no trabalho quando se precisa fazer uma reunião com alguém que está distante, utilizando do recurso da videoconferência; quando usamos diversos aplicativos que enviam mensagens instantâneas, tornando a transmissão de ideias algo muito mais ágil do que tínhamos alguns anos atrás; e quando acessamos nosso celular, nas horas de lazer ou enquanto aguardam em filas de espera e utilizamos qualquer das funções citadas acima ou mesmo quando entramos nos diversos aplicativos nele existentes.

Os processos que desencadearam os surgimentos dos primeiros computadores estão ligados a uma área bastante específica: as tecnologias militares no contexto da Segunda Guerra Mundial cujos avanços culminaram com a criação de aparelhos capazes de resolver cálculos para o lançamento de bombas com eficiência. Para isso foi criada, na *Moore School of Electrical Engineering*, na Universidade da Filadélfia, Estados Unidos da América (EUA), uma equipe responsável pelo desenvolvimento de uma máquina capaz de realizar esses complexos cálculos matemáticos de forma rápida e eficaz. O desenvolvimento dessas atividades deu origem ao primeiro computador de uso geral conhecido como *Electronic Numerical Integrator and Computer* (ENIAC). Ainda no contexto da guerra, temos os esforços ingleses para a decifração das mensagens criptografadas do

exército alemão e posterior criação de uma equipe multidisciplinar para decodificar a máquina ENIGMA, o que, recentemente, foi retratado pelo cinema de *Hollywood* no filme “Jogo de Imitação”.

Na invenção da ENIAC, cabe salientar o importante papel das contribuições do matemático Alan M. Turing que acreditou ser capaz de criar um dispositivo automático que pudesse antecipar operações computacionais envolvendo símbolos, através das regras de um sistema formal. Na concepção dos cientistas computacionais Osvaldo Pozza e Sérgio Penello (2002), as ideias que norteiam o modelo de Turing ainda hoje podem ser vistas mesmo em máquinas atuais, uma vez em que, qualquer processo aceito pelo homem como um algoritmo, carrega consigo o elemento básico da máquina de Turing. O desenvolvimento de novas tecnologias como, por exemplo, o processamento em memórias, criaram as bases para o surgimento do primeiro computador comercialmente distribuído, o Universal Automatic Computer 1 (UNIVAC 1).

Fonseca Filho (2007) afirma que a partir dos anos 1970 passou a ocorrer uma maior integração entre as áreas da comunicação, principalmente no que se refere às telecomunicações e a informática, esse elemento tende a ganhar um aspecto mundial, englobando diferentes saberes e formando, nas palavras do autor uma “matriz de comunicação” que teria por base a informação digitalizada, dada seu grande poder de alcance e capacidade de veicular imagens, vídeos, gráficos, palavras e sons. Esse processo foi um fator revolucionário no que se refere não somente ao âmbito da comunicação, mas também influenciando as atividades intelectuais, industriais e as relações entre as pessoas. Não é por acaso que podemos perceber até com certa facilidade, a quantidade de processos informatizados que nos deparamos ao realizarmos tarefas relativamente simples e corriqueiras.

Como diz o historiador Dilton Maynard (2011, n.p),

> O número de computadores cresce a passos largos, contudo eles não são imprescindíveis para a internet que, vivendo em tempo canino, avança firmemente nos mais distintos domínios da vida em sociedade. Celulares e tablets são apenas alguns dos diferentes mecanismos que permitem o acesso ao mundo de redes, à maré eletrônica, isto é, ao “ciberespaço”.

Ou seja, parece-nos que todas essas possibilidades de uso dos recursos informatizados soam muito naturais para a sociedade em que nos encontramos. Na mesma medida em que os processos informatizados vão tornando-se cada vez mais presentes em nosso cotidiano, outro aspecto, também produtor de mudanças radicais, tem tomado espaço de forma bastante abrupta, e ao que parece, veio para marcar uma nova forma de relacionamento do homem com o espaço e o tempo, matérias primas, por excelência do historiador: a internet.

Em nossa vida profissional na área de educação, torna-se um desafio manter o interesse dos alunos quanto ao que geralmente é visto nas disciplinas escolares. A quantidade de informações obtidas de forma instantânea através da navegação nos sites, blogs e demais redes situadas na internet, se mostra de muito fácil acesso a seus usuários, o que nos leva a uma questão interessante: diante de tantos dados informativos que podemos obter de forma tão rápida, quais realmente se fazem importantes em minha vida prática? E mais além, o saber escolar realmente engloba um conjunto de ensinamentos prioritariamente necessários à vida do ser humano? Quem nunca se perguntou ou ao menos foi questionado por algum aluno, se realmente haveria a necessidade de “aprender” sobre determinado conteúdo escolar, ou sobre qual a utilidade desses “aprendizados” em sua vida prática? Perguntas como essas, podem se tornar bastante frequentes principalmente na vida de professores e alunos de história, disciplina escolar vista por muitos como atrelada ao passado e desconectada à contemporaneidade. A internet surge assim como um instrumento poderoso e ao mesmo tempo desafiador em nosso exercício diário como professores de história.

Não é por acaso que em nossa prática diária como professor do ensino fundamental e médio, onde lidamos com jovens com idade que variam dos 12 aos 18 anos, que os nossos alunos se utilizam exaustivamente desses recursos. O celular figura entre um dos dispositivos mais utilizados por nossos discentes, sendo os mais modernos e com mais recursos objeto de desejo de muitos dos estudantes com os quais temos contato.

Muitas vezes as relações entre essa juventude consumidora das novidades tecnológicas entram em choque com as práticas de professores que, em muitas situações, não estão preparados para lidar com essas novidades e acabam

acreditando que a presença desses aparelhos, de alguma forma, causam danos ao processo de ensino, pois estaria retirando de nossos jovens a devida atenção, ao que lhes é exposto em sala de aula, como condicionantes a sua aprovação e promoção para a série subsequente. Esse caso fica muito bem explicitado quando percebemos uma decisão do governo do Estado de Pernambuco através da Lei nº 15.507, de 21 de maio de 2015 que acabou por proibir, o uso dos celulares no ambiente da sala de aula, quando esses não são utilizados para a prática pedagógica [1]. É preciso estar atento às inovações decorrentes dessa informatização da sociedade e dos saberes que dela emergem, bem como das manifestações culturais que surgem a partir dessa relação cada vez mais próxima entre o mundo digital e o mundo físico no qual estamos inseridos. Dentre as manifestações resultantes dessa realidade que vivemos, uma em particular nos chama atenção: os jogos digitais. Também chamados de games, são parte integrante dessa proximidade entre as duas realidades já mencionadas anteriormente, assim como o são os *memes*, os aplicativos, as redes sociais, a venda de músicas em formato digital, as moedas virtuais, dentre outras invenções. O que nos chama atenção a respeito dos chamados games são sua abrangência e poder de alcance, principalmente no que se refere ao público jovem, muitos que estão em idade escolar são consumidores desse tipo de produto. Fazem uso destes artefatos não somente de forma direta, ou seja, jogando de fato em consoles, computadores pessoais ou aparelhos celulares, mas também os consumindo de outras formas.

Como acontece com aqueles que acompanham *youtubers* que transmitem, para grandes audiências, suas jogatinas através na conhecida rede de compartilhamento de vídeos, além de publicarem suas análises a respeito do conteúdo desses jogos. Existem também outras formas de consumo, que variam desde a venda de camisas, *action figures [2]*, filmes que se originam a partir de jogos consagrados, que por muitas vezes geram grandes bilheterias, cadernos escolares tematizados com imagens que fazem referência a esses jogos e até mesmo competições baseadas nesses games com apelo competitivo, os chamados *e-sports [3]*, que vem crescendo a cada ano tanto em interesse quanto em premiações, não por acaso, um conhecido canal de TV a cabo resolveu fazer transmissões ao vivo desses grandes campeonatos, gerando inclusive uma disputa

com outras emissoras para saber qual delas teria o direito de transmissão dessas partidas [4]. Essa realidade também já pode ser observada quando olhamos para alguns dos grandes clubes de futebol brasileiro que montaram equipes de esportes para representar suas instituições nesse tipo de campeonato [5]. Há universidades, como a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) que também dispõem de equipes que a representam em competições universitárias do tipo [6].

E o que dizer dos nossos alunos em relação a esses jogos? Em nossa prática é comum nos depararmos com algumas situações onde, durante o trabalho com determinados temas históricos um ou mais alunos relacionam algo que por ventura está sendo visto no momento com algum game que tenha tido contato, seja jogando, de fato, o jogo, seja assistindo a jogatina de outrem, ou simplesmente acompanhando através outras mídias. Muitas vezes acompanhadas de perguntas do tipo: isso aconteceu de verdade, professor? Foi assim mesmo? Fulano de fato existiu? Acreditamos que uma de nossas missões enquanto historiadores é despertar o espírito crítico em nossos alunos e fazê-los entender que tal como a música, o cinema e o teatro, os games, também chamados de jogos eletrônicos ou jogos digitais, também são um produto da vida em sociedade e como tal refletem valores que estão presentes nas sociedades em cujos quais esses jogos são concebidos. Cabe-nos saber analisar com criticidade o conteúdo desses jogos, instigar o consumo crítico por parte dos nossos alunos.

Os games podem ser um instrumento de trabalho bastante interessante para aquele que gosta desse tipo de linguagem ou para aqueles que estão interessados em linguagens mais recentes e em melhores formas de interação com o público jovem. Antes de entrarmos na análise de fato acerca da questão dos jogos eletrônicos no que se refere a seus usos pedagógicos, faz-se necessário em primeiro plano, uma tentativa de esclarecer alguns conceitos relativos à ideia de jogos, universo digital e outras tantas questões relativas a esses aspectos, principalmente por tratar-se de um tema que só a pouco tempo tem sido alvo de estudos acadêmicos. O que tem mudado nos últimos anos, quando verificamos um grande aumento no número de trabalhos relativos ao tema em questão.

1.2.2 O conceito de jogo

Referência recorrente nos debates desta temática, o historiador holandês Johan Huizinga (2000) concebe o jogo como algo anterior à existência mesma do ser humano. Não sendo exclusividade dos humanos, os jogos fazem parte da vida, e sempre se fizeram presentes nas mais variadas formas de existência animal. O ato de jogar não seria, dessa forma, apenas uma criação humana da vida em sociedade. No entanto, a apropriação e a criação, pelas sociedades, dos jogos e do ato de jogar, permitiriam a criação de formas de civilidade. É como se a partir do jogo, a sociedade da forma que conhecemos, com os elementos cujos quais conhecemos, surgissem, espelhando-se ou sendo resultado dessas ações presentes no jogo.

> Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu funcionamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo (HUIZINGA, 2000, p.6).

Para Huizinga, o jogo tem uma característica fundamental na medida em que exerce um elemento de fascinação que é imprescindível à sua existência. Elemento este que está no interior de todo o ato de jogar, por mais simples que seja a empreitada, a busca por prazer verifica-se de forma notória, é o que move o jogador que vivencia um misto de sentimentos, muitas vezes opostos. A certeza e a dúvida, a seriedade e o riso, por exemplo, podem muito bem coexistir na mesma partida durante um jogo de damas, *War* ou *Age of Empires*. Assim, mesmo que o resultado da jogatina seja algo que esteja fora de controle, existe um fascínio por parte de seu praticante, o que o leva na busca, pelo prazer referente ao ato de jogar. Nesse contexto, é importante o aspecto da livre participação, caso contrário, o principal elemento do jogo desapareceria, a ludicidade.

Segundo Huizinga (2000), além de elemento primordial na vida dos seres vivos, o jogo deve ser entendido como prática voluntária que obedece a regras rígidas e livremente consentidas, limitadas dentro de um determinado tempo e espaço é dotado de um fim em si mesmo. Esses aspectos dariam para o jogo outra característica importante, o de ser acompanhado de um misto de sentimentos, que

envolvem tensão e alegria, acompanhada do sentimento de distanciamento da vida cotidiana.

Essas características vistas acima podem ser bem percebidas quando nos perguntamos quais motivos levam os jogadores a buscarem algum jogo. Basicamente a diversão, o sentimento de descontração, mesmo que esse jogo envolve elementos que de alguma forma nos levem a experienciar sensações como medo, insegurança, vertigem, terror, dentre outras.

Outra importante contribuição na busca de uma definição do conceito de jogos é o de Roger Caillois (1990). Assim como Huizinga (2000), o autor em questão valoriza o jogo como um elemento cultural humano importante na estruturação das sociedades e concorda que os jogos são uma atividade livremente consentida. No entanto, Caillois apresenta diversas discordâncias tais como o entendimento de que os usos sacramentais das máscaras nos rituais religiosos não apresentam as características de um jogo uma vez que estas seriam utilizadas com objetivos distintos. Além disso, Caillois (1990) também discorda de Huizinga quando este apresenta o jogo enquanto uma atividade desportiva desprovida de qualquer interesse material, pois dessa forma, estaria ignorando os jogos de azar, tais como as apostas, corridas de cavalos, os cassinos entre outras do mesmo tipo.

Caillois (1990) trilha, porém, o mesmo caminho interpretativo de Huizinga ao ressaltar que o jogo, apesar de ser uma atividade espontânea, tem um fim em si mesmo, não cria nada e não existe uma função dada ao jogo que não a sua própria existência. Nas palavras do próprio autor:

> O jogo não prepara para uma profissão definida; introduz-se no conjunto da vida aumentando toda a capacidade de superar os obstáculos ou de enfrentar as dificuldades. É absurdo, e nada acrescenta na realidade, lançar o mais longe possível um martelo ou um disco de metal, ou recuperar e relançar incessantemente uma bola com uma raquete. Mas é vantajoso ter músculos potentes e reflexos rápidos (CAILLOIS, 1990, n.p).

Ao afirmar que os jogos têm um fim em si mesmo, o autor de forma alguma nega que a participação nesses jogos confira a seus participantes algum tipo desenvolvimento físico ou cognitivo, apenas que o ato de jogar não tem por objetivo desenvolver ou criar algo fora de seu escopo, do seu espaço ou tempo. É o caso do xadrez, que segundo várias pesquisas ligadas à educação afirmam que produz

benefícios a seus praticantes[20], como o desenvolvimento do raciocínio lógico, a prática de pensar nas possíveis variáveis antes de tomar determinadas decisões, sendo assim, oferecidas como atividade complementar em algumas escolas.

