

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**LUCAS BORGES RAMALHO**

**JOGOS DIGITAIS COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

**GUARULHOS  
2019**

**LUCAS BORGES RAMALHO**

**JOGOS DIGITAIS COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em História  
pela Universidade

Orientação: Prof. Dr. Antônio Simplício de  
Almeida Neto

**GUARULHOS  
2019**

Ramalho, Lucas Borges.

Jogos Digitais como material didático no ensino de história: análise da produção acadêmica. / Lucas Borges Ramalho - Guarulhos, 2019.  
21 f.

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto.

1. Ensino de História. 2. Jogos Digitais. 3. Materiais Didáticos. I. Almeida Neto, Antônio Simplício de. II. Jogos Digitais e Ensino de História: análise da produção acadêmica.

**LUCAS BORGES RAMALHO**  
**JOGOS DIGITAIS COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA:**  
**ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em História  
pela Universidade Federal de São Paulo

Orientador: Prof. Dr. Antônio Simplício de  
Almeida Neto

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Rita de Almeida Toledo  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico essa pesquisa a todos os professores  
que ainda são resistência.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, antes de proceder aos agradecimentos pela confecção dessa dissertação, gostaria de dizer que em tempo de desinformação, *Fake News*, e um preâmbulo de ódio à ciência, poder estudar, estar em contato com pesquisas acadêmicas é, praticamente, um exercício de resistência. Nesse sentido, o incentivo que esse programa de mestrado proporcionou às professoras e professores de história - sejam eles da rede privada ou pública - de importância ímpar, e posso dizer, que o contato com os outros colegas e poder cursar um mestrado em uma Universidade Pública, sem quaisquer sombras de dúvidas já transformou as minhas práticas pedagógicas cotidianas, fazendo com que eu adotasse novas práticas e novas posturas durante o meu labor de ensinar. O momento social entre o tempo que entrei no mestrado e agora, o tempo em que eu estou concluindo, foram anos intensos, desesperançosos, de dúvidas e perdas, então, poder concluir esse curso dentro desse turbilhão, pode ser visto como uma pequena vitória em um mar de derrotas, mas, sem dúvidas, de luta também. Portanto, o meu primeiro agradecimento vai à essas pessoas que ainda acreditam na educação e que, através de políticas governamentais que, infelizmente, passam por um período de estar “à beira da falésia”, acreditam que a formação de professores ainda pode ser um caminho para dias vindouros melhores.

Em segundo lugar, não poderia deixar de agradecer aos colegas que cursaram esse mestrado junto comigo. Com eles, pude aprender demais e, sem eles, com toda a certeza, não conseguiria cumprir esse trajeto que se “encerra” agora. Gostaria de deixar registrado nessas linhas os nomes de todas essas professoras e professores de história que eu tenho orgulho e felicidade de ter tido a oportunidade de tê-los em meu caminho: Professora Liz Araújo Martins Garcia, Professor David Leandro Cavalcante, Professor Bruno Freitas Oliveira, Professor Allan Alves de Santana, Professor Diógenes Henrique de Castro, Professor João Misael da Silva Brossa, Professora Rafaela Molina de Paiva, Professor Rui Leon Aenlhe Correa Junior, Professora Cibele de Camargo Lima, Professora Suzane Jardim Malanga, Professora Mayra de Andrade Medina, Professor Matheus Nani dos Santos, Professora Marina Oliveira de Almeida, Professor André Luiz Lório da Cunha, Professor Jonas Tadeu Amaral Pinto, Professora Aline de Sousa Lima, Professora Grazielly Alves Pereira, Professora Patrícia Angélica de Oliveira Farias e Professora Juliana Esperança Ferrini.

Em terceiro lugar (e não necessariamente isso é uma ordem de importância), gostaria de agradecer imensamente ao meu professor orientador Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto. Sua dedicação com os alunos do programa de mestrado é fonte de inspiração. Sem suas

orientações e incentivos, de fato, eu jamais conseguiria alcançar o fim dessa pesquisa. Agradeço também a toda a paciência pelas correções realizadas durante todo esse trajeto, correções essas capazes de transformar os textos mais levianos em poesias. Não fosse seu auxílio, com certeza, as palavras presentes nessa dissertação estariam muito menos palatáveis.

Por fim, gostaria de agradecer a todas as pessoas próximas de meu convívio; família, amigos, etc. que, durante todo esse tempo foram compreensíveis em suportar os meus “estresses” e “insuportabilidades” dessa minha TPM (Tensão Pelo Mestrado) que durou alguns anos e eu espero (e essas pessoas ainda mais, acredito) que agora chegue ao fim, junto com essa pesquisa.

Era como se jogassem Space Invaders  
Perdendo mais dinheiro de muitas maneiras  
Vivendo num planeta, perdido como nós  
Quem sabe ainda estamos a salvo?  
(Renato Russo)



## RESUMO

Essa dissertação de mestrado tem como tema realizar uma reflexão sobre a utilização de jogos digitais como materiais didáticos para o ensino de história através da análise da produção acadêmica que trata desse assunto (artigos, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, publicações em revistas, teses de doutorado, entre outros). O objetivo principal dessa pesquisa é compreender como os jogos e que tipos de jogos têm sido utilizados em sala de aula, além de realizar uma reflexão sobre a relação entre esses sua inserção no cotidiano escolar e currículo, compreendendo-o através das teorias críticas e pós-críticas. Nessa pesquisa discute-se os jogos digitais entendidos como material didático e suas possíveis aplicações no ensino de história, além de concepções ideológicas e narrativas históricas que os jogos digitais podem produzir. Por fim, essa dissertação ainda apresenta a proposta de um “produto” – um *website* que compartilhará com os interessados nesse assuntos os resultados advindos dessa pesquisa.

**Palavras Chave:** Ensino de História, Saberes e Práticas no Espaço Escolar, Aprendizagem Histórica, Jogos Digitais, Currículo, Materiais Didáticos.

## ABSTRACT

This dissertation aims to conduct a reflection on the use of digital games as didactic materials for the teaching of history through the analysis of the academic production on the subject (final course assignment, dissertations, doctoral theses, articles, scientific journals publications, among others). The main objective of this research is to understand how the games and what types of games have been used in the classroom, as well as a reflection that the digital game when insert in the school routine become part of the curriculum, understanding the curriculum through critical and post-critical theories. In this research, digital games are discussed as didactic material and their possible applications in the teaching of history, as well as ideological conceptions and historical narratives that digital games can produce. Finally, this dissertation also presents a proposal for a "product" - a website that will share the results of this research with those interested in these subjects.

**Keywords:** Teaching of History, Knowledge and Practices in School Space (school environment), Historical Learning, Digital Games, Curriculum, Didactic Materials.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>13</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 CURRÍCULO, MATERIAIS DIDÁTICOS E JOGOS DIGITAIS</b>  | <b>21</b> |
| 1.1 JOGOS E JOGOS DIGITAIS   | 22        |
| 1.2 CURRÍCULO: DISPUTAS E IMPLICAÇÕES  | 26        |
| 1.3 MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA   | 28        |
| 1.4 MATERIAIS DIDÁTICOS – JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA  | 30        |
| 1.5 CURRÍCULO E JOGOS DIGITAIS   | 32        |
| <b>CAPÍTULO 2 JOGOS DIGITAIS E HISTÓRIA: DO QUE ESTAMOS FALANDO?</b>   | <b>37</b> |
| 2.1 CIBERCULTURA E JOGOS DIGITAIS  | 38        |
| 2.1.1 MAS O QUE ISSO TEM A VER COM OS JOGOS DIGITAIS?  | 41        |
| 2.2 AVALIAÇÕES DE JOGOS DIGITAIS   | 45        |
| 2.3 JOGOS DIGITAIS, FICÇÃO E HISTÓRIA  | 47        |
| 2.3.1 REPRESENTAÇÕES DO PASSADO NOS JOGOS DIGITAIS   | 52        |
| 2.3.2 REPRESENTAÇÕES DE HISTÓRIA NOS JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA                                     | 53        |
| 2.4 QUE JOGOS DIGITAIS SERVEM ÀS AULAS DE HISTÓRIA? O CONCEITO DE <i>SERIOUS GAMES E NON SERIOUS-GAMES</i> . | 54        |
| <b>CAPÍTULO 3 JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES</b>           | <b>57</b> |
| 3.1 JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA - JOGO DIGITAL: “ARITANA E A PENA DE HARPIA”     | 59        |
| 3.1.1 O JOGO   | 59        |
| 3.1.2 A DISSERTAÇÃO “JOGOS DIGITAIS COMO SUPORTE PARA O ENSINO DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA”                  | 62        |
| 3.1.3 UTILIZAÇÃO DO JOGO “ARITANA E A PENA DE HARPIA” NAS AULAS DE HISTÓRIA                                  | 64        |
| 3.1.4 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA ANALISADA   | 66        |
| 3.2 JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: JOGO DIGITAL: “ <i>VALIANT HEARTS: THE GREAT WAR</i> ”              | 68        |
| 3.2.1 O JOGO   | 68        |
| 3.2.2 O ARTIGO: JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALIANDO OS GAMES ÀS PRÁTICAS DE ENSINO TRADICIONAIS    | 71        |
| 3.2.3 A APLICAÇÃO DO JOGO NAS AULAS DE HISTÓRIA  | 72        |
| 3.2.4 RESULTADOS OBTIDOS COM A ATIVIDADE   | 73        |
| 3.2.5 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA ANALISADA   | 74        |
| 3.3 JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO: ABRINDO A CAIXA DE PANDORA DE LYNN ALVES – JOGO DIGITAL: “ <i>TRÍADE</i> ” | 75        |
| 3.3.1 O JOGO   | 75        |
| 3.3.2 O ARTIGO “JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO: ABRINDO A CAIXA DE PANDORA” (2010) DE LYNN ALVES               | 79        |
| 3.3.3 USO DO JOGO TRÍADE EM SALA DE AULA: RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA                                  | 80        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.3.4 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA REALIZADA POR LYNN ALVES   | 81        |
| 3.4 SÍNTESE   | 83        |
| <b>CAPÍTULO 4 PARTE PROPOSITIVA: DESENVOLVIMENTO DE WEBSITE SOBRE JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA</b> | <b>85</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>89</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>93</b> |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Figura 1 Imagem do Jogo Aritana e a Pena de Harpia.....</b>   | <b>60</b> |
| <b>Figura 2 Exemplo de fase no jogo Aritana e a Pena de Harpia no formato 3D.....</b>  | <b>61</b> |
| <b>Figura 3 Exemplo de puzzle no jogo Valiant Hearts.....</b>  | <b>69</b> |
| <b>Figura 4 Os dois personagens principais do jogo: Émile à esquerda e Karl à direita .....</b>  | <b>69</b> |
| <b>Figura 5 Box explicativo que aparece durante o jogo explicando sobre a economia brasileira durante a primeira Guerra Mundial.....</b> | <b>70</b> |
| <b>Figura 6 Personagem central do jogo Tríade interagindo com outros personagens.....</b>  | <b>77</b> |
| <b>Figura 7 Cena de abertura do jogo Tríade ao se iniciar um novo jogo explicando o contexto histórico da época .....</b>                | <b>78</b> |
| <b>Figura 8 Cena de luta durante o decorrer do jogo Tríade.....</b>  | <b>79</b> |
| <b>Figura 9 Captura de Tela da entrada do Web Site proposto como produto .....</b>   | <b>86</b> |

## LISTA DE TABELAS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Tabela 1 - Gráfico de Publicações relacionadas a Jogos Digitais e Ensino de História ...</b> | <b>16</b> |
| <b>Tabela 2 - Diferenças entre as gerações.....</b>   | <b>44</b> |
| <b>Tabela 3 - Gráfico com Quantidade de Jogos por países Africanos .....</b>                    | <b>49</b> |
| <b>Tabela 4 - Gráfico com jogos que se passam na África divididos por gênero .....</b>          | <b>49</b> |

## INTRODUÇÃO

Atualmente, por mais que soe como um grande “clichê educacional”, entende-se como necessário que o professor de história procure adotar os mais diferentes métodos com o intuito de diversificar sua aula e proporcionar a aprendizagem aos alunos. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, o professor vê-se numa “encruzilhada” entre uma escola e aula vistas como “tradicionais” e a utilização de materiais didáticos diversificados, pois, apesar das permanências da escola em manter certas tradições como a organização da aula e do espaço escolar, conteúdos, processos avaliativos, metodologia de ensino, materiais didáticos, entre outros elementos, é compreensível que há certo descompasso tecnológico entre a sociedade, no modo de vida das pessoas (professores e alunos se incluem nisso, obviamente) e o material que se tem disponível para o desenvolvimento das aulas nas escolas, sobretudo em algumas redes públicas de ensino. Esse descompasso que se apresenta no momento tem aumentado nos últimos anos, pois na medida em que o acesso à essas novas tecnologias tem sido ampliado, nas escolas muitas vezes esse desenvolvimento tecnológico não tem encontrado amparo. Pode-se usar como exemplo dessa situação a notícia de que o Governo Estadual Paulista só no ano de 2017, de forma oficial, autorizou uso de *smartphones* como suporte pedagógico nas aulas e instalaria serviços de *Wi-Fi* nas escolas estaduais<sup>1</sup>. Por outro lado, vale lembrar que a Lei Estadual (SP) 12.730 de 11 de Outubro de 2007 proíbe o uso de celulares nos estabelecimentos do ensino do Estado de São Paulo durante o horário de aula. Pode-se entender então, que, de certo modo, há uma resistência institucional à utilização de novas tecnologias na sala de aula e que a escola, muitas vezes, por conta disso, não acompanha o desenvolvimento tecnológico que outros setores da sociedade já abraçaram. O pesquisador Eucídio Pimenta Arruda (2009) faz uma interessante observação sobre a questão dessas resistências ao citar o historiador Eric J. Hobsbawm em sua tese. Ele afirma que:

Conforme observa Hobsbawm (2001), a resistência à inovação surge quando se trata de uma inovação social, visto ser esta bem maior do que à tecnologia material propriamente dita, pois a primeira significa considerar o passado modelo para o presente, que precisa ser preservado, mantido a qualquer custo. A inovação social desconstrói as bases familiares, religiosas, sociais e culturais – ela evoca uma aparente efemeridade das relações, de nossa própria humanidade. Passa, ainda, a impressão de destruir tudo aquilo construído ao longo de gerações para ser trocado pelo desconhecido, pelo porvir. Para esta concepção, os jogos digitais são elementos

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/governo-de-sp-autoriza-uso-de-celular-com-supervisao-nas-escolas-estaduais.ghtml>. Acesso em 07 de Novembro de 2017.

desagregadores de uma concepção ou ação que nos direciona a uma cultura fixa e estável. (ARRUDA, 2009, p. 48).

Desse modo, não seria incorreto supor que o desenvolvimento tecnológico, apesar das resistências sofridas, também propicia o desenvolvimento potencial de novos tipos de materiais didáticos e que esses “novos” materiais didáticos têm sido utilizados pelos professores (mesmo que, muitas vezes, isso possa ocorrer apesar dessas resistências). Entre os diferentes tipos de materiais usados como materiais didáticos, um tipo específico tem chamado a atenção em relação à sua utilização como suportes às aulas de histórias: os jogos digitais.

O desenvolvimento tecnológico e o acesso da sociedade às plataformas de jogos digitais faz com que haja grande interesse por parte de professores em sua utilização nas aulas de história. Além disso, há um grande interesse comercial por trás do desenvolvimento de jogos digitais com caráter histórico, fazendo com que haja, além de um aumento na qualidade dos diferentes jogos digitais, também uma interessante produção nesses jogos que tem como pano de fundo, eventos históricos. Como exemplo, a série de jogos *Assassin's Creed* em que um jogador controla uma personagem que, em cada jogo, revive diferentes momentos históricos, como o Renascimento, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, estima-se que já vendeu cerca de 100 milhões de cópias em todo o mundo<sup>2</sup>. No Brasil, esse jogo, especificamente, teve tanto sucesso de vendas que, ao ser tornado livro baseado na série do jogo digital, já havia vendido, em 2014, cerca de 1,4 milhões volumes<sup>3</sup>. Trata-se de um assunto que, sem dúvida, os pesquisadores interessados na discussão da História Pública deverão se debruçar em suas futuras pesquisas. Além disso, na lista de jogos digitais mais vendidos no Brasil no ano de 2016, de acordo com o site IGN<sup>4</sup>, dois jogos digitais em que o jogador revive momentos históricos aparecem na lista dos 20 primeiros. Na 10ª colocação está o jogo *Battlefield 1* em que o jogador revive as batalhas da Primeira Guerra Mundial, e na 17ª posição está o jogo *Far Cry Primal* em que o jogador vive uma personagem de uma determinada tribo nômade que está realizando sua “transição” para uma sociedade sedentária<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_best-selling\\_video\\_game\\_franchises](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_best-selling_video_game_franchises). Acesso em 07. Nov. 2017

<sup>3</sup> Disponível em: <http://link.estadao.com.br/noticias/geral,videogame-vira-livro-de-sucesso-no-brasil,10000032207>. Acesso em 07. Nov. 2017

<sup>4</sup> IGN significa Imagine Games Network e é um dos “maiores” sites e notícias relacionadas a jogos na Internet

<sup>5</sup> Disponível em: <http://br.ign.com/grand-theft-auto-v-pc/44887/news/fifa-17-e-o-jogo-mais-vendido-no-brasil-em-2016>. Acesso em 07. Nov. 2017

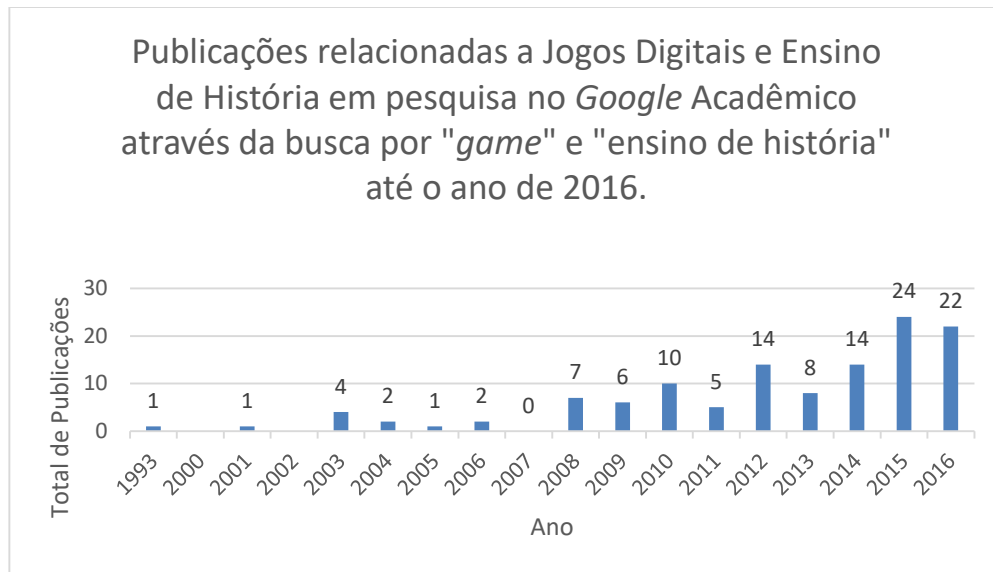


Assim, entendemos que seja possível afirmar que mais que um fascínio dos jogadores brasileiros pelos jogos digitais, há um vivo interesse por jogos digitais com pano de fundo em eventos históricos. E esse mesmo atrativo também pode ser interessante aos professores e aos alunos no uso desses jogos como materiais didáticos para o ensino de história.

Observa-se ainda que há um aumento crescente no número de pesquisas acadêmicas que relacionam o uso de jogos digitais com o ensino de história nos últimos anos. Esse é o aspecto que nos interessa nessa pesquisa. O uso da ferramenta “*Google Acadêmico*” pode nos dar pistas sobre esse aumento da produção acadêmica referida.

Para investigar essa assertiva, realizamos uma busca preliminar utilizando a referida ferramenta através das palavras-chave “*game*” e “ensino de história” em dissertações de mestrado, monografias, teses de doutorado, artigo e publicações em revistas eletrônicas através da ferramenta “*Google Acadêmico*”. A escolha dessas palavras-chave nessa sequência assim se deu, pois a palavra “*game*” é a que abarcaria mais referências nas pesquisas sobre jogos digitais, pois no resultado traria trabalhos que contivessem as palavras “*videogame*” e “*game*”. Outra possibilidade seria a inclusão das palavras jogo ou jogos digitais, porém, essas palavras poderiam causar certa confusão em relação a outros tipos de jogos, como brincadeiras e jogos de tabuleiro, entre outros, enquanto a palavra *game* costumeiramente se refere aos jogos digitais. Outra questão da pesquisa refere-se à utilização do termo “ensino de história”. Dentro da ferramenta do *Google Acadêmico* esse termo colocado entre aspas significa que os resultados devem conter as palavras nessa ordem estabelecida. É certo que muitos trabalhos que relacionam ensino de história e jogos digitais não possuem as palavras “ensino de história” nessa sequência, e quando retiramos as aspas na pesquisa, o *Google Acadêmico* trouxe cerca de 13.000 resultados, o que, por motivos óbvios, tornaria impossível, no âmbito dessa pesquisa, a análise de todos esses resultados. Entretanto, como o intuito é demonstrar que houve um aumento nas produções acadêmicas em relação ao ensino de história e jogos digitais nos últimos anos, a busca pelas palavras “*game*” e “ensino de história” se mostra efetiva para a formulação dessa hipótese. Então, de acordo com a análise dos dados do *Google Acadêmico*, obteve-se o seguinte gráfico:

**Tabela 1 - Gráfico de Publicações relacionadas a Jogos Digitais e Ensino de História**



De acordo com a análise das informações coletadas, podemos notar que a partir de 2008 há um aumento do interesse no assunto, se mantendo na média até o ano de 2012 quando há um grande aumento no número de pesquisas, reduzindo o número no ano de 2013 e retornando a aumentar no ano de 2014. A partir do ano de 2015 ocorre um grande “boom” de pesquisas que relacionam jogos digitais e ensino de história, com leve baixa no ano de 2016.

Um dado que é importante levantar é que costuma ser um tema recorrente nos trabalhos de pesquisa a problematização do RPG (*Role Playing Game*) em relação ao ensino de história. Do total de 121 resultados obtidos, o RPG aparece em 29 títulos de trabalhos de pesquisa diferentes. Os outros títulos referem-se à análise de algum jogo digital específico com enfoque no ensino de história, problematizações sobre o uso dos jogos digitais ou estudos de caso.

Vários são os motivos desse maior interesse em relacionar os jogos digitais com o ensino de história, destaque-se em primeiro lugar uma maior democratização e acesso da população em geral a diversos tipos de jogos digitais, em especial os jogos relacionados ao uso de aparelhos celulares (*smartphones*). Em segundo lugar, o desenvolvimento tecnológico tem propiciado uma imersão do jogador muito maior em relação ao jogo, fazendo com que o interesse da utilização dos jogos digitais nas aulas de história tenha se mostrado crescente. Em terceiro lugar, há uma nova geração de professores/pesquisadores de história que cresceram rodeados por jogos digitais e, que, agora, estão atuando profissionalmente dentro da área de história. Esse interesse tem se traduzido em um aumento do número de pesquisas sobre o tema. Em quarto lugar, parece haver certa “resistência” ao tipo de ensino tido como “tradicional” fazendo com que muitos professores busquem materiais didáticos “diferentes” para trabalhar o

processo de ensino/aprendizagem com materiais didáticos “alternativos”. Os jogos digitais, então, poderiam cumprir essa função. Obviamente, a escolha desse tema de pesquisa tem relação com o fato de eu pertencer a uma geração que jogava/joga jogos digitais e, ao mesmo tempo, me vejo, como professor de história incentivado pelas próprias práticas educacionais a buscar materiais didáticos “alternativos” objetivando uma maior aprendizagem e reflexão crítica aos meus alunos.

Em relação às pesquisas acadêmicas, parece haver em algumas dessas pesquisas certo tom entusiasta em relação a utilização dos jogos digitais no ensino de história, recomendando, muitas vezes sua adoção como uma grande possibilidade de uso pelo professor a fim de fazer com que o aluno possa desenvolver um determinado conhecimento histórico<sup>6</sup>. E a análise crítica desses artigos que são “entusiastas” do uso dos jogos digitais é um dos motivos de existência desse trabalho de pesquisa.

A partir dos dados obtidos, do aumento da produção acadêmica sobre o assunto, e do aumento do interesse na população em geral em jogos digitais (de acordo com uma pesquisa do “NPD Group” de 2015, cerca de 82% dos brasileiros entre 13 e 59 anos jogam algum jogo digital<sup>7</sup> e de acordo com pesquisa anual da Pesquisa Game Brasil de 2017<sup>8</sup>, o número de jogadores de jogos digitais tem aumentado) é que nasce o interesse em se realizar nossa pesquisa a partir de algumas questões norteadoras:

Para podermos obter algumas respostas para esses questionamentos, foi fundamental realizar um levantamento bibliográfico sobre os estudos que têm como tema os jogos digitais e

---

<sup>6</sup> Em algumas pesquisas relaciona-se a ideia da utilização dos jogos digitais com a consciência histórica.

