

JOGOS ELETRÔNICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DISCUSSÕES SOBRE SUAS APLICAÇÕES EM SALAS DE AULA NO BRASIL NO SÉCULO XXI¹

Diego Meotti
Hilário Ramos²

Resumo

O ensino de História no Brasil e no mundo foi constantemente transformado tanto em relação ao tempo quanto ao espaço em que se situa. Suas mudanças ocorreram devido a forma como os indivíduos compreenderam suas sociedades. A partir de 1930, com o desenvolvimento de uma nova visão historiográfica, surgiu a necessidade de se repensar as áreas da História, dentre elas sua disciplina escolar. Profissionais da educação discutiam novas formas de se trabalhar o conteúdo em sala de aula e também novas formas de atrair a atenção dos alunos. Concluíram que as tecnologias contemporâneas passariam a ser utilizadas como ferramentas de ensino nas escolas. Os jogos eletrônicos surgiram após a segunda metade do século XX, se desenvolveram e disseminaram pelo mundo. Entretanto, não vemos sua adoção – como uma nova tecnologia – no ensino de História. No meio acadêmico nos deparamos com discussões sobre as aplicações de alguns tipos de jogos, principalmente os chamados simuladores. Nelas são apresentadas tanto pontos positivos quanto negativos do seu uso em sala, bem como discussões sobre a definição histórica atribuída aos jogos deste gênero. Analisando a possibilidade de aplicação de um jogo não-simulador – *Valiant Hearts* – no ensino de história, levamos em consideração o peso das informações históricas disponíveis e metodologias que buscam a compreensão das sociedades a partir de uma história cultural disponíveis no jogo. A partir de tais análises pode-se constatar que a incorporação dos jogos no ensino de história não deve ser descartada, mesmo que existam dificuldades quanto a sua efetivação.

Palavras-chave: Ensino de história. Jogos eletrônicos. *Valiant Hearts*.

Introdução

No início do século XX houve uma transformação na forma como se pesquisava a História. Os *Annales*³ transformaram de forma drástica o modo como se trabalhava com o passado. A própria história como ciência passou a ser vista de uma verdade pronta e acabada para uma ciência que se transforma de acordo com a cultura e com o período: a ideia atual de história no ocidente baseada na noção de

processos de continuidade e descontinuidade é diferente da história indiana que se baseia na ideia de um tempo cíclico (reencarnação). A disciplina escolar de História, assim como sua ciência propriamente dita, também pode ser entendida como uma construção de seu tempo e sociedade. Em *A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino*, Katia Abud⁴ diz:

A História, como disciplina escolar, também é histórica. Isto é, também ela, como campo de conhecimento, passa por mudanças e transformações que a fazem filha do seu tempo. As novas abordagens, os novos objetos, outras fontes, outras linguagens foram se incorporando ao ensino de História. As novas tendências e as correntes historiográficas que entendem a História como construção, aliadas a concepções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, provocaram transformações bastante profundas na construção da História como conhecimento escolar. (ABUD; 2003; p. 184)

As transformações da disciplina de história no Brasil e no mundo não ocorreram do mesmo modo. Ela foi lecionada pela primeira vez na França durante a Revolução Francesa “com o objetivo de manter vivo o sentimento nacional-revolucionário” (Secretaría de Educación Pública; 2011; p. 24)⁵, para depois - com a formação dos estados-nações - ser usada para formar na população um espírito nacionalista de identidade comum. No Brasil, a aplicação da disciplina teve início no período imperial para atender a uma elite, pois possuía caráter informativo e religioso, cabendo ao aluno desenvolver a capacidade de ler e aprender a agir a partir da moral cristã – fortemente ligada ao governo do momento. Os conteúdos usados em sala de aula eram focados na leitura da História da Europa, sendo a História do Brasil apenas um apêndice da europeia. A relação professor x aluno era baseada na transmissão do conhecimento do primeiro para o segundo, passando o conhecimento através de livros católicos e de atividades baseadas na leitura, repetição e memorização, sendo esta a principal metodologia adotada até a ditadura militar em 1964.

Com a proclamação da República surge a necessidade de mudar os conteúdos no ensino de História. O ensino ainda mantinha certo caráter religioso

– não tão influente quanto no império – que gradualmente passou a perder espaço nas salas de aulas. Com a proclamação da República, o fim da escravidão e a diminuição dos movimentos migratórios no Brasil, o ensino na disciplina passou a ter a função de moldar na população um sentimento nacionalista, uma identidade comum a partir da comemoração de festividades e da história de individualidades, como por exemplo, Dom Pedro e Tiradentes.

Outro fator importante para o ensino nesse período foi a transformação de um governo fortemente ligado à igreja cristã para um governo laico, modificando assim a forma como se ensinaria história, ligada antes a religião e a história de reis e de clérigos importantes para uma história científica, ligada à corrente historiográfica positivista vigente. O foco do ensino estaria nos grandes acontecimentos de civilizações passadas, para que lições fossem aprendidas do passado, sendo este um modo de legitimar a formação e a manutenção dos Estados-Nações.

