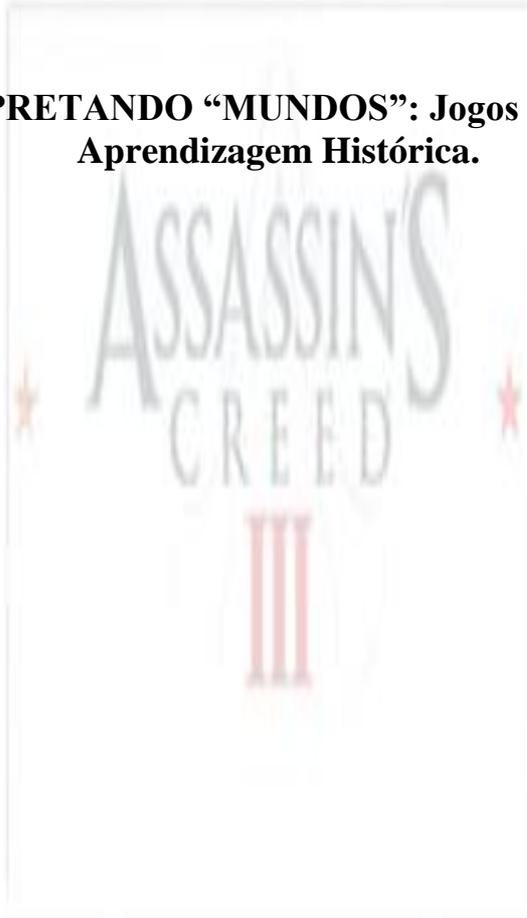




UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BERGSTON LUAN SANTOS

**INTERPRETANDO “MUNDOS”: Jogos Digitais &  
Aprendizagem Histórica.**

A white smartphone is held in the foreground, displaying the Assassin's Creed III logo on its screen. The logo features the words "ASSASSIN'S CREEED" in a stylized font, with "III" below it. Two red stars are positioned on either side of the text. The background of the phone screen shows a blurred scene from the game, depicting a character in a historical setting.

ASSASSIN'S  
CREEED  
III

UBERLÂNDIA  
2013

**BERGSTON LUAN SANTOS**

**INTERPRETANDO “MUNDOS”: Jogos Digitais &  
Aprendizagem Histórica.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda.

**UBERLÂNDIA  
2013**

**BERGSTON LUAN SANTOS**

**INTERPRETANDO “MUNDOS”: Jogos Digitais &  
Aprendizagem Histórica.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Uberlândia- MG, 14 de Março de 2014.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Selva Guimarães (PPGED-UFU)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lynn Alves (PPGEduC-UNEB)

A todos que me ensinaram e continuam ensinando que diversos mundos existem e por isso não estamos fadados a uma única realidade racional ou não.

## AGRADECIMENTOS

Primeiro a todos colaboradores desta pesquisa, afinal este é um trabalho coletivo fruto de inúmeros diálogos, inferências e debates. Peço desculpas por não poder enumerar cada um, mas desde já muito obrigado! Agradeço os alunos jogadores que se empenharam em participar, a direção da escola que forneceu abertura para que a pesquisa se realizasse, ao professor que cedeu seus horários e foi muito colaborativo quando requisitado. Além disso, agradeço todo o coletivo que dá vida à instituição escolar.

Ao Eucídio que além de orientador desse trabalho foi uma imensa referência intelectual. Sempre responsável, aberto ao dialogo e compreensível. Acredito ser difícil enumerar ou adjetivar a relação que construir com ele durante o trabalho. Todavia, uma coisa é inegável, aprendi muitas coisas e essas fazem parte do sujeito que sou agora. Foi um grande orgulho ser seu orientando!

A todos os professores do programa (PPGED-UFU), em especial a três que são referências que levarei comigo, a professora Dr<sup>a</sup>. Selva Guimarães, referência de humildade que encanta qualquer um no cenário acadêmico. Ao professor Dr. Carlos Henrique que me oportunizou olhar para a vida do pesquisador entre suas teses e teorias de maneira mais aberta e fluída. Liberdade de pensamento é algo que não pode escapar das nossas mãos, por mais difícil que seja essa tarefa. Em especial a professora Dr<sup>a</sup>. Iara Guimarães que desde nosso primeiro contato cresceu em mim uma admiração inarrável por ela, professora de delicadeza quase artística para discuti teses, teorias e ideias por mais complexas que elas sejam. Sempre muito aguçada e sensível nas críticas e nas observações. Meus francos agradecimentos, mestres.

Aos colegas de turma, cada um de uma forma especial, agradeço por tê-los conhecido, mas em particular; Osvaldo, meu grande irmão, cara que me ensinou a acreditar ainda mais na humanidade do próximo, também Wagner, Kênia, Grazi e Emília esse ficaram marcados como grande amigos, cada um de maneira peculiar. Agradeço por terem me oportunizado conhecer e conviver com vocês.

Ao James e Gianny, funcionários da secretaria do PPGED e demais trabalhadores da Universidade, afinal vocês incluem uma importância particular na vida acadêmica desde os lutadores dos serviços gerais ao reitor.

Aos familiares que sempre são um porto seguro para mim. Em especial a minha mãe Carmem e o meu pequeno grande ser, João Pedro, pois ele me ensinou que consigo ser um sujeito paciente.

A Capes, instituição que permitiu tempo para construção da pesquisa.

A Jaciely companheira de muitos momentos, desde debates, leituras, críticas e sugestões a todo relacionamento que fomos capazes de construir. Conhecer você foi muito importante.

Por fim, agradeço a todos que são parte deste trabalho. Pois, todos me ensinaram que a dissertação escrita é apenas parte do universo de coisas que pude aprender. Penso que a dissertação não é o fruto mais importante, ela tem seu valor e isso é obvio, contudo, o crescimento intelectual, pessoal e emocional que se constroem na perifericidade do processo é também muito rico e humano, de tal modo, que a experiência que rodeia o processo de construção da dissertação é capaz de nos ensinar que os seres humanos são capazes de indefinidas conquistas, principalmente quando reconhecem que juntos são capazes de fazer muito mais.

Obrigado!

*E não se pode qualificar como inautêntico o trabalho que acrescenta ao mundo que existe outros mundos possíveis.*

Fernando Catroga.

## RESUMO

Um olhar superficial sobre os videogames e a juventude pode, muitas vezes, revelar leituras e conclusões simplistas. Todavia, a presente pesquisa objetivou aprofundar esse “olhar” e buscou investigar as possibilidades de aprendizagem histórica mediada pelos jogos digitais. Nossa pretensão foi abranger reflexões sobre as possibilidades que os jogos digitais exercem na produção da interpretação feita pelos jogadores, essa interpretação, é apreendida neste trabalho pelo viés da aprendizagem em História, ou seja, interpretação como exercício cognitivo. Para tanto, usamos a abordagem qualitativa. Os instrumentos para coletas de dados usados foram; questionários, observação e entrevistas. Sendo que esses instrumentos nos oportunizaram levantar informações sobre os jovens e suas relações com os videogames. Nesse trabalho, buscamos compreender a juventude para além dos estereótipos socialmente hierarquizados, entendendo-a como fase da vida em si, e não apenas momento intermediário entre a infância e a fase adulta. A respeito da aprendizagem, abordamos esse conceito pela perspectiva histórico-cultural o que nos oportunizou pensar a aprendizagem como produto das relações sociais, de tal forma, sugerimos que aprender faz parte de uma dimensão integral da prática social. A propósito do aprendizado em História empregamos como tese a idéia que essa não é algo inato do ser humano, pelo contrário, entendemos que há necessidade de estímulos externos para se aprender História. Quando abordamos os jogos digitais e aprendizagem compartilhamos da ideia que os videogames não são apenas objetos de passa tempo, ao invés disso, são objetos da cultura e que precisam ser investigados para podermos compreender as relações que mediam junto ao jogador. Por fim, também discutimos neste trabalho sobre a interpretação em História, para essa tarefa, usamos os trabalhos de Ricoeur (2007) e (2011) e Certeau (1982), onde discutimos que a interpretação em História deve ser entendida como integrante das manifestações cognitivas, e essa, são importantes no trabalho de pensar historicamente. Por fim, o trabalho revelou que os jogos digitais de temática histórica são objetos da cultura capazes de mediar situações que levam os jogadores a pensar e interpretar situações e representações que sugerem épocas passadas, assim, a relação temporal foi fator relevante para que os jovens interpretassem sentidos históricos nas imagens mediadas pelo game. No entanto, há necessidade de aprofundar o debate na escola sobre a História e os meios midiáticos a fim de oferecer aos sujeitos operações mentais mais críticas sobre a relação da História com as representações da tela.

**Palavras-chave:** Jogos Digitais, Aprendizagem, História, Interpretação e Juventude.

## ABSTRACT

A cursory look at video games and youth can often prove readings and simplistic conclusions. However, this research aimed to deepen that "look" and investigates the possibilities of historical learning mediated by digital games. We intend the possibilities that digital game play in the production of interpretation made by the players was cover, this interpretation is apprehended in this work by learning in history bias, interpretation as a cognitive exercise. To do so, we use a qualitative approach as a tool for data collection was used questionnaires, interviews and observation. Since these instruments were provided an opportunity us gather information on young people and their relationship with video games. In this work we seek to understand the youth beyond the socially hierarchical stereotypes, understanding it as a phase of life itself, not just intermediate moment between childhood and adulthood. Regarding learning, we address this concept by cultural-historical perspective which provided an opportunity to think of learning as a product of social relations thus suggest that learning is part of an integral dimension of social practice. The purpose of learning history as a thesis employ the idea that this is not something innate in the human being, on the contrary, we believe there is need for external stimuli to learn history. When discussing digital games and learning shared the idea that video games are not just objects of time passes, instead, are objects of culture and need to be investigated in order to better understand the relationships that mediate with the player. Finally, we also discussed in this paper on the interpretation in history, for this task, we use the work of Ricoeur (2007) and (2011) and de Certeau (1982), where we discuss the interpretation in history must be understood as part of the cognitive manifestations, and that are important in the work of thinking historically. Finally, the study revealed that digital games are objects of historical theme of culture capable of mediating situations that lead players to think and interpret situations and representations that suggest past. However, there is a need to deepen the debate about history in school and from the media in order to offer more critical about the relationship of history to the screen representations of the subjects mental operations.

**Keywords:** Digital Games, Learning, History, Interpretation and Youth

## SÚMARIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I: PERCURSOS METODOLÓGICOS, JOGADORES E JOGOS DIGITAIS</b> .....	15
1.1 O campo da pesquisa.....	16
<b>CAPÍTULO II: JUVENTUDE, JOGOS DIGITAIS E FORMAÇÃO EXTRAESCOLAR: APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS?</b> .....	32
2.1 A juventude como questão social.....	32
2.2 Juventude e artefatos culturais.....	38
2.3 Jogos Digitais: Lazer e Aprendizagem. ....	45
<b>CAPÍTULO III: ENSINO E A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	59
3.1. Ensino e Aprendizagem em História: Campo de debate. ....	59
3.2. Aprendizagem Histórica e Mídias.....	62
3.3. Documentos / Fontes: Diferentes linguagens e ensino de História.....	67
3.3.1. Cinema.....	68
3.3.2. Histórias em Quadrinhos.....	72
3.3.3. Os Jogos.....	77
3.3.4. Os Jogos Digitais.....	81
3.4. História, “histórias” e Jogos Digitais. ....	88
3.5. A Interpretação e a questão da História ....	96
<b>CAPÍTULO 4: UM GAME, UM MUNDO: A INDEPENDÊNCIA DAS 13 COLÔNIAS EM MEIO A GUERRA DOS ASSASSINOS VERSUS TEMPLÁRIOS. ASSASSIN'S CREED III</b> .....	110
4.1. Assassins' Creed III: Histórias entrelaçadas <i>do e no</i> jogo. ....	119
4.1.1 Assassin's Creed III – conhecendo o jogo.....	122
4.2. Interpretando o(s) mundo(s): Observação, diálogo e as inferências dos jogadores sobre o universo de Assassin's Creed III.....	153
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	177
<b>REFERÊNCIAS</b> . ....	183
<b>APÊNDICE</b> .....	193

## INTRODUÇÃO

Os jogos fazem parte da cultura humana, pois somos seres lúdicos, sendo difícil encontrar alguém que nunca tenha jogado, principalmente quando crianças, haja vista o seu maior tempo disponível para as brincadeiras. Muitas pessoas, ao lerem essas linhas, podem fazer um exercício simples, apenas de memória: qual é a sua brincadeira favorita? Que jogo considera divertido? O que mais gosta de jogar? O que nos atrai nas brincadeiras e jogos? Exercício simples, mas que pode gerar sensações diversas, até mesmo nostalgia.

Assim, nota-se, rapidamente que o jogo não é simplesmente passatempo ou algo sem importância, ao contrário, é algo sério que precisa de regras, de tempo e espaço para se realizar, desejo e liberdade para jogar. Assim, jogar é uma atividade que exige habilidades diversas e essas podem ser físicas ou cognitivas. Jogar não é uma atividade hierarquizada pela idade, lugar ou cultura. O jogo faz parte do homem, de forma que, onde existir homens, pode-se afirmar sem medo de errar que haverá lugar para os jogos.

“*Podemos aprender brincando!*” Essa frase pode parecer banal, porém é muito significativa. Entendemos que refletir sobre a educação também é pensar nos processos de aprendizagem e o ato de jogar auxilia o aprender. Aprendemos quando jogamos. No ato de jogar, aprendemos a obedecer e aceitar as regras, respeitar a vez do outro e alguns aprendem a perder, a conviver, a criar, entre muitas outras coisas. Enfim, quando jogamos, produzimos interação e a partir dessa interação estabelecemos relações que, por variadas vezes, podem ser relações de aprendizagem, seja com sujeitos, consigo mesmo ou com o mundo “real”, imaginário ou “digital”.

Pensado assim, este trabalho tem como subtítulo “*Interpretando mundos*”, sendo nossa pretensão pensar a aprendizagem histórica por meio dos jogos digitais de temáticas históricas que remetem os jovens a mundos virtuais que exigem interpretações diversas sobre as suas ações e sobre o próprio jogo.

Ao entender a História como ciência, observa-se que se trata de uma área de estudos em que interpretar é essencial no trabalho de escrever e aprender a pensar a História. Dessa forma, este trabalho busca refletir sobre as possibilidades da aprendizagem interpretativa com jogos digitais. E como argumenta Arruda (2009), os jogos digitais que trazem a temática histórica como referência em sua representação virtual, ajudam-nos a pensar historicamente.

Este trabalho se justifica por entendermos que os professores, quase sempre, procuram formas de ajustar o trabalho pedagógico ao contexto dos alunos. Assim, pensar o mundo contemporâneo e as relações que os alunos estabelecem com ele e suas tecnologias

podem ser de grande auxílio para que os professores entendam como os alunos lidam com esse mundo de acessos digitais. E a partir disso, buscar possibilidades e formas para que as aulas se tornem convergentes com essas formas de aprendizagem.

Um fato é que as crianças têm crescido, nas últimas três décadas, em contato direto e indireto com os videogames, seja por meio dos computadores, consoles, fliperamas ou aparelhos portáteis como celulares, tablets e minigames. Trabalhos como o de Alves (2005), Moita (2006) e Arruda (2009) vêm argumentando que os elementos tecnológicos, dentre eles os jogos eletrônicos, configuram-se em instrumentos para pensar, divertir, produzir ideias e representações da realidade e de nós mesmos.

Assim sendo, entendemos que o videogame se apresenta como objeto de investigação e pesquisar sua relação com educação é importante para pensar as aprendizagens a partir do espaço informal de formação. Buscar uma compreensão sobre a relação (sujeito/ interpretação histórica/ games) se torna necessário, pois ao reconhecer a peculiaridade da nossa sociedade tecnológica e digital, que mesmo excludente, ainda oferece o consumo essa pode oferecer indícios sobre as sociabilidades juvenis mediada pelos jogos e, além disso, esclarecer sobre a maneira como esses jovens lêem o que os jogos representam na tela.

Nessa sociedade há também em sua peculiaridade histórica a formação de novos sujeitos, a distinção do ser aluno-jogador no presente e sua relação com a aprendizagem. Logo, não podemos negligenciar esses fatos. Sendo um intuito de este trabalho contribuir com esse debate e fenômeno social, construindo e estabelecendo ideias, além de interpretações sobre os alunos-jogadores, suas relações com os jogos e as possibilidades de aprendizagem histórica na relação homem/jogo digital.

O jogo escolhido para esse trabalho foi *Assassin's Creed III*, esse game faz parte da série de jogos produzidos pela Ubisoft Montreal, localizada no Canadá. Alguns motivos foram de relevância para escolha desse jogo. Primeiro, é um game que tem sua narrativa ficcional mesclada com referências e contextos históricos 'factuais', por exemplo, o game III foi lançado em 2012 e tem como plano de fundo para a história *do* jogo, o contexto da independência das 13 colônias norte-americanas, esse fato foi importante para a seleção desse jogo. Além disso, os colaboradores da pesquisa são alunos do 2º ano do Ensino Médio de Minas Gerais e o currículo básico do Estado prevê o estudo da Independência das 13 colônias no 1º ano do Ensino Médio, assim acreditávamos que os alunos-colaboradores já tivessem conhecimentos prévios sobre o contexto histórico que o game faz referência. O segundo motivo da escolha desse jogo foi à classificação indicativa, nos EUA esse mesmo game despontou com indicação para maiores de 18 anos, no Brasil a classificação foi 16

anos, esse fato possibilitou trabalharmos com esse game, afinal essa é a faixa etária da grande maioria dos alunos-jogadores do 2º ano do Ensino Médio. E por fim, outro motivo de proeminência para a escolha desse game é o fato de ser um dos mais vendidos no Brasil, e além dos jogos, os livros da série tiveram grande aceitação do público brasileiro, chegando à marca de mais de um milhão de livros vendidos, dados de setembro de 2013. Assim, podemos sugerir que é importante analisarmos esse game, afinal ele é um produto de consumo considerável entre o público juvenil do Brasil.

O objetivo deste trabalho é identificar e analisar as possíveis formas de interpretação construídas por alunos jogadores na interação com os jogos digitais de temática histórica. Para chegar a algumas esclarecimentos sobre tal objetivo, construímos um caminho que passa pela “busca” dos jogadores e para isso lançamos mão de um referencial metodológico qualitativo sob o pressuposto de que os fenômenos educacionais não podem ser submetidos à pretensão da quantificação objetiva e à neutralidade. Afinal, esses fenômenos ocorrem de maneira dinâmica e com dificuldade em isolar ou testar variáveis. E essas são algumas indagações pertinentes a esse trabalho: Como se aprende história, onde se aprende, por que aprende desta forma, qual a influência do meio, da mídia, da escola e dos jogos na aprendizagem histórica?

No primeiro capítulo deste trabalho, desenvolvemos, apresentamos e discutimos os dados da pesquisa. Esclarecemos que a pesquisa se realizou em uma escola pública de Janaúba/MG que oferece o ensino básico. Fizemos a triagem entre os alunos do ensino médio como sujeitos da pesquisa. A seleção se mostrou necessária por entendermos que nem todos os alunos são jogadores. Por esse fato, no primeiro momento, aplicamos um questionário a fim de eleger os possíveis sujeitos da pesquisa e entender um pouco sobre a relação dos alunos com os games. O questionário conteve questões abertas e fechadas. A partir dos questionários, criamos gráficos e tecemos considerações que compreendemos como pertinentes. Contudo, percebemos que os dados são produtos de uma realidade específica e mesmo que em alguns momentos dialoguem com coerência junto a dados de outras pesquisas.

No segundo capítulo, apresentamos uma argumentação teórica sobre juventude, esclarecendo que nesta pesquisa, a juventude se apresenta como grupo importante, pelo fato dos alunos que sofrem a intervenção da pesquisa comporem o quadro dos ditos jovens na sociedade atual. Ainda, discutimos sobre a relação da juventude contemporânea com os artefatos culturais e as possibilidades de aprendizagem a partir da relação com tais meios. Pensamos, também, sobre a formação no espaço informal da sociedade, incluindo para isso

uma discussão sobre aprendizagem, entendendo a como produto de interação social possível de se estabelecer em vários espaços.

No terceiro capítulo, discutimos sobre o ensino e a aprendizagem em História, neste trabalho compreendeu-se que esses fenômenos (ensino e aprendizagem) não são inatos, mas uma construção gerada a partir de experiências e exercícios. Também, abordamos as diferentes linguagens na possibilidade com a educação em História, para com isso pensarmos algumas alternativas como o cinema, as histórias em quadrinhos e os jogos digitais. Aprofundamos a discussão quando tratamos dos jogos, pois esse é o artefato de maior interesse nesta pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos mais dados empíricos, a fim de consolidar nossa argumentação sobre os jovens, os jogos digitais e suas interpretações. Para tanto, esclarecemos sobre a observação realizada com os alunos-jogadores, sujeitos da pesquisa, a fim de ampliar nossas análises. Também relatamos o sobre ambiente de observação do jogo, sobre o tempo da coleta de dado. O critério de escolha do ambiente onde o game foi jogado esteve diretamente ligado a uma questão muito complexa, que se refere às novas formas de sociabilidade do tempo presente e às possibilidades sociais e culturais desses espaços na formação e aprendizagem dos jovens (MOITA, 2006).

Para a efetivação da pesquisa, realizamos o trabalho metodológico confrontando os dados obtidos com a perspectiva teórica. Com a realização da pesquisa, verificamos a relação que há entre aprendizagem e o uso dos videogames, especificamente, a aprendizagem histórica na relação com a interpretação nos jogos digitais. Esperamos que a pesquisa produza referências para possíveis análises no campo da aprendizagem mediada por jogos digitais e na ampliação do diálogo com a escola, como campo formal de aprendizagem na nossa sociedade.

## **CAPÍTULO I: PERCURSOS METODOLÓGICOS, JOGADORES E JOGOS DIGITAIS.**

A pesquisa científica constantemente sofre críticas, pois o trabalho científico em si não constrói a verdade absoluta e imutável (SANTOS, 1987). Ao contrário, entendemos que o produto da investigação, que se faz no campo da ciência, é fruto de dialética e conflitos, edificando interpretações, que sempre são contextuais e provisórias. Fazer ciência é uma busca certamente interminável, uma caminhada constante e sucessivamente repleta de dúvidas, incertezas, escolhas e até mesmo silenciamentos. Não é possível que um trabalho de análise dê conta da realidade em sua totalidade, logo devemos reafirmar que o que existe são interpretações e não verdades absolutas (NIETZSCHE, 2008).

Todavia, por ser um campo de autoridade, a ciência não se sustenta de metáforas ou pseudoconhecimento, sendo dever de todo trabalho científico apresentar coerência, possuir uma base teórica concisa e uma gama considerável de material empírico para sofrer análises interpretativas dos pesquisadores. Esses pesquisadores precisam admitir que os fatos observados não possuem o dever de provar as teorias, devendo ser entendidos como evidências que, possivelmente, podem vir até mesmo a questionar a teoria. O fato é que nada está estável no campo em que se produz conhecimentos científicos.

No entanto, não podemos esquecer que o investigador acaba por subjetivar seus dados, já que emocionalmente o cientista está envolvido com seu objeto de trabalho e os sujeitos que cooperam com a pesquisa sempre trazem consigo um universo (pluri) pessoal que certamente influi na realidade pesquisada. Portanto, a objetividade incondicional é uma ilusão quando tratamos da produção do conhecimento científico e, por isso, poderíamos pensar que há uma troca, uma relação de mão dupla entre pesquisador, objeto e sujeitos envolvidos no trabalho.

Para Santos (1987), desde meados do século XIX e início do século XX, as novas teorias científicas, filosóficas, físicas e matemáticas que surgiam, abriram caminho para uma onda de questionamentos epistemológicos sobre as ciências e os resultados das pesquisas. Nesse movimento de novas teorias, novas questões aparecem. Segundo Santos (1987), as teorias de Einstein, Heisenberg, Bohr, Gödel, Prigogine, entre outras, causaram efeitos irreversíveis no campo científico. Todos esses autores trouxeram uma relativização e uma reorganização nas possibilidades de produzir, entender e consumir ciência.

Após os impactos de tais teorias, todo o paradigma, que sustentava a ciência como um campo neutro e objetivo, ficou abalado e novas possibilidades para pensar e produzir o conhecimento apareceram e ganharam espaço no cenário científico. Houve uma fragmentação da realidade e uma multiplicação de interpretações que passaram a ser aceitas.

Assim, as ciências de bases qualitativas se valorizaram em todo o cenário científico, principalmente, nas áreas que abrangem as relações humanas: como história, sociologia, filosofia, educação, entre outras.

Como característica da abordagem qualitativa tem-se o entendimento de que a ação de análise interpretativa do pesquisador é um veículo entre as evidências empíricas e o conhecimento elaborado, não existindo uma separação clara entre pesquisador e objeto pesquisado. Compreende-se, ainda, que não há uma neutralidade segura nos resultados obtidos com a pesquisa; assim sendo, o fruto do trabalho de pesquisa é sempre parcial, contextual e repleto de subjetividades.

Além disso, na abordagem qualitativa, a investigação científica é entendida como uma prática humana e social, ou seja, é impossível pensar seus resultados fora de preferências, seleções e valores socioculturais (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa também é séria e merece credibilidade, pois ela não elimina o confronto de dados e evidências, já que o pesquisador deve fazer esses confrontos constantemente. Em síntese, a pesquisa qualitativa não busca testar variáveis ou simplificar teorias, uma vez que busca fazer uma leitura complexa e sofisticada da realidade, abrangendo o pesquisador como principal instrumento de trabalho, o espaço natural como o melhor campo de pesquisa e as relações humanas como objeto inestimável de análises constantes e variadas.

### **1.1 O campo da pesquisa**

A partir das considerações apresentadas, esclarecemos que esta pesquisa se situa no campo qualitativo da abordagem científica. Mesmo usando dados quantitativos e gráficos, elucidamos que em nosso enfoque buscaremos interrogar os dados à luz dos pressupostos da metodologia qualitativa da pesquisa.

Como sugere Michel (2005), a pesquisa quantitativa usa a quantificação tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. Esse tipo de pesquisa é usado quando a intenção é precisão, buscando evitar distorções na interpretação. No entanto, entendemos que os sujeitos participantes deste trabalho são sujeitos repletos de subjetividades e conflitos e os dados produzidos não estarão isentos de um contexto relativo.

Assim sendo, escolhemos a perspectiva qualitativa, pois, como afirma Chizzotti (2010), as pesquisas qualitativas não têm padrão único, visto que admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem do pesquisador – suas concepções, valores e objetivos. A partir do exposto, entendemos que o pesquisador não está imune à conjuntura e as relações que vão se estabelecendo durante o caminho da construção

dos dados. Portanto, a ação do pesquisador se dá na tentativa de pensar e analisar uma realidade, sem a pretensão de construir generalizações inquestionáveis do objeto ou mesmo sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Nesse primeiro momento, esclareceremos sobre os objetivos da pesquisa, trataremos a respeito de nossas escolhas (escola e turmas) e relataremos um pouco da nossa imersão no campo de pesquisa a fim de elucidar como os primeiros dados foram construídos. Simultaneamente, apresentaremos os gráficos elaborados a partir de questionários aplicados na escola e nas turmas pesquisadas. Também, aclaramos que nossa interpretação dos dados é concernente, mesmo entendendo que alguns dados quantitativos esclarecem sobre determinados temas com relativa precisão, contudo não os definem ou os isolam de outras interpretações.

De princípio, o objetivo deste trabalho é identificar e analisar as possíveis formas de interpretação construídas por alunos jogadores na interação com os jogos digitais de temática histórica. Para chegar a algumas esclarecimentos sobre tal objetivo, construímos um caminho que passa pela “busca” dos jogadores. Como esse trabalho é pensando dentro da Educação, escolhemos uma escola pública da cidade de Janaúba e alunos das turmas do 2º ano do ensino médio.

Sobre a escolha da escola, deve ser exposto que o pesquisador nasceu e em parte se “construiu” como sujeito na cidade onde a pesquisa é produzida. Também foi aluno da escola pesquisada e, ainda, lecionou por algum tempo na mesma. Isso traz em si várias imbricações, entre elas, o “alarme” de uma leitura pessoal e peculiar do pesquisador sobre o universo escolar a qual a pesquisa foi feita.

A escola selecionada pertence à rede estadual de ensino de Minas Gerais e fica localizada no centro urbano da cidade, a qual oferece ensino fundamental e médio e funciona em três turnos. Um fator importante que foi considerado pelo pesquisador para escolha é o seguinte: há na cidade muitas escolas de periferia e a maioria delas não oferece o ensino médio, o que leva muitos alunos, de variados bairros da cidade, a cursar o ensino médio em escolas do centro da cidade.

Por exemplo, nos anos de 2010 e 2011, o pesquisador trabalhou em uma escola (não a da pesquisa) de periferia e essa só oferecia o ensino infantil e o ensino fundamental. Após conclusão do 9º ano, os alunos dessa escola se dirigiam para as três escolas públicas de maior referência da cidade. Uma dessas escolas é a escola da referida pesquisa.

Em síntese, o pesquisador acredita que a escola escolhida recebe alunos de vários bairros da cidade, o que na nossa interpretação sugere um maior universo de sujeitos

pesquisados. Esse fato pôde ser evidenciado em conversa com uma funcionária da escola, pois ela nos confirmou essa hipótese dizendo: “*Sim é verdade, hoje nós temos alunos de quase todos os lugares da cidade, inclusive de Nova Porteirinha. Nossa! São muitos mesmo, acha que isso será importante para pesquisa?*”<sup>1</sup>. Pela fala da funcionária, foi-nos possível apreender uma nova perspectiva, afinal, não tínhamos considerado os alunos de Nova Porteirinha, um município que faz divisa com a cidade de Janaúba<sup>2</sup>.

Devemos ressaltar, ainda, que o período de escolarização dos sujeitos da pesquisa é o 2º ano do ensino médio. O critério de escolha desse ano de escolarização se faz pelo fato de os alunos já terem cursado um ano do médio e provavelmente já estarem envolvidos com a forma de estudo dessa etapa da educação. Chamamos de “forma de estudo” o horário das aulas que normalmente se dá no matutino, diferindo do fundamental, que se concentra no vespertino<sup>3</sup>. Ainda ressaltamos as exigências específicas do ensino médio, as mudanças no currículo, como, por exemplo, aulas de física, química, filosofia e sociologia, disciplinas não cursadas no fundamental. Consideramos que esses alunos já estejam incorporados à organização do Ensino Médio e mesmo já tendo cursado a disciplina de História no ensino fundamental, essa possibilita novas perspectivas de abordagens históricas para o curso Médio.

Nossa imersão no campo de pesquisa se deu em várias etapas. No momento inicial (Dezembro de 2012), conversamos com a diretora da escola pesquisada, buscando, em princípio, esclarecer sobre as possibilidades da pesquisa e a necessidade de um campo para sofrer intervenção do nosso trabalho de investigação. Em outro momento, voltamos à escola e a diretora que já havia autorizado a pesquisa, apresentou-nos ao professor de História dos 2º anos do ensino médio da escola (Fevereiro de 2013). O professor possui licenciatura em História e trabalha a mais de oito anos em escolas da cidade. No referido período, ele estava finalizando seu mestrado em Educação no exterior.

Depois de uma breve conversa sobre os objetivos da pesquisa, marcamos no dia seguinte uma reunião para falarmos com mais tempo sobre o trabalho. No outro dia, voltamos à escola e conversamos cerca de uma hora sobre a pesquisa e suas possibilidades.

Discorremos sobre os pais dos alunos entre outros tópicos, porém não é possível relatar tudo, assim sendo, fazemos recortes e apresentamos o que parece mais relevante do

---

<sup>1</sup> Fala de uma funcionaria da escola, retirada de uma conversa informal na escola, quando ela mesma nos questionou sobre a pesquisa.

<sup>2</sup> Um detalhe geográfico importante é que as duas cidades estão divididas por um Rio, o Gorutuba, e esse fica nos fundos da escola. Os muros do fundo da escola ficam em frente a uma Avenida. Ao lado dessa, já se localiza o rio. Assim, menos de 200 metros da escola está a cidade referida pela funcionária.

<sup>3</sup> Isso é uma organização específica da escola em questão. Não é geral para a cidade, nem mesmo para o Estado de MG.

nosso ponto de vista. Por exemplo, o próprio professor se colocou à disposição do trabalho, elogiou e ainda argumentou: *“talvez haja resistência por parte dos pais, mas pelos meninos, acho que vão gostar”*.

Urge dizer que notamos, durante toda a conversa, que o professor estava meio receoso em relação aos pais dos alunos, porém esse fato não era inesperado; afinal, os videogames ocupam uma posição de conflito no cenário social. Alguns, por um lado, os veem com muito preconceito, faltando melhor entendimento sobre esse objeto e o professor tem essa consciência. Por outro lado, o professor também demonstra perceber que os jovens gostam e lidam bem com esses aparelhos.

Depois dessa conversa, estabelecemos dias e horários para aplicar os questionários nas salas de aula, por sugestão do professor uma quarta-feira, pois ele teria os três primeiros horários de aula nos 2º anos do ensino médio. Sobre o uso de questionários em pesquisa, Manzoto e Santos (s/d) argumentam que “um questionário deve obedecer algumas regras básicas onde o principal é que possua uma lógica interna na representação exata dos objetivos” (MANZOTO e SANTOS, s/d, p.10). Assim, nosso questionário<sup>4</sup> buscou construir um possível caminho de análise dos alunos que jogam. O questionário usado contém questões abertas e fechadas, sendo que o nosso principal objetivo ao usá-lo foi compreender, a partir das respostas, quem são os alunos que jogam, onde jogam, plataforma que mais usam e o que gostam de jogar, para, a partir destes dados, elaborar escolhas acerca do jogo com temática histórica que seria estudado no trabalho.

Ainda, devemos explicar que o questionário usado não buscou atingir uma generalização explicativa sobre os alunos pesquisados, ao contrário, o questionário é entendido neste trabalho como um instrumento que possibilita uma exploração mais peculiar de um determinado grupo. Contudo, por esse grupo pertencer a um contexto socioeconômico e cultural aparentemente próximo, entendemos que pela análise das respostas individuais poderemos construir um panorama mais amplo, que nos possibilite pensar esses jovens que jogam.

---

<sup>4</sup> Ver anexo I.