<sup>7</sup>Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/88203-novinho-vovo-82-brasileiros-entre-13-59-anos-jogam-video-game.htm> Acesso em 01 de Novembro de 2017. A pesquisa foi realizada pela empresa “NPD Group”. Uma empresa norte-americana que fez pesquisa de mercados com a intenção de analisar possíveis mercados consumidores para determinados produtos. A pesquisa em questão foi realizada no ano de 2015 feita para analisar o perfil de jogadores de *videogames* no Brasil e, além da informação já mencionada no texto, ainda afirma que os brasileiros passam em média 15 horas por semana jogando jogos digitais, que os smartphones ocupam a 2ª colocação na preferência de dispositivos para jogos, além de outras informações.

<sup>8</sup>Disponível em <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/>. Acesso em 01 de Novembro de 2017. Tal qual o “NPD Groups” o site Pesquisa Game Brasil tem a intenção de fazer uma análise mercadológica do mercado consumidor de jogos digitais no Brasil. De acordo com a descrição da própria empresa, a ideia é pesquisar o “comportamento, consumo e tendências do *gamer* brasileiro”. O site disponibiliza dois tipos informação: uma gratuita com o resultado básico das pesquisas realizadas e outra paga, destinada às empresas, que faz uma análise mais detalhada do perfil dos *gamers*.

sua relação com o ensino de história. Para tal pesquisa, utilizamos os bancos de dados de algumas Universidades, bem como o banco de teses da Capes. Lançamos mão da ferramenta do “*Google Acadêmico*” que, sem dúvida, nos possibilitou acesso a um maior acervo de produções acadêmicas que se referiam a esse tema, pois essa ferramenta permite a busca em diversos bancos de dados<sup>9</sup> diferentes ao mesmo tempo, obtendo resultados mais satisfatórios à nossa busca. É importante ressaltar ainda que, de acordo com os dados que obtivemos previamente, houve um notório aumento da produção acadêmica sobre esse tema nos últimos anos e, portanto, é bem possível que entre a coleta desses trabalhos acadêmicos (meados de 2018) e a finalização dessa dissertação de mestrado, novos trabalhos tenham sido produzidos, o que, por óbvio, não foram aqui discutidos.

Contudo, acreditamos que a partir dos trabalhos acadêmicos levantados pudemos obter um panorama confiável de como a utilização dos jogos digitais no ensino de história tem sido observada por vários acadêmicos nos últimos anos no Brasil. Vale lembrar que, nesse presente trabalho, não fizemos diferenciação na análise em relação ao tipo de trabalho coletado, ou seja, foram analisadas teses, dissertações, artigos, publicações em revistas acadêmicas e trabalhos de conclusão de curso sobre o tema. O único critério fundamental para nossa análise era que essas produções tivessem caráter acadêmico, ou seja, que tenham sido produzidas nesse âmbito, observando o rigor científico pertinente, uma vez que, não obstante o tempo social estranho que se avizinha, esse aspecto, ainda tem certa relevância e importância na sociedade.

Findada a primeira etapa do levantamento bibliográfico, passamos então à discussão a partir dos dados levantados. No primeiro capítulo, a nossa preocupação foi realizar uma análise teórica tendo como ponto central entender os jogos digitais como material didático. Na nossa concepção, não é possível dissociar o material didático do currículo, então, iniciamos o capítulo discutindo o currículo, através das teorias críticas e pós-críticas. Após, discutimos o material didático em si, com a utilização, principalmente das ideias de Circe Bittencourt. Apenas ao final desse processo, então, apresentamos o jogo digital não só enquanto material didático, mas, principalmente, procurando compreender que os jogos digitais, a partir do momento que são utilizados na sala de aula como material didático agora também são currículo, devem ser entendidos a partir dessa chave. Portanto, se pensarmos no jogo digital a partir dessa ótica,

---

<sup>9</sup>A ferramenta de pesquisa *google acadêmico* realiza pesquisas em diversos bancos de dados diferentes, como da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual da Bahia, entre outros. Ou seja, através da ferramenta podemos esmiuçar vários bancos de dados de forma mais rápida, retornando mais resultados do que analisando bancos de dados de forma separada.

compreendemos que não há, de modo algum, uma ideia de que o jogo digital seria um material didático “revolucionário”.

Após entendermos o jogo digital como material didático com base nas discussões do currículo, prosseguimos, no segundo capítulo, com a análise das produções acadêmicas que relacionam o ensino de história e os jogos digitais. Nesse capítulo buscamos compreender as principais discussões acadêmicas sobre os jogos digitais, baseado na análise das próprias produções acadêmicas que encontramos sobre o tema. Essas produções, no geral, buscam realizar uma justificativa para encarar os jogos digitais como material didático, que vão desde um relacionamento com outras áreas do conhecimento, reconhecendo os “benefícios dos jogos digitais” para o ser-humano, até a compreensão de que vivemos um descompasso geracional e que, portanto, a escola deve buscar materiais didáticos que incentivem os alunos a estudar. Nesse capítulo ainda discutimos a importância da figura do professor como mediador do processo de aprendizagem e dos jogos digitais, a partir de uma proposta de avaliação dos jogos digitais para o ensino de história, buscando sempre uma reflexão crítica sobre a utilização desses jogos nas salas de aula. Por fim, analisamos as narrativas e as representações históricas presentes nos jogos digitais.

No terceiro capítulo, após a discussão teórica da utilização dos jogos digitais no ensino de história, procuramos discutir, alicerçado nos trabalhos acadêmicos investigados, como esses jogos digitais têm sido utilizados na prática nas aulas de história nos últimos anos. Nesse capítulo, observamos, por exemplo, trabalhos acadêmicos que têm relatos de caso, ou seja, análises e coleta de dados a partir dos jogos digitais na prática durante as aulas de história. Também discutimos as dificuldades, os “sucessos” e os “fracassos” e, também, exemplos de jogos digitais que já foram utilizados pelos professores de história. Vale lembrar que a quantidade de trabalhos acadêmicos que tratam efetivamente da prática da utilização dos jogos digitais pelo professor ainda é relativamente pequena, o que torna ainda impossível sistematizar certos dados obtidos, conforme analisados nesse terceiro capítulo. Entretanto, a partir da análise desses trabalhos, podemos iniciar a compreensão de como esses digitais podem ser, ou são efetivamente, utilizados na sala de aula.

Por fim, o quarto capítulo dessa dissertação se refere à parte propositiva<sup>10</sup> prevista nesse Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História que se caracterizaria como uma

---

<sup>10</sup> A parte propositiva, segundo o Regimento Geral do ProfHistória deve traduzir “as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula” e “pode assumir diferentes formatos como: texto

contribuição prática, digamos assim, ao ensino da história<sup>11</sup> que possa ser utilizado por outros professores. Como implicação do que foi analisado e estudado nos outros capítulos dessa dissertação, pensamos como um produto final algo que pudesse ser acessado pelos professores que se interessem em discutir ou utilizar os jogos digitais nas aulas de história. Então, nada mais “democrático” e “acessível” aos professores do que um sítio na *WEB*. Nossa proposta é desenvolver um *WEBSITE* na *internet* que contenha as discussões realizadas nessa dissertação de forma mais acessível, e também, sugestões de jogos digitais que podem ser utilizados no ensino de história, bem como avaliações desses jogos, sequências didáticas, planos de aula e outros elementos que podem ser importantes nesse contexto.

Essa dissertação deve ser entendida como uma modesta contribuição a um campo que está em pleno desenvolvimento. Entendemos que um maior acesso de pessoas à universidade e, logo, ao mundo acadêmico, significa, muito provavelmente, um aumento de produções acadêmicas sobre esse tema e tantos outros. Em tempos em que vozes autorizadas reafirmam que apenas uma elite intelectual deveria ter acesso à universidade, professores de escola pública ocupando espaços dentro das universidades se tornam um alento aos tempos obscuros.

Assim, nossa proposta dessa dissertação é justamente, a partir da visão de um professor de história de escola pública, poder contribuir ao campo através da perspectiva de quem atua diariamente no chão das escolas, mas que também está na área da pesquisa, aspecto que é fundamental para melhor atuação do professor no seu dia-a-dia na escola. Esperamos também que as produções acadêmicas realizadas por professores, sobretudo os de escola pública, possam servir como inspiração para que outros professores também possam se relacionar com a área da pesquisa acadêmica e que, principalmente, a sociedade e também os órgãos educacionais competentes compreendam que não há desenvolvimento educacional sem pesquisa e que é mister que ela seja cada vez mais incentivada e não restrita a apenas um fragmento elitista.

---

*dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar*”. (artigo 1, parágrafo 1º e 2º).

<sup>11</sup> Apesar de entendermos que a própria existência dessa dissertação já se constitui como uma contribuição ao ensino de história.

## CAPÍTULO 1

### CURRÍCULO, MATERIAIS DIDÁTICOS E JOGOS DIGITAIS

Os jogos têm ocupado cada vez mais espaço no dia a dia das pessoas. Com o advento dos telefones celulares e sua popularização entre as pessoas, os jogos digitais, no geral, antes ligados apenas ao universo das crianças e dos jovens, atualmente têm ocupado o tempo das pessoas das mais diversas idades.

Nesse sentido, não é absurdo supor, então, que se os jogos digitais têm ocupado grande espaço na sociedade, isso se reflete dentro do ambiente escolar, sendo utilizados, cada vez mais por professores e alunos nas mais diversas aulas. Importante lembrarmos que essa geração de professores mais jovens já faz parte de uma geração digital, que em sua juventude conviveu com jogos digitais, computadores e outros aparelhos eletrônicos como *smartphones*, ou seja, é uma geração que conviveu com essas tecnologias e que, agora, passa a utilizá-las como ferramentas em sala de aula. Podemos exemplificar isso com a percepção de que materiais didáticos “físicos”, como por exemplo o livro didático, têm sofrido uma certa “campanha” de substituição por materiais digitais. Em 2014 a Revista Valor publicou matéria com a seguinte chamada: “Escolas públicas terão livros didáticos digitais a partir de 2017”<sup>12</sup>. Correta ou não, essa “previsão” demonstra uma tendência na digitalização de instrumentos pedagógicos. Além disso, a utilização de *tablets* tem servido principalmente nas escolas particulares, como propaganda de preocupação da escola com a “evolução tecnológica”. Uma matéria do UOL Educação de 2014 também exemplifica isso: “Escolas Particulares adotam tablets em substituição ao livro impresso”<sup>13</sup>. Sobre a questão geracional, realizaremos uma discussão mais pormenorizada no segundo capítulo dessa dissertação. A partir dessa “constatação” que vem a ideia central desse capítulo que tem como mote principal a análise desses jogos digitais enquanto material didático e sua utilização nas aulas de história.

Para tal, então, iniciaremos a discussão do capítulo definindo o conceito mais amplo de jogo e, em seguida o de jogos digitais, entendendo-os como o próprio desdobramento do “jogar” tradicional. Posteriormente, partiremos da premissa de que ao se utilizar o jogo digital dentro das aulas de história, ele passa a fazer parte do próprio currículo e, então, analisaremos o

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.valor.com.br/empresas/3398714/escolas-publicas-terao-livros-didaticos-digitais-partir-de-2017>. Acesso em 05. Nov. 2018

<sup>13</sup> Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/01/17/escolas-particulares-adotam-tablets-em-substituicao-ao-livro-impresso.htm>. Acesso em 05. Nov. 2018

currículo e como o jogo digital é inserido no próprio currículo. Por fim, discutiremos a utilização do jogo digital como material didático para as aulas de história, suas diferenciações e singularidades como um material didático próprio, bem como sua utilização nas aulas de história.

## 1.1 JOGOS E JOGOS DIGITAIS

Inicialmente, consideramos fundamental compreendermos algumas definições de jogos e de jogos digitais para verificarmos, posteriormente, sua utilização como material didático e também como objeto de pesquisa para o ensino de história. Não é demais lembrar que a definição do “jogar” seja mais importante até que a definição de “jogos digitais”, mesmo este último sendo o alvo dessa pesquisa, pois os jogos digitais nada mais são do que desdobramentos do ato de jogar que praticamente acompanha o homem junto com o desenvolvimento de suas relações sociais. Para tal definição é importante recuperar a discussão proposta por Johan Huizinga em seu já clássico *Homo Ludens*. Para HUIZINGA (2014) o jogo é um dos principais pilares da civilização humana. Para ele, o conceito do jogo deve *“permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social”* (p.10) e a partir dessa ideia prefere definir o jogo através das suas características e suas funções:

O jogo é uma atividade voluntária. (...) A primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. (...) O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: o isolamento, a limitação. (...) Reina dentro do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. (...) A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. (HUIZINGA, 2014, p. 10-16).

Importante lembrar que, para esse autor, o jogo e o jogar antecedem ainda a formação da própria cultura, sendo que, as relações culturais são formadas através do lúdico e, posteriormente, transformadas. Para ele:

Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original (HUIZINGA, 2014, p. 54).



Indo ao encontro da pesquisa de Huizinga, Roger Callois em seu livro “Os jogos e os Homens: a Máscara e a Vertigem”, afirma que “*todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido*” (CAILLOIS, 1990, p. 11). As regras do jogo, portanto, não podem ser quebradas, sobre o risco da destruição do próprio jogar, porém, o afastamento da realidade promovido pelo próprio jogo promove certa liberdade de criação aos jogadores. O autor propõe ainda uma definição de jogo através de seis elementos diferentes que se relacionam entre si. Para ele, o jogo é:

Livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre; Delimitada: circunscrita a limites de espaço e tempo, rigorosa e previamente estabelecidos; Incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar; Improdutiva: porque não gera bens, nem riqueza, nem elementos novos de espécie alguma, e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida; Regulamentada: sujeita a convenções que suspendam as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta; Fictícia: acompanhada de uma consciência específica em relação à vida normal. (CAILLOIS, 1990. p. 29-30)

Para PEREIRA e GIACOMONI (2013), ao refletir sobre o ato de jogar nas aulas de história afirmam que:

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação (PEREIRA e GIACOMONI, 2013, p. 19)

Esses autores ao definirem o jogar, obviamente, não estão falando especificamente dos jogos digitais que foi o objeto desta pesquisa, porém, as definições gerais das características e das funções do jogo que esses autores trazem também podem ser incorporadas às características e funções dessa modalidade. Antes de definirmos os jogos digitais, propriamente ditos, vale lembrar que nesse trabalho o termo jogo digital, *games* e *videogame* devem ser encarados como sinônimos.

Procurando definir o que são os jogos digitais CHAUVIN e BARBOSA JUNIOR (2014) afirmam que:

Podemos dizer que jogo digital é um aplicativo onde um ou mais jogadores interagem com informações e imagens exibidas em uma tela utilizando-se de dispositivos de entrada que enviam informações a uma plataforma que faz o papel de controlador do jogo. (CHAUVIN & BARBOSA JUNIOR, 2014, p. 54).

ALVES e TELLES (2015) vão mais além, afirmando que o jogo digital em si é o que se faz a partir de determinado *software*, fazendo a seguinte definição:

Entendemos por videogame, jogo digital ou jogo eletrônico um *software* desenhado para fins de entretenimento em uma ou mais plataformas (console, computador, telefone móvel, etc.). Ou seja, jogar um *videogame* implica em interagir com esse *software* e/ou com outros jogadores através dele. O *software*, portanto, não é o jogo. O jogo é o que se faz com o *software* e partir dele. (ALVES & TELLES, 2015, p. 172).

A autora Filomena Moita, procura fazer uma relação entre os jogos digitais e os “jogos tradicionais”, conceituando-os e comparando-os da seguinte forma:

Os *games*, embora com algumas semelhanças em sua elaboração com os jogos tradicionais, possibilitam para além da possibilidade de simulação, movimento, efeitos sonoros em sua utilização corriqueira, uma interação com uma nova linguagem oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparato de comunicação e da convergência das mídias. (MOITA, 2006, p. 29)

Ainda para a mesma autora, os jogos digitais são responsáveis por uma padronização que está acima das tradições locais, e que o entendimento do que são os jogos digitais deve ser realizado a partir dos estudos das transformações históricas. Para ela:

Os jogos eletrônicos aparentemente pairam acima das tradições culturais locais, na medida em que buscam uma padronização definida em escala global que parece pôr fim às antigas formas lúdicas de brincadeiras de fundo de quintal: amarelinha, bola de gude, pular corda entre outras; conservam independência em relação à realidade possível, ou seja, é o lugar por excelência da virtuosidade técnica, do fantástico, onde espaço e tempo (reais) são categorias inessenciais. Traduzem, portanto, a desterritorialização das culturas lúdicas através de um processo que já conhecemos como fetichização. (MOITA, p.5)

Os jogos digitais, então, acabam sendo uma ferramenta que proporciona as relações do “jogar” discutidas por Johan Huizinga, mas com desdobramentos específicos típicos dessa modalidade de jogos. Porém, o que nos interessa nessa pesquisa é compreender as nuances e especificidades que fazem parte do próprio jogo digital e também de sua relação com o ensino de história. O que o faz diferente de outras formas de jogos, como jogos de tabuleiro ou mesmo os jogos de RPG?

Em nosso entendimento, os jogos digitais obrigam a utilização de certas ferramentas para que possam ser “usufruídos ludicamente”, digamos assim, por meio da utilização de computadores, *tablets*, *videogames*, entre outros. Também estão inseridos dentro de uma relação de globalização e padronização da cultura, ou seja, com algumas exceções de jogos que

foram desenvolvidos de maneira mais regionalizada<sup>14</sup>, basicamente um mesmo jogo digital é jogado, ao mesmo tempo, em diversos locais do globo terrestre, por pessoas de diferentes países e culturas. E, para além do diferencial das especificidades dos próprios jogos digitais, essa “padronização” que é advinda desses jogos, provavelmente seja sua característica mais específica quando se discute os diferentes tipos de jogos.

É importante levarmos em consideração também que ao procedermos uma definição dos jogos digitais, realizamos uma generalização, que é importante para sabermos do que estamos falando, porém, parece não levar em conta algumas especificidades dos jogos digitais podendo deixar de lado as particularidades presentes nos diferentes tipos de jogos. Há diversas classificações em relação aos diversos tipos de jogos digitais disponíveis, que podem levar em consideração tanto as habilidades necessárias para jogar determinado jogo quanto ao tipo de jogo em si. LUCCHESI e RIBEIRO (2005, p. 10-11), ao citarem a proposta realizada por CRAWFORD (1982) afirmam que há duas grandes categorias de jogos digitais: estratégia e ação. Dentre esses tipos, os de ação podem ser subdivididos em seis categorias (combate, labirinto, esportes, *paddle*, corrida, miscelânea) e os de estratégia são subdivididos em cinco subdivisões (aventura, *Dungeons e Dragons*, Jogos de Guerra, Jogos de Azar e Educacionais e infantis). Importante ressaltarmos que essa classificação de jogos foi proposta inicialmente no ano de 1982 e, apesar de ainda poder ser considerada atual, de certa forma, o desenvolvimento tecnológico dos jogos digitais proporcionou jogos que mesclariam vários desses tipos em um só jogo.

Entretanto, mais do que apenas realizar classificações de jogo, deve-se lembrar (como veremos mais profundamente nas discussões vindouras) que para as aulas de história não há uma restrição sobre o tipo de jogo a ser utilizado. Obviamente, deve-se respeitar a faixa etária indicativa e o assunto a ser escolhido, contudo, o jogo digital a ser utilizado tomado como material didático constitui-se, na realidade, como proposta que será executada pelo professor de história, ligada justamente às intenções e concepções de uso do próprio professor, ou seja, essa classificação dos jogos digitais em diferentes tipos serve, muito mais, para uma compreensão do funcionamento de determinado jogo específico a ser utilizado em sala de aula

---

<sup>14</sup> Quando falamos da regionalização dos jogos, queremos dizer de jogos desenvolvidos para serem jogados “localmente”, sem tradução para outras línguas, tentando se adequar a um aspecto de determinado país ou região. Normalmente, esses jogos são caracterizados como “*serious games*”, ou seja, jogos desenvolvidos com o intuito de serem materiais didáticos. Um exemplo é o caso do jogo “Tríade”, que foi desenvolvido em pesquisa na UNEB – Universidade do Estado da Bahia sob coordenação de Lynn Alves para ser utilizados nas escolas brasileiras, mesmo que possa ser acessado por todo quase todo o mundo, praticamente.

do que como generalização que, muitas vezes, pode levar a uma confusão sobre os jogos digitais no geral.

## 1.2 CURRÍCULO: DISPUTAS E IMPLICAÇÕES

Uma questão central a ser tratada é o debate sobre o currículo escolar, uma vez que estamos lidando com aspectos concernentes a essa questão, quais sejam a disciplina escolar história, seus conteúdos e os materiais didáticos. Quando se fala em currículo, é comum entendê-lo como algo pronto, estático, proposto de “cima para baixo” a partir das ideias conceituais de determinada rede de ensino ou mesmo de um programa “maior” a partir de definições do Ministério da Educação. Porém, é necessário, para o melhor entendimento da proposta dessa dissertação, compreender o currículo em significado amplo envolvendo diversos aspectos além de documentos oficiais governamentais que são propostos pelos órgãos do estado ou o rol de conteúdo a ser lecionado em determinada disciplina.

No currículo as relações conflituosas da própria sociedade se apresentam e, portanto, seu desenvolvimento e aplicação não estão colocados de forma neutra dentro do cotidiano escolar. É importante ressaltar algumas ideias de APPLE (p. 9-26, 1982) que procura analisar os motivos pelos quais determinados assuntos são abordados em detrimento de outros. Para ele, o mais importante é entender porque determinado assunto é relevante para fazer parte do currículo, e essa decisão sobre o que fará parte do currículo está ligada às relações de poder da própria sociedade.

Já para SILVA (2005), o currículo não é um território neutro e tampouco alheio à sociedade e suas relações sociais e de poder. Para esse autor, o currículo tem a função de legitimar o ideário e as práticas da sociedade capitalista, naturalizando as relações sociais e o *status quo*, tornando-o algo bom e, até, desejável. Afirma que:

É através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do *currículo*, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis na sociedade (SILVA, 2005, p. 148).

O autor ainda promove uma definição do que é o currículo, afirmando:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O Currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*:

no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Para o autor, o currículo não é apenas o conteúdo a ser ensinado aos estudantes em determinada disciplina escolar; o currículo, na realidade, é composto dos diferentes elementos presentes dentro da escola e que acabam levando às pessoas um ideal de organização da sociedade e de comportamento dentro dessa sociedade, diluindo as desigualdades e diferenças, transparecendo aparente consenso acerca dos conteúdos, dos materiais didáticos (forma e conteúdo), nas atividades e brincadeiras, na organização do espaço, na maneira como as relações e a hierarquia se organizam.

Por isso o currículo pode ser entendido também como um território político e um território em disputa, uma vez que esse consenso social que parece sugerir (quando não, negar) é apenas aparente e não elimina as desigualdades socioeconômicas, diferenças étnico-raciais, regionais, de gênero, religiosas, geracionais. Ou, como afirmam MOREIRA e SILVA (2011, p. 34) trata-se de uma “arena política”, o currículo não é “senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade”, definindo cultura como “o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.”. Para MOREIRA e SILVA o currículo ainda:

Não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e se produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA e SILVA, 2011, p.36)

Desse modo, se compreendermos os jogos, sejam lá quais forem, como parte integrante da cultura na sociedade, no caso, capitalista, é facilmente compreensível que o próprio jogo digital, objeto dessa pesquisa, e as escolhas do professor em utilizá-los como material didático também não são escolhas neutras. O próprio desenvolvimento do jogo digital está vinculado a formas de relações de poder, sejam elas de ordem econômica ou ideológica. Por exemplo, quando se desenvolve um jogo digital voltado à educação ou não, a ideia é fazer com que o público tenha a oportunidade de jogar esse jogo. Logo, quanto mais pessoas jogarem e mais sucesso houver, maior será o lucro, e isso será mais satisfatório aos desenvolvedores desse jogo. Além disso, convém observar a seleção implícita à escolha de personagens, suas representações e narrativas do jogo. Ou seja, no final das contas, o desenvolvimento dos jogos digitais e seu sucesso comercial (se for o caso) acabarão por se vincular à aceitação dos próprios jovens,

adultos ou de determinado público-alvo que é destinado a jogar determinado jogo e, por conseguinte, incidindo em sua formação, constituição de valores, modos de pensar e agir.

Assim, ao compreender que a utilização do jogo digital na aprendizagem de história faz parte do currículo, devemos compreender qual desenvolvimento e ideias esses jogos querem informar a quem joga e também, que conhecimentos o professor quer levar aos seus alunos quanto este utiliza os jogos digitais no ensino de história. Importante ressaltar que os jogos, ao possuírem uma narrativa, trazem valores específicos que são internalizados e naturalizados pelo jogador a partir do momento em que ele deve agir de determinado modo para que o jogo possa funcionar. Isso não quer dizer que os jogadores são meros agentes passivos nessa relação, porém, essa construção da narrativa dentro de um jogo digital implica entender que também não há uma neutralidade meramente técnica nesses jogos.

Como veremos mais adiante, há decerto um grande entusiasmo em alguns pesquisadores e professores quando estes fazem análises da utilização de jogos digitais no ensino de história, tratando a utilização dos jogos digitais quase como um alento a um ensino tradicional ou autoritário. Porém, alguns autores nem sempre levam em consideração que a utilização desses jogos em sala de aula pode fazer parte do próprio “currículo tradicional” que eles criticam, esquecendo, por exemplo, as intencionalidades tanto do jogo quanto da escolha do jogo como material didático.