Ainda a respeito de Caillois e sua contribuição para o estudo dos jogos, pode-se dizer que, seu trabalho na classificação dos jogos é de grande importância a todos aqueles que se debruçam sobre esse tema, e mesmo que esta não seja a única classificação existente a respeito dos jogos, e que também seja anterior ao surgimento dos jogos digitais, objeto desse estudo, ainda assim, nos serve de norte para entender a multiplicidade de formas existentes de jogos eletrônicos. O autor criou uma classificação que procura abarcar os tipos de jogos conhecidos até então. Diante disso, desenvolvem-se os conceitos de *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Onde por *Agôn*, entendemos os jogos de intenção competitiva, geralmente ligados a aspectos físicos. Enquanto *Alea* seriam os jogos de origem na sorte, ali estariam os jogos de azar e as corridas de cavalo, por exemplo. A respeito da *Mimicry*, estes seriam os jogos de origem na imitação, ou simulação e por fim, a *Ilinx*, que denominaria os jogos que buscam a vertigem, como por exemplo, o alpinismo, o montanhismo e os brinquedos experimentados em alguns parques de diversões.

Como já foi dito anteriormente, podemos perceber nos jogos digitais também algumas dessas características classificadas por Caillois. Por exemplo, podemos observar que jogos da franquia *FIFA*, *Street Fighter, League of Legends* e *Player Unknown 's Battlegrounds* (Pubg) são jogos com um apelo mais competitivo, muito característico do *Agôn*. Já outras franquias como Uno, ou os jogos de cartas do tipo "paciência" que já vêm instalados no sistema operacional de computadores, são jogos que por sua vez, já se enquadram na categoria de *Alea*. Franquias como *Age of Empires*, *Civilization*, *Battlefield, Call of Duty* e *Forza Motorsport*, buscam a simulação de situações reais ou não, e estão ligadas a ideia de *Mimicry* defendida por Caillois. E para finalizar, temos os jogos de vertigem que podem ser representados por franquias do tipo, como os simuladores de montanhas russas, que podem ser experimentados com a utilização ou não de periféricos para ajudar na sensação de imersão. Vale ressaltar que em muitos casos todos esses

[20] Sobre esse tema ver: MELEGARI, Eliandra Morais Pires Pedroso. O Jogo de Xadrez no Ensino Formal: Estudo do projeto xadrez nas escolas. Florianópolis, 2007; FRANÇA, O Xadrez como Ferramenta Pedagógica para as aulas de Educação Física Escolar. Campina Grande –PB, 2012.

elementos, ou ao menos a maioria deles, podem ser experimentados em um único jogo, como é o caso de franquias como *Assassins Creed* e *Red Dead Redemption,* onde podemos experienciar sensações diversas, como vertigem, medo, jogos de sorte entre outros.

1.2.3 O que é jogo digital?

Para Peixoto (2016) constitui-se um erro designar os jogos disponibilizados e criados para rodar em plataformas digitais, pelo nome de *games*, pois segundo tradução livre do inglês, seria justamente jogo, ou seja, a designação citada não serviria para indicar que determinado jogo é apenas disponibilizado e criado para ser acessado através do ambiente virtual. Podendo assim, a palavra *game* servir como indicador de qualquer tipo de jogo, seja ele um jogo de tabuleiro ou mesmo uma brincadeira improvisada entre duas crianças. Nesse caso, outra determinação que também recebe crítica do citado autor, é a designação *videogame*, que traz consigo uma ambiguidade, quando percebemos que a expressão não nos deixa claro se o objeto em si, é um jogo ou se estamos aqui nos referindo aos dispositivos criados para a reprodução desses jogos, chamados de *consoles*. Na concepção de Pereira (2016), um termo que se enquadraria dentro das especificidades dos jogos aos quais estamos nos referindo seria “jogos digitais”, pois em sua concepção, essa terminologia traria consigo a nítida diferenciação entre os demais jogos e os jogos disponibilizados em formato digital.

Esses jogos, aos quais chamamos digitais, segundo Jesper Juul (2003), não seriam facilmente classificáveis a partir das perspectivas de Huizinga (2000) e Caillois (1990). O diálogo construído por Juul propõe seis aspectos a serem considerados na conceituação dos jogos digitais: a presença de regras, o resultado variável e quantificável, a valorização do resultado, o esforço empreendido pelo jogador, o tipo de vínculo estabelecido entre o jogador e o resultado e as consequências de suas escolhas. A partir disso, passa a definir jogos digitais da seguinte forma:

> Um jogo é um sistema formal baseado em regras, com um resultado variável e quantificável, cujo qual, diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador empenha esforço a fim de influenciar o resultado, o jogador sente-se vinculado e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis (JUUL, 2003, p5).

Grande parte desses games também apresenta outra característica trazida à discussão por Jull (2003), a presença do conteúdo narrativo. Para o autor em questão, apesar de necessariamente não fazerem parte do mesmo universo, os games e a narrativa, em muitas situações estabelecem relações de complemento um ao outro, o que torna difícil descrever os jogos como elementos não narrativos. Na concepção do autor, o tempo todo, recorremos a narrativas, para processar as informações diárias as quais nos deparamos. Dessa forma, a maneira como descrevemos os eventos ocorridos em uma partida ou mesmo como captamos essas informações, nos faz desenvolver diferentes modos de narrar os eventos acontecidos.

Jull (2003) ainda desenvolve um modelo explicativo a respeito de um determinado padrão na forma como essas narrativas são desenvolvidas nos games. Basicamente obedecem a uma sequência lógica onde encontramos um estado inicial, seguido de uma alteração da ordem, para que a função do jogador na partida seja restaurar a ordem anterior. Mesmo que os caminhos percorridos pelos jogadores e consequentemente, os personagens os quais encarnam, possam variar, produzindo possibilidades diferentes no desenvolver da estória apresentada, ainda sim, existe a motivação de alterar o destino dos personagens jogáveis. Esse aspecto pode ser estimulado por um texto, no início do jogo, ou mesmo por cenas apresentadas na introdução dos jogos, ou ao final de cada fase, como forma de premiação aos jogadores que chegaram até ali. Esse elemento narrativo dos jogos, particularmente nos interessa bastante em nossa pesquisa, principalmente quando nos referimos aos jogos com temáticas históricas.

Os jogos digitais abrangem uma diversificação de tipos, temas e possibilidades de utilização, que são renovadas a cada momento em que aparece uma novidade, uma forma ou um olhar diferenciado a respeito do jogo. Em virtude disso, podemos perceber que para além da questão do jogar pela busca mesma de diversão, existem diversas apropriações em que a linguagem do jogo digital é ressignificada e servida para utilização com outros propósitos, sejam eles educacionais ou não, como o caso dos jogos baseados em movimentos corporais, que chegaram a fazer certo sucesso entre os professores de educação física, ou

fisioterapeutas, isso devido ao grau de esforço empreendido por parte do jogador durante uma partida[21].

Falaremos aqui tanto dos jogos chamados comerciais quanto dos criados com fins educacionais. Entre um e outro, existem diferenças fundamentais que servem para nos deixar atentos às diferentes possibilidades de aplicação. Por jogos com fins educacionais, entendemos, a partir da leitura de Peixoto (2016), os artefatos criados com objetivos pedagógicos buscando a promoção de aprendizagens. No entanto, mesmo ricos em possibilidades educativas, muitos desses jogos não proporcionam a imersão que se espera de um jogo digital. A preocupação em ensinar pode atrapalhar a dimensão lúdica o que acarreta na diminuição da oportunidade do divertimento e na desmotivação para a prática. Isso se dá por vários motivos, devido ao pouco orçamento desses jogos, que o torna tecnicamente um jogo limitado, perante outros, seja também pelo fato de não apresentarem elementos gráficos mais elaborados ou desafios que não chegam a ser estimulantes, ou ainda por trazerem tarefas repetitivas e sem inspiração. Apesar de não ser uma realidade aplicável a todos os jogos educacionais, é importante trazermos à tona essa discussão (PEIXOTO, 2016).

Por outro lado, temos os jogos comerciais, que a cada ano vem aumentando sua base de usuários ao redor do mundo, e que tem por característica, a presença de grandes investimentos realizados pelas produtoras que em contrapartida, somam grande quantidade de lucro. Aliado a todo esse investimento revertido em aspectos técnicos, dentro do produto jogo, ainda temos campanhas de publicidade bastante contundentes, o que leva um maior número de pessoas a tomar conhecimento da existência desses jogos. Não é preciso fazer uma pesquisa aprofundada para se ter em mente que comparados aos jogos educacionais, estes estão disparadamente na preferência dos usuários. E isso se dá pelo fato de apresentarem um maior potencial de imersão aos jogadores, o apelo gráfico também é um elemento importante, em alguns casos chega a impressionar o nível de realismo e detalhes que muitos deles são capazes de trazer. Enfim, não à toa que, como já foi trazido acima, o número dessa indústria tem crescido a cada ano (FLEURY; NAKANO; CORDEIRO, 2014).

[21] Como exemplo temos jogos que necessitam de sensores de movimentos, típicos da 7 geração de consoles, Nintendo Wii, Kinect no Xbox 360 e o PS move no Playstation 3. Dentre esses jogos, muitos tiveram grande número de vendas, como a série Just Dance, Kinect Sports e Dance Central.

Sendo assim, deixando de lado uma possível dicotomia entre jogos digitais com abordagem educacional ou comercial, estamos aqui preocupados em como aproveitar o potencial desses dois tipos de jogos para utilizá-los no processo de ensino de história, mas para isso, será necessário termos conhecimento das diferentes formas de dinâmicas desses jogos, e a partir de aí passar para a discussão da relação desses jogos com a história, e como poderíamos utilizar em nossa prática docente

1.2.4 História dos jogos digitais

Falar sobre a história do surgimento dos jogos eletrônicos, principalmente para quem pode ter algum tipo de experiência com esses dispositivos, pode gerar um misto de saudosismo, curiosidade e até mesmo lembranças da infância. O desenvolvimento desse tipo de jogo é bastante recente e não se faz necessário realizar um recuo muito alargado do tempo, para que possamos perceber os primeiros passos tomados, desde o surgimento inicial desses jogos até o crescimento e consequentemente, a chegada ao status de relevante forma de entretenimento, que hoje é responsável por grande fatia na economia mundial, e que cada vez mais, tem encontrado adeptos ao redor do mudo, sendo disponibilizada, por diferentes meios de reprodução, sejam eles através dos consoles de jogos, computadores, *tablets*, celulares, dentre outros.

Segundo Givanildo dos Reis (2005), em *Videogame: História, gêneros e diálogos com o cinema*, há um consenso que nos leva a crer que o primeiro jogo digital teria surgido no final da década de 1950 e se expandido, em conformidade com os investimentos militares na área da comunicação por meio do uso, cada vez mais frequente dos computadores. Ainda segundo o autor, tudo teria nascido ao acaso, sem a pretensão de que o invento angariasse uma grande quantidade de usuários. Dessa forma, ao que parece, o primeiro jogo eletrônico teria surgido através do físico Willy Higinbotham, que apesar de seu trabalho na área do desenvolvimento de tecnologia militar, sendo um dos que fizeram parte do programa nuclear estadunidense, em suas horas vagas, desenvolve um jogo para atrair os visitantes interessados em conhecer o *Brookhaven National Laboratories*, localizado

na cidade de Nova Iorque. Anos mais tarde, Willy teria aprimorado sua invenção e dado o nome de *Tennis Programing* ou *Tennis for Two*, entretanto, por não acreditar no potencial de sua invenção, não chegou a patentear a ideia.

Outro exemplo de jogos que surgem a partir de programas de inteligência e com intuito de proporcionar distração e curiosidade do público visitante, foi o surgimento do jogo *Spacewar* em 1962, criado por Stephen Russell (considerado por muitos como o inventor dos jogos eletrônicos), Dan Edwards, Martin Graetz, Alan Kotok, Steve Piner e Robert A. Saunders. Segundo Reis (2005), o jogo em questão teria sido desenvolvido no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), no contexto da Guerra Fria, em plena disputa com a União Soviética em torno das tecnologias relativas à disputa pela primazia da exploração espacial. Em meio a essa realidade, os já citados cientistas desenvolveram um jogo, que englobaria uma gama de conhecimentos em física com conceitos como gravidade e aceleração, para desenvolver uma forma de atração que teria por tema justamente a guerra espacial. Enquanto os visitantes esperavam as visitações, podiam ter essa distração, que trazia consigo elementos básicos da física aplicada.

Ainda de acordo com Reis, a pessoa considerada como uma das pioneiras no que se refere ao desenvolvimento de jogos e também responsável pelo surgimento e comercialização do primeiro console de uso doméstico, teria sido Ralph Baer, o criador, pela *Sander Associates,* de uma máquina capaz de rodar jogos eletrônicos a partir de um aparelho de TV, o que proporciona a possibilidade de um número maior de pessoas ter acesso a esses jogos, visto que não precisava-se mais da necessidade de uma supermáquina, em uma instituição de inteligência para que se tivesse a oportunidade de experimentá-los. Dessa forma, em meados de 1968, surge nos Estados Unidos, o protótipo do primeiro videogame, batizado de *Brow Box*, aparelho que possibilita o uso de diferentes jogos, oferecendo assim, uma maior variedade no cardápio de jogos, e a possibilidade da adesão de mais pessoas que porventura estivessem interessadas em games de diferentes estilos, embora em sua maioria, os jogos desse período, representassem partidas de diferentes esportes, dentre eles tiro e futebol. Em 1972 a empresa holandesa Philips, lança o Odyssey 100, baseado do protótipo desenvolvido por Ralph Baer, surgindo um marco na história dos videogames pelo fato de popularizar o sistema.

Para Batista *et al* (2007), apesar de inicialmente o Odyssey receber boa aceitação, vendendo cerca de 100 mil consoles, o projeto contava com alguns aspectos que acabaram fazendo com que o público fosse aos poucos se desinteressando da máquina. Um deles era a dificuldade na troca de jogos, que demandava um conhecimento técnico, pois era preciso fazer a troca das placas de circuito interno, operação mecânica que nem todos estavam dispostos ou tinha habilidade para efetuá-la. Além disso, ainda segundo o autor, a baixa qualidade gráfica proporcionada pelo console e entregue nos jogos, aliada a uma política de *marketing*, no entender do autor, equivocada, levaram o público a procurar outras possibilidades de entretenimento digital.