Na Era Vargas o ensino voltaria a ser marcado pelo controle do Estado, cujo governo tinha como objetivo a homogeneidade do ensino no país (História Geral). Um dos motivos para tal medida seria combater a cultura europeia no sul do Brasil após a primeira guerra mundial, sendo que muitas das populações mantinham a forma de ensino de seus países de origem (inclusive o idioma estrangeiro). Com a Segunda Guerra Mundial, a manutenção do ensino no formato europeu era visto como um problema para o governo, sendo considerado uma ameaça ao país que na guerra estava contra a Alemanha e a Itália.

Durante o período ditatorial (1964-1984) as disciplinas de História e Geografia foram unidas formando a disciplina de Estudos Sociais, com a aprovação da Lei Nº 5.692/71. Os conteúdos de Estudo Sociais partiam de acordo com o desenvolvimento psicológico dos alunos, de noções mais concretas como família, bairro e cidade, para então partir para noções mais abstratas como democracia, revolução e etc., estas sendo trabalhada somente no ensino médio em diante. Para compreender tais noções o aluno deveria compreender a noção de tempo histórico.

Entretanto, essa noção se limitava a “atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão como datações, calendário, ordenação temporal, sequência passado-presente-futuro” (PCN; 1997; P. 23) assim trabalhando o conhecimento histórico de forma positivista. Nesta etapa, a relação aluno x professor era o “aluno como centro do ensino. Professor como facilitador da aprendizagem. Relação baseada na vigilância do aluno pelo professor” (SCHMIDT e CAINELLI; 2009; p.18).

Por volta de 1980, com o fim da disciplina de Estudos Sociais, ocorreu uma discussão sobre a reconstrução curricular do ensino de História. Segundo Jorge Luiz da Cunha⁶ e Lisliane dos Santos Cardôzo⁷ em *Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores*,

A história “tradicional” e as suas abordagens historiográficas – positivismo, estruturalismo, marxismo e historicismo – precisaram abrir espaços nos meios acadêmicos para um novo marxismo, crítico da visão economicista ortodoxa, e a história problema. A historiografia brasileira, neste momento, começou a inspirar-se na Nova História Francesa, os Annales, e na História Social Inglesa. (CUNHA e CARDÔZO; pp. 150-151)

Na reformulação do ensino de História, os conteúdos utilizados eram caracterizados através de eixos temáticos, tais como sociedade, poder, cultura e etc. O ensino tinha como um dos principais objetivos o de “recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico” (SCHMIDT e CAINELLI; 2009; p. 14), além de trabalhar essa relação não colocando o professor como transmissor do conhecimento, mas sim como um mediador entre o conhecimento e o aluno, para que este pudesse através da análise de fontes e debates em sala de aula refletir sobre sua sociedade e sobre seu papel enquanto sujeito histórico.

As novas metodologias usadas em sala de aula obtiveram impulso pela utilização de novas tecnologias. O rádio, a televisão e filmes possibilitaram aos professores expandirem e diversificarem o trabalho com os alunos. Estados Unidos,

Suíça, França e outros países já debatiam na década de trinta sobre como remodelar os métodos de ensino através da corrente historiográfica dos *Annales*. Concluíram que uma das formas para atrair a atenção dos alunos era a utilização das tecnologias cotidianas de outras esferas da sociedade. Isso já no início do século XX.

O ensino de história é uma construção, passível de mudança de acordo com o tempo e a sociedade. As tecnologias contemporâneas são vistas como vilãs para a educação no ensino básico. Computadores, *tablets*, *smartphones*, e *videogames* são objetos que atrapalham o andamento da aula, entretanto, é necessário que o professor saiba operar com tais ferramentas a fim de estimular seus alunos a produzirem conhecimento. O simples uso desses materiais audiovisuais não garante o aprendizado, mas sim uma metodologia e avaliações adequadas.

Neste artigo, nos propomos a discutir a utilização de jogos eletrônicos no ensino de História, por meio de análises de trabalhos de graduandos, mestres e doutores de história e pedagogia que participaram de discussões sobre o tema. Qual característica diferencial que esta tecnologia possui que poderia ser aproveitada por professores em sala de aula? Como os jogos “históricos” são vistos por especialistas da área de ensino de História, seus usos e suas deficiências? A partir disto, teremos como foco discutir diferentes metodologias possíveis, como o uso do jogo *Valiant Hearts: The Great War*.

I. Jogos Históricos

Antes de discutirmos sobre as aplicações dos jogos no ensino história, cremos ser necessário discutir algumas características em relação aos jogos. O que é um jogo? Segundo Helyom Viana Telles⁸ e Lynn Alves⁹ em *Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado*.

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. (TELLES e ALVES; 2015; p. 172)

A forma como este *software* é utilizado varia dependendo da proposta de cada empresa, bem como o conteúdo inserido no jogo e a forma como as pessoas irão interagir a partir dele. O grande diferencial do videogames em relação as demais tecnologias está relacionada a interação proporcionada pelos jogos. Tal interação é trabalhada de diferentes formas. Jogos como *The Wolf Among Us*, *Fahrenheit* e o aclamado *Heavy Rain* possuem uma baixa interação, devido ao fato desses jogos serem mais assistidos do que jogados. Entretanto, eles possuem um enredo profundo e uma história não linear, permitindo que as várias pessoas que venham a jogá-los construam histórias distintas umas das outras com finais diferentes.