### **1.3 MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA**

Entende-se os materiais didáticos, costumeiramente, como suporte ao ensino de determinado conteúdo por um determinado professor. Em relação ao ensino de história os mais diversos materiais didáticos podem (e são) utilizados pelos professores da disciplina. Sem dúvida o uso do livro didático e o uso de filmes são os mais costumeiros no cotidiano escolar do ensino de história. Vale lembrar que há uma série de outros tipos de materiais que também são utilizados para esse fim. Porém, tão importante que analisarmos toda essa gama dos materiais didáticos é tentar compreendê-los à luz das discussões sobre currículo acima mencionadas.

BITTENCOURT (2008 p. 298), referenciada em Michael Apple, observa que o material didático pode ser utilizado como instrumento de dominação e controle de ensino, pelos diversos agentes do poder. A autora ressalta que:

A escolha do material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. (...)

A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que estamos oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido como o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios. (BITTENCOURT, 2008, p. 298-299).

Sob certo aspecto, a utilização do material didático acaba sendo uma escolha mais ou menos objetiva do professor de história, pois há, em algumas redes de ensino uma imposição ao professor de história de seguir determinado material didático, inclusive com prazos. No caso do ensino público do Estado de São Paulo, há, por exemplo, uma sugestão para a utilização do material disponível pelo São Paulo Faz Escola<sup>15</sup>. Contudo, a análise do uso dos materiais didáticos deve levar em conta que a escolha de seu emprego e do modo como esses materiais serão utilizados também tem um caráter político e cultural imbuído nessas decisões.

Partindo do pressuposto de Circe Bittencourt e de Michael Apple de que os materiais didáticos, inseridos no currículo, podem contribuir para a reprodução das desigualdades sociais, a utilização desses mesmos materiais pelo professor, fazem então com que o próprio professor contribua, ainda que desavisadamente, para a reprodução dessa desigualdade. Por isso, importante é a reflexão sobre o “tipo de formação” que os professores estão oferecendo e ressaltar que a utilização dos materiais didáticos pelo professor e pelos alunos não são escolhas “neutras”.

É fundamental, ainda, que quando realizamos a análise desses materiais didáticos e de seus usos pelo professor de história, deve-se refletir sobre os diversos âmbitos que compõem desde a produção desse material até sua utilização em sala de aula. Selva Guimarães (2003) afirma que: *“Assim, pensar o ensino de história e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre indústria cultural, Estado, universidade e ensino fundamental e médio”* (GUIMARÃES, 2003, p.50).

Então, quando se analisa a utilização dos materiais didáticos do ensino de história, independente de qual seja esse tipo de material (compreendendo que sim, há diferenças entre a utilização deles, pois eles são diferentes), deve-se analisar não apenas seu uso em si, e eventuais “avanços de aprendizagem” que eles proporcionam aos alunos. A análise deve levar em conta

---

<sup>15</sup> Não são raros os casos de pressão pela gestão escolar pela utilização dos materiais do São Paulo faz Escola mesmo que isso, oficialmente, não seja uma obrigação.

os mais diversos aspectos envolvidos no seu uso, e entender que o material didático carrega, em si, as concepções presentes da produção do próprio material e também as do próprio professor que vai utilizá-lo de acordo com suas próprias ideias. Ou seja, acaba sendo uma escolha ideológica tanto quanto a escolha por utilizar materiais didáticos quanto a própria escolha de não utilizá-los.

Tais aspectos podem ser observados em jogos tomados como materiais didáticos, por exemplo, na série de jogos *Assassin's Creed* pela produtora *Ubisoft*, há um embate entre dois grupos rivais, assassinos e templários. O avatar controlado pelo jogador é do grupo dos Assassinos e você deve combater os Templários. Como o jogo passeia por diversos momentos históricos, o jogador acaba se deparando com personagens históricas, como Leonardo da Vinci, Karl Marx, Darwin, dentre outros. Algumas dessas figuras históricas ajudam o seu personagem, já outras figuras históricas ajudam os templários, ou seja, atuando como vilões no jogo. Portanto, nesse jogo, há uma narrativa ideológica de considerar certas figuras como heróis ou certas figuras como vilões.

#### **1.4 MATERIAIS DIDÁTICOS – JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA**

Como os outros materiais didáticos, a utilização dos jogos digitais, assim entendidos, não foge à regra. A análise de sua utilização em sala de aula deve levar em conta também os diversos aspectos que o compõem (indústria cultural, lucro, narrativas, entre outros aspectos) ao mesmo tempo em que devem ser observadas as próprias concepções políticas e pedagógicas do próprio professor, bem como a forma como ele utilizará os jogos digitais como suporte às aulas e a aprendizagem da disciplina história. Lynn Alves e Helyom Vianna Telles (2015) propõem uma forma de realizar uma avaliação dos jogos baseados em representações do passado e sua utilização no ensino de história. Afirmam que:

Tratar os jogos como texto, envolve observar e descrever quatro níveis: o conhecimento dos jogadores sobre os jogos (tomados como artefatos culturais conectados a outras formas estéticas e tecnológicas); o mundo em torno do jogo (os contextos locais e globais mais amplos, onde os jogos se dão, os espaços físicos e virtuais, as informações e experiências compartilhadas, etc.); o “eu” como jogador (auto-reflexividade sobre o posicionamento do jogador em relação ao jogo enfocando questões como ideologia, valores, identidade, gênero e raça); aprendizagem através dos jogos (possibilidades inerentes ao jogo no sentido de estimular aprendizados e disseminar informações). (ALVES & TELLES, 2016, p. 174).



Especificamente em relação aos jogos digitais como material didático essa avaliação propõe análises importantes para compreendermos as especificidades dos jogos digitais, apesar de deixar de fora as relações entre o currículo e os jogos digitais e também as concepções e utilizações do próprio professor de história em relação a esse tipo de material.

Para além de tomá-los por panaceia que poderia solucionar os problemas do ensino na educação básica, os jogos digitais devem ser compreendidos, primeiramente, como materiais didáticos, tais quais livros, filmes, brinquedos e outros recursos utilizados cotidianamente em sala de aula e tais quais os outros materiais didáticos, os jogos digitais não fogem ao fato de ser uma escolha do professor, a partir de sua própria formação e concepção, ainda que sob interferência de outros agentes. Para BITTENCOURT (2008, p. 296) os materiais didáticos são *“suportes informativos a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares”*, ou seja, materiais didáticos reúnem também certos discursos que não são neutros, seja sobre a disciplina escolar, a escolha do conteúdo, as narrativas, a forma, a quantidade de páginas (no caso do livro), enfim, são sempre escolhas pautadas por concepções ideológicas e historiográficas de seus produtores.

A partir das afirmações de Circe Bittencourt sobre os materiais didáticos cabem alguns questionamentos quando nos referimos à questão dos jogos digitais no ensino de história: Que tipo de formação está sendo oferecida aos alunos quando escolhemos o jogo digital como material didático? A utilização dos jogos digitais seria apenas um escoamento para as aulas tradicionais das escolas proporcionando aos estudantes e ao próprio professor um momento de *“aprendizagem coletiva divertida”*, uma pausa para a tradicional aula expositiva? Ou será que, implicitamente, ao uso dos jogos digitais estaríamos proporcionando a formação de um aluno que consiga resolver determinados tipos de problemas, típicos aos que serão enfrentados por eles quando estiverem no mundo do trabalho, ou seja, estaríamos apenas formando estudantes para serem absorvidos pelo mundo do trabalho? Quais valores estão implicados nos jogos digitais? Quais narrativas históricas estão contidas nos jogos digitais? O que diferencia os jogos digitais de outros materiais didáticos e de outros jogos não digitais? Quais são os usos desses jogos em sala de aula pelos professores e alunos?

São questionamentos complexos que comportam uma variedade de respostas e que todas elas acabam passando também pelas intenções do professor ao utilizar os jogos digitais como material didático. Há de se ter claro que a produção dos jogos digitais também obedece a todo um sistema de valores de determinada época e de determinada sociedade.

## 1.5 CURRÍCULO E JOGOS DIGITAIS

Consideramos, portanto, que a partir do momento em que o professor resolve utilizar jogos digitais como uma forma de material didático, sejam quais forem seus motivos e suas intenções, este acaba por fazer parte do currículo e assim deve ser entendido e analisado. Da mesma forma, como observamos, o currículo não sendo neutro e estando implicado em valores e intencionalidades específicos essa assertiva é extensiva aos jogos digitais.

Quando se fala, então, da utilização desses jogos digitais como parte do currículo de história, deve-se atentar para a forma como esses jogos se relacionam com o currículo e como podem ser percebidos por professores, alunos e também pesquisadores. De que tipo de formação estamos falando quando adicionamos os jogos digitais nas aulas de história? Importante lembrar que a gama de jogos digitais é demasiada extensa e seria impossível analisar esses jogos um por um, ou entender que tipo de formação curricular cada um desses jogos poderia proporcionar. Porém, há de se entender também que, no geral, nos jogos digitais existem certas características que podem ser vistas como comuns a todos os jogos:

1. Primeiro, os jogos digitais exigem equipamentos específicos que façam com que eles possam ser jogados (*smartphones*, microcomputadores, *videogames*, entre outros), ou seja, é necessário que o jogador possua um aparelho, suporte físico, para que possa jogar. Se a escola não puder proporcionar a utilização desses aparelhos e/ou o aluno não tiver acesso fora do ambiente escolar, a utilização dos jogos digitais podem ser sinônimo de exclusão<sup>16</sup>, uma vez que implica recursos econômicos dos alunos e suas famílias, assim como o acesso e o conhecimento para seu adequado manuseio. A partir dessa ideia do currículo como forma de exclusão, convém revisitarmos a referência que SILVA (2005) faz às teorias de BOURDIEU e PASSERON, argumentando que o currículo, na realidade, é também uma forma de exclusão das camadas mais desfavorecidas da sociedade, garantindo essa divisão de classes da sociedade, pois determinados grupos sociais possuiriam capitais culturais que a escola (e o currículo) valorizam em detrimentos de outros:

Em Bourdieu e Passeron (...), a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário, por um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante sua vida elas tiveram imersas, o

---

<sup>16</sup> Partindo-se da premissa que o professor que deseja utilizar os jogos digitais em sua aula tenha acesso e domínio desse tipo de material.

tempo todo, nesse código. (...) Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (...) É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social. (SILVA, 2005, p. 35)

É ainda Tomaz Tadeu da Silva (2005), ao se referir às teorias pós-críticas do currículo, em especial à questão do multiculturalismo, quem afirma que o currículo também seria responsável por formar identidades, e que a partir das relações de poder podem agir de forma excludente, já que naturaliza diferenças e relações de desigualdade que, na realidade, são produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar e, também pelo próprio currículo. Essa exclusão seria resultado não apenas da desigualdade econômica, mas também de uma formação identitária e da produção do que seria o “normal” ou o “superior” em relação a diversas outras identidades. Para ser possível compreender essa diferenciação, é importante, para além das questões econômicas, realizar discussões sobre gênero, raça, etnias e a própria relação entre poder e identidade expressas no currículo. Para SILVA (2005):

Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia (...). O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe (...). A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2005, p. 90).

Importante ressaltar que mesmo quando concessões às demandas identitárias, estas se constituem como certa “generosidade” ao realizar a tolerância ou mesmo o “respeito” às diferenças, elas também contribuem para a exclusão, pois:

A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença (...) A ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las” (...). As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e desfeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. (SILVA, 2005, p. 88).

Conclui-se que a utilização de determinado meio como material didático (jogos digitais, no caso) que não é acessado universalmente, contribui-se com as relações de exclusão acima mencionadas. Nesse mesmo sentido, torna-se importante pensarmos como os jogos digitais ao

fazerem parte do currículo estão, também, formando identidades, reproduzindo padrões identitários e, por consequência, relações de exclusão.

2. Em segundo lugar, deve-se perceber que nos jogos digitais, costumeiramente, existe um objetivo e está pré-determinado ao jogador que ele tome certas atitudes durante o procedimento e tenha certos modos de pensar e agir que faça com que o jogador possa cumprir os seus objetivos em determinado *game*. Esse modo de pensar, modo de agir, sua coordenação motora para cumprir e jogar determinado jogo, obviamente é aprendido durante toda a sua vida. A questão levantada aqui é que a partir do momento em que os jogos digitais são colocados no ensino de história, passando a fazer parte do currículo, esses modos de pensar, de agir e o desenvolvimento de coordenação motora passam a ser desenvolvidos e incentivados dentro do contexto da relação escolar, o que demanda discutir suas implicações nesse universo.

3. Em terceiro lugar, os jogos digitais foram criados por alguma organização ou alguma empresa para transmitir determinada narrativa ao jogador. Essa narrativa fará parte do currículo a partir do momento em que esses jogos digitais forem utilizados nas aulas de história. Nesse aspecto especificamente, os jogos digitais, entendidos como material didático, guardam semelhanças com o uso de filmes como material didático, por exemplo. É preciso lembrar, então, o papel ativo do professor enquanto desconstrutor ou mesmo corroborador dessas narrativas e intencionalidades que os jogos digitais trazem consigo, tal qual a análise de uma narrativa fílmica, observando as narrativas, intencionalidades e observando o filme num caráter mais global, não apenas aceitando passivamente a mensagem do filme como uma verdade absoluta.

De acordo com KORNIS (1992, p. 248, apud BITTENCOURT, 2008, p. 375) há três elementos que devem ser levados em conta para analisar um filme que a ser usado em sala de aula:

- a) Os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação de atores;
- b) O contexto social e político da produção, incluindo a censura e a própria indústria do cinema;
- c) A recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações. (KORNIS, 1992, p. 248, apud BITTENCOURT, 2008, p. 375).

Entendemos que o esquema acima proposto para a análise de filmes também pode ser considerado para a análise de jogos digitais quando estes forem utilizados nas aulas de história,

excluindo apenas a parte de “atuação de atores”, já que a grande parte dos jogos digitais não trabalha com atores<sup>17</sup>.

Adicionando à análise proposta por Kornis, em caso de jogos desenvolvidos especificamente para uma indústria comercial, uma análise das vendas de determinado jogo digital seria importante, pois pode dar pistas sobre o sucesso comercial não apenas de determinado gênero ou tipo de jogo digital, mas também de uma determinada narrativa. Desse modo, ampliando a proposição de análise para o estudo de jogos, teríamos:

- a. Os elementos do próprio jogo, roteiro, direção, música, jogabilidade. Esse elemento seria importante, pois é necessário compreender como o roteiro é delineado, a utilização ou não de pesquisadores de outras áreas que fazem com que esse roteiro seja mais “realista” ou não, bem como como o jogo foi desenhado pelo autores, entre outros aspectos relevantes.
- b. Tipo ou gênero de jogo, ou como os jogadores devem vencer os obstáculos para prosseguir. Destacamos esse item justamente para resgatarmos a ideia anterior de que a partir do momento que o jogo é utilizado em sala de aula, os modos de pensar, agir, as movimentações, as soluções de quebra-cabeças, entre outros, passam agora a fazer parte do currículo. Portanto, entender esses aspectos do jogo é importante para uma melhor análise de seu conteúdo.
- c. Empresa desenvolvedora do jogo, seu histórico, e posicionamentos diversos da empresa em relação à sociedade. A visão de mundo dos desenvolvedores dos games dão pistas sobre o que esperar de determinado jogo ou o viés com que ele é apresentado a seu consumidor.
- d. Contexto social e político da produção do próprio jogo. Considera-se que um filme histórico pode falar muito mais sobre o momento em que ele foi produzido do que sobre o momento que ele retrata. Com os jogos digitais essa máxima pode funcionar da mesma forma. Há de se contextualizar os jogos digitais com a realidade social em que foi produzido.
- e. Recepção do público em relação ao jogo (inclusive comercial) bem como as polêmicas em que o jogo possa ter se envolvido (ou não), o sucesso de vendas, bem como, um número de jogadores, nos fornecerá dados importantes sobre como esse jogo foi aceitou (ou não), por uma sociedade. Ainda nesse item realizaremos a análise do público alvo-

---

<sup>17</sup> Não há intenção de entrar no debate se os dubladores são, também, atores.

consumidor, pensando no gênero, perfil socioeconômico e faixa etária do público consumidor.

Não é a intenção nessa pesquisa criticarmos o uso dos jogos digitais ou fazermos coro contra a utilização dos mesmos no ensino de história ou, pelo inverso, procedermos a sua apologia. Pelo contrário, entendemos que os jogos digitais podem representar um acesso maior à aprendizagem, ou ainda funcionar como um motivador na educação, contudo, tampouco não se constituem como uma panaceia pedagógica. No artigo “*Games* como Motivadores da Educação”, GALDINO e NOGUEIRA (2012) os autores concluem que:

Em resumo, o uso dos jogos eletrônicos no ambiente educacional, por si só, não irá resolver os problemas da educação no Brasil, mas tende a somar como um instrumento motivador que poderá aproximar a escola e o professor do cotidiano do aluno, promovendo assim uma educação motivadora e eficaz. (GALDINO e NOGUEIRA, 2012, p. 5)

Corroboramos com tais autores no entendimento de que o professor pode dispor dos mais diversos recursos didáticos a fim de fazer com que haja maiores possibilidades de aprendizagem aos alunos. E a utilização dos jogos digitais não foge a essa “regra”. Porém, é importante realizar crítica à utilização desse material didático e também compreender como ele se relaciona com o currículo, de modo a contribuir com as pesquisas nessa área e também auxiliar na leitura que se faz da utilização dos jogos digitais como materiais didáticos para o ensino de história.

## CAPÍTULO 2

### JOGOS DIGITAIS E HISTÓRIA: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

No capítulo anterior, buscamos compreender como as implicações da presença dos jogos digitais entendidos como material didático no ensino de história. Para tal, compreendemos que nessa condição, os jogos digitais têm características que lhe são inerentes, como todos os demais materiais didáticos que costumeiramente são utilizados no cotidiano escolar nas aulas de história (livro didático, músicas, filmes, cadernos de apoio, entre outros).

Observamos também que a partir do momento que esses jogos digitais tornam-se material didático, eles acabam por se inserirem dentro do currículo e, portanto, ao partirmos da análise das teorias críticas e pós-críticas sobre o currículo, pudemos compreender que os jogos digitais, então, estão longe de qualquer tipo de neutralidade, carregando, em si, concepções ideológicas e valores, desenvolvimento de certas habilidades, formas de se pensar soluções de problemas, entre outras características que, agora, dentro da sala de aula, tornam-se parte do currículo.

Nesse capítulo, então, convém realizar a discussão não apenas sobre a presença dos jogos digitais no ensino de história, mas compreender as relações destes materiais didáticos com a própria história, em especial a relação entre história, ficção e jogos digitais. Essas relações serão realizadas a partir da análise de estudos acadêmicos (teses, dissertações, artigos, monografias, etc.) que propõem a discutir essa temática.

Para “início” de conversa nesse capítulo, partiremos do seguinte questionamento: Por que utilizar jogos digitais para ensinar história? Como veremos adiante, em diversos estudos a utilização dos jogos digitais se dá como uma mistura (obviamente, não de partes iguais) da relação entre uma geração de alunos e também de professores mais jovens que se situam dentro da “cibercultura” com certo entusiasmo com os jogos digitais, principalmente no que se refere ao interesse dos próprios estudantes nesse tipo de material.

Antecipando o que será discutido no capítulo 3, ao analisarmos aspectos da dimensão prática da utilização dos jogos digitais nas aulas de história, verificamos que em um dos estudos discutidos, um dos principais dados coletados pelo observador foi que os alunos, ao jogarem os jogos digitais nas aulas de história, demonstraram determinado interesse que nenhum outro tipo de material didático se aproximaria. Esse interesse dos alunos está ligado ao fato de serem parte da “Cibercultura”, que será analisada a seguir.

## 2.1 CIBECULTURA E JOGOS DIGITAIS

Não é incomum, ao observarmos os discursos sobre o vínculo jogos digitais/educação escolar, notar como alguns gestores, educadores e até mesmo pesquisadores justificam a necessidade de diversificação dos materiais didáticos para as aulas de história. Basicamente é uma lógica que já se tornou um grande “chavão” das práticas educacionais. Há pouca inovação, as escolas não acompanham o desenvolvimento tecnológico da sociedade, “temos a mesma escola do século XIX”, entre outras frases que compõem esse rol de ditados populares dos problemas educacionais. Isso não significa que elas não tenham, eventualmente, algum fundo de verdade ou que discordemos totalmente de algumas frases explicativas do fracasso escolar, mas a ideia aqui é realizar uma análise justamente dessa conjuntura, procurando sair do “lugar comum”. Então, basicamente, essas assertivas indicam uma determinada lógica: novas gerações exigiriam novos métodos ou novas formas de ensino e, logo, exigiriam que vários outros elementos da cultura devam estar dentro dos muros da sala de aula. Para ARRUDA (2011), os jogos digitais têm se tornado menos um brinquedo<sup>18</sup> e mais um elemento da cultura:

Contudo, o *videogame* desconstrói essa ideia de lazer, pois o seu consumo tem se tornado cada vez mais constante, a ponto de ele ser cada vez menos considerado um brinquedo e cada vez mais ser visto como um elemento da cultura. Conforme indica Tavares (2006), o *videogame* é arte, é entretenimento, vincula-se ao desenvolvimento tecnológico contemporâneo, é também espaço de transformações em nossas relações, na perspectiva da inovação social apontada por Hobsbawm (2001). Esse autor considera que a inovação técnica, relacionada a maquinários, é aceita pelas pessoas por representar melhoria nas condições materiais, já a inovação social, na maioria das vezes, é rejeitada, por implicar em transformações nas relações sociais historicamente estabelecidas, por exemplo, modificações nas relações familiares, religiosas, nas práticas culturais e na organização escolar. (ARRUDA, 2011, p. 288).

Ou seja, enquanto elemento da cultura, os jogos digitais deveriam, partindo desse pressuposto, também fazer parte do âmbito escolar. Alguns autores trabalham então, a partir da ideia de jogos digitais como elementos da cultura, segundo a lógica de que as gerações mais jovens devem ser mais “atraídas” por outros tipos de materiais didáticos, conforme a ideia de que essa grupo de alunos da atualidade faz parte de uma geração pertencente à “cibercultura”.

---

<sup>18</sup> Porém, é importante lembrarmos que os brinquedos também são elementos da cultura, ou seja, a desvinculação do videogame de ser apenas um “brinquedo” não está ligado ao fato dele se tornar elemento da cultura (já que os brinquedos, no geral, também o são), mas sim o fato de que os jogos digitais, ultimamente, transpõem uma barreira de serem apenas brinquedos, principalmente voltados ao público infantil. Os jogos digitais fazem parte agora, do cotidiano das pessoas, inclusive de adultos e, portanto, devem ser analisados para além de uma concepção de um brinquedo voltado ao público infantil.



A rigor, faria parte da cibercultura uma geração que desde os primórdios da sua infância já, de algum modo, entra em contato com aparelhos e produtos tecnológicos digitais, interativos que proporcionam, *a priori*, diversão, comunicação, e que teria, de uma certa perspectiva mais “facilidade” no manuseio desses aparelhos do que gerações mais antigas. Para exemplificar essa afirmação, podemos usar o fato de não ser incomum que muitos pré-adolescentes ou adolescentes serem os responsáveis da família por todo o tipo de serviços relacionados à informática, pois as gerações mais velhas, pais e avós, muitas vezes não se adaptam às “novas” linguagens exigidas para o manuseio dos computadores pessoais. Nos anos que se seguiram ao início da popularização dos microcomputadores, essa diferença cultural entre as gerações era ainda mais evidente.

Essa diferença geracional, então, de certo modo, também se apresenta na sala de aula, já que hoje é muito raro alunos pré-adolescente e adolescentes que não conhecem ou nunca entraram em contato com *smartphones*, computadores ou *videogames*. Ou seja, eles fazem parte do que alguns chamam de “cibercultura”.

Para compreender o conceito de “cibercultura”, é necessário compreender, em primeiro lugar o conceito de “ciberespaço”. O ciberespaço seriam novos “mundos” ou “espaços” que são ultraconectados (podendo fazer com que o mundo todo dialogue) criados a partir do desenvolvimento de aparelhos relacionados à informática – computadores, inicialmente e, posteriormente, com o desenvolvimento dos *smartphones*. O desenvolvimento da internet, passando, ao longo do tempo, de uma internet de acesso esporádico a uma internet com conexão praticamente por todo o dia e para cada vez mais um número maior de pessoas, fez com que esse ciberespaço fosse mais desenvolvido. De acordo com SILVA (2014), ao citar LEMOS (2002), conceituando o ciberespaço, afirma que:

É o espaço não físico constituído pelas redes digitais. Conforme assinala Lemos, esse conjunto das redes digitais, na obra de Gibson é povoado pelas mais diferentes tribos. É um local onde todas as tribos, independente da vinculação social, religiosa, financeira vão acessar e manter um processo de interação e debate. (SILVA, 2014, p.2)

Nesse sentido, a cibercultura seria justamente as relações que ocorrem no ciberespaço que faz com que haja novos modelos de pensamento, desenvolvimentos de linguagem própria, regras específicas de comportamento, entre outros vários elementos. Apenas para exemplificação, como elementos que emergiram do ciberespaço e agora da cibercultura, podemos destacar, por exemplo, a profusão de *youtubers*, formação de novas palavras e

abreviações típicas de conversas via internet ou mesmo a criação e compartilhamento de “memes”. Para LEVY (1999):

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Dessa forma, partindo das ideias de Levy<sup>19</sup>, é importante perceber que o desenvolvimento da cibercultura faz com que novos modos de pensamento e de valores (conforme citado acima) se desenvolvam e é importante ressaltar que essas características aparecem nas gerações de alunos que já estão em profundo contato dentro do ciberespaço e, por consequência, inseridos na cibercultura. PRASERES JUNIOR (2010) baseando-se nas ideias de Levy, afirma então que:

É desta forma que devemos perceber as características da cibercultura, que se notabiliza por fazer emergir profundas transformações nas mais diferentes áreas da vida humana, a começar pelas modificações que se formam nas estruturas cognitivas dos indivíduos. Tais modificações geram, de imediato, uma transformação na forma como se relaciona com o saber, na comunicação, na produção dos meios de sobrevivência e, principalmente, na forma como são compreendidas e organizadas as instituições sociais. (PRASERES JUNIOR, 2010, p. 20).