Sobre a 1ª pergunta “Estaria disposto a participar da pesquisa citada?”, encontramos as seguintes respostas<sup>5</sup>:

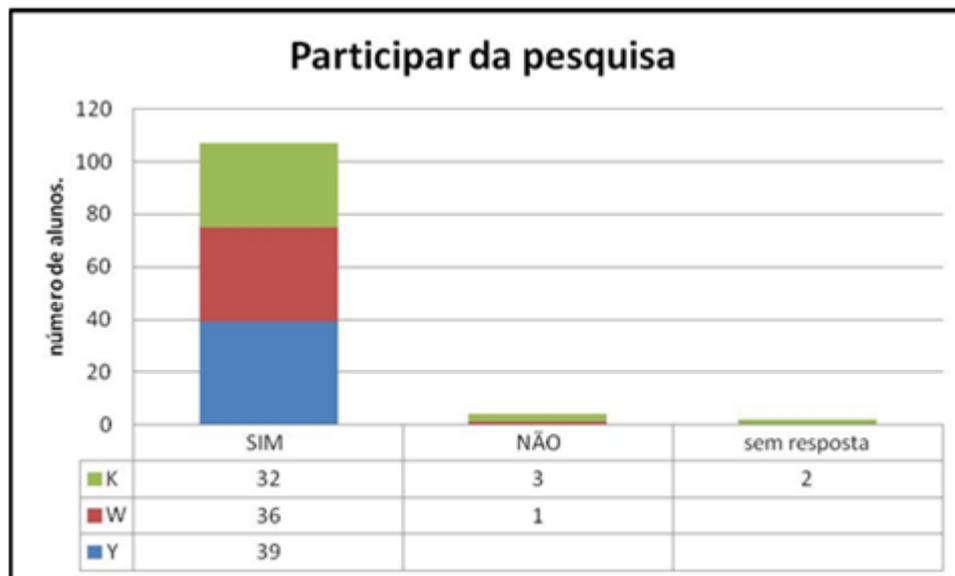


Gráfico 1. Fonte: Pessoal

Nesse gráfico, temos expostas as três turmas em que foram aplicados os questionários. Chamamos, aqui, de turmas Y, W e K. Todas as turmas eram compostas por mais de 35 alunos. Turma Y 39 e turmas W e K 37, somando, assim, um total de 113 alunos, sendo 64 feminino e 49 masculino. Todos responderam ao questionário. Essa pergunta é reveladora em alguns aspectos, pois, por exemplo, enquanto o professor apresentava o pesquisador, havia na turma um “ar” de tédio, já que poucos estavam realmente interessados. Vários alunos não se importavam com o fato de o pesquisador estar na sala, uma vez que, simultaneamente, conversavam entre si, escreviam, etc.

O fato é que eles não estavam demonstrando muito interesse, isso principalmente nas turmas W e K. Porém, depois que o pesquisador começou a apresentar a proposta da pesquisa, o clima na sala mudou e uma agitação surgiu, havendo demonstração de empolgação. Foi notória a animação, de forma que muitas questões sobre a pesquisa apareceram; eles perguntavam sobre os jogos; diziam gostar disso e daquilo em alguns jogos; começaram a falar com os colegas que jogam e curtem videogame.

Nesse primeiro momento, a agitação foi predominantemente ligada à palavra videogame. Sendo importante destacar que os alunos jogam, gostam e isso pode ter motivado a se interessarem pela participação na pesquisa. Das respostas negativas a participação na pesquisa, três foram do gênero feminino e uma do masculino.

O nosso próximo gráfico demonstra o número de alunos que jogam jogos digitais.

<sup>5</sup> Toda a tabulação e construção dos gráficos foram construídas pelo pesquisador usando o Excel 2010.

Sobre o conceito de jogos digitais, elucida Lucchese e Ribeiro (s.d) que não há um consenso definido sobre o termo, contudo, os autores apontam que o conceito de jogos digitais em primeira análise “estão intimamente ligados aos computadores, numa visão mais abrangente, como PC’s, consoles de videogame e celulares” (LUCCHESE; RIBEIRO, s.d. s.p). Considerando ainda que por comporem essas mídias, os jogos são exclusivamente representações num nível mais abstrato e se dão através dos recursos computacionais. Em síntese, os jogos digitais são produções tecnológicas traduzidas em algoritmos de computador, viabilizadas por mídias e capazes de criar representações para um jogo, construindo mundos lúdicos e fictícios, possíveis de reproduzirem-se em tela, proporcionando a jogabilidade (LUCCHESE; RIBEIRO, s.d. s.p). E com essa pesquisa, observamos o quanto o celular está presente e proporciona a possibilidade de jogo via digital. Segue o gráfico:

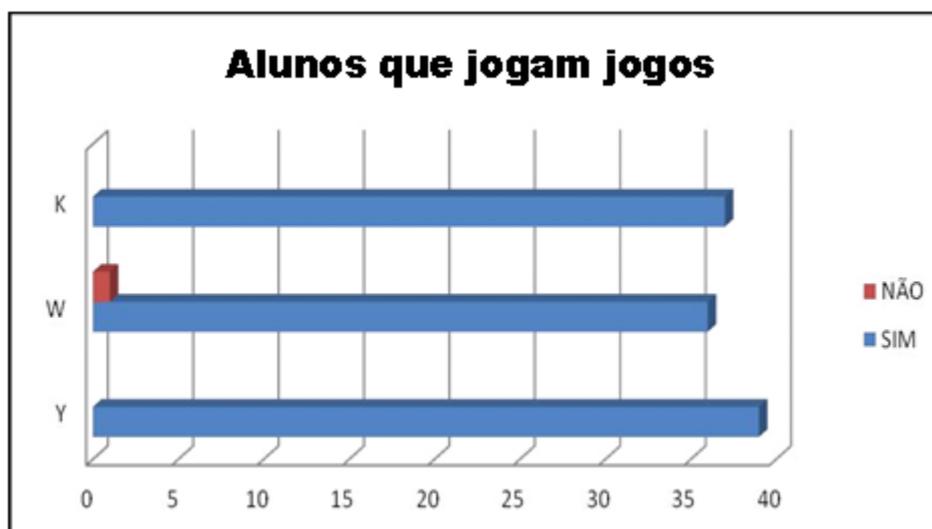


Gráfico 2. Fonte: Pessoal

Apenas uma aluna respondeu que não joga. No entanto, ela responde que gosta de jogos de aventura e esporte, afirmando ser divertido, avaliando o jogo de aventura como muito fácil. Assim, inferimos que possa ter havido uma má interpretação da questão ou mesmo um erro, afinal, se ela não jogasse não teria o porquê de relatar que gosta e mesmo que acha o jogo fácil. Dessa forma, entendemos que, mesmo marcando que não costuma jogar, ela joga. Isso nos leva a 100% de alunos jogadores.

O próximo gráfico revela a plataforma<sup>6</sup> onde se costuma jogar:

<sup>6</sup> No que se refere à informática, plataforma é o padrão de um processo operacional que pode ser de

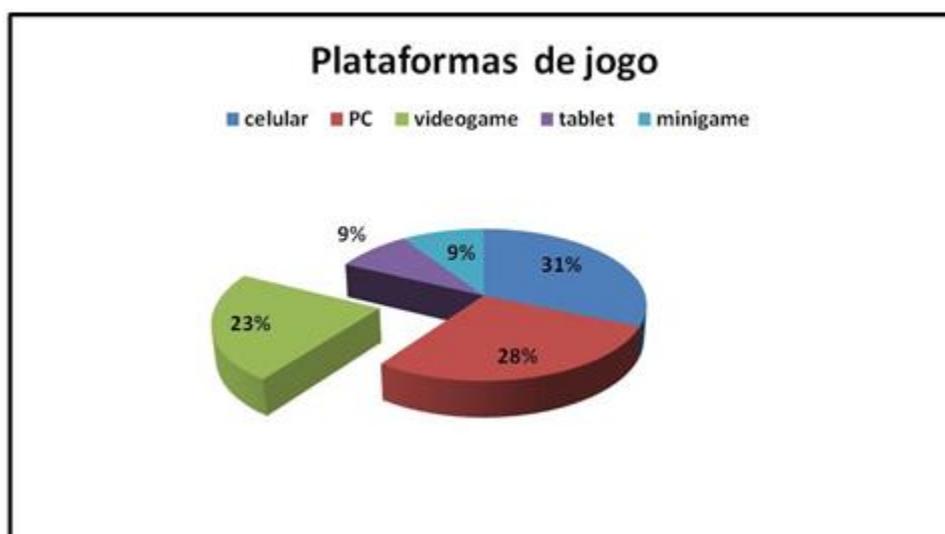


Gráfico 3. Fonte: Pessoal.

Nesse gráfico, notamos a supremacia relativa do celular, pois 99 alunos marcaram que jogam nessa plataforma; o PC vem segundo lugar com 89; e em terceiro temos os videogames, pois 71 alunos marcaram essa plataforma. Geralmente, os homens que jogam no videogame também jogam no PC e no celular, sendo esses os jogadores que se reconhecem com mais facilidade no universo dos games. Em nossa pesquisa, na maioria das vezes, eles são meninos, porém o número de meninas é expressivo, não nos levando a considerar que elas não joguem no console. Veja os gráficos<sup>7</sup>.

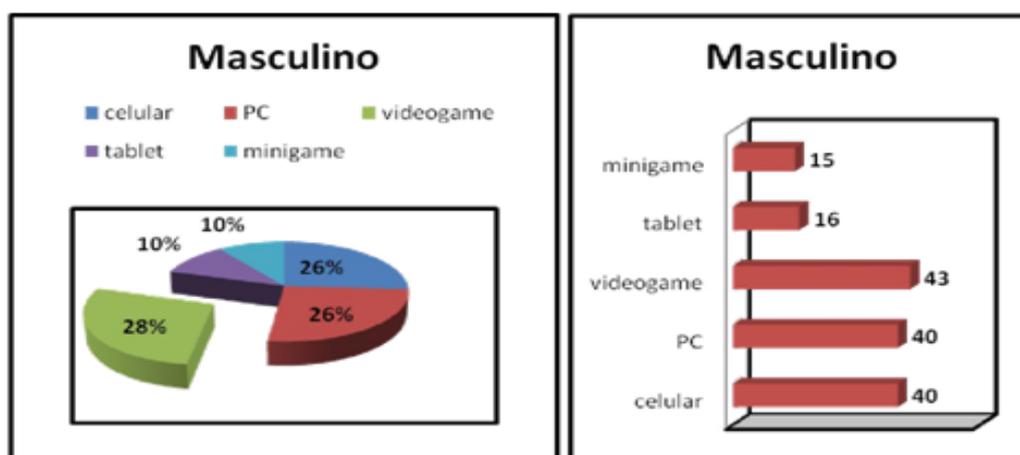


Gráfico 4. Fonte: Pessoal.

computador. Também utilizada para denominar a tecnologia empregada em determinada infraestrutura de Tecnologia da Informação (TI) ou telecomunicações, garantindo facilidade de integração dos diversos elementos dessa infraestrutura.

<sup>7</sup> Nesses gráficos, tentamos separar as plataformas de jogo seguindo a distinção de gênero. Um (1) questionário feminino estava sem resposta (a questão 6).

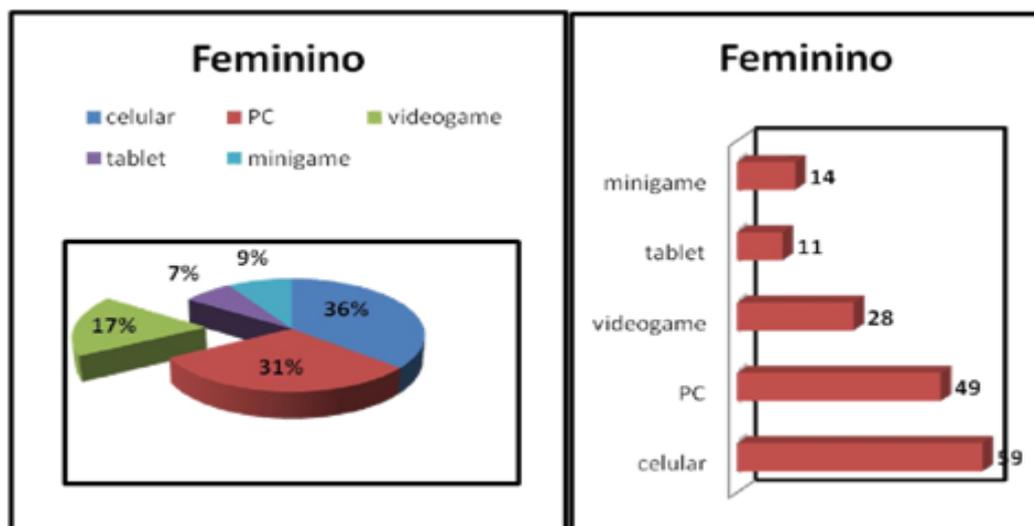


Gráfico 4.1. Fonte: Pessoal.

Como já relatado, o número de questionários respondidos pelo gênero feminino é maior (64). Desse total, aproximadamente 35%, costuma jogar videogame. No total masculino (49), temos aproximadamente 85% (43 do total). Com isso, inferimos que se tratando do console de videogame há uma predominância do gênero masculino. Em relação ao PC e o celular, a diferença é significativa, sendo possível inferir que as mulheres jogam mais no celular.

O tablet aparece em 27 questionários como plataforma em que se joga. Notamos que a questão das desigualdades econômicas é significativa para pensar esse dado, mas não explicativo em si mesmo. Afinal, por mais que esses jovens vivam na mesma cidade e frequentem a mesma escola, convivem em universos socioeconômicos distintos. A possibilidade e as restrições do consumo os afetam diretamente.

Todavia, o tablet hoje é um elemento de consumo que cresce muito no país. Segundo dados da consultoria IDC Brasil<sup>8</sup>, 3,1 milhões de tablets foram vendidos no Brasil em 2012. Desses, 80% para usuários domésticos, sendo, ainda, o dispositivo que apresenta maiores taxas de crescimento no mercado brasileiro.

Entre 2010 e 2011, os valores dos tablets “não eram muito convidativos”, diz a pesquisa, porém com o sistema operacional Android<sup>9</sup>, implementado ao dispositivo do tablet, muitas empresas que fabricavam GPS passaram a produzi-lo também, o que fez com que os preços tornassem mais acessíveis, aponta a referida pesquisa. Em 2012, para cada cinco computadores vendidos, vendeu-se um tablet, sendo um número bem distinto de 2011, pois eram de um tablet para cada 14 computadores.

Com esses dados apresentados pelo IDC Brasil e dialogando com os 9%

<sup>8</sup> <http://br.idclatin.com/releases/news.aspx?id=1457>

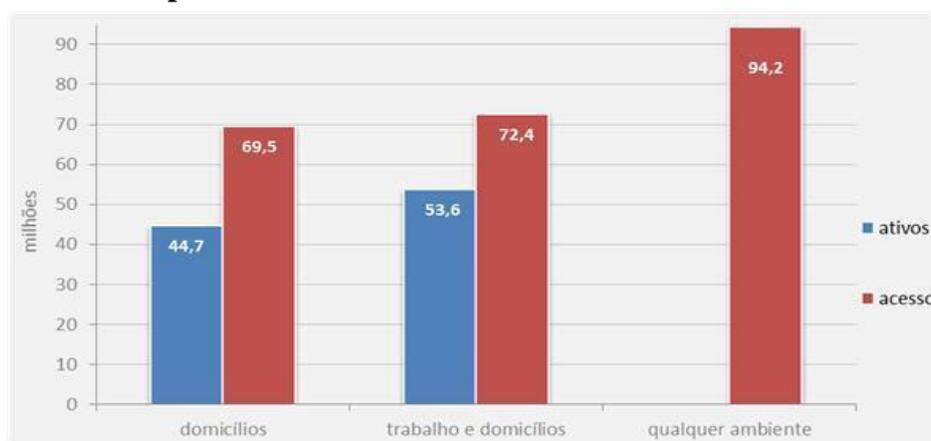
<sup>9</sup> Android é um sistema operacional baseado no núcleo do Linux para dispositivos móveis. O sistema aumenta a capacidade de armazenamento de dados, melhora produção de vídeo e som, suporta gráficos em 2D e, ainda, inclui emulador para memória e performance do aparelho.

apresentados em nossa pesquisa, entendemos que as questões econômicas perpassam o consumo do tablet, mas não o determina, uma vez que hoje temos no mercado de tablets preços relativamente acessíveis. Dessa forma, podemos pensar esses dados pela ideia de prioridade de acesso à tecnologia, ou seja, outros dispositivos e aparelhos aparecem como prioridade no consumo.

Discorremos, ainda, que as relações de orçamento implicam restrições nessas prioridades, já que o tablet hoje se apresenta como dispositivo que favorece o consumo da informação e do conteúdo, pois ele facilita o acesso. Serve também para organização pessoal de dados, fotos, vídeos, leitura e também entretenimento com os games. As funções do tablet são alargadas com o acesso a internet.

O IBGE<sup>10</sup> aponta que aproximadamente 46,5% da população brasileira utiliza serviços de internet, sendo que o maior número, 74,1% dos usuários, tem entre 15 e 17 anos. Segundo o IBOPE Media<sup>11</sup>, no terceiro trimestre de 2012, 94,2 milhões de pessoas no Brasil possuíam acesso à internet.

#### **Número de pessoas com acesso e de usuários ativos em milhões – Brasil.**



Número de pessoas com acesso e de usuários ativos, em milhões – Brasil Fonte: IBOPE Media/2012

O uso e acesso a internet é um dado importante para pensar o tablet, já que sem esse suporte o mesmo fica com suas possibilidades restritas. Detalhe importante é que a conectividade do referido aparato eletrônico é por *WI-FI* (rede de internet sem fio) ou conexão 3G<sup>12</sup>. O fato de o tablet se apresentar em apenas 27 questionários da nossa pesquisa, leva-nos a refletir que esse objeto está envolto numa rede de consumo de tecnologia que não se restringe a sua posse material simplesmente, pois mantê-lo requer

<sup>10</sup><http://www.ecofinancas.com/noticias/internet-ja-chega-46-5-populacao-aponta-ibge>

<sup>11</sup><http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/942-milhoes-de-pessoas-tem-acesso-a-internet-no-Brasil.aspx>

<sup>12</sup> Tecnologia que mediante a contratação junto a uma operadora de telefonia celular e pagamento de um plano de dados, dá acesso à internet, mesmo em lugares em que uma rede sem fio não esteja presente.

outros gastos.

Nesse sentido, determinar sua posse apenas pela lógica da exclusão econômica de classe é limitar as possibilidades de pensar o consumo, as redes de acesso e prioridades que se estabelecem no mundo da oferta tecnológica. Por isso, observamos ser necessário pensar que o tablet apresenta-se como objeto de luxo sim, mas sua posse e seu efetivo uso são mais complexos e convergentes com uma economia que exclui e ao mesmo tempo sugere a possibilidade do consumo, por isso pensamos na questão da prioridade.

Segundo o PNAD (2011)<sup>13</sup>, nos domicílios particulares permanente no Brasil, 42,9% possuem microcomputador; 83,4% rádio; 96,9% TV; 75,5% DVD. Não podemos esquecer que na rede do consumo existem os artefatos que se apresentam como prioridade, por exemplo, ter uma TV pode se apresentar como prioridade para maioria das famílias brasileiras, ao invés do tablet. Assim, inferimos que o tablet aparece com menor número não apenas por ser elemento de *status*. Afinal, a prioridade do possuir pode ceder lugar a outros bens, como uma TV mais moderna, com mais atividades e possibilidades tecnológicas ou mesmo um novo celular. Assim, as famílias mais abastadas socialmente possuem condições de consumir a tecnologia do tablet com maior predominância, pois outros bens de consumo já fazem parte dos bens possuídos e mantidos pela família.

Sobre o celular, hoje é um aparelho acessível<sup>14</sup>. Segundo o IDC<sup>15</sup>, durante o ano de 2012 foram vendidos 59,5 milhões de aparelhos celulares no país. Segundo o PNDA (2011), 69,1% da população têm celular. Entre os jovens de 15 a 17 anos, 67,5% o possuem e na região sudeste 75,7% tem o aparelho, ficando atrás apenas do Centro-Oeste, com 77,6%.

Na relação de gênero (15 a 17 anos), as mulheres que têm telefone móvel somam, segundo essa pesquisa, 72,2%, enquanto os homens nessa mesma faixa de idade somam 63%. Na região sudeste, as mulheres somam 80,2% e os homens 71,4%. Nesses dados, os homens que possuem celular só somam maior número que as mulheres a partir de 40 anos de idade.

Vemos por esses dados que o telefone móvel está no plano das possibilidades de consumo e as informações recolhidas na nossa pesquisa dialogam coerentemente com esses dados, tendo em vista que quase todos responderam jogar no celular, sugerindo que a posse do objeto é um fato na realidade dos alunos pesquisados. Diferente do tablet, possuir um

---

<sup>13</sup>[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_anual/2011/tabelas\\_pdf/sintese\\_ind\\_6\\_4.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/tabelas_pdf/sintese_ind_6_4.pdf)

<sup>14</sup>[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_anual/2011/tabelas\\_pdf/sintese\\_ind\\_8\\_6.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/tabelas_pdf/sintese_ind_8_6.pdf)

<sup>15</sup> <http://br.idclatin.com/releases/news.aspx?id=1458>

aparelho de celular pode aparecer menos custoso, pois há dispositivos baratos e sua manutenção é relativamente acessível.

Sobre os videogames, atualmente é um aparelho relativamente acessível. Em 2011, foram vendidos no Brasil 935 mil consoles<sup>16</sup>. Segundo o IBOPE<sup>17</sup> ao perguntar sobre os preços dos jogos, vejamos o quadro.

	Total	A	B	C	DE
<b>Muito caros</b>	57%	57%	59%	57%	49%
<b>Caros</b>	22%	24%	22%	22%	24%
<b>Nem caros nem baratos</b>	9%	7%	9%	9%	9%
<b>Baratos</b>	3%	0%	2%	3%	6%
<b>Não sabe/não opinou</b>	9%	11%	8%	8%	11%

Avaliação do preço dos jogos originais por classe. Fonte: Ibope Media

Como podemos notar, a maioria acha muito caro o jogo original, independente do tipo ou categoria. Com todos os dados expostos até o momento, observamos que o gráfico, gerado a partir dos questionários, contém informações que extrapolam a lógica dos aparelhos em que se joga, pois existem neles diferenças econômicas e de consumo de tecnologia que marcam o dia a dia desses jovens. Vejamos os gráficos sobre onde mais jogam:



\* Escola, rua, praça, no carro, casa de avós, casa de namorado, trabalho.

Gráfico 5 Fonte : Pessoal

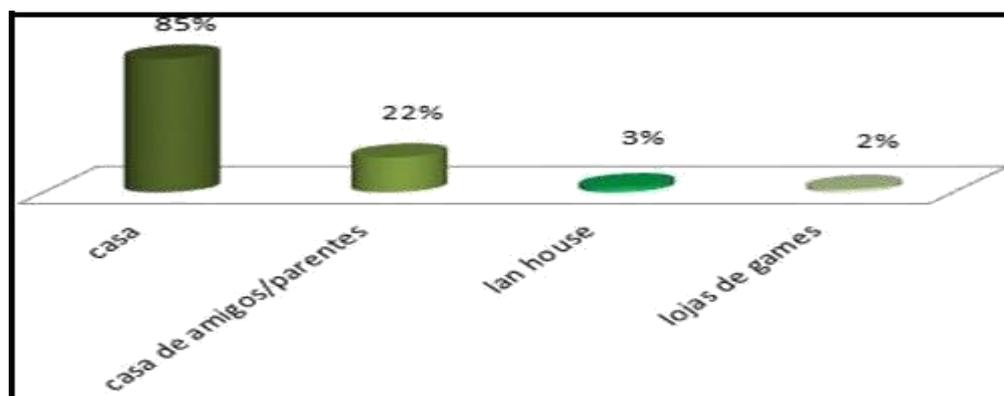
Notemos que 59% dos alunos jogam em casa e é claro que isso não se resume ao universo do console de videogame, estando incluso também o PC, o minigame, o tablet e o celular, ou seja, a casa é também o universo do jogo. Além do fator econômico de comprar,

<sup>16</sup><http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/03/brasil-vendeu-935-mil-controllers-de-videogame-em-2011-diz-consultoria.html>

<sup>17</sup> <http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/Infograficos/Paginas/Games-pop.aspx>.

podemos pensar, ainda, o fator social nesse gráfico. Observamos que a casa dos amigos é expressiva em segundo lugar e, no quesito outros, aparece casa de parente e até namorado.

Outra pesquisa do Ibope<sup>18</sup> foi realizada entre 23 de abril e 7 de maio de 2012, nas regiões metropolitanas do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Salvador, Porto Alegre, Curitiba, Fortaleza, Distrito Federal, Campinas, Florianópolis, Goiânia e Vitória. Foram entrevistadas 18.512 pessoas com mais de 10 anos, isso demonstra que:



Onde jogam videogame com consoles? Fonte: IBOPE

Os dados dialogam, já que pensamos que esses gráficos implicam leituras sociais além do mundo do jogo, ou seja, o que vemos é o entretenimento em um lugar em que possa “monitorar” o que os jovens fazem e com quem fazem. Percebemos que a “locadora” se apresenta com uma porcentagem muito baixa em ambas as pesquisas, isto é, poucos necessitam ir até lá para jogar, o que não implica que os que a frequentam não tenham possibilidades de jogar em casa. Contudo, a locadora tende a esvaecer com as possibilidades de acesso às plataformas em casa, mas precisamos compreender que esse não deve ser o único fator que influencia na baixa representatividade dela nesse gráfico, outras possibilidades podem ajudar a esclarecer tal questão; só com os gráficos não podemos responder, havendo a necessidade de mais pesquisas, que inclua, ainda, entrevistas com os jovens.

Na alternativa “outro”, a escola aparece em alguns casos isolados. Contudo, devemos relatar que na hora em que eles respondiam o questionário, o pesquisador alertou: “*em outros marquem qualquer outro lugar que vocês joguem caso não tenha no questionário. Seja na rua, fila do banco etc.*”, e o professor ainda brincou: “*gente não coloquem a escola, porque jogar na escola dá advertência! (risos)*”.

Pelo tom de brincadeira, muitos alunos poderiam de fato ter se lembrado da escola como local onde eles jogam, porém mesmo assim não o fizeram. O alerta do professor não poderia ter influenciado? Ou de fato poucos usam o espaço da escola para jogar?

<sup>18</sup><http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/Pesquisa-in%C3%A9dita-do-IBOPE-Media-sobre-games-revela-o-perfil-dos-jogadores-de-videogame-no-Brasil.aspx>

Ainda devemos compreender que o jogo sugere atividade livre, necessita de um espaço estabelecido e é usado para se desligar do dia a dia habitual. Quando pensamos que muitos dos alunos disseram gostar do jogo pela diversão, discorremos que dentro do “ritual” necessário ao jogo, o espaço escolar pode não parecer o mais convergente. Ainda, como sugere Alves (2008), a escola e o espaço do jogo produzem sociabilidades diferentes.

Ao questionarmos os alunos sobre esse fato (a baixa representatividade da escola como lugar de jogo) os alunos foram categóricos: “*é proibido*”. Alguns reclamaram que se forem pegos com o celular, ou qualquer outro aparelho na escola, dá suspensão.

Todavia, afirmaram: “*mesmo assim usamos o celular, principalmente para ouvir música, acessar a internet e mandar mensagens*”. Depois começaram a tecer críticas à escola, questionaram o fato de não poderem usar a sala de informática; que as aulas são chatas; que deveria ter “coisas” mais interessantes na escola, como filmes ou pesquisas na internet.

Entendemos o que essa juventude gosta e encontra-se conectada. Fica notória a percepção deles que a escola precisa mudar. Necessita haver mais diálogos entre as partes (direção - professores - alunos). Pensamos que esses sujeitos jovens-alunos-jogadores podem trazer contribuições significativas do mundo em que vivem para renovar as relações de aprendizagem na escola; afinal, eles estão proibidos, mas isso não os impede de manterem-se conectados. Mesmo dentro dos muros “proibitivos” da escola, eles continuam vivendo a “permissão” oferecida pela conectividade. Faz-se necessário ampliar metodologias de ensino mais próximas do universo juvenil.

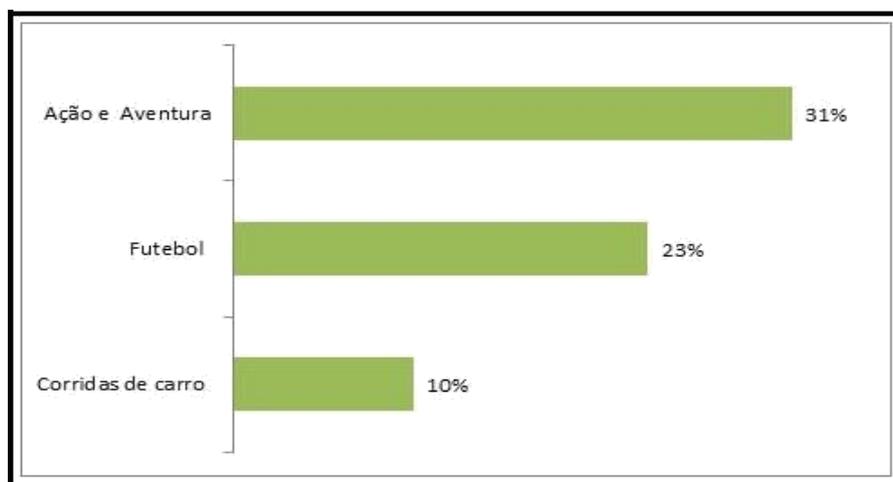
Sobre os jogos que os alunos preferem, notamos uma multiplicidade, pois os alunos gostam de ‘todo’ tipo de jogo, caracterizando uma heterogeneidade expressiva no grupo. Não dá para ter um padrão ou mesmo definir o motivo de jogarem, de tal forma que o mais provável seria compreender que os alunos jogam, gostam de jogar e muitos acreditam que, no ato de jogar, aprendem muito. Sobre a aprendizagem, discutiremos nos próximos capítulos as relações entre jogos e aprendizagens, a partir de referenciais de autores como Arruda (2009), Alves (2005) e Moita (2006).

Vejamos o gráfico:



Gráfico 6 Fonte: Pessoal.

Vejamos o gráfico de uma a pesquisa do Ibope<sup>19</sup> que buscou construir um perfil dos jogadores no Brasil. Foram entrevistadas 18.512 pessoas com mais de 10 anos:



Jogos preferidos. Fonte Ibope Media

Os dados novamente se convergem e nossa pesquisa também aponta que a maioria dos jogadores preferem jogos de ação e aventura, mesmo que os outros tipos de jogos não fiquem tão distantes do percentual dos dois preferidos. A divergência aparece quando tratamos do jogo de futebol, o qual aparece em menor quantidade até quando se compara com os jogos de corrida. Com relação aos games, o jogo de futebol não predomina na preferência.

Sobre os tipos de jogo, Arruda (2009) constrói algumas indicações:

**Ação:** um jogo de ação é um tipo de jogo digital no qual são valorizadas as atividades dos jogadores que envolvem: velocidade, reflexo e raciocínio rápido do jogador.

<sup>19</sup><http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/Pesquisa-in%C3%A9dita-do-IBOPE-Media-sobre-games-revela-o-perfil-dos-jogadores-de-videogame-no-Brasil.aspx>

Esse gênero pode ser considerado o mais amplo de todos, pois implica estratégias, conflitos, tiros, solução de charadas, desafios de exploração, etc.

**Corrida:** são jogos que simulam corridas ou disputas de automóveis ou motocicletas. Em geral, esse jogo privilegia o confronto direto entre jogadores ou computador no interior de algum campeonato (baseado na realidade ou fictício) e tem como objetivo único chegar em primeiro lugar nas disputas de corridas.

**RPG:** RPG ou Role-Playing Game é um termo em inglês que significa “jogo de interpretação de personagens”, sendo um tipo de jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema de regras pré-determinadas, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente. A base do RPG é a criatividade.

**MMORPG** (Massive Multiplayer Online RPG - Jogos de RPG Online Massivos): esses jogos se caracterizam por propiciar que jogadores do mundo inteiro participem das ações, das 78 aventuras, da criação suas histórias, de grupos de contato, de verdadeiras comunidades construtoras dos enredos históricos de seus personagens.

**RTS:** RTS ou Real Time Strategy são jogos de estratégia em tempo real para computadores, que se baseiam na construção e desenvolvimento de: nações, país, tribo, cidade, planeta, etc (ARRUDA, 2009, p.75-80).

**Futebol e esportes:** jogo que simula partidas de jogos como futebol, voleibol, basquete, tênis, entre outros. Disponíveis para console, PC, celular etc.

**Aventura:** esses jogos podem tanto ser RPG, RTS, como também jogos de ação; são jogos em que existem uma narrativa, personagens e objetivos. O jogador quase sempre deve desenvolver o personagem do game, conseguido para ele várias armas, roupas e vidas. O jogador deve se lançar numa aventura a fim de vencer obstáculos e improvisar.

**Tiro:** jogos que muitas vezes pode simular guerras, aventura, podendo ser jogos de ação, sendo que a diferença é que a arma é a referência do jogo; muitos deles são em primeira pessoa.

Pelos dados da pesquisa, notamos a heterogeneidade de preferências, o que nos leva a considerar que não existe um padrão estabelecido, pois cada um tem seu gosto. Sobre as definições de jogos, elas são importantes para pensarmos nas habilidades evocadas para jogar.

Apesar de cada jogo se jogar de uma forma, não podemos pensar que essas habilidades utilizadas sejam fixas, como, por exemplo, ao se jogar *RPG*, neste não usa apenas criatividade, mas também o raciocínio lógico, de forma que várias habilidades se mesclam na ação do jogo, de diferentes maneiras.

Moita, Veraszto e Canuto (2011) argumentam que o conceito de diversidade é importante para pensar sobre a construção do conhecimento e da aprendizagem com os jogos digitais. Tendo o espaço virtual como referência, os autores apresentam estilos de aprendizagem distintos e esses podem ser: *Ativo, reflexivos, teóricos e pragmáticos*.

São *ativos* quando há gosto e busca por novas experiências, têm sentidos de lideranças, jogam em grupo, são voluntárias e solucionadoras de problemas. Costumam criar fóruns de discussão sobre o jogo, geram ideias em grupo e fazem várias atividades enquanto jogam.

Há também os *reflexivos*, quando buscam mais de uma fonte para saber sobre o jogo, são observadoras e prudentes, preferindo jogos indicados, gostam de observar os outros quando jogam, buscam pensar em possibilidades de jogada. São cuidadosas em suas decisões, estudam e questionam antes de jogar.

Outro grupo são os *teóricos*, que são mais perfeccionistas e objetivos, buscando sempre saber qual a finalidade do jogo, analisando, explorando e comparando sempre antes de jogar. São metódicos e variam pouco as suas jogadas.

Ainda, temos os *pragmáticos*, que gostam dos novos jogos, são rápidos nas jogadas, sempre práticos e realistas. São impacientes, buscam mais desafios nos jogos, investem neles e em equipamentos que facilitem as jogadas.

Sobre esses estilos de aprendizagem com jogos, os autores esclarecem que:

É imprescindível que a intervenção pedagógica disponibilize os conteúdos, por meio de uma diversidade que possibilite a ampliação do que consideramos preferências nas formas de aprender, de acordo com as competências e habilidades pessoais do indivíduo, isto é, estilos próprios de aprendizagem (MOITA, VERASZTO, CANUTO, 2011, p. 9).

Dessa forma, entendemos que as preferências diversas, as habilidades distintas e os estilos de aprendizagem não são modelos fixos, diferente disso, acreditamos que eles se misturam, não existindo padrão de jogador. Corroboramos com a perspectiva de Arruda (2009)<sup>20</sup>:

A escola precisa integrar-se aos discursos hipermediáticos, ou seja, entender como o jovem se comunica, que tecnologias ele utiliza, como ele convive com outros jovens, se socializa, aprende. Só assim o professor pode desenvolver técnicas de ensino-aprendizagem mais próximas do universo juvenil. O jogo leva o aluno a tornar-se autor, produzir falas, conteúdos, mídias diversas e redes de socialização sobre o tema em questão. Estas características podem ser estimuladas pelo professor. Cabe a ele criar espaços que propiciem a produção do aluno, sabendo que serão produções mais livres e abertas, fruto de suas próprias escolhas. Mas altamente reveladoras de como eles percebem a História e o seu desenrolar (ARRUDA, 2009).

---

<sup>20</sup> <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/historia-virtual>

Nesse sentido, é válido dizer que precisamos construir conversas a partir das perspectivas dos jovens, não fazendo com que eles sejam o centro das atenções, mas construindo espaços de discussão entre mundo escolar e cultura juvenil, o que nos possibilita tecer as seguintes reflexões: como eles aprendem? Como eles interpretam História a partir da interação com jogos digitais?