Por outro lado, outros jogos investem na exploração de um mundo, possuindo um foco muito maior na interação do público com este meio. São jogos com a característica de mundo aberto, tais como *The Witcher 3*, *Mass Effect*, *Dragon Age*, *Far Cry*, entre tantos outros que possuem no ambiente diversos objetos com o qual o público pode interagir, aumentando assim o interesse e a imersão no universo ficcional. Há também aqueles tem como foco central a interação cooperativa, os chamados *multiplayers*, através da conexão pela internet.

A maioria dos jogos que estão no mercado são inviáveis para se trabalhar no ensino de história, porém há vários jogos cujo enredo se passa em um período histórico ou que tenta retratar sociedades do passado através de simulações, estes podendo ser considerados como fontes de conhecimento histórico, portadores de uma linguagem singular e disseminada nas culturas globais. Para Cristiani Bereta da

Silva¹⁰ e Antônio Celso Mafra Jr.¹¹ em *Os jogos para computador e o ensino de História: Diálogos possíveis*, podemos entender os jogos como

[...] produtos culturais que também produzem saberes sobre a História, no sentido em que fazem circular representações sobre períodos históricos, modos de vidas, relações, etc. Também seria possível situar os jogos - que possuem temáticas de fundo “histórico”, sobre as quais se desenvolvem as estratégias de jogabilidade – como veículos de memória. (MAFRA e SILVA; 2008; p.202)

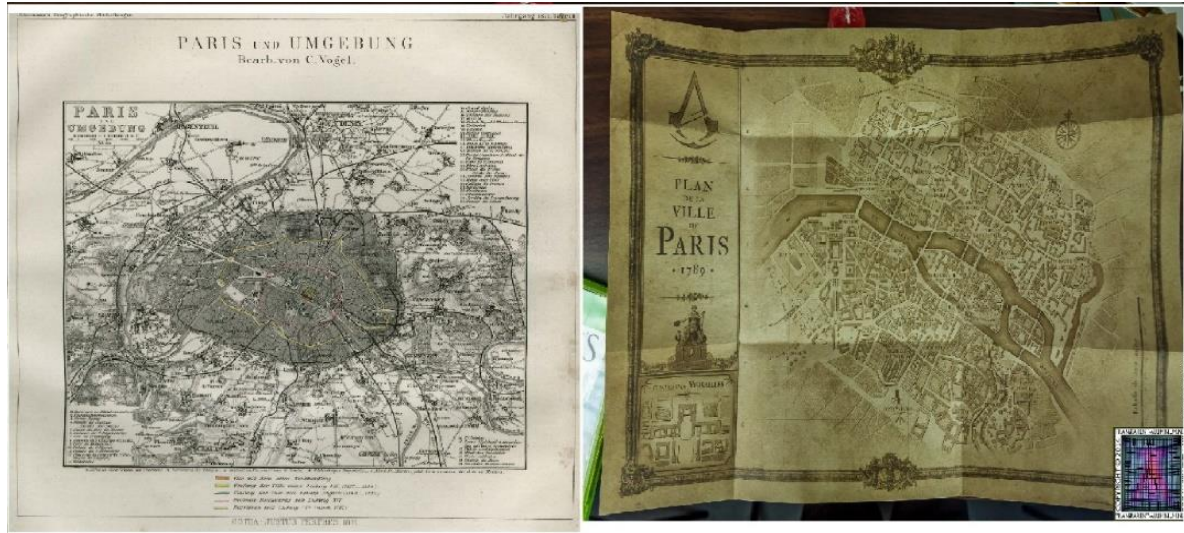
Esse conhecimento apresentado ao público não possui a obrigação de ser adaptado a partir das novas pesquisas históricas. “Nesse sentido, a posição da adjetivação de ‘histórico’ para um jogo digital, ao invés de conferir-lhe valor epistemológico, pode, até mesmo, empobrecê-lo.” (TELES e ALVES; 2015; p. 173). Jogos da franquia *Assassin’s Creed* são famosos por possuírem enredos ficcionais contextualizados em períodos históricos, possibilitando ao jogador uma simplificada compreensão das relações sociais retratadas, além de disponibilizar bancos de dados com inúmeras informações. Entretanto Teles, ao se referir ao segundo jogo da franquia, diz que

[..] seu caráter estritamente linear, estrangula grande parte das possibilidades de exploração da simulação digital. Trata-se efetivamente de um mundo que é aberto ao jogador, unicamente na medida em que os desafios sinestésicos propostos pelos designers são alcançados. Ou seja, é preciso apertar a sequência correta de botões corretos, com a intensidade e velocidade adequada, percurso que pode se tornar lento e cansativo. (TELLES; e ALVES 2015; p. 177)

Entretanto, os jogos posteriores da franquia permitiam uma liberdade maior de exploração, possibilitando uma função didática ilustrativa no mínimo interessante. O jogo *Assassin’s Creed Unity* é ambientado na França no final do século XVIII, durante a Revolução Francesa. A particularidade deste jogo que nos chamou a atenção se deve à proposta apresentada pelos desenvolvedores do jogo com relação ao mapa de Paris (cidade na qual se passa a história). A ideia dos desenvolvedores era “construir” uma réplica da cidade, reconstruindo-a a partir de

sua arquitetura ainda existente e por mapas que representariam o estado de Paris no período.

Figura 1: Mapas de representações de Paris durante a Revolução Francesa:



Fonte: Adaptação dos autores (ZONU [20?]); O primeiro mapa foi desenhado por Beard von C. Vogel em 1871, o segundo foi produzido por artista da desenvolvedora *Ubisoft* em 2014.