De acordo com esses autores, então, pode-se aferir que essa cibercultura produz transformações no modo de pensar, na comunicação, na produção, etc. É importante ressaltar que essas modificações acabam por, de certo modo, fazerem parte do cotidiano escolar, pois indivíduos que fazem parte dessa cibercultura obviamente, levam suas peculiaridades dentro do cotidiano escolar. Porém, cabe nesse momento duas perguntas: que transformações, ou mudanças são essas? E que relação isso pode ter com os jogos digitais?

Essas transformações que agora, na quase terceira década do século XXI, já não nos parece novidade, tem relação com dois elementos principais vinculados à internet: a grande quantidade de informações disponíveis rapidamente e em “tempo real”<sup>20</sup> e as formas de

---

<sup>19</sup> Vale lembrar aqui que as ideias de Pierre Levy são de 1999, ou seja, algum tempo antes do desenvolvimento e popularização da *internet* e, logo, do desenvolvimento do ciberespaço e, por consequência da cibercultura.

<sup>20</sup> Não estamos levando em conta nesse momento se essas informações são verdadeiras ou falsas, as famosas *fake news*, mesmo que essas notícias falsas tenham se tornado um grande problema no cotidiano das pessoas (cada vez mais inseridas na cibercultura). Os efeitos do ciberespaço e da cibercultura sobre o “mundo real” estão cada vez mais sendo sentidos com o passar do tempo; não é à toa que eleições ao redor de todo mundo e também no Brasil, estão sendo decididas através de elementos próprios da cibercultura.

comunicação de forma rápida, “encurtando” distâncias e ao mesmo tempo proporcionando uma “aproximação” e “desaproximação” das pessoas.

Os autores VEEN e WRACKING (2009), construíram, a partir de uma anedota, o termo “Homo Zappiens” para designar essa geração pertencente à cibercultura. Para esses autores, esses “homo zappiens” possuem características próprias que se diferem de outras gerações. Conforme explicam GARCIA e PETARNELLA (2010):

Os autores explanam sobre o comportamento das crianças que representam esses sujeitos, cujo cognitivo é delineado pelas tecnologias e suas convergências. O *Homo Zappiens*, sendo sujeito hodierno, age de forma dispersa ao olhar dos educadores, que, porém são, na verdade, *multifuncionais*, o que os leva a observar de forma rápida alguns diferentes meios tecnológicos, tais como, o celular, o MSN, a televisão, o rádio, etc. Nesse aspecto, as gerações tecnologizadas se concebem como a geração de rede, a geração digital, a geração instantânea e, entre tantas outras denominações, a *cibergeração*. (...). A diferença entre o *Homo Zappiens* e as outras gerações, segundo os autores, é concebida por meio do modo como ambos se relacionam com as tecnologias: os *Homo Zappiens* se tornam íntimos da tecnologia, porque aprendem numa relação de intimidade que se contextualiza pela prática e pela experimentação da tecnologia, enquanto as outras gerações se submetem às instruções para depois efetuar operações tecnológicas. Desse modo, as novas gerações têm um desenvolvimento tecnocognitivo enquanto às outras gerações, o real se baseia na instrução para a aprendizagem. (GARCIA e PETARNELLA, 2010, p. 177).

Assim, de acordo com esses autores, os jovens advindos dessa geração da cibercultura teriam formas peculiares de enxergar o mundo, inclusive na relação destes com o próprio saber e conhecimento<sup>21</sup>. De acordo com PRASERES JUNIOR (2010):

A cibercultura e suas implicações não são boas nem más, contudo, se constituem, como possibilidade histórica, de seres que são históricos. Não podemos julgá-las analisando as suas características e desdobramentos sem a devida imersão nos sentidos que a produzem e são produzidos por ela. (PRASERES JUNIOR, 2010, p.20)

### 2.1.1 MAS O QUE ISSO TEM A VER COM OS JOGOS DIGITAIS?

Voltando à ideia já exposta inicialmente, a partir do momento em que você tem jovens (e não jovens, também) inseridos em um contexto de cibercultura, uma geração que pensa, faz

---

<sup>21</sup> Parece-nos um tanto exagerado afirmar que todos os membros da cibercultura pensam e fazem conexões com o saber de forma igual ou semelhante, como se fosse possível a classificação das formas como as pessoas encaram o mundo. Contudo, fazendo uma analogia ao levantamento realizado no capítulo 1, do mesmo modo que o Currículo na escola pode servir como um meio de “aculturação” – adequando os jovens a certo tipo de padronização, pode-se verificar que a Cibercultura também pode promover, de certa forma, uma padronização entre seus “membros”.

conexões e tem desenvolvimentos cognitivos diferentes de outras gerações, isso impacta na sala de aula de forma, o que, para alguns autores, tornaria necessário propor formas alternativas de aulas e novas práticas (e, conseqüentemente, inovação nos materiais didáticos) que proporcionem um maior grau de sucesso no aprendizado desses estudantes pertencentes a essa “nova geração”. E é nesse momento que utilizar os jogos digitais como material didático vai ao encontro da ideia de proporcionar novas formas de aprendizagens a esses jovens.

Entretanto, como vimos no capítulo anterior, ao serem escolarizados os jogos digitais passam a fazer parte do currículo e, portanto, não devem ser encarados, de forma alguma, como um material didático “revolucionário” ou que resolveria toda a panaceia dos problemas educativos frente a essa “nova geração” de estudantes de características tão “peculiares”. A questão ser levantada nesse momento é que a partir do fato de que os jogos digitais são elementos culturais e fazem parte da cibercultura, estando, portanto, inseridos no mundo e no cotidiano desses jovens, há, de certa forma, um entusiasmo na utilização e jogos digitais como material didático, que, apesar das boas intenções, pode soar um tanto quanto exagerados, principalmente quando se faz a leitura desse tipo de material didático a partir das relações já apresentadas no capítulo anterior dessa dissertação.

No artigo “Os *games* digitais como um recurso cognitivo para o Ensino de História da Catalunha: Um estudo de caso”, ALBAJEZ, ESPINOSA e GOMEZ (2012), fazem uma defesa da utilização dos jogos digitais no ensino, analisando-os à luz das teorias construtivistas, levantando hipóteses de que os jogos são baseados na aprendizagem contínua, colocam o jogador (ou aluno) no centro da aprendizagem, constroem a realidade através da narração de histórias e fazem com que o jogador experimente novas identidades. Para os autores, a não utilização dos jogos digitais em sala de aula é uma constatação de que há um positivismo generalizado na aprendizagem nas escolas (ALBAJEZ, ESPINOSA e GOMEZ 2012, p. 122-123). Ao analisarem a utilização de um jogo chamado “Joan de Petrallada” em escolas da Catalunha, os autores concluíram que:

Os resultados apontam para um diálogo possível entre *games* e aprendizagem em sala de aula e mostram que um *game* educativo, com as características do jogo *Joan de Peratallada*, além de possuir a função de comunicar e persuadir, permite ao aluno o desenvolvimento de outras habilidades, conhecimentos e atitudes. Verificou-se ainda que os jogos despertam o interesse do aluno para a autoaprendizagem estimulando, através de seu uso, o hábito para busca do conhecimento. Destacamos também o importante papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e do conteúdo a ser trabalhado. (ALBAJEZ, ESPINOSA e GOMEZ, 2012, p. 131)

A pesquisadora Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita, no seu artigo *Os Games e o Ensino de História: uma reflexão sobre possibilidades de Novas Práticas Educativas* busca entender que os jogos já vem fazendo parte da dimensão cultural da sociedade (como citamos, anteriormente, a Cibercultura), modificando comportamentos, influenciando a sociedade ao gerar novos tipos de empregos, novos cursos acadêmicos, novas empresas, entre outros elementos. Ao analisar como os jogos digitais podem contribuir dentro das salas de aula para o processo de aprendizagem, a autora recorre ao pesquisador James Paul Gee, que, em seus estudos tem se mostrado um grande entusiasta de uma maior utilização dos jogos digitais. De acordo com MOITA (2010):

Acredita Gee que o modo de pensar gerado pelos jogos está mais adaptado ao mundo atual do que o ensinado pelas escolas e que, mesmo nos jogos apontados por alguns como detentores de conteúdos violentos, como *Grand Theft Auto* e *Tomb Raider*, a criança é desafiada ao limite de sua habilidade. O mesmo não ocorre na sala de aula, argumenta o professor Gee, que considera as atividades escolares alienantes e desmotivadoras para os estudantes. As crianças adquirem maior nível de aprendizagem, explica o professor, porque o conhecimento obtido nos *games* pode ser aplicado imediatamente. Além disso, os *games* têm a vantagem de passar informações de uma maneira mais divertida e interativa. Em contrapartida, na escola, os alunos tendem a ser passivos e só irão utilizar o que lhes foi ensinado quando fizerem a lição de casa. Ao jogarem *videogame*, as crianças compreendem melhor as imagens, os símbolos e estimulam a sua criatividade. Como exemplo, posso citar simuladores, como *The Sims* e *Sim City*, que fazem aumentar o interesse pela ciência (MOITA, 2010, p. 123-124).

Seguindo ainda a mesma linha de prescrição dos jogos digitais, entendendo-os como possibilidade positiva de utilização dos mesmos em sala de aula, os pesquisadores GALDINO e NOGUEIRA (2012), no artigo *Games como Agentes Motivadores da Educação*, também contribuem ao campo ao afirmar que a utilização dos jogos digitais pode significar uma quebra com tradições conservadoras dentro da sala de aula. Para eles:

O uso de *games* na educação possibilita não somente a modernização do processo de ensino-aprendizagem, mas atrair cada vez mais os alunos a buscar e a participar da construção do seu conhecimento. Dar a estes a oportunidade de serem elementos ativos no processo confere maior autonomia e maior motivação para alcançarem os objetivos propostos. (GALDINO e NOGUEIRA, 2012, p.1)

Não podemos, ainda, deixar de ressaltar aqui, nesse momento, os estudos de Marc Prensky (2010), cujo título de um de seus livros já é quase autoexplicativo. Praticamente uma mistura de um título de livro de autoajuda com um entusiasmo com os jogos digitais: Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo! Como os *Videogames* estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! Para PRENSKY (2010), existe uma

geração de jovens que ele intitula de nativos digitais e isso pode ser considerada um choque entre gerações, principalmente no que se relaciona com as tecnologias, e obviamente, pensam, agem, aprendem, e fazem conexões cognitivas de formas diferentes. Reproduzo aqui o quadro elaborado por PIMENTEL (2015), com base nas diferenciações geracionais pensadas por Marc Prensky, em sua tese de doutorado de título *A Aprendizagem das Crianças na Cultura Digital*:

**Quadro 1 – Interação com a Informação:**

**Tabela 2 - Diferenças entre as gerações**

| Geração anterior às TDIC <sup>22</sup>  | Geração dos Jogos   |
|---|---|
| Velocidade Convencional na Aprendizagem | Velocidade <i>Twitch</i> ou alta velocidade   |
| Processamento Linear                    | Processamento paralelo (possibilidades de realizar atividades sem estrutura linear. Lógica das redes) |
| Primeiro o texto                        | Primeiro os Gráficos  |
| Passo a Passo                           | Acesso aleatório  |
| Autônomo                                | Conectado   |
| Passivo                                 | Ativo   |
| Trabalhar                               | Brincar   |
| Paciência                               | Recompensa  |
| Tecnologia como Inimiga                 | Tecnologia como amiga   |

**Fonte: PIMENTEL, 2015, p. 48**

Utilizamos esses autores para exemplificar o fato de haver certo entusiasmo com os jogos digitais, baseados na ideia de um conflito geracional entre os mais jovens e os mais velhos das sociedades. Decerto há ainda muitos outros autores que fazem e/ou farão a defesa dos jogos digitais. O que nos parece perceptível em todas essas pesquisas é que há uma crítica aos valores conservadores da escola, ao entender as aulas como um processo em que as ideias positivistas de aula ainda prevalecem de forma muito contundente no cotidiano escolar e que, dessa forma, a utilização dos jogos digitais quebraria com essa lógica.

Não se trata aqui de discordar, nessa dissertação, dos “benefícios” que o jogo digital traz ou pode trazer aos jogadores, ou mesmo aos alunos, ou aos próprios professores. Em outras áreas<sup>23</sup> do conhecimento existem fartos registros que conferem aos jogos digitais o

<sup>22</sup> Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

<sup>23</sup> Um exemplo é em relação à área do conhecimento relacionadas à área da saúde, como nessa pesquisa em que os pesquisadores afirmam que os resultados mostram que os jogos de *videogame* são saudáveis ao

desenvolvimento de certas habilidades, além de poder trazer benefícios à aprendizagem, recuperação de certas doenças, tratamentos, entre outros. Aliás, o próprio treinamento de pilotos de avião em simuladores nada mais é do que, através da simulação e dos jogos, fazer com que haja um ambiente de aprendizagem.

A questão a ser levantada aqui é que mesmo podendo ser encarado como uma forma “inovadora”, mais atrativa aos alunos, os jogos digitais, enquanto material didático, devem ser tratados como pertencentes ao currículo, e que, portanto, por mais que seja inovador, ou mais “divertido” do que outros tipos de materiais, acabam, ao se submeter ao currículo e ao entendermos o currículo à luz das teorias críticas e pós críticas (ver capítulo 1), pode tornar-se parte também da mesma lógica conservadora que se quer “combater” ao utilizar os jogos digitais. A escolarização dos *games* faz com que sobre esse material opere certos tipos de elementos que serão transmitidos aos estudantes, e, portanto, a mediação do professor – é de suma importância, realizando sempre uma leitura crítica do jogo digital a ser trabalhado (assim como qualquer outro tipo de material didático). Para realizar essa leitura crítica é importante pensarmos em avaliações dos jogos digitais para que haja certa reflexão sobre de que forma trabalhar esse jogo digital.

## 2.2 AVALIAÇÕES DE JOGOS DIGITAIS

Como afirmado anteriormente, o professor ao utilizar um tipo de material didático deve buscar realizar uma reflexão crítica do próprio material em si (e não apenas de seu conteúdo), com o intuito de conseguir “extrair” daquele material melhores possibilidades de reflexões e aprendizagens. Portanto, nenhum material didático carrega em si uma “verdade absoluta” ou um processo de aprendizagem ou uma solução mágica que vá resolver os problemas inerentes à educação ou à aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor como mediador do conhecimento entre o que é apresentado no material didático com a proposta da aula é de suma importância.

Dessa forma, mesmo que pareça algo óbvio, podemos afirmar que o professor deve conhecer bem o material didático que está trabalhando, e não apenas o conteúdo relacionado,

mas a relação do próprio material didático dentro da sua cadeia produtiva (qual a intenção de sua produção, se a empresa teve lucro com o jogo) e das visões de mundo que tal material didático tem em sua gênese.

Ao dispor dos jogos digitais como material didático para o ensino de história, deve-se pensar, então, em um sistema de avaliação, uma espécie de roteiro que seja possível identificar nesse tipo de material as suas intenções, os seus meandros de sua própria confecção.

No capítulo anterior, propusemos uma forma de pensar uma avaliação desses jogos digitais, baseados nas experiências de Kornis sobre análises de filmes (enquanto material didático), proposta por Circe Bittencourt:

- a. Os elementos do próprio jogo, roteiro, direção, música, jogabilidade;
- b. Tipo ou gênero de jogo, ou como os jogadores devem vencer os obstáculos para prosseguir;
- c. Empresa desenvolvedora do jogo, seu histórico, e posicionamentos diversos da empresa em relação à sociedade;
- d. Contexto social e político da produção do próprio jogo e
- e. Recepção do público em relação ao jogo (inclusive comercial) bem como as polêmicas que o jogo possa ter se envolvido (ou não).

A ideia principal desse tipo de avaliação proposta acima é justamente realizar uma sondagem inicial do jogo digital a ser utilizado, bem como, procurar compreender as intencionalidades e discursos promovidos por determinado jogo digital. Ou seja, é um tipo de avaliação que antecede à utilização dos jogos digitais no ensino de história, uma compreensão prévia de determinado jogo.

No artigo de título Ensino de História e *Videogames*: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado, Lynn Alves e Helyom Viana Telles (2015) sobre a existência de avaliação dos jogos digitais afirmam que:

Além disso, as pesquisas sobre avaliação de jogos podem contribuir para orientar os professores interessados em aderir a esse tipo de inovação sobre as possibilidades concretas de interação com os jogos digitais para fins de aprendizagem, de modo a explicitar as vantagens do seu uso e aumentar as compatibilidades entre os jogos e as metas educacionais. Isso pode tornar mais simples a utilização de jogos digitais pelos educadores e lhes fornecer escalas para a construção de sistemas de avaliação com o objetivo de oferecer suporte a processos de ensino e aprendizagem com jogos. (ALVES e TELLES, 2015, p. 174).



Podemos então, através dessa reflexão, compreender que as avaliações de jogos digitais tornam-se suportes aos professores para que eles utilizem esse tipo de material didático em suas aulas.

Ao revisitar a experiência de outros autores que trabalham a avaliação de jogos digitais, ALVES e TELLES trazem à tona as ideias presentes nos estudos de Jeremiah McCall, que propõe avaliações em relação às simulações que os jogos digitais propõem ao se jogar determinado jogo. São cinco critérios principais:

- a) Problematizar as imprecisões;
- b) Determinar se os estudantes podem compreender os conceitos principais;
- c) Distinguir entre uma narrativa historiográfica e a simulação historicamente válida;
- d) Reconhecer as simulações como ferramentas para o estudo do passado;
- e) Facilidade e tempo requerido para jogar. (ALVES e TELLES, 2015, p. 179).

Dessa forma, então, podemos conferir dois tipos de avaliações de jogos digitais (um proposto nessa dissertação e outro sugerido por McCall), que se complementam, pois se o primeiro realiza uma análise prévia da própria gênese do jogo, o segundo se propõe a obter uma análise principal sobre o conteúdo, a narrativa, e o próprio ato de jogar em si.

A partir desse critério de análise é importante pensarmos, portanto, na relação entre esses jogos digitais com a ficção e com a própria história, além disso, também é necessário observarmos em quais jogos ou que tipos de jogos possuem características que possam transformá-los em materiais didáticos para o ensino de história.

### **2.3 JOGOS DIGITAIS, FICÇÃO E HISTÓRIA**

Iniciarei a discussão da relação da história, da ficção e da simulação a partir de duas considerações apresentadas por estudiosos dos jogos digitais. Numa delas, MOITA (2010, p. 117) ao citar os estudos de Crawford (1984), afirma que “jogos proveem modos seguros para experimentar a realidade”. Por outro lado, ALVES e TELLES (2015, p. 176), ao se referirem aos estudos de Carvalho e Penicheiro (2009) nos cientificam que:

Para além da memorização de datas e fatos, isso significa adquirir a empatia e a compreensão sobre um determinado contexto histórico. Mais precisamente, essa simulação digital deve possuir ferramentas que estimulem o jogador a enfrentar os mesmos problemas vivenciados pelos homens de um determinado período, além de vivenciar soluções semelhantes às encontradas no passado. (ALVES e TELLES, 2015, p. 176).

Em ambas as citações podemos notar que seria possível vivenciar ou experimentar realidades distintas do mundo “real” através da utilização dos jogos digitais. Todavia, parece haver certo exagero quando se fala em experimentar problemas vivenciados em determinado período na história através dos jogos digitais, pois, seria impossível e até um pouco inadequado dizer que um jogo digital que simula a grande fome do século XIV, por exemplo, seja capaz de trazer aos jogadores qualquer tipo de semelhança com o que as pessoas passavam à época. Ou mesmo em um jogo digital de guerra em que um jogador se incumba de matar o seu adversário de outro exército seja capaz de experimentar as relações e os traumas de uma guerra real. Ou ainda experimentar a emoção que os franceses sentiram ao verem o rei e a rainha de França serem decapitados durante o processo revolucionário francês.

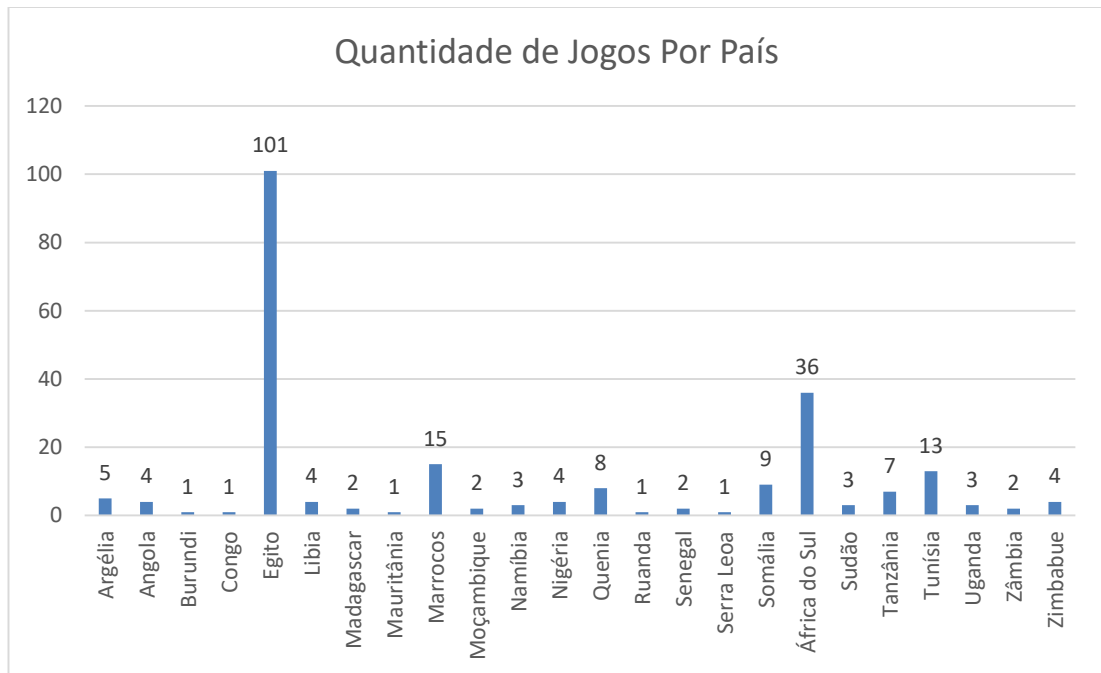
Entretanto, é inegável dizer que a partir de jogos digitais com temáticas históricas, através da simulação, seria possível adquirir informações sobre a história (sejam elas verdadeiras ou não) ou ainda, despertar o interesse sobre determinados eventos históricos. Convém lembrar que dentro da indústria cultural de jogos digitais alguns temas, ou fatos históricos, se sobrepõem a outros, o que demonstra que há concepções ideológicas sobre temas e sobre transmissão de determinadas narrativas a partir do desenvolvimento dos jogos digitais. Por exemplo, as temáticas sobre as guerras mundiais, principalmente em relação à II Guerra Mundial, são uma das temáticas mais recorrentes dos jogos digitais ao longo dos anos. Enquanto isso, outras temáticas históricas são relegadas a segundo plano, de forma semelhante ao que acontece em proporção aos filmes, sobretudo relativo aos chamados filmes “*blockbusters*”.

Podemos exemplificar isso por meio da realização de um levantamento que realizamos sobre jogos digitais que se passam em África em uma lista de jogos disponíveis no site do *Wikipedia*<sup>24</sup>. Nesse site observamos que os jogos com temáticas em África possuem muitas vezes visões eurocêntricas, estereotipadas e racistas do continente africano, conforme podemos verificar nos gráficos abaixo:

---

<sup>24</sup> Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Video\\_games\\_set\\_in\\_Africa](https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Video_games_set_in_Africa). Acesso em 20. Maio de 2017. Por se tratar de uma lista de jogos que foi acessada e analisada no ano de 2017, essa lista pode ter sofrido modificações no momento da leitura dessa dissertação.