Nessa primeira parte do trabalho, discutimos sobre o conhecimento científico, a diversidade nas possibilidades de leituras e a interpretação dos dados como algo flexível. Todavia, isso não exclui a seriedade com que devemos manusear nossos dados empíricos, desta forma, estabelecemos diálogos entre nossos dados com outros elementos de pesquisas diversas como censo, pesquisas de opinião e referências mercadológicas. Esse *corpus* empírico nos mostrou como os jogos digitais se estabelecem em um campo híbrido, móvel e heterogêneo, tanto nos requisitos de objeto científico, quanto objeto de lazer ou de consumo.

Sobre os jogadores nos foi admissível conhecer melhor seu universo em relação ao manuseio, preferências, lugares onde jogam e probabilidades variadas de se relacionar culturalmente com os jogos digitais e seus suportes tecnológicos, sendo que a amostragem de jovens indicou que não há um estereótipo pronto para pensar os jogadores e suas identidades em relação ao jogo digital. Não há um “fantasma” juvenil e masculino como sujeito para pesquisa com jogos, pelo contrário, o que temos são jovens diversos construindo suas ideias, identidades e lazer no contexto histórico específico oferecido no nosso presente consumista que vem sendo edificado nesse início de século.

No próximo capítulo, avançaremos em direção ao universo mais teórico discutindo a juventude, as aprendizagens e os jogos digitais.

## CAPÍTULO II: JUVENTUDE, JOGOS DIGITAIS E FORMAÇÃO EXTRAESCOLAR: APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS?

### 2.1 A juventude como questão social

Ao tratarmos da questão dos jogos digitais e de seus jovens jogadores, envolvemo-nos com uma questão de razoável pertinência: o que é a juventude? Pelo senso comum, a juventude pode ser vista por meio de múltiplas lentes, pois ela pode ser uma questão de idade, um estado de espírito, uma motivação rumo à mudança ou simplesmente um período de indecisão e de imaturidade. Como resposta oriunda do senso comum, a primeira perspectiva envolve as dimensões cronológica e biológica determinada; a segunda se apresenta romanceada como uma questão de consciência; e a terceira está ligada à primeira, uma vez que envolve hierarquia baseada na cronologia. Por último, mas não menos importante, a decisão e maturidade se apresentariam com o “avançar da idade”, ou seja, entende-se que a juventude “amadurece”; em outras palavras, quando o jovem torna-se adulto fica “*definitivamente responsável*” ou menos maleável, conforme afirma Pais (1990a).

Percebemos que responder à questão “o que é juventude?”, pode parecer um exercício simples, ou mesmo, prática de puro senso comum. Contudo, acreditamos que para elaborar uma razoável definição para esse conceito é necessário um razoável nível de complexidade reflexiva e essa tarefa deve ultrapassar a palavra, ou mesmo, as ideias que ela evoca inicialmente. Conforme afirmado por Bourdieu (1978), em toda sociedade existe uma fronteira, uma demarcação explícita entre a juventude e a velhice e essa fronteira é objeto de disputas em todas as formas societárias. Segundo o autor, as classificações, sejam por idade, sexo ou por classe, acabam sempre impondo limites para produzir determinada ordem. Nessa ordem, cada um deve se conservar numa determinada situação de hierarquia em relação ao outro e, conseqüentemente, cada qual necessita manter-se em seu lugar.

Bourdieu (1978), ao desenvolver essa ideia, entende que a juventude, a infância, ou mesmo a velhice não são apenas dados referenciais, mas são construções sociais e não devem ser naturalizados; ao contrário, precisam ser entendidos nas relações sociais e essas sempre demarcam interesses. Ainda por essa perspectiva, o autor afirma que:

Falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as juventudes (BOURDIEU, 1978, p.3).

Por esse pressuposto, notamos que não é possível determinar a juventude pela questão da idade biológica, pela presença de um espírito “*suprassumo*” ou por qualificações utilitaristas. Por caminho adverso, as pesquisas contemporâneas vêm reinterpretando e discutindo os sujeitos jovens a partir de experiências vividas no momento em que se vive a “dita juventude”.

Os trabalhos de pesquisa já começam a pensar o ser jovem como sujeito não homogêneo, logo, não definido pela idade, desejos ou ações. A juventude passa a ser encarada como diversa, vivida e experimentada de formas miscigenadas, nunca pura ou como categoria em essência. Dessa maneira, as diferenças incidem numa referência para se pensar em juventude. A conjectura proposta supõe pensar o sujeito jovem como sucessivo, ressaltando o ser/estar jovem. A juventude acaba por ser entendida como uma condição. Considera-se que há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida, que varia de sociedade para sociedade (DAYRELL; GOMES, 2009, p. 3).

A juventude, pensada como construção social e histórica, é mais complexa e diversa. Faz-se necessário inferir que cada sociedade, em seus contextos distintos, cria seus conceitos e regras para o jovem ser/tornar alguém do grupo. Da mesma forma, há os ritos e regras para deixar de pertencer a tal categoria. Conforme afirma Pais (1990a), histórica e socialmente, a juventude muitas vezes foi entendida como uma fase da vida marcada por certa instabilidade e quase sempre associada a determinados problemas sociais. Isso levou a sociedade a concebê-la de forma estereotipada, justificando que a única alternativa positiva para a juventude seria a contração de responsabilidades, essas quase sempre atreladas ao mundo do trabalho, com isso, os ditos jovens, partiriam rumo à aquisição do *status* de adulto.

Sobretudo, devemos ressaltar que a juventude é transversal, híbrida e múltipla. Como aponta Dayrell e Gomes (2009), precisamos entender a juventude como parte de um processo mais amplo da constituição de sujeitos, mas que possuem suas especificidades e essas marcam a vida de cada um. Dessa maneira, a juventude constitui-se em um período específico, mas que não se reduz a uma passagem. Urge esclarecer que essa fase ostenta uma importância em si mesma. Ainda, segundo Dayrell e Gomes (2009):

Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Enfim, podemos dizer que não existe um único modo de ser jovem, o que nos leva a enfatizar a noção de *juventudes*, no plural, para explicitar a diversidade de modos de ser jovem existentes (DAYRELL; GOMES, s.d, p.4).

Conforme pode ser percebido, pensar a juventude implica, portanto, pensar em suas múltiplas facetas imbricadas de vivências e conflitos. Carece considerar que existem, para a juventude, as categorias de classe, gênero, etnia entre outras questões que compõem o quadro social dos sujeitos envolvidos. É necessário entender que o jovem está em um processo construtivo em um determinado tempo, está no presente em uma determinada condição. Assim, estabelece relação como sujeito, seja com indivíduos, seja com grupos. Além de viver experiências como ser humano sócio-histórico específico.

Esclarecemos que o jovem não pode ser concebido apenas como um adulto em potencial, pois ele merece ser problematizado. Precisamos pensar que há conflitos, existem antagonismos mesmo entre os próprios jovens. Como grupo, passam a repensar sua relação com o mundo e seus papéis como sujeitos sociais e, também, atribuem sentidos diversos à vida e esse aspecto pode ser um diferenciador entre eles mesmos, não cabendo homogeneidade.

Observa-se, portanto, uma necessidade de estabelecer críticas a um olhar que prima pela “naturalização” da juventude como se ela fosse algo já consolidado. Ao estudar a juventude, busca-se compreender suas características, suas mutabilidades e suas divergências. Ao considerar a pluralidade na qual se insere as juventudes, busca-se construir um discurso desmistificador de um modelo de juventude pleno, puro e homogêneo. Como afirma Pais (1990a):

Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”. No entanto, a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas *similaridades* entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também e principalmente as *diferenças sociais* que entre eles existem (PAIS, 1990a, p. 138).

Esse autor é categórico ao afirmar que no início dos anos 1990 a sociologia, até então, abordava a juventude por meio da construção de um arcabouço teórico binário (*geracional X classista*). Segundo Pais (1990a), na primeira concepção, a juventude foi aceita/entendida como um conjunto social cuja principal característica é a de ser constituída por indivíduos pertencentes a uma específica “fase da vida” (geração). Dessa maneira, essa concepção fez predominar, no campo da sociologia da juventude, pesquisas que buscavam os aspectos uniformes e homogêneos que distinguiriam essa etapa da vida. Logo, havia a interpretação de uma juventude que era definida em termos simplesmente etários ou de geração.

Já na outra perspectiva, a classista, afirma Pais (1990a):

A juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de fato, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de *juventude* universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum. (PAIS, 1990a, p. 140).

Aqui podemos perceber que as concepções sintetizadas pelo autor eram, em si, antagônicas. Porém, segundo Pais (1990a), ambas não davam conta da complexidade que era a juventude ou mesmo a cultura juvenil. A primeira, por se prender a questão geracional, entendia a assimilação e a experimentação de uma homogeneidade pelos sujeitos que pertenciam a essa fase da vida e não dava conta da distinção e, quando essa se apresentava, era interpretada como marginal ou antissocial.

Já a segunda, por se prender a ordem de classe, tinha a reprodução social como fenômeno de grande relevância para as suas análises e a cultura juvenil era sempre entendida como cultura inerente à classe que pertencesse o sujeito jovem. Para o autor, a corrente classista é limitada por não considerar as trajetórias individuais e não levar em consideração as causalidades fora da situação reprodutiva da classe, muitas vezes, prefixando as interpretações, delimitando determinismo e não considerando o campo das possibilidades.

Por fim, o autor argumenta ser necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais e cotidianos; afinal, é no fazer cotidiano que há interações, sendo nelas que os jovens constroem e reconstroem formas sociais de compreensão e entendimento de si e do mundo. No cotidiano, é que se articulam formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação. Para Pais (1990a), o importante é buscar compreender como a sociedade se traduz na vida e na percepção dos jovens, como eles se sentem, pensam, constroem crenças e representações. Dessa forma, compreendemos que é necessário interrogar os jovens, buscar apreender suas visões e suas estratégias cotidianas, como eles transformam ou não suas experiências, indagações e “verdades” no momento de “estar jovem”.

Determinar o conceito de juventude é uma questão complexa, conforme já apresentado. Para Bourdieu (1978), a juventude pode ser uma fronteira, um espaço de disputa, uma invenção social para exercício do poder, principalmente um poder de cima para baixo, conduzindo ordens e classificação da cultura. Porém, ao analisar a publicidade, os anúncios e como a juventude vem se apresentando no cenário atual do consumo, Pereira (2009) defende que juventude é:

Um fenômeno social que é reflexo e produto de um imaginário coletivo, e que se constitui a partir de um conjunto de valores – modernidade, felicidade, sociabilidade, amizade e liberdade – influenciando a maneira com que os indivíduos de todas as idades consomem produtos e ideias (PEREIRA, 2009, p.5).

Essa autora lança olhares diferentes sobre a juventude daqueles apontados por Bourdieu (1978). Para Pereira (2009), a juventude parece estar no comando. Caso contrário, não se gastariam tantos empenhos e investimentos para compreender os jovens. Na visão da autora, a juventude como um conceito influencia hábitos, maneiras de ser, determina costumes e crenças para o público consumidor. Ela também passa a estabelecer uma relação de produtor com a sociedade, o ser jovem passa a ser apreendido com uma supremacia nunca antes atingida em nossa sociedade. E, sendo assim, precisamos investigar como se dá a relação da juventude com a cultura contemporânea, com a tecnologia e o entretenimento (no caso deste trabalho com os jogos digitais).

A partir do exposto, entendemos a complexidade que envolve definir um conceito para juventude. Afinal, é um trabalho que demanda extrema delicadeza teórica e, ao assumir determinada concepção, o pesquisador pode acabar comprometendo a pesquisa e suas análises. Em um primeiro momento, acreditamos que é necessário se desarmar, deixar determinados preconceitos e tentar abranger as possibilidades para visualizar que a juventude é mais que uma idade ou fase da vida, pois ela é um fenômeno sócio-histórico, sendo específico a cada realidade contextual e pertence, diferentemente, a cada sociedade. Como palavra ela nomeia, classifica e evoca representações muitas vezes taxativas ou preconceituosas, porém compreendemos que a juventude tem valor em si, para além da palavra, já que ela se valoriza na realização social dos sujeitos que a ela pertencem.

A palavra juventude acaba por condicionar definições para os sujeitos que a vivem e, como já apontado, essas definições não devem ser compreendidas pelo prisma da identificação fixa, ao contrário, a condição de jovem é distinta, e nem todos têm acesso às mesmas ideias, lugares, produtos, etc. Pode-se considerar que há um imaginário sobre a juventude, porém é nas experiências pessoais que vão sendo construídas e reconstruídas as juventudes (PAIS, 1990a, p. 141). Estar jovem é mais que uma fase da vida, é a possibilidade de experimentar a sociedade a partir de uma condição intermediária, pois o sujeito já não é considerado criança; contudo, ainda não é adulto e isso possibilita a ele, o sujeito jovem, experimentar, questionar, renovar, moldar-se por meio de espaços e tempos que se abrem e se mostram.

## 2.2 Juventude e artefatos culturais

Refletir sobre a juventude contemporânea nos leva a algumas questões pertinentes, tais como: Quem é ela? Como pensa? O que gosta? E por que gosta? Entre outras inúmeras questões que podem ser suscitadas. O fato é que precisamos perguntar a juventude para podermos entendê-la e trabalhar com ela e não para ela ou sobre ela, mas junto com ela (DAYRELL; GOMES, 2009).

Garbin (2009) nos chama a atenção para o fato de que a juventude contemporânea coexiste, desde a infância, com a televisão, e não consegue imaginar o mundo sem ela, sem computador, internet, *chats* (bate-papo), páginas web, celulares, redes sociais e videogames. Essa juventude:

Tecla ao mesmo tempo em que troca e-mails, navega em sites, posta fotos em outros, assiste televisão [com o controle remoto à mão], ouve música num walkman, num discman, num iPod, num MP3/4/5/6/... player, num celular, num Palm top, ou num aparelho de som convencional e comenta o que assiste e ouve, o que tecla, troca de canais a todo instante em busca de novas imagens, de novos sons, dos mais diferentes lugares e com os mais diferentes personagens, com uma velocidade ímpar, inventando, com isso, novas cenas – no caso da TV – compondo com isso uma espécie de *fast-food*, de imagens acionadas por um controle remoto ou por um teclado (GARBIN, 2009, p.33).

Podemos acreditar que a maioria dos jovens no Brasil de hoje já tiveram contato com alguns dos aparelhos citados pela autora, contudo, destacamos que o acesso a todo esse mundo de aparelhos é regulado e restrito em alguns fatores; a categoria de classe, por exemplo, delimita muitas fronteiras. Porém, Segundo Momo e Costa (2010), as crianças pobres também se movimentam e se integram ao mundo organizado pelo consumismo, já que afirmam as autoras “é possível ser *high tech* sem ter computador em casa, ser consumidor praticamente sem dinheiro, experimentar a vida glamorizada das estrelas da mídia e da TV, sendo apenas espectador da “telinha”” (MOMO; COSTA, 2010, p. 971). Para essas autoras, o ser humano está modificando radicalmente as identidades e as subjetividades, num mundo consumista, espetacularizado o efêmero, o que acaba produzindo uma ambivalência e infinidade de facetas no modo de ser e isso dificulta lidar com os desafios colocados pela sociedade.

Para Momo e Cotas (2010), a posse do objeto de consumo é o que importa, mesmo sendo a pirataria a grande facilitadora dessa posse. Em outros casos, o descarte<sup>21</sup> é o que dá oportunidade às crianças pobres de participarem desse mundo de consumo, reinventando e

---

<sup>21</sup> As autoras pesquisam escolas públicas do Rio Grande do Sul e constataam que muitos adultos das famílias das crianças pobres pesquisadas, são catadores de lixo e muitos objetos ostentados pelas crianças são muitas vezes produtos encontrados no lixo.

ultrapassando as barreiras impostas pela condição econômica. Em síntese, o trabalho dessas autoras nos possibilita visualizar que, no mundo do consumo e do excesso de alguns, os pobres experimentam e ostentam os produtos do espetáculo consumista, convivem e integram a cultura do “ter”, mesmo que seja por vias de ressignificação e reciclagem.

No entanto, alguns dispositivos que integram esse mundo de consumo já são quase naturalizados para os jovens, como por exemplo o celular e a TV, os quais atingem hoje no Brasil a grande maioria da população, desde as crianças aos mais velhos<sup>22</sup>, conforme dados do IBGE. No caso da TV, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 2009 e 2011, mostrava que 96% dos domicílios brasileiros possuíam TV. Em Minas Gerais, 97,5 % das casas possuem TV. Há de se considerar a relatividade dos dados e a existência de uma margem de erro para mais ou para menos. Contudo, desconsiderar a presença maciça desse aparelho não nos é possível; afinal, o nosso cotidiano está rodeado pela imagem televisiva.

Em relação ao uso do Celular<sup>23</sup>, a porcentagem maior de pessoas que usam concentra-se nas faixas etárias dos 30 anos, porém o acesso de crianças entre 10 e 14 anos já se mostra expressivo. No Brasil, segundo a PNDA, 6,2% das crianças possuem para uso pessoal o celular. Ao examinar esses dados, notamos que o grupo feminino nessa faixa de idade supera o número do grupo masculino que usa o telefone móvel e isso se dá na relação geral (Brasil) e também em relação às regiões.

Para Prensky (2010), jovens do século XXI têm experimentado mudanças radicais e essas mudanças não são apenas habituais como as gírias, os vestuários, a estética ou mesmo estilos condicionados pela moda, tendo em vista que o autor se refere a algo muito mais complexo e profundo. Segundo Prensky (2010), o que há é uma grande descontinuidade, motivada pela difusão de tecnologia rápida e digital que aparece na última década do século XX. Para Prensky (2010):

Como chamar estes "novos" alunos de hoje? Alguns têm chamado N-GEN, por Generation Network (rede, em Inglês), e D-GEN, para Geração Digital. De minha parte, a designação que eu achei mais fiel é "nativos digitais", uma vez que todos nasceram e foram treinados usando a "linguagem digital" especial de jogos de computador, vídeo e Internet. (PRENSKY, 2010, p. 5) (Tradução Livre).

---

<sup>22</sup>Dados do IBGE 2011, disponíveis em:

[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_anual/2011/Volumo\\_Brasil/pnad\\_brasil\\_2011.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Volumo_Brasil/pnad_brasil_2011.pdf). Consultado em: 10 de outubro de 2013

<sup>23</sup>Dados do IBGE 2011. Disponível em:

[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_anual/2011/Volumo\\_Brasil/pnad\\_brasil\\_2011.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Volumo_Brasil/pnad_brasil_2011.pdf). Consultado em: 10 de outubro de 2013

O “nativo digital”, segundo esse autor, são as pessoas que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais presentes em sua vida. Podemos entender como tecnologias a presença dos videogames, internet, telefones celulares, iPod, microcomputador, máquinas digitais de fotografia, MP3, 4, 5, tablet, etc. No entanto, quem são os “outros” que nasceram e cresceram sem a presença dessas tecnologias, quem são os sujeitos que conheceram a internet e os computadores pela primeira vez na idade adulta? Para Prensky (2010), esses são os “imigrantes digitais”. O autor afirma que esses sujeitos foram se adaptando ao mundo digital e tecnológico, entretanto trazem consigo características do passado, por exemplo, muitos dos imigrantes digitais têm dificuldades em abrir mão do papel, seja para ler e/ou seja para escrever, pois preferem a leitura tradicional, ou melhor, fora da tela.

Para Prensky (2010), existem diferenças entre nativos e imigrantes, atravessando o fato de nascerem e crescerem submersos em tecnologia digital. Grosso modo, os nativos digitais, sugere o autor:

- Desejam receber a informação de forma rápida e imediata.
  - São atraídos para multitarefas e processos paralelos.
  - Preferem as imagens a textos.
  - Inclina-se para acesso aleatório (hipertextos).
  - Eles funcionam melhor e rendem mais ao trabalhar em rede.
  - Buscam fazer coisas que trazem satisfação e recompensa imediata.
  - Preferem ser instruídos de forma lúdica (PRENSKY, 2010, p. 6).
- (Tradução livre)

Para esse autor, a mudança radical sofrida pelos jovens no século XXI está na tendência em querer e criar artifícios diversos de maneira acelerada. Essa tendência acaba por refletir na forma de encarar o trabalho e os estudos, além de se manifestar nas formas tradicionais de comunicação, como, por exemplo, receber e emitir informações na busca de satisfação imediata e no gosto pela imagem em detrimento do texto.

Podemos notar que o sujeito apresentado por Prensky (2010) dialoga com o sujeito anteriormente apontado por Garbin (2009), ou seja, o jovem que produz sua construção histórica em condição de coexistência entre o mundo tecnológico digital da imagem e sua formação. Dessa forma, entendemos que essa cultura juvenil se apresenta por um gosto pela informação, pela necessidade de comentar o que se vê e, ainda, está submerso em tarefas múltiplas e simultâneas.

Entretanto, devemos interrogar sobre essas tarefas, formas de comunicação, interação e suas relações com o processo de formação desse jovem em suas múltiplas dimensões.

Aparentemente, o que se revela no senso comum é uma lógica empírica de simples

movimentos e pouco exercício físico<sup>24</sup>. Por exemplo, deitar em frente à TV com o celular ao lado, o Laptop no colo, teclando e postando conteúdos nas redes sociais, enquanto o mesmo sujeito joga online com um fone em apenas um dos ouvidos e, ao mesmo tempo, responde alguém sobre o que está sendo exibido na TV e, simultaneamente, finaliza uma tarefa da escola.

Esse evento narrado é hipotético, porém seleciona uma possível realidade da juventude contemporânea. Retornando ao momento narrado anteriormente, devemos levar em consideração que uma tempestade de mecanismos é evocada para dar conta de tantas ocupações e esses mecanismos se dão no plano mental, cognitivo. De forma que, aparentemente, essas tarefas se apresentem simples, mas como será que o cérebro recebe e ordena tanta informação?

Johnson (2005) argumenta que diversões complexas desenvolvem nossas capacidades cognitivas e esses momentos cotidianos que parecem banais, de certa maneira, fazem com que os jovens exercitem suas capacidades cerebrais com maior intensidade. Johnson (2005) destaca que, embora o conteúdo dos livros seja muito superior a da maioria dos produtos de entretenimento, os games, por exemplo, têm um papel importante, uma vez que fornecem uma espécie de “treino” para o cérebro.

Ainda, segundo o autor, ao tratar especificamente dos videogames, argumenta que não é o que você está pensando quando está jogando o que realmente importa, mas é o modo como você está pensando que vale. Isso, pois o aprendizado proporcionado pelos games vai além do conteúdo explícito, afirma o autor:

Os romances podem ativar nossa imaginação, e a música pode invocar emoções poderosas, mas os jogos forçam você a decidir, a escolher, a priorizar. Todos os benefícios intelectuais do jogo resultam dessa virtude fundamental, porque aprender como pensar, em última análise, tem a ver com aprender a tomar decisões certas: pensar a evidência, analisar situações, consultar suas metas a longo prazo e, então decidir (JOHNSON, 2005, p. 34).

Também, para o autor, os momentos de diversão e entretenimento com a TV e com os videogames possibilitam às pessoas um desenvolvimento cognitivo maior. Este autor defende a ideia de que “a TV e os videogames tornam-nos mais inteligentes”. Essa posição do autor, num primeiro momento, apresenta-se imperativa ou mesmo absoluta, o termo

---

<sup>24</sup> Entretanto, faz-se necessário esclarecer que algumas tecnologias atuais, como o Kinect (um sensor de movimentos que permite aos jogadores de videogame interagir com os jogos eletrônicos sem a necessidade de ter em mãos um controle (joystick,)), já bastante usado por consoles da Nintendo e da Sony) faz exatamente o contrário, ou seja, a lógica da tecnologia que exige a imobilidade dentro da casa tem sido derrubada por um processo de imersão tecnológica do usuário.

“mais” é problematizável, afinal, se tem *mais* para uns é possível que exista o *menos* para outros. É possível medir a inteligência? O que é ser “mais” inteligente? No entanto, acreditamos que a contribuição do autor se destaca na tentativa de mostrar que os momentos de lazer e entretenimento vão além do que simples momentos de ócio sem relevância, ao inverso, pode haver muitas formas de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Podemos considerar lazer e entretenimento para além da TV e do videogame, contudo, pelo recorte do nosso trabalho, condicionamos nossa discussão ao lazer e entretenimento vivido com instrumentos tecnológicos ou como sugere Garbin (2009), os artefatos culturais, que segundo a autora:

São todas aquelas práticas culturais (como revistas, gestos, televisão, filmes, propagandas, brinquedos, livros, revistas, jornais, etc.), que produzem significados e colocam em circulação determinadas representações, a partir das quais os sujeitos vão construindo suas identidades. São ações promovidas por tais artefatos que, por sua vez, constituem pedagogias culturais que ensinam – não necessariamente no ambiente escolar – sobre modos de agir na sociedade, produzindo assim, subjetividades, identidades, significados, valores e saberes, dentre outros (GARBIN, 2009, p.36-37).

Para a autora, a premissa importante é que a internet deve ser compreendida como um artefato cultural. Dessa forma, ela poderá ser incorporada definitivamente nos processos de escolarização dos jovens. Jovens esses que passam horas teclando, lendo e produzindo na tela. Para a autora, “a escola é considerada um dos espaços no qual os artefatos culturais estão presentes, mas está empobrecida” (GARBIN, 2009, p.37). Além disso, não sabemos como fazer para que sua oferta seja mais atraente do que a da cultura audiovisual.

Ao discutir sobre juventude e lazer, Pais (1990b) argumenta que grande parte da sociologia da juventude tem passado pela sociologia do lazer. Pode mesmo dizer-se que quem não quiser falar de lazer deve calar-se se quiser falar sobre juventude (PAIS, 1990b, p.591). A partir dessa inferência, o autor se questiona por que este insistente e tradicional interesse da sociologia da juventude pelos lazers juvenis? Para indicar uma possível resposta, Pais (1990b) apresenta a seguinte hipótese a confirmar: “é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem uma maior visibilidade e expressão” (PAIS, 1990b, p.591). Para confirmar sua hipótese, o autor desenvolve um trabalho etnográfico denso a respeito de três realidades distintas de lazer juvenil numa cidade de Portugal. O sociólogo estuda um baile de debutantes, espaço que é vivido por jovens da classe alta/nobre do país; o segundo espaço é um café inserido em um bairro operário e, por fim, as arcadas, um espaço público frequentado por jovens, em sua grande maioria, urbanos, estudantes e de classe média.

Após conviver e descrever densamente as manifestações e experiências dos jovens,

esse autor chega às seguintes considerações: no primeiro caso, há um envolvimento dos pais e parentes muito intenso sobre os jovens, existe uma preocupação para que os jovens não comprometam a unidade da classe, espera-se que como adultos sejam capazes de perpetuarem a distinção classista. Todavia, tal atitude não impede que os jovens procurem afirmar a sua identidade juvenil.

É a marca juvenil da festa: quando esta já vai animada, é o partir da louça: em média, meio milhar de copos (no dia seguinte a relva teve de ser aspirada, idem a piscina). Enquanto uns atacam os copos, outros vão até ao parque de estacionamento, partem os vidros e furam os pneus dos carros. Finalmente, pelas 6 horas da madrugada, há ainda os que *fazem embrulhos* e vão curtir para a praia (PAIS, 1990b, p. 605).

O autor nos mostra como há uma distinção da “marca” juvenil para a “marca” adulta. Há uma identidade, há uma maneira de ser e estar jovem. No segundo caso, o autor descreve que os jovens do Café Tourada desejam é, tão somente, viver à sua maneira, o seu tempo de juventude. Para ele, esses jovens constroem a sua privacidade na própria rua.

A rua e o café são o *terreno* preferencial de jovens para os quais outros terrenos são estranhos, como é o da escola. Nunca estes jovens se sentiriam bem na escola, isto é, à maneira como os professores e outras autoridades desejariam que eles se sentissem. Abandonaram-na muito cedo porque nela se sentiam inadaptados. A vida quotidiana, vivida em terrenos próprios, é a sua “escola de vida”. A escola dos “profes” só era “divertida” na medida em que aí podiam desenvolver atividades de irrisão em torno das quais podiam cimentar a sua identidade de “miúdos de rua” contra os valores que essa escola lhes pretendia inculcar. Aqui, sim, essas atividades de irrisão consagravam uma situação real de resistência que esses jovens desenvolviam em relação à escola, aos seus mais rígidos formalismos (sistemas de faltas, castigos, etc.) e aos seus efeitos práticos, traduzidos por *chumbada* — porque a escola era uma *chumbada* (isto é, uma chatice) e só produzia *chumbos*. Em contrapartida, no Café Tourada, os jovens que o frequentam sentem-se nos seus terrenos. E, embora neles reproduzam valores próprios do mundo operário, não deixam por isso de se afirmar como *jovens*. (PAIS, 1990b, p. 620).

Podemos notar que o campo da escola é um campo de conflitos para os jovens estudados pelo autor citado, um lugar que não desenvolve um interesse, uma expectativa de experiências promissoras e isso acaba sendo preocupante. Afinal, como Garbin (2009) já havia alertado, a escola parece estar empobrecida diante das distintas formas de viver e ser na juventude contemporânea.

O último caso estudado por Pais (1990b) são as arcadas. Para ele, as relações sociais nas arcadas são de natureza *sociofílica*, isto é, orientadas para a *convivialidade* e não para

fins utilitaristas e predeterminados, ou seja, é um lugar de estar com o outro, de sociabilidade. Para Pais (1990b):

Os jovens das *arcadas* parecem, de fato, os mais inclinados a solucionar alguns dos seus dilemas quotidianos através da criação de *contextos simbólicos* exclusivamente juvenis. De onde se pode concluir que as práticas sociais juvenis não devem sempre, ou apenas, ser interpretadas como “formas de resistência”, ignorando-se os seus aspectos, ora mais “conservadores”, ora exclusivos. (PAIS, 1990b, p. 644).

O autor destaca que embora tenha de ser reconhecido que, em qualquer das comunidades estudadas, os jovens produzem as suas próprias sociabilidades (a sua maneira) e desejem afirmar-se como tais, o certo é que o fazem de maneira diferente. E isso sugere que em cada contexto social no qual o mesmo se manifesta, viver a sua juventude é particular e nunca homogêneo. Portanto, há várias formas de ser e estar jovem. Enfim, não podemos definir as culturas juvenis como desprovidas de códigos particulares que têm sentido na experiência da condição juvenil. Nas suas práticas cotidianas, “os jovens produzem as suas próprias normas, embora, como a unidade do substantivo juventude recubra uma pluralidade de substâncias e, desde logo, uma diversidade de situações juvenis” (PAIS, 1990b, p. 644).

Na perspectiva apontada pelo autor, o lazer vivido pelos jovens deve ser pensado e analisado de maneira crítica, afinal, como o autor assinala, há um diferenciador de classe que é importante para pensar a categoria da juventude, mas, esse diferenciador não determina as experiências e subjetivações dos sujeitos estudados. O fato é que o lazer é vivido de maneira diferenciada por parte dos jovens que pertencem a contextos socioeconômicos antagônicos, sem com isso, ser determinado *a priori*.

É notório que vivemos numa sociedade capitalista, sendo que essa sociedade é pautada pela divisão material, contudo essa diferenciação não determina as formas individuais de como os sujeitos subjetivam as suas experiências. Porém, seria demasiado falso acreditar que há oportunidades iguais e possibilidades idênticas para os indivíduos que economicamente vivem e frequentam espaços de socialização diferentes. Assim sendo, entendemos que o próprio lazer é uma arena de sociabilidade conflituosa.

Segundo Arruda (2011, p. 288), “vivemos a primazia do trabalho, e toda e qualquer atividade vinculada ao lazer ou ao ócio é desvalorizada socialmente”. Observamos na formação histórica do ocidente que o debate sobre ócio x trabalho sempre foi acalorado, isso desde os períodos clássicos greco-romanos. Mas, na sociedade capitalista, que o ocidente vê

fundar a partir dos séculos XVI, XVII e XVIII, esse debate se insere renovado, de forma que o ócio e o lazer passam a ser encarados *como coisa de vagabundo*, pois, na sociedade capitalista, “*time is money*”<sup>25</sup> e perder tempo é perder dinheiro. Ainda, devemos considerar a categoria da juventude nesse debate, afinal, quando se está jovem em nossa sociedade, o tempo disponível para o ócio e o lazer, longe dos compromissos “produtivos”, é uma realidade vivida por uma quantidade significativa de jovens.

Dessa forma, a sociedade passa a exigir que exista uma regulação ou mesmo uma garantia que o jovem possa usar seu tempo de forma produtiva ou, em outras palavras, de maneira formativa. Igualmente, o tempo do jovem deve ser guiado por experiências que proporcionem a ele a formação útil para a vida adulta; contudo, é comum a interpretação que os videogames, a TV e mesmo as redes sociais não permitam tal objetivo. Como argumenta Buckingham (2010), a tecnologia não é em si libertadora ou empoderadora dos jovens, não há um determinismo tecnológico. Para o autor “os games podem muito bem envolver aprendizagem ativa, mas seria simplista aceitar que tal atividade por si só faça deles um modelo válido de aprendizagem em geral” (BUCKINGHAM, 2010, p. 46). E como possibilidade de debater essa interpretação, pretendemos apresentar uma discussão sobre o lugar dos games na formação dos jovens contemporâneos.

### **2.3 Jogos Digitais: Lazer e Aprendizagem.**

Antes de qualquer discussão, é preciso perguntar: o que os jovens fazem com o tempo livre? Como os videogames ganham relevância nesses momentos? Qual o lugar dos videogames na cultura juvenil que se produz no tempo do lazer? Tais questões são complexas, mas Arruda (2011) afirma que o videogame trouxe uma nova leitura para a ideia de lazer na contemporaneidade, “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” (ARRUDA, 2011, p. 288). O autor indica ainda que, atualmente, muitos jovens passam mais tempo em frente a um jogo de computador ou console de videogame do que no ambiente escolar.

Os videogames têm uma história recente, uma vez que temos pouco mais de meio século desde a sua criação, em 1958, por Higinbotham<sup>26</sup>. Desde então, o mercado se apropriou desse invento e o transformou numa área de entretenimento muito lucrativa.

---

<sup>25</sup> Ver: BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores: 2001

<sup>26</sup> Para maiores detalhes, assista ao vídeo e aos textos disponíveis em <http://www.youtube.com/watch?v=P4Iq3ZR5TH8>, <http://outerspace.terra.com.br/retrospace/>, [http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_dos\\_jogos\\_eletr%C3%B4nicos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_jogos_eletr%C3%B4nicos)

A exemplo, o jogo de tiro em primeira pessoa *Call of Duty: Ghosts* bateu o *Grand Theft Auto V* ao vender mais de 1 bilhão de dólares nas primeiras 24 horas após seu lançamento. Em agosto de 2013, quando chegou às lojas de todo o mundo, *GTA V* alcançou a marca dos 800 milhões de dólares no mesmo período<sup>27</sup>. Além disso, segundo o site <http://www.theesa.com/><sup>28</sup>, os consumidores gastaram 24,75 bilhões dólares em hardware<sup>29</sup> de jogos de vídeo e acessórios em 2011. As compras de conteúdo digital representaram 31% das vendas de jogos em 2011, gerando US \$ 7,3 bilhões em receita.