Figura 2: Fotos tiradas em 2014 por pelo francês Damien Hipolite:



Fonte: Adaptação dos autores (2014); fotos tiradas mostram monumentos históricos representados fidelidade no jogo *Assassin's Creed Unity*.

A partir das imagens observadas acima podemos notar uma fidelidade na representação construída pela empresa tanto no mapa da cidade quanto em suas construções. A hipótese de como se trabalhar esse jogo partiria da noção de aprender história a partir do entendimento de que a própria cidade é uma construção histórica.

Não se pode compreender facilmente a história se não for capaz de conhecer ou imaginar seus cenários. Deste modo, as cidades constituem grandes recipientes patrimoniais; algumas delas possuem visíveis cicatrizes do tempo ... há cidades que têm um importante papel na história mundial, continental, nacional e regional. Cada uma em sua escala é uma fonte do passado. (Secretaría de Educación Pública; 2011; p.58)¹²

A utilização deste jogo poderia facilitar a compreensão dos alunos sobre a situação social dos parisienses no fim do século XVIII de uma forma muito clara, pois, além de haver uma fidelidade – não completa, porque é impossível – existe também a liberdade para o professor e para alunos explorarem todos os cantos da cidade. Além de possibilitar a estes observar a dicotomia extrema entre os pobres e os ricos de uma forma que nenhum livro ou filme poderiam apresentar. Uma imersão profunda geograficamente e temporalmente durante a revolução.

Todavia, podemos observar que jogos desse tipo não são os mais discutidos como ferramentas no ensino de História, mas sim os jogos conhecidos como simuladores. Jogos simuladores possuem como principal característica a de colocar os jogadores como administradores de instituições – militar, religiosa, econômica e etc. - de uma sociedade em um espaço tempo específico, como *Age of Empires 3*, que permite o controle das civilizações europeias tendo como ponto de partida a colonização do “Novo Mundo” no século XV, até a industrialização do século XVIII. Há também jogos como *Civilization 3*, no qual permitia-se administrar por séculos e mais séculos uma civilização, passando pelas diversas transformações ocorridas nas sociedades europeias:

[...] os jogos de simulação são instrumentos muito poderosos, já que permitem recriar situações e problemáticas do passado. Além do mais, a simulação estimula o pensamento divergente, tão importante para compreender a história e é uma ferramenta para formarmos na tomada de decisões, imitando o passado e simplesmente colocando-nos no presente. (Secretaría de Educación Pública; 2011; p.59)¹³

O projeto *Saber histórico escolar e jogos eletrônicos: Stronghold e Age of Empires II como possibilidades didático-metodológicas no ensino de História* foi desenvolvido por Cristiani B. da Silva e Antônio Mafra. A partir do projeto, os pesquisadores buscaram analisar jogos (*Age of Empires II* e *Stronghold*) que possuíam elementos de Idade Média. Discutiram formas de abordar tais elementos em sala de aula entendendo-os “como linguagens mediadoras do ensino de História” (MAFRA e SILVA; 2008; p. 203). Os autores apontam que tais jogos possuem diversos fatores que permitem ao aluno a compreensão da sociedade medieval. Sobre Stronghold, Mafra diz:

[...] o objetivo no jogo é criar um mecanismo capaz de manter uma estrutura de governo que pratique altas taxas de impostos aliados a uma população leal e contente com aquela administração. Aproveitando dessas etapas do jogo o professor de História pode incentivar a estabelecer análises sobre estas representações, levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outras questões históricas, procurando transformar temas em problemas em cada aula de História. (MAFRA e SILVA; 2008; p. 209).

Ressaltamos aqui as mudanças que ocorreram no Brasil no final da década de setenta no ensino de História: o trabalho do professor como um mediador do conhecimento, a valorização do aluno como um indivíduo portador de um conhecimento exterior à sala de aula e o incentivo do uso de variados recursos para se trabalhar em sala. Os jogos por si só são uma fonte de conhecimento cultural disseminada no globo. Cristiani B. da Silva em *Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes* discute esse conhecimento gerado pelos jogos e por outras mídias. A autora procura entender a partir do projeto o que as crianças estão aprendendo a partir das mídias, tendo o enfoque nos jogos que usam o período medieval. Ao analisar adolescentes

entre 12 e 14 anos em uma escola de Florianópolis, Silva discute a forma como estes alunos veem a história e como eles relacionam a história com o que aprenderam a partir dos jogos usados na pesquisa. A autora apresenta que muitos dos alunos participantes demonstraram uma dificuldade na compreensão do tempo histórico: “A explicação de mudança e as comparações entre situações e tempos distintos foi feita, porém, de maneira bastante confusa por esses adolescentes, a partir do jogo. (SILVA; 2010; p.940)”. Ela também constatou na pesquisa que as informações sobre a Idade Média apresentadas pelos alunos ocorrerem de forma bem simplificada: “o rei manda, o cavaleiro luta, o servo obedece, etc. (SILVA; 2010; p.944)”. A própria autora informa o cuidado com as discussões e resultados obtidos, não os generalizando para todos os estudantes do Brasil. Todavia, abre espaço para discutir o quanto estes jogos “históricos” são realmente históricos.