**Tabela 3 - Gráfico com Quantidade de Jogos por país Africanos<sup>25</sup>**



**Tabela 4 - Gráfico com jogos que se passam em África divididos por gênero<sup>26</sup>**



<sup>25</sup> Lembrando que um mesmo jogo pode se passar em mais de um país

<sup>26</sup> Um mesmo jogo pode ter uma ou mais temáticas

Por meio dos dados obtidos separados por esses gráficos, podemos notar, então, que existe uma tendência de os jogos que se passam em África serem ambientados no Egito<sup>27</sup>, devido à popularização de sua mitologia e, ao mesmo tempo, serem jogos em que há uma temática evidente de violência – principalmente em relação às guerras que o continente africano tem passado ao longo do tempo. Ou seja, podemos verificar que há nesse sentido uma tendência ideológica clara na narrativa desses jogos digitais. Portanto, há uma necessidade evidente de se realizar as avaliações dos jogos digitais propostas anteriormente, além de, caso utilizado em sala de aula, que seja realizada a discussão e a reflexão sobre os discursos e narrativas contidos nesses jogos. Contudo, também é necessário refletirmos sobre quais os limites (ou não) do conhecimento histórico mediante simulações sobre o passado.

De acordo com as ideias de LOWENTHAL (1998), os relatos sobre o passado, no geral, podem trazer informações relevantes sobre ele, ou seja, haveria vários meios de conhecermos o passado além dos textos acadêmicos ou das publicações de “historiadores profissionais”. Para Lowenthal, são diversos os meios que podemos compreender o passado. Nesse sentido, então, Lowenthal adianta um debate da história pública ao afirmar que:

A não ser que a história manifeste convicção, interesse e envolvimento, ela não será compreendida nem acompanhada. (...) O conhecimento histórico depende da linguagem emotiva, pois se o historiador não conseguir comunicar aquilo em que acredita, o conhecimento produzido não se tornará publicamente disponível nem verificável por outros historiadores, mas permanecerá incoerente, arbitrário e ininteligível (...) Um número maior de indivíduos apreende mais o passado por intermédio de romances históricos (...) do que por intermédio de qualquer história formal. (LOWENTHAL, 1998, p. 116).

Assim, se considerarmos que os jogos digitais já fazem parte da esfera cultural da sociedade, podemos afirmar que, do mesmo modo que as pessoas apreendem mais sobre o passado em romances históricos do que com o que Lowenthal chama de “história formal”, isso também deve ocorrer com os jogos digitais, principalmente se levarmos em conta o aumento exponencial do número de jogos e também do número de jogadores.

Entretanto, é importante ressaltar que há certo tipo de “popularização” de temas históricos, devido ao maior acesso das pessoas às séries de TV, documentários, jogos digitais e sites como o *youtube*, o conhecimento histórico pode, por certas vezes, parecer como produtos em prateleiras em que ao se consumir as pessoas podem ou não adquirir esse conhecimento. Porém, nesse contexto ainda é necessário lembrar a função do historiador e sua importância,

---

<sup>27</sup> A África do Sul se destaca também devido ao fato de ela ter sido o país sede da Copa do Mundo FIFA de 2010.

inclusive como mediador do conhecimento. Pelo olhar de GINZBURG (1991, p. 193-194), o historiador acaba, ao escrever a história, por realizar uma “ficção controlada”, ou seja, pelos próprios elementos inerentes ao ato de escrever sobre história, o historiador acaba por estar no limite entre a ficção e a realidade, pois ele escreve sobre algo por meio da análise documental, contudo, partindo de suas próprias reflexões e conclusões. Nessa escrita, por mais que haja um compromisso com a verdade histórica, é impossível entendê-la como algo totalmente real, ou como se fosse possível descrever um determinado fato com toda a realidade dele, de fato. Portanto, nesse sentido, pensamos a história como uma ficção controlada, uma ficção com compromisso com a verdade histórica, mas com a impossibilidade de reproduzir toda essa “verdade”.

Desse modo, recorreremos às ideias de CERTEAU (1982), que afirma que o historiador, através de métodos e técnicas seria o responsável por historicizar um acontecimento, o “transformando” em algo histórico. Para o autor:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática". (CERTEAU, 1982, p. 56).

Partindo do pressuposto de Certeau, então, compreendemos que a história, principalmente quando se constitui como disciplina possui técnicas, métodos, que fazem com que o historiador, busque uma apropriação da realidade tratada no objeto de pesquisa.

Seguindo ainda a mesma linha de pensamento, ao procurar compreender as diferenças do ofício do historiador, FONSECA (2008), ao citar os estudos de Paul Veyne e Hayden White afirma que:

Mesmo aqueles que investigam o caráter narrativo, ou inventivo, da narrativa histórica não descartam o pressuposto de que se trata de acontecimentos verdadeiros, como escreve Paul Veyne: “... os historiadores narram fatos reais que têm o homem como ator; a história é um romance real (VEYNE, 1982, p. 8). Ou o próprio Hayden White (2001, p. 137) que defende o caráter ficcional da narrativa histórica, mas nem por isso deixa de considerar que: “Os historiadores ocupam-se de eventos que podem ser atribuídos a situações específicas de tempo e espaço, eventos que são (ou foram) em princípio observáveis ou perceptíveis, ao passo que os escritores imaginativos – poetas, romancistas, dramaturgos – se ocupam tanto desses tipos de eventos quanto os imaginados, hipotéticos ou inventados. (FONSECA, 2008, p. 18).

Partindo dessas ideias, então, podemos compreender que os jogos digitais podem trazer informações sobre o passado, porém, não substitui o trabalho e o ofício do historiador (mesmo

que no desenvolvimento desses jogos haja a consulta dos historiadores em sua elaboração), pois os jogos digitais trabalham dentro da esfera ficcional, passando a funcionar, dessa forma, muito mais como elementos de representações do passado. CHARTIER (1990), afirma que essas representações não vão, de nenhuma forma, seguir a qualquer lógica neutra, mas que produzem discursos que visam justificar para os outros a sua própria visão de mundo:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17)

### **2.3.1 REPRESENTAÇÕES DO PASSADO NOS JOGOS DIGITAIS**

Compreendendo os jogos digitais como portadores de simulações sobre o passado, passamos a observar que tais jogos (que tratam do passado) são na realidade representações do passado, e têm, através dessas representações, discursos que possuem visões de mundo das pessoas ou grupos que as criaram. Para SILVA (2014, p. 24) os jogos digitais fazem representações históricas com o intuito de atrair mais jogadores, fazendo com que o jogo obtenha mais sucesso e, possivelmente, tenha mais lucros nas vendas dos jogos. De acordo com o autor, ainda, essas representações, apesar de trazer ao jogador uma sensação de poder experimentar e interferir na história, muitas vezes faz com que não haja uma problematização da história<sup>28</sup>. Para ALVES, BASTOS e NEVES (2012, p. 4), os jogos digitais são “representações sociais, construídas por seu(s) desenvolvedor(es) ao fazer(em) a sua própria releitura dos fatos, e que, portanto, não podem passar despercebidos ao serem utilizados. FORNACIARI (2016, p.55) afirma que as representações de determinado jogo digital se conectam ao aspecto “sociocultural dos criadores do jogo”. Recorrendo ao conceito de jogar presente em Huizinga, PRASERES JUNIOR (2010) afirma que:

Os jogos eletrônicos são representações contemporâneas da necessidade ontológica humana do jogar e se constituem do imbricamento entre as estruturas biológicas humanas e a evolução cultural da humanidade, ou seja, em cada época e em cada

---

<sup>28</sup> Entendemos, porém, que não é função de um determinado jogo, de forma obrigatória, levantar questões acerca da problematização de um determinado fato histórico. Entretanto, cabe o registro, nessa dissertação da importância de levantar essa questão.

contexto cultural, os seres humanos utilizaram seu desenvolvimento tecnológico para construir artefatos que permitissem a manifestação e a experiência do jogo (PRASERES JUNIOR, 2010, p. 22)

Com base na análise dos conceitos de representação da história presentes nos jogos digitais, cabe então, refletirmos sobre como esses jogos digitais e essas representações podem ser utilizadas dentro do ensino de história nas escolas.

### 2.3.2 REPRESENTAÇÕES DE HISTÓRIA NOS JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Fundado na compreensão de que os jogos digitais trazem representações sobre a história, se esses mesmos jogos são utilizados como material didático, logo, estaríamos levando para a sala de aula as próprias representações da história presente em determinado jogo. A partir desse ponto de vista, alguns pesquisadores refletem sobre o trabalho dentro da sala de aula a partir das representações da história fazendo com que o professor seja um mediador desse conhecimento. Para MAFRA JR e SILVA (2008):

Seria desejável que os professores e professoras de História fizessem uso de representações da História no espaço extra-escolar, das memórias construídas em diferentes lugares, para, não apenas ampliar as perspectivas do ensino de História na escola, mas, a partir daí atuar no sentido de que crianças e jovens sintam-se pertencentes a este mundo virtual e, ao mesmo tempo real, de passados e presentes recompostos, de disputas e de conflitos. (MAFRA JR e SILVA, 2008, p. 204).

Ao citar os estudos de Cristiane Bereta da Silva, TELLES e ALVES (2015, p.125), afirmam justamente que essas representações podem ter efeitos didáticos sobre as crianças e os adolescentes e que os jogos “*auxiliam a problematizar as relações com as temporalidades e constroem relações com a memória de crianças e adolescentes*”. Vale lembrar ainda que os autores ressaltam a importância do professor nesse processo afirmando que o professor de história tem a função de “*investigá-los com o objetivo de determinar quais as ideias históricas que transmitem, quais as características do passado que reconstroem e, como, efetivamente, contribuem para a formação do pensamento histórico nos estudantes*”. Em COSTA, SANTOS e XAVIER (2015, p. 122) há uma reflexão sobre a utilização dos jogos digitais e seus afastamentos entre as produções midiáticas com as produções historiográficas. Apesar desses afastamentos, os autores enxergam de modo positivo a utilização dos jogos digitais no ensino de história com ressalva:

Apesar destes afastamentos e das respectivas especificidades, acreditamos na proficuidade articulatória entre a narrativa dos *games* e a narrativa histórica escolar, tendo sempre o cuidado “para que não haja uma ‘escolarização’ que retire deles suas características principais, em função de uma aproximação da dinâmica escolar” (COSTA, SANTOS e XAVIER, 2015, p. 122).

Notamos então, após a afirmação desses autores que, apesar de não haver a reflexão sobre os jogos digitais e o currículo, há considerações sobre o modo como esses jogos podem ser utilizados no ensino de história. Em todos os casos, há a referência à importância do papel do professor de história que deveria levar os alunos ao pensamento crítico, principalmente no que se refere às visões de história proporcionadas por determinado jogo. Pensando nisso e partindo da premissa que os jogos ao serem elementos da cultura tem feito parte (e a tendência é que isso se desenvolva ainda mais) do cotidiano escolar, devemos nos debruçar sobre a seguinte questão: que tipos de jogos podem ser utilizados como material didático nas aulas de história?

#### **2.4 QUE JOGOS DIGITAIS SERVEM ÀS AULAS DE HISTÓRIA? O CONCEITO DE *SERIOUS GAMES* E *NON SERIOUS-GAMES*.**

Parafraseando o clichê utilizado para uma famosa e antiga coleção de livros de bolso da editora Brasiliense, “Tudo é História”, poderíamos elucubrar: tudo é material didático? Se olharmos através dessa lógica e entendermos através da chave dos jogos digitais, poderíamos pensar que todos os jogos digitais de uma forma ou de outra poderiam ser utilizados como material didático, pois, ao propormos a utilização de um material didático também estamos considerando a mediação do professor de história, bem como de um plano de aula que seja transversal a determinado tipo de material (obviamente, respeitando-se a faixa etária indicativa aos alunos). Nesse sentido, então, a depender do projeto que determinado professor irá desenvolver e, ao mesmo tempo, levando em consideração as reflexões e as problemáticas do jogo digital enquanto material didático, poderíamos entender que a escolha do jogo seria do próprio professor e que, potencialmente não haveria restrições quanto a qual jogo seria.

Quando pensamos, então, em que jogo digital usar, é importante ressaltar os conceitos de jogos que serão apresentados nesse momento. Basicamente, haveria então uma divisão em dois tipos de jogos principais os *Serious Games* e os *Non-Serious Games*. Realizando uma definição, ALVES (2010) afirma que:

Os *serious games* ou jogos sérios é uma denominação utilizada para jogos eletrônicos produzidos com o objetivo de mediar a aprendizagem ou de treinar determinadas



habilidades, ganhando, cada vez mais, o mercado e a atenção dos jogadores. Os *games* com essa intenção, principalmente, os jogos de computador, encontram um mercado crescente no Brasil, tanto para os processos de formação presenciais ou à distância. (ALVES, 2010, p. 82).

Já os *Non-Serious Games* são, de acordo com a definição de (ALVES, BASTOS e NEVES, 2012, p. 2): “*sem nenhuma finalidade pedagógica, voltado única e exclusivamente para entreter os jogadores e ser vendido no mercado comercial*”. A partir das definições, compreendemos então que os *Serious Games* são jogos criados com intuito pedagógicos, ou seja, são jogos criados para, de fato, serem material didático, então, possuem (ou devem possuir) uma linguagem e uma narrativa que estejam ligados com o conteúdo de determinada aula. Os *Non-Serious Games* seriam, basicamente, todos os outros jogos, cuja finalidade principal, costuma ser o de interesses comerciais. Uma questão sobre essa definição é que os *Serious games* são criados para serem suportes pedagógicos, porém, podem ser jogados fora de qualquer ambiente escolar, ou seja, “perdendo” a sua função inicial, ao mesmo tempo em que os *Non-Serious Games* podem ser utilizados também como material didático, porém eles permanecem como uma linguagem e características que não necessariamente o transformaria em um “jogo sério”. Essa flexibilidade de funções, então, é que pode fazer com que, ao final das contas, para se trabalhar enquanto material didático, não há, então, restrições sobre determinado tipo de jogo. Poderíamos dizer que um *Serious Games* seria mais interessante a trabalhar determinado conteúdo do que um *Non-Serious Games*? No nosso entendimento, não, pois as intenções e interações do material didático, além de tudo que já lhe é cabível por si só, conforme discutido no capítulo 1, também está vinculado à mediação do próprio professor, pois, de acordo com PRASERES JUNIOR (2010, p. 35):

Esta classificação quanto à intencionalidade não exclui o fato de os jogos de entretenimento veicularem saberes, tampouco, aos “*Serious Games*” possibilitarem grande entretenimento, apenas é uma classificação segundo o objetivo e a intencionalidade principal do jogo. (PRASERES JUNIOR, 2010, p. 35).

Porém, há de se pensar, no problema de que, se por um lado os *Serious Games* tem (ou devem ter) fidelidade em relação às pesquisas historiográficas, por outro lado os *Non-Serious Games* não teriam *a priori* esse tipo de obrigação (mesmo que muitos jogos digitais contem com pesquisas sérias de historiadores para o seu desenvolvimento). Dessa forma, então, a aprendizagem estaria comprometida, já que não há relação, ou então, problemas do jogo em relação às pesquisas históricas? Para tal problemática vale lembrar dos critérios de avaliação de jogos digitais que já expusemos anteriormente. Além disso, de acordo com ALVES e TELLES (2015):

Cabe, entretanto, ao professor de História investigá-los [os jogos eletrônicos que possuem representações da cultura história] com o objetivo de determinar quais as ideias históricas que transmitem, quais as características do passado que reconstroem e como, efetivamente, contribuem para a formação do pensamento histórico dos estudantes. (ALVES e TELLES, 2015, p. 125-126).

Assim sendo, resta-nos pensar na dimensão prática desses jogos digitais, de que forma que eles têm sido utilizados pelos professores de história, que jogos são utilizados e quais são os resultados e problemas envolvidos no “enfrentamento” prático da utilização dos jogos digitais como material didático. Buscaremos desvendar algumas dessas questões no próximo capítulo em que analisaremos trabalhos acadêmicos (dissertações, artigos, teses, entre outros) que tenham descrito de alguma forma a utilização prática de determinado jogo digital na aula de história. Descreveremos alguns jogos (*Serious Games* e *Non-Serious Games*) e realizaremos sua análise a partir das observações realizadas nesses trabalhos acadêmicos.

### CAPÍTULO 3

## JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES

Nos capítulos anteriores realizamos a discussão sobre os jogos digitais, entendidos como parte do currículo, e também o modo específico que esse tipo de material didático discute história, suas narrativas, intenções, justificativas para seu uso, e como os trabalhos acadêmicos, no geral, vêm realizando a discussão dos jogos digitais e sua relação com o ensino de história. Ao realizar a discussão “teórica” dos jogos digitais, nos faltava, então, compreender como esses jogos digitais têm sido utilizados na prática, no cotidiano escolar. Dessa necessidade de pensar os jogos digitais na prática, consideramos que seria viável realizar essa discussão através das produções acadêmicas que podem ser vistas como “estudos de caso”, ou seja, produções que realizam a discussão a partir da utilização dos jogos digitais na prática, bem como, compreender quais os jogos digitais envolvidos na aplicação dessas pesquisas.

Para esse capítulo a ideia central é realizar uma análise dessas produções acadêmicas que têm como base a utilização prática de jogos digitais em aulas de história no ensino fundamental e médio. Dessa forma, podemos compreender como, para além do “clichê educacional” de que deve-se usar as novas tecnologias nas aulas para que essas aulas se tornem mais “dinâmicas”, “atrativas” e “interessantes”, a utilização dos jogos digitais nas aulas de ensino de história têm ocorrido, os resultados obtidos, as dificuldades e também, como os pesquisadores dessa área tem se debruçado sobre o tema quando há elementos mais “práticos” envolvidos – a aplicação dos jogos digitais nas aulas de história. Ou seja, analisamos pesquisas acadêmicas que procuraram discutir o chamado “currículo ativo” (Goodson, 2011, p. 76).

Para efetuar uma busca preliminar sobre o tema a fim de encontrar essas produções acadêmicas, utilizamos a plataforma “*Google Acadêmico*” com as seguintes *tags* de busca (utilizando-as em conjunto ou não) “jogos”, “digitais”, “ensino”, “história”, “prática” e “alunos”. Importante ressaltar que nossa opção por utilizar o mecanismo “*Google Acadêmico*” deu-se pelo fato de essa ferramenta não ser um banco de dados em si mesmo, mas busca produções acadêmicas em diversos bancos de dados diferentes. Frente a amplitude de possibilidades, essa opção foi a mais adequada para a realização dessa pesquisa pois nos retorna de forma mais eficiente os resultados de busca de diversas fontes através da escolha de determinadas palavras-chaves pré-estabelecidas, por isso a escolha do *Google Acadêmico* facilita essa busca, pois nos retorna resultados dos principais bancos de dados acadêmicos do Brasil. Essa busca nos retornou cerca de 200 produções diferentes e, ao analisá-las constatamos

que um número reduzido tratava especificamente de produções acadêmicas que eram realizadas através da utilização de jogos digitais dentro do ensino de história. Acreditamos que o fato de haver um número reduzido é, de fato, pouco para procedermos uma análise pormenorizada de como essa produção tem sido realizada, porém, se por um lado tem essa insuficiência, por outro, há de se levar em conta que mesmo através dessas três pesquisas podemos, obter dados e verificar que há dificuldades, práticas e ideias em comum que serão destacados nesse capítulo. Além disso, é importante lembrar que, embora a produção acadêmica que tenha relatos de práticas não ser numerosa (ao menos de acordo com a pesquisa realizada pelo *Google Acadêmico*) isso não significa que não haja a utilização de jogos digitais dentro do ensino de história pelas escolas de todo o Brasil, o que nos parece óbvio, nesse sentido, é que não necessariamente a utilização de um jogo digital por determinado professor será transformada em uma produção acadêmica que discuta essa prática. Ou seja, a escassez da produção não significa, necessariamente, a escassez da utilização dessa prática. Por fim, ressaltamos que a análise realizada nesse capítulo tomará como base a bibliografia e as ideias apresentadas no primeiro capítulo dessa dissertação, principalmente no que tange à análise do significado do “jogar” e do “currículo”.

Serão analisadas três produções acadêmicas a partir dos critérios acima estabelecidos:

1. SILVA, Fabrício. “Jogos digitais para o ensino e aprendizagem em História”, dissertação de mestrado da Unesp realizada no ano de 2017 e que faz um relato de prática do jogo “Aritana e a Pena de Harpia”;
2. PEREIRA, Auricélia Lopes & SOUSA, Leonardo Lira. “Jogos digitais e Ensino de História: aliando os *games* ao ensino de História tradicional” artigo da Universidade Estadual da Paraíba no ano de 2016, que trata da utilização do jogo *Valiant Hearts: The Great War*;
3. ALVES, Lynn. “Jogos Eletrônicos e Educação: Abrindo a Caixa de Pandora”, artigo da Universidade Estadual da Bahia do ano de 2010, que é sobre o jogo Tríade.

Importante ressaltar que as produções acadêmicas sobre o assunto abordado são, de certa forma, muito recentes, e que como vimos na introdução dessa dissertação é um campo de estudo que está em expansão e tende a continuar se expandindo (caso ainda haja interesse das políticas governamentais em incentivar a pesquisa acadêmica, sobretudo o fomento àquelas realizadas por professores de história sejam eles de escolas privadas ou escolas públicas). Além disso, deve-se levar em conta que dois desses jogos são “comerciais” (Aritana e a Pena de Harpia e *Valiant Hearts*), enquanto o jogo Tríade foi desenvolvido propositalmente para ser utilizado em

aulas de história. Além disso, devemos lembrar que há outras pesquisas que se referem a utilização de jogos digitais aliadas ao ensino de história, porém, não foram analisadas nessa dissertação pois apresentam discrepâncias em relação ao estabelecido como critério, por exemplo a pesquisa de Eveli Rayane da Silva Ramos e Iva Autina Cavalcante Lima (UNEB) Santos, trata-se do jogo *Canudos e sua experimentação pelos alunos*, porém, o jogo ainda está em desenvolvimento e devido a esse fato pensamos em não incluí-lo aqui nesse capítulo. Outro exemplo é o trabalho de conclusão de curso de Anderson Arnaldo da Silva da Universidade Federal de Santa Catarina, em que o autor faz uma análise do jogo *Assassin's Creed*. O motivo dessa pesquisa não ser discutida nessa dissertação deve-se ao fato de que para compreender como os alunos entendem história através do jogo, foram selecionados três alunos que jogaram suas casas, e não na escola.

Para melhor organização desse capítulo faremos, primeiramente, uma análise de cada uma dessas pesquisas, realizando uma breve apresentação inicial do jogo digital trabalhado em cada uma delas. Posteriormente, realizaremos uma síntese em conjunto das pesquisas, ressaltando elementos em comum, elementos dissonantes e os dados que foram possíveis coletar através de sua leitura e observação.

### **3.1 JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA”**

#### **JOGO DIGITAL: ARITANA E A PENA DE HARPIA**

##### **3.1.1 O JOGO**



**Figura 1 Imagem do Jogo Aritana e a Pena de Harpia**

Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2015/03/game-brasileiro-aritana-sera-lancado-exclusivamente-para-xbox-one.html>> Acesso em 20. Set. 2018.

Aritana e a Pena de Harpia é um jogo desenvolvido pela empresa brasileira *DUAIK* Entretenimento no ano de 2014, lançado para Computadores (PC), e para o videogame *Xbox One*. O jogo é o que é chamado dentro da comunidade *gamer* como um jogo do estilo plataforma, que tem entre títulos famosos nesse mesmo estilo os jogos *Super Mario World* e *Sonic: the Hedgehog*, entre outros. A ideia do jogo é, basicamente, vencer obstáculos e coletar itens para que você consiga, além de passar de níveis, ainda conseguir desenvolver sua personagem dentro do jogo, passando tanto por fases no estilo tradicional de plataforma o 2D quanto o estilo 3D.



**Figura 2 Exemplo de fase no jogo Aritana e a Pena de Harpia no formato 3D**

Disponível em: <<http://arena.ig.com.br/analises/2014-05-23/analise---aritana-e-a-pena-de-harpia.html>>. Acesso em 20. Set. 2018.

O jogo foi desenvolvido tendo a cultura indígena brasileira como mote, e a personagem deve interagir com elementos dessa cultura indígena durante o jogo: coletar guaraná e plantas medicinais para desenvolver sua personagem, além de enfrentar inimigos como Mapinguari<sup>29</sup> e os espíritos da floresta.

De acordo com o site da desenvolvedora do jogo<sup>30</sup>, a história do jogo é a seguinte: em uma tribo indígena na Amazônia, o cacique Tabata está acometido por uma grave doença em que um espírito da floresta muito poderoso e apossou do corpo dele, e o pajé Raoni deve realizar um ritual para que se desfça esse feitiço. Porém, falta nessa poção o ingrediente principal que é a pena de uma Harpia, conhecida como Uiruetê, que só pode ser localizada no topo da montanha mais alta. Aritana, um dos guerreiros dessa tribo, então, se encarrega de ir atrás dessa pena, porém, para realizar isso, ele deve atravessar toda a floresta que é a morada de espíritos e do monstro Mapinguari. A missão do jogador então, é conseguir enfrentar esses desafios, derrotar, ao final, o monstro Mapinguari e conseguir obter a pena da Harpia para, enfim, salvar o cacique Tabata.

<sup>29</sup> De acordo com a lenda “popular” Mapinguari seria um monstro que vive na floresta e teria a boca na barriga, o olho na testa, além de ser gigante e peludo, podendo ter variações na sua forma de acordo em diferentes lendas.