Todavia, para além dos lucros produzidos pelos games, a demanda e as tecnologias aplicadas aos jogos foram se desenvolvendo e aperfeiçoando cada vez mais as imagens, as histórias, os sons, os gráficos e toda uma gama de recursos que geram interação, ao ponto de chegarmos ao século XXI com a internet *wireless* conectada ao console, com a tecnologia 3D<sup>30</sup> aplicada à imagem, com novas possibilidades de resolução, diversidade de acessórios que suportam games, capacidade de armazenar informações, resolução de imagem e som em nível *full HD*<sup>31</sup>, passando, assim, os jogos digitais a serem elementos com os quais convivemos cotidianamente.

Nesse sentido, esse cenário apresenta uma gama sociocultural que precisa ser problematizada. Segundo Alves (2011):

Ao longo desses trinta anos os jogos eletrônicos, videogames, games, jogos digitais não importa o vocábulo utilizado para se referenciar a uma das mais atrativas mídias criadas no bojo da cultura da simulação, passaram por diferentes mudanças que vão desde questões da indústria, mercado técnico e pesquisas (ALVES, 2011. p.228).

O que devemos reconhecer é que os jogos digitais se desenvolveram, ampliaram seus adeptos e hoje fazem parte da cultura de muitos jovens, adultos e crianças. Com isso, não podemos negligenciar sua presença, afinal, eles estão presentes no celular, no computador, no console, na internet, em algumas TV's, em DVD's, entre outros inúmeros aparelhos que

---

<sup>27</sup> <http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/call-of-duty-ghosts-vende-us-1-bi-e-bate-gta-v>

<sup>28</sup> É um a associação dos EUA dedicada exclusivamente ao serviço do negócio e às necessidades de relações públicas de empresas que publicam jogos de computador e vídeo para consoles de videogame, computadores pessoais e Internet.

<sup>29</sup> Hardware é a parte física de um computador, é formado pelos componentes eletrônicos, como por exemplo, circuitos de fios e luz, placas, utensílios, correntes, e qualquer outro material em estado físico, que seja necessário para fazer com o que computador funcione.

<sup>30</sup> 3D é uma tecnologia que permite ao usuário ver em 3 dimensões. Além dos planos 1 e 2 (horizontal e vertical respectivamente), tem o plano 3 que corresponde à profundidade.

<sup>31</sup> Full High Definition: Alta definição máxima é a resolução máxima que um aparelho de alta definição alcança.

ocupam quase todos os espaços públicos e privados na nossa sociedade.

Sobre as pesquisas com games e sua relação com a aprendizagem, Alves (2008) afirma que a intenção não é transformar as escolas em *lanhouses*, até porque esses são espaços de aprendizagem diferenciados e com lógicas distintas. Mas, é preciso criar um espaço para os professores identificarem, nos discursos interativos dos *games*, questões éticas, políticas, ideológicas e culturais. Essas questões podem ser exploradas e discutidas com os discentes, ouvindo e compreendendo as relações que os jogadores, também nossos alunos, estabelecem com essas mídias, questionando, intervindo e mediando a construção de novos sentidos para as narrativas; ou, ainda, aprender com esses sujeitos novas formas de ver e compreender esses artefatos culturais.

Segundo Gee (2009), “o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os *videogames* motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de às vezes na escola a gente nem desconfiar disso” (GEE, 2009, 168-169). Além dessa afirmação, o autor traz o conceito de produção associado ao ato de jogar.

Gee (2009) aponta que a ação produtiva é oferecida pelos games. Dessa forma, o autor entende que mais que leitores, os jogadores escrevem o jogo, são atores, eles produzem. Concordamos que essa forma de interação, de fato, coloca o sujeito jogador numa perspectiva construtiva, sentindo-se parte do produto (*a narrativa construída no game*), por isso aceitamos a afirmação de Gee (2009) uma vez que os jogadores ajudam a “escrever” os mundos em que vivem – e, na escola, eles deveriam ajudar a “escrever” o campo e o currículo que estudam.

Moita (2006) argumenta que os games, enquanto espaço de escolhas espontâneas, espaços de lazer, de seres autônomos, de currículo não impositivo, conseguem esclarecer melhor as áreas de interesse e de aprendizagem dos jovens. A autora, por meio de entrevistas, pesquisa de campo e observação do ambiente de jogo, argumenta que no espaço do game:

É possível verificar relações sociais, que promovem uma prática produtiva de significação, um espaço de novas sociabilidades, e onde se produzem novas identidades. Espaços de autonomia de participação, de empenhamento mútuo, em que a partilha do empreendimento e do repertório aponta para a construção de saberes coletivos que são compostos pela troca, apropriação e ressignificação de saberes individuais, contextos de formação de valores, troca de informações, conhecimentos dentro de uma perspectiva ampla de currículo (MOITA, 2006, n.p.).

A partir da argumentação exposta, já podemos destacar que as relações juvenis

mediadas pelo espaço do jogo são de significância social, de aprendizagem e mesmo de formação, seja axiológica seja intelectual. Portanto, podemos sustentar o argumento que, nesse espaço de jogo, de lazer, não é o ócio improdutivo que predomina, muito pelo contrário, é um espaço de diligência, troca e formação.

Não podemos pensar que o espaço/tempo preenchido com horas de jogo no videogame, seja um momento de descaso “improdutivo”. Pelo contrário, devemos concebê-lo pela ótica da crítica e da análise, buscando apreender que os jovens produzem formas e normas de ser e experimentar e, dialogando com os autores citados, entendemos que o ambiente do jogo e as relações estabelecidas possuem capacidades para formar novas identidades e aprendizagens.

Em outro texto, Moita (n.d) continua sustentando que:

O contexto dos jogos eletrônicos, um espaço fecundo de significação, onde os jovens jogadores interagem potencializando e virtualizando conhecimentos, a invenção e, logo, a aprendizagem. Um espaço virtual, mas real, que pode indicar a capacidade de os jovens jogadores reinventarem construir pela vivência novos saberes, ressignificando suas práticas (MOITA, n.d, p.1)

Essa autora demonstra que o espaço onde se joga tem uma importância para a juventude, pois é um lugar que influencia, é um lugar para experimentar sociabilidade. Mas, qual o lugar dos jogos digitais na formação do jovem? Sustenta Moita (n.d):

Os jogos eletrônicos permitem a organização de situações de aprendizagem, um espaço de aprender a aprender, onde se desenvolvem situações de aprendizagens diferenciadas e é estimulada a articulação entre saberes e competências. Isso permite afirmar que a aprendizagem, naquele espaço, constitui-se numa construção, cujo epicentro é o próprio jogador. Ou seja, um processo de desenvolvimento de habilidades, através dos conteúdos. Em vez de decorar conteúdos (exemplo: nomes de civilizações, verbos), ele aprende-os, exercitando habilidades, através das quais se dá a aquisição de grandes competências (MOITA, n.d, p.12).

Já não podemos negar que existem situações de aprendizagem mediada pelos jogos, afinal, a aprendizagem pode acontecer de várias formas e em momentos diversos. Sobre o aprendizado humano, Vygotsky (1991) afirma que esse “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p.59). Em outras palavras, há a necessidade de relações e a existência de um contexto social para que haja aprendizagem no ser humano e essas relações se estabelecem entre homens e mundo. Afirma Vygotsky (1991) que:

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (VYGOTSKY, 1991, p 59).

O que pretendemos esclarecer com esse argumento de Vygotsky (1991) é que o sujeito está propício a aprender, já que o ser humano experimenta a condição de aprendiz. Contudo, a aprendizagem não está intrinsecamente ligada a uma ação pedagógica orientada. Por mais que a educação formal e escolar seja importante, não devemos crer que somente na escola haja espaços propícios para aprendizagens.

A partir do exposto acima, podemos inferir que a escola é um sistema de aprendizagem importante, mas coexiste com outros lugares e modelos que oferecem espaços para aprendizagem. Porém, entendemos que esses lugares sociais são distintos e na sociedade presente esses espaços se multiplicam rapidamente, inclusive devido à facilidade de comunicação proporcionada pela tecnologia digital.

A escola como um sistema de ensino e aprendizagem acaba por, na cronologia “trivial”, ter restrita a sua frequência diária a aproximadamente 14 anos de toda nossa vida. Esse argumento é construído na hipótese de que os sujeitos entrem no ensino infantil, curse os ensinos fundamental e médio no tempo previsto como “normal”, sem retenções ou evasões da escola.

Ainda, acreditamos que a influência da aprendizagem construída na escola permanece nos sujeitos por período indeterminado, mesmo que o aprendizado mude, refaça, pois a aprendizagem não é algo estático, ao contrário, é flexível e passível a rupturas e mudanças (COUTINHO; LISBOA, 2011, p.5). Percebemos que os homens aprendem desde o nascimento até a sua morte. A escola, por essa perspectiva, integra parte do processo de aprendizagem dos sujeitos e, neste texto, denominaremos a aprendizagem escolar como formal.

A educação formal, segundo Fernández (2006), adquire importância de aprendizagem a partir do uso estrito de programas de formação, porém a educação informal existe fora dos muros da escola e fora de qualquer marco ou programa intencionado. Para o autor, temos que valorizar e reconhecer essas aprendizagens que ocorrem fora de sistemas intencionais de ensino, pois, com o tempo escolar, essas formas de aprender passam a coexistir e, possivelmente, de forma não pacífica.

Para esclarecer o que entendemos como formal, não formal e informal em relação à educação, usaremos a definição de Fernández (2006). Para esse autor, o ensino formal deve ser entendido como todo processo de ensino organizado pelo Estado, sendo desenvolvido por programas com uma determinada função. Geralmente, são compostos por distintos elementos e recursos, são dirigidos a um público definido e ordenado, o que se aprende é dirigindo e controlando, ou seja, há conteúdos e intenções determinadas. Podemos pensar que, no ensino escolar do Brasil, o currículo tem um papel importante nessa formalização que descreve Fernández (2006). Além disso, precisamos abranger que o ensino formal acaba por adquirir determinada forma de reconhecimento, mediante documentos legais, como é o caso do diploma.

O sistema não formal de ensino, para o autor, refere-se diretamente a processos organizados com intenção de gerar aprendizagem, não são gerados ou organizados pelo Estado e sim por outras instituições sociais, como a família, sociedade civil, igreja, entre outras. Entendemos que essas instituições têm sido referências de ensino durante longos tempos e não podemos negar sua intencionalidade sob o ensino e a expectativa em determinadas formas de aprendizagens, essas muitas vezes focadas no comportamento e disciplina.

Entretanto, o que mais nos interessa neste trabalho são as formas informais. Conceito que segundo Fernández (2006) é utilizado:

Para designar as aprendizagens que se adquire fora de processos e marcos intencionais de ensino, fora de programas de formação (a aprendizagem na experiência da vida, a aprendizagem que se adquire em uma viagem, ou que se aprende trabalhando...etc) Em suma todas aquelas aprendizagens que se adquirem de forma intencionada apenas pelo interesse em aprender, que convive com as circunstâncias da vida, da cidade, amigos, trabalho, em lazer...todas ofertam oportunidades de aprendizagem (Fernández, 2006, p.18). Tradução livre.

O que nos chama atenção é a necessidade de entender que o ensino informal não é um recurso dirigido, determinado ou exclusivo de ação docente, mas uma oportunidade de converter qualquer ato pensado, praticado ou vivido em uma ocasião de aprendizado. Em outros termos, a vida é um recurso permanente de aprendizagem, sem ter intencionalmente uma estrutura de docência. Além disso, a importância das aprendizagens adquiridas na experiência, na vida, pode ser diretamente ligada à educação informal.

Consideramos que é pela interação com a cultura, com o ambiente social e com os sujeitos, que o homem desenvolve suas aprendizagens, suas formações e, a partir desse

movimento, ele vai acrescentando em si uma gama de conhecimentos já elaborados e propagados pela humanidade. Observamos que, a partir das relações, o homem se torna sujeito e se desenvolve como ser cognoscente e poderá construir ao longo da vida outras formas de conhecimento. Lave e Wenger (1991), ao discutir a aprendizagem, são categóricos em defender a hipótese que “a aprendizagem é uma dimensão integral e inseparável da prática social” (LAVE; WENGER, 1991. p.32. Tradução livre). Desse modo, devemos compreender que aprender está envolto em um contexto, logo é um fato situado, nunca algo isolado. Partindo dessa ideia, os autores desenvolvem o conceito de *aprendizagem situada*, que segundo eles é:

Um conceito de transição, uma ponte, entre a visão segundo a qual os processos cognitivos (e, portanto, de aprendizagem) são primários e uma visão de que a prática social é o fenômeno gerador primário e aprendizagem é uma das suas características (LAVE; WENGER, 1991. p.35). Tradução Livre.

Seguindo a noção apresentada, devemos compreender que a prática social é fator necessário e intrínseco à aprendizagem, sendo que essa é uma consequência da prática social que o indivíduo exerce no decorrer da vida. Em outras palavras, aprendemos durante a vida toda, em vários momentos e em vários lugares. De tal modo, os autores sugerem que existe a participação periférica legítima (PPL) que é uma forma de pensar sobre as aprendizagens, que existem na prática social, sem necessariamente haver uma intencionalidade de ensino formalizada no processo. Os autores sustentam que “Participação periférica legítima não é em si uma forma de educação, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino. É um ponto de vista analítico sobre a aprendizagem, uma forma de entender a aprendizagem”. (LAVE; WENGER, 1991. p.41). Tradução livre.

Como referência analítica, a PPL pode ser frutífera para repensar as aprendizagens que ocorrem nos espaços extraescolares (informais) e, dessa forma, possibilitar novas leituras sobre as relações das práticas escolares e as práticas de aprendizagem no campo cotidiano, fora da instituição escolar. Insistimos no argumento que existe aprendizagem nas relações em que os sujeitos sociais estabelecem experiências práticas com os outros, com o mundo sociocultural e com os artefatos culturais e essas experiências sempre são criadas, envolvendo vários contextos e espaços.

Não pretendemos defender que as relações escolares, ou ditas formais de ensino, sejam menos importantes no processo da aquisição de aprendizagem, ao contrário, acreditamos que elas são necessárias e de grande valia social e cultural na formação dos

sujeitos. Contudo, não devemos negligenciar que outras práticas cotidianas informais ou sem pretensões pedagógicas também gerem a aprendizagem, sendo que investigá-las pode acabar por se demonstrar útil e nos fazer repensar a nossa atual prática pedagógica formal.

Dessa forma, é necessário considerar a existência de relações de experiência práticas no âmbito extraescolar que oferecem e produzem aprendizado, sem com isso, terem a pretensão de serem professores e que são de importância social, cultural e mesmo cognitiva. Acreditamos que devemos pensar a aprendizagem em toda rede de relações que a abrange desde a família, a escola, os espaços públicos e privados, até toda a produção, reprodução e divulgação de informações que nos circula.

Entendemos, também, que há uma grande complexidade que envolve as conceituações teóricas sobre a aprendizagem humana. A nossa sociedade viu surgir vários teóricos e várias vertentes que propunham uma epistemologia para pensar a aprendizagem e elas foram responsáveis por muitas práticas pedagógicas que vigoram até hoje no nosso dia a dia, principalmente no ambiente escolar (SAVIANI, 2000). Quando pensamos que a educação não é uma vertente isolada da sociedade conseguimos abranger que essas propostas teóricas, ao ganhar sentido prático, produziram certas práticas sociais e mesmo um senso comum de supervalorização da educação formal.

Uma dessas várias vertentes é entendida hoje como “tradicional”. Segundo Saviani (2000), essa corrente sugeriu durante muito tempo que a ênfase do ensino é a transmissão dos conhecimentos, ou seja, o ato de ensinar predominava sobre o ato de aprender. Essa conjectura acabou por desenvolver uma proposta pedagógica em que o professor exercia a função de transmissor do conhecimento tido como necessário ao aluno e esse último era concebido como um recipiente vazio, passivo a ouvir, decorar e obedecer. Dessa forma, funcionou o sistema formal de ensino por vários séculos, tendo sua essência epistêmica centrada no professor, sendo que o fator externo (sugerindo um aluno passivo) exercia uma pressão legítima na forma de aprender.

Outra proposta teórica desenvolvida que buscou compreender a aprendizagem foi o construtivismo, corrente que se orientava pelo pressuposto: aprender significa construir um novo conhecimento. Segundo Becker (1994):

Construtivismo significa que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos

afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1994, p.88-89).

Uma diferença importante dessa corrente teórica com a citada anteriormente é que essa pressupõe que, ao invés de apreender o conteúdo passivamente, o aluno deve construir e reconstruir o conhecimento, dando ao conhecimento novos significados, o que implica diretamente a construção de um novo conhecimento. O ensino nessa corrente teórica é baseado em situações-problema. Valorizavam-se os raciocínios usados na resolução dos problemas e costuma-se respeitar os erros cometidos pelos alunos, pois os mesmos são entendidos como parte do processo da aprendizagem.

Os autores que defendem o construtivismo acreditam que a construção do conhecimento pelos sujeitos não se produz internamente, apenas pela reprodução da realidade externa, defendendo a ideia de que o conhecimento não é transmissível. Para os construtivistas, aprender é um processo ativo de elaboração da realidade por parte do aprendiz, sendo que quem aprende não é apenas objeto da ação daquele que ensina, mas sujeito ativo dos processos de conhecer (BECKER, 1994).

Uma terceira proposta teórica que se apresentou para compreensão da aprendizagem humana foi a teoria histórico-cultural. Para Libâneo e Freitas (2006), a teoria histórico-cultural é a denominação usualmente dada à corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do Materialismo Dialético. Segundo essa teoria, a atividade mental (inteligência) é exclusivamente humana e a aprendizagem é o resultado das relações humanas como mundo social e na interiorização da cultura.

Diferente da concepção tradicional e da construtivista, a teoria histórico-cultural pressupõe que o aluno não é passivo ou ativo, mas interativo. O sujeito-aluno, segundo a perspectiva histórico-cultural, constrói-se e aprende a partir das relações intra e inter, ou seja, externa e interna num processo dialético.

Cabe agora, esclarecer melhor o conceito de aprendizagem situada e a participação periférica legítima e conseguinte, numa perspectiva de análise para essa forma de aprendizagem. Nesse momento, demanda esclarecer que a configuração desses conceitos citados ganha sua consistência teórica na terceira vertente apresentada, ou seja, ela partilha dos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Levy Vygotsky é considerado fundador dessa vertente (LIBÂNEO; FREITAS, 2006), de forma que, ao refletir sobre a aprendizagem, posiciona-se a favor da educação

escolar. Isso fica claro no seu texto, mas admite que haja diferenças, sendo que o aprendizado pré-escolar é um aprendizado não sistematizado e o escolar é um aprendizado sistematizado:

Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991, p. 57).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) cunhado por Vygotsky (1991) define a distância entre o estado de desenvolvimento *real*, condicionado pela capacidade de resolver um problema sozinho e o nível de desenvolvimento *potencial*, que é determinado por meio de resolução de um problema sob a orientação ou em colaboração com outro companheiro.

Para Labarrere (1996), esse é um conceito revolucionário, pois nos permite entender o desenvolvimento do aluno no processo da aprendizagem. O autor, ainda, aponta que a ZDP se mantém num caráter essencialmente social e interativo, eminentemente cultural, sendo essa a base dos processos da apropriação humana sobre os conhecimentos já constituídos.

Vygotsky (1991) acreditava que o aprendizado deveria ser ajustado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança e a sistematização da aprendizagem que é feita na escola torna-se ponto chave para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Por fim, sugere o autor que “seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica” (VYGOTSKY, 1991, p. 57). Como já havíamos esclarecido, acreditamos que a escola é de fundamental importância, mas nos questionamos: após o processo de introdução dos sujeitos no mundo escolar formal como a formação extraescolar (informal) interfere no processo formal da escolarização?

Devemos conceber que as pessoas, mesmo antes da escola formal, participam de alguma maneira do meio social em que vivem e mesmo depois de serem introduzidos no espaço sistematizado que é a escola, os sujeitos continuam a participar de inúmeros espaços de socialização e aprendizado não sistematizados. E, como já argumentamos, as *lanhouses* e a interação com os jogos são lugares de práticas informais de aprendizado (MOITA, 2006), (ALVES, 2008).

Por isso, acreditamos na importância de estudar as possíveis aprendizagens e

formações no espaço informal, afinal, eles são anteriores à inserção do sujeito na escola, coexistem com o estudante nos anos escolares e continuam a vigorar na vida “pós” escolar dos indivíduos, pois os espaços extraescolares (informais) de formação continuam fazendo parte da vida cotidiana dos sujeitos após a conclusão formal do ciclo escolar.

Retomando as discussões sobre a aprendizagem situada, Lave e Wenger (1991) consideram uma distinção entre aprendizagem ação e aprendizagem situada na teoria da aprendizagem e essa distinção foi reforçada quando as autoras ampliaram as abordagens para uma perspectiva de contextualização do conhecimento. Segundo elas, em um primeiro momento, houve uma confusão sobre o significado do que seria de fato uma aprendizagem situada, pois em decorrência de diferentes interpretações do conceito, construiu-se um complicador. Contudo, esclarece as autoras:

Às vezes "situado" parecia significar apenas que certos pensamentos e ações de pessoas foram localizados no espaço e no tempo. Em outros momentos, parecia significar que pensamento e ação só eram sociais no sentido de envolver outras pessoas, ou que eram dependentes da cena social que resultou. Estes tipos de interpretações relacionadas às abordagens ingênuas, geralmente considerado que algumas atividades foram localizados e outros viam como não situado (LAVE; WENGER, 1991, p.33-34). Tradução livre.

Porém, o conceito de atividade situada busca desenvolver uma perspectiva teórica numa base de argumentos fundados na ideia relacional do conhecimento e da aprendizagem, no caráter negociado dos significados, sendo que a natureza da atividade de aprendizagem situada é a orientação por problemas junto às pessoas envolvidas (LAVE; WENGER, 1991, p. 34).

As autoras enfatizam, ainda, que não há nenhum conhecimento que seja aprendido fora de uma relação de aprendizagem e essa relação (*pode ser*) uma atividade situada. Precisamos compreender que, na aprendizagem situada, os sujeitos não apenas recebem um determinado “corpo” de conhecimentos sobre os fatos no mundo, mas que *eles agem* e a ação ocorre de forma mútua entre homens e mundo e, nesse processo relacional, constroem-se aprendizagens em contextos específicos (situados).

Portanto, para pensar a aprendizagem situada, necessitamos considerar que o conhecimento não é geral e tem poder apenas em circunstâncias específicas, sendo que as suas representações abstratas sempre evocam sentidos que não podem ser universalizados, pois toda forma de conhecimento está inteiramente situado na vida das pessoas, no espaço e na cultura que torna possível sua existência (LAVE; WENGER, 1991).

Além disso, nenhuma forma de conhecimento pode possuir uma posição privilegiada em relação a outros "tipos" de conhecimento; afinal, todo tipo de conhecimento é obtido e elaborado de forma peculiar. Como aponta Lave e Wenger (1991):

E da mesma forma, pode entrar em jogo em circunstâncias específicas. A generalidade de qualquer forma de conhecimento sempre está em poder de negociar o significado do passado e do futuro ao construir o significado das circunstâncias do presente (LAVE; WENGER, 1991, p. 35). Tradução livre

O que necessita ficar latente na interpretação sobre aprendizagem situada é o ponto de vista, segundo o qual, a aprendizagem é parte incondicional da prática social e nas ações, sendo essas geradas no mundo em que se vive de forma específica.

É iminente, a partir de agora, esclarecermos a participação periférica legítima. Para as autoras, a participação periférica legítima (PPL) é como um descritor de envolvimento na prática social, que envolve a aprendizagem como um componente integrante. Assim, é necessário compreender que as terminações propostas não são por acaso, sendo assim, a definição do termo não pode ser considerada isoladamente; afinal, o que é participação? O que é periférica? O que é legítima? Para melhor entendimento desses conceitos, exige-se uma compreensão de que seus componentes são inseparáveis, ou seja:

Assim, nos termos propostos aqui, pode não haver tal coisa como um "participante periférico ilegítimo". A forma escolhida para a legitimidade da participação é uma forma característica definidora de pertença, e, portanto, não é apenas um pré-requisito para a aprendizagem, mas um componente do seu conteúdo. Da mesma forma, em relação ao "periférico", pode muito bem não ser algo tão simples como "papel central" em uma comunidade de prática. O caráter periférico sugere que existem várias maneiras, variadas, mais ou menos comprometida e inclusiva, sendo localizados nas áreas de participação definida por uma comunidade. Do que é participação periférica está sendo localizado no mundo social. Mudanças de posição e as perspectivas são parte do caminho da aprendizagem, o desenvolvimento de identidades e formas de afiliação, dos atores (LAVE; WENGER, 1991, p. 36). Tradução livre.

Portanto, a ideia do pertencimento e a sugestão que as aprendizagens existem de várias maneiras e de modificadas formas que o conceito fornece, pode nos ajudar a esclarecer sobre a importância da formação nos espaços sociais diversos, onde se incluem diferentes sujeitos numa participação situada, que possibilita a aprendizagem.

Sem embargo, devemos esclarecer que a "periferialidade" legítima, como conceito, implica diretamente as estruturas sociais e suas relações de poder; afinal, a "periferialidade"

implica uma posição de empoderamento<sup>32</sup>, ou seja, devemos compreender que esse conceito traduz a ideia de ação, que é desenvolvida pelos indivíduos, principalmente quando participam de espaços de sociabilidade.

Para pensar uma perspectiva de análise possível para os conceitos teóricos citados acima, precisamos esclarecer que esses conceitos e propostas são convergentes com a teoria histórico-cultural a respeito da aprendizagem. Logo, ela se baseia em noções interpretativas da teoria do materialismo-dialético, isto é, entendendo que devemos olhar para os eventos ao nosso redor sem naturalizá-los.

Precisamos contextualizar e compreender os processos históricos que estão implícitos empiricamente, baseando nossas interpretações no pressuposto de que os eventos são multideterminados por relações sociais. Em síntese, devemos partir do particular observável (empírico) ao abstrato (teórico geral) e novamente regressar ao concreto (praticado) para produzirmos nossas interpretações, sem com isso deixar de pensar que esses fenômenos coexistem em conflitos, movimentos e mudanças.

Assim sendo, a aprendizagem deve ser compreendida como um aspecto das atividades sociais que são provocadas na prática e em contexto social específico. Para explorar e produzir uma compreensão dos processos que circulam essa aprendizagem, devemos pensar que o processo de aprender é diversamente complexo em suas características mais abstratas. No entanto, necessitamos interconectar as ações que são gestadas na prática em suas relações mais específicas em termos de história e cultura a toda compreensão geral teórica analítica, para com isso acarretar a ideia da importância do tempo e do espaço que transitam as culturas, as práticas e, por fim, as aprendizagens.

Para finalizar esse capítulo, sintetizamos nossas ideias nos seguintes argumentos: a juventude é uma categoria social que tem importância em si mesma, sendo construtora de cultura, ideias e modos de ser e socializar, assim sendo, não deve ser restringida a categorias redutoras de hierarquia social ou pensada como uma categoria determinada e homogênea, pois ela é conflituosa, múltipla e importante na sua autenticidade social. Há vários jovens, várias formas de ser e estar jovem. Logo, existem muitas juventudes.

No período da juventude, o lazer é um espaço muito importante para se apreender as

---

<sup>32</sup> Empoderamento difere da simples construção de habilidades e competências, saber comumente associado à escola formal. Para Paulo Freire empoderada é a pessoa, grupo ou instituição que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer. Ver mais em [http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Comportamento\\_organizacional/empowerment\\_por\\_paulo\\_freire.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf)

expressões gestadas pelos jovens. Porém, mesmo vivendo numa sociedade capitalista, que busca o uso prático e produtivo para a maioria das instâncias sociais, não devemos esquecer que o lazer pode se apresentar como um momento subversivo e legítimo a essa imposição do sistema.

Pensamos, ainda, que nesse momento de lazer e “descompromisso” é que os jogos digitais ganham relevância para refletirmos sobre as relações entre aprendizagem, juventude e jogos digitais, uma vez que, como demonstramos, é possível conceber que há relações de aprendizagem significativa entre jogos digitais e os jovens no tempo disponibilizado para o jogo. Não queremos, aqui, buscar ou defender que os jogos devam ser pensados como uma prática imposta ou mesmo buscar um sentido utilitarista para seu manejo, apenas entendemos que os jogos não são meros instrumentos de passatempo, mas são artefatos da cultura que devem ter seu uso problematizado e questionado.

Assim, há uma necessidade de se interrogar sobre os espaços não escolares e informais de ensino. A aprendizagem não está condicionada a existir apenas nos espaços sociais formalizados de ensino, como é o caso da escola. A juventude contemporânea é complexa, não está alheia à tecnologia e ao grande número de informação que a rodeia. Por isso, a escola deve pensar nas possibilidades de melhor compreender os jogos digitais na formação da nossa juventude e com isso abordar novos diálogos, problematizar temas e dar novo significado às práticas educativas, pois o mundo e as pessoas que frequentam a escola mudaram e continuam mudando constantemente, o que nos leva a uma postura de não fechamento a essas transformações. Pelo contrário, precisamos nos abrir para as novas possibilidades e os jogos digitais se apresentam como um campo vasto a ser problematizado, para podermos estabelecer aproximações entre aprendizagem, juventude e escola.

No próximo capítulo, discutiremos sobre o ensino de história na contemporaneidade, entendendo que a aprendizagem em História não é algo natural, mas uma forma de raciocinar aprendida e específica. Versaremos, também, sobre as múltiplas linguagens aplicadas no ensino como possibilidades para pensar essa discussão que se apresenta oportuna para reflexões sobre ensino nos dias atuais. Ainda, abordaremos autores que discutem os jogos no campo teórico, também autores que trabalham a temática histórica contida nos games, buscando inferir as possibilidades da aprendizagem histórica nos jogos digitais.

## **CAPÍTULO III: ENSINO E A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE.**

### **3.1. Ensino e Aprendizagem em História: Campo de debate.**

Tanto o ensino quanto a aprendizagem da História já são assumidos como objetos de pesquisas no cenário acadêmico brasileiro (FONSECA, 1993, 2001, 2007, 2011; BITTENCOURT, 2002, 2003; MONTEIRO, 2007a, 2007b; ZAMBONI, ROSSI 2003). A partir da produção científica e das indagações geradas sobre o ensino e a aprendizagem da História, caminhos foram se constituindo como referenciais para problematizar a escola, a educação formal e o currículo, a produção de livros didáticos, as políticas educacionais, a formação de professores, etc. Igualmente, foi-se estabelecendo inovações e perspectivas sobre pesquisas e como problematizar os novos recursos e linguagens aplicadas ao ensino e aprendizagem da disciplina.

Assim, ao serem incluídos como objetos de investigação, o ensino e a aprendizagem em História ficam sujeitos às análises, interpretações e, conseqüentemente, ficam a “mercê” das interrogações científicas, suscitando questões sobre como ensinar história, que conteúdos trabalhar, com quais objetivos se ensina ou se ensinou, a serviço de que, de quem, por quê. Como se aprende história, onde se aprende, por que aprende desta forma, qual a influência do meio, da mídia, da escola e dos jogos na aprendizagem histórica?

Esses são arquétipos de problemas que certamente permeiam esses objetos de pesquisa. Assim sendo, urge elucidar que o ensino e a aprendizagem em história se constituem como fenômenos da sociedade contemporânea e precisam, constantemente, serem pesquisados (MONTEIRO, 2007a).

A disciplina História tem sua importância social. Ainda, ao entendermos que cada disciplina escolar tem uma finalidade e uma posição específica na formação dos sujeitos, não podemos negligenciar as práticas e todos os conhecimentos que circulam o ensino e a aprendizagem histórica, afinal:

Os objetivos específicos de cada disciplina escolar são determinados de acordo com os objetivos mais gerais da sociedade, os quais se definem de formas mais sutis, com variáveis explícitas ou implícitas; como a socialização, bons comportamentos individuais e coletivos, a “disciplina do corpo”, a obediência às normas, horários, padrões de higiene, etc (BITENCOURT, 2002. p. 204).

Podemos inferir que essas finalidades específicas, que nos fala a autora, acabam se

fixando de acordo com a sociedade e com o contexto histórico que a educação formal é arquitetada. Dessa forma, a disciplina de História estudada nas escolas brasileiras não visa formar um indivíduo qualquer, ela repercute funções específicas e definidas, sendo que essas quase sempre se determinam por circunstâncias sociais, políticas, econômicas ou mesmo religiosas (FONSECA.T, 2003).

Na história mais recente do país, especificamente a partir da segunda metade da década de 1990, o projeto educacional do Brasil ganhou nova roupagem, novos conceitos e intenções. Buscou-se, por meio da educação formal escolar, atender à demanda de uma educação que atingisse as camadas populares e desejava-se, também, garantir um maior fortalecimento da participação dessas camadas no país.

Sobre o lugar da história nos anos de 1990, argumenta Silva e Fonseca (2010):

Após 14 anos da implantação (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, esta, intimamente, imbricado as intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Contudo, como sugere Bittencourt (2004), não podemos esquecer que a sociedade pós-guerra fria (anos 1990) nos exigiu, em grande parte, a tarefa de viver de acordo com a lógica do mercado e para esse modelo criou-se o que chamamos de “sociedade do conhecimento”. Houve uma nova demanda social, exigiram-se a formação de novos sujeitos e nesse contexto a educação formal escolar manteve-se como um meio importante para “construção e reconstrução” dos homens que integram e integrarão essa sociedade.

Buscaram-se procedimentos e propostas pedagógicas que permitissem aos alunos aprenderem a lidar com esses novos desafios sociais e culturais. Destaquemos, nesse aspecto, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Médio.

Divulgados em 1999, os PCNs buscavam superar a lógica disciplinar presente nas escolas. Entre outras coisas propunham reorganizar o Ensino Médio em três áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. No último ano do governo Fernando Henrique Cardoso, contendo um volume para cada área desconhecimento. Essa versão, mais detalhada das áreas surgiu como resposta às críticas feitas, havendo um significativo investimento no sentido de convencer o professor da qualidade da proposta e das vantagens em adotá-la. Em 2004, agora sob o governo de Luis Inácio Lula da Silva, voltou-se a discutir esses PCNs (MAGALHÃES, 2006. p.9).

Esclarecemos que os PCNs passam a existir com o objetivo de desenvolver e proporcionar uma nova lógica teórica e prática para a educação brasileira. No campo da disciplina História, passa-se a priorizar competências que permitam aos alunos compreender como eles constituem suas identidades e as dos outros, bem como compreender a gênese da organização social dos homens e suas ações sobre a natureza. O papel das instituições sociais, políticas e econômicas, as ideias de justiça, cidadania e distribuição de benefícios econômicos, os princípios das tecnologias e o impacto dessas sobre a vida pessoal e como aplicá-las no seu cotidiano (BRASIL, 1999. p.21).

Segundo Bittencourt (2004),

Um dos objetivos centrais do ensino de história na atualidade relaciona-se a sua contribuição na constituição de identidade. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a serem constituídas pela história escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial (BITTENCOURTT, 2004 p.121).

Na atualidade, o ensino de História ainda percorre um caminho conflituoso na tentativa de formar o indivíduo, pois vivemos num país marcado pelo individualismo, crises, descrenças, desrespeito e desvalorização do trabalho docente e competição. E para Falleiros (2005), as propostas elaboradas nos anos 1990 seguiram um pilar baseado na interdisciplinaridade das chamadas “ética da identidade”, “estética da sensibilidade”, e “política da igualdade”. Tudo isso estaria em conformidade com uma ideia de “Educação para cidadania”, sendo que essas propostas refletiam os objetivos e a coesão com o projeto da sociedade capitalista, onde a educação formaria um “novo homem”, que deve aprender a:

Sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações exercer uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (FALLEIROS, 2005. p.211).