Em outra pesquisa, é apresentado ao leitor por Telles e Alves uma discussão sobre o valor informativo histórico do jogo *Civilization 3*. Críticas são feitas a tese de Ph.D. (em Filosofia) de Kurt Squire em 2004 sobre a utilização do jogo para o ensino. Segundo Telles, Squire defende estes jogos

[...] no sentido de levar o jogador a explorar as interdependências entre Geografia, História, Economia e Política, conexões dificilmente realizáveis através de outros meios. Ele afirma que o jogo também permite a investigação de padrões de mudança através de grandes dimensões, oferecendo um outro ponto de vista sobre a História, que passa a ser vista, não como narrativa, mas como um processo resultante da interseção de variados sistemas. (TELLLES e ALVES; 2015; p. 177)

Claudio Fogu e Aaron Welcher fazem críticas a avaliação de Squire sobre *Civilization 3* pelo fato deste defender o uso do jogo no ensino de História, sendo que este trabalha com o desenvolvimento das sociedades desde o início da escrita até o século XXI numa visão considerada Eurocêntrica.

Welchel [2007] afirma que não faz sentido que os jogadores possam escolher serem britânicos desde o período neolítico do jogo, quando apenas recentemente o significado da identidade britânica foi definido. Por fim, o jogo desconsidera o papel das epidemias nos processos

históricos e, o mais grave, simplifica os conflitos bélicos sob a rubrica da “guerra total”, o que torna impossível compreender o papel da interpretação cultural no processo de conquista da América pelos espanhóis, já que a guerra, para os astecas era uma prática ritualizada. (TELLES e ALVES; 2015; p. 177).

Outras críticas ao jogo são feitas por este apresentar um modo específico de desenvolvimento das sociedades, que partiriam de uma ideia evolucionista, passando de caçadores-coletores para tribais, feudais, monarquia e etc. Ora, sabemos que não foram todas as sociedades que passaram pelo feudalismo, muito menos que todas da Europa passaram por tal estágio, como no caso do Império Bizantino.

A ideia de evolução e progresso se torna marcante nos jogos, para Silva:

Uma questão que considero importante destacar reside no fato de que os (as) estudantes informam – em suas respostas – que a tecnologia e o presente são algo bom, evidenciando uma noção de progresso como positivada em relação a um passado “que não tem carros e computadores”. (SILVA; 2010; p. 940).

As pessoas desenvolvem noções históricas a partir das ideias apresentadas nos jogos. Devemos ter em mente que ele foi produzido em meio cultural, sujeita a uma visão histórica, por um grupo de indivíduos que o produziam para o entretenimento de um público. *Civilization 3* pode não ter sido questionado pelo público pelo fato do jogo reafirmar que o desenvolvimento da sociedades culminaria inevitavelmente no modo de produção capitalista, este sendo por grande parte dela considerado o melhor. Está ideia estaria ligada noção que o passado era pior, mais difícil e inferior à sociedade contemporânea. Para um professor de história consciente, o capitalismo não é o único e dificilmente poderia ser classificado historiograficamente como o melhor sistema econômico. Entretanto, os pontos negativos só reafirmam a necessidade de se utilizar tais tecnologia e desconstruí-las.

II. Corações Valentes

*Valiant Hearts: The Great War*¹⁴ busca retratar os eventos que ocorreram na Europa entre os anos de 1914 e 1918. A Primeira Guerra Mundial, especificamente o que se refere aos acontecimentos na região fronteiriça da França com a Bélgica e a Alemanha. O jogo pode ser considerado histórico por alguns motivos: seu desenvolvimento teve apoio de grupos e instituições que trabalharam com a temática, tais como os criadores do documentário *Apocalypse, World War I* e da *Mission Centenaire 14-18* (missão organizada pelo governo francês em celebração ao centenário da guerra). Possibilitando aos desenvolvedores criarem uma história a partir de relatos reais – sendo que alguns destes relatos são de familiares dos próprios desenvolvedores – bem como fotos e documentos do período. Isso possibilitou não somente o uso do jogo pela ambientação, mas também pelo conteúdo adicional histórico inserido neste. Antes mesmo de iniciar-se a história, é deixado extremamente claro que os acontecimentos foram adaptados para o jogo “Inspirado livremente nos eventos do fronte ocidental entre 1914 e 1918 (UBISOFT; Valiant Hearts; 2014.)”, tal particularidade deve ser abordada em sala pelo professor para que as informações não sejam tomadas como verdades absolutas. Entretanto, isso não impede seu uso na aula, mas fortalece a necessidade de trabalha-lo, como afirmam Andersen Caribé de Oliveira¹⁵, Jesse Nery Filho¹⁶ e Lynn Alves em *Potencialidades para o aprendizado sobre a Primeira Guerra a partir da interação com Valiant Hearts – The Great War*:

Neste estudo, interagimos com o jogo e assistimos aos vídeos do jogo no youtube. Tal ação se fez necessária para identificarmos como a narrativa do jogo conduz a interação com os momentos da Primeira Guerra Mundial, afim de que possamos relacioná-los com os eventos apresentados por exemplo, na sala de aula, durante as aulas de história. Neste sentido, acreditamos que um professor de história é uma peça importante desta investigação, pois para estabelecermos relações pertinentes entre o que nos é apresentado no jogo e o que é discutido em sala de aula a Figura de um especialista é de notável valor. (OLIVEIRA, FILHO e ALVES; 2014; p. 655)

Os autores destacam acontecimentos históricos que poderiam ser discutidos na aula como o assassinato do Arquiduque Francisco Ferdinando, a mudança nas estratégias de guerra como a Segunda Fase, conhecida como Guerra de Trincheiras bem como as batalhas ocorridas nas regiões de Marne, Ypres e Neuve-Chapelle (OLIVEIRA, FILHO e ALVES; 2014; p. 655). Outros pontos que os autores destacam são as informações e os objetos extras contidos no jogo sobre os acontecimentos do capítulo retratado, tornando possível a discussão em sala de aula.