A questão da facilidade da troca de jogos, de forma mais intuitiva, fora resolvida a partir do surgimento do *FairChild Channel* em 1972, primeiro console doméstico a trazer consigo a tecnologia dos jogos salvos em formato de cartuchos, donde o usuário comum tinha a mobilidade de fazer a troca sempre que assim desejasse. Dessa forma, o usuário final ao invés de ter que fazer alterações no *hardware* de suas máquinas, sempre que desejasse trocar os jogos, passaria a trocar o *software*, invertendo a forma de consumo e passando a gastar mais com os jogos do que com o próprio console em si. Esse tipo de raciocínio está presente até os dias atuais, onde apesar do investimento inicial para a obtenção de um console demandar uma boa parcela de recursos financeiros, principalmente no Brasil, um usuário, ao longo da vida útil de um console, passa a investir mais dinheiro com a soma de jogos adquiridos, visto que uma geração de consoles (tema a ser debatido no parágrafo seguinte), dura em média cerca de 6 ou 7 anos (BATISTA et al, 2007).

Pode-se dizer, segundo Batista et al. (2007), que o surgimento dos já citados *Odyssey* e o *FairChild Channel* fazem parte de uma primeira geração de consoles. Esse tipo de divisão temporal no que se refere à história dos videogames é algo comum para quem vive inserido nesse universo dos jogos e consoles. Entretanto para o leitor que está dando os primeiros passos acerca desse tema ou para aqueles que não têm muita familiaridade, vamos aqui destacar as principais caraterísticas de cada uma dessas gerações bem como as inovações trazidas pelas mesmas, sem ter que para isso, recorrer a uma descrição demasiada extensa.

A segunda geração de consoles é marcada pela entrada da *Warner* no mercado, juntamente com o lançamento de seu console *Atari 2600*, alcançando

grande sucesso de vendas, o que fez com que a empresa dominasse o mercado por certo período. Entre outros consoles que fizeram parte da segunda geração de games estão relacionados o *Studio II* lançado em 1977 e o *Odyssey 2*, ambos defasados em relação ao *Atari 2600*, e por isso mesmo não obtiveram o sucesso esperado. O Brasil não ficou de fora dessa euforia trazida pelos jogos eletrônicos e, em virtude disso, a *Philips*, utilizando de uma tecnologia já vista em outros consoles, resolveu fabricar jogos que se utilizavam da possibilidade de sintetizador de voz, como no jogo “O Senhor das Trevas".

A terceira geração de consoles surge a partir de um momento de diminuição na procura pelos games, pois, o início da década de 80 foi um período bastante difícil para a indústria de games, pois segundo Reis (2005, p.61):

> O famoso crash do videogame em 1984 ocorreu devido à enorme quantidade de jogos ruins lançados no mercado, trazidos principalmente pela Atari, afastando o consumidor norte americano das lojas, levando à quebra de quase todas as empresas do ramo.

Diante disso, quando tudo indicava que o mercado de games estava já entrando em declínio, no Japão, era lançado em 1983, através da Nintendo, o console intitulado *Famicom,* (Family Computer), que segundo Souza e Rocha (2005) atingiu a marca de 2,5 bilhões de unidades vendidas. O console da Nintendo chega ao mercado estadunidense em 1985 e foi um dos responsáveis pela recuperação do mercado graças a seu avançados gráficos em 8 bits que permitiam a criação de personagens melhor definidos, bem como o desenvolvimento de histórias com narrativas mais elaboradas em comparação aos jogos anteriores, além de dispor também de um sistema de áudio que ao invés de reproduzir ruídos, reproduziam músicas (BATISTA, 2007).

A quarta geração é marcada por algo que vai se tornar uma constante cada vez maior, a busca por gráficos mais realistas. Nesse caso específico, estamos falando dos gráficos em 16 bits. Com os dois consoles que dominaram essa geração e que fizeram muito sucesso entre o público, inclusive o brasileiro: o *Super Nintendo* lançado em 1990 e o *Mega Drive*.

De lá para cá, apareceu uma quinta geração de consoles em meados de 2000, que trouxe consigo, além da constante busca de melhorias de bits, uma inovação no que se refere a forma de apresentação desses gráficos, agora com a

possibilidade de reprodução das figuras em 3D e uma nova forma de armazenar os jogos, que passaram a ocupar cada vez mais espaço, dessa vez utilizando de uma nova tecnologia: o CD. Além disso, ocorre também a entrada no mercado de uma outra empresa japonesa, a Sony, que lança o seu primeiro console que se tornou um sucesso mundial e até hoje uma das marcas mais fortes no que se refere a jogos eletrônicos: *o Playstation.*

A sexta geração também foi de grande importância pelo fato de, mais uma vez, servir para popularizar tecnologias até então novas. Ao que parece o ramo dos jogos eletrônicos empenhou-se em adquirir essas novidades em seus consoles. No caso da sexta geração, temos o surgimento do armazenamento dos jogos em DVD, além da busca cada vez mais veloz, por melhorias gráficas. É também, segundo Souza e Rocha (2005), o momento em que marca as primeiras interações dos consoles com a *web,* através da Sega com o seu *DreamCast* lançado em 1998. Este console já contava com a possibilidade de conectar-se a um teclado e *mouse* específicos para ser utilizado para navegação na internet. Apesar de toda inovação, o *DreamCast* não conseguiu fazer frente a seus concorrentes, o *Gamecube* da Nintendo e o *Playstation 2* da Sony, esse último, que posteriormente tornara-se o console mais vendido da história. Para tentar abraçar esse mercado dominado durante as últimas gerações por consoles de empresas japonesas, a gigante do ramo da informática, Microsoft, lançou em 2001, seu primeiro console, o *Xbox*. Baseado na arquitetura dos computadores, o novo console da Microsoft exibia um grande poder gráfico, superior a seus concorrentes.

Já a sétima geração dos videogames, pode ser caracterizada por uma inovação na forma de jogar, a partir da Nintendo e seu *Nintendo Wii* lançado em 2006, que revolucionou o mundo dos games por trazer a possibilidade de controlar os personagens dos jogos através de sensores de movimentos, dando uma nova perspectiva e diferentes usos aos jogos de videogame. Também temos o surgimento de uma rede de integração entre os jogadores trazida pela Microsoft em seu novo console, o *Xbox 360* que data de 2005 e que proporciona um nível de integração, até então nunca visto no que se refere aos jogos de videogames. O sistema permitiu a criação de uma rede de compartilhamento e troca de informações entre os jogadores da plataforma e que dava a possibilidade de jogadores em diferentes locais estarem em um mesmo ambiente virtual, jogando lado a lado, além de

poderem conversar via *chat* de texto ou mensagem de voz. Essas inovações já estavam presentes no primeiro *Xbox*, mas foram aprimoradas no novo console e tornaram-se recursos obrigatórios nos sistemas posteriores. Também não podemos deixar de lado o surgimento do *Playstation 3* em 2006, console que também ajudou a popularizar a cultura *gamer*, ao redor do mundo, e responsáveis por franquias de muito sucesso de vendas.

No atual momento, estamos presenciando a oitava geração de videogames em pleno desenvolvimento. O que podemos perceber é que as consagradas empresas de videogames e principais fabricantes de consoles continuam a investir na inovação, produção e lançamento de novos jogos. Percebe-se também o investimento na produção e comercialização de jogos elaborados para dispositivos cada vez menores como os consoles portáteis e celulares *smartphones.*

2. Seção “Aulas”

2.1. MINECRAFT

ESTRATÉGIA DE AULAS A PARTIR DO GAME *MINECRAFT*

Minecraft é um dos jogos mais populares já lançados, ele dispõe de grande aceitação dentre os estudantes, muito provavelmente devido sua mais notável característica, a de ser possível construir qualquer coisa que nos venha à mente, desde que consigamos adquirir os recursos dentro do jogo. Nesse sentido ele muito se assemelha a um dos brinquedos mais conhecidos por sua versatilidade, o *Lego.* Poderíamos dizer que *Minecraft* bebe da fonte do lego, utilizando sua fórmula no mundo digital e acrescenta ainda outros recursos desafiantes, como o modo sobrevivência. Baseado na ideia de blocos, um dos objetivos do game é a construção de elementos que garantam sua sobrevivência aos ataques das mais variadas criaturas.

Dentre os modos de jogo disponíveis no game, utilizaremos o modo *Creative* ou modo Criativo, pois dessa forma, o jogador pode dispor de recursos ilimitados para a construção do que desejarem. Nesta estratégia, decidimos optar pela utilização do game *Minecraft* pelo fato de ser um jogo bastante popular, além de ser uma ótima ferramenta de construção de modelos virtuais.

Dessa forma, antes de utilizarmos o game em sala de aula, precisaremos desenvolver uma atividade prévia, de modo que ao menos a maioria dos alunos possa adquirir experiência com o *Minecraft*. Na semana que antecede esta aula, o professor poderá solicitar que em casa, seus alunos experimentem construir algo dentro do jogo. Pois assim, aqueles que ainda não tenham conhecimento em relação às ferramentas de construção disponíveis no jogo, podem entender melhor seu funcionamento, diminuindo o tempo destinado à curva de aprendizagem sobre o game em sala de aula e aumentando o espaço criativo dos alunos.

1. INFORMAÇÕES BÁSICAS

TEMA: SABERES DOS POVOS PRÉ-COLOMBIANOS EXPRESSOS NA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL

SÉRIE: 7º ano

DISCIPLINA: História

2. REFERENCIAIS CURRICULARES

UNIDADE TEMÁTICA (BNCC, 2017):

O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.

OBJETOS DE CONHECIMENTO (BNCC, 2017)

Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial

HABILIDADE (BNCC, 2017)

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

3. OBJETIVOS DE ENSINO

3.1. OBJETIVO GERAL

· Identificar aspectos e processos específicos das sociedades americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Identificar a diversidade cultural e as formas de organização social das sociedades indígenas do continente americano antes da chegada dos europeus.

· Identificar o desenvolvimento da cultura material e saberes e técnicas destas sociedades.

4. CONTEÚDOS DE ENSINO

4.1. Conteúdos Conceituais

· Sociedades indígenas: Incas, Maias, Astecas, povos do território brasileiro

· Diversidade cultural

· Formas de organização social

· Povo e etnia

· Cultura material

· Relações entre as sociedades e a natureza

4.2. Conteúdos procedimentais

· Leitura de imagens

· Expressão oral

· Trabalho cooperativo em equipe

4.3. Conteúdos atitudinais

· Empatia em relação aos indivíduos das sociedades indígenas

· Valorização da diversidade cultural humana

· Respeito às diferenças de opinião em debates

5. TEMPO DE DURAÇÃO:

Quatro h/a, preferencialmente divididas em dois encontros

6. MATERIAIS/ EQUIPAMENTOS:

· Para a realização da atividade proposta, será necessário que a escola disponha de um laboratório de informática, com computadores que já tenham o game *Minecraft* instalado. No caso de não haver a possibilidade de utilizar a sala de informática, a mesma atividade pode ser pensada através dos celulares dos próprios alunos, sendo necessário um aviso prévio aos discentes, para que eles tenham tempo de fazer o download do jogo anteriormente em sua residência ou na própria escola, caso haja conexão de *wi-fi* disponível. Como forma de atividade prévia, até para que todos adquiram prática com a mecânica do game, o professor poderá solicitar que os alunos construam algum edifício antes da aula em questão.

- Será necessário imprimir cartões produzidos pelos alunos com imagens de objetos da cultura material dos povos estudados e textos com Cada cartão, que deverá trazer uma imagem, será distribuído entregue a uma equipe formada de três estudantes. Os cartões podem ser construídos em qualquer tipo de material, desde que tenham uma boa qualidade de impressão e que sejam minimamente resistentes, para que o manuseio não os danifique para futuras utilizações.

- Aparelho de projeção áudio/visual.

7. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

7.1. Atividades preparatórias anteriores:

A preparação para esta atividade dar-se-á com uma pesquisa realizada em casa a pedido do professor. Deve-se solicitar aos alunos que identifiquem os principais monumentos ou vestígios arquitetônicos e objetos da cultura material (tais como templos, palácios, pirâmides, edifícios, esculturas, moradias, armas, artefatos em geral) erigidos por qualquer sociedade nativa antes da chegada dos europeus no continente americano. Dentre os povos americanos que possam servir de exemplo para a realização dessa atividade, estão os Incas, Maias e Astecas, não apenas pela facilidade de acesso a materiais disponíveis nos sítios da internet, mas também por sua relevância na história americana. Além dos povos já citados anteriormente, é importante também a inclusão dos povos que habitavam o território brasileiro antes dos portugueses chegarem ao continente. Sendo assim, temos uma grande diversidade de povos para as pesquisas, como os Tupis, Ianomâmis, Xucurus, Guajajaras, Tupinambás e os Pankararus, dentre outros. Vale ressaltar que essa pesquisa imagética dar-se-á através de sítios da internet, devido a possibilidade de utilização dessas imagens sem ter que fazer uso de recortes em livros, jornais e revistas.

Para nossa pesquisa de cunho imagético, podem-se recomendar alguns sítios da internet como o site oficial do museu Inca que fica localizado no Peru e onde (http://museoinka.unsaac.edu.pe/). Trata de um museu criado e mantido pela UNSAAC (Universidade Nacional de Santo Antônio Abade em Cusco). Outra possibilidade é o site do INAH (Instituto Nacional de Antropologia e História), mantido pelo governo do México e disponível em https://www.mna.inah.gob.mx/. O site dispõe de um acervo digital de fácil acesso sobre o povo Asteca. Para a pesquisa dos povos brasileiros, podemos indicar também o site do Museu do Índio, mantido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mais especificamente a aba dedicada ao repositório digital, disponível em http://museudoindio.tainacan.org/. Neste site podemos ter acesso às diversas manifestações culturais e artísticas dos povos que habitavam e habitam nosso país. O interessante aqui é o fato de que cada um desses povos pode ser consultado através de uma organização alfabética. Além de sites de buscas como o *Google* ou o Bing.

Para o desenvolvimento dessa atividade, sugerimos quatro perguntas baseadas no roteiro de pesquisa escolar presente no Guia de Educação Patrimonial do Iphan (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO,1999, p. 12), no qual propõe três etapas para a análises de objetos da cultura material. A primeira fase, baseada na observação e descrição dos objetos. Na segunda fase, temos o momento de registro das informações e deduções a respeito do objeto que está sendo estudado. Enquanto na terceira fase, temos a busca de mais informações, através de pesquisas, para compreender melhor o contexto, social, político e tecnológico em que surgiu o objeto estudado. Dessa forma, temos: 1) O que é o Objeto em questão; Qual/ quais povo(s) o produziu? 3) Qual a característica desse Objeto; 4) Qual a sua função no passado?