Dessa forma, sugere a autora que a educação escolar no Brasil atual serve para formar os jovens de forma a aceitarem a cidadania gestada sob a égide do neoliberalismo. Ainda, visa adequar o homem contemporâneo ao contexto da reestruturação produtiva do capital, do espaço e do tempo, do desemprego estrutural e da precarização das relações

sociais e profissionais, sendo esses aspectos fundamentais para a nova ideia de sociabilidade capitalista, que tenciona a ser hegemônica no século XXI (FALLEIROS, 2005).

A partir do exposto até o momento, é possível concluir que o ensino e a aprendizagem em história é um campo possível para refletir sobre a educação e a formação dos jovens no país. Ainda, como fenômeno social, esses campos implicam relações de formação e interesses de tal modo, que somos levados a questionar: Qual o papel do ensino de História nos tempos atuais? Qual o lugar das aprendizagens em história no contexto contemporâneo?

### **3.2. Aprendizagem Histórica e Mídias**

Para Fonseca, Borges e Junior (2007), “a História como disciplina escolar, possibilita ampliar os estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para reflexões sobre as possibilidades, necessidades e mudanças” (FONSECA; BORGES; JUNIOR, 2007, p. 54). Dessa maneira, o ensino de história tem um papel importante na formação dos sujeitos, pois é no estudo dessa disciplina que os jovens estudantes poderão questionar as problemáticas do tempo presente e procurar nos vestígios do passado possibilidades interpretativas para inquietações do mundo atual.

Em nossa compreensão, uma contribuição considerável do ensino de História atualmente é possibilitar aos estudantes relerem o mundo social que os rodeia de forma a compreender que há uma imensa construção histórica da realidade, dos sentidos, das instituições, das “verdades”, dos sujeitos, das vozes e da memória. O estudo da História nos permite compreender que nada no mundo social é natural, algo nenhum é fenômeno imutável, os acontecimentos sociais e naturais estão num movimento de intensa mudança, tendo em vista que o ensino da História nos permite perceber essa oscilação que é o mundo humano, construído no tempo, de forma a não aceitar verdades postas, absolutas e inquestionáveis.

Sobre as aprendizagens em História, devemos começar entendendo que “pensar historicamente não é uma capacidade inata, ou mesmo dada, mas, sim, uma forma de raciocinar adquirida através da prática sistemática e específica de operações cognitivas e afetivas” (ANDRADE, 2007, p.234). Dessa forma, consideramos que os sujeitos, podem aprender história através de relações estabelecidas com diversos vetores de informação sobre o passado. Afinal, a História está no livro didático, no paradidático, nas ficções literárias, nos filmes, na mídia, nas revistas especializadas, na música, nas novelas, nos

jogos digitais, na internet e, claro, na aula exposta pelo professor, etc.

Contudo, não podemos supor que esses artefatos citados dediquem a mesma configuração para a construção da história que irão “mediar”. Acreditamos que há diferença nas formas de narrativa, na interpretação, nos usos dos documentos, no rigor das análises, na dimensão acadêmica ou não que buscam para configurar o conhecimento histórico exposto ao sujeito. Afinal, devemos considerar que cada meio tem suas próprias formas de enviar as mensagens e essas formas têm suas vantagens e desvantagens cognitivas. Ainda, cada um deles pode ser usado para fortalecer o impacto um do outro (GREENFIELD, 1988).

É necessário esclarecer que não estamos sugerindo que jogar um game de temática histórica seja o mesmo que ler um livro didático ou participar de uma aula de história. O que almejamos esclarecer é que em ambos os lugares é possível o desenvolvimento de habilidades para pensar historicamente, pois entendemos que por diferentes meios é possível aprender história.

Como argumenta Arruda (2009), “os acontecimentos históricos, sobretudo aqueles que trazem marcas singulares em relações a nossas características culturais contemporâneas, transformam-se em objetos de desejo a serem consumidos com curiosidade e nostalgia” (ARRUDA; SIMAN, 2009a, p. 282). Não podemos negar que nesse contexto atual vivemos relações fluídas, rupturas e novas definições espaço-temporal (BAUMAN, 2007). No mundo contemporâneo, configuram-se inovações nas formas como comunicamos, acessamos informações ou consumismo e a “história” passou a ser consumida através dos muitos artifícios midiáticos e digitais. Na interação com esses artefatos culturais, consumimos história e, certamente, também a aprendemos.

Como argumentamos no primeiro capítulo deste trabalho, entendemos que a aprendizagem é construída através de uma prática social (LAVE; WENGER, 1991). Assim, novas práticas de sociabilidade se instauram, novas redes nos agregam e cada vez mais se abre diante dos nossos olhos um mundo de imagens em movimento, sons, simulacros e infinitas informações sobre história que nos permitem aprender. Com isso, precisamos pensar em como pensar as múltiplas linguagens<sup>33</sup> no ensino de história e qual o papel dessas na aprendizagem e formação dos jovens?

Para Greenfield (1988), as nossas experiências práticas com o cinema, a TV, os videogames e os computadores nos auxiliam em novas formas de desenvolver

---

<sup>33</sup> Podemos considerar múltiplas linguagens as variadas formas de comunicação que ultrapassam a oralidade e o texto do livro. São linguagens que podem servir de apoio ao processo ensino e a aprendizagem, usando audiovisual, outras possibilidades de imagens e textos, a exemplo, o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, os livros, o teatro, as histórias em quadrinhos e mesmo os jogos digitais.

aprendizagem. Esses recursos não apenas atraem nossa atenção, eles nos ensinam e com eles aprendemos. Eles nos oferecem imagens, sons, movimentos que se tornam mais fáceis de serem lembrados. Diferente do ouvir ou ler, as condições visuais que, por exemplo, a TV ou mesmo o cinema nos fornecem, exigem de nós diferentes habilidades cognitivas. Entretanto, a escola tem construído uma cultura de valorização em exagero da leitura e da escrita no papel, em muitos casos, negligenciando esses aparelhos tecnológicos ou não os usando adequadamente de forma didática.

Não ignoramos o fato de que ler e escrever seja fundamental na nossa sociedade, no entanto, esses aparelhos nos proporcionam diferentes linguagens e novas possibilidades para desenvolvermos habilidades que ultrapassem a escrita formal no papel. Esses artefatos não podem ser tomados como entraves para a formação escolar dos jovens. Já há algumas décadas as pessoas crescem expostas aos conteúdos da TV, do cinema, dos videogames e atualmente esse número apenas cresce. Observa-se, portanto, uma necessidade de se possibilitar o diálogo com esses meios de múltiplas mensagens, a fim de potencializar o trabalho do professor e da escola. Para Greenfield (1988):

Exatamente como acontece com outros meios de comunicação, os jogos podem ser usados em contextos didáticos, com orientação e discussão por parte dos professores, de forma que as habilidades importantes sejam transferidas para outras situações. Não devemos esquecer, contudo, que o conhecimento e a habilidade podem ter valor em si mesmos se não forem transferíveis a novas situações (GREENFIELD, 1988, p.106)

Devemos acrescentar que, ao apresentar esse argumento de Greenfield (1988), não estamos indicando que os jogos digitais entrem na escola para ensinar os alunos. Porém, esse objeto transmite mensagens, oferece ideias, palavras, representações e discursos. O que devemos fazer é problematizá-los junto aos alunos, dialogar com eles sobre os usos e as práticas, sobre o impacto desses objetos na vida cotidiana, analisar as interpretações dos alunos sobre esses meios, entendendo que os alunos são sujeitos diante desses objetos e atuam nesses lugares (ALVES, 2008).

Segundo Guimarães (2009), atualmente, a discussão sobre as diferentes linguagens no ensino tem se tornado imperativa, pois para alguns docentes essas linguagens e recursos são apenas modismo passageiro. Já para outros, essa temática é oportuna para a renovação do ensino (GUIMARÃES, 2009). E por ser uma temática que gera conflito e suspeita, deve ser pensada de forma que nos permita reflexões sobre os rumos, possibilidades e limites do ensino nos dias atuais. Ainda, argumenta a autora que quando pensamos no cenário

brasileiro:

Não há uma quantidade significativa de escolas que desenvolvam propostas diferenciadas e consigam mexer a fundo no processo de aprendizagem e nas propostas de usos dos diferentes recursos, fontes e linguagens que compõem o nosso mundo de hoje (GUIMARÃES, 2009, p. 316).

Devemos ponderar que muitos docentes em exercício, hoje, na educação básica encontram dificuldades em trabalhar com essas novas linguagens no ensino, seja por falta de suporte tecnológico na escola, por falta de estrutura material, por falta de formação metodológica para abordar tais objetos e por muitos outros fatores.

Porém, indica Guimarães (2009) que não podemos cair num pessimismo exagerado sobre a utilização de tais recursos ou fontes na escola; afinal, fora dos muros escolares, muitos alunos lidam e aprendem com esses aparelhos o tempo todo. Ponderamos que é hora de repensarmos essas aprendizagens.

Para Saliba (2002), “nunca se deve subestimar a experiência pessoal e social das pessoas e dos grupos humanos, quaisquer que elas sejam” (SALIBA, 2002, p.117). A sociedade muda muito e o tempo todo, dessa forma as mudanças sociais nos permitiram viver numa sociedade que consente as pessoas a ficarem ligadas ao mundo midiático digital a qualquer hora do dia. E, como consequência disso, podemos passar horas teclando e conhecendo pessoas na rede e também nos “envolvendo e pesquisando” sobre personagens tanto da rede como do cinema, da novela, do anime, das histórias em quadrinhos, etc.

A indústria digital do entretenimento nos oferece muitas oportunidades de experiências e representação com um bombardeio de imagens, história e sons através da rede mundial de computadores. As experiências adquiridas nessa sociedade contemporânea “conectada” devem ser pensadas e levadas a sério, uma vez que as experiências estabelecidas com a rede e seus objetos, personagens, representações e imagens não aniquila o “(tela)espectador”, ao contrário, o sujeito não é um fantasma passivo diante do mundo midiático, digital e online que ele assiste, vê, ouve, e programa (GREENFIELD, 1988). As mensagens mediadas são mensagens interpretadas.

Segundo argumenta Silverstone (2002), precisamos estudar a mídia, pois ela tem poder. Nela, circulam significados e esses são mediados junto ao público. Todos nós somos mediadores e consumidores, não podemos pensar a mídia fora de uma relação; afinal, como sujeitos, produzimos experiências e significados na relação com a mídia, sendo que esses

significados e experiências muitas vezes são nômades e pertencem a contextos e tempos específicos. Ainda, devemos considerar que cada mensagem produzida que é recebida pode ter infinitas interpretações e essas são geradas a partir de subjetividades construídas social e individualmente. As interpretações se dão de forma polissêmica e não parafraseada.

Silverstone (2002) propõe um conceito para pensar essa relação entre mensagem produzida, transmitida e interpretada, esse conceito é o de mediação. Segundo o autor, a mediação deve ser entendida como menos que uma tradução, pois a mediação não é algo literal, mas é um produto, é técnico e institucional, sempre intercedido por palavras, imagens e sons. É também produto de engajamento, com significados e, por vezes, composto de fantasias.

A mediação implica movimento de significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro. Implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam de forma escrita, oral e audiovisual, e à medida que nós, individual e coletivamente, direta e indiretamente, colaboramos para a sua produção (SILVERSTONE, 1999. p.33).

A mediação deve ser pensada como circulação, uma relação. Ela é algo que oferece e permite, ou seja, inclui o sujeito na conversa, no reconhecimento da mensagem e na identificação da relação que agrupa os significados. No entanto, essa movimentação não está acima do indivíduo, sendo necessário entender que o sujeito avalia, compara, compreende e interpreta a mensagem da tela, do vídeo ou do som. Ainda, reflete sobre o que ela é, pode ser e poderia ter sido. Além disso, confronta seus significados com a vida. Depois o sujeito escolhe, aceita, rejeita, reescreve ou, até mesmo, reinventa (SILVERSTONE, 2002).

Devemos apreender que a mediação é uma relação de significados, é um espiral de ideias que se confrontam, ideias que mudam, transformam e voltam a significar. Ela não é estática, uma vez que sugere e traz consequências, que, por vezes, podem ser distorcidas ou incoerentes.

Ainda, refletindo sobre esse conceito de mediação e dialogando com McLaren (2000), esse autor traz a ideia que na relação linguística o sujeito não é passivo, contudo sua atividade sobre a mensagem e os discursos oferecidos não é totalmente livre. Para McLaren (2000), “nenhum texto tem o mesmo significado ou é entendido da mesma forma por leitores que ocupam diferentes contextos, conjunturas historicamente diferentes” (MCLAREN, 2000, p. 37). Devemos conceber que é uma relação dialética e não ingênua.

Assim sendo, não podemos tomar essa relação com as linguagens da mídia como

alienada, pois que ela não é uma via de mão única, ela é conflitiva. É uma relação de disputa por significados editados e selecionados tanto por parte da mídia quanto dos sujeitos, pois cada sujeito tem uma relação subjetiva com o mundo empírico e com as ideias que ele constrói sobre as mensagens da mídia. Embora essa subjetividade não seja absoluta, entendemos que ela é fluída, ela é peregrina, sendo construída em conjunto com mídia e o mundo sociocultural que o sujeito habita. Essa construção se dá entre consensos e dissensos (MCLAREN, 2000).

Dessa forma, ao pensar a aprendizagem em História e as múltiplas linguagens oferecidas pelas mídias, compreendemos que há uma relação de intensa mutação e conflituosos significados, pois os sujeitos lidam de formas distintas como mediadores no processo de consumir História através dos artefatos culturais.

### **3.3. Documentos / Fontes: Diferentes linguagens e ensino de História**

Marco Napolitano (2002) nos esclarece que o professor, quando interessado em usar novas linguagens aplicadas ao ensino, deve *a priori* fazer uma pesquisa sobre documento histórico e sua importância para o ensino da história. Além disso, é importante que o docente tenha clareza que ao tomar as novas linguagens como fontes para usos didáticos, não se deve entendê-las como os modernos salvadores do ensino.

Esse autor sugere que o professor precisa ter nitidez de qual lugar partir e a qual lugar deseja chegar com o uso das ‘novas’ linguagens na sala de aula. É preciso buscar coerência entre o objeto usado e o conteúdo que será explorado, de forma que não deixe parecer que o uso de tais artefatos seja pretexto para não lecionar a aula.

Assim sendo, como pensar, por exemplo, o cinema relacionado com o ensino de História? Saliba (2002), ao pensar sobre o cinema e o consumo das imagens no mundo contemporâneo, afirma que:

A análise do filme não se resume nem à intenção do diretor nem a análise do conteúdo do filme a partir do seu roteiro. Ao contrário, ele deve ser examinado como um trabalho acabado – na sua combinação de elementos visuais e sonoros – e pelos efeitos que ele produz (SALIBA, 2002, p.119).

O autor sugere que o filme é um produto, é uma construção e a história, que pode até ser baseada em fatos, no filme, ainda é uma interpretação e não o fato em si ou a história “como aconteceu realmente”. Em outros termos, o filme deve ser compreendido como um documento, pois ele é uma fonte a ser analisada. Ainda, segundo o autor, o filme não se

resume numa extração de paráfrase. O filme deve ser entendido como um trabalho humano, pois ele não é uma aula de história, não é dotado de metodologia ou rigor.

É preciso entender que a sociedade que produziu e consumiu (ou consome) o filme é quem produz o sentido do enredo, da narrativa e dos personagens, cabendo discutir o que é documento para a História.

A respeito de documento histórico, é pertinente abordar que esse conceito não é algo acabado, já que com o tempo ele sofreu mudanças. O que a escola positivista<sup>34</sup> entendia como documento certamente é diferente do que foi abordado pela escola dos *Annales*<sup>35</sup>.

Lucien Febvre (1989), um dos fundadores da revista dos *Annales*<sup>18</sup>, entendia que documento histórico era qualquer aspecto que os homens outrora deixaram como vestígios de suas existências sociais na terra, qualquer que possa ser datado e tenha sido construído, destruído, (re)significado ou regido pela ação dos homens. Afinal, entende-se que o homem e suas ações sobre um determinado espaço na condição do tempo são os objetos dos estudos da História, pois os resquícios deixados pelos homens acabam falando sobre eles.

Esses esclarecimentos são pertinentes para pensarmos a abordagem historiográfica, seus métodos e teorias, pois tudo isso traz uma relação íntima como o ensino e as práticas dos professores de História (MONTEIRO, 2007a).

Para Veyne (1989), a história por essência é uma forma de conhecimento construída pelos documentos, mas não é simplesmente uma síntese desse último. A história é narrada, interpretada e conduzida pela subjetividade do historiador e, claro, pelo sujeito que criou o documento. Sem o historiador e as fontes (documentos) a História não pode ser “contada” na forma acadêmica e, com ele, a História como referência de conhecimento acadêmico, não pode ser neutra.<sup>36</sup>

Le Goff (2003) sugere que documento é:

O resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da

---

<sup>34</sup> Para os historiadores positivistas o único documento válido para se escrever a história científica e racional, era o texto fundamentado no fato histórico e legitimado pelo Estado ou alguma instituição jurídica legítima. Ainda, compreendiam que a única habilidade válida ao historiador era tirar do documento escrito tudo que ele continha, sem acrescentar nada de subjetivo. Seria dever do historiador a objetividade científica diante o documento, mantendo-se fiel ao texto.

<sup>35</sup> Movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX.

<sup>36</sup> Ver REIS, José Carlos. *A História – entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1999. ARÓSTEGUI, Júlio. *A Pesquisa Histórica*. Bauru: EDUSC, 2006.

FEVRE, Lucien. *Combates pela História*, 3ª edição, Editorial Presença, Lisboa, 1989. BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: UNESP, 1990.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (...). O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Esse debate nos ajuda a entender que o documento, a História e suas narrativas são construções humanas nunca isentas de subjetividades. Assim sendo, abordar as novas linguagens no ensino de história, por meio do suporte teórico sobre documento, provavelmente pode ser significativo para o ensino e mesmo para a aprendizagem, do que apenas tentar “mostrar” o filme, o jogo, a TV, a música, etc. Esses objetos necessitam ser passíveis de análises e diálogos, contudo precisam, também, serem transformados em recursos didáticos apropriados à escola, à idade dos alunos, ao tempo de uso na sala de aula, entre outros fatores, de maneira que eles não se tornem problemas, mas possíveis articuladores entre o conteúdo, a crítica histórica e a formação dos alunos.

Dessa forma, pensamos que os artefatos culturais, quando compreendidos como documento histórico carregado de especificidades sociais subjetivas, podem enriquecer o debate sobre os seus usos na sala de aula. Enfim, não podemos esquecer que a escola visa formar o sujeito que tenha entendimentos de História de forma a atuar na sociedade onde vive e não formar os alunos em jovens historiadores. Portanto, os artefatos culturais podem ser alternativas para o professor quando pensados como fontes didáticas que, além de criar situações pedagógicas junto à atividade do docente, venham favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente, no que refere ao conhecimento e pensamento histórico (BITTENCOURT, 2004).

Apresentaremos agora um pouco sobre a relação entre as diferentes linguagens, documentos (fontes) e História. Discorreremos sobre o cinema, um pouco sobre as histórias em quadrinhos e aprofundaremos o debate, com mais atenção, ao discutirmos os jogos digitais, pois esses são nosso objeto de pesquisa.

### **3.3.1. Cinema**

Quando falamos de cinema, falamos mais do que o filme na sala escura de projeção, pois o cinema é uma indústria (NAPOLITANO, 2010). Um filme produzido hoje pelos grandes estúdios hollywoodianos<sup>37</sup> tem o objetivo de vender e fazer lucro. São bilhões

---

<sup>37</sup> Estúdios como 20th Century Fox, Paramount Pictures, Warner Bros. Entertainment, Universal Studios, The Walt Disney Company entre outras.

investidos em produção, roteiro, atuação, marketing, entre outros fatores<sup>38</sup>. Isso nos aproxima da dimensão que é o capitalismo agindo sobre o entretenimento para consumo. Como argumenta Greenfield (1988), as gerações juvenis, desde o século XX, já não passam horas e horas lendo romances, elas assistem a filmes de romance.

O cinema em geral é ficcional<sup>39</sup> e sua linguagem é feita em caráter estético<sup>40</sup>. De qualquer forma, o produto material da indústria cinematográfica é o filme e esse certamente é um produto subjetivo. O filme é arte e técnica. Registra cenas, recorta imagem, edita o som, os movimentos da câmera, o zoom é proposital, a fotografia, tudo isso é dirigido conforme uma ideia, segundo um padrão. Geralmente, deve-se caminhar seguindo o roteiro. A criação do filme, da narrativa, a escolha do gênero, o ato de inventar e dirigir a cena, tudo isso tem um espaço e um tempo, tudo isso é humano. Logo, pode ser documento.

Para Napolitano (2010) entre cinema e espectador há um fetiche quando se discute objetividade e realismo. Para o autor, “a força da imagem, mesmo quando, puramente ficcional, tem a capacidade de criar uma “realidade” em si mesma, ainda que limitada ao mundo da ficção, da fabula encenada e filmada” (NAPOLITANO, 2010, p.237).

Nesse sentido, Napolitano (2010) sugere que para o historiador é menos importante saber sobre a fidelidade ou não do fato descrito no filme, pois o mais importante é entender o porquê das adaptações, omissões e falsificações que estão apresentadas no filme. Por meio dessas questões, o filme pode ser pensado pela história, buscando entender qual e como o contexto determinou o sentido do texto criado no filme. Em síntese, é necessário compreender que o filme é uma seleção, uma edificação de ideias e cenas; ele é um invento social e essa natureza do filme deve ser levada em consideração no trabalho historiográfico.

Sobre os filmes e o ensino, Vesentini (2002) diz que é preciso entender o filme como parte do ensino e, no mínimo, o mesmo trabalho de análise oferecido a outros documentos ou a textos da bibliografia deve ser direcionado ao filme. O que não pode ser aceitável é fazer da prática pedagógica um simples ato de mostrá-lo ou usá-lo como pura ilustração do conteúdo. Ele deve ser objeto de exame, devendo ser questionado.

---

<sup>38</sup> Segundo o site: <http://m.g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/02/hollywood-quer-investir-em-producoes-no-brasil-para-atrair-publico.html> afirma que “Hollywood movimenta o equivalente a R\$ 66 bilhões por ano”.

<sup>39</sup> Termo usado para designar uma narrativa imaginária, irreal, ou referir obras (de arte) criadas a partir da imaginação. Obras ficcionais podem ser parcialmente baseadas em fatos reais, mas sempre contêm algum conteúdo imaginário.

<sup>40</sup> Diferentes formas de arte e da técnica artística, a ideia de obra de arte e de criação. No cinema, a estética está relacionada aos recursos aos quais as imagens se produzirão. Por exemplo, a iluminação, som, fotografia, edição, etc.

Por exemplo, entre inúmeras outras possibilidades, os filmes podem ser abordados de forma a esclarecer como a indústria cultural e cinematográfica constrói uma memória sobre determinados fatos. Como argumenta Spini (2011) nos Estados Unidos:

Nos anos 1980, a indústria cultural investiu pesadamente na guerra do Vietnã como tema, com a publicação regular de livros especializado, reedições atualizadas distribuídas por todo o território nacional, músicas, além da empreitada de Hollywood que capitalizou as palavras tabus *lost* e *missing* para recordar o Vietnã. Com a apropriação da derrota, **a indústria cultural** não apenas aumentou os lucros, mas **contribuiu para elaboração do trauma** (SPINI, 2011, p. 375-376) (negrito nosso).

Em Minas Gerais, o CBC - Conteúdo Básico Comum, do Ensino Médio, no eixo temático III “*Expansão das fronteiras: a guerra como possibilidade permanente*”, no tema 3 “Expansão da guerra”, tópico XVI “Guerra Fria e mundo bipolar” propõe análises de jornais, revistas, entre outros documentos. E, especificamente sobre a guerra do Vietnã, sugere “análise de filmes sobre a guerra” (CBC-MG, p.68).

Esse fato é importante, uma vez que os currículos percorrem sobre as potencialidades de tais artefatos no ensino e a aprendizagem. Esse currículo formal, em Minas Gerais, recomenda em “outros tópicos e habilidades” o uso de filmes, músicas e outros materiais audiovisuais; contudo as relações entre proposta curricular e currículo praticado são bem mais conflituosas no dia a dia escolar, pois o professor não é obrigado a seguir tais tópicos a risca, já que ele possui autonomia em sua escolha.

Ao articular as palavras de Spini (2011) com a guerra do Vietnã<sup>41</sup>, isso nos faz refletir sobre como o cinema pode auxiliar o ensino através de outra linguagem que não seja apenas oral, mas linguagem audiovisual, que mostra com mais frequência do que descreve (GREENFIELD, 1989)<sup>42</sup>. Entendemos que o cinema, como uma indústria não é neutra, nem descontextualizada, ao contrário, é uma indústria que tem poder de discurso, ideias e

---

<sup>41</sup> De início, o conflito no Vietnã foi vivido por vietnamitas do norte e do sul, mas por volta de 1964 os EUA enviam suas tropas militares para o território do Vietnã, mas muitos soldados americanos sofreram mutilações devido ao clima, à falta de treinamento em território floresta e, claro, devido aos sucessivos ataques de táticas de guerrilhas dos vietcongues. A intervenção americana foi um fracasso. E entre protestos pacifistas da época e sucessivas derrotas, os EUA assinam o Acordo de Paris em 1973, e em 1975 retiram todas as tropas do país vencedor, o Vietnã do norte. O roteiro didático apresentado acima apenas como nota explicativa, com intuito de apresentar brevemente uma narrativa sobre esse evento histórico do século XX. Contudo, esclarecemos que o resumo tem apenas intuito didático, não fechando o debate e compreendendo que a guerra do Vietnã é mais complexa que o exposto e compõe outras narrativas.

<sup>42</sup> A oralidade, segundo a autora (Greenfield, 1989), é um mecanismo muito utilizado no rádio, contudo a TV e o cinema usam da imagem como referência explicativa, ou seja, sem uma necessidade narrativa intensa. Contudo, nem todo filme fala pela imagem. Por exemplo, o Filme Tropa de Elite, filme nacional, composto por uma narrativa densa, buscando explicar os fatos mais que a imagem. Assim sendo, esclarecemos que não há uma única forma de pensar a oralidade, a imagem e o cinema, as explicações são relativas.

palavras e os filmes ajudam a criar significados sobre os eventos, mas não são em si os eventos, diferentemente, articulam significado. O uso do filme pode nos oferecer um campo imenso de possibilidades para pensar as representações de determinada sociedade, pode ajudar a esclarecer aspectos culturais e elucidar como a memória é um objeto de disputa.

Percebe-se, portanto, que o uso do cinema na sala de aula pode ser enriquecedor para apurar o olhar do nosso aluno sobre muitos aspectos, como diz Xavier (2008) “o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar”. O cinema e o filme podem nos fazer pensar fora da sala de aula e, com isso, podemos aprender diversificadas lições e discursos. Entretanto, junto com professor de história, novas formas de ler e pensar a produção do filme também se apresentam como possibilidade.

O professor pode estimular interrogações sobre o filme e sobre a sociedade que o produziu, podendo, ainda, tentar induzir os alunos a questionarem com mais constância o que eles consomem através do cinema. Essa possibilidade de diálogos é apenas uma alternativa que pode ter contribuição significativa no ensino de história em tempos atuais, utilizando a linguagem visual em movimento mediada pelo cinema, para problematizar alguns períodos da História.

### 3.3.2. Histórias em Quadrinhos

As histórias em quadrinhos<sup>43</sup> (HQs), assim como o cinema, também têm sua especificidade enquanto linguagem. Da mesma forma que o cinema, as HQs também se configuram como uma grande indústria do campo do entretenimento juvenil contemporâneo e, muitas vezes, essas são associadas às charges, *cartoons* ou caricaturas. Em termos de linguagem, os quadrinhos se configuram pelos planos do enquadramento, sendo que a imagem é desenhada entre **zooks e closes**, havendo também a preocupação das cores e sua distribuição, luz e sombra, perspectiva, entre outros.

Uma diferença marcante entre HQ e o cinema é o movimento da imagem. No cinema, o movimento se dá com mais dinamismo entre corte e edições da câmera, já nos quadrinhos o movimento imagético é sequencial e mais estático, necessitando do uso, por exemplo, de onomatopéias<sup>44</sup> para proporcionar maior entendimento a determinadas cenas.

É natural do quadrinho o uso da escrita e da descrição mais acentuada das ideias

---

<sup>26</sup>As histórias em quadrinhos estão vinculadas à arte sequencial, conceito de Eisner (1999). Entretanto, na internet é comum encontrar em blog's ou artigos em sites como: (jBox, anime pró, pipoca e nanquim) referem-se aos quadrinhos como a nona arte.

<sup>44</sup> É uma figura de linguagem e significa imitar um som com um fonema ou palavra. Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas

expressas. Nesse sentido, as HQs são diferentes do cinema, pois esse último cria um mosaico com imagens e sons em animação para expressar. Urge esclarecer que as HQs se desenvolvem em um razoável movimento das imagens que representam pessoas e coisas em espaço desenhado e definido pelo artista/criador. Para Eisner (1999), as HQs lidam com a captura dos eventos no fluxo da narrativa e essa se expressa na imagem e na escrita. Além disso, é preciso entender que para o quadrinho ganhar caráter específico a narrativa, as imagens e as palavras devem ser decompostas em segmentos sequenciados. “Esses segmentos são chamados quadrinhos” (EISNER, 1999, p. 38).

Assim, a história em quadrinho é distinta do filme, pois deve descrever determinados pensamentos ou falas para que a mensagem não fique solta ou desconectada da ideia proposta. As HQs necessitam ser mais literais que o filme. Já para Cerri e Bonifácio (2006) “a linguagem dos quadrinhos possui uma estrutura, um ritmo semelhante à linguagem do cinema, em razão das sequências e seus sucessivos quadros, da relação entre imagem e discurso, do uso da ficção e mesmo do humor” (CERRI; BONIFÁCIO, 2006, p. 3447). Aqui, devemos pensar que as semelhanças das quais os autores falam, tratam mais da questão do conteúdo explorado pelos meios das mensagens do que, necessariamente, das formas como os quadrinhos são construídos.

Ainda, argumenta Cerri e Bonifácio (2006) que, no passado, tanto nos EUA, na China e mesmo aqui no Brasil, “ao perceber a forte presença das histórias em quadrinhos junto ao público infanto-juvenil, muitas editoras, governos e partidos políticos passaram a fazer uso das HQs para difundir princípios e ideologias” (CERRI; BONIFÁCIO, 2006, p.3445). Tudo isso com o objetivo de inculcar valores, transmitir conhecimentos, resgatar conceitos de cidadania e identidade nacional. Em reciprocidade com tal argumentação, a posição de Eisner (1999) reforça a necessidade de entender os quadrinhos como linguagem específica e, ainda, uma linguagem de alcance social e cultural não isenta de contextos e subjetividades, que a partir deles é possível aprender.

Para Eisner (1999), os quadrinhos desenvolvem uma forma de comunicação de ideias e essas se dão por histórias que se configuram a partir de palavras e desenhos. Isso é de fundamental importância entender, afinal, sendo um veículo de comunicação de ideias, pensamos que as HQs podem ajudar a formar valores e transformar identidades, dependendo da forma como os sujeitos jovens as leem, as interpretam ou como se identificam com os personagens, heróis ou vilões.

A HQ *X-men* é uma história de quadrinhos criada por Stan Lee e Jack Kirby, a qual

foi publicada pela Marvel Comics desde o início dos anos de 1960<sup>45</sup>. A obra é muito extensa, extremamente variada e muitos personagens compõe a narrativa da trama e não é uma produção com intuito pedagógico.

Temas variados podem ser abordados usando essas histórias, por exemplo, há nos quadrinhos dos *X-men* discussões implícitas sobre preconceito, tolerância, diferenças culturais. Por exemplo, no ano de 2013, no dia 13 de fevereiro, foi lançado um quadrinho em que dois personagens homens se beijam, gerando muita discussão na internet, muitos comentários sobre homossexualismo, entre outros debates. Veja imagem.



Figura 3: Hércules e Wolverine se beijando.<sup>46</sup>

No ensino de história, as histórias em quadrinhos podem se tornar fontes documentais de uso didático, pois eles podem ser lidos, interpretados ou mesmo confeccionados pelos alunos. Para Pereira (2010):

Ao trabalhar com as histórias em quadrinhos em sala de aula, o professor não deve trabalhá-las de forma isolada, mas inseri-las em conteúdos, temas e unidades específicos do ensino de História, acompanhada ou não de outros documentos. Assim, os quadrinhos poderiam ser trabalhados no final de cada conteúdo, pois desta forma as atividades propostas, além de inseri-los ao tema de aula, possam ser relevantes ao desenvolvimento do conhecimento histórico sistematizado (PEREIRA, 2010, p.13).

<sup>45</sup> X-men; Essa história tem um enredo extenso e variado, porém algo que é marcante na história é a equipe de super-heróis mutantes que vivem em um mundo que questiona o fato de eles, os mutantes, serem diferentes. Os X-men, liderados pelo posicionamento ideológico de Charles Xavier, defendem a ideia de convivência pacífica entre humanos e mutantes. Por outro lado, existe Erick Magnus (Magneto), um mutante com poderes de magnetismo que comanda a Irmandade Mutante. Esses mutantes que compartilham a ideologia de Magnus defendem uma supremacia mutante sobre o resto da raça humana, considerada menos evoluída. Leia e analise: <http://pt.wikipedia.org/wiki/X-Men>.

<sup>46</sup> <http://colheradacultural.com.br/artes/wolverine-e-hercules-se-beijam-em-novo-numero-da-x-treme-x-men>

Dessa forma, o uso dos quadrinhos em sala de aula não deve se dar de forma isolada, mas inserida e relacionada com os conteúdos desejados pelo professor. Também podem ser analisados e acompanhados de outros documentos, se assim for de desejo do professor. O que queremos ressaltar é que a possibilidade de tal prática existe, pois os quadrinhos podem ser transformados em fontes didáticas.

Outro exemplo de quadrinho interessante para o trabalho na sala de aula é a coleção, *Grandes figuras*<sup>47</sup>. Para Cerri e Bonifácio (2006), a produção das obras *Grandes Figuras* buscava retratar uma versão do fato histórico apresentado como fiel aos eventos. Segundo os autores dos quadrinhos, eles tendiam a demonstrar certa pretensão de contar o fato da forma como se acreditam que, realmente, aconteceu no passado, de modo rígido e rigoroso, sem perder a conotação e a representação social de um texto escrito, considerado “sério.