Figura 3: Informações contidas no jogo *Valiant Hearts*.



Fonte: Foto tirada por Diego Meotti, 2016.

Tomemos como exemplo o uso do jogo na disciplina de História. Ao apresentar a narrativa inicial do jogo, na qual é apresentado o estopim da guerra (o assassinato do Arquiduque), o professor poderia relacioná-la com uma das informações extras disponibilizadas – nesse caso, a imagem acima, tornando assim possível uma discussão sobre esse e outros fatores que iniciaram a primeira guerra mundial, tendo como complemento o conhecimento do professor e dos alunos,

bem como os demais recursos disponíveis por estes para o enriquecimento discussão.

Outra metodologia que pode ser utilizada através do jogo é exposta por Leonardo Lira de Souza e por Auricélia Lopes Pereira¹⁷ em *Jogos Digitais no Ensino de História: Aliando os Games às Práticas de Ensino Tradicionais* a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os autores utilizaram não só a narrativa e o contexto como também as cartas contidos no jogo para desenvolverem seu trabalho.

O objetivo central da atividade foi fazer os alunos – a partir de suas experiências vividas dentro do *game* – elaborar uma carta (que seria posteriormente enviada para seus familiares) simulando estarem dentro dos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial, assim, abrindo espaço para que eles refletissem e despertassem um senso crítico sobre como tais conflitos são maléficos para a humanidade. (SOUZA e PEREIRA; 2015; p.p. 5-6)

Tal atividade permite que os alunos não só aprendam sobre um contexto histórico como também desenvolvam capacidades das quais a disciplina de História se propõe, como o desenvolvimento da empatia ao interagir e presenciar as mais diversas situações pelos quais passam os personagens. Outra possibilidade de discussão relacionada com o desenvolvimento do aluno está relacionada com a compreensão de diferentes visões de mundo e também a quebra de noções simplistas.

Um mesmo fato pode ser analisado de formas muito diferentes segundo a nacionalidade de quem o analisa ou de acordo com a condição social do analista. É muito diferente quando se é um patrão ou um empregado quem faz, é preciso ter em mente que ambos partem de visões muito diferentes do mundo e da realidade. Compreender que ambas coexistem é indispensável e corresponde a alunos valorizar a ética e a moralidade das razões; mas esta valorização forma parte do misturado ético-moral de quem julga e não da história. O ensino da história requer do adolescente saber compreender que os fatos podem ser analisados de muitos pontos de vista e que, ademais, podem ser todos válidos, inclusive quando moralmente nós não os aceitamos. A função da história é compreender o passado, saber as causas e os motivos dos humanos para atuar de uma forma determinada. (Secretaría de Educación Pública; 2011; p.45.).¹⁸

A partir do ponto em que os alunos já tenham jogado o jogo, o professor poder iniciar uma discussão sobre os próprios personagens¹⁹. A história no passado era narrada a partir do ponto de vista do vencedor, e os inimigos eram vistos como os vilões na história. Esse jogo poderia proporcionar certo desconforto pelo fato de um dos personagens ser alemão – o foco do jogo não é a Primeira Guerra, mas sim as experiências vividas pelos personagens durante as batalhas, bem como os sentimentos expressados durante o período.

Em diversos momentos vemos personagens de ambas as nacionalidades – franceses e alemães – se ajudando, e isso possibilitaria ao aluno refletir sobre o ponto de vista do outro, buscando a compreensão dos acontecimentos de uma forma mais crítica.

Considerações Finais

O ensino de História passou por transformações práticas e epistemológicas através do tempo, acompanhando os movimentos de mudança da sociedade. A modernidade trouxe consigo uma aceleração nesses processos, tornando-os mais dinâmicos, seja na esfera ideal ou material. Coube aos professores portanto, identificar nesses movimentos ferramentas que auxiliem-nos em seu trabalho.

As novas formas de entretenimento, comunicação e informação modernas se tornaram instrumentos passíveis de estudo e utilização em sala de aula. Acreditamos também numa ligação intrínseca entre as três, assim como vários autores que abordam sobre a utilização de novas tecnologias como Katia Abud. É necessário pensar novas formas de ensinar história, utilizando recursos contemporâneos e cotidianos como meios de reflexão sobre o presente e o passado a um público cada vez mais informado e menos reflexivo.

Adaptar a realidade material externa à escola à sua metodologia é dever do professor. Aqui, atentamos para a utilização de jogos eletrônicos no ensino de

história. Concluímos que se faz necessário lançar mão dessas tecnologias, para uma mudança no caráter tradicional do ensino de história. Não necessariamente desenvolver uma metodologia baseada em jogos, mas uma que contemple-os. O universo dos jogos permeia principalmente o mundo dos jovens de idade escolar, e utiliza-los em sala de aula faz com que eles reconheçam e estabeleçam ligações entre o externo e o interno à escola.