O resultado da pesquisa deve ser encaminhado, através de e-mail, antes da aula, para o professor, que vai confeccionar os cartões contendo as imagens e informações relacionadas. As imagens enviadas pelos alunos podem ser impressas pelo professor ou a pedido dele, pela coordenação da escola. Esses *cartões serão* mais tarde, distribuídos aleatoriamente aos grupos para que possam, a partir deles, construir seus modelos digitais, no modo criativo do *Minecraft*. Abaixo temos dois

exemplos de cartões, um preenchido e outro em branco, para ser confeccionado a partir dos resultados das pesquisas dos alunos (apêndice I).

7.2. - Primeiro encontro

O cenário ideal para o desenvolvimento dessa atividade seria um ambiente que dispusesse de, no máximo, dois alunos por cada aparelho. Todos eles conectados à mesma rede, dessa forma os alunos poderiam construir seus modelos no game concomitantemente, através da colaboração instantânea oferecida pelo modo multijogador do *Minecraft*. Entretanto, entendendo que nem sempre dispomos da condição citada acima, admite-se um cenário onde que cada grupo de três pessoas dividem um único aparelho colaborando entre si. Nesse caso, cada objeto recriado pelos grupos ficaria construído no aparelho ao qual utilizou.

Deve-se ressaltar a importância de identificarmos qual o tipo de imagem que está em uso (foto, charge, publicidade, etc.) e quais objetivos de sua produção. Para isso, podemos nos utilizar da metodologia desenvolvida por Peter Burke (2005) que entende a leitura de imagens a partir de três aspectos: 1) a parte descritiva onde se devem identificar os objetos presentes na imagem; 2) a análise iconográfica para identificarmos ou reconhecermos sobre do que se trata a imagem, trata-se da observação no sentido de buscar compreender o tema abordado pelo autor e 3) a interpretação iconológica que busca os significados que as imagens pretendem transmitir. Esse método é interessante, pois os ajudam a identificar as imagens enquanto produções humanas criadas, selecionadas e expostas em determinado contexto com vista a atingir objetivos por vezes muitos distintos. Pois assim como as narrativas, as imagens também são representações de algo que queremos externar. Dessa forma, o aluno ao saber que está se deparando com uma imagem retirada de um site de turismo, por exemplo, deve estar atento que existe todo um cuidado no sentido de despertar o interesse de possíveis visitantes, logo, serão ressaltadas características que reforcem esse objetivo, como um destaque na vegetação ou com foco na construção em si.

Para darmos início a nosso primeiro encontro será necessário que o professor divida os alunos em grupos. Os mesmos grupos que anteriormente haviam dividido para a realização da pesquisa preparatória. A depender da estrutura física disponível

para rodar o game (sala de informática ou celulares dos alunos), cada grupo deverá estar em posse de ao menos um aparelho, fazendo no máximo três alunos por dispositivo. Uma vez em que já se encontram organizados no espaço dedicado à atividade, o professor distribuirá os cartões de forma aleatória para que cada equipe possa criar um modelo virtual dos objetos relativos aos cartões que receberam. Se os estudantes não puderem experimentar o jogo com antecedência, devem ser convidados a explorar o game e aprender a jogar. Se já conhecem o jogo, eles podem dividir em grupos, começar a construção virtual de seu objeto escolhido. E assim, o professor irá explicar a seus alunos o funcionamento da atividade em questão, explicitando seus objetivos de aprendizagem.

O professor deverá acompanhar a atividade circulando pela sala de forma a observar o desenvolvimento das equipes e suprir alguma dúvida que possa surgir durante o desenvolvimento dos modelos virtuais. Ao final desta atividade é importante que o professor promova a discussão a respeito dos objetos que foram reconstruídos pelos alunos dentro do jogo. Dessa forma, os alunos deveriam responder às seguintes questões: 1) quais as principais características do objeto? 2) A que tipo de função o objeto representado era destinado? 3) Qual sua função no presente? 4) Você conhece algum objeto com formato diferente mas que se destina à mesma função na atualidade? Este primeiro encontro é dedicado à criação dos modelos virtuais dos objetos escolhidos e a discussão sobre suas funções no passado e no presente.

Para finalizar, neste momento, o professor deverá pedir aos alunos de cada equipe que façam uma pesquisa acerca do objeto em que trabalharam durante a aula. Dessa vez, será entregue aos alunos uma proposta de atividade inspirada no Guia de Educação Patrimonial do IPHAN, que pode ser encontrada abaixo no Anexo I. Os resultados dessa atividade serão entregues e discutidos no encontro seguinte.

7.3. - Segundo encontro/ atividade avaliativa

Iniciando o segundo encontro, cada equipe irá compartilhar suas criações com os demais colegas, falando das características de seus objetos criados, bem como a respeito das funções do objeto para a sociedade que os desenvolveu. Também é interessante valorizar o esforço dos alunos dando-lhes espaço para que indiquem quais dificuldades tiveram de enfrentar durante o processo de construção. Para esse momento é preciso estar em posse do aparelho ao qual desenvolveram seus modelos 3D. Caso não seja possível, as equipes deverão compartilhar suas criações através de imagens que podem ser compartilhadas por todos através de retroprojetor.

Após esse momento, é hora de compartilhar os conhecimentos adquiridos pelos alunos através da atividade da ficha. Cada aluno poderá apresentar os resultados de sua pesquisa para a turma. Essa é uma boa circunstância para trabalharmos a respeito das diferentes formas de organizações sociais na América antes da chegada dos europeus, levando em conta seus aspectos político, social e cultural.

Em seguida, o professor poderá, a partir dos trabalhos dos alunos dentro do game e com base em suas participações nos debates, discutir com os alunos a respeito da cultura material e da importância dos sítios históricos e dos museus. Segundo Souza e Alves (2019), nos últimos anos esses locais têm assumido um importante papel, na preservação da memória coletiva, além de terem cada vez mais valorizadas a sua função educativa. Sendo assim, cada vez mais, buscam enaltecer os aspectos do cotidiano, tomando o ser humano enquanto ator principal e suas temáticas que embora variadas, normalmente tem privilegiado aspectos sociais e culturais. Na sociedade ocidental contemporânea, a informática e a internet exercem grande influência na forma como vivemos, a disponibilidade e rapidez de veiculação das informações tem moldado nossa forma de ver e sentir o mundo. Nesse contexto, muitas instituições museológicas, têm buscado utilizar-se desses novos recursos tecnológicos, para poder disponibilizar seus acervos, ou parte deles, em formato digital. Ações como essas marcam não apenas uma forma de aproximação com as gerações mais jovens, como também significam uma maior democratização ao acervo cultural da humanidade, na medida em que pessoas que estão em lugares e

tempos diversos possam visitar um acervo museológico muitas vezes inalcançável por muitos.

Nesse sentido, a culminância de nosso trabalho no *Minecraft* será a construção de um Museu Virtual, onde o acervo será disponibilizado tanto no ambiente do game quanto no formato de Blog. Os Modelos virtuais criados pelos alunos ficarão disponíveis em um “mundo” do jogo chamado “Museu Virtual” ou como desejar. Cada objeto será acompanhado de quadros explicativos contendo as informações pesquisadas pelos próprios alunos seguindo a Guia de Educação Patrimonial do IPHAN. No intuito de democratizar ainda mais o trabalho de nossos alunos, o acervo do museu ainda estará disponível em formato de Blog. Existem diversas ferramentas utilizadas para criar esse tipo de mídia, entretanto, se não for possível, podemos pensar em disponibilizar o acervo de nosso Museu Virtual através das ferramentas disponíveis no Google Docs.

8. Anexo I: extraído do Guia de Educação Patrimonial do IPHAN (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 12).

Aspectos principais a observar	Outras perguntas	Aspectos descobertos pela observação	Aspectos a pesquisar
ASPECTOS FÍSICOS O que parece ser este objeto?	Que cor tem? Que cheiro tem? Que barulho faz? De que material é feito? O material é natural ou manufaturado? O objeto está completo? Foi alterado, adaptado ou consertado? Está usado?		
CONSTRUÇÃO Como foi feito?	Onde foi feito? Foi feito à mão ou à máquina? Foi feito em uma peça única, ou em partes separadas?		

	Com uso de molde ou modelado a mão? Como foi montado? (com parafusos, pregos, cola ou encaixes?)		
FUNÇÃO Para que foi feito?	Quem o fez? Para que finalidade? Como foi ou é usado? O uso inicial foi mudado?		
FORMA (DESIGN) O objeto tem uma boa forma? É bem desenhado?	De que maneira a forma indica a função? Ele é bem adequado para o uso pretendido? O material utilizado é adequado? É decorado, ornamentado? Como é a decoração? O que a forma e decoração indicam? Sua aparência lhe agrada?		
VALOR Quanto vale este objeto?	Para as pessoas que o fabricaram? Para as pessoas que o usam? (ou usaram?) Para as pessoas que o guardaram? Para as pessoas que o venderam? Para você? Para um Banco? Para um museu?		

Tabela 1. Exercício de estímulo à percepção e análise

9. APÊNDICE I (seção Minecraft)

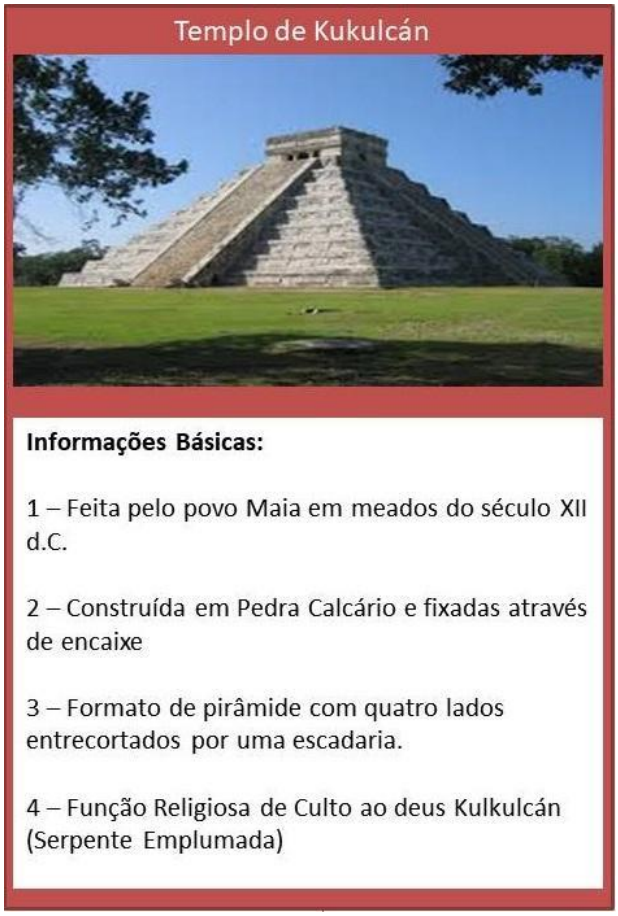

Figura 3. Cartão Templo de kukulcán

Figura 4. Cartão Rede de dormir (ini)

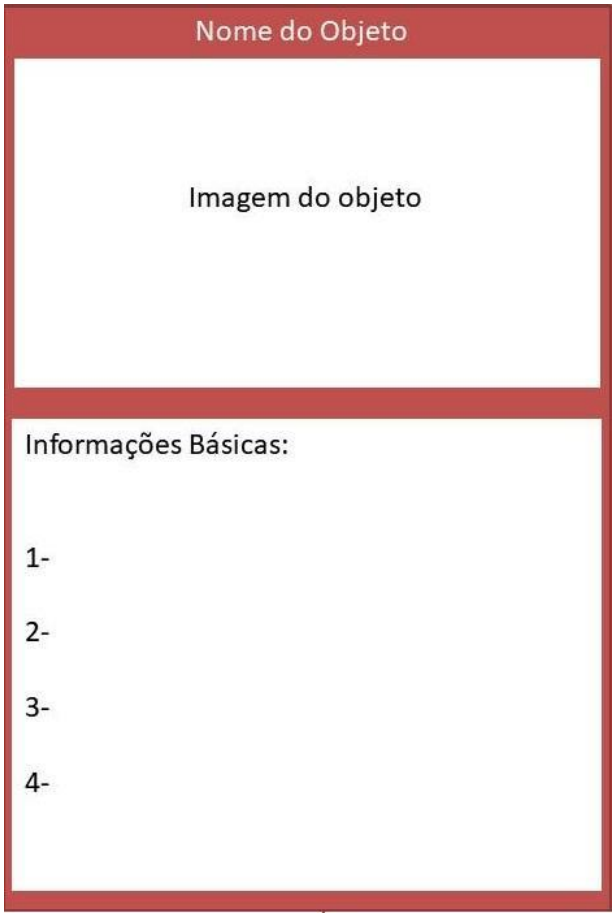

Figura 5. Cartão em branco

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BURKE, P. *Visto y no visto*: el uso de la imagen como testimonio histórico. CIDADE: EDITORA, 2005.

FAVRE, H. *A Civilização Inca.* Rio de Janeiro: Zahar, ANO. (Edição Kindle) GENDROP, P. *A Civilização Maia*. Rio de Janeiro: Zahar, ANO. (Edição Kindle).r.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO; Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

PINSKY, J; BRUIT, H.; PEREGALLI, E; FIORENTINO, T. BASSANEZI, C (Org.). *História da América através de Textos.* São Paulo: Contexto, 2013.

SOUSTELLE, J. *A Civilização Asteca.* . Edição Kindle. Rio de Janeiro - Zahar.