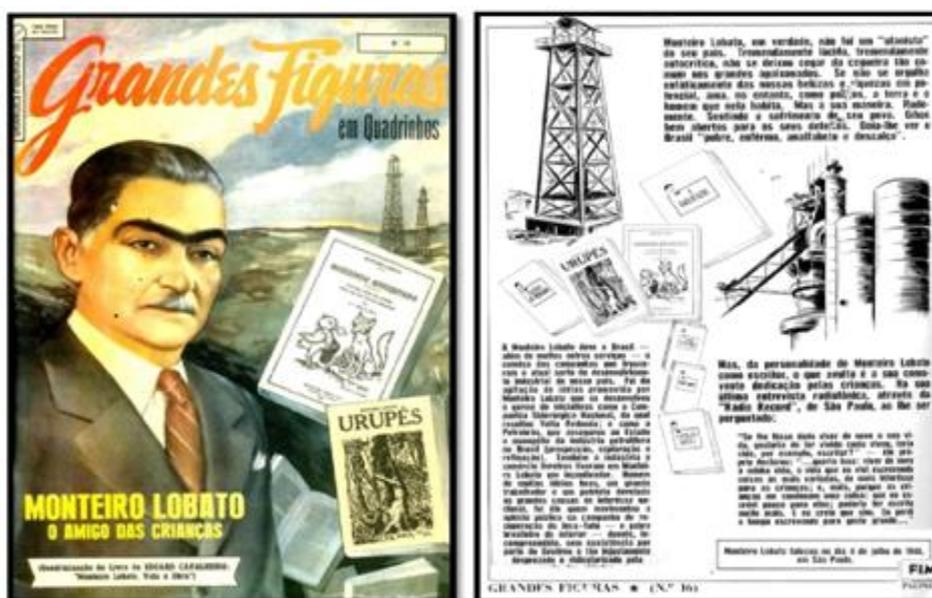


Figura 4: Capa coleção Grande Figuras.<sup>48</sup>

Diferente dos *X-men*, a coleção *Grandes personagens* é nacional e, em si, já tem uma tentativa pedagógica por trás de sua criação. Entretanto, como já argumentamos no primeiro capítulo deste trabalho, há aprendizagens fora de propostas de ensino, didaticamente ponderadas e formalizadas. Com isso, podemos considerar que as histórias em quadrinhos podem ter potencial significativo como suporte para o estudo da História, tanto na sala de aula quanto fora dela, por permitir ler histórias, envolver-se com ideias e personagens, porém de uma forma diferente da cristalizada pela escola.

<sup>47</sup> A edição chamada *Grandes Figuras* produzida pela Editora Ebal, fechada desde 1995, era uma edição em quadrinhos responsável por apresentar autores brasileiros em produções visuais baseadas em obras biográficas já publicadas.

<sup>48</sup> <http://www.almanaqueurupes.com.br/porta1/?p=1351>

Ainda, inferem ideias no nosso modo de perceber conceitos e alguns determinados eventos históricos. Outra questão importante considerada por Fronza (2007) é “que as histórias em quadrinhos devem ser trabalhadas por meio de uma metodologia que leve em consideração a natureza destes artefatos culturais e os significados históricos que os jovens inferem a partir delas” (FRONZA, 2007, p. 148).

Atualmente, nas escolas públicas, as bibliotecas recebem do Programa Biblioteca na Escola (PNBE) vários clássicos da literatura em versão quadrinhos. Don Quixote é um exemplo. Entretanto, isso pode ser polêmico, supondo que o leitor-aluno não se interessará pelo original. Devemos compreender que as HQs possibilitam a interpretação de fatos, valores e conteúdos. Porém, seria adequada tal adaptação de “textos”, já construídos fora da linguagem dos quadrinhos em HQs? Em entrevista concedida ao blog *esquadrinhando HQ*<sup>49</sup>, Waldomiro Vergueiro responde:

Eu acho válida a adaptação de obras literárias para os quadrinhos, pois ela possibilita uma nova forma de acesso a uma produção importante. Mas não é absolutamente uma ponta para a leitura da obra literária, embora eu também ache que a leitura da adaptação não substitui a leitura do original. Os quadrinhos representam uma linguagem muito rica, que acrescenta elementos próprios à adaptação da obra literária e por isso oferece uma experiência de fruição da obra que é número diferente da obra literária. Eu não diria que é melhor (pois isso pode depender da qualidade da adaptação), mas em geral é mais rica. Se a leitura da obra em quadrinhos levar à leitura da obra literária, ótimo. Se não levar, tudo bem (VERGUEIRO, 2011, s.p).

Essa consideração de Vergueiro (2011) se faz extremamente pertinente para pensarmos a especificidade da linguagem dos quadrinhos e sua contribuição na educação formal dos alunos. Só não podemos acreditar que a adaptação de outras obras a linguagem dos quadrinhos, ou o uso desse artefato na sala de aula, será uma panacéia, mas sim uma possibilidade.

Para a problemática deste trabalho, daremos um tratamento mais extenso sobre os jogos, pois, como já discutimos, este é o objeto de maior interesse para esta pesquisa. Todavia, queremos manter o diálogo já construído com o cinema e a HQ; enfim esses artefatos se mesclam e criam entre si muitas possibilidades que podem envolver a aprendizagem e a educação. Afinal, muitos jogos já viraram filmes, muitos filmes se transformaram em jogos, HQs que viraram filmes e jogos e em alguns casos os jogos são filmes, livros e mesmo HQ; cada um seguindo sua plataforma midiática e envolvendo

---

<sup>49</sup> <http://esquadrinhandohq.blogspot.com.br/2011/08/entrevista-com-waldomiro-vergueiro.html>

muitas narrativas complexas que não encerram em apenas uma mídia (JENKINS, 2009). Em outros termos, isolar esses artefatos pode ser interessante para aprofundar o debate, contudo para nosso trabalho aprofundaremos a discussão dos jogos, mas deixando claro que não desconsideramos que as trocas e possibilidades que envolvem tais elementos da mídia atual.

### 3.3.3. Os Jogos

Em tese, devemos compreender que durante a história da humanidade o homem que fabrica (*homo faber*) sempre produziu e desenvolveu novas técnicas e essas certamente mudaram as relações sociais. Isso não é diferente com a linguagem, uma vez que a partir de novas possibilidades de comunicação o homem que sabe (*homo sapiens*) se modifica e modifica o meio cultural e social, além de alterar suas relações internas e externas consigo mesmo, com outro e com o mundo. Com os jogos não é muito diferente, tendo em vista que através deles o homem cria, diverte-se (*homo ludens*) e reescreve sua cultura. Assim sendo, jogar não é uma atividade amórfica ou estéril, pois jogar significa criar (HUIZINGA, 2001).

Queremos pensar e discutir neste trabalho, exclusivamente, os jogos digitais, sua relação com aprendizagem histórica fora da escola e no espaço informal de aprendizagem. Porém, existem games que trazem em si um formato pedagógico, jogos criados com o intuito de serem usados nas aulas de história. Arruda e Siman (2009a) nos esclarecem sobre o game *Making History*, um jogo de estratégia de temática histórica, que tem como plano de desenvolvimento para sua jogabilidade o período de 1933 a 1945, contexto que a historiografia compreende no século XX, o entre guerras, momento da ascensão nazista e término da 2ª grande guerra. Para Arruda e Siman (2009a), *Making History* é um jogo educativo por ter sido produzido com essa finalidade, contudo, afirma os autores, “sua estrutura é muito semelhante à de jogos comerciais” (ARRUDA; SIMAN, 2009a, p. 285).

No Brasil, também foram desenvolvidos jogos digitais com temática histórica como, por exemplo, *Capoeira Legends: Path to Freedom*; *Búzios: Ecos da Liberdade*; *A Revolta da Cabanagem e Tríade: Igualdade, Liberdade e Fraternidade*<sup>50</sup>; esse último, criado com perspectivas pedagógicas voltadas para uma possibilidade de diálogo com o ensino da história da revolução francesa e segundo Neves (2011) “com a mesma lógica dos jogos comerciais” (NEVES, 2011, p.100).

Devemos estabelecer que para ambos os autores (ARRUDA; SIMAN, 2009a;

---

<sup>50</sup> Para melhores detalhes sobre esses jogos ver: NEVES, I. B. *Jogos Digitais e Ensino de História: um estudo de caso sobre o history game Tríade: Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. 2011. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

NEVES, 2011), jogos comerciais são os jogos desenvolvidos pela indústria do entretenimento, construídos fora de uma estrutura comprometida com uma ambição pedagógica em primeiro plano, ou seja, o jogo comercial em si não é confeccionado para ensinar, mas sim para dar lucros. Entretanto, os jogos educativos são produzidos com uma tecnologia relativamente complexa na proporção de serem não inferiores aos comerciais. Apesar disso, tomam o viés pedagógico como fator de preponderância.

Torna-se necessário ainda desenvolver uma discussão teórica sobre o jogo, antes de chegarmos aos jogos digitais e sua relação com a educação, pois o jogo já foi tomado como objeto de análise há muito tempo. Desde a antiguidade clássica, o jogo já foi motivo de debates filosóficos. No entanto, o livro *Homo Ludens* (1938 publicação original) de Joan Huizinga, é desde o século XX uma referência para pensar sobre o conceito de jogo.

Para esse autor, a civilização tem suas raízes no jogo, no “espírito lúdico” que acompanha o ser humano e para refletir a civilização é necessário pensar o elemento lúdico. Segundo Huizinga (2001), o jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior a vida cotidiana, porém é, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira total e intensa.

O jogo é ainda uma atividade desligada de interesse material, praticado em espaço e tempo próprios, segundo determinadas regras e ordens. Ele também é capaz de promover a formação de grupos que tendem a manter determinados segredos que os diferenciam dos outros (HUIZINGA, 2001, P.16).

Ao pensarmos esse conceito, ele de fato pode ser compreendido, hoje, em relação aos jogos digitais, afinal, esses são jogados em momento livre, nas horas de lazer, sendo utilizado também pelo jogador para se desligar do dia a dia habitual, passando horas e mais horas imerso em frente ao computador ou console, tentando vencer os obstáculos do game proposto. Há, ainda, a criação de clãs<sup>51</sup>, de jogadores entre outras atividades e formas socializadoras que estão envoltas no ato de jogar (Moita, 2006).

O jogo é para Huizinga (2001) uma ação criadora, uma vez que permite o movimento (esse entendido com transformação). É essencialmente competitivo e a competição é algo inerente ao ser humano, sugere o autor. E essa tendência agonística foi fundamental para o desenvolvimento da civilização, o que também arquitetou a ampliação social e lúdica da guerra, da filosofia, da poesia e do direito. Ainda, para Huizinga (2001), devemos conceber o jogo como algo da cultura, devendo ser tomado como fenômeno

---

<sup>51</sup> Um clã é um identificador de equipe. Serve para indicar que os jogadores que estão em uma empreitada de algum tipo, torneios ou mesmo reuniões de treino buscando aumentar a suas habilidades de jogo.

histórico.

Caillois (1990) concorda sobre o fator competitivo do jogo e defende que ele tem de fato uma fecundidade cultural. Para o autor, o jogo teve uma importância social coletiva importantíssima, como por exemplo, na criação do desporto, do teatro, das religiões, da matemática, do cálculo de probabilidade e mais, o jogo tem também sua contribuição individual, que não é de menor importância, por exemplo, em habilidades físicas e intelectuais que o indivíduo desenvolve em contato com o jogo.

Segundo Caillois (1990):

Jogos de força, de destreza, de cálculo são exercício e diversão. Tornam o corpo mais vigoroso, mais dócil e mais resistente, a vista mais aguda, o tacto mais sutil, o espírito mais metódico e engenhoso. Cada jogo reforça e estimula qualquer capacidade física ou intelectual. Através do prazer e da obstinação, torna fácil o que inicialmente era difícil ou extenuante (CAILLOIS, 1990, p. 14 e 15).

Com essa inferência, podemos reafirmar que o jogo ensina e ensina através do prazer mesmo que isso ocorra, muitas vezes, implicitamente, no entanto devemos ser cautelosos e entender como sugere o autor, o jogo não prepara para uma profissão definida; ele introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades (CAILLOIS, 1990).

Entendemos que essas dificuldades propostas pelo jogo ou mesmo pela vida cotidiana devem ser aceitas de alguma maneira consciente pelo jogador, tendo em vista que o jogo é livre, não excessivamente, mas liberdade é uma das suas partes integrais, sendo-o regra e ordem. Só há jogo quando os jogadores querem jogar e jogam. Eles não devem ser obrigados a jogar, afinal, a obrigatoriedade tira um dos maiores prazeres do jogo: a diversão constituída na liberdade em aceitar se submeter à regra posta.

No entanto, há jogos que não envolvem regras, pelo menos em termos rígidos e fixos, como o uso da boneca em um determinado jogo ou do soldadinho. Esses são exemplos de jogos que existem sobre a suposição da livre improvisação, cujo atrativo é apenas fazer de conta que somos algo ou alguém (CAILLOIS, 1990).

Para alargar o conceito de jogo e, mesmo as interpretações sobre as ações agonísticas referenciadas por Huizinga (2001), Caillois (1990) insere dois novos domínios para reflexão sobre o jogo, sendo esses os jogos de azar e o da mímica da interpretação. Conceituando o jogo como:

*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 de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;

*Incerta*; já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem p resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada a iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar; *Improdutiva*; porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e salvo alterações de propriedade no interior do círculo de jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;

*Regulada*; sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;

*Fictícia*; acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou franca irrealidade em relação à vida normal. (CAILLOIS, 1990, p.29-30).

Com a argumentação apresentada, já podemos reafirmar que o jogo é mais que uma atividade de passatempo estéril, pois ele faz parte da vida humana, é histórico e tem funções. Alguns proporcionam e mobilizam habilidades, ele deve ser livre, constituir-se na regra, ser regulado. Ainda não é uma atividade que visa gerar bens materiais, entre outros fatores.

Contudo, entendendo que há jogos que não mobilizam habilidades em rigor para a jogabilidade, o autor os considerou como jogos de azar ou jogos contra o destino (CAILLOIS, 1990). Por essa razão, esse autor buscou classificar os jogos na tentativa de compreendê-los mais profundamente. Caillois (1990) argumenta que existem quatro classificações para os jogos, sendo elas: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*.

*Agôn* são os jogos de competição, que estabelecem a rivalidade, implicam necessidade de treino e disciplina. Nesse tipo de jogo, é necessário mostrar superioridade sobre o adversário. A igualdade entre os jogadores se dá no início da partida e a diferença se estabelece na ação que os jogadores desenvolvem na partida. Para o autor, essa espécie de jogo também existe para os animais.

*Alea* é o jogo de azar, em que o jogador vence o “destino”. A partida se determina pela sorte e não por habilidades que necessitam de treino, sendo que o adversário perde por ser “azarado” e não pouco ou nada habilidoso. Esse jogo é uma exclusividade humana.

*Agôn* e *alea* traduzem atitudes opostas e de certa forma simétrica, mas obedecem ambas a uma mesma lei: a criação artificial entre os jogadores das condições de igualdade absoluta que a realidade recusa aos homens. Porque, na vida, nada é claro, a não ser, precisamente, que tudo, quer oportunidades quer os méritos é, à partida, confuso. O jogo, *agôn* ou *alea*, é, portanto, uma tentativa para substituir a confusão normal da existência corrente por situações perfeitas. Tais situações são de molde a que o papel do mérito ou do azar se apresente clara e indiscutivelmente. Implicam também que todos devam usufruir exatamente das mesmas oportunidades de provar o seu valor ou, a uma outra escala, exatamente das mesma

oportunidades de receber um benefício. De uma ou de outra maneira, evadimo-nos do mundo fazendo-o outro. Também pode haver evasão quando se faz de outro. É a isso que corresponde a *mimicry* (CAILLOIS, 1990, p.39).

A *mimicry* é a ilusão, o jogo em que a ação é ser o outro, em que o prazer se dá em se sentir e ser o outro. É o jogo da imaginação, da interpretação, sendo necessário assumir um lugar fictício, adotar determinados comportamentos e disfarçar, fazer teatro, ser faz de conta.

O último é o *Ilinx*, jogo que se caracteriza pela busca da vertigem, consiste em tentar destruir por um instante a estabilidade das percepções, sair da lucidez, cair numa espécie de pânico, atingir espasmo, transe, estonteamento que desvanece a realidade.

O que pretendemos destacar aqui é que o jogo pode se estabelecer de diferentes formas e proporcionar diversificadas experiências aos sujeitos que o praticam; destacar a capacidade lúdica de construir mundos de competição, de desafiar o futuro, de experimentar inumeráveis vidas, em que é possível ser o que desejar: rei, soldado, sereia, princesa, entre outros. Pode-se criar mundos que giram e estonteiam até a queda, pois o jogo, em suas classificações e posições, têm poderes que inquietam o corpo e a mente.

Até o presente, tentamos apresentar uma conceituação abstrata sobre o jogo, entendendo que ele integra a cultura e é aspecto importante nas relações sociais, não estando submetido a uma categoria de jogadores e não é algo simplesmente secundário para pensar o ser humano; afinal de contas, quem nunca jogou? Qual ser humano não gosta da diversão proporcionada por momentos lúdicos de jogos e brincadeiras? O que não pretendemos é colocar o jogo como “super importante” na formação humana, mas aceitar que é um aspecto que merece ser pensado mais profundamente, buscando entender as relações estabelecidas entre jogo e cultura midiática atual e, certamente, sua relação com a aprendizagem informal, pois o jogo no seu aspecto digital já é uma realidade na vida contemporânea e ficar alheio a sua relevância é inaceitável.

### **3.3.4. Os Jogos Digitais**

Como já argumentamos anteriormente, o tempo de desenvolvimento dos jogos digitais é relativamente novo, pois tudo se iniciou no século passado (ALVES, 2011). No entanto, sua produção e consumo já atingem números extremamente expressivos, de forma que podemos pensar o homem do século XXI, em grande quantidade, como jogador de videogame. Porém, o desenvolvimento dos jogos digitais não pode ser pensado como exclusividade ou direcionado em si, ao contrário, esse artefato é produto de uma longa

cadeia de desenvolvimento científico e tecnológico, que foi sendo construído desde o século passado.

Sugere Cruz Junior (2012) que “o videogame pode ser considerado um fruto inesperado de experimentos desprezíveis, ou ainda consequência de ações subversoras perpetuadas em projetos ambiciosos” (CRUZ JUNIOR, 2012 p. 81). Essa argumentação pode ser pensada como uma possibilidade interpretativa sobre a criação e desenvolvimento dos videogames, contudo não podemos pensar que esses tenham sido produtos do acaso ou meros acidentes de laboratório. O fato é que as indústrias, a mecanização das relações de produção e a valorização da técnica produziram uma sociedade adiantada em criações tecnológicas nunca antes produzidas na história da humanidade, sendo que cada vez se produz e se consome mais tecnologia. Assim, uma das “novidades” da nossa era foi à criação dos jogos digitais.

Nessa sociedade pós-revolução industrial, que viu o surgimento do telefone, da luz elétrica, do rádio, do cinema, da televisão, ainda presenciou, rapidamente, o surgimento do videogame, o microcomputador, a internet, as redes sociais e um variado mundo de artefatos ligados ao desenvolvimento tecnológico no seio da comunicação.

Para Jenkins (2009), esse é o perfil do mundo atual, uma sociedade que convive com as mídias, sejam elas “passivas”, sejam as “interativas”. O fato é que elas estão por toda parte e se manifestam de forma convergente. O que não podemos conceber é que as tecnologias em si isolem ou façam desaparecer outras, já que a dialética se dá entre uso, aceitação ou rejeição e de forma cultural, muito mais que apenas no desenvolvimento e no consumo tecnológico (JENKINS, 2009). É imprescindível crer nesse mundo convergente das mídias, em que o videogame ou jogos digitais começam a fazer parte da cultura, convivendo com muitas possibilidades de linguagem e transmissão, acesso e criação de informação.

Nesse panorama, já podemos pensar os jogos digitais. Se eles estão a cada dia mais presente, é porque as pessoas os aceitaram e por mais que ainda exista um preconceito ou uma recusa sobre seu uso, os jogos digitais ganham espaço cada dia mais. Esse movimento é a convergência (JENKINS, 2009).

Ao pensar o mundo digital e tecnológico, de relações sociais e culturais em que se insere o homem e os games, afirma Neves (2011):

Nos últimos anos, os jogos digitais se constituíram em mídias emergentes que reestruturaram e ressignificaram o mundo do entretenimento, aliando tecnologia de ponta com desafios instigantes e atraentes para um número

crescente de consumidores de diferentes faixas etárias, etnia e sexo. Trata-se de uma mídia que transmite aos jogadores certos conteúdos simbólicos e imagéticos frutos de representações produzidas pela sociedade que a cerca. Nesse sentido, essa mídia, rica de significados, é dotada de um forte valor cultural, uma vez que a cultura pode ser definida como o conjunto de significações produzidas pelo homem (NEVES, 2011, p.36-37).

Sendo assim, devemos compreender que os jogos digitais proporcionam mais que diversão. Eles oferecem conteúdos, significados e esses se dão numa linguagem específica e essa linguagem de fato causa efeitos diretos na educação dos sujeitos, pois, como argumenta Bourdieu (1989), os símbolos e as imagens são estimuladores de ideias e, por mais implícita e tácita que eles pareçam, são dotados de poder (BOURDIEU, 1989).

Os jogos digitais são portadores de uma linguagem específica. Como já falamos do cinema e dos quadrinhos, os games também pertencem a uma indústria, uma vez que visam ao lucro e estão dentro do mercado como qualquer outra indústria capitalista, fazendo, então, parte de nossas vidas. Por meio de sua linguagem, nós produzimos experiências que não podem ser negligenciadas.

Como portadores de uma linguagem própria, os games se caracterizam por ter uma linguagem interativa, lúdica, imagética, narrativa, imersiva, sonora e participativa. Hoje, por exemplo, no jogo Resident Evil 5<sup>52</sup>, o jogador pode jogar online com pessoas de qualquer parte do mundo, conversar, criar estratégias, jogar como parceiros e, para isso, basta ter o console conectado à internet.

Sobre as linguagens e abordagens no estudo dos jogos digitais, apresentam-se duas linhas teóricas importantes e cada uma delas busca compreender os jogos digitais em suas diversas possibilidades, sendo: a ludologia e a narratologia.

A palavra Ludologia é formada pelos radicais *ludo* + *logia*, sendo que *Ludus* associa-se aos divertimentos, às brincadeiras, aos jogos e *logia* significa estudo. Compreende-se Ludologia, portanto, como campo do conhecimento que estuda o lúdico e suas manifestações. Uma premissa que os ludólogos defendem é que “os estudos dos videogames devem se constituir em uma disciplina autônoma, distanciando-se de quaisquer discussões que enfatize questões relacionadas à narrativa” (ALVES, 2011 p. 230).

Aarseth (2001) é uma das referências nesse tipo de proposta. Afirma o autor que os ludologistas defendem o estudo dos videogames como disciplina que deve ser

---

<sup>52</sup> Resident Evil 5 jogos lançado em março de 2009 para Xbox 360 e Playstation 3 e computador. Com gráficos em alta definição e jogabilidade aprimorada, o game apresenta uma nova jogabilidade, planejada para dois jogadores, que podem se unir tanto via internet, quanto offline, com tela dividida.

descolonizada, ou seja, a ludologia deve estudar os videogames por si mesma, sem necessariamente depender de teorias, conceitos e abordagens consolidadas, tradicionalmente, em outros campos, como a literatura, o teatro ou o cinema.

Um dos conceitos centrais nesse tipo de abordagem é o de simulação. Entende-se que diferente de outras mídias como cinema ou a TV, o videogame possibilita, a partir de uma estrutura semiótica, a simulação. Por exemplo, compreende-se que um brinquedo não apenas representa as cores ou formas de um objeto real, ele simula seu funcionamento, assim a experiência de brincar causa diferentes subjetividades no indivíduo. Para Frasca (2001), tais interpretações e subjetividades não dependem apenas da ideia que o observador tem referente ao objeto “real” que o brinquedo simula, mas da ideia que ele tem do modelo propriamente dito.

O trabalho do ludologista Jull (2005), influenciado pelos trabalhos de Huizinga (2001), busca na genealogia dos jogos explicar o diferencial dos jogos digitais. Para Jull (2005), os videogames modificaram a definição de jogo, já que, nos moldes tradicionais, as relações com as regras do jogo eram entendidas a partir da relação homem e regras, ou seja, os homens controlam e se relacionam diretamente com elas.

Já nos videogames, as regras são controladas pela máquina, dificilmente são alteradas no ato de jogar, mas subvertê-las é possível através de comandos já programados pelo próprio funcionamento operante do game. Por exemplo, em Grand Theft Auto (GTA)<sup>53</sup>, o jogador tem uma liberdade de ação muito intensa, o game evolui de acordo com as missões executadas pelo jogador. Porém, se o jogador não quiser fazer a missão, o jogo não para e o jogador tem todo um cenário disponível para continuar jogando. Ele ainda usa de “manhas”<sup>54</sup> para ganhar armas, roupas, dinheiro, entre outras coisas, subvertendo de forma peculiar as regras do jogo. Claro que dentro do limite programado pela máquina. Vejamos essa imagem:

---

<sup>53</sup> Grand Theft Auto (GTA) é uma série de jogos de computador e videogame criada por David Jones, posteriormente pelos irmãos Dan Houser e Sam Houser, e o designer de jogos Zachary Clarke. É principalmente desenvolvido pela Rockstar North (antiga DMA Design) e publicado pela Rockstar Games. O nome da série é derivada de Grand Theft Auto, um termo referente a roubo de veículos. Ver mais em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Grand\\_Theft\\_Auto](http://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto) .

<sup>54</sup> Macetes, códigos de jogos que através de comandos o jogador consegue armas, força e poder infinito, entre outras coisas que subvertem a lógica proposta inicialmente pelos fabricantes ao jogo.



Figura 5: Meme representando um jogador interagindo com GTA.<sup>55</sup>

Apesar de essa imagem ser uma meme<sup>56</sup>, uma interpretação pode ajudar a traduzir a relação entre as regras e a subjetividade do jogador diante alguns games contemporâneos. Na imagem, o primeiro meme se apresenta como um cavalheiro, o homem que respeitará as regras e “jogará da forma que se espera, suprimindo as expectativas e plano dos criadores”. Porém, quando o jogo começa, o meme muda, ficando meio “maluco”, pois decide “matar todo mundo”. Ele quebra a ideia de regra primária e mesmo assim o jogo continua; afinal o jogador continua se divertindo com o game, decidindo como quer jogar o GTA.

Distinto é, por exemplo, quando se joga bolinhas de gude, tendo em vista que os jogadores determinam as regras entre si, o que pode e o que não pode. Nesse caso, se a regra é quebrada, o jogo perde a graça, aqui temos a relação tradicional que Jull (2005) fala a regra é determinada entre homens diretamente. No exemplo de GTA, representado na imagem, a graça parece se estabelecer na subversão da regra objetiva, de forma que quebrar as regras não “desmancha o prazer do jogo” e esse quebra de regra é mediada pela máquina. O sujeito jogador atua, pensa e joga de maneira mais flexível, pois decide como jogar e como atuar na trama do jogo.

Entendemos que a afirmativa de Jull (2005) proporciona uma visão pertinente em

<sup>55</sup> <http://www.eubuda.com/2012/03/jogando-gta-san-andreas.html>

<sup>56</sup> O termo “meme” é utilizado para referir-se a qualquer coisa que faça sucesso na internet. Pode ser um desenho mal feito, uma frase, imagem, vídeo, ou até mesmo uma pessoa caricaturizada, que passa a representar alguma ideia.

apreender as relações que se dão entre jogador, jogos e regras, pois essas não se apresentam reduzidas a apenas causa e efeito, o que indica uma experiência que se estabelece dentro de uma subjetividade, em que os jogadores submetem suas ações numa expectativa maleável. As regras no jogo existem, mas podem ser quebradas sem consequências graves para o desenvolvimento da partida. O que no jogo, nos moldes tradicionais, seria inconcebível.

Em síntese, a ludologia reclama o direito de estudar os games através de uma teoria própria, usando conceitos específicos como, por exemplo, o de simulação ou mesmo imersão. A ludologia busca valorizar as experiências lúdicas causadas no jogador através dos jogos digitais, como as relações existentes entre máquina, regra e homem dentro do círculo específico do game, não concebendo o jogo como objeto de pesquisa num contorno fechado, mas no campo da tecnologia, dos estudos sociais, estéticos e cultural sem perder com isso o caráter analítico sobre o lúdico nas manifestações que o jogo digital.

No que se refere aos games, no campo da narratologia, essa sugere o estudo dos games pelo escopo de sua narrativa. Algumas das formas de se estudar a narrativa é através de sua manifestação oral ou escrita. Os games são construídos em narrativas hiperlineares<sup>57</sup>, já que os videogames apresentam uma maneira característica de contar história, por exemplo, no game o jogador “é” o personagem. Interpretemos a imagem a seguir:

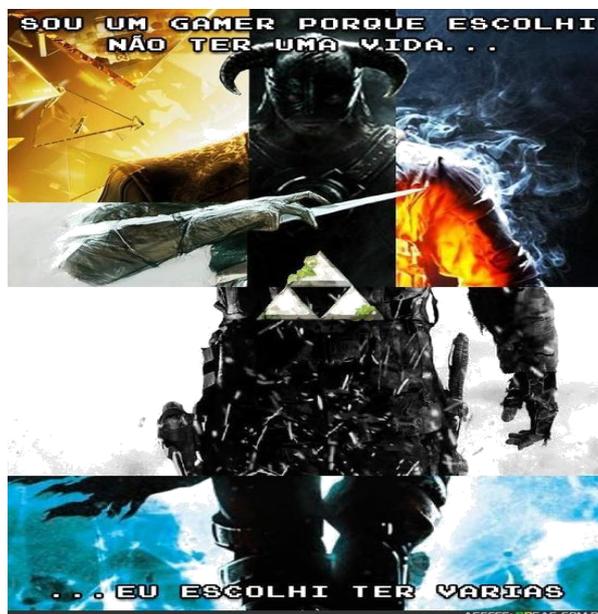


Figura 7: “sou um gamer porque escolhi não ter uma vida...eu escolhi ter várias”<sup>58</sup>

<sup>57</sup> Hiperlineares são narrativas que possuem ramificações em suas histórias, sejam eles convergentes ou que possuem mais de uma opção de caminho a ser seguido durante o jogo, mas que sempre levará o jogador a um único final; sejam divergentes, que além de possuir mais de uma opção de caminho, também possuem mais de um final. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-ludonarrativa-no-desenvolvimento-dos-games/65785/#ixzz2QB7Wr414>

<sup>58</sup> <http://pinterest.com/pin/24769866671287998/>

Essa imagem nos ajuda a pensar sobre uma especificidade da linguagem dos jogos, que é a possibilidade de fazer de conta, experimentar outras vidas dentro da fantasia, o que Caillois (1990) denominou de *mimicry*. Há na imagem uma multiplicidade de imagens compondo um mosaico imagético que oferece uma possibilidade de leitura na qual vários sujeitos podem compor um só: o jogador. Esse ao jogar ou mesmo se envolver com o jogo pode “se sentir/ser” qualquer personagem e, ainda, escrever o game por meio das suas ações e comandos, sem seguir uma rota programada *a priori* e linear.

Sobre a forma de se construir uma narrativa, o que ocorreu no ocidente, desde os clássicos, foi uma narrativa de tradição oral, ocorrendo com a escrita uma tentativa de organizar, delinear, deixá-la não fluída, mas estática. Porém, na narratologia, uma tese se faz fundamental, é a aceitação de que toda narrativa é de alguma forma a organização da experiência.

Ryan *apud* Gomes (2009) entende a narrativa como uma imagem mental ou mesmo como uma construção cognitiva. Assim, essa autora compreende que ser uma narrativa é diferente de possuir narratividade. Entende-se que os jogos acabam aproximando a nossa mente a uma espécie de roteiro narrativo, contudo em graus distintos de narratividade. Por isso, os narratologistas explicam que são a partir do roteiro, eventos, personagens e objetos que se pode dar a cada ação do jogo um sentido que vai além da atividade de jogar em si (GOMES, 2009).

Para a narratologia, no jogo, há sempre uma tríade para construção da narrativa, formada por personagem, cenário e ação. Essa última sempre direcionada com vistas a algum objetivo. Entretanto, o game funciona sob a base da interação jogador-objetivo e as escolhas desse primeiro é que dá a construção da narrativa. De forma direta, ele orienta a narrativa e nessa ação se encontra as hiperlinearidades. Por isso, a narratologia utiliza das teorias da literatura para abranger o jogo como uma estrutura narrativa, baseada nas características modelares como trama, personagens, cenários, clímax e outras.

Em consideração, podemos notar que a narratologia é distinta da ludologia, principalmente, pelo fato de a segunda buscar um caminho teórico independente para pensar os jogos, enquanto a primeira se sustenta em teses dos campos da literatura e de outras áreas do conhecimento. A narratologia se prende ao fator narrativo do game, que tem em sua linguagem peculiar a interatividade na construção da narrativa. Ainda, essa corrente nos apresenta a ideia da narrativa como conhecimento e experiência de algo que extrapola a tradicional linearidade que compõe a escrita e a oralidade, para pensar a relação dos homens

com os jogos digitais. Para nós, essa perspectiva de pensar a hiperlinearidade é de relevável importância, pois, como já afirmamos, a escola tende a supervalorizar a linearidade oral e escrita e a maioria dos jovens que vive o século XXI já se acostumou a narrativas mais dinâmicas e flexíveis.

Desse modo, compreendemos que os games não se inserem num paradigma cuja objetividade seja a regra, afinal a era digital trouxe ao homem possibilidades diversas de informação, mudanças nas relações sociais de comunicação, sociabilidade através do lúdico online, novas possibilidades de criar narrativas complexas e não lineares; no mundo da prática e da escola, entre inúmeras outras formas de se relacionar, aprender e criar subjetividades.

Ou como aponta Pierre Lévy (2010), não há mais sujeito ou substância pensante, nem “material”, nem “espiritual”. O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações (LÉVY, 2010, p.137). Em outras palavras, hoje no cultural é que as cognições, atitudes e ideias partem da construção complexa, dinâmica e flexível da realidade e jogo é cultura.

### **3.4 A História no jogo e a história do jogo.**

Apesar de não existir uma única resposta para a pergunta o que é História, a maioria dos conceitos elaborados, quase sempre, se refere à palavra ‘passado’ para responder tal questão. De certa maneira, o consenso possível seria entender que para falar de História é necessário versar sobre o passado. Assim, o ponto de partida para a reflexão sobre a história seria o interesse no passado, ou melhor, nos fatos que aconteceram no passado e esse interesse quase sempre é motivado por experiências do presente.

Para Rüsen (2001), o *interesse* é uma questão importante para pensar os fluxos do tempo sobre as ações humanas. Afinal, o *interesse* sobre o passado se apresenta como uma carência do homem e, ainda segundo Rüsen (2001), conhecer o passado historicamente pode, de alguma maneira, suprir tal carência. No entanto, o autor não afirma que o conhecimento histórico sobre o passado seja uma panacéia para as inquietudes humanas. O que existe é um contexto dialético e sempre que uma carência é eliminada uma nova aparece em seu lugar. De modo que, sempre que uma pergunta sobre o passado é respondida um novo caminho se abre para as dúvidas no presente.

Sobre a pergunta o que é história, Bloch (2002) alega que a história é a *ciência* dos homens no tempo. Ricoeur (1983) argumenta que os homens deixam *marcas e vestígios ao*

*longo dos anos*, eles passam, mas suas obras ficam e isso faz parte do que é história. Os argumentos de Veyne (2009) são de que a história é um assunto de pura *curiosidade* ou, pelo menos, é preciso tratá-la como tal. Carr (1982) entende que a história *não é um conceito absoluto*, pois uma definição para esse conceito depende de cada sociedade e do tempo em que ela vive. Por esse motivo Carr (1982) se dedica a pensar o fato histórico e, segundo esse autor, o fato histórico é marcado pelo historiador, ou melhor, pela *importância que o historiador dá* a ele. Outro autor importante e polêmico para esse debate é White (1995), uma vez que o mesmo entende a história como um *gênero literário*, pois com a imparcialidade do historiador, a história como ciência seria impraticável.

Sobre o exposto, podemos notar o grau de complexidade que marca o conceito de História, afinal esse debate abre campo para muitas perguntas: A história é a ciência “do que aconteceu?” É o que os homens deixaram como evidencia de suas vidas? É apenas um passatempo movido pela curiosidade de saber sobre o outro? É o que o historiador decide que é? Ou é apenas um jogo de narrativas e palavras sem referências científicas de validação? Essas são algumas entre outras tantas que podem ser formuladas.