Seja por suas características visuais, jogabilidade ou desenrolar da trama, os jogos necessitam de contextualização e foco em seus objetivos - uma vez que por se tratarem primeiramente de ferramentas de entretenimento, pessoas tendem a prestar mais atenção no jogo que na atividade proposta em si. Ressaltamos aqui a importância de uma metodologia conveniente às atividades propostas. O *modus operandi* será determinado, a nosso ver, primeiramente pelas condições materiais do espaço onde se irá lecionar. O professor depende da escola possuir estruturas pertinentes ao ensino para realizar seu trabalho: mesas, cadeiras, quadros, giz, sala, etc., mas, para fazer uso de jogos depende da escola possuir computadores ou TVs, por exemplo. Quanto ao aspecto de atratividade dos jogos pelos alunos, é natural a motivação e envolvimento deles, embora, não se dispense em momento algum a ação de mediação do professor.

ELETRONIC GAMES IN HISTORYTEACHING: DISCUSSIONS ABOUT ITS APPLICATIONS IN CALSSROOMS IN BRAZIL IN THE XXI CENTURY

Abstract

The teaching of History in Brazil and in the world has been changed in relation as to time and as to space in where it is. Its changes happened due to the way people have understood their societies. From 1930 on, with the development of a new historiographical vision, the need to rethink the History fields appears, among them its scholar discipline. Professionals of the education discussed new ways of working the subject in class and also new way of attracting the student's attention. They've concluded that contemporaneous technologies would then be utilized as tools in schools. Electronic games emerged after the half of the XX century, they developed and disseminated all over the world. However, we don't see its adoption

– as a new technology – in the teaching of History. We come across some discussions about the applications of some kinds of games in the academia, mainly the ones called simulators. It's presented either negative and positive points about its usage in class as well as discussions about the historical definitions given to games of this genre. Analyzing the possibility of the application of a non-simulator game – *Valiant Hearts* – in the teaching of history, we took into consideration the weight of the available historical information and methodologies that search the understanding of the societies through a history available on the game. From such analysis we can verify that the incorporation of the games in the teaching of History must not be discarded, even if there are difficulties as to its effectuation.

Keywords: Teaching of History. Electronic games. *Valiant Hearts*.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. **A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino.** História: vol.22no.1. Franca,2003. p. 183-193.

CUNHA, Jorge Luiz da. CARDÔZO, Lisliane dos Santos. **Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores.** Educ. rev.no.42. Curitiba. Oct./Dec.2011. p. 141-162.

História do Ensino de História (p.11-30)". In: SCHIMIDT, Maria e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** 2ª Ed. São Paulo: Scipione. 2009.

OLIVEIRA, Andersen Caribé de; FILHO, Jesse Nery; ALVES, Lynn. Potencialidades para o aprendizado sobre a Primeira Guerra a partir da interação com ValiantHearts – The Great War. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL.** 13.2014. Porto Alegre –RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2008. p. 653 – 656.

Disponível em:

http://www.sbgames.org/sbgames2014/files/papers/culture/short/Cult_Short_Potencialidades%20para%20o%20aprendizado.pdf.

A História no ensino fundamental (p. 19-27) **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília.MEC/SEF. 1997.

Secretaría de Educación Pública. México. **Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica**. Cap. I: ¿Por qué y para qué enseñar historia? (p. 18-68). México: Universidade Pedagógica Nacional. 2011

SILVA, Cristiani Bereta da. **Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes**. Universidade Federal do Ceará 2009. 22 p. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/4581/7054>.

SILVA, Cristiani Bereta. da; JÚNIOR, Antônio Celso Mafra. Os jogos para computador e o ensino de História. Diálogos possíveis. In: (EM TEMPO DE HISTÓRIAS). 12. 2008. **Periódicos...** Brasília: Universidade de Brasília. 2008. p. 201 – 214. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/download/2602/2153>.

SOUSA, Leonardo Lira de; PEREIRA, Auricélia Lopes. Jogos Digitais no Ensino de História: Aliando os *Games* às Práticas de Ensino Tradicionais. In: (ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA), 5, 2015. **Anais...** Campina Grande -PB: Universidade Estadual da Paraíba. 2015. 10 p. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MDI_SA6_ID45_29062015085818.pdf.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. **Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado**. In: (SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO), 11, 2015. Salvador – BA: Universidade do Estado da Bahia. 2015. p. 172 – 181. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/R26SJEEC2015.pdf>

TUMBLR. **Aujourd'hui j'ai visité Paris 2 fois**. 2 Figura. 405 pixels. 540 pixels. 48.7 Kb. JPG; 405 pixels. 540 pixels. 45.7 Kb. JPG. Disponível em <<http://tidamz.tumblr.com/post/102797713555/aujourd'hui-j'ai-visite%C3%A9-paris-2-fois-une-fois>>. Acesso em 21 maio 2016.

TRANSPARENT-ALUMINIUM. **Map**. 1 Figura. 336 pixels. 512 pixels. 157 Kb. JPG Disponível em <<http://transparent-aluminium.net/2014/11/16/assassins-creed-unity-guillotine-edition/>>. Acesso em: 21 maio 2016.

UBISOFT, 2014. **The Valiant Hearts: The Great War**.