Imagem disponível em: https://br.pinterest.com/pin/464504149066545053/

2.2 VALIANT HEARTS

ESTRATÉGIA DE AULA A PARTIR DO *VALIANT HEARTS*

1. INFORMAÇÕES BÁSICAS

TEMA: A Primeira Guerra Mundial

SÉRIE: 9° ano

DISCIPLINA: História

2. REFERENCIAIS CURRICULARES

UNIDADE TEMÁTICA:

- Totalitarismos e conflitos sociais **(BNCC, 2017, p.428)**

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial **(BNCC, 2017, p. 428)**

COMPETÊNCIA GERAL - EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - (BNCC, 2017, p.9)

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o

consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA (BNCC, 2017, p.402)

- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

HABILIDADE (BNCC, 2017, p.429)

- (EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

3. OBJETIVOS DE ENSINO

3.1. OBJETIVO GERAL:

- Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises e o conflito da Primeira Guerra Mundial a partir da consulta a diferentes tipos de documentos e mídias.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Relacionar as tensões políticas e sociais ocorridas na Europa ao crescimento do nacionalismo e à expansão imperialista;
- Compreender a história como produto de pesquisa documental;
- Compreender a as pessoas "comuns" como sujeitos históricos;
- Comparar as narrativas sobre o passado, produzidas pelo saber histórico e pelos jogos digitais;

4. CONTEÚDO:

4.1. CONTEÚDOS CONCEITUAIS

- *Belle Époque;*
- Nacionalismo;
- Imperialismo;
- As fases da Grande Guerra: da Guerra de trincheiras a Guerra de movimentos;
- A participação do Brasil no conflito;
- Cotidiano da guerra;
- Sujeito histórico;

4.2. Conteúdos procedimentais

- Leitura e interpretação de fontes escritas não oficiais;
- Leitura e interpretação de documentação escrita oficial;
- Produção do conhecimento histórico mediante análise de fontes;
- Estabelecer comparação entre narrativas sobre o passado da História e das mídias digitais;
- Trabalho em grupo;
- Trabalho cooperativo.

4.3. Conteúdos atitudinais

- Gosto pela pesquisa histórica;
- Valorizar as narrativas sobre o passado dos grupos historicamente silenciados;
- Empatia para com os sujeitos que sofreram os efeitos imediatos da guerra.

5. TEMPO DE DURAÇÃO:

- Quatro h/a divididas em dois encontros.

6. MATERIAIS/ EQUIPAMENTOS:

- Projetor de audiovisual;
- Imagens sobre o cotidiano dos soldados adquiridas através da página: https://www.msn.com/pt-br/noticias/photos/100-anos-da-1%C2%AA-guerra-mundial-veja-fotos-raras/ss-BBPwucP#image=1;
- Imagens de cartazes da guerra obtidos na página: https://noticias.uol.com.br/album/2014/07/23/cartazes-da-1-guerra-pediam-racionamento-de-comida-doacoes-e-recrutamento.htm?mode=list&foto=4;

7. OBSERVAÇÕES:

Valiant Hearts trata-se de um jogo do gênero plataforma com elementos de "quebra-cabeças", criado e desenvolvido pela empresa *Ubisoft* (sediada em Montreal - Canadá). Ambientado na Primeira Guerra Mundial, o jogo permite assumirmos o papel de quatro personagens que têm suas vidas diretamente afetadas com a eclosão do conflito. Cada personagem jogável é representante de uma nação diferente, dessa forma temos o Francês Émile, a Belga Anna, o alemão Karl, o americano Fred e o cão Walt, o único animal. Cada um deles possui sua própria narrativa, entretanto suas histórias estabelecem uma conexão à medida que se envolvem no conflito, ou querendo ajudar ou escapar da guerra.

O game nos traz diferentes possibilidades de abordagem sobre o confronto. Dentro do ambiente do jogo e conforme o andamento da história é possível ter acesso a trechos de documentações da época que foram digitalizados pela equipe criadora (cartas de soldados, recortes de jornais, cartazes de guerra). Além disso, também temos blocos informativos que surgem na tela nos momentos em que nos deparamos com algum obstáculo, por exemplo, em certo momento não é possível avançar sobre um terreno, pois está coberto com gás mostarda. Nesse momento surge um bloco com informações relativas ao uso desse tipo de arma durante o conflito. Por vezes esses blocos contêm dicas de como superar essa dificuldade no game. Podemos explorar diversas situações contidas no jogo, além do fato de que, com a mediação do professor, o game pode ajudar no entendimento de que a guerra

é feita em sua maioria, por pessoas comuns, que têm seus medos e incertezas assim como qualquer um de nós.

Valiant Hearts também se destaca por fugir ao padrão dos jogos de guerra, onde a grande maioria tenta trazer combates mais realistas, com grande fidelidade na reprodução das armas e seus efeitos, além do abuso da violência gráfica e que, em grande parte, sofrem classificação indicativa para maiores de 17 anos. Além disso, o game está disponível em diversas plataformas, podendo ser jogado através dos consoles da atual geração (Xbox One, PS4, Nintendo Switch), em celulares com sistema *Android* ou IOS e também em computadores. Assim, podemos utilizá-lo levando em conta a estrutura da escola em que a atividade irá ser desempenhada.

8. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

8.1. Atividades preparatórias anteriores:

Para que seja possível desenvolver essa atividade, é crucial que o professor solicite anteriormente, para que os alunos realizem o download do game disponível na plataforma que deseja trabalhar. Caso vá se utilizar dos aparelhos celulares, é importante que os alunos realizem em casa o download. Se a escola dispõe de laboratório de informática, o jogo deverá ser instalado de forma antecipada. Esses games podem ser baixados em suas versões de demonstração (*demo)*, pois não precisaremos utilizá-los na versão completa que é paga.

Antes de começar a trabalhar o conteúdo, o professor poderá preparar a sala da seguinte forma: reproduzir e recortar trechos de relatos de soldados que lutaram na Primeira Guerra Mundial. Esses relatos podem ser fixados nas paredes para que os alunos circulem pela sala e leiam alguns deles, ou podem ser distribuídos aleatoriamente para que os alunos os leiam em voz alta para toda a sala. O livro *A História Contemporânea através de textos*, organizado por Marques, Berutti e Faria (1990), da Editora Contexto, publica trechos de cartas e narrativas escritas por combatentes descrevendo os horrores da guerra de trincheiras. Caso não seja possível ter acesso ao livro citado acima, podem-se utilizar relatos desses soldados através da seguinte matéria publicada no site do jornal *O Estado de Minas* e disponível em

https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2018/11/09/interna_internacional,1004409/recordacoes-de-quem-vivenciou-a-primeira-guerra-mundial.shtml. Também podemos ter acesso a esses relatos a partir da seguinte página https://br.rbth.com/arte/2014/08/08/a_primeira_guerra_mundial_nas_cartas_dos_combatentes_russos_26761. Como complemento do ambiente, pode-se também fixar nas paredes da sala de aula réplicas dos cartazes que faziam alusão à guerra, preferencialmente com sua parte textual traduzida se necessário. Caso haja alguma dificuldade que impeça a colagem desses cartazes, tem-se também a possibilidade de reproduzi-los através de retroprojetores.

8.2. Primeiro encontro

Diante da possibilidade de conseguirmos diversos materiais que tratam do conflito e que estejam disponíveis na internet resolvemos, no primeiro encontro, abortar a Primeira Guerra a partir das imagens produzidas entre os anos 1914-1918 além de também explorarmos os relatos dos soldados que estiveram presente no conflito através de trechos de cartas que chegaram a ser enviadas ou não a seus familiares. Esses dois aspectos nos permitirá explorar ou desenvolver em nossos alunos determinadas habilidades como a leitura e interpretação de imagens bem como o trabalho com relatos históricos. Além disso, esse aspecto citado acima será de grande importância no decorrer do segundo momento dessa estratégia, uma vez em que o *Valiant Hearts* traz em seu bojo, uma série de relatos e conteúdos imagéticos que remetem a questões importantes no que se refere ao conflito.

Para este trabalho com as imagens é necessário, se já não o fez anteriormente, que o professor invista uma parcela de tempo para orientá-los a respeito sobre como se fazer uma leitura de imagens. Recomendamos aqui o roteiro trazido por Burke (2005), onde entende a leitura de imagens a partir de três aspectos: 1) a parte descritiva onde se devem identificar os objetos presentes na imagem; 2) a análise iconográfica para identificarmos ou reconhecermos sobre do que se trata a imagem, trata-se da observação no sentido de buscar compreender o tema abordado pelo autor e 3) a interpretação iconológica que busca os significados que as imagens pretendem transmitir. Sendo assim, utilizaremos os cartazes de forma que os mesmos sejam fixados nas paredes da sala. De um lado, podemos colocar os cartazes que estejam relacionados à *Belle Époque* e, do outro,

poderemos fixar os que fazem menção à guerra. Nesse momento, pedimos que os alunos circulem pela sala para fazerem a análise dos cartazes e apontar suas impressões utilizando seus cadernos para o registro.

Após esse momento o professor solicitará que os alunos expressem suas impressões a respeito do que vivenciaram com os cartazes. Espera-se que os alunos saibam identificar que os dois conjuntos de cartazes tratam de momentos diferentes e que expressam uma visão de mundo que em alguns casos estão conectadas e em outros estão em discordância. O professor poderá questioná-los sobre o motivo de estarem situados em paredes opostas. Após isso, podemos retomar o conceito de *belle époque* e utilizá-lo para mostrar como esse período de otimismo e crença nos valores da ciência e da tecnologia, foi abalado com o desenvolvimento da Primeira Guerra e o que isso representou para a sociedade. Uma vez em que já devem ter sido discutidos em aulas anteriores os conceitos de nacionalismo e imperialismo. Nesta sequência didática em questão o professor poderá relacionar esses conceitos com as causas que explicam a eclosão da Primeira Guerra.

Utilizaremos os relatos dos soldados nos dois encontros. No primeiro iremos utilizar as falas que de alguma forma descrevem o ambiente da guerra e o cotidiano desses soldados enquanto no segundo iremos fazer uma discussão a respeito dos sujeitos históricos. É interessante que para o trabalho com esses relatos, o professor já tenha discutido sobre a utilização desse tipo de material, pois convém lembrar, essas cartas não se constituem num movimento espontâneo de comunicação. Assim como outras manifestações humanas, passam por um processo de seleção e de tomadas de escolhas no intuito de se transmitir uma imagem desejada daquele que as escreve. Caso não tenha feito isso anteriormente, recomendamos o artigo do pesquisador Kleverson Lima (2010) a respeito do uso das missivas na pesquisa histórica. O professor poderá orientar seus alunos a fazerem as seguintes perguntas ao lerem os relatos: qual a informação que está sendo relatada? Com qual intenção? De que maneira está sendo veiculada?

A partir das respostas dos alunos, o professor poderá relacionar o que fora percebido por eles com as principais características que compõem as fases da guerra, bem como explorar com seus alunos, o cotidiano dos soldados nos campos de batalha.

8.3. Segundo Encontro

Em nosso segundo momento, uma vez que os alunos já estão com os respectivos downloads do game realizados, é hora de entrar em contato com o mundo da guerra através da narrativa desenvolvida para o game *Valiant Hearts*. Para esta atividade em questão, só precisaremos ter acesso à versão de avaliação (demo) do conforme já comentamos.

De forma individual ou em duplas (para possibilitar o acesso aos que não tenham celulares ou que conseguiram rodar o game em seus dispositivos através do compartilhamento do celular de colega), o professor deixará os alunos livres para explorar o ambiente do game, alertando-os para ficarem atentos aos personagens, aos diversos ambientes encontrados no game além de explorarem bem os cenários para que os mesmos possam encontrar objetos referentes à guerra, dentre outros elementos trazidos pelo game. Durante a pequena jornada de jogatina, os alunos irão conhecer alguns personagens da trama, onde cada um apresenta nações e motivações diferentes que os levaram a entrar no conflito.

O game procura trabalhar a emoção dos jogadores, colocando os personagens em situações limite dentro do contexto da Primeira Guerra. Uma vez em que assumem o papel de seus personagens, os alunos passarão a vivenciar situações já trabalhadas no encontro anterior, como a vida nas trincheiras, o uso de tecnologias na guerra, além experimentarem outras situações trazidas pelo próprio game na medida em que seus personagens evoluem no jogo. É importante deixar os alunos terem essa experiência de apego aos personagens, o que geralmente ocorre livremente com o desenrolar da trama. Cerca de 20 a 30 minutos após o início da jogatina (tempo médio que os alunos levam para concluir a demonstração do game), já podemos averiguar as impressões dos alunos através de um pequeno debate acerca das principais questões trazidas pelo game e sugerir uma atividade baseada no que eles acabaram de vivenciar através do jogo.

Aproveitando o início do jogo, onde é exposto um Box explicando da participação do Brasil na guerra, o professor poderá analisar, com seus alunos, as

motivações que levaram o Brasil a entrar no conflito e como esse fator foi percebido em nosso país.

9. ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A atividade de avaliação das aprendizagens consiste em individualmente ou em duplas, criar um final alternativo para os personagens da trama. Esse final deverá ser desenvolvido em forma de narrativa escrita. O professor deverá orientar os alunos para quais os critérios adotar, na construção dessas narrativas. Dessa forma, pensamos em quatro perguntas que devem ser respondidas durante a narrativa desenvolvida pelos alunos. São elas: Como os personagens sobreviveram ou não ao conflito? Será que suas vidas sofreram mudanças significativas no pós-guerra? Suponhamos que um deles resolvesse escrever cartas a seus familiares falando das coisas vividas no campo de batalha, o que nosso personagem escreveria a seus entes queridos? Se esses personagens tivessem vivido até os dias atuais, o que achariam do mundo em que vivemos? Na orientação da atividade é necessário esclarecer que os estudantes precisarão utilizar os conceitos de *Belle Époque,* Nacionalismo, Imperialismo e as fases da Grande Guerra.

Essa atividade é interessante por dois aspectos, primeiramente pelo fato de dar aos alunos a oportunidade de “brincar” com a história, de ousar pensar no “e se tivesse sido diferente?”. Em segundo lugar, porque uma vez que o aluno precisa incorporar o espírito do personagem para desenvolver sua história e responder aos questionamentos, estamos lhe retirando o peso da necessidade de ter que dar resposta histórica *stricto sensu*, uma vez que estará experimentando suas ideias através de seus personagens. O estudante pode escrever, por exemplo, imaginando a vitória da Tríplice Aliança e suas repercussões históricas.

Para auxiliar, tanto na preparação das aulas quanto na produção das narrativas desenvolvidas pelos alunos, indicamos os livros *A Era dos Impérios* e *Era dos Extremos*, ambos de autoria do historiador Eric Hobsbawm. Nos dois volumes, temos capítulos destinados a tratar da eclosão e desenvolvimento do conflito, bem como reflexões a respeito de como esse fato acarretou mudanças na maneira de

viver e pensar. O livro *A Primeira Guerra Mundial*, de autoria de Lawrence Sondhaus também faz uma leitura pormenorizada sobre o conflito, utilizando de vasta documentação.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BURKE, P. *Visto y no visto*: El uso de la imagen como testimonio histórico. 2005.