<sup>30</sup> <https://www.duaik.com.br/aritanaeapenadaharpia>. Acesso em 20. Set. 2018.

Dentre as diversas referências à cultura indígena apresentada no jogo, o jogador deve, para conseguir ultrapassar os desafios, desenvolver a personagem e prosseguir para as fases seguintes do jogo, coletar guaraná (100 guaraná coletados significa renovação de sua energia), amuletos (conhecidos no jogo como muiraquitã) que caso coletados em determinada coletada, faz o jogador ser transportado para o mundo dos espíritos, além das presenças de totens que podem fazer Aritana aprender novas habilidades e golpes e podem “salvar” o jogo. Ao final de cada fase, a depender do número de muiraquitãs que o jogador conseguir coletar, Aritana pode, então, fazer uma oferenda.<sup>31</sup>

Importante frisar que esse jogo, é um jogo pago, ou seja, ele foi desenvolvido com o intuito de ser um jogo comercial, e para conseguir jogar, deve-se pagar o valor (no momento em que esse texto está sendo escrito) de R\$ 19,00<sup>32</sup>.

### **3.1.2 A DISSERTAÇÃO “JOGOS DIGITAIS COMO SUPORTE PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA”.**

A dissertação é dividida em 5 partes (excluindo a Introdução e as Considerações Finais). No capítulo inicial, intitulado “Um Histórico da Disciplina”, o autor faz uma reflexão sobre a disciplina e o conceito de História em si, partindo da seguinte pergunta: “Para que Serve História?”. Para responder tal questionamento o autor busca as ideias de Ricardo da Costa, em seu artigo de nome “Para que serve história? Para nada...” (2008). Em umas das definições de COSTA, presentes na dissertação de mestrado de Fabrício Silva, ele afirma que: “[...]os cientistas – e os bons historiadores – buscam o conhecimento pela fruição: o prazer de descobrir, de entender, de compreender.” (COSTA, 2008, p. 56 in: SILVA, 2017, p. 23). E é a partir desse ponto que o autor Fabrício Silva discorda de Costa, pois para ele a sala de aula não necessariamente é um espaço prazeroso, afirmando que: “O prazer do qual diz o autor não irá

---

<sup>31</sup> Apesar de não ser a intenção dessa dissertação de mestrado realizar uma crítica pormenorizada a determinado jogo digital, não devemos deixar de observar a problemática inserida nesse jogo de trazer para uma cultura indígena a ideia de acumulação, típica de uma sociedade capitalista. O jogador deve acumular itens para conseguir “passar de fase”. Além disso, apesar de trazer certa valorização da cultura indígena, o jogo também contribui para a estereotipação do próprio indígena. Isso é algo que a nosso ver, deve ser discutido pelo professor caso ele queira aplicar esse jogo como material didático nas aulas de história.

<sup>32</sup> A não ser que o jogador obtenha uma cópia por “meios alternativos” o que, eticamente, não é recomendável, além de configurar crime.



ocorrer com todos os estudantes e nem em todas as aulas e nesse amálgama de definições para o que a História representa” (SILVA, 2017, p.24), justificando então que, para ele, o conhecimento histórico em sala de aula poderá alcançar esse prazer se “vier atrelado a jogos e brincadeiras intencionalmente ou não imbuídas de um papel educativo” (Idem, ibidem). Posteriormente, ainda nesse capítulo o autor procura tentar entender se o ambiente escolar atual tem contribuído para práticas pouco atrativas para o aluno. Para responder a esses questionamentos, inicialmente ele faz uma análise do currículo do Estado de São Paulo (estado em que foi desenvolvido a dissertação) e uma breve análise da introdução da disciplina história no Brasil, tendo como base as ideias de Circe Maria Fernandes Bittencourt, presentes no livro *História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas* (2003) e Selva Guimarães no livro *Didática e Prática do Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados* (2012). O autor após tecer os panoramas da disciplina, do currículo do Estado e dos PCNs, acaba, então, por concluir que há um descompasso entre o desenvolvimento tecnológico e o que o ensino público oferta aos alunos, afirmando que isso torna “difícil a caminhada da comunidade escolar diante da quantidade de informações que o aluno agrega fora do espaço escolar e traz consigo para a escola. (SILVA, 2017, p. 36).

O capítulo seguinte se intitula: “O lúdico no ensino e aprendizagem nos dias atuais”, e nesse capítulo o autor procura fazer um histórico do lúdico, sua conceitualização, sua introdução nos ambientes escolares e como os jogos digitais são visto na educação pública. Para definição do lúdico o autor utiliza como base três autores principais: Gilles Brougère, com seu livro *Jogo e Educação* (2008), Johann Huizinga no livro *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* (2014) e Alessandra Arce no livro *A pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel* (2002). Partindo da análise desses autores, Fabrício Silva justifica então a utilização dos jogos digitais com a seguinte afirmação:

Busca-se com a utilização de jogos digitais como suporte para a prática educacional em sala de aula trazer o lúdico para o processo de ensino e aprendizagem, fazendo assim com que os estudantes se sintam mais próximos das realidades históricas estudadas já que o contexto que o enredo de determinados jogos oferece, buscam imitar a realidade de uma determinada época. (SILVA, 2017, p. 37).

No capítulo seguinte intitulado “*Games e Tecnologias Digitais no Ensino de História*”, o autor afirma então que há, nos jogos digitais, uma usabilidade destes como material didático no ensino de história, fazendo uma breve linha do tempo do desenvolvimento dos jogos, finalizando com a possibilidade de uso desses jogos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Fabrício Silva utiliza como base bibliográfica nesse capítulo as análises

realizadas por João Matar no seu artigo de título Games e Gamificação em educação (2015), Urs Gasser e John Palfrey no livro Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais (2011), Flávia Gasi no livro Videogames e Mitologia: A poética do Imaginário e dos mitos gregos nos jogos eletrônicos (2013), Pierre Levy em seu livro Cibercultura (1999), Marc Prensky no livro Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo! Como os videogames estão preparando nosso filhos para o sucesso no século XXI –e como você pode ajudar (2010), além de um documentário: Videogames: O filme de Jeremy Snead (2014) e ainda uma série de nome Paralelos (2016). Após tecer um panorama de todo o desenvolvimento dos jogos digitais e sua introdução no Brasil, o autor Fabricio Silva conclui com a ideia que os jovens da atualidade (e, por consequência os alunos do ensino fundamental e médio) são os Nativos Digitais e, portanto, os jogos que esses jovens jogam hoje “possuem características como poder de imersão, conectividade, compartilhamento, com gráficos avançados que produzem avatares muito próximos da vida real, e os jogos possuem narrativas com contextos históricos reais, entre outros fatores” (SILVA, 2017, p. 76-77) e que: “As possibilidades educacionais que tais tecnologias e jogos oferecem são reais, cabendo aos professores encontrarem formas diferentes de introduzir esses mecanismos dentro do processo de ensino e aprendizagem”. (idem, p. 77).

No próximo capítulo de título: “Aritana e a Pena de Harpia: trabalhando a mitologia indígena com o auxílio do jogo digital”, Fabrício Silva apresenta o jogo em si que foi o alvo de sua pesquisa, mostrando os dados principais do jogo (história, enredo, desenvolvimento, jogabilidade, entre outros.).

Os dois próximos capítulos de nome Caminhos Metodológicos e Análise dos Dados são os capítulos em que o autor mostra, de fato, como funcionou a prática da utilização desse jogo nas aulas de história e alguns dados que foram coletados e merecem uma atenção especial nessa dissertação.

### **3.1.3 UTILIZAÇÃO DO JOGO ARITANA E PENA DE HARPIA NAS AULAS DE HISTÓRIA A PARTIR DOS RELATOS DE PRÁTICA**

Importante iniciar a análise desse capítulo informando a mudança que o autor realizou no decorrer de sua pesquisa. Inicialmente, a ideia do autor era “comprovar a eficácia dos jogos digitais para despertar o interesse dos alunos no estudo da história” (SILVA, 2017, p. 86) e, de acordo com o autor, isso já não seria necessário pois vários autores já afirmam que os jogos digitais podem ser um incentivo para o estudo da história. A partir disso, então, o autor mudou sua pesquisa. Agora ela: seria relativa às práticas pedagógicas, mostrar ser possível utilizar

jogos digitais como uma ferramenta a mais nas práticas diárias em sala de aula, desenvolvendo uma sequência didática que seria a aplicação da pesquisa em si. (Idem, ibidem, p. 86-87). Além disso, o jogo a ser trabalhado na pesquisa também se transformou no decorrer dela, inicialmente o jogo seria *Assassin's Creed*, porém, para evitar possíveis problemas com direitos autorais, o autor, após pesquisa na internet, optou por utilizar o jogo Aritana e a Pena de Harpia. Importante frisar que desde o início da pesquisa (e, nisso não houve mudanças) a ideia era utilizar um jogo comercial e não um jogo desenvolvido com o intuito de se trabalhar em sala de aula.

A pesquisa utilizada por Fabrício Silva ocorreu em uma escola de Bauru, em uma sala de aula de trinta alunos em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental. O referido jogo foi aplicado por uma professora (o autor da pesquisa de mestrado foi convidado a acompanhar e não interferiu durante o processo, atuando apenas como observador) e se desenvolveu através de uma sequência didática realizada em três aulas de cinquenta minutos cada, ocorrida em dois dias diferentes. Nesse momento o autor informa sua trajetória de como utilizaria esse jogo nas aulas de história e os problemas decorrentes da utilização do mesmo na escola e na diretoria de ensino. Inicialmente o jogo se desenvolveria no laboratório de informática, mas, por problemas burocráticos com a instalação do jogo nos computadores, essa ideia foi deixada de lado, sendo utilizada, então, a sala de vídeo da escola e os equipamentos disponíveis (basicamente um computador da escola e um *notebook*, ou seja, dois equipamentos, ao mesmo tempo, foram utilizados para jogar o jogo). Importante ressaltar que para a realização da pesquisa o pesquisador Fabrício Silva cedeu aparelhos de uso pessoal (um controle de *Xbox*) e ainda realizou o pagamento da licença do jogo para que os alunos pudessem jogar.

Na primeira aula, a professora utilizou realizou uma sondagem inicial com os alunos, comentando sobre mitologia indígena (que é o tema do jogo Aritana e a Pena de Harpia) e, através de um questionário dado aos alunos tentou verificar-se a relação dos mesmos com os jogos digitais. Na aula seguinte, a professora apresentou as personagens do jogo através de slide, relacionando-os com as aulas de história já desenvolvidas e com os conceitos que podem ser atribuídos aos jogos, como mitologia, crenças, cultura, entre outros. Após a apresentação desses conceitos em uma aula e em parte de outra aula, sobraram então vinte minutos para que os alunos pudessem, finalmente, jogar o jogo. De acordo com o pesquisador, não houve quaisquer tipos de problemas com a organização dos alunos durante o jogo, sendo esse momento, o momento mais “livre” da pesquisa, com os próprios alunos se organizando para jogar e “definindo” as regras. Ao final do jogo, a professora ainda aplicou mais um questionário aos estudantes a fim de entender se os alunos souberam associar o jogo à mitologia indígena e se os alunos gostaram do jogo e compreenderam o enredo do mesmo.

Posteriormente a aplicação do jogo e da pesquisa, o autor Fabrício Silva então apresenta uma análise dos dados coletados com a pesquisa que serão reproduzidos a seguir:

- 81% dos alunos jogam em *videogames* tradicionais e 77% dos alunos jogam em celulares. Para Fabrício Silva isso demonstra a necessidade dos professores saberem o que os alunos acessam nos celulares para a partir daí terem novas práticas didáticas;
- Mais de 51% perdem a noção do tempo quando jogam. Para o autor, essa imersão provocada pelos jogos faz com que a educação procure, também, novas formas pedagógicas que provoquem o mesmo efeitos nos estudantes;
- Maioria dos alunos preferem jogar com os amigos;
- Maioria dos alunos acreditam que os jogos digitais não trazem aprendizagens que possam ser utilizadas na escola, com exceção da disciplina de inglês (51% dos alunos disseram acreditar que os jogos digitais podem ser de ajuda para essa disciplina);
- Aventura e Estratégia são os gêneros de jogos preferidos desses alunos;
- Metade dos pais tem o hábito de jogar com os seus filhos, a outra metade não se interessa pelos jogos digitais.

A partir, então, de toda a pesquisa desenvolvida por esse autor e a experiência que ele obteve ao desenvolver a sua dissertação de mestrado, o autor encerra, já nas suas considerações finais com as seguinte palavras: “Por fim, constatou-se a necessidade de trabalhar, sempre que possível, os jogos digitais e demais elementos do universo tecnológico atual aliado às práticas educacionais já existentes” (SILVA, 2017, p.112).

### **3.1.4 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA ANALISADA**

A pesquisa de Fabrício Silva, em nosso ponto de vista, é de suma importância para compreender como os jogos digitais são vistos e tem sido utilizados em sala de aula, pois, em primeiro lugar, pela alta qualidade da dissertação, em segundo lugar apresenta dados sistematizados que pode nos fazer compreender todo esse universo envolvido e em terceiro lugar o autor se posiciona constantemente sobre a utilização dos jogos digitais no ensino de história, justificando a sua posição através de sua pesquisa e do efeito que a utilização desse tipo de material didático ocasionou nos alunos.

Pode-se dizer então, a partir disso, que o pesquisador Fabrício Silva entra no rol dos autores que são entusiastas da utilização dos jogos digitais, entendendo isso como uma possibilidade

interessante nas aulas. E, podemos compreender isso a partir das seguintes passagens de seu texto:

De modo geral, o entendimento dos alunos a respeito dos conteúdos ministrados foi satisfatório, ocorreram alguns erros de interpretação muito comuns ao dia a dia da sala de aula, mas como resultado final fica demonstrado que os jogos são um elemento ótimo para trabalhar o convívio e as atividades em conjunto por ser um elemento que os jovens tem em comum, o gosto por jogos. (SILVA, 2017, p. 109).

E também por essa passagem:

Do ponto de vista empírico, demonstra que os jogos digitais são recursos pedagógicos úteis quando utilizados juntamente de outros recursos pedagógicos mais tradicionais. Assim como também atesta a capacidade de apreensão de conteúdos históricos pelos discentes, quando trabalhados juntamente a jogos digitais. A aplicação da pesquisa assevera a maior facilidade de compreensão a partir de contextualização de palavras realizada mediante a explanação das aulas, na medida em que os alunos ao observarem uma imagem, esteja ela parada ou em movimento, são capazes de compreender conceitos abstratos, assim como a possibilidade de imersão nos jogos solidifica o entendimento de realidades históricas que se passaram em tempos históricos mais distantes da realidade atual dos alunos, algo perceptível com a observação dos alunos em contato com o game (SILVA, 2017, p. 111).

Portanto, podemos “classificar” o autor como um pesquisador que recomenda a utilização dos jogos digitais nas aulas de história, desde que aliadas a propostas e sequências didáticas bem definidas pelo professor.

Contudo, é preciso ressaltar que apesar de o autor destacar a problemática que teve com sua pesquisa, principalmente nas questões burocráticas, infelizmente, típicas do ensino público de ensino, em nenhum momento o autor discutiu a dificuldade de utilização desses jogos digitais no ensino público como, na realidade, um fator de exclusão – os aparelhos da escola não estava disponíveis para jogar, o professor teve que utilizar seus próprios aparelhos de uso pessoal, além de ter que pagar a licença do jogo. A partir disso então, pode-se refletir: e se o professor não pudesse ceder seus aparelhos de uso pessoal? E se o professor não conseguisse arcar com os custos do jogo para os alunos jogarem? Provavelmente, essa bela pesquisa realizada pelo professor não existiria (ao menos não nesse formato, não com essa temática e, provavelmente, não com essas conclusões).

Uma outra observação a ser realizada é que nos parece que os alunos entraram em contato com o jogo, mas obviamente, não conseguiram ter uma experiência, de fato, imersiva a ponto de conseguirem explorar todos, ou pelo menos, a maioria dos elementos disponíveis no jogo, já que houve pouco tempo para jogar. Então, para que a imersão no jogo e uma relação mais ampla com as aulas de história pudesse ser realizada, pensamos que esses alunos deveriam ter mais

oportunidades de vivenciar o referido jogo digital. Entretanto, quando verificamos que a escola não dará disponibilidade, que ter o *videogame* e/ou computador é imprescindível e que o jogo ainda é um jogo pago, verificamos então que, na realidade, muitos alunos podem acabar sendo excluídos desse processo e a maneira com que o ensino público encara essa situação (conforme relatado na pesquisa de Silva), só colabora com esse tipo de exclusão, conforme já ressaltamos no primeiro capítulo dessa dissertação.

### **3.2 JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: JOGO DIGITAL: “VALIANT HEARTS: THE GREAT WAR”**

#### **3.2.1 O Jogo**

O jogo *Valiant Hearts: The Great War*: é um jogo produzido pela empresa desenvolvedora de jogos *Ubisoft*, que tem um histórico de desenvolver jogos com temáticas históricas, sendo a série mais famosa produzida por essa empresa a série de jogos “*Assassin´s Creed*”. Não fugindo à essa “regra”, o jogo em questão, lançado em 2014, tem como ambientação temática a 1º Guerra Mundial.

O jogo tem o estilo conhecido como “*puzzle*”, ou seja, para que o jogador consiga avançar as diversas etapas do jogo, ele deve resolver “quebra-cabeças” ou pequenos desafios, como podemos observar na imagem abaixo:



### Figura 3 Exemplo de puzzle no jogo Valiant Hearts

Disponível em: <<https://www.microsoft.com/pt-br/p/valiant-hearts-the-great-war/c0x15tr4np0b?activetab=pivot:overviewtab#>> Acesso em 10. Nov. 2018

Nessa imagem observamos que o jogador controla o homem e deve resolver um quebra-cabeça para prosseguir no jogo, no caso é colocar o armário de madeira no local correto para que o cachorro, acima, consiga passar. Nesse sentido, durante todo o jogo é necessário a resolução desses quebra-cabeças.

Nesse jogo há cinco personagens principais: Freddie, estadunidense que luta pela França. Anne, filha de um engenheiro capturado pelos alemães, e que na guerra atua como médica. Walt, um cachorro treinado pelos alemães que atua como um cachorro da enfermagem. E, os dois principais, cuja história é o mote principal do jogo: Émile, um fazendeiro da França obrigado a ir para a guerra no início do conflito e que acaba feito prisioneiro pelos alemães e, finalmente, Karl, alemão, trabalhador da fazenda de Émile que acaba por se apaixonar pela filha de Émile, Anne, e que vai à guerra do lado dos alemães. Ou seja, a história do jogo gira em torno desse evento: dois amigos, um alemão e outro francês que são obrigados a ir para a guerra e que lutam em lados opostos durante o conflito.



Figura 4 Os dois personagens principais do jogo: Émile à esquerda e Karl à direita

Disponível em: <[http://valianthearts.wikia.com/wiki/File:Karl\\_emile\\_new\\_chapelle.jpg](http://valianthearts.wikia.com/wiki/File:Karl_emile_new_chapelle.jpg)>. Acesso em 10. Nov.

*Valiant Hearts* possui, ao todo, quatro capítulos com sete fases cada um (com exceção do capítulo quatro que possui apenas seis fases). Cada capítulo conta a história do jogo, intercalando, ao mesmo tempo, com eventos da primeira guerra mundial. O último capítulo do jogo termina já quando os Estados Unidos entram na guerra.

Importante ressaltar que enquanto o jogador está jogando, surgem *box* explicativos sobre determinado objeto encontrado durante o jogo ou sobre um determinado fato histórico ocorrido durante a primeira guerra mundial. Na versão em português do Brasil, há alguns *boxes* destinados a explicar a participação do Brasil durante a primeira guerra mundial, como podemos notar na imagem abaixo:



**Figura 5** Box explicativo que aparece durante o jogo explicando sobre a economia brasileira durante a primeira Guerra Mundial.

Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/07/valiant-hearts-great-war-saiba-como-jogar-o-game-da-primeira-guerra.html>>. Acesso em 10. Nov. 2018

Devido à sua “jogabilidade” simples, porém bastante efetiva, uma extensa pesquisa histórica, e um enredo que cativa os jogadores, o jogo *Valiant Hearts* recebeu uma série de premiações, e, de acordo com Auricélia Lopes Pereira e Leonardo Lira Sousa (2017), autores do artigo que será analisado nesse capítulo: “Tudo isso faz de *Valiant Hearts: The Great War* um jogo a ser analisado com maior apreço pelos professores de História que tenham a intenção de integrar as novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s ao seu ambiente de trabalho e aprendizado” (p.4).



### 3.2.2 O ARTIGO: JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALIANDO OS GAMES ÀS PRÁTICAS DE ENSINO TRADICIONAIS

O presente artigo que será analisado nesse momento foi desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docências – o PIBID<sup>33</sup> da Universidade Estadual da Paraíba. De acordo com os autores, a intenção do artigo era “analisar a importância que os jogos digitais podem exercer nas práticas de ensino-aprendizagem durante as aulas de história” (p.1). Para tal análise, os autores utilizaram uma observação prática das aulas de história em que os alunos puderam jogar o jogo “*Valiant Hearts: The Great War*”. De acordo com os autores, o jogo escolhido foi esse pois: “Nele, poderemos sentir de forma didática e numa linguagem bastante simples todas as aflições que, não só os soldados, como toda a população europeia estava a passar durante o conflito bélico do século XX”. Para além do debate de que se um jogo digital pode ou não transmitir as aflições que soldados e população civil podem sentir durante uma guerra<sup>34</sup>, a escolha do jogo pelo autor foi por ele ser um jogo histórico que tenta explicar de forma didáticas alguns fatos históricos da primeira guerra mundial, como já observamos acima.

A justificativa teórica para a utilização dos jogos digitais na aula de história, no artigo, vem do através do autor Marc Prensky em seu texto *Aprendizagem baseada em Jogos Digitais* do ano de 2012. PEREIRA e SOUSA (2017) ao se referenciarem em Prensky (2012) afirmam que:

Segundo Mark Prensky (2012), os jovens da contemporaneidade passam mais tempo na frente da tela de um computador ou vídeo game que no ambiente escolar. Esse fato por si só pode nos revelar o quão importante pode ser a introdução dessa cultura tecnológica nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. (PEREIRA e SOUSA, p.2)

---

<sup>33</sup> O PIBID é um programa do Governo Federal, que tem como ideia central a formação de professores, promovendo a alunos de graduação de diversas áreas diferentes (relacionadas à educação), bolsas de estudo para que esse aluno possa, além de conhecer a realidade educacional de determinada região ou escola, promover intervenções e realizar projetos envolvendo toda a comunidade escolar. Ou seja, o aluno da graduação passa a atuar, em conjunto com os professores coordenadores da universidade e a comunidade escolar visando sua formação como professor e possíveis melhorias na comunidade escolar.

<sup>34</sup> O que nos parece obvio, poder afirmar que não, mesmo em uma “simulação ultrarrealista” (que não é o caso desse jogo), ela pode se sobrepor ou, ao menos, substituir e provocar os mesmos efeitos que a realidade?

Ou seja, segundo os autores, o fato de os jovens jogarem videogame ou se entreterem com o computador de forma acintosa já justifica a utilização desses “ambientes virtuais” dentro da escola. Dessa forma, os autores afirmam que ao realizar esse trabalho:

Meu objetivo será o de tentar reduzir a “velha máxima” pedagogia do professor-emissor e do aluno-receptor, estimulando assim uma autonomia do aluno enquanto construtor do seu próprio aprendizado, deixando o professor não mais como um agente que vive a “discursar” por 45 minutos em todas as suas aulas, esperando que todos os alunos sejam gravadores de áudio e assimilem tudo que está sendo demonstrado na sala de aula, mas sim como um agente mediador, que está a guiar os alunos em meio a tantas fontes de conhecimento disponíveis na atualidade. Essa outra realidade tem nos levado repensar o papel do docente no mundo atual em que vivemos, mundo esse tecnológico e interativo, onde as informações e o conhecimento estão disponíveis de forma bastante acessíveis, comparadas às décadas passadas. (PEREIRA & SOUSA, p.2)

Para os autores em questão, então, de certo modo, a utilização dos jogos digitais ou essas novas formas de conhecimento são fundamentais para quebrar o paradigma da “escola tradicional” e que essas novas tecnológicas levariam uma maior autonomia ao aluno.

### 3.2.3 A APLICAÇÃO DO JOGO NA AULA

A atividade com o jogo “*Valiant Hearts: The Great War*” foi realizada em um 9º ano da escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdola em Campina Grande na Paraíba. Por ser um 9º ano do Ensino Fundamental e um dos conteúdos da série em questão é a Primeira Guerra Mundial, o jogo então foi escolhido para que convergisse com o conteúdo utilizado pelo professor.