ZONU. Mapa de París, Francia 1871. I Figura. 2344 pixels. 2189 pixels. 783 Kb. JPG Disponível em: <<http://www.zonu.com/fullsize/2009-09-18-10507/Mapa-de-Pars-Francia-1871.html>>. Acesso em: 21 maio 2016.

Notas

¹ Artigo elaborado para disciplina Teoria e Metodologia de ensino de História, ministrada pelo professor Everton Martins, em 2016/2º semestre.

² Alunos do curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó. Contatos: diego_meotti@hotmail.com; hilario.ramos@live.com.

³ A revista francesa dos *Annales* foi responsável por uma revolução na historiografia da França. Os historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre entre outros foram responsáveis por mudar a forma como se pesquisava o passado, analisando não apenas a História dos grandes personagens, mas sim a vida das pessoas comuns. Revolucionaram também ao trabalhar com documentos que não eram usados pelas correntes historiográficas do período como cartas, livros de literatura, artefatos arqueológicos e etc. Além de propor um estudo que não era desligado do presente, mas, que a partir de problemas do presente se buscava a compreensão do passado.

⁴ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (1968). Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791453A1>

⁵ Tradução nossa com base em: [...] con el objetivo de mantener vivo el sentimiento nacional-revolucionario. (Secretaría de Educación Pública. México. **Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica**. Cap. I: ¿Por qué y para qué enseñar historia? (p. 24). México: Universidade Pedagógica Nacional, 2011).

⁶ Doutorado em História Medieval e Moderna Contemporânea pela Universitat Hamburg, Alemanha (1994). Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4793413Y6>

⁷ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Bacharel e Licenciada em História pela mesma instituição.

⁸ Pós-Doutorando em Educação pelo PPGEduC- Uneb. Informações: <http://www.escavador.com/sobre/3373745/helyom-rogerio-reis-viana-da-silva-teles>

⁹ Pós-Doutora em Jogos Eletrônicos e Aprendizagem pela Universidade de Turim; Professora Titular do PPGEduC - Uneb.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4707769A1>

¹⁰ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4760128P3>

¹¹ Bacharel e Licenciado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2008) Informações: <http://www.escavador.com/sobre/3438942/antonio-celso-mafra-junior>

¹² Tradução nossa com base em “No se puede comprender fácilmente La historia si no se es capaz de conocer o imaginar sus escenarios. En este sentido, las ciudades constituyen grandes contenedores patrimoniales; algunas de ellas tienen visibles las cicatrices del tiempo hay ciudades que han tenido un papel relevante en la historia mundial, continental, nacional o regional. Cada una en su escala es una fuente del pasado”. (Secretaría de Educación Pública; 2011; p. 58)

¹³ Tradução nossa com base em “[...] os juegos de simulación son instrumentos muy poderosos, ya que permiten recrear situaciones y problemáticas del pasado. Además, la simulación estimula el pensamiento divergente, tan importante para comprender la historia, y es una herramienta para formar no sen la toma de decisiones, emulando el pasado y simplemente ubicándonos en el presente.” (Secretaría de Educación Pública; 2011; p. 59)

¹⁴ Jogo do gênero aventura/quebra-cabeça em 2D lançado para Ps3, Ps4, Xbox 360, Xbox One, Pc, IOS e Android em 25 junho de 2014 pela desenvolvedora *Ubisoft Montpellier*.

¹⁵ Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC-UNEB). Professor da Escola Municipal de Nova Sussuarana e Professor do Colégio do Santíssimo Sacramento e Vitória-Régia Centro Educacional. Informações disponíveis em <http://www.escavador.com/sobre/7298232/andersen-caribe-de-oliveira>

¹⁶ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Baiano - Campus Senhor do Bonfim. Aluno de Doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Informações disponíveis em <http://www.escavador.com/sobre/2908644/jesse-nerly-filho>

¹⁷ Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2010). Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba. Atua na área de teoria da História e Ensino. Informações disponíveis em <http://www.escavador.com/sobre/715765/auricelia-lobes-pereira>

¹⁸ Tradução nossa com base em “Un mismo hecho puede ser analizado de formas muy diversas según la nacionalidad de quien lo analice o de acuerdo con la condición social del analista. Es muy diferente que sea un patrón o uno brero quien lo haga, y hay que tener presente que ambos parten de visiones muy diferentes del mundo y de la realidad. Comprender que ambas coexisten es imprescindible y corresponde a los alumnos valorar la ética o la moralidad de las razones; pero esta valoración forma parte del entramado ético-moral de quien juzga y no de la historia. La enseñanza de la historia requiere del adolescente el saber comprender que los hechos pueden ser analizados desde muchos puntos de vista y que, además, pueden ser todos válidos, incluso cuando moralmente nos otros no los aceptemos. La función de la historia es comprender el pasado, saber las causas y los motivos que tu vimos los humanos para actuar de una forma determinada.” (Secretaría de Educación Pública; 2011; p.45).

¹⁹ O jogo apresenta a história a partir de cinco personagens – dependendo do ponto de vista de quem está jogando. São eles: Emile, um fazendeiro francês de 42 anos, convocado para lutar na frente; Freddie, americano que se alistou voluntariamente no exército francês logo no início da guerra; Karl, soldado alemão genro de Emile, e Anna: veterinária Belga que auxilia os feridos nas

batalhas. Os quatro protagonistas possuem a ajuda de Walt, um dobermann pinscher treinado pelos alemães como cão de enfermagem.