O fato é que não há um consenso ou um único caminho para pensar a História. Entretanto, podemos inferir que o conceito de História é histórico, ou seja, é algo que se modifica todo o tempo e permanece sempre com a necessidade de sofrer exames constantemente. Porém, acreditamos que mesmo se fosse possível, não bastaria definir o que é história, precisaríamos também pensar sobre como aprendemos história. Afinal, ela é muito requisitada no *interesse* humano e, notadamente, nos jogos digitais.

Sobre a utilização da História nos jogos não é uma exclusividade dos jogos digitais, pelo contrário, a História já era usada em jogos de tabuleiro como, por exemplo, WAR<sup>59</sup>.



Figura 8: Imagem do jogo War

---

<sup>59</sup> War é um jogo de tabuleiro, que foi lançado no Brasil pela empresa de brinquedos ‘Grow’ em 1972.

Neves, Alves e Bastos (2012) argumentam que os acontecimentos e fatos históricos tiveram suas primeiras aparições nos jogos digitais do tipo *Role-Playing Game* (RPG), que começaram a surgir durante a década de 1970. Sobre os jogos digitais de temática histórica é necessário esclarecer que não apenas representam espaços sociais históricos, eles simulam e possibilitam ao jogador assumir posições, atuar e decidir. Segundo Neves, Alves e Bastos (2012) isso ocorre:

Por meio do processo de imitação do mundo 'real', no qual é possível interagir, vivencia a História do ponto de vista interno e não só externo – como acontece nas representações - através da tomada de diversas decisões: ir ou voltar, pegar itens ou descartá-los, atirar ou ignorar, invadir ou preservar etc. (NEVES; ALVES; BASTOS, 2012, p. 193).

Esse recurso de simulação é muito importante quando pensamos os jogos digitais, pois é um diferencial que esse suporte midiático oferece. No uso do jogo há necessidade de interação, é preciso uma articulação entre jogador e mundo simulado no game. Ao jogador é necessário desvendar as possibilidades do sistema e do jogo e isso só pode ser feito por meio da manipulação. Geralmente, o jogo digital exige que o jogador se engaje em um processo de tomada de decisão e isso, de certa maneira, irá afetar experiência com o jogo.

Para Frasca (2005), o processo de manipulação é o que torna possível as interpretações do jogo pelo jogador e essa experiência tem várias facetas mesmo partindo de uma mesma simulação.

Porém, devemos pensar que a História representada e simulada *no* jogo precisa ser pensada distintamente da história *do* jogo. Isso, pois, as interpretações possíveis através da manipulação do jogo podem perpassar essas duas temáticas e por hipótese acreditamos que as interpretações podem dar-se de maneiras distintas, variando de acordo com as narrativas, imagens, mensagens e representações presentes nos jogos.

Em síntese, acreditamos na hipótese de que para haver a interpretação da história *no* jogo, além da manipulação (FRASCA, 2005) é necessário que o jogador consiga executar análises mais apuradas e pautadas em alguns conhecimentos prévios sobre a História como campo de conhecimento e sobre o contexto histórico em que o jogo é simulado. No entanto, quando tratamos da história *do* jogo, a interpretação é feita de maneira onde o jogador não precise desses conhecimentos prévios sobre História e contexto. Acreditamos que o jogador precisa apenas acompanhar o enredo narrativo do jogo e, muitas vezes, a interpretação desse enredo ocorre pela leitura das imagens, vídeos e sons proporcionados pelo jogo e não

necessariamente pela leitura da escrita que narra o jogo. Fazemos essa inferência, especificamente, porque muitos jogos são jogados em outras línguas (a maioria em inglês) e nem sempre o jogador domina o idioma do jogo, mas isso não o impede de ler e interpretar outras fontes de informação no jogo, como é o caso das imagens e sons.

Para Neves (2011), hoje, a História é muito requisitada para compor os jogos digitais e ao mesmo tempo pesquisadores passam a perceber os jogos digitais como objeto de pesquisa e ainda há professores que buscam abranger esses jogos como linguagem que podem potencializar o ensino e a aprendizagem.

A autora sugere três distinções para pensar a História e a temática dos jogos digitais. Primeiramente a **História dos jogos digitais**, essa é considerada pelos avanços técnico-científicos dos jogos ao longo do tempo. A segunda é **História nos jogos digitais**, ou seja, os jogos digitais como “produtores” de discursos históricos e “interpretes” de acontecimentos passados e, por fim, **Jogos Digitais na História**, sendo que esse entende os jogos digitais como fonte de pesquisa e linguagem para o ensino de História (NEVES, 2011, p.59).

Deste modo, devemos esclarecer que, neste trabalho, entendemos a História nos jogos como o lugar ocupado pela narrativa, contexto, personagens, arquitetura e todo um arsenal de representações evocadas (GINZBURG, 2001) e pautadas na historiografia usada para compor a produção histórico-contextual do jogo. Por exemplo, o jogo *God Of War*, um jogo de videogame baseado na mitologia grega. Em sua narrativa, o protagonista do jogo é um guerreiro espartano chamado Kratos. A história no jogo é apresentada a partir do cenário, seres mitológicos, deuses, armas, vestimentas, meios de transporte entre outros aspectos que representam parte do conhecimento histórico que temos sobre a Grécia Antiga. E a partir desses artefatos imagéticos e simbólicos que são recriados no jogo, o jogador tem contato com representações históricas da mitologia grega antiga.

O jogador percorre por cidades históricas como é o caso da cidade de Rodes em *God Of War II*, há também as referências do cotidiano da Grécia Antiga, como barcos, templos, vestimentas dos personagens secundários, a religião e o Olimpo, entre outras inúmeras alusões sobre o período histórico representado. Não podemos dizer que o jogo é fiel ou é a verdade, mas pelas imagens evocadas no jogo fica compreensível a alusão do período histórico que ele trata, principalmente, quando o jogador já detém alguns conhecimentos prévios da História da Grécia antiga e seus mitos.

Desta forma, entendemos que grande parte da construção imagética e simbólica representada no jogo é referente à História no jogo, seja a história social, cultural,

econômica ou política; afinal, sem um suporte da historiografia desse período, dificilmente se construiria as representações contidas no jogo simulando tal período. No entanto, reafirmamos que esse suporte não deve ser entendido como a História “de verdade”; afinal os suportes de mídia como cinema, as HQs e os jogos digitais são produções humanas e sociais e, geralmente, suas produções dizem mais da sociedade que os construiu do que das sociedades que eles reproduziram em suas tramas. Assim sendo, a história nos jogos é uma seleção interpretativa, contudo baseada em uma história já escrita e referenciada, muitas vezes por historiadores. Vejamos algumas imagens deste jogo, *God Of War*.



Figura 9: Kratos vs Hidra<sup>60</sup>



Figura 10: Kratos com as asas de Ícaro.<sup>61</sup>

Nas imagens, expusemos algumas cenas do game onde o jogador encontra personagens já construídos na História e na mitologia grega antiga. Na imagem 9, temos a Hidra, um animal que foi derrotado por Hércules (semideus filho de Zeus, deus dos deuses), mito clássico sobre os 12 trabalhos de Hércules e esse personagem, também, é apresentado no jogo *God of War III*. Na imagem 10, Kratos usa as asas de Ícaro, personagem da mitologia grega que fabrica asas de cera e penas para escapar do labirinto do minotauro, personagem que também aparece no jogo.

<sup>60</sup> <http://cancelagames.blogspot.com.br/2013/10/deus-da-guerra-ps2.html>

<sup>61</sup> <http://miscelaneacult.wordpress.com/2011/05/16/a-saga-continua/>



Figura 11: Kratos vs o colosso de Rodes.<sup>62</sup>



Figura12: Kratos vs Medusa.<sup>63</sup>

Na figura 11, Kratos luta contra o colosso de Rodes, estátua gigante considerada uma das sete maravilhas do mundo antigo. Já na 12, temos a Medusa, criatura da mitologia grega antiga, ela era imaginada como sendo uma mulher com cabelos de serpentes que transformava as pessoas em pedra e, no jogo, ela tem essa mesma função. No jogo, há ainda uma variável de personagens que são “referências” quando pensamos o mundo da mitologia grega antiga.

Além da visualização e informações sobre as imagens, devemos compreender que esses artefatos imagéticos proposto no jogo podem ser analisados como:

Simulacros da realidade, assim como as imagens e os registros iconográficos não representam uma realidade histórica em si, nem a reprodução fiel de eventos ou de objetos históricos tal como teriam acontecido. Apesar de fazer menção a “traços, aspectos, símbolos, representação, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos cores e formas nela cultivada” (NEVES; ALVES; BASTOS, 2012, p. 194).

Contudo, eles não são uma criação específica do jogo por mais que haja apropriações, ressignificações ou mesmo uma intertextualidade, o jogo digital é construído buscando menções da História já concebida e desenvolvida sobre o contexto que o jogo simula. Logo, estamos considerando a história *nos* jogos como toda referência simbólica e imagética apropriada que é apresentada no jogo. Consideramos ainda, que mesmo sob a inferência criativa dos produtores do jogo, tais referências históricas já foram construídas na historiografia de determinado contexto histórico, social e cultural, no qual o jogo busca

<sup>62</sup> <http://god--of--war.blogspot.com.br/2010/10/colosso-de-rodos-o-colosso-de-rodos-foi.html>

<sup>63</sup> <http://www.ign.com/articles/2007/05/02/god-of-war-ii-au-review?page=2>

representar.

Já a história *do* jogo, neste trabalho, compreendemos como: a produção narrativa da história do game específico e essa história é puramente ficcional, envolvendo dimensões e explicações que variam segundo os seus produtores. Continuando com o exemplo de God Of War. A história *do* jogo é uma história com o tema central da vingança. Kratos é um guerreiro espartano que constrói sua saga buscando se vingar dos Deus do Olimpo. O enredo da história é ficcional, sendo que o personagem tem sua história construída e desenvolvida pelos produtores do jogo, mesmo tendo como plano de fundo a história e a mitologia grega antiga. Em resumo, a história *do* jogo seria a narrativa ficcional do próprio game e, neste caso, distinguimos da consideração de Neves (2011) por não consideramos a História dos jogos digitais, mas as histórias específicas de cada jogo.



Imagem 13: Kratos luta contra Ares.<sup>64</sup>

Nessa imagem, vemos Kratos, o personagem pequeno, lutando contra Ares, o Deus da guerra da mitologia grega. Ares na história *do* jogo é o primeiro Deus do Olimpo a ser morto pelas mãos de Kratos. Esse enredo no qual um mortal mata um Deus está no primeiro jogo God of War I e segue nos outros jogos II e III. Essa narrativa é criada para explicar as atitudes de Kratos no jogo. Depois de matar Ares, Kratos se torna o novo Deus da Guerra.

Na história *do* jogo, Kratos tem a ajuda dos outros deuses, eles fornecem armas e poder a Kratos para que o mesmo consiga enfrentar Ares. Desta forma, durante o jogo, o jogador tem contato com outros deuses da mitologia grega, o jogador encontra com Atena, Zeus, Hades, entre outros. Assim, o enredo do jogo vai mesclando Histórias e entrelaçado narrativas complexas e hiperlineares. É interessante notar que na própria mitologia grega existem histórias onde os deuses ajudam os mortais, por exemplo, na Odisseia de Homero,

---

<sup>64</sup> <http://nerdeeces.com.br/jogos/god-of-war/>

Odisseu tem ajuda de alguns deuses para voltar a sua terra, Itaca.

O jogo God Of War tem outros lançamentos, God of War II, III e Ascension, esse último lançado em Março de 2013. E todos seguem a narrativa do jogo que é a história de Kratos e por meio de imagens, personagens, símbolos entre outras representações que podemos notar da história *no* jogo.

Em síntese, devemos compreender como argumenta Arruda (2009) que a História, como campo de conhecimento científico, se distingue da ficção, da literatura, ou de um filme, pois essa trata de acontecimentos “reais” produzidos por discursos, seja das fontes ou dos historiadores. “Ainda que tais acontecimentos ganhem marcas relacionadas aos pensamentos do historiador ou que eles acabem por se tornar uma história específica daquele que a narra; ela é baseada em evidências, documentos, hipóteses” (ARRUDA, 2009, p.164).

Devemos compreender que mesmo que os desenvolvedores dos jogos utilizem certas referências históricas tais como data, contexto, personagens e eventos específicos, não é a intenção deles recriar a História ou fazer um documentário acadêmico sobre História. Muitas vezes a História, ciência, pode ser apenas uma inspiração para construir sua própria história, ou melhor, a história *do* jogo.

Em consideração, estabelecemos que a História é uma área de conhecimento complexa, o leque de interpretações é extenso e trabalhar com definições fechadas e absolutas não é o caminho ideal para pensar as ações humanas no tempo. Os jogos digitais vêm cada vez mais se apropriando desse campo de conhecimento como referência para suas produções e, no ato de jogar, o sujeito jogador se vê diante de um imenso mundo simulado e o número de interpretações sobre esse universo que se estende em sons, imagens e mensagens é gigantesco, cabendo então muitas explicações e inferências.

Assim sendo, situamos que a multiplicidade deve ser uma perspectiva quando pretendemos tratar de interpretação histórica e jogos digitais. Apesar disso, esse universo pode ser dividido em duas possíveis alternativas, sendo elas: a interpretação da história *no* jogo e a interpretação da história *do* jogo. Vale dizer que essas podem ser pensadas separadamente, mas não como excludentes, pelo contrário, elas podem se compor e se misturarem de forma hiperlinear, nos cabendo então buscar entender como é possível aprender raciocínios de interpretação histórica com os jogos digitais e nos ater a como se dá essas interpretações no ato de jogar.

### 3.5. A Interpretação e a questão da História

O homem é um ser que pensa, analisa e interpreta, assim, ele não está alheio ao mundo natural e social que o cerca e esse mesmo homem constrói inúmeras formas de entender, problematizar, subjugar e até mesmo recriar esses mundos. Talvez por esse motivo, existam tantas formas de pensar e explicar “os mundos” que nos rodeiam; por exemplo, podemos falar de filosofia, mito, ciência, arte, senso comum, entre outros campos que ambicionam, desde muito tempo, oferecer reflexões e “verdades” sobre nossas realidades.

No entanto, é de valia esclarecer que cada campo que cobiça produzir conhecimentos, explorar e questionar a realidade tem seus meios específicos para fazê-lo, por exemplo, a ciência como processo de investigação por um lado, ela busca por meio de um conjunto de métodos, teorias e análises fornecer fundamentos e conhecimentos para a humanidade. Por outro lado, há o senso comum, muitas vezes, concebido como “vulgar”, mas que também pode ser notado como referência de produção de conhecimentos, esses, muitas vezes construídos a partir de uma compreensão de mundo obtida com experiências cotidianas e que acabam sendo transmitidos pelas variadas tradições.

Há ainda a filosofia como campo de questionamento e reflexão sobre os muitos acontecimentos que envolvem o homem, desde suas crenças, existência, relações de poder, entre outras inúmeras situações. A filosofia ainda se “arrisca” em meio aos problemas metafísicos, como princípio, essência, “causas primeiras” e as relações com o interior das “coisas”, também se questiona sobre deus, “espírito”, liberdade, imortalidade, etc. O fato é que o homem constrói múltiplas formas e meios para tentar compreender e interpretar o universo, a si mesmo e suas relações.

Santos (2010) argumenta que durante muito tempo o homem moderno construiu um intenso monopólio e influência da ciência européia sobre a dimensão intelectual do mundo. Ainda Santos (2010) e outros autores chamam atenção para a necessidade de refletir sobre as diferenças epistemológicas que se apresentam no mundo e a relação de dominação científica que vem sendo edificada sob as outras formas de conhecimento, afirmando que muitas vezes, chegou-se a deslegitimar as outras possibilidades de apreender a realidade. No entanto, entendemos que a própria ciência para ganhar este “status” (*de referência intelectual*), teve que passar por um processo de construção e de legitimação, afinal, ela é uma construção humana e não algo natural.

Entendemos que o homem pensa, o ato de pensar é uma capacidade humana, contudo, existem modos particulares de pensamento e a ciência é um modo de pensar, ou

como aponta Rösen (2001) “o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2001, p. 54). O próprio método científico, suas regras e leis de validação têm uma história, uma vez que ele se é produto humano.

Bachelard (2001) afirma que a opinião pensa mal; não pensa. Já a ciência durante muito tempo se assegurou como imparcial e objetiva, se auto-excluindo do que significasse apenas opiniões e subjetividades. E essa ideia fundou um dos mais famosos paradigmas epistemológicos da ciência, o positivismo, que defendia a premissa de um conhecimento científico privilegiado e exato, ou seja, a ciência é “bem mais” que abjetas opiniões.

Como sugere Santos (2010), há a necessidade de “descolonizar” (SANTOS, 2010) as linguagens, discursos e verdades que persistem em se apresentar sob a égide da ciência, se defendendo como objetivas, imutáveis e por vezes neutras. Por essa razão, precisamos pensar nos inúmeros sujeitos, vozes, ideias, subjetividades, verdades, entre outras implicações que se fazem presentes no complexo processo de entender e atribuir sentido aos mundos natural e social e porque não pensar no “mundo” digital? Afinal, como já argumentamos nesse trabalho, os jogos digitais são capazes de construir representações e simulações que proporcionam a imersão do jogador a um “mundo” digital arquitetado na tela, atuado e sentido pelo jogador através do *joystick* dos games.

Considerando as perspectivas apresentadas e entendendo a possibilidade de múltiplos olhares e conhecimentos sobre os objetos, é que teceremos nossa argumentação sobre interpretação e interpretação histórica, isso, a fim de refletir sobre como a interpretação é um “artifício” que proporciona ao sujeito pensar e articular ideias sobre variadas situações, sujeitos, objetos e realidades.

Um primeiro ponto para pensar a interpretação é ponderar sobre a ambiguidade do próprio termo, uma vez que o termo *interpretação* pode se apresentar em um momento como procedimento e em outro como resultado. Como procedimentos pode-se entender os processos de compreensão que ocorrem no sujeito ao interpretar um texto, uma imagem ou qualquer outro “monumento<sup>65</sup>” cultural, ou como argumenta Ricoeur (1978), quando afirma que “nenhuma interpretação significativa consegue se constitui sem fazer empréstimos aos modos de compreensão disponíveis numa determinada época: mitos, alegorias, metáforas, analogias, etc.” (RICOEUR, 1978, p.8). Assim, o próprio procedimento interpretativo se insere num processo contextual. A interpretação ainda pode ser o resultado desse processo

---

65 Monumento aqui é entendido pela perspectiva de Le Goff (2003), ou seja, monumento tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas sendo ele um legado à memória coletiva e também o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos.

cognitivo interpretativo, ou seja, as considerações levantadas do sujeito que interpreta (as interpretações produzidas) sobre o texto, imagem ou monumento.

A hermenêutica muitas vezes foi compreendida como teoria da interpretação ou como nos fala Ricoeur (1978) “o próprio problema hermenêutico é um problema de interpretação”, afinal:

Toda leitura de texto, por mais ligada que elas esteja ao *quid*, ao “aquilo em vista de que” ele foi escrito, sempre é feita no interior de uma comunidade, de uma tradição ou de uma corrente de pensamento vivo, que desenvolvem pressupostos e exigências; assim, a leitura dos mitos gregos, na escola estóica, baseada numa física e numa ética filosóficas, implica uma hermenêutica bastante diferente da interpretação rabínica da Torá na Halacha ou na Haggada; por sua vez, a interpretação do Antigo Testamento, à luz do evento crístico, pela geração apostólica, fornece uma leitura totalmente distinta dos acontecimento, das instituições, dos personagens da Bíblia, da leitura dos rabinos (RICOEUR, 1978, p.7).

Sobre a argumentação do autor, podemos considerar que um texto pode ter variados sentidos dependendo de suas condições interpretativas. Já em Ricoeur (2011), o autor argumenta que o trabalho de interpretar de alguma maneira, acaba por aproximar o sujeito que interpreta ao objeto interpretado e esse processo é que gera a possibilidade da compreensão.

Para Ricoeur (1978), toda hermenêutica acaba sendo, explicitamente ou implicitamente, compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro. Desta forma, segundo esse autor, a interpretação seria a superação de uma distância cultural do objeto interpretado, no qual o sujeito que interpreta busca superar o estranhamento sobre o objeto, fazendo-o seu, construindo aí um vínculo de compreensão, tornando-o um outro que, via interpretação, coincidirá com esse si mesmo, pois se torna parte.

Na sua teoria da interpretação, Ricoeur (2011) argumenta que o que é vivido por uma pessoa não pode se transferir totalmente como experiência para mais ninguém. A experiência pessoal, segundo o autor, não pode tornar-se diretamente a experiência de outro. No entanto, algo passa de um para o outro, algo se transfere de uma esfera de vida para outra, este *algo*, para Ricoeur (2011), não é a experiência vivida, como vivida, essa se conserva privada; mas, seu *sentido* pode ser “transferido”, esse pode tornar-se público, porque pode ser dito e isso implica que pode ser “apropriado” pelo outro como sentido, também como explicação, que é, claro, só pode se dar no âmbito da narrativa.

Desta maneira, para o ator, o sujeito que interpreta acaba por apropriar-se e fazer “seu” o sentido que antes estava “alheio”. Ricoeur (2011) ainda afirma “que existe uma

necessidade geral de fazer nosso o que nos é estranho” (RICOEUR, 2011, p.64). De tal modo, considera que esta apropriação prossegue ao longo de uma luta interminável com a distanciação. A interpretação aqui, entendida filosoficamente, nada mais é do que uma tentativa de tornar produtiva a distanciação (RICOEUR, 2011, p.65), pois é o olhar mais distanciado que pode ampliar o foco da observação, da leitura, da interpretação e, portanto, da compreensão.

Porém, essa dialética não está finalizada sem a noção da explicação, sendo que para Ricoeur (2011) compreensão e explicação tendem a sobrepor-se e a transitar de uma para outra, porque compreender nem sempre é explicar um fato, um evento, uma pessoa. No entanto, incluímos que para explicar *algo* um mínimo de compreensão é necessário, de forma que, entendemos o processo de compreensão com um aproximar-se, fazer-se próximo daquilo que é estranho.

Todavia, segundo o autor, existe uma questão de dualidade importante a ser pensada e essa é manifestada na hermenêutica romântica, essa dualidade supõem que no ato de explicar, explicamos ou desdobramos o âmbito dos significados e na compreensão, compreendemos ou apreendemos uma cadeia de sentidos parciais, isso num ato de síntese (RICOEUR, 2011). Aqui, a implicação necessária é entender que essa dualidade propõe o isolamento da atividade ou se explica ou se compreende.

Porém, Ricoeur (2011) lembra que a dicotomia entre compreensão e explicação é ao mesmo tempo uma oposição metodológica de duas esferas de realidade: *natureza e espírito*, a exemplo, Ricoeur (2011) apresenta que a partir dessa apreensão, a hermenêutica romântica propõe a explicação como proposta paradigmática no campo das ciências naturais. Quando há fatos externos, hipóteses submetidas a verificações empíricas, leis sistemáticas, subordinação de generalizações empíricas a um processo hipotético, então, temos explicações. Em outras palavras, a explicação pode ser “a natureza entendida como horizonte comum de factos, leis e teorias, hipóteses, verificações e deduções” (RICOEUR, 2011, p.103).

Em contraste, a compreensão encontraria seu campo na área das ciências humanas e “aqui entende-se que a ciência tem a ver com a experiência dos outros sujeitos ou outras mentes semelhantes” (RICOEUR, 2011, p.103), sendo que essas experiências nos é colocada através de inúmeros textos, monumentos, documentos, símbolos, signos, etc. Mas deve ser pensada também como um processo de aproximação, quase de “fazer-se conhecer”, e com isso, existiria no humano a necessidade de interpretar a forma pela qual essas fontes nos transmitem suas experiências; ou ainda, como essas fontes são por nós apropriadas

ganhando sentido, portanto, compreensão. Em outro momento, essa interpretação/compreensão pode ser exposta, explicada, conseqüentemente, torna-se uma forma de explicação.

Já podemos notar até aqui a clareza dicotômica que fala Ricoeur (2011), no entanto, o autor indica pensar a interpretação não como um terceiro campo ou uma simples síntese desse processo. Para ele, a interpretação mostra-se numa dialética que vai da compreensão para explicação e em seguida da explicação para compreensão, vale dizer que esse movimento não é separado das expressões da vida. Sendo que a interpretação deve se aplicar a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão, sendo ela uma espécie de processos dinâmicos, porque exigem uma mutualidade, quase uma dependência recíproca.

No processo de interpretar, indica Ricoeur (2011), existe uma primeira compreensão, sendo essa, ingênua. E uma segunda que é sofisticada e apoiada em procedimentos explicativos. Uma terceira é uma apropriação ou uma forma de resposta à distanciação. A distanciação é um traço dialético, ela é o princípio de uma luta entre alteridade e a ipsiedade pela qual toda compreensão visa à extensão da autocompreensão porque a compreensão é também um “trazer para dentro”.

A distanciação, segundo o autor, não é um fenômeno quantitativo; é a contrapartida dinâmica da nossa necessidade, do nosso interesse e esforço em superar a alienação cultural. E a leitura é o “remédio” pelo qual a significação do texto é “resgatada” do estranhamento da distanciação e posta numa nova proximidade que suprime e preserva a distância cultural e inclui a alteridade na ipseidade.

Ainda para Ricoeur (2011), o primeiro ato de compreensão deve ser tomado como uma conjectura, pois deve gerar um novo acontecimento, logo a compreensão não é somente repetir, mas construir. Por isso deve-se conjecturar o texto (fonte), ou seja, construir o sentido como sentido verbal do texto, pois esse depende também da condição de poder ser dito. Afinal, o sentido objetivo é diverso da intenção subjacente do autor inicial, assim o mal entendido acaba sendo inevitável, por essa razão é preciso conjecturar para compreender. Aqui podemos abarcar que Ricoeur (2011) nos alerta para que a compreensão seja feita não de forma a entender a intenção do autor no texto, mas produzir uma interpretação/compreensão que seja aceitável, não isenta de refutação ou crítica, mas que seja cabível.

Por esse motivo ele propõe a lógica da probabilidade, ou seja, uma interpretação acaba sendo possível em uma validação e não numa verificação, em outras palavras, é necessário mostrar que uma interpretação é mais provável a luz do que sabemos e não

apontar conclusão posta como verdade; afinal, muitas vezes o que é uma proposição verdadeira, não é fixada como verdade numa condição absoluta.

Portanto, o autor indica que toda interpretação não pode ser igual, afinal o texto (objeto interpretado) se apresenta num campo limitado até mesmo na construção primária. Dessa forma, é sempre possível argumentar a favor ou contra uma interpretação, confrontar, arbitrar ou mesmo procurar um acordo, pois se ela é construída dentro de um campo possível, a interpretação acaba por ser posta também dentro de um limite de aceitação.

Podemos inferir, a partir da discussão apresentada, que toda interpretação pode ter inumeráveis possibilidades de existência, mas a discussão do autor é posta no campo da hermenêutica. Entretanto, para nosso trabalho, pensar a interpretação como uma compreensão pautada na ideia de validação torna enriquecedor nosso debate. Afinal, quando tratamos de História, a interpretação se faz presente em todo processo de construção do conhecimento, pois a História (ciência) é resultado da compreensão / interpretação / explicação de várias ações, leituras, vozes, documentos e entre outros.

Não obstante, a escrita da História consecutivamente acaba sendo um “mosaico” de fontes organizadas e fundadas segundo a interpretação do historiador, mas é também uma interpretação constituída de um sentido, como o pensava Certeau (1982). Além disso, compreendemos que por mais aberta que a interpretação histórica possa ser, ela também é finita; logo, possui um campo de limite para que a interpretação proposta possa ser validada, da maneira como já apresentada seguindo a perspectiva de Ricoeur (2011). Sendo assim, apresentaremos uma discussão sobre interpretação histórica, buscando ressaltar as possibilidades de fazê-la, mesmo com seus limites ela não perde suas possibilidades.

Como já destacamos neste capítulo, a História é um campo de conhecimento e este exige certas habilidade ou como argumenta Siman (2003):

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. (SIMAN, 2003, p. 119).

Apesar da autora elucidar sobre várias habilidades e capacidades necessárias para pensar a História, não existe um consenso explícito sobre tal argumentação e essa

mobilidade ainda se estende sobre suas probabilidades metodológicas e sobre as interpretações historiográficas.

Contudo, Aguilar (2005) argumenta que dois princípios são possíveis norteadores das estruturas interpretativas da História, sendo eles: o princípio da causalidade e o princípio do determinismo. O princípio da causa sugere que todo evento está sujeito a um pretexto e essa tese da causa se divide em duas possibilidades interpretativas: a teoria “cíclica” e a “linear”. Ainda argumenta Aguilar (2005)

Segundo esta posição, a história acontece sem começo nem fim, semelhante à estrutura de um círculo. Um evento já ocorrido volta a ser repetido. É como se um determinado ponto de um aro em movimento circular tocasse a superfície em certo momento e, voltasse a fazê-lo em outro momento. (AGUILAR, 2005, p.66).

Por essa perspectiva entende-se que tudo o que aconteceu com o homem voltará a acontecer e isso seria um movimento repetitivo e permanente. Essa estrutura interpretativa dos fatos e acontecimentos históricos, segundo o autor, é muito frequente nos trabalhos dos historiadores gregos e romanos antigos como Heródoto, Tucídides, Políbio, Tácito e Lívio. Ainda há, segundo Aguilar (2005), um modelo de interpretação da História, relativamente variado da proposta cíclica e essa foi proposta por Giambattista Vico (1688–1744). Para Aguilar (2005), esse Vico admite que a História é repetitiva, conforme a teoria cíclica; mas também é progressiva, ou seja, segue uma determinada orientação, segundo expressa a “Teoria linear”. O pensamento de Vico pode ser exemplificado utilizando um espiral, onde a repetição é constante, porém, com características progressivas de uma orientação ascendente (AGUILAR, 2005).

A segunda teoria que abarca a causalidade é entendida como teoria linear que para Aguilar (2005) pode ser encontrada no idealismo de Hegel.

Esse pensador defende a posição de que desenvolvimento histórico se dá na procura de um ideal supremo: a liberdade. Todos os eventos históricos acontecem em forma sucessiva, e são motivados pelo desejo humano de aspirar à liberdade plena. A sociedade que alcançasse esse padrão ideal de liberdade teria constituído o que ele denominava de Estado racional. Para Hegel, a história ocorre num processo de desenvolvimento à semelhança do desenvolvimento humano, iniciando na fase da infância, passando pela juventude e maturidade. (AGUILAR, 2005, p. 66).

O materialismo histórico, segundo Aguilar (2005), também é uma expressão da teoria linear, entendendo a matéria como única realidade, já a história acaba por ser

entendida como manifestação temporal da realidade material, sendo a luta de classe o motor que impulsiona a história. Entende-se ainda que todo evento social tem sua origem na luta de classes e a matéria em movimento é manifestada no conflito das classes (dominante x dominado). Em síntese, as interpretações da história que pensam sobre o campo da causa acabam por entender que existe uma conexão entre um fato anterior e outro posterior, de modo que o último aparece como consequência do primeiro.

O determinismo como possibilidade interpretativa da história segue segundo Aguilar (2005) alguns pressupostos das teorias físicas (princípio do determinismo<sup>66</sup>), indicando que os eventos históricos não são manifestações aleatórias, mas fatos sujeitos a um prévio determinismo. Essa interpretação também aparece nas interpretações da história ocidental que estão pautadas na perspectiva de tempo cristão, como gênese e apocalipse.

Com as considerações de Aguilar (2005), nos é possível observar que há possibilidades e campos teóricos para construção da interpretação em História, no entanto, essa apresentação não encerra o debate, pelo contrário, entendemos que as possibilidades de interpretação da história devem passar também pelas perspectivas das ‘ditas’ escolas históricas (REIS, 2004) e ainda pela crítica a escrita da história.

A História como campo de produção de conhecimentos científicos se desenvolve consideravelmente a partir do século XIX. Tendo, nesse contexto, a referência do Positivismo ou, mais especificamente, a perspectiva metódica. Os historiadores acreditavam que a História era como uma tradução objetiva da verdade e os documentos eram percebidos como testemunhos da realidade, por isso, acreditavam que a função do historiador era transcrever e narrar o evento tal como ele aconteceu. Para Reis (2004), os pressupostos positivistas da História ciência do século XIX podem ser sintetizados da seguinte forma:

Os fatos falam por si e o que pensa o historiador é irrelevante. Passivo, o sujeito se deixa possuir pelo seu objeto, sem construí-lo ou selecioná-lo. É uma consciência “recipiente”, que recebe o objeto exterior em si, ou uma consciência “espelho”, que reflete o fato tal como ele é, ou ainda uma consciência “plástica”, que toma forma dos objetos que se apresentam diante dela. Para obter esse resultado, o historiador deve se manter inerte, imparcial, emocionalmente frio e não deixar condicionar pelo seu ambiente sócio-político-cultural. (REIS, 2004, p.19).

No entanto, essa perspectiva de fazer história foi questionada e criticada pela vertente francesa do *Annales* que apresentou a tese: em História não há uma única explicação para os

---

66 Determinismo é o princípio segundo o qual os fenômenos que observamos têm origem natural e são determinados pelas circunstâncias.

fatos ou para qualquer questão que o historiador venha fazer. Sobre esse argumento e tentando pensar a história e sua escrita acadêmica, Burker (1992) apresenta algumas considerações sobre os impactos que a “nova história” (*Annales*) causou na história tradicional (Positivista).

O autor elenca alguns elementos teóricos pertinentes, entre eles, indica o autor: os *Annales* argumentavam que “tudo tem história”, ou seja, a história não pode estar escrita apenas nos dados oficiais dos Estados. O argumento, segundo Burker (1992), trata o “antigo imutável” como construção social, assim, entende-se que os homens e suas realidades sociais e culturais variam no tempo e no espaço; logo, as leituras do historiador acabam por ser relativas. Mas porque isso? Porque para os historiadores dos *Annales*, o tempo presente influencia no que escrevem os historiadores, pois é deste tempo, de suas questões e perguntas, que partem os historiadores para a compreensão do passado e, dessa, para a explicação do mesmo.

Outro ponto importante que Burker (1992) nos apresenta é a rejeição que a “nova história” tem sobre a história dos acontecimentos muito ligada a perspectiva positivista. Segundo Burker (1992), F. Braudel dizia que o que mais importava para o historiador eram as mudanças econômicas e sociais à longo prazo e isso, também, deveria ser objeto de pesquisas no campo da História.

Devemos ressaltar, ainda, as contribuições da ‘história vista de baixo’, ou seja, a história “marginal” que os documentos oficiais não relatavam; o que excluía muitos agentes da constituição da História, a exemplo: as mulheres, crianças, idosos, bandidos, loucos, operários, camponeses, etc.

Incluimos mesmo, nesse debate, a ampliação do conceito de fonte, que antes estava limitada aos documentos. Os historiadores da “nova história” entendiam que para se escrever a História dever-se-ia ir além dos dados ditos “escritos oficiais”, pois as evidências históricas não se limitavam a esses, visto que os materiais visuais, orais, estatísticos, comerciais, eleitorais, entre outros inúmeros registros, compunham também, a vida humana no tempo.

E não podemos esquecer a *problematização* da história, dos eventos e das mudanças, afinal, a história é uma produção que visa entender o presente pela problematização e entendimento do passado, ou seja, cabe ao historiador perguntar, questionar e interrogar o passado e suas fontes para assim produzir a escrita da história. Em síntese, podemos observar que a História enquanto campo explicativo é variado, além de ser uma construção

engendrada pelos historiadores e, em conjunto a isso, as inúmeras possibilidades de leitura das fontes e suas críticas.