Com o início da aplicação do jogo, também ocorreram alguns contratempos relativos à funcionalidade dos computadores do laboratório de informática da escola<sup>35</sup>. Por problemas de funcionamento dos computadores, foi utilizado os *notebooks* dos próprios alunos do PIBID para que a atividade pudesse ser realizada. Com essa questão resolvida, os alunos do 9º ano se organizaram em grupos compostos por 04 membros cada. De acordo com os autores do artigo o objetivo central da atividade era:

Fazer os alunos – a partir de suas experiências vividas dentro do *game* – elaborar uma carta (que seria posteriormente enviada para seus familiares) simulando estarem dentro dos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial, assim, abrindo espaço para

---

<sup>35</sup> Esses problemas em laboratórios de informática nas Escolas Estaduais por todo o Brasil nos aparenta serem tão recorrentes que parece que até já fazem parte de uma certa cultura escolar.

que eles refletissem e despertassem um senso crítico sobre como tais conflitos são maléficis para a humanidade. (PEREIRA & SOUSA, p. 5)

Passada a organização então, os alunos puderam jogar. Os orientadores da atividade lembraram os alunos então, que:

Apesar daquela atividade ser feita através de um jogo de computador, eles deveriam prestar atenção em todos os detalhes referentes à Primeira Guerra Mundial, como as invenções oriundas do período, as principais batalhas, as fases da guerra (movimento e trincheiras), além de todo o cenário catastrófico e dramático que é encontrado em um conflito belicoso. (PEREIRA & SOUSA, p.5).

Ao final da aula, como atividade avaliativa, os alunos desenvolveram cartas como se estivessem em batalha na primeira guerra mundial e teriam que descrever as dificuldades e o ambiente hostil em que eles se encontravam, baseado nas experiências que os alunos obterem ao jogar o jogo mencionado. Essas cartas, posteriormente, seriam enviadas para os endereços dos familiares dos alunos.<sup>36</sup>

### **3.2.4 RESULTADOS OBTIDOS COM A ATIVIDADE**

Os autores informam que após uma enquete com os alunos, eles chegaram à conclusão que 82% destes não utilizaram o laboratório de informática no último ano letivo. Os autores consideram que isso é devido a vários fatores, dentre eles a falta de estrutura física e material na escola além da própria atuação dos professores seja por eles preferirem uma abordagem mais “tradicional” das aulas ou então por falta de competência com as novas tecnologias. Para justificar essas afirmações os autores recorrem a Philippe Perrenoud no seu livro *Desenvolver Competências ou ensinar saberes? A Escola que prepara a vida* e José Manuel Moran no livro *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*.

Para os autores a atividade no final teve um saldo positivo, pois:

Os alunos puderam trabalhar em equipe para solucionar as missões do jogo, conheceram os principais aspectos que fizeram parte da Primeira Guerra Mundial e adotaram uma postura que Prensky (2012) relata ser bastante importante: A do aluno produtor do seu próprio conhecimento, na medida em que elabora a carta de guerra relatando suas experiências vividas para seus parentes. (PEREIRA e SOUZA, 2017, p. 10).

---

<sup>36</sup> O Artigo não informa se essa etapa, de fato, ocorreu e quais foram os resultados.

Todavia, mesmo parecendo, de certa forma, entusiastas da utilização dos jogos digitais em sala de aula, PEREIRA & SOUSA afirmam que essas “novas” formas pedagógicas e “novas” possibilidades de trabalhos pedagógicos em sala de aula devem, na realidade, se unir às formas tradicionais de ensino. Para eles:

Não devemos colocar ou esquecer o livro didático nas prateleiras, muito pelo contrário, o livro didático ainda hoje é uma das únicas fontes de conhecimento que os alunos possuem para estudar. O que se faz necessário é uma aliança saudável entre as práticas de ensino tradicionais e as diferentes linguagens, tais como os quadrinhos, os filmes, as músicas, os jogos digitais e tantos outros. (PEREIRA & SOUSA, 2017, p. 10).

### 3.2.5 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA ANALISADA

Após a análise do artigo mencionado, é possível dizer que os autores fazem parte do rol de pesquisadores que veem com entusiasmo a utilização dos jogos digitais no ensino de história. Esse entusiasmo fica mais evidente quando os autores afirmam que, ao se jogar um jogo sobre a Primeira Guerra Mundial, é possível vivenciar as aflições vividas pelos soldados durante o conflito. Nesse sentido, nos parece uma observação exagerada pelo próprio horror que a guerra produziu/produz.

Outra observação possível a se fazer é que houve, como quase sempre, dificuldades para a uso desse jogo nas aulas, tendo que valer-se do computador pessoal dos próprios pesquisadores para que a atividade pudesse realizar. Por coincidência (ou não), foi exatamente a mesma dificuldade apresentada pelo pesquisador Fabrício Silva, quando ele propôs aos alunos a utilização do jogo digital Aritana e a Pena de Harpia.

Outra informação relevante que o artigo não menciona é que não há versões gratuitas desse jogo<sup>37</sup>. Os autores não informam como obtiveram as cópias do jogo para que os alunos pudessem utilizar na sala de aula. E algo a se notar, não foi mencionado, durante o artigo, o quanto que os alunos jogaram, até que ponto do jogo eles chegaram e se puderam continuar em outro momento.

Além disso, os autores não observaram que a partir do momento em que um jogo digital é utilizado em sala de aula, ele é escolarizado e, ao mesmo tempo, se torna também material didático. Não houve uma preocupação dos autores em pensar sobre os limites, dificuldades e

---

<sup>37</sup> Pelo menos não na forma “legal”

características próprias do jogo digital enquanto material didático. Não que isso seja algo negativo, apenas não foi a preocupação dos autores nesse momento. Porém, a partir dos relatos dos pesquisadores, a capacidade de imersão dos jogos digitais, ou seja, a interatividade promovida pelos jogos digitais para os seus jogadores são características específicas desse tipo de material, mesmo enquanto material didático. Essa imersão e essa peculiaridade que, deve ser levado em conta nessa análise, de acordo com o autor, é evidenciada pelo relato:

Um fato curioso que ocorreu durante a aplicação do jogo foi a recusa de boa parte dos alunos em ir para o “recreio”. Estavam tão presos ao enredo e a atividade que não queriam largar os *notebooks*. A árdua tarefa de despertar nos alunos o interesse por aprender havia sido alcançado. (PEREIRA & SOUSA, 2017, p. 8).

Mesmo parecendo certo exagero quando o autor afirma que o jogo despertou o interesse dos alunos em aprender, nos parece plausível afirmar que nenhum outro material didático causaria tamanha imersão o que seria uma peculiaridade da utilização dos jogos digitais como material didático, obviamente, essa capacidade de “imersão” presente nos jogos digitais, não necessariamente significa que o sujeito está aprendendo história. Verificar o quanto um aluno aprendeu ou não sobre história ao jogar um determinado jogo digital provavelmente é um dos grandes desafios ao tentar compreender os jogos digitais enquanto material didático.

### **3.3 JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO: ABRINDO A CAIXA DE PANDORA DE LYNN ALVES – JOGO DIGITAL: “TRÍADE”**

#### **3.3.1 O JOGO**

Ao contrário dos outros dois jogos apresentados anteriormente, o jogo Tríade tem um diferencial que é o fato de ter sido desenvolvido dentro da “academia” com o intuito de ser um jogo que servisse como material didático para o ensino de história. Contudo, o que pode ser apresentado como um diferencial, como a elaboração do jogo através de uma equipe multidisciplinar (contando com historiadores e pedagogos, entre outros profissionais de diversas), pode, atualmente, não significar uma diferença de outros títulos considerados “comerciais”, já que a utilização de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de jogos digitais tem sido utilizado com frequência, em especial nos últimos anos com o lançamento da série de jogos de videogame *Assassin’s Creed*. Um dos jogos já citados aqui nessa pesquisa “*Valiant Hearts: The Great War*” também foi desenvolvido com essa utilização de uma equipe multidisciplinar com formações acadêmicas em diversas áreas. Então, a partir dessa ótica, qual

é a diferença? Entendemos então, que a diferença está justamente na intenção da produção do jogo. Esse jogo teve como intenção ser jogado nas aulas de história (isso não significa um impeditivo para se jogar em outros espaços) e sua linguagem foi desenvolvida com o intuito de se aproximar de apresentações de sequências didáticas para as aulas de história. Em suma, é um jogo desenvolvido para as aulas de história, mas que pode ser jogado fora das aulas, enquanto, a maioria dos outros títulos são jogos para se jogar fora do ambiente escolar, mas que pode ser jogado nas escolas (enquanto material didático).

Sobre o jogo, em si desenvolvido pelo grupo de estudos Comunidades Virtuais da Universidade do Estado da Bahia, UNED, trata-se de um *game* que tem a Revolução Francesa como pano de fundo, e de acordo com as informações do próprio site da Comunidades Virtuais da UNEB, o jogo Tríade tem a intenção de:

Possibilitar a imersão dos alunos no universo do século XVIII, especialmente na Revolução Francesa, despertando nos alunos do ensino fundamental e médio o desejo de aprender de forma lúdica e prazerosa. Este conteúdo rico e importante para entender o contexto da sociedade contemporânea será apresentado através de um jogo de simulação. Este tipo de game possibilita aos jogadores experimentar situações que não podem muitas vezes ser concretizadas no cotidiano. <sup>38</sup>

Nesse jogo, desenvolvido em 3D (3 dimensões), o jogador controla inicialmente Henri Valois, um conde com ideias revolucionárias e deve explorar o cenário e conversar com outras personagens para que lhe sejam apresentadas as suas missões e o jogador consiga prosseguir no jogo. Com o passar das missões do jogo, o jogador controla diversas personagens diferentes.

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade/>. Acesso em 08. Nov. 2018



**Figura 6** Personagem central do jogo Tríade interagindo com outros personagens

Disponível em: <<https://www.baixaki.com.br/download/triade.htm>>. Acesso em 08. Nov. 2018.

No início do jogo, e também ao se passar as fases, são apresentados ao jogador textos e imagens explicativas sobre o contexto social da época, para que o jogador possa entender o processo revolucionário e compreender melhor a história do jogo.



**Figura 7** Cena de abertura do jogo Tríade ao se iniciar um novo jogo explicando o contexto histórico da época.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6k25IjcpOo>. Acesso em 08. Nov. 2018

Cada fase do jogo funciona como um capítulo em que são apresentados momentos diferentes da Revolução Francesa, que são divididos em dois atos principais. No primeiro ato o jogo apresenta o período pré-revolucionário, o casamento de Luís XVI com Maria Antonieta e a relação entre os nobres e a sociedade e a Independência dos Estados Unidos da América e a participação da França nesse momento. No Segundo Ato, já durante o processo da revolução francesa, são apresentados momentos históricos chave do processo revolucionário, como a Assembleia dos Estados Gerais, a Queda da Bastilha, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a morte na guilhotina dos monarcas franceses.

Ao final do jogo, como um meio de aumentar a interação do jogador com o enredo e com a própria aprendizagem proposta no *game*, o jogador deverá fazer escolhas que determinarão o destino final de sua personagem.





**Figura 8** Cena de luta durante o decorrer do jogo Triade

Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/triade.html>. Acesso em 08. Nov. 2018

### 3.3.2 O ARTIGO: JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO: ABRINDO A CAIXA DE PANDORA

O presente artigo escrito por Lynn Alves foi desenvolvido a partir do seguinte questionamento: quais os sentidos que os alunos do 8º e do 9º ano do ensino fundamental atribuem ao jogo digital Triade? Para que fosse possível responder a essa pergunta, foi realizado um questionário ao público-alvo da pesquisa propondo entender os sentidos que os alunos atribuem ao jogo. Após realizar um breve histórico da produção acadêmica sobre jogos digitais (até o ano de 2008), a autora explicita como o jogo Triade foi concebido, dentro de um projeto da Universidade Estadual da Bahia:

*O Triade* foi produzido com o objetivo de possibilitar aos alunos e aos professores a construção de um olhar diferenciado em relação à Revolução Francesa, mediante a imersão no universo semiótico proposto, construindo sentidos para ícones, sinais, símbolos que permitem a compreensão do fato histórico – não mais como coadjuvantes, mas como protagonistas da história. Assim, percebendo essas novas mídias como âmbitos semióticos, os alunos e os professores são desafiados a potencializar o seu letramento na interação com os jogos eletrônicos. (ALVES, 2010, p. 88).

Como justificativa teórica do desenvolvimento a autora utiliza as ideias de, entre outros autores, James Gee, que afirma que os “bons *videogames* trazem boas teorias de aprendizagem” (idem, p. 89) e que os “*games*, realmente, fazem com que o ritmo de aprendizagem seja melhor, mais sofisticado e mais rápido (...) e ninguém pode aprender bastante sobre os jovens que jogam

*games*, se forem tirados deles e de seus *games* sua seriedade” (idem, *ibidem*). Para Alves (2010):

Defende-se, neste artigo, a premissa de que qualquer jogo digital pode ser usado pedagogicamente. No entanto, é fundamental que o professor interaja com o jogo e construa sentidos articulados à sua prática, sem, necessariamente, fixar-se apenas em conteúdos que possam ser sintonizados com as disciplinas. Como criar espaços para o professor construir sentidos para os *games*? Essa é uma pergunta difícil, pois implica lidar com preconceitos construídos em torno dessa. Portanto, é fundamental promover fóruns de discussões e encontros nos quais seja possível que os docentes joguem, pois só imergindo nesse cenário, inicialmente, por imitação, depois, por tentativa e erro, para, finalmente, assimilar e acomodar, na perspectiva piagetiana, é que os professores apropriar-se-ão e proporão situações através das quais os jogos possam entrar nas salas de aula, valorizando um saber que faz parte do conhecimento dos alunos. (ALVES, 2010, p. 90).

### 3.3.3 USO DO JOGO TRÍADE EM SALA DE AULA: PREMISSAS E RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA

Para identificar e caracterizar o público-alvo da pesquisa, foi realizado uma pesquisa prévia com os estudantes para poder entender o relacionamento deles com os jogos digitais. A pesquisa foi realizada com 36 alunos e constatou que 53% eram do sexo masculino e 47% do sexo feminino, e que todos os alunos tinha contato com jogos digitais. Sobre o tempo que os alunos jogavam o resultado foi: 31,42% jogavam todos os dias, 14,29% uma vez na semana, 11,43% aos finais de semana e 22,86% jogavam raramente. O local predominante para jogar era a Lan House (para 44% dos entrevistados)<sup>39</sup>.

O artigo não explica como se desenvolveu a prática dos jogos em sala de aula ou como o professor trabalhou o jogo em sala de aula de forma mais detalhada (como as duas outras pesquisas anteriores fizeram), porém, apresenta uma gama pormenorizada de dados coletados após a aplicação do jogo em sala de aula. Ao serem perguntados sobre o tema do jogo, 66% dos alunos identificaram a Revolução Francesa, enquanto 25,2% dos alunos não conseguiram identificar o tema do jogo. 69,4% dos alunos não apresentaram impedimentos para a compreensão do roteiro do jogo.

---

<sup>39</sup> Acreditamos que atualmente, esses números, em especial aos que utilizam *Lan Houses* para jogar deve ter sofrido modificação, já que houve um significativo aumento do acesso à internet no Brasil entre os anos de 2005 a 2015, conforme pesquisa divulgada pelo IBGE em 2016. (Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/apesar-de-expansao-acesso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/>. Acesso em 08. Nov. 2018).

Do levantamento realizado pela pesquisa, um dos dados de maior relevância foi o fato de 100% dos alunos afirmarem que o jogo pode provocar o interesse dos alunos pelo tema (Revolução Francesa). Para Alves (2010, p. 93) “o jogo pode se tornar uma fonte para potencializar uma aprendizagem significativa e prazerosa do conteúdo proposto e de forma ampla, contribui para o ensino de história”.

Sobre os recursos que o jogo apresenta, em especial os textos explicativos sobre o contexto da Revolução Francesa, apenas 36,1% dos alunos afirmaram que leram as HQ’s do jogo que apresentam o contexto da revolução francesa. As HQ’s que tinham maior quantidade de textos foram as que menos foram lidas pelos alunos.

Para a autora, o resultado apresentado pela pesquisa aponta algumas preocupações, principalmente aos relacionados com a não leitura dos textos do jogo pelos alunos:

A presença de textos que são fundamentais para a compreensão do contexto histórico abordado, mas que provocam desprazer no jogador, uma vez que a leitura não é em uma atividade valorizada pelos alunos, constituindo-se, assim, vazia de significados. O fato de que os alunos tenham lido os textos presentes no *game* impossibilita o entendimento do objetivo e também a apropriação dos conteúdos e dos conceitos escolares que emergem no ambiente do jogo. Tal situação leva ao questionamento de como estabelecer uma sintonia, um compasso entre a produção midiática, especialmente, os jogos eletrônicos, os alunos e os conteúdos escolares. (ALVES, 2010, p. 96).

A autora encerra ainda com as seguintes afirmações que, pela relevância, serão destacadas aqui:

No Brasil, a discussão é ainda recente, considerando que não se tem um bom conhecimento na área de desenvolvimento de jogos eletrônicos voltados para educação nos cenários acadêmicos. Assim, tem-se o grande desafio de concretizar a relação jogos e educação, criando espaços de aprendizagem prazerosos e que possibilitem aos alunos a construção de sentidos para os conteúdos que emergem dos jogos, indo além da criação de instrumentos avaliativos que procuram apenas mensurar o conteúdo aprendido. Essa tem sido uma grande demanda por parte dos professores que conheceram o trabalho realizado na UNEB. (ALVES, 2010, p. 97).

### **3.3.4 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA REALIZADA POR LYNN ALVES**

A autora Lynn Alves é uma das referências acadêmicas mais importantes do Brasil quando se trata de pesquisas que relacionam ensino de história e utilização de jogos digitais. Autora e orientadora de diversos artigos, teses e dissertações, a autora é uma das responsáveis pelo desenvolvimento do grupo Comunidades Virtuais, na UNEB, pioneiro no Brasil no

desenvolvimento de jogos digitais como recursos didáticos para o ensino de história, além de ser também uma das pessoas responsáveis pela elaboração do jogo Tríade, um marco no desenvolvimento de jogos digitais no Brasil. Essa pesquisa foi de suma importância pois abriu caminho para o desenvolvimento de uma série de outros jogos digitais voltados à diversas outras áreas do conhecimento.

Apesar do artigo não explicitar os pormenores do desenvolvimento da utilização do jogo Tríade em sala de aula, os resultados obtidos com a análise realizada pela autora podem elucidar algumas questões importantes sobre a forma como os jogos digitais funcionam (ou não) enquanto material didático. Conforme, apresentado anteriormente, houve uma preocupação da autora em relação ao fato de os alunos não lerem os textos do jogo, preocupando-se mais com o jogar em si, fazendo com que a parte da leitura dos textos fosse “enfadonha”, deixando de ser um material didático mais “prazeroso”. Porém, para a autora, mesmo que grande parte dos alunos não tenham lido os textos:

Não se deve esquecer que os âmbitos semióticos dos jogos favorecem um outro tipo de letramento, que envolve a significação e a ressignificação dos conteúdos presentes nos mapas, nos FAQs, nas HQs, nos inventários, nos hipertextos, nos tutoriais etc., dentro do contexto nos quais estão inseridos. (ALVES, 2010, p. 97).

Entretanto, outro ponto que levantamos aqui é que o desenvolvimento das tecnologias e o desenvolvimento de novas gerações de jogos digitais (e também um acesso dos alunos a esses jogos), podem fazer com que certos jogos possuam uma determinada data de validade. O que pode ter soado como novidade anos atrás, em tempos atuais pode soar como algo obsoleto. Apesar do irretocável desenvolvimento do jogo e sua importância como um marco nos jogos digitais desenvolvidos na academia (em especial para o ensino e história), nos parece que há uma possibilidade de uma certa obsolescência do jogo em relação ao panorama atual de jogos digitais, isso pode fazer com que os resultados apresentados pela pesquisa, principalmente em relação ao interesse dos alunos pelo jogo, podem sofrer uma modificação nos dias atuais, todavia, nos parece também que esse é um campo que demanda mais pesquisa. Nesse sentido, poderíamos pensar se os jogos digitais, entendidos como material didático, se tornariam “alvo” de uma espécie de “atualismo” já que a partir do momento em que as tecnologias envolvidas para o desenvolvimento desses jogos “avançam”, logo, uma obsolescência, principalmente no que tange às intenções da utilização dos jogos, pode ocorrer – o que se aproximava dos estudantes há poucos anos atrás, pode já não funcionar com essa intenção em um futuro próximo.

### 3.4 SÍNTESE

Por meio das pesquisas organizadas nesse capítulo, podemos afirmar que existe a utilização, na prática, dos jogos digitais como material didático no ensino de história. Ainda pode se observar que a principal justificativa para a utilização desses jogos digitais na escola, de acordo com as pesquisas analisadas acima, está ligada ao conceito de “imersão” que esses jogos trazem, possibilitando, além de uma maior aceitação dos alunos a esse tipo de material didático, uma concentração maior já que, a partir dos questionamentos levantados no capítulo 2 dessa dissertação, os jogos digitais pertencem à “cibercultura”, ou seja, são elementos culturais de presença massiva no cotidiano dos alunos.

Além disso, é importante ressaltar que a ideia de se utilizar esses jogos digitais tem como intuito, em todas essas pesquisas analisadas, proporcionar aos estudantes de forma mais satisfatória um maior conhecimento histórico, já que há uma reflexão “de senso comum” (mas que não deixa de ter as suas razões), segundo as quais os materiais didáticos mais tradicionais por não pertencerem culturalmente à essa geração de estudantes não têm cumprido satisfatoriamente o seu papel de proporcionar conhecimento histórico aos alunos e, portanto, novos materiais didáticos que sejam mais próximos dessa geração teriam mais sucesso em levar esse conhecimento aos alunos. Contudo, conforme já levantando anteriormente, é importante lembrar que a quantificação e qualificação, de fato, se o aluno aprende mais ou menos e, o que ele aprende através dos jogos digitais é bastante difícil de auferir, mesmo que haja atividades avaliadores, que, no caso das análises das pesquisas observadas nesse capítulo, se deu através da produção escrita (carta) e respostas a questionários estabelecidos pelos professores aplicadores dos determinados jogos digitais.

Não é menos importante ressaltar mais uma vez que as dificuldades apresentadas pelas pesquisas, no geral, são semelhantes, porque ligadas principalmente a problemas em relação aos materiais disponíveis na escola para a aplicação dos jogos digitais, sobretudo em relação ao não funcionamento dos computadores, complicações com a internet, entre outros, o que torna possível afirmar tratar-se de um problema característico da cultura escolar (principalmente escolas do ensino público) em que os aparelhos tecnológicos apresentem obstáculos de funcionamento.

Por fim, verificamos que não há diferenças consideráveis entre a aplicação de jogos digitais pertencentes aos *Serious Games* e o *Non-Serious Games*, ou seja, jogos desenvolvidos com a intenção de serem utilizados como material didático e jogos desenvolvidos com intenções *a priori* comerciais. Nesse sentido, o que é o diferencial em relação à aplicação desses jogos

são justamente as intenções e a avaliação realizada pelo professor, não sendo possível afirmar que um jogo, por si só, irá trazer mais conhecimento histórico do que outro, simplesmente porque ele foi desenvolvido para ser um material didático para as aulas. Portanto, é fundamental levar em conta e nunca relegar ao segundo plano o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem e na mediação entre o material didático (no caso os jogos digitais, mas serve para qualquer outro tipo) e o conhecimento.

## CAPÍTULO 4

### PARTE PROPOSITIVA: DESENVOLVIMENTO DE WEBSITE SOBRE JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

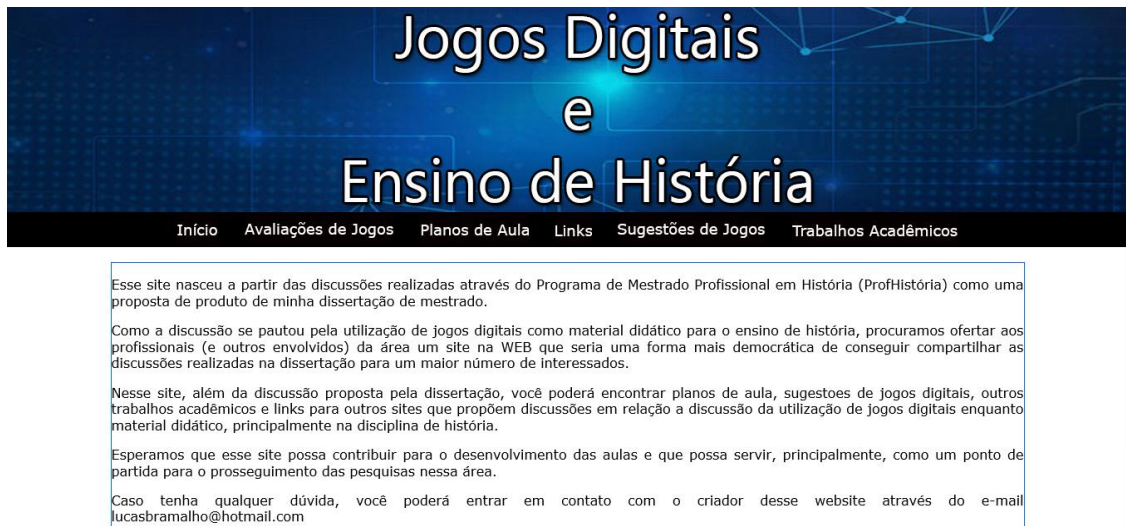
No programa de Pós-Graduação ProfHistória, em seu Regimento Geral, consta que a dissertação de mestrado deve apresentar uma parte propositiva, sob a alcunha de produto, além da parte crítico-analítica. Conforme o referido Regimento:

A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii). (Regimento Geral do ProfHistória, p.5). Disponível em: <[https://www.ufpe.br/documents/595740/599405/profhistoria\\_em\\_rede\\_\\_regimento\\_geral.pdf/79dbcb78-20ef-4f60-b93d-efe88d3f28e4](https://www.ufpe.br/documents/595740/599405/profhistoria_em_rede__regimento_geral.pdf/79dbcb78-20ef-4f60-b93d-efe88d3f28e4)>. Acesso em 10. Nov. 2017.