HOBSBAWM, Eric J. *A era dos Impérios*: 1975 - 1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos*: o breve século XX : 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *Artcultura*, *8*(12). 2006.

LIMA, K. T. Cartas, histórias e linguagem. *Revista de teoria da história*. Ano 1. N 3. Goiás, 2010.

MARQUES, A; BERUTTI, F; FARIA, R. *História contemporânea através de textos. Textos e documentos.* Editora Contexto, 1990.

MEIRIEU, P. *Aprender sim… Mas como?*7. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

OLIVEIRA, A. C; FILHO, J. N; ALVES, L. *Potencialidades para o aprendizado sobre Primeira Guerra a partir da interação com Valiant Hearts - The great War.* XIII SBGames - Porto Alegre, 2014.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

SONDHAUSS, Lawrence. A Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Contexto, 2014.

STANCIK. M. A. Entre flores e canhões na Grande Guerra (1914-1918): O final da *belle époque* e o começo do "breve século XX" em um álbum de retratos fotográficos. *Revista brasileira de história*. São Paulo. v. 29, n. 58, 2009.

Imagem disponível em: https://store-images.s-microsoft.com/image/apps.37152.65058618232281657.63467f0d-c2fd-437f-a555-f7600b31c66b.a167efca-0b24-41b8-8c63-325cd3f6e6ba

2.3 BAQUAQUA - THE GAME

ESTRATÉGIA BASEADA NO BAQUAQUA - THE GAME

Baquaqua - The Game é fruto da parceria entre a Escola de Referencia em Ensino Médio Joaquim Távora e os departamentos de Licenciatura em História e o de Computação da UFRPE. Trata-se de um jogo em formato digital inspirado na biografia de Muhammad Gardo Baquaqua. O game em questão é desenvolvido pelos alunos da Escola Joaquim Távora, que contaram com apoio técnico e pedagógico dos membros universitários.

1. INFORMAÇÕES BÁSICAS

TEMA: Um cidadão do mundo em busca da liberdade: Baquaqua e o século XIX

SÉRIE: 8° ano

DISCIPLINA: História

2. REFERÊNCIAS CURRICULARES

UNIDADE TEMÁTICA:

- O Brasil no século XIX **(BNCC, 2017, p. 426)**

OBJETO DE CONHECIMENTO

- Escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas dos escravizados, abolicionismos e políticas migratórias no Brasil imperial **(BNCC, 2017, p.426).**

HABILIDADES

- **(EF08HI19)** Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas **(BNCC, 2017, p.427).**

3. OBJETOS DE ENSINO.

3.1. OBJETIVO GERAL:

- Construir conhecimentos sobre o cotidiano da escravatura e das práticas de resistência e conquista da liberdade no contexto do Brasil do século XIX a partir do estudo da trajetória de Mahommah Gardo Baquaqua.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender o cotidiano da escravidão e as estratégias de resistência e conquista das liberdades empregadas pelas pessoas escravizadas;
- Refletir sobre as biografias e games como fontes para a construção do conhecimento histórico escolar;

4. CONTEÚDO:

4.1. Conteúdos Conceituais

- Escravidão;
- Liberdade;
- Resistência;
- Identidade.

4.2. Conteúdos procedimentais

- Expressão oral de ideias, opiniões e reflexões;
- Exercício do pensamento crítico;
- Leitura e interpretação de fontes históricas;

4.3. Conteúdos atitudinais

- Exercício do sentimento de empatia em relação a sujeitos históricos do passado como maneira refletir sobre os limites e possibilidades das suas escolhas;
- Respeito à diferença;
- Apreço pela Liberdade;
- Valorização das estratégias de luta pela liberdade.

5. TEMPO DE DURAÇÃO:

- Duas h/a de 45 minutos cada

6. MATERIAIS/ EQUIPAMENTOS:

- Trechos da autobiografia de Baquaqua;
- Material para reprodução de audiovisual;

- Jogo digital "Baquaqua: the game";
- Aparelhos de celular (smartphones) dos estudantes.

7. OBSERVAÇÕES

Segundo o historiador Fábio R. de Araújo (2018), a biografia de Mahommah Gardo Baquaqua é um dos poucos relatos biográficos que tratam da luta de alguém que, estando escravizado no Brasil, lutou por sua liberdade, reconstruindo sua identidade até, enfim, conseguir seu objetivo. Conhecer sua biografia é importante principalmente pelo fato de haver nela relatos sobre a escravidão no Brasil além de conter também aspectos sobre a vida cotidiana em nosso país e também no continente africano em meados do século XIX. A utilização de seu exemplo dá-nos a possibilidade de trabalhar a escravidão sobre os mais variados aspectos. Nesse caso específico, decidimos por explorar os momentos finais da Escravidão no Brasil, levando em consideração as diferentes forças envolvidas nesse processo. Dessa forma, pensamos em trabalhar esse tema a partir de duas perspectivas, a do escravismo e a da busca pela liberdade.

8. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

8.1. Primeiro encontro

O jogo que iremos utilizar em nossa proposta didática baseia-se na biografia de Baquaqua. Antes de iniciarmos o trabalho com o Baquaqua - The game, precisamos orientar nossos alunos no que se refere ao trabalho com as biografias. Como afirma MEIRIEU (1998) é necessário saber se os alunos já adquiriram anteriormente, as habilidades necessárias e saibam utilizar os conceitos essenciais para a realização de determinado aprendizado, que neste caso é o trabalho com documentação biográfica e o conceito de sujeito histórico. O uso da biografia, como afirma Kalina Vanderlei Silva (2009), deve levar em conta não apenas as ações realizadas pela pessoa biografada, mas também as representações de seu contexto histórico. Segundo a mesma autora, o uso das biografias ajuda a personalizar os processos históricos, facilitando a aprendizagem na medida em que proporcionam a associação entre certos personagens e seus contextos. Dessa forma, a seleção dos

personagens biografados varia bastante de acordo com o tipo de atividade que se deseja desempenhar além do tema a ser trabalhado e deve levar em conta o interesse de professores e alunos pela vida do biografado. A abordagem com as biografias permite que os estudantes percebam os limites e possibilidades históricas que permitiam as escolhas dos indivíduos diante dos desafios da vida em cada contexto histórico. Utilizaremos para essa estratégia didática o gênero biográfico como uma representação da conjuntura histórica de nosso personagem, que no caso, servirá para entendermos o contexto da escravatura no Brasil do século XIX.

Sendo assim, de forma inicial, precisamos apresentar a figura de Baquaqua para a turma, e despertar o interesse dos alunos ao mostrar a importância de conhecermos sua história. Para essa introdução, podemos reproduzir o vídeo do Projeto Baquaqua, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=10pd4XGCWSo&t=112s. No vídeo em questão, com cerca de 10 minutos, o professor Dr. José Bento da Silva (UFPE), faz uma breve explanação a respeito da perda da identidade nativa que geralmente ocorre nos escravizados em virtude do processo de escravização e da importância de se construir outras identidades como estratégia de sobrevivência em um local hostil. O professor utiliza o exemplo de Baquaqua para ilustrar essa prática. Após esse momento, trechos da biografia de Baquaqua devem ser distribuídos na turma para que os alunos possam, junto ao professor, fazer as leituras e sugerir interpretações. O professor deve articular os trechos da biografia ao contexto histórico da escravatura e do Brasil no século XIX. Nesta proposta, sugerimos 12 trechos, no entanto, o professor pode ficar a vontade para escolher outros se assim preferir. Esses trechos podem ser consultados abaixo. Dessa forma, os trechos 1 e 2 podem ser utilizados para fomentar a discussão a respeito do Conceito de Escravidão (Tema 1). Enquanto que o 3 e 4, ajuda-nos a trabalhar com a lógica do Comércio Escravista (Tema 2). Do trecho 5 ao 9, podemos utilizá-los para a discussão a respeito das formas de Resistência e Cotidiano Escravo no século XIX (Tema 3). E por fim, nos trechos do 10 ao 12, iremos introduzir a discussão, que irá ser contemplada no encontro seguinte a respeito do Conceito de Liberdade (Tema 4). Os trechos devem ser distribuídos em sequência, após o docente realizar a discussão de cada tema.

Inicialmente poderemos distribuir os trechos 1 e 2, após fazermos a leitura deles, passamos a duas perguntas básicas: Sobre o que está sendo falado nesses trechos? O que significa escravidão para você? A partir das respostas dos alunos, o professor poderá conceituar escravidão e relacioná-la ao processo de escravatura no território Africano levando em conta as semelhanças e diferenças entre o tipo de escravidão visto durante o estudo dos povos na Antiguidade Clássica. Para esse processo pode-se utilizar, como leitura complementar, o verbete Escravidão, no *Dicionário de Conceitos Históricos*, de autoria de SILVA e SILVA (2005). No citado texto, utilizaremos duas concepções divergentes acerca do conceito de Liberdade trazida pelos autores. O primeiro trata-se da Liberdade jurídica, que ganha maior escopo na medida em que os eventos ocorridos durante a Revolução Francesa promovem uma discussão a respeito do tema em questão, chegando a influenciar diversos movimentos emancipacionistas no contexto do monopólio metropolitano frente às colônias. Entretanto, enquanto essas elites lutam pela liberdade da colônia, em seu seio, homens e mulheres escravizados almejam outra forma de liberdade que os livrem do subjugo físico e jurídico que lhes imponham a sociedade escravista. O que nos revela que o conceito em questão pode assumir diferentes significados numa mesma sociedade, a depender do lugar social que ocupamos. Discutir esse conceito é de grande importância para nosso estudo, pois é fundamental para fazer a discussão desta prática durante o século XIX no Brasil.

Nosso segundo tema diz respeito ao comércio escravista. Para tanto, separamos os trechos 3 e 4 que falam da experiência de Baquaqua ao ser transportado da costa da África até Recife, no convés de um navio negreiro. Pelo teor dos relatos e também por se tratar de um tema que, no geral, desperta grande curiosidade do público, principalmente pelo fato de ser uma narrativa de quem vivenciou aquele evento, é esperado o surgimento do sentimento de empatia dos alunos, para com o personagem (o que para nós é fundamental, tanto para a proposta dessa estratégia de despertar o interesse dos alunos, quanto para criar um maior vínculo com o personagem do game que será utilizado no segundo encontro). Dito isso, o professor poderá fazer uma breve discussão com seus alunos a respeito da lógica do comércio de escravos e das condições enfrentadas por eles. O livro Alufá Rufino (REIS; GOMES; CARVALHO, 2010) possui um capítulo intitulado

"Rufino no Tráfico", onde se discute o funcionamento do comércio de pessoas escravizadas. Pode ser uma boa referência de texto para ajudar nesta discussão.

Nosso terceiro tema é o cotidiano e a resistência escrava e nos dá a oportunidade de questionar a visão muito difundida nos livros didáticos de que os escravizados estavam passivamente subjugados aos seus senhores. Nesta oportunidade, poderemos discutir as diversas formas de resistência a essa condição que, inclusive, a própria história do Baquaqua nos mostra. Para trabalhar com esse tema, nós separamos os trechos do 5 ao 9 que tratam de diferentes formas encontradas por Baquaqua para driblar ou ao menos amenizar os desmandos de seu senhorio. Para iniciar essa discussão com os alunos, podemos fazer a pergunta: o que você faria para escapar de um trabalho do qual está sendo forçado? Várias respostas aparecerão, algumas bem criativas, outras mais simples, porém podemos fazê-los pensar nas várias estratégias que poderiam ser encontradas. Após este momento, passamos a ler os trechos retirados da biografia e discutir sobre essas diferentes práticas de resistência.

8.2. Segundo encontro

Nesse segundo encontro, os alunos terão o primeiro contato com o Baquaqua - The Game, por cerca de 15 minutos, deixando-os livres para explorar o ambiente do jogo. Nessa fase, recomenda-se que os alunos leiam atentamente um resumo da biografia do Baquaqua que está presente na introdução do game, como forma de aproximar a experiência vivida por nosso personagem às expectativas dos alunos sobre sua trajetória.

Durante a jogatina, os alunos irão se deparar com diferentes cenários referentes às passagens relatadas através da biografia. Todas elas relatam de alguma forma, a luta de Baquaqua por sua liberdade e quais identidades o mesmo teve de assumir em cada uma dessas localidades. A experiência com o game nos aproxima, por intermédio da empatia, do sentimento de apreço à liberdade, na medida em que toda a vivência adquirida com o game é no sentido de proporcionarmos a nosso personagem a liberdade pela qual tanto lutou.

Ao terminar o momento de jogatina, poderemos discutir com os alunos um importante conceito que julgamos na abordagem dessa temática: o conceito de liberdade. Dessa forma, podemos indagá-los a respeito do que eles entendem sobre a expressão “liberdade”. Provavelmente iremos presenciar diversas manifestações a respeito do tema, cada uma com sua especificidade, o que é comum em nossa prática docente, quando nos propomos a trocar experiências com os alunos. Uma vez estando a par das impressões dos alunos sobre o tema, podemos traçar um paralelo entre as concepções de liberdade trazidas pelos estudantes e a trajetória do Baquaqua em sua busca pela mesma utilizaremos para essa reflexão, os trechos 10, 11 e 12. Para enriquecer ainda mais esse momento, podemos utilizar o verbete Liberdade, no Dicionário de Conceitos Históricos, para aprofundar ainda mais a discussão a respeito desse conceito. O objetivo com a utilização do verbete é promover a ideia de que o conceito de liberdade tem sua própria historicidade, variando de acordo com cada sociedade. Ao propor um paralelo com a história do Baquaqua, opiniões de nossos estudantes e também a conceituação do verbete, podemos constatar o quanto o termo tem sido utilizado de diferentes formas ao longo do tempo, e procurar compreender o que significa a ideia de liberdade no Brasil do século XIX.

TRECHO 1

“[...] No que diz respeito à escravidão na África, a maior fonte de miséria para a África é o seu sistema de escravidão, que é realizado de forma ampla, mas a escravidão doméstica na África não é nada se comparada a essa”.

TRECHO 2

“[...] Enquanto viajávamos pela floresta, encontramos o meu irmão, mas não falamos um com o outro e fingimos que não nos conhecíamos. Então ele foi em outra direção sem levantar qualquer suspeita e depois foi a um lugar e conseguiu uma pessoa para me comprar. Se eles soubessem quem eu era, teriam pedido um grande valor

pelo meu resgate, mas apenas uma pequena soma foi necessária para a minha libertação.”

TRECHO 3

“[...] O navio estava a alguma distância. Eu nunca tinha visto um navio antes e minha noção dele era que era algum objeto de adoração do homem branco. Imaginei que todos seríamos mortos e estávamos indo para lá por isso [...]

“[...] Fomos empurrados para o porão do navio nus, os homens sendo amontoados em um lado e as mulheres no outro. O porão era tão baixo que não podíamos levantar, éramos obrigados a ficar sentados ou agachados no chão. Os dias e as noites eram iguais para nós, o sono era negado por causa da posição confinada dos nossos corpos. Estávamos desesperados, devido ao sofrimento e à fadiga [...]”.

TRECHO 4

“[...] Se os indivíduos favoráveis à escravidão tomassem o lugar de um escravo no porão fedorento de um navio negreiro apenas por uma viagem da África para a América, sem entrar nos horrores da escravidão, que vão além disso, e não se tornassem abolicionistas, então eu não teria nada a mais a dizer a favor da abolição [...]”

TRECHO 5

“[...] Durante a minha viagem no navio negreiro, eu tinha idealizado aprender um pouco da língua portuguesa, com os homens que já mencionei e, como o meu senhor era português, eu pude compreender o que ele queria muito bem e o fiz

entender que faria tudo o que ele precisasse, dentro do meu alcance, com o que ele pareceu muito satisfeito [...]”

“[...] Logo melhorei o meu conhecimento da língua portuguesa e em pouco tempo era capaz de contar até cem. Então fui enviado para vender pães para o meu senhor, primeiramente pela cidade e depois pelo campo e, à noite, depois de voltar para casa, vendia no mercado até às nove horas da noite. Sendo muito honesto e perseverante, eu geralmente vendia tudo, mas às vezes não era tão bem-sucedido, então o chicote era a minha recompensa. Os meus companheiros de escravidão não eram tão regulares como eu, tendendo muito a beber, então eles não eram tão lucrativos para o meu senhor. Eu me beneficiei disso para ser mais estimado para ele, sendo muito prestativo e obediente, mas de nada adiantava, não importava o que eu fizesse, pois ele não passava de um tirano a quem servir [...]”

TRECHO 6

“[...] Depois de algumas semanas, ele me enviou para o Rio Janeiro, onde fiquei duas semanas até que fosse revendido de novo. Havia um homem negro ali que queria me comprar, mas por alguma razão ele não concluiu a compra. Menciono esse fato apenas para ilustrar que a posse de escravos é baseada no poder e qualquer pessoa com as condições para comprar o seu semelhante com lixo desprezível pode se tornar um proprietário de escravos, não importa sua cor, seu credo ou país. O homem negro escravizaria seu semelhante assim como o homem branco, se tivesse o poder [...].

TRECHO 7

“[...] Eu disse a ele que não precisava mais me chicotear e fiquei muito zangado, pois o pensamento veio à minha cabeça de matá-lo e depois disso me suicidar. Então depois decidi me suicidar: eu preferia morrer do que viver como escravo.[...]

TRECHO 8

“[...] Eu fiz o melhor possível para agradar ao meu senhor, o capitão, e ele, por sua vez, confiava em mim [...]”.

TRECHO 9

“[...] O capitão, durante os dias em que estive enfraquecido, me enviou bons mantimentos de sua própria mesa, sem dúvida para se reconciliar comigo após os erros cruéis que me infligiu, mas isso foi em vão. Eu não tinha pressa para voltar a trabalhar, já que frequentemente, antes disso, ele me fez ser chicoteado por não fazer o que precisaria de três homens para fazer, de modo que agora eu me sentia inclinado a deixá-lo sem a minha colaboração [...].

TRECHO 10

“[...] Todos nós sabíamos que em Nova York não havia escravidão, que era uma terra livre[86] e que, depois que tivéssemos chegado lá, não mais teríamos que temer os nossos senhores de escravos cruéis e estávamos todos muito ansiosos para chegar lá. Antes do início da viagem do navio, fomos informados que estávamos indo para uma terra de liberdade. Eu disse: “então você nunca mais vai me ver depois que eu chegar lá” [...].

TRECHO 11

“[...] Os deveres do ofício, naquela viagem, foram fáceis para mim, com a expectativa de ver a boa terra e nada parecia ser problema para mim. Obedeci a todas as ordens de bom grado e com entusiasmo [...].

TRECHO 12

Depois disso, o capitão saiu de sua cama, se vestiu e me mandou acender sua lâmpada, quando eu fui até ele, ele pegou um pau grande para me golpear e visando golpear a minha cabeça, levantei meu braço para proteger a minha cabeça, mas ele me disse para abaixar a minha mão. Eu fiz isso, mas pouco antes do golpe me atingir levantei a minha mão de novo e consegui impedir que o meu crânio fosse rachado. Ele não queria bater na minha mão, já que isso me impediria de fazer o meu trabalho, mas com a minha cabeça quebrada ou não, eu deveria fazer o meu trabalho normalmente. Então ele me disse para virar para que pudesse bater nas minhas costas. Eu disse a ele para me bater o quanto quisesse. Ele ficou muito zangado e bateu de forma aleatória na minha cabeça e no corpo, exatamente onde podia ser. Eu o desafiei a fazer o seu pior, a fazer o que podia e a se vingar totalmente em um ser miserável como eu. Ele então chamou três homens e ordenou que eu fosse amarrado no canhão. Eu tive vontade de me lançar na água, mas não queria ir sozinho. Se eu conseguisse ter o prazer de levá-lo comigo, eu teria feito isso. Os três homens me amarraram, me colocando sobre o canhão, com o rosto voltado para baixo. Então eles receberam a ordem de me chicotear, o que fizeram muito bem. Ele então exigiu que eu me rendesse e implorasse piedade, mas isso eu não faria. Eu disse a ele que podia me matar se quisesse, mas piedade a ele eu não pediria. Eu também disse a ele que quando me desamarrasse do canhão, ele deveria tomar cuidado naquele dia, pois quando olhei para meu corpo ensanguentado e dilacerado, refleti que apesar de estar machucado e ferido, meu coração não tinha sido subjugado.

9. ATIVIDADE AVALIATIVA

Como atividade de avaliação da aprendizagem, sugerimos uma produção em grupo. Os alunos deverão produzir um programa a ser exibido na plataforma *youtube.* O conteúdo em questão deverá ser composto por quadros que estejam relacionados aos seguintes temas discutidos em aula: Liberdade/ Costumes africanos/ estratégias de resistência dos escravizados/ a trajetória de Baquaqua/ aspectos do cotidiano da sociedade escravista. Partindo do preceito de que durante muito tempo a historiografia não contemplava os temas sociais a partir do ponto de vista dos escravizados, a ideia de nossa atividade é fazer com que os alunos possam abordar temas relevantes sobre a vida das pessoas que foram escravizadas no Brasil do século XIX, levando em consideração suas crenças, costumes, luta pela liberdade e estratégias de sobrevivência.

Para a realização desta atividade, o professor deverá dividir equipes a depender da quantidade de alunos do qual dispõe. Sendo assim, formando grupos de no máximo cinco pessoas, cada grupo criará seu conteúdo no *youtube* seguindo o formato que desejarem, entretanto todas as equipes deverão produzir os quadros de seus programas a partir dos seguintes temas: 1) Conceito de Liberdade - abordando os diferentes usos do termo, e o significado na sociedade atual; 2) Resistência ao escravismo - sugerir matérias onde os alunos possam discutir sobre as diferentes formas de resistência à escravidão; 3) Baquaqua - quadro onde os alunos possam simular uma entrevista com o personagem Baquaqua ou mesmo fazer uma entrevista com alguém que o estude. Além de estarem livres para explorar outros importantes personagens para o movimento negro. Também nesse quadro pode-se discutir sobre o processo de tráfico de escravizados africanos, através de análises de mapas dessas rotas comerciais; e 4) Críticas e Indicações de Games - Aqui os alunos podem produzir um quadro onde fazem uma crítica ao Baquaqua - The Game, além de poderem sugerir outros jogos que também possam ser utilizados na abordagem do tema que vivenciaram; 5) Heranças culturais africanas - pode-se sugerir matérias que busquem costumes em nossa sociedade que chegaram ao Brasil juntamente com os africanos.

É importante que esta atividade não se limite apenas ao momento das postagens na internet. Recomendamos que antes disso, o professor possa reunir-se com cada grupo para discutir o andamento e possíveis melhorias nos trabalhos. Além de sugerir leituras para enriquecer as matérias desenvolvidas pelos alunos. Ao final dessa atividade, o professor poderá reservar um momento para a reprodução desses vídeos, de preferência na quadra da escola, utilizando-se dos recursos audiovisuais, de forma que os demais alunos possam prestigiar o trabalho dos colegas e a produção dos mesmos.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Fábio R. de. Prefácio. In: MOORE, Samuel. *Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua*. Rio de Janeiro, Alchemia, 2018.

MOORE, Samuel. *Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua*. Rio de Janeiro. Alchemia, 2018.

REIS, J. J; GOMES, F. S.; CARVALHO, M. J. M. *O Alufá Rufino*: Tráfico, Escravidão, e Liberdade no Atlântico (1822-1853). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, B. B. *Da autobiografia ao jogo*: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua. Mestrado Profissional em Ensino de História (Dissertação). Recife: UFPE, 2018.

SILVA, K. V; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, F. S. *Escravizado mas não subjugado*: a autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015.

Imagem disponível em: https://escolaemjogo.com/2020/07/03/o-desenvolvimento-do-game-a-jornada-de-baquaqua/

3. Seção “Sugestões de Games”

3.1 Games Comerciais

3.1.1 Age of Empires

O jogo é desenvolvido pela *Ensemble Studios* e distribuído pela *Microsoft*. Game de muito sucesso desde seu lançamento em 1997. Atualmente possui diversas versões, tanto para computadores quanto para consoles de mesa e portáteis. Sua narrativa é apresentada de forma bastante linear e é baseada em alguns eventos históricos, tais como a colonização nas Américas e o período napoleônico.

No game, nós assumimos o comando de alguma civilização (tais como Roma, Egito, Pérsia) e temos como missão promover o seu desenvolvimento, tendo para isso que saber lidar com as diferenças entre os povos onde cada um tem objetivos e interesses diferentes. Algumas vezes esses interesses estão em conflito com os seus, sendo assim, em alguns momentos temos de resolver as questões através de conflitos armados ou utilizando da diplomacia.

Age of Empires é um jogo que apresenta configurações bastante acessíveis, em suas versões mais antigas, o que o torna apto para ser rodado na maioria dos computadores atualmente, não havendo a necessidade de máquinas com grande poder de processamento gráfico para sua utilização. Além disso, é possível fazer o download de suas versões de avaliação (*demos)* de forma gratuita.

Podemos pensar em sua utilização pedagógica para problematizar o conceito de Evolução, uma vez que em no game esse aspecto nos é apresentado enquanto melhorias dos processos produtivos em cada sociedade. Além desse aspecto, temos a possibilidade de promover um debate sobre como o game trata das formas de dominação entre os povos e o papel do colonizador. No game podemos perceber que há uma visão do colonizador enquanto dotado de uma superioridade e encarregado de trazer a civilização aos povos considerados menos evoluídos. A partir desse aspecto, podemos discutir as diferentes problemáticas envolvidas nos processos de colonização.

3.1.2 1979 Revolution: Black Friday

Desenvolvido pela *Ink Stories*, trata-se de um jogo de ação em terceira pessoa que apresenta sua narrativa baseada nos eventos ocorridos durante a Revolução Iraniana de 1979. No game, assumimos o papel de Reza, um jornalista que tem como missão cobrir os eventos que estão a ocorrer. Uma das características do game é que ele se desenvolve baseado nas escolhas feitas pelo jogador, dessa forma, nosso personagem pode se aliar a um dos lados no processo revolucionário.

Durante a jogatina, temos contato com algumas documentações que foram digitalizadas para o ambiente do jogo, e elas nos são apresentadas no decorrer da história. Além disso, podemos vivenciar alguns aspectos da cultura não iraniana e do Islamismo. Por ser uma produção do Ocidente a respeito de eventos ocorridos no Oriente, nota-se uma preocupação dos desenvolvedores em disponibilizar muitas informações sobre aquela sociedade a seus jogadores.

O game está disponível em diversas plataformas, sendo possível jogá-lo em computadores com sistema operacional Windows, Mac, além de dispositivos móveis com Android e IOS, entretanto, não dispõe de uma versão gratuita.

Como possibilidades de utilização pedagógica, temos podemos pensar a respeito de trabalhar o próprio conteúdo da Revolução Iraniana, bem como aspectos culturais dos povos Islâmicos, conflitos políticos e religiosos entre Ocidente e Oriente, além de discutirmos os usos das fontes históricas nas construções de diferentes narrativas sobre o passado.

3.1.3 SimCity

Desenvolvido pela *Electronic Arts (EA)*, *Simcity* é um jogo de Estratégia em Tempo Real (RTS) que nos coloca no papel de administradores de uma cidade. A ideia principal é a de que sejamos capazes de criar uma cidade e administrá-la de forma a torná-la próspera. Para isso, decisões importantes frente às dificuldades precisam ser tomadas. Um exemplo disso é a definição de qual área será a prioridade da aplicação do dinheiro público, tais como implementação de sistema de transporte público, levando em consideração o número de habitantes em uma determinada área, investimento em saneamento básico e a destinação do lixo produzido por essa sociedade.

O game em questão, também possui diversas versões, estando disponível em computadores com sistema operacional *Windows* e aparelhos com sistema Android e IOS. A versão *SimCity Buildit,* pode ser encontrada de forma gratuita na Play *Store.*

Apesar de não apresentar uma narrativa baseada em eventos históricos, o game em questão pode ser pensado para o trabalho com diversos temas relativos à disciplina histórica. Podemos pensar em criar cidades que adotem políticas sustentáveis, distribuição de renda mais igualitária, discutir diferentes tipos de organização social. Fazer uma discussão a respeito da importância da conscientização política por parte da sociedade e quais problemas podemos encontrar quando existe a falta de interesse nos assuntos relativos a políticas públicas.