Para o cumprimento das exigências previstas no regimento, nossa proposta para atividade propositiva é o desenvolvimento de um *site* na *WEB* onde conste um catálogo dos autores que pesquisam jogos digitais e que foram trabalhados nessa dissertação e exemplos de jogos digitais que possam ser trabalhados como material didático para o ensino de história com a base teórica realizada à luz das discussões trazidas por essa dissertação.

A escolha do desenvolvimento de um *website* como produto deve-se ao fato de permitir um acesso fácil ao maior número de interessados possível, proporcionando, dessa forma, que as discussões realizadas por essa dissertação alcance um maior número de pessoas sem que haja a necessidade, obrigatoriamente, de que as pessoas que se interessem pelo tema, tenham que acessar bancos de dados acadêmicos para que consigam realizar pesquisas nessa área.

O endereço proposto para o acesso a esse *website* é: <http://www.ensinodehistoriaejogos.tech>. Esse endereço foi escolhido pela facilidade de acesso e do nome, mesmo que seja um site que trate especificamente dos jogos digitais. Ao acessar o *website* o visitante poderá conferir, logo ao entrar, que se trata de um *site* de ensino de história e jogos digitais, diferenciando de outros tipos de jogos, conforme imagem de uma captura de tela do *website*:



**Figura 9** Captura de Tela da entrada do *WebSite* proposto como produto

Além da página inicial, a proposta inicial desse *website* considera existência de 5 “*links*” ou redirecionamentos para as informações contidas no *website* organizadas em ordem alfabética (com exceção do *link* “início”, que retorna para a página inicial do *website*).

O primeiro *link* disponível se refere à Avaliação de Jogos Digitais, tendo como base as avaliações de jogos digitais propostas por essa dissertação. A ideia desse *link* é que sejam propostas, aos visitantes, informações relevantes sobre como avaliar um jogo digital para a utilização em sala de aula, ademais, principalmente, proporcionar aos professores que se interessem por esse tipo de material didático, propostas de reflexões e perguntas críticas a serem feitas para um determinado jogo digital para que ele possa ser utilizado em sala de aula. Importante lembrar que, assim como outros tipos de materiais didáticos, o professor que aplica um jogo em sala de aula, preferencialmente, deve também ser um jogador de determinado jogo, pois a partir dessa experimentação pessoal é que o professor poderá pensar criticamente sobre a aplicação de determinado jogo digital nas aulas de história. Ao não jogar um determinado jogo ou não ter um conhecimento do jogo como jogador, a própria avaliação dos jogos digitais e a reflexão crítica sobre determinado jogo pode ser um ponto negativo para o desenvolvimento e a aplicação dos mesmos nas aulas de história.

No próximo *link* a proposta é que sejam disponibilizados aos interessados exemplos de planos de aula e sequências didáticas que utilizem jogos digitais como material didático. Esses planos de aula terão como base, principalmente, o terceiro capítulo dessa dissertação em que foram analisados exemplos práticos da aplicação de jogos digitais por professores de história, analisando seus sucessos, dificuldades e os dados coletados com os trabalhos desses pesquisadores que aplicaram, nas aulas de história, certos jogos digitais. Esses planos de aula



serão elaborados, inicialmente, pelo autor dessa dissertação, entretanto, como a ideia do *site* é realizar uma construção colaborativa, outros professores pesquisadores poderão enviar seus planos de aula que ficarão disponíveis no *site*.

Prosseguindo para a próxima parte do *site*, a seção de “*links*” propõe que haja redirecionamentos para outros *websites* de grupos de estudos que propõem a utilização dos jogos digitais como material didático, como exemplo, podemos citar o site “Comunidades Virtuais” um grupo de estudos e de desenvolvimentos de jogos digitais (para serem usados como material didático não apenas para as aulas de história, mas para outras áreas do conhecimento, como matemática, por exemplo) organizado principalmente por pesquisadores da UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

No próximo *link* os “internautas” podem conferir sugestões de jogos digitais que podem ser utilizados nas aulas de história. Vale lembrar que, a partir da análise da avaliação de jogos digitais, e das próprias intenções do professor de história que irá aplicar esses jogos nas aulas de história, não há restrições em relação ao jogo que será aplicado em determinada aula de história (respeitando sempre a faixa etária indicativa de determinado jogo). Então, a ideia dessa seção é apenas proporcionar aos visitantes sugestões de jogos que já foram aplicados em aulas de história (conforme análise dessa dissertação) e jogos que, reconhecidamente discutem, de certa forma, elementos da história em sua narrativa. Essa seção do *website* propõe ainda que outros visitantes façam sugestões de jogos para serem utilizados na aula, fazendo com que o *website* receba atualizações devido à sugestões de jogos de outros pesquisadores/visitantes do *site*.

Por fim, o último *link* proposto inicialmente por esse produto é a seção “Trabalhos Acadêmicos”. Nessa parte haverá um direcionamento facilitado às pesquisas analisadas por essa dissertação, possibilitando aos visitantes um acesso à algumas produções acadêmicas que tratam sobre esse tema. Além disso, assim, como a seção de sugestões de jogos, essa seção também terá a proposta de funcionar como uma construção coletiva, com os visitantes propondo a inclusão de novos trabalhos acadêmicos, bem como, o envio de trabalhos acadêmicos de diversos tipos enviados pelos próprios pesquisadores. Ou seja, a ideia central desse *website* é, inicialmente, ter seu conteúdo ligado a essa dissertação, mas, ao mesmo tempo, ter contribuições de outros profissionais para que ele cresça através da colaboração de professores, pesquisadores e alunos que se interessem por esse assunto.

Portanto, após a apresentação e explicação das partes que compõem esse produto, a proposta é que esse *website* seja uma contribuição à área, tentando realizar principalmente uma pequena organização do conhecimento sobre esse campo (jogos digitais e ensino de história)

que, ao final das contas, foi um dos resultados dessa dissertação, além da proposição de questionamento sobre a utilização dos jogos digitais no ensino de história. Os jogos digitais, por serem elementos da cultura e, conforme discutidos no capítulo 2 dessa dissertação tendem a ser utilizados na sala de aula (e conforme aumento do número de pesquisas na área nos últimos anos essa utilização tem sofrido significativo aumento) e, portanto, esse *website*, tem a proposta principal de ser um auxílio a alunos, professores e outros interessados na área que desejam pensar os jogos digitais como material didático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa dissertação de mestrado foi lançar um olhar sobre a utilização de materiais didáticos escolares que fugisse aos materiais mais tradicionais ou convencionais, notadamente os jogos digitais no ensino de história. Buscamos levar em conta as especificidades desse tipo de material e a negação de que o simples fato de ser algo “novo”, “moderno”, “tecnológico” ou fora do “tradicional” seria, por si só, positivo para as práticas em sala de aula, refletindo, principalmente, sobre o entusiasmo em utilizar materiais didáticos diferenciados para as aulas de história, e compreender que, por mais que um material didático possa soar como “revolucionário” ele, possivelmente, estará junto, de forma muito próxima, aos demais materiais e elementos tidos como mais “conservadores”.

Para realizar essa reflexão, propusemos três capítulos que analisaram, principalmente por meio das produções acadêmicas (artigos, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, publicações em revistas acadêmicas, entre outras), como as discussões sobre esse tema têm se desenvolvido mais recentemente. No primeiro capítulo tivemos a preocupação de destacar o debate acerca do currículo através das teorias críticas e pós-críticas do currículo e nosso entendimento do que significa o próprio ato de jogar e as especificidades do jogo digital. Posteriormente, conforme argumentado nesse capítulo, compreendemos que os jogos digitais passam a fazer parte do próprio currículo quando utilizados em sala de aula e, por isso, deve ser compreendido à luz desse entendimento, o que pode desafiar algumas concepções, principalmente tradições escolares mais conservadoras, entusiastas das inovações, o que pode, a partir dessa ótica, se mostrar, no mínimo, um exagero.

No segundo capítulo, analisamos algumas produções acadêmicas sobre esse assunto, buscando compreender os principais pontos levantados pelos pesquisadores da área na compreensão do jogo digital e sua relação com o ensino de história. Ressaltamos como esses pesquisadores têm justificado a utilização desses jogos digitais, principalmente em relação a uma nova geração de jovens estudantes com suas próprias características que requereriam *a priori* a utilização de novos tipos de materiais didáticos na aula. Realizamos ainda a discussão sobre as narrativas propostas pelos próprios jogos digitais e, consideramos que a partir do momento em que esses jogos trazem narrativas específicas, seria fundamental ao próprio professor de história que irá aplicar esses jogos uma avaliação criteriosa dos mesmos pensando nas formas mais satisfatórias de utilizá-los nas aulas. Nesse sentido realizamos uma proposta de avaliação dos jogos digitais partindo da proposição de KORNIS para análise de filmografia.

Entendemos que essa proposta de avaliação possa ser uma contribuição dessa pesquisa a esse campo de estudos.

Ao realizar reflexões sobre pensar os jogos digitais como material didático nos surgiu a necessidade de tentar compreender como essa utilização tem ocorrido na prática. Ao iniciar os estudos nesse programa de mestrado, uma das nossas preocupações era tentar realizar a aplicação de jogos digitais em uma determinada escola e, a partir dessa aplicação, gerar dados e buscar analisar e refletir sobre esses dados coletados. Por impossibilidades práticas, ao desenvolver o projeto de pesquisa, continuamos entendendo que uma análise da prática seria de suma importância, mas, essa análise poderia ocorrer através das próprias produções acadêmicas sobre o tema. Portanto, essa foi justamente a preocupação que tivemos ao pensar o capítulo 3 dessa pesquisa: verificar e refletir sobre como vêm ocorrendo nas escolas o uso dos jogos digitais como material didático nas aulas de história. Infelizmente, nos nossos levantamentos de pesquisas sobre o tema, não foi possível obter um grande número de trabalhos que tratassem especificamente sobre esse assunto, porém, os trabalhos obtidos já nos mostra um panorama importante e pode nos dar um horizonte de próximos passos que podem ser seguidos em relação a essa pesquisa.

Por fim, no último capítulo dessa dissertação, conforme previsto no Regimento Geral desse programa de mestrado (ProfHistória), efetuamos a criação e proposição de um “produto” que pudesse, de alguma forma, ser relevante a esse campo de estudos. Por se tratar de um trabalho sobre jogos digitais e por entendermos que os jogos digitais possivelmente serão cada vez mais utilizados como material didático, procuramos desenvolver um *website* acessível a todos os professores, pesquisadores, alunos e outros interessados sobre esse tema que pudesse compartilhar com uma linguagem mais fácil, rápida e acessível as reflexões e os resultados obtidos por essa pesquisa de mestrado, além de propor uma construção coletiva do próprio conteúdo desse *website*. O endereço do *site*, acessível a todos os interessados é <http://www.ensinodehistoriaejogos.tech>.

Importante ressaltar também algumas dificuldades e percalços para que essa dissertação pudesse ser realizada. Em primeiro lugar, há de se destacar que esse campo – jogos digitais e ensino de história – é um campo relativamente novo e, apesar de haver alguns pesquisadores que tem se destacado na área e que, de fato, tem tido um aumento significativo de pesquisas na área nos últimos anos, na nossa visão o conhecimento específico nesse campo ainda está sendo inicialmente construído e, portanto, houve alguma dificuldade para encontrar pesquisas em maior quantidade, e muitas vezes trabalhos de qualidade satisfatória para que pudéssemos compreender esse campo de estudos com mais abrangência. Nesse sentido então, e

compreendendo esse campo como um campo em construção, a própria existência de uma pesquisa nessa área já poderia ser encarada como contribuição relevante ao campo.

Em segundo lugar, é de extrema importância ressaltar que as obrigações de um professor-trabalhador muitas vezes acabou por se sobrepor ao desenvolvimento dessa dissertação. Por mais que houvesse extensão de prazos, o próprio programa de mestrado exigia que o professor/pesquisador estivesse trabalhando em sua área enquanto realizava a sua pesquisa – o que pode ter um lado positivo, como proporcionar aos professores que prossigam com suas pesquisas acadêmicas. Porém, a situação em que se encontram os trabalhadores de educação nesse país e que tem sofrido ameaças de piora significativa no porvir, nos obriga a lecionar mais aulas e em mais escolas diferentes, acumulando cargos para que uma sobrevivência um pouco mais digna seja possível. Essa exigência de trabalho semanal extensa e intensa, decerto, não contribuiu positivamente para a realização dessa pesquisa de mestrado.

Entretanto, mesmo com essas dificuldades apresentadas durante todo o trajeto, acreditamos que pudemos realizar, em nosso entendimento, ao menos três contribuições à área. A primeira delas é a própria visão de compreender os jogos digitais enquanto material didático e parte do currículo, portanto, sujeitos às mesmas interferências sociais que outros elementos do cotidiano escolar, pondo por terra certa aura de neutralidade atribuída a esses materiais. Ao menos em nossas buscas sobre a produção acadêmica não encontramos nenhum trabalho que refletisse sobre os jogos digitais a partir desse ponto de vista. Outra contribuição foi nossa proposta de avaliação de jogo digital, um pequeno roteiro para auxiliar os professores que desejam utilizar os jogos digitais em suas aulas, possibilitando uma reflexão para que pudesse ser trabalhado junto a seus alunos esse tipo de material com mais qualidade e de forma mais crítica. E como terceira contribuição, podemos citar o desenvolvimento do nosso produto, o site <http://www.ensinodehistoriaejogos.tech> em que podemos compartilhar os saberes adquiridos com essa discussão através de um sítio na internet, que pode atingir um número significativo de pessoas.

Vale lembrar também, que apesar de adotarmos muitas vezes nessa dissertação um tom de criticidade à utilização dos jogos digitais como material didático, não se trata aqui de ver de forma negativa a utilização desse material, nem tampouco nos posicionamos de forma contrária à utilização dos jogos digitais. Muito pelo contrário, entendemos, justamente, que a busca por novas formas mais satisfatórias de proporcionar conhecimento histórico aos alunos é quase um dever de todo professor e, com certeza, contribui positivamente para a qualidade das aulas. A ideia dessa dissertação é pensar e refletir sobre os próprios jogos digitais, justamente para que sua utilização durante as aulas de história possa ser mais satisfatória.

Por fim, ao realizarmos nossa pesquisa identificamos que essa área de estudos, que a nosso ver ainda requer certo amadurecimento, ou seja, mais pesquisas sobre o tema, necessitaria de mais estudos, principalmente em relação às narrativas historiográficas que os jogos digitais (que tratam de temas históricos) apresentam sobre a própria história. Prosseguindo ainda nessa ideia, seria importante, compreender como essas narrativas afetariam a compreensão historiográfica os jogadores ao serem utilizadas nas aulas de história por professores e estudantes em comparação com outros materiais didáticos, em especial aqueles mais “consagrados” nas aulas de história, como filmes e o próprio livro didático.

Esperamos que essa Dissertação de Mestrado possa também possa ser lida e criticada por futuros pesquisadores, mas, principalmente que contribua, de alguma forma, para que novas pesquisas sobre esse tema possam ser realizadas, apresentando cada vez mais relevância para o campo.

## REFERÊNCIAS

ALBAJES, LLuis Solano & Espinosa, Ruth Contreras & GOMEZ, Jose Luiz Enguia. *Os Games Digitais como um recurso cognitivo para o Ensino de História da Catalunha: Um Estudo de Caso*. Revista do Curso de Letras da Uniabeu. Nilópolis, 2012.

ALVES, Lynn. *Game over: jogos eletrônicos, adolescentes e violência*. Tese (doutorado) – UFBA. Bahia, 2004.

\_\_\_\_\_. *Jogos Eletrônicos: Abrindo a Caixa de Pandora*. Ciências Humanas e Soc. Em Revista. V.32. n.1. Seropédica, 2010.

ALVES, Lynn & BASTOS, Abelmon de O. & NEVES, Isa Beatriz da. *Jogos Digitais e a História: desafios e possibilidades*. In: XI SBGAMES. Brasília, 2012.

ALVES, Lynn & PEREIRA, Filipe. *O Papel do historiador no Desenvolvimento de um Game*. In: VII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment. Rio de Janeiro, 2009.

ALVES, Lynn & VIANA-TELLES, Helyom. *Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado*. In: Lynn Alves; Isa de Jesus Coutinho. (Org.). *Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências*. 1ed. Campinas: © M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. Papirus Editora, 2016, v. 1, p. 125-146.

\_\_\_\_\_. *Ficção e Narrativa: O lugar dos videogames no ensino de história*. In: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 11. Programa de Pós Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD). PUC-SP, 2015.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Jogos Digitais e Aprendizagens: o Jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios histórico de jovens jogadores?* Faculdade de Educação – UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. *O Papel dos Videogames na Aprendizagem de Conceitos e Analogias Históricas Pelos Jovens*. In: *Ensino Em Re-Vista*, v. 18, n.2, p. 287-297, 2011.

AZEVEDO JÚNIOR, Mariano de. *Videogames e Consciência Histórica: As experiências das ficções históricas em Bioshok*. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. 2ª Ed.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os Homens: A Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A Operação Historiográfica*. In: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: DIFEL, 1990.

CHAUVIN, Jean Pierre & JUNIOR, Washington Guilherme Barbosa. *A Adaptação da Literatura para Jogos Digitais: um estudo sobre a jornada do herói em game, a partir da obra literária*. *Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura. REHUTEC*. Vol. 4, nº1, 2014.

COELHO, George Seabra. *Os Games e o Ensino de História.: um caminho possível para a educação histórica?* In: XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica, v. 15, n. 2, p. 287-305. Goiás, 2015.

COSTA, Marcella Albaine Farias da & SANTOS, Christiano Britto Monteiro dos & XAVIER, Guilherme de Almeida. *Os Games como possibilidade: Que História é Essa?* In: *EBR – Educação Brasileira em Revista*, vol. 1, n.1, 2015.

CRUZ, Denise Aparecida da. *A Utilização dos Jogos Digitais no Processo de Ensino e Aprendizagem na Disciplina de História (artigo)*. Universidade Federal do Paraná, 2015.



FONSECA, Vitória Azevedo da. *O Cinema na História e a História no cinema: pesquisa e criação em três experiências cinematográficas no Brasil dos anos 1990*. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

FORNACIARI, Marco de Almeida. *A Guerra em Jogo: A Segunda Guerra Mundial em Call of Duty, 2003-2008 (Dissertação Mestrado)*. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

FRAGO, Antonio Viñao. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas*. Ed. Pedago, 2007.

GALDINO, Anderson L. & NOGUEIRA, Adriana S. *Games como agentes motivadores da educação*, 2012. Disponível em: < [http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod\\_seminary\\_submission/trabalho\\_12/trabalho.pdf](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_12/trabalho.pdf)> Acesso em 10. Abr. 2018.

GARCIA, Eduardo de Campos & Petarnella, Leandro. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/332/286>>. Acesso em 28. Nov. 2018.

GIACOMONI, Marcello Painz & PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GINZBURG, Carlo. Provas e possibilidades à margem de ‘Il ritorno de Martin Guerre’, de Natalie Zemon Davis. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. *A micro-história e outros ensaios* (Trad. António Narino). Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. 193-4.

HOBSBAWM, E. J. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2014. 8ª Ed.

KORNIS, Mônica. A História e Cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos: teoria e História*. Rio de Janeiro: FGV, n° 10, p. 246-247, 1992.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999

LUCCHESI, Fabiano & RIBEIRO, Bruno. *Conceituação de Jogos Digitais*. Universidade Estadual de Campinas, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LOWENTHAL, David. *Como conhecemos o passado*. In: *Trabalhos da Memória. Projeto História – Nº 17*, São Paulo: EDUC, 1998, pp. 63-201.

MAFRA JR, Antônio Celso & SILVA, Cristiani B. da. *Os Jogos para Computador e o Ensino de História: Diálogos Possíveis*. In: *Em Tempos de História*, n. 12, Programa de Pós Graduação em História PPG-HIS/UNB. Brasília, 2008.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. *Games: Contexto Cultural e Curricular Juvenil*. Universidade Federal da Paraíba, 2006.

---

\_\_\_\_\_. *Os Games e o Ensino de História: Uma Reflexão sobre Possibilidades de Novas Práticas Educativas*. In: *Plurais*, v.1, n. 2, p. 115-130. Salvador, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011. 12ª Ed.

PEREIRA, Auricélia Lopes & SOUSA, Leonardo de Lira. *Jogos Digitais no Ensino de História: aliando os games às práticas de ensino tradicionais (artigo)*. Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante. A aprendizagem das crianças na cultura digital. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2015.

PRAZERES JÚNIOR, Jaime de Oliveira. *Educação e Jogos Eletrônicos: Estudo de Caso com Games produzidos com Financiamento da FINEP (Dissertação Mestrado)*. Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação, 2010.

PRENSKY, Marc. *Não me atrapalhe mãe – eu estou aprendendo!: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI: e como você pode ajudar*. São Paulo: Phorte, 2010

RAMOS, Eveli Rayane da Silva & SANTOS, Iva Autina Cavalcante Lima. *Descobrendo Possibilidades do Jogo Eletrônico Canudos: Visão de uma Professora de História*. Petrolina, 2014.

SILVA, Anderson Arnaldo da. *Jogos Eletrônicos com temáticas históricas: Reflexões sobre saberes e aprendizagens por meio de Assassin's Creed (TCC)*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SILVA, Eduardo Araújo. Ciberespaço e Cibercultura: Definições e Realidades Virtuais inseridas na Práxis do Homem moderno. Disponível em: <[http://www.pedagogia.com.br/artigos/ciberespaco\\_cibercultura/index.php?pagina=1](http://www.pedagogia.com.br/artigos/ciberespaco_cibercultura/index.php?pagina=1)>. Acesso em 27. Nov. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica, 2005. 2º Ed.

SOUZA, Rayanne da Silva & SOUZA, Rafael Bruno da Silva & SILVA, Sônia Maria de Meneses. *(RE)Conquistando o Paraíso: Análise das Narrativas sobre a “Descoberta” da América no Jogo Age of Empires III*. Caderno de Cultura e Ciência, ano VII, v. 11, n. 2. Universidade Regional do Cariri, 2012.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

VIANA-TELLES, Helyom. *Um Passado Jogável? Simulação Digital, Videogames e História Pública*. *Revista Observatório*, v. 2, p. 163-191, 2016.

WHITE, Hayden. *As ficções de representação factual*. In: *White, Hayden. Trópicos do Discurso – ensaio sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 2001. Pp. 137-151

### Sites Consultados

AQUINO, Yara. *Escolas Particulares adotam Tablets em substituição ao livro impresso*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/01/17/escolas-particulares-adotam-tablets-em-substituicao-ao-livro-impresso.htm>>. Acesso em 20. Nov. 2018.

CAPELAS, Bruno. *Videogame vira livro de sucesso no Brasil*. Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/geral,videogame-vira-livro-de-sucesso-no-brasil,10000032207>> Acesso em 07. Nov. 2017

*Escolas Públicas terão livros didáticos digitais a partir de 2017*. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/empresas/3398714/escolas-publicas-terao-livros-didaticos-digitais-partir-de-2017>>. Acesso em 15. Nov. 2018

*Governo de SP autoriza uso de celular com supervisão nas escolas estaduais*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/governo-de-sp-autoriza-uso-de-celular-com-supervisao-nas-escolas-estaduais.ghtml>>. Acesso em 07. Nov. 2017

*List of Best Selling vídeo Game Franchises*. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_best-selling\\_video\\_game\\_franchises](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_best-selling_video_game_franchises)>. Acesso em 07. Nov. 2017

KOOSER, Amanda. *Video gaming boosts certain brain regions, study says*. Disponível em: <<https://www.cnet.com/news/video-gaming-boosts-certain-brain-regions-study-says/>> Acesso em 10. Dez. 2018.

MOITA, Filomena. *Juventude e Jogos Eletrônicos: que currículo é esse?* Disponível em: <<http://mbaexecutivo.unisinos.br/pag/moita-filomena-jogos-electronicos.pdf>> Acesso em 07. Nov. 2017

*Pesquisa Game Brasil 2017*. Disponível em: <<https://www.pesquisagamebrasil.com.br>> Acesso em 01. Nov. 2017

PETRO, Gustavo. *Fifa 17 é o jogo mais vendido no Brasil em 2016*. Disponível em: <<http://br.ign.com/grand-theft-auto-v-pc/44887/news/fifa-17-e-o-jogo-mais-vendido-no-brasil-em-2016>>. Acesso em 07. Nov. 2017

SEGRETTI, Ruan. *Do novinho ao vovô: 82% dos brasileiros entre 13 e 59 anos jogam videogame*. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/88203-novinho-vovo-82-brasileiros-entre-13-59-anos-jogam-video-game.htm>> Acesso em 01. Nov. 2017

*Video games set in Africa*. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Video\\_games\\_set\\_in\\_Africa](https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Video_games_set_in_Africa)>. Acesso em 05. Mar. 2017.