3.1.4 The Sims

Desenvolvido pela *Electronic Arts* (EA), o *The Sims* é um jogo que se apresenta no estilo Simulação. O jogador assume o papel de um personagem, criado pelo game ou por si próprio. O objetivo é viver bem conforme suas concepções de vida. Dentro do jogo, os jogadores são livres para viver conforme suas escolhas, embora ainda assim, tenham que lidar com questões relativas à vida em sociedade, como estabelecer ou não relações (inclusive afetivas) com outros personagens, o mundo do trabalho, dentre outras possibilidades.

A série *The Sims*, está disponível em diversas versões, tanto para computadores com sistema operacional *Windows* ou aparelhos com dos sistemas *Android* e *IOS* e também nos consoles (XBOX 360, XBOX ONE, Playstation 3, Playstation 4). Existem versões gratuitas para experimentação (demos), além de que no Play Store existe uma versão gratuita chamada *The Sims Mobile*.

Apesar de não apresentar um fundo baseado em narrativa histórica, podemos pensar na utilização do *The Sims* para trabalharmos diversos aspectos como, por exemplo, nas diferentes configurações de família e sociedade; relações de trabalho e consumo; o funcionamento de uma sociedade capitalista, dentre outras possibilidades.

3.1.5 Assassins Creed Origin

A série de games *Assassin 's Creed*, desenvolvida pela *Ubisoft*, apesar de ter algumas versões que contam com uma classificação indicativa para menores de dezoito anos, normalmente é um game indicado ao público adulto, devido a suas temáticas e constante uso da violência gráfica. Entretanto, é grande o número de jovens que o experimentam, não sendo raras às vezes em que os(as) alunos(as) estabelecem algum tipo de relação entre o que foi vivenciado no game e o tema discutido nas aulas de história.

Em algumas edições da série, como o caso do *Assassins Creed Origins*, disponível para Consoles (Xbox One, PS4) e computadores com sistema *Windows,* existe um modo de jogo chamado *Discovery Tour* que é destinado apenas à exploração do mapa do jogo, onde o personagem principal é livre para explorar o mundo criado para o game, sem que haja nenhum tipo de batalha. Dessa forma, podemos experimentá-lo para conhecer aspectos geográficos, culturais, arquitetônicos e religiosos dos antigos egípcios. Nos consoles esse modo de jogo é acessível através do jogo completo. Nos computadores, pode ser adquirido juntamente com o game ou de forma independente. Apesar de no momento não haver versões gratuitas dessa modalidade do game, é possível comprá-la a um valor menor do que o cobrado pelo jogo em sua versão completa.

Diversas são as possibilidades de uso pedagógico desse modo de jogo: podemos utilizá-lo para discutir questões relativas à cultura, religiosidade e formas

de organização social no mundo antigo. Também podemos abordar relações sociais do povo egípcio e aspectos de seu desenvolvimento técnico-científico.

3.2 Games Educacionais

3.2.1 Tríade

Tríade é um jogo brasileiro de caráter educacional, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Comunidades Virtuais da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Trata-se de um projeto financiado por FINEP, FAPESP e CNPQ e orientado pela professora Lynn Rosalina Gama Alves. O tema do game é a Revolução Francesa.

Trata-se de um jogo de ação em terceira pessoa no qual somos levados a experimentar situações envolvendo o contexto da França durante o processo Revolucionário. Um dos objetivos do game é proporcionar maior imersão em seus jogadores. Para isso, foi construída a partir de motores gráficos que sejam aptos a criação de grandes ambientes tanto em espaços abertos, como os campos, quanto em espaços fechados como os palácios franceses. O game encontra-se disponível para download e pode ser jogado em computadores com sistema operacional Windows e Linux. Recomenda-se dar uma olhada no site oficial do “Comunidades Virtuais”, pois além de disponibilizar para download, o game também é acompanhado por um arquivo com orientações pedagógicas sobre suas possibilidades de utilização:

link: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade/.

3.2.2 Sociedade Nagô - O Início

Sociedade Nagô - o início é um game brasileiro desenvolvido pela *Strake Games* em parceria com a *Labasoft* (grupo de pesquisa do IFBA) e que contou com o financiamento da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura através do

Edital App para Cultura 2017. O game é jogado no estilo Point and Click (aponte e clique) onde a interação com os objetos se dá através de clicks feitos na tela ou através do *mouse* nos computadores.

O jogo apresenta sua narrativa baseada na história da Revolta dos Malês ocorrida na Bahia do século XIX. No jogo são abordados conteúdos sobre escravidão, religiosidade Islâmica e outros aspectos culturais. Segundo os próprios desenvolvedores, um dos objetivos presente no projeto é a tentativa de proporcionar aos estudantes uma maior interação com relação ao contexto histórico da Revolta dos Malês. Dessa forma, juntamente com o game em questão, foi desenvolvido um material que serve de suporte pedagógico, para a melhor utilização do produto.

O game pode ser jogado através de aparelhos que disponham do sistema operacional *Android* ou computadores com sistema operacional *Windows*. Por tratar-se de um jogo que foi desenvolvido para ser utilizado no contexto educacional, recomenda-se que o professor possa fazer a leitura do arquivo contendo informações pedagógicas sobre sua utilização, de forma a adequá-lo para sua realidade escolar.

Link para o game: https://strikegamesbr.com.br/sociedadenagooinicio

4. Seção “Para Clicar”

4.1 História dos Games

4.1.1 Videogame: história, gêneros e diálogos com o cinema

Título: Videogame: História, Gêneros e Diálogos com o Cinema

Autor: Givaldo dos Reis

Link:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=37366

4.2 História da Informática

4.2.1 Memórias do Segundo Dilúvio

Título: Memórias do Segundo Dilúvio: Uma Introdução à História da Internet

Autor: Dilton C.S. Maynard

Link: https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/2721

4.2.2 História da Computação

Título: História da Computação: O Caminho do Pensamento e da Tecnologia

Autor: Cléuzio Fonseca Filho

Link: http://www.pucrs.br/edipucrs/online/historiadacomputacao.pdf

4.3 Games e Ensino de História

4.3.1 Jogos digitais e Aprendizagens

Título: Jogos Digitais e Aprendizagens: O Jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínio histórico em jovens jogadores?

Autor: Eucidio Pimenta Arruda

Link:https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847803/mod_resource/content/1/JOGOS%20DIGITAIS%20E%20APRENDIZAGENS%20de%20Eucidio%20Pimenta%20Arruda.pdf

4.3.2 Interpretando "Mundos"

Título: Interpretando "Mundos": Jogos digitais e Aprendizagem histórica

Autores: Bergston Luan Santos

Link:https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13986/1/InterpretandoMundosJogos.pdf

4.3.3 A Partilha da África no jogo Civilization V

Título: A Partilha da África no jogo Civilization V

Autor: Camila Augusta Pires de Figueiredo

Link:https://www.researchgate.net/publication/331071313_A_PARTILHA_DA_AFRICA_NO_JOGO_CIVILIZATION_V

4.3.4 Games com Narrativa Histórica como dispositivo

Título: Games com Narrativa Histórica como Dispositivo Digital para Mediação de Experiências Formativas em Ensino de História: Uma Pesquisa com o jogo "Game Of Thrones".

Autor: Társio Roberto Lopes Macedo

Link: https://formacce.ufba.br/games-com-narrativa-historica-como-dispositivo-digital-para-mediacao-de-experiencias-formativas-em

4.3.5 Os Games e o Ensino de História

Título: Os Games e o Ensino de História: Uma Reflexão sobre Possibilidades de Novas Práticas Educativas

Autora: Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita

Link: https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/872

4.3.6 Sobre História e Videogames

Título: Sobre História e Videogames: Possibilidades de Análise Teórico Metodológica

Autor: Robson Scarassati Bello

Link:
http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371302546_ARQUIVO_RobsonBelloAnpuh2013.pdf

4.4 Gamificação

4.4.1 Gamificação e Formação Docente

Título: Gamificação e Formação Docente: Análise de uma Vivência Crítico-Reflexiva dos Professores

Autor: Mércia Valéria Campos Figueiredo

Link: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20089

4.4.2 Gamificação na Educação

Título: Gamificação na Educação

Orgs: Luciane Maria Fadel; Vania Ribas Ulbricht; Claudia Regina Batista; Tarcísio Vanzin

Link:
http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf

4.4.3 Gamificação, Aprendizagens e ensino de História

Título: Gamificação, Aprendizagem e Ensino de História: Construção de Estratégias Didáticas com ferramentas online.

Autor: Elton Frias Zanoni

Link: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173504

5.0 Seção "Sugestões de Leitura"

ARTIGOS

LEMOS, I. L. *Representações Sociais da violência contida nos jogos eletrônicos*. Recife: O autor, 2011.

MAYNARD, D. C. S. Memórias do segundo dilúvio: uma introdução à história da internet. *Cadernos do Tempo Presente***,** 4º ed., p.15-42, 2011.

PETRY, A. S. *Heavy Rain* ou o que podemos vivenciar com as narrativas dos games. Universidade de São Paulo, Escola de comunicações e artes. X SBgames – Salvador, 2011.

SILVA, A. A. Aprendizagem histórica e jogos eletrônicos: a consciência histórica entre o conhecimento e a simulação. XXIX Simpósio nacional de história. 2017

SILVA, A. A. Aprendizagem histórica e simulações: desafios do tempo histórico em jogos eletrônicos.

SILVA, A. A. Simulações históricas e aprendizagem de conceitos: construindo ferramentas de análise da aprendizagem histórica em jogos eletrônicos. SJEEC – XII seminário jogos eletrônicos – educação – comunicação. 2017. SILVA, C. R. V; SILVA, L. V; Sobre o uso de jogos de tabuleiro no ensino de história: apontamentos sobre possibilidades educacionais.

SILVA, L. V.. Jogos de tabuleiro no ensino de História da África: possibilidades e limites pedagógicos da obra? Terras do Sol: entre tambores e lanças?.. In: XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2017, Rio de Janeiro. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. v. 1. p. 152-158.

SILVA, L. V.; FERREIRA, K. A. ; SILVA, C. A. . Você conhece as mulheres do Brasil? Proposta de recurso didático lúdico para o ensino de História. Educação Básica Revista, v. 3, p. 141-152, 2017.

VASCONCELOS, R.V. ; SILVA, L. V. . O Roleplaying Game e a História Ensinada: possibilidades legais no uso do RPG na sala de aula.. In: V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014, Garanhuns. Anais do V EPEPE - Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação, 2014.

DISSERTAÇÕES

GOMES, A. J. *Jogos digitais no ensino de história*: uma análise do jogo Tríade – igualdade, liberdade e fraternidade. Dissertação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Dissertação. 2019.

MACEDO, T. R. L. *Games com narrativa histórica como mediação de experiências formativas em ensino de história*: uma pesquisa com o jogo “Game of Thrones – RPG. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia.

PEIXOTO, A.D. *Jogar com a história*: concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa. 2016.

REIS, G. *Videogame*: história, gêneros e diálogos com o cinema. Marília. 2005.

SANTOS, B. L. *Interpretando mundos*: Jogos digitais e Aprendizagem histórica. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia.

SOARES, K. P. *Jovens e Games*: A construção do conhecimento em história no ensino fundamental II com os jogos “Call of Duty”. Dissertação. Universidade Estácio de Sá. 195p. 2008

LIVROS

ALVES, F. *Gamification*: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1 ed. São Paulo: DVS Editora, 2004.

ALVES, L; COUTINHO, I. J. (Org.). *Jogos digitais e aprendizagem*: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016.

ALVES, L. R. G. *Game Over*: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CRAWFORD. C. *The Art of Computer Game Design. Ed.* Osborne/McGraw-Hill, 1984, 113p.

COSTA, M. A. F. *Ensino de história e games*: dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris, 2007

FILHO. C. F. *História da computação*: o caminho do pensamento e da tecnologia. Epicurus: Porto Alegre, 2007.

GIACOMONI. M. PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

KHALED JR, S. H. *Videogame e Violência*: Cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

LEVY. P. *O que é virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

McGONIGAL, J. *A realidade em jogo* [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Best *seller,* 2017.

PAIVA, C. A. *A gamificação como ferramenta pedagógica no ensino superior*. Barueri: Editora, 2016.

TESES

ARRUDA, E. P. *Jogos digitais e Aprendizagens*: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? Tese**.** Universidade Federal de Minas Gerais. 237p. 2009.

6. Seção “Visite”

Comunidades Virtuais:

http://comunidadesvirtuais.pro.br/cv/

Escola em Jogo:

https://escolaemjogo.com/

Ensinar História:

https://ensinarhistoriajoelza.com.br/jogos-de-historia-do-brasil/

Jogos Digitais Para Ensinar História:

https://www.jogosdehistoria.net/

7. Seção “Quem somos?”

Olá, tudo bem? Sejam bem vindos ao aplicativo "História com Games". Eu me chamo Paulo Penna e sou professor de História licenciado pela UFRPE, além de especialista em História do Nordeste e estudante do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (ProfHistória).

Este trabalho é resultado do mestrado Profissional em Ensino de História (UFPE) onde tive o prazer de contar com a orientação do Prof. Dr. Lucas Victor Silva (UFRPE) que também já vem desenvolvendo pesquisas sobre o uso de jogos no Ensino de História e que topou adentrar nessa seara dos jogos digitais comigo. Essa experiência tem sido bastante enriquecedora e grande foi o aprendizado nesse processo. Portanto, o "História com Games" é resultado de um esforço conjunto e fruto de uma parceria que tem sido bastante gratificante e enriquecedora. Neste sentido, ressalto a importância do engajamento dos professores do mestrado e da política pública que criou e mantém os mestrados profissionais em ensino para a formação continuada dos professores brasileiros.

Meu contato com o mundo dos games se dá desde meados da década de 1990, e de lá para cá venho acompanhando a evolução dessa linguagem: que a princípio apresenta-se enquanto inicialmente um instrumento a forma de lazer e que hoje também se converteu em campo de pesquisa histórica. Então, posso dizer que sou um gamer que pesquisa os usos educativos dos games na história escolar.

Dessa forma, tentamos fazer o diálogo entre duas coisas das quais dedico bastante tempo em meu cotidiano: o estudo da história e a imersão nos games, no intuito de mostrar que é possível aprender história a partir de elementos que necessariamente não são criados com esse objetivo.

Paulista (PE), 28 de julho de 2020.

8. Seção “Contatos”

Emails:

paulopenna_genos@yahoo.com.br

prof.paulopenna@gmail.com

Facebook:

https://www.facebook.com/paulo.penna.9

Linkedin:

linkedin.com/in/paulo-penna-0ba332118

Instagram:

@prof.paulopenna