Embora a história seja um conhecimento científico orientado por variados caminhos de análise, a objetividade é impraticável sem a subjetividade, pois nossas reflexões não conjecturam a realidade diretamente, uma vez que percebemos o mundo através de combinações e estereótipos que variam de acordo com a cultura. Como argumenta Burker (1992), “Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para a outra” (BURKER, 1992, p.15).

Deste modo, a percepção da História é de alguma maneira ressaltada por pontos de vista que podem de alguma forma ser opostos. Entendemos desta forma que pronunciar um consenso em História é beirar o impossível. Sobre o exposto é pertinente perguntar: o que valida uma interpretação histórica? Como é possível construir uma interpretação sobre as ações do homem no tempo?

Para Ricoeur (2007), a interpretação é um traço da investigação em história. A interpretação acaba por ser um complexo de enunciações que se constituem de vários componentes. Primeiro, a interpretação é uma tentativa de tornar mais claro, explicitar, desdobrar um conjunto de significações, visando uma melhor compreensão. Além disso, devemos ressaltar que sempre é possível interpretar de outra forma, por isso, é inevitável às controvérsias ou interpretações rivais, ou seja, não podemos pensar numa interpretação única da investigação histórica.

Ainda, sempre há uma pretensão de dotar a interpretação assumida com argumentos plausíveis e “prováveis”, segundo as fontes assumidas. Finalmente, precisamos entender que por trás da interpretação, como sugere Ricoeur (2007), subsiste um fundo impenetrável, opaco, inesgotável de motivações pessoais e culturais do sujeito (RICOEUR, 2007. P 351). Isso, porque essa é a condição lacunar do conhecimento histórico, a subjetividade.

É importante dizer que Ricoeur (2007) entende a interpretação histórica, nos termos de operação, um conceito cunhado por Michel de Certeau (1982). Para esse autor, a operação histórica se refere à conexão de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita específica, sendo que, essa última se ergue em função de uma determinada instituição.

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". Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* "científicas" e de uma *escrita*. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas (CERTEAU, 1982, p.65).

Segundo essa perspectiva, toda pesquisa historiográfica se articula num lugar de produção sociopolítica e cultural, o que provoca certas imposições ligadas a prerrogativas privadas. Em outros termos, a História vai sendo construída e prossegue conferindo sentido aos fatos e acontecimentos pautados em contexto de subjetividade e influências externas e contemporâneas ao próprio historiador. Ainda, segundo Certeau (1982), com o fim da influência do positivismo na produção da História, as novas referências teóricas mostraram que toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; e este sistema permanece numa "filosofia" implícita particular que se infiltra no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia e remetendo à "subjetividade" do autor.

Para Ricoeur (2007), esse complexo, que é a operação historiográfica, apresenta a interpretação como recurso presente em todas suas etapas de realização, desde a consulta nos arquivos, o processo de explicação/compreensão e o produto escrito "final" a representação.

O argumento que tendemos agora é compreender que o trabalho do historiador acaba sendo a própria escrita da História e esse trabalho é um processo seletivo. Ricoeur (2007) traz o tema da seleção na operação historiográfica, desde a preservação dos arquivos e documentação, da mesma forma, como argumenta Certeau (1982), o lugar e a instituição acabam por serem referências no tratamento dos rastros e testemunhos (fontes). Logo, não há acervo documental que não seja uma seleção de dados, fatos e sujeitos, prontamente nem todo evento ou testemunho se transforma em arquivo, sempre há uma produção específica, daí a dificuldade de existir a *verdade* real ou absoluta no tratamento das fontes ou mesmo na escrita historiográfica.

Partindo dessa premissa da seleção, a escrita da História será fruto de algo preservado por alguém, no entanto, o historiador seleciona no preservado o que lhe interessa. Logo, dentro dessa trama seletiva cabe ao historiador questionar suas fontes e nas perguntas feitas pelo historiador há uma nova seleção e essa será a guia da escolha dos arquivos e dos documentos "necessários" para sua composição da História.

Quanto à crítica dos testemunhos que constituem o núcleo duro da fase documental, ela depende certamente da lógica do provável evocada há pouco; mas uma crise de credibilidade não pode ser totalmente evitada no que diz respeito a confiabilidade dos testemunhos discordantes; como dosar a confiança e a desconfiança em relação à palavra de outrem, cujo rastro está no documento? (RICOEUR, 2007, p. 352).

Para Ricoeur (2007), é o trabalho de esclarecimento e argumentação que implica a crítica ao testemunho, assim, o conceito de “prova documental” se torna necessária; contudo, ela não é total, uma vez que, segundo o mesmo autor, a prova documental se aproximaria do critério popperiano de verificação e refutação<sup>67</sup>. Assim Ricoeur (2007) entende que uma interpretação factual pode ser verificada no sentido de que ela no seu estado presente de documentação acessível não pode ser refutada.

Todavia, o problema da interpretação em história ainda não está “resolvido”, pois, segundo o autor, essa discussão sobre prova documental nos conduz a questão da interpretação e explicação/compreensão. Desta maneira, sugere Ricoeur (2007) “a interpretação é um componente da explicação: seu contraponto “subjetivo”:

Discerne-se nela, primeiramente, a preocupação de esclarecimento, colocada à frente das operações de interpretação; a operação a ser discernida, nesse plano, concerne à imbricação no plano da linguagem comum dos usos logicamente heterogêneos do conector sintático “porque” (RICOEUR, 2007. p. 353).

Assim, é preciso pensar esse argumento próximo aos conceitos de conexão causal ou regularidade, isso no campo das ciências naturais e as chamadas explicações de razão ligadas aos planos das “ciências do espírito”. Apesar disso, o que nos interessa nesse momento é demonstrar a relação entre perspectivas epistemológicas que ambicionam explicar a realidade na produção do conhecimento, ou seja, há sempre escolhas de modos explicativos e esses fazem suas abordagens segundo motivações e preferências. Assim

---

67A preocupação epistemológica essencial de Popper diz respeito à elucidação do “valor” das teorias científicas. Assim Popper argumenta que por maior que seja o número de enunciados observacionais verificados, não temos o direito de concluir pela existência da verdade de uma teoria universal, devido ao seu caráter infinito. Por exemplo, a proposição universal “todos os cisnes são brancos” não é verificável, mas falsificável. Em contrapartida, a proposição existencial “há corvos brancos” não é falsificável, mas verificável. Assim ele conclui que, quando várias teorias rivais se apresentam, devemos preferir aquelas cuja falsidade ainda não está estabelecida. Popper chega à outra conclusão: todas as leis e teorias científicas são, em sua essência, hipotéticas e conjecturais. Ver Hilton Japiassu. Disponível em <http://www.lia.ufc.br/~rudini/ufla/filos/popper.htm>.

sendo, o lugar, as representações e a argumentação implicarão em interpretações subjetivas e explicação/compreensão dos “porquês”, pretensamente apresentam como objetivas.

Desta forma, a dialética sugerida na operação historiográfica está entre a interpretação e a argumentação, sendo nesse fluxo de trocas um lugar onde ocorre ramificações consideráveis que exibem a correlação entre subjetividade e objetividade em História, de modo que, todas as fases da operação emanam de algum modo a questão da verdade ou a “antiga” e não solucionada questão: o que é verdade em História?

Sobre essa dúvida, sempre há discussões e debates no campo da teoria da história, se o próprio termo História é em si complexo o de verdade também se apresenta longe da “harmonia”. Marc Bloch (2002) um dos historiadores mais influentes do século passado, teorizou sobre a verdade em História. Para ele, a verdade era um dos princípios centrais da História, mesmo sendo uma ciência de descrição e narrativa, era dever do historiador buscar a verdade e não meios-terminos. Mas, nesse momento, não podemos nos furtar da ideia da História como campo de conhecimento que visa explicar as sociedades humanas no tempo, suas mudanças e permanências, no entanto, a verdade como imutável ou absoluta não pode ser produto do discurso historiográfico.

Ricoeur (2007) ao discutir essa proposta de verdade traz vários autores que corroboram com a tese da impossibilidade da verdade em história, chegando, assim, a consideração que a “língua dos historiadores” é a marca da própria ciência histórica. Desde o arquivo, a explicação compreensão e a representação, a verdade do saber histórico consiste num jogo de indeterminação; logo, a controvérsia na interpretação é inesgotável, assim a história está fadada ao revisionismo e a interpretação acaba por ser um requisito inestimável.

Desta forma, já podemos considerar que a interpretação em história é um artifício importante, ela está presente em todo momento, é uma referência na produção do conhecimento histórico. No entanto, esse artifício não dá conta da verdade ou mesmo de uma implicação monoexplicativa; pelo contrário, interpretar em História é um procedimento intelectual e, ao mesmo tempo, é o resultado do trabalho do historiador.

Não há leituras e interpretações prontas, visto que não são possíveis argumentos perfeitos na interpretação histórica, o viés é sempre o debate e a expectativa de novas fontes e teorias. Escrever e pensar História se institui num trabalho contínuo.

Assim sendo, ponderamos que entender como os alunos jogadores interpretam a história *nos* jogos digitais e mesmo a *dos* jogos pode se apresentar como uma referência para pensar o ensino e a aprendizagem em História no tempo presente. Como já argumentamos, a relação com os jogos digitais podem ser produtivas nas relações de aprendizagem, agora nos

falta identificar como os jogadores criam estratégias de interpretação sobre a história simulada, representada e apresentada na tela dos jogos digitais.

## CAPÍTULO 4: UM GAME, UM MUNDO: A INDEPENDÊNCIA DAS 13 COLÔNIAS EM MEIO A GUERRA DOS ASSASSINOS VERSUS TEMPLÁRIOS EM ASSASSIN'S CREED III

Chegamos até esse momento da investigação, tentando refletir sobre juventude, aprendizagem extraescolar e videogames, também discorremos sobre o ensino e a aprendizagem em história, as relações e possibilidades de aprendizagens que, de certa maneira, permeiam o entretenimento e o consumo de História na “tela”. Ainda, discutimos a interpretação no campo da História e a problemática em assumir ideias ou interpretações fixas ou “verídicas” sobre a História. Neste capítulo, com os dados anteriormente analisados, já alcançamos, até certo ponto, informações sobre os jogadores e as relações com os games, agora a fim de continuar a escrita deste trabalho pretendemos pensar e analisar o jogo Assassin's Creed 3 (A.C 3).



Figura 1: Capa do jogo usado na pesquisa.

Assassin's Creed é uma série de jogos, produzidos pela Ubisoft<sup>68</sup>. A linha de games foi criada pelo designer de jogos Patrice Desilets e tem como trama central a permanente luta histórica entre assassinos e templários.

<sup>68</sup>Ubisoft Montreal é um estúdio da desenvolvedora de jogos eletrônicos francesa.

Na história do jogo, Desmond Miles é um homem contemporâneo que descende da linhagem de antigos assassinos, que no game são apresentados como: Aquilus, Altaïr ibn-La'Ahad, Ezio Auditore da Firenze e Connor Kenway. E é por meio das memórias de seus ancestrais que Desmond revive épocas como a Cruzada da Terra Santa, o Renascimento e a Revolução Americana na esperança de encontrar alguma forma de deter os templários que querem instaurar uma Nova Ordem Mundial.

No A.C 3, os produtores deixam explícito, logo no início do jogo, a seguinte afirmativa: “*Inspirado em personagens e eventos históricos está obra de ficção que foi projetada e desenvolvida por uma equipe multicultural de diversas crenças e fés religiosas*”<sup>69</sup>. Esse dado é importante, pois como já desenvolvemos a argumentação da História no jogo e a história do jogo, notamos a relevância desta distinção até mesmo para os próprios criadores do game. Assim, reafirmamos nossa ideia que não podemos tomar o jogo de temática histórica longe de um conhecimento acadêmico organizado sobre o contexto que o game pretende retratar.

Vejamos trechos de uma entrevista<sup>70</sup> feita com Steve Masters, designer, e Alex Hutchinson, diretor de criação, ambos trabalharam na produção de A.C 3. Essa entrevista foi tirada do site flexgamer, que cita como fonte o site Playstation blog<sup>71</sup>. Aqui temos, talvez, um problema bem característico no uso de fontes digitais via internet, afinal como garantir ‘confiabilidade’ em tais dados? Isso, porque a internet é um espaço imenso de informação e os dados retirados dela merecem crítica adequada. Segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2011) para uma abordagem qualitativa da internet é necessário desenvolver algumas considerações teóricas pertinentes, por exemplo, é necessário compreender que a internet é um artefato cultural e, como tal, ela oferece percepções de elemento da cultura indo além de um entendimento exterior a vida cotidiana, como uma “entidade a parte”. De modo que tomar a noção da internet como artefato cultural “oportuniza o entendimento do objeto como um local intersticial no qual as fronteiras entre online e off-line são fluídas e ambas interatuam” (FRAGOSO; RECUERO E AMARAL, 2011. p.42).

Devemos inferir que tal perspectiva não garante a “confiabilidade” da fonte, contudo, nos oferece a oportunidade de pensar a internet como espaço de articulação humana, uma vez que a tensão entre informação e conhecimento acaba sendo constante. Deste modo, a

---

<sup>69</sup> Na abertura do jogo essa frase é exposta ao jogador toda vez que ele inicia o jogo. Deixando claro a marca ficcional do jogo e, em momento algum, reclama-se ser uma obra que desenvolve uma leitura de “verdade” sobre o passado histórico.

<sup>70</sup><http://www.flexgamer.com/news/uma-excursao-pelos-diferentes-cenarios-de-assassins-creed-iii/>

<sup>71</sup><http://blog.br.playstation.com>

internet torna-se um vestígio, uma fonte para pensar inúmeras relações culturais contemporâneas que envolvem a circulação, criação, reprodução de ideias, informações e inumeráveis outras possibilidades de problemas para a pesquisa científica. Ainda, segundo os autores, a internet acaba fornecendo eixos pertinentes à coleta de dados e análises. Igualmente, percebemos ser coeso trazer os dados da entrevista do site da Playstation para pensarmos nosso objeto, neste momento, que é o game A. C 3.

A referida entrevista<sup>72</sup> é datada de 25/10/2012, ou seja, cinco dias antes da estréia oficial do game que foi em 30/10/2012. O mencionado site é o que chamaríamos de “oficial”, pois ele é responsável por divulgar informações sobre a Sony Computer Entertainment America Inc, empresa responsável pela fabricação de produtos de entretenimento com o logo Playstation; vale dizer que esse fato nos permitiu assumir o conteúdo da entrevista como uma fonte respeitável para ser considerada na nossa análise.

Ao ser questionado sobre a recriação dos Estados Unidos no século XVIII, Steve Masters responde:

*Em Boston, você verá muitos lugares que pode ver hoje em dia, desde a antiga Assembléia Legislativa até o Mercado Fenway e um pub chamado Green Dragon Tavern. Usando mapas da época, recriamos Boston em uma escala 1:3, incluindo muitas áreas rurais.*  
Steve Masters, Designer Líder, Assassin's Creed III.

Na tentativa de produzir uma leitura analítica sobre essa fonte, inferimos que o entrevistado, ao apontar sobre o trabalho de recriar digitalmente os lugares que serão encontrados no jogo e ao fazer referência documental para recriação dos cenários do jogo, demonstra uma evidente preocupação em aproximar o cenário do game de uma possível “realidade” histórica, que para Masters, acaba sendo legítimo a construção do cenário devido o uso da fonte que, neste caso, são os mapas de época. Todavia, como sugere Le Goff (2003), a crítica ao documento é tarefa primordial para quem pretende manuseá-lo, afinal, todo e qualquer documento é um produto da sociedade que o produziu; “o documento não é inócuo” (LE GOFF, 2003 p. 537) e seu uso requer análise e desmistificação de seu conteúdo.

Ainda, recomenda Bloch (2002) que os vestígios humanos em si nunca revelam uma totalidade sobre o passado, sendo necessário o trabalho tanto com fontes escritas quanto com fontes não escritas. Com vistas à primeira condição que é para interpretar os documentos e formulação correta dos problemas se faz necessário observar o cenário do contemporâneo. Esse autor também argumenta que todos os documentos são valiosos, contudo, para cada

---

<sup>72</sup><http://blog.br.playstation.com/2012/10/25/uma-excursao-aos-diferentes-cenarios-de-assassins-creed-iii/>

tipo de documento é necessário usar uma ferramenta adequada para analisá-lo, pois o documento pode ter sido manipulado, ou melhor, fabricado.

Trouxemos essa argumentação de Le Goff (2003) e Bloch (2002) para fazer compreender que só o uso do documento não legitima a veracidade do mesmo e isso, pois para ciência História a crítica e todo um trabalho metodológico são importantes para pensar a fonte. Entretanto, não estamos desmerecendo os trabalhos dos produtores do jogo, afinal, como já foi citado, o jogo não tem objetivos científicos ou didáticos em si, essa não é a preocupação dos produtores. Apesar disso, o fato dos produtores usarem tais fontes a fim de legitimar ou aproximar seu trabalho de uma realidade histórica do passado nos oportuniza leituras sobre ‘real e ficcional’ a partir dos jogos.

Não podemos esquecer que há um objetivo próprio dos produtores na configuração do cenário do jogo e que a tecnologia disponível talvez não possibilite a reprodução “fiel” dos mapas usados como fonte. No entanto, não podemos partir da hipótese que tudo no game seja simplesmente “invenção”. O que há é uma miscigenação do real e da ficção, real consistido em o que a documentação propõe e ficcional consiste nos arranjos e adaptações que os criadores impõem na criação do jogo como artefato humano, mesclando ideias e propostas de forma que o jogo é produto construído com preocupações *a priori*.

Em outra parte da entrevista Masters argumenta que:

*Também tivemos a grande dúvida, qual marco histórico será interessante de se escalar? Pegue a arquitetura das casas dessa era – os telhados tinham uma inclinação bem intensa, e queríamos representa isso no jogo. Mas a mudança na arquitetura significava que teríamos de ajustar a forma como o personagem posiciona seus pés. Permitir lutas nesse tipo de superfície... isso era tudo novo para nós, e realmente desafiador. Foi preciso muito tempo e dedicação. Steve Masters, Designer Líder, Assassin’s Creed III (Grifos do autor).*

Um desafio metodológico quando se pensa o audiovisual é avaliar suas possíveis evidências para refletir sobre o problema e objetivo da pesquisa; também sempre é necessário desenvolver uma crítica sobre a fonte que se usa, sendo necessário levar em consideração suas características próprias, como linguagem, meio, imagem estática ou em movimento e sons, visto que tudo isso acaba sendo problemático (ROSE, 2010). E na entrevista citada, percebemos uma questão característica sobre os jogos digitais, tal como já argumentamos neste trabalho, eles são uma linguagem exclusiva.

Como em todo aparato midiático, devemos lembrar que toda representação exposta é uma leitura e construção particular dos autores e desenvolvedores, os games também se

inserir nesse quesito, afinal antes de veracidade histórica o jogo deve permitir entretenimento e jogabilidade. Assim, muitas inferências e cenários devem se ajustar a jogabilidade proporcionando imersão. No entanto, vemos que os criadores de A.C3 acabaram por combinar informações sobre a cidade retratada e a arquitetura reconstruída com a jogabilidade na tentativa de oferecer ao jogador um cenário próximo do que seria Boston no século XVIII, sem com isso, perder a imersão e a desenvoltura própria dos games. Masters também relata que:

*Uma das coisas mais desafiadoras em uma cidade como Boston é a disposição das ruas. Há algumas ruas grandes e retas, e a nossa tecnologia não estava preparada para elas, então **tivemos que criar muitas tecnologias novas para popular essas grandes ruas com pessoas e garantir que você possa enxergá-los a distância.*** Masters, Designer Líder, Assassin's Creed III (Grifos do autor).



Figura 2: Pessoas nas ruas de Boston. Assassin's Creed 3<sup>73</sup>.

Nesse trecho está explícita a predominância do processo criativo e indução dos fabricantes, pois mesmo que as ruas fossem grandes, qual a necessidade de povoá-las? O que garante que elas eram muito movimentadas no século XVIII? Nada. Contudo, nesta parte da entrevista, percebemos que não é a recriação de um espaço histórico a partir de mapas ou outros documentos somente que importa, há o intuito claro dos produtores e suas leituras sobre o que desejam do jogo e talvez das percepções que eles querem produzir no jogador, sendo que a construção representada na tela do jogo acaba por ser um amálgama de criação, recriação e intenção, ou seja, o jogo produzido e representado é uma escolha de seus

---

<sup>73</sup><http://eletronicaegames.blogspot.com.br/2012/07/assassins-creed-3-connor-percorre-as.html>

criadores, mesmo que alguns pontos de referência sejam documentados, já que outros são exclusivamente da imaginação e da criatividade dos produtores.

Entretanto, como isso se exhibe ao jogador? Conveniente lembrar que no nosso trabalho de campo, nos foi possível apreender que os jovens ao jogar o game não ficaram alheios a essa escolha da produção; “*povoar as ruas*”. Dois jogadores levantaram a mesma pergunta: “*Para que tanta gente nas ruas?*”, um levantou a dúvida enquanto tentava fugir das tropas inglesas que perseguiam o personagem. O jogador que levantou essa questão é identificado nesse trabalho como MR. Outra é identificada nesse trabalho como SM e levantou a dúvida no momento em que tinha como missão capturar um sujeito que corria no meio da cidade. Ambos sentiram que o número de pessoas na rua, em determinados momentos, atrapalhavam mais que ajudavam a mobilidade no game.

Notamos que tanto na segunda quanto na terceira citação da entrevista de Masters, os criadores buscam construir o cenário e a jogabilidade; contudo, na prática do jogo, esses detalhes podem às vezes se tornar ‘problemáticos’ para o jogador. Isso, pois várias vezes foi-se presenciado, nas observações, diversos “atropelamentos” de pessoas (tipo de acidente, provocado por condução, que afeta um pedestre) nas ruas de Boston ou mesmo na Nova Iorque recriada no jogo. Para alguns isso é divertido<sup>74</sup> (atropelar pessoas), ou em outros casos não pode ser algo que dificulta a seriedade do jogo.

Aqui podemos citar o que Caillois (1990) chama de *paidia* em distinção ao *ludus*; ou seja, a *paidia* é considerada como manifestações espontâneas do instinto do jogo. Ela é uma agitação imediata e habitualmente excessiva. Segundo o autor:

Esta elementar necessidade de agitação e de algazarra aparece inicialmente sob forma de impulso para tocar em tudo, para apanhar, provar, farejar, e, depois, abandonar todo objecto que esteja à mão. Transforma-se, freqüentemente, num gosto de destruir ou partir. Explica o gozo de cortar, interminavelmente, papel com tesoura, rasgar tecido em franjas, fazer desmoronar um monte, atravessar uma fileira, perturbar o jogo ou a ocupação alheia, etc (CAILLOIS, 1990. p.48-49).

Já o *ludus* é o oposto, ou melhor, “é o adestramento da *paidia*” (CAILLOIS, 1990. p. 50). Segundo o autor e pensando nas nossas observações, percebemos que a inferência “simples” dos produtores do jogo em povoar as ruas interfere diretamente nas categorias fundamentais do jogo que é a diversão despreocupada (*paidia*) e ao mesmo a diversão séria

---

<sup>74</sup> Opinião pessoal do pesquisador, que enquanto jogava, achava graça em ouvir os pedestres xingando o personagem quando eram atropelados.

(*ludus*); no entanto, tais manifestações só se sobressaem diante as escolhas do jogador, ou melhor, na forma, contexto e ação do jogador.

Só com os dados que temos, não podemos sugerir qual a intenção primária dos produtores ao popular as ruas das cidades com tantas pessoas, todavia podemos argumentar que isso causa impacto na jogabilidade e os jogadores se relacionam com tal fato de maneiras inumeráveis.

Ainda, no jogo AC3, quando o personagem se locomove seja montado em um cavalo ou mesmo ao correr e esbarrar nas pessoas da rua, elas o chamam de louco e mesmo de mal educado. Isso demonstra que não são apenas imagens estáticas, visto que esses personagens também interagem, mesmo que de forma mecânica, com os demais personagens presentes no jogo.

Essa possibilidade de interação oferecida pelo game não pode ser pensada fora de toda estrutura que envolve a criação, divulgação, venda, pesquisas e consumo dos games. Como argumenta Gobira; Carrieri (2012), o game tem provocado grande alvoroço na indústria e ainda tem gerado diversas reflexões nas áreas científicas e nas artes.

Desde a psicologia e os já antigos debates sobre violência e a vida dos jogadores, até a assunção da figura desse indivíduo, um “jogador”, em discussões sociológicas, provam que a recepção do jogo (e do “jogar”) não está restrita a, por exemplo, uma área acadêmica ligada a produção audiovisual digital, um misto de comunicação e tecnologia da informação (GOBIRA; CARRIERI, p. 44).

Com o exposto, compreendemos a complexidade que envolve a produção de um game, interesses, tecnologia, pesquisas, organização e coleta de informações, produção, ação e demandas dos jogadores, entre outros. Assim sendo, não há possibilidade de leituras únicas quando pensamos as relações humanas com os games. Construir leituras simplistas sobre o jogo e o jogador não se apresenta como a melhor escolha analítica; ou como argumenta Gobira; Carrieri (2012), para eles, nos games as linguagens são unidas; cinema, literatura, indústria, música etc. Desse modo, é necessário que no trabalho analítico se especifique o enfoque, a menos que se deseje realizar uma análise de superfície sobre o produto.

Ainda sob o prisma dos produtores, temos outra entrevista<sup>75</sup> do site da Playstation, feita com Alex Hutchinson, diretor de criação, datada de 30/03/2013. Essa se refere ao

---

<sup>75</sup><http://blog.br.playstation.com/2012/03/30/entrevista-de-assassins-creed-iii/>

anúncio do jogo e o argumento que mudaria o cenário renascentista da série para o cenário colonial da América do norte.

**PlayStation.Blog:** *Os americanos conhecem bem os elementos básicos da história dos EUA. Você se sente pressionado em retratar personagens como George Washington de uma maneira específica? Você tem liberdade criativa com ele?*

**Alex Hutchinson, Assassin's Creed III:** *Uma das coisas mais bacanas em relação à Assassin's Creed III é que desta vez nós temos muita informação. Nos jogos anteriores, estávamos preenchendo lacunas – tínhamos um conhecimento aproximado do que aconteceu, ou opiniões sobre o que aconteceu, então tínhamos uma liberdade muito maior. Mas agora, sabemos onde os Pais Fundadores estavam todos os dias da Revolução e o que eles estavam pensando. Eles escreviam muitas cartas, portanto temos todo tipo de informação maluca para trabalhar; como Ben Franklin, que achava que a ave nacional dos EUA deveria ser um peru em vez de uma águia, sua opinião sobre as mulheres e muito mais. É mais sobre encontrar ângulos diferentes dessas pessoas, coisas que talvez não estejam na história popular, coisas que podemos contestar. É muito divertido, há personagens muito interessantes... Cerca de 80% dos personagens que falam são pessoas reais. Você já ouviu falar sobre Paul Revere e George Washington, mas há muitos personagens secundários aqui que ainda não conhece. Se jogar com o Wikipédia aberto, porém, pode ver quem são eles.*

**PSB:** *O que inspirou o nome do protagonista Connor Kenway?*  
**AH:** *O nome indígena dele é muito difícil de pronunciar: Ratohnhaké:ton. [risos]. Levamos muito a sério quando decidimos ter como assassino um índio americano, queríamos alguém fora do círculo – não queríamos um Casaca Vermelha ou um Patriota. Também gostamos muito da ideia de ter uma minoria no papel principal, especialmente uma que não é muito representada na cultura popular. Isso traz muitos riscos; contratamos um consultor de descendência indígena para garantir que as coisas caminhem apropriadamente, e o ator que dá voz a Connor também é descendente de índios.*

Nesses trechos da entrevista, reforçamos nosso argumento sobre a aproximação do jogo com um conhecimento elaborado e organizado sobre o contexto histórico que será tratado no game. Ainda, podemos pensar sobre a História no jogo, ou seja, há uma aproximação da História tida como referência, assim a História acadêmica acaba permitindo leituras e interpretações para a construção do jogo.

A inferência sobre a possibilidade de aprender mais caso o jogador jogue pesquisando na internet é interessante, pois corrobora para o entendimento que o jogo (A.C 3) não é criado como objeto didático, mas não exclui a possibilidade de o jogador se interessar em saber mais sobre o contexto e a História. Pressupõe-se que o jogador precisará

pesquisar e se envolver com outras fontes de conhecimento para compreender o jogo e suas dimensões históricas mesmo porque ensinar História não é o principal elemento do jogo.

Também não excluimos de nossas inferências o contexto das afirmações que Hutchinson aponta. Afinal, ele é questionado sobre a reação da população norte-americana e sobre jogo que tratará da História dos EUA. Contudo, como já argumentamos, o game possibilita aprendizagens e possivelmente aprendizagens periféricas, sendo essas rodeadas por uma prática social. No entanto, não podemos deixar de pensar que o jogo pode ser um instrumento que venha despertar o interesse do jogador nos estudos da História, seja ele de onde for, porém terá que fazê-lo “fora do jogo” e essa é a principal questão tratada aqui.

Em outra parte da entrevista:

**PSB:** *Vocês mostraram muitas cenas épicas entre os Casacas Vermelhas e os Patriotas – como Connor luta em um campo de batalha?*

**AH:** *A narrativa do jogo é “Assassinos contra Templários”, e não sobre você salvando a Revolução Americana. Você se envolve em vários aspectos dela: a história se passa antes e depois de a Revolução começar. Ou seja, sempre que estiver nestes eventos de batalha, nunca será na infantaria com um rifle ou servindo como um soldado. Você tem segundas intenções na batalha: o objetivo de Connor é matar uma pessoa específica. Quem vive ou morre nessa batalha não interessa para ele.*

Nesse argumento, é significativo notar que mesmo que o jogo seja programado a partir de algumas referências históricas, o núcleo de sua narrativa não é historiográfica, mas é a ficção. O entrevistado deixa isso muito claro, ou seja, o relevante é a história do jogo e não exclusivamente a História no jogo e essa última é o periférico ou, simplesmente, uma menção de segunda ordem; todavia, seu valor é importante, porém sem sufocar a narrativa principal que é a história e criação *do* jogo em si.

Esta discussão é importante para nossa pesquisa, afinal, pretendemos analisar as interpretações históricas, assim será necessário buscar compreender se esse fato de segundo plano é importante para o jogador e de que forma é possível interpretar a História no jogo a partir da interação com o game.

Com o material exposto e considerando que no ato de jogar o jogador se depara com essa multiplicidade de fenômenos - História(s) e ficções - e isso sendo parte essencial da linguagem do jogo, exploraremos mais sobre a história do game A.C 3 a fim de aproximar nosso leitor do universo desse jogo e assim tentar ampliar nosso campo de dados.

Essa parte se faz pertinente, pois, como argumenta Rose (2010), os meios audiovisuais são meios complexos e misturam sentidos, imagens, técnicas, composições de

cenar, sequências e muitos outros aspectos. Portanto, é indispensável pensar essa complexidade na análise de seu conteúdo e mesmo de sua estrutura. Por isso, a autora indica que um passo considerável na análise é a descrição densa do material e ainda existe uma ressalva importante, que é a impossibilidade de perfeição, afinal acaba ocorrendo recortes e seleções, sendo que o que é deixado de fora é tão importante quanto o que ficará presente.

A autora ainda afirma que “é impossível descrever tudo o que está na tela e eu diria que as decisões sobre transcrição devem ser orientadas pela teoria” (ROSE, 2010, p.349). Possivelmente, as orientações teóricas levam a diferentes escolhas sobre como selecionar e descrever. Assim deixemos claro que, neste momento do trabalho, nosso intuito é descrever o jogo buscando ressaltar a narrativa central (história do jogo). Ao mesmo tempo, em alguns trechos, trabalharemos com imagens do jogo (tanto arquivo pessoal tirado enquanto jogávamos o jogo quanto material retirado da internet) o que arrisca a pensar a História no jogo como referência secundária e com isso tentar analisar alguns cenários no qual a narrativa se insere.

#### **4.1. Assassin’s Creed III: Histórias entrelaçadas *do e no* jogo.**

A história do jogo se inicia<sup>76</sup> com Desmond, cuja “missão” é a de salvar o mundo da catástrofe natural que destruiria a terra no dia 21/12/12. E para que a terra não seja extinta, ele precisa encontrar algumas células de energia e reagrupá-las. Desmond então entra na *Animus*, uma máquina que ajuda-o a reviver as histórias dos seus antepassados e esse fato nos leva ao ano de 1753 na cidade de Londres. Lá, Desmond revive as memórias de Haytham E. Kenway, um antigo templário.

De início o jogador deve passar pela sessão de treino, momento específico do jogo no qual se cria um espaço para o jogador se familiarizar com o joystick e com os comandos necessários para jogar. Finalizando essa sessão tutorial, o jogador já vê em 3º pessoa o personagem Kenway que aparece em um teatro britânico do século XVIII, sendo que ali ele tem como incumbência assassinar um homem.

Depois da missão completa, ele vai embora numa carroça e se encontra com o grupo dos templários. Após a reunião, eles decidem que Kenway deve ir para o novo mundo, mais precisamente, para as colônias britânicas, encontrar um antigo templo onde os templários

---

<sup>76</sup> A narrativa aqui foi construída pelo pesquisador e contém 18h23min de jogo do início ao fim do game. É um recorte dentro da trama e esse recorte segue a perspectiva do pesquisado no exercício de síntese da narrativa de todo o jogo.

acreditam conter saberes associados ao próprio Éden. Isso possibilitaria a eles criar nova ordem mundial, segundo seus ideais e princípios.

Urge, neste momento, trazer uma prerrogativa levantada no capítulo anterior, quando argumentamos que os jogos digitais, mesmo tendo a temática histórica como plano de fundo, eles falam mais do contexto de sua produção do que propriamente do tempo específico que pretendem retratar. De tal modo, inferimos que tanto a temática da catástrofe natural que atingiria a terra<sup>77</sup> quanto à tecnologia como possibilidade virtual de interação 3D são referências do tempo presente.



Figura 3: Desmond sentando na *Animus*<sup>78</sup> início do jogo<sup>79</sup>



Figura 4: Data mostrada no

Sobre o trabalho com imagens, algumas considerações devem ser especificadas, tais como a de que no jogo a imagem está em movimento; temos imagens representadas de maneira estática ou parada apenas no encarte ou em propagandas sobre o mesmo. Deste modo, devemos ponderar que ao trabalhar com as imagens em movimento, estamos seguindo a percepção teórica de Rose (2010), como citado anteriormente, por esse motivo estamos tentando descrever os eventos produzidos no jogo.

Entretanto, para nossa análise escolheu-se trabalhar com imagens estáticas. De princípio, tentamos captar todas as imagens por meio da internet, mas as imagens do jogo disponíveis nos sites não supriam nossas necessidades, queríamos lugares e momentos específicos. Em seguida, adquirimos uma câmera e fizemos as imagens do próprio game

<sup>77</sup>Ver:<http://www.profeciamaiia.com.br/>, <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2011/12/cientistas-desvendam-profecia-maia-do-fim-do-mundo-em-2012.html>.

<sup>78</sup><http://www.gameblast.com.br/2012/12/item-box-animus-assassins-creed.html>

<sup>79</sup><http://www.behance.net/gallery/211212/6414865>

enquanto jogávamos, mas a qualidade da imagem deixou a desejar<sup>80</sup>, haja vista que muitas ficaram desfocadas, já outras sofriam interferência da luz do ambiente e mesmo da própria TV, mesmo assim não foi possível a utilização massiva dessas imagens. Resolvemos então acompanhar tutoriais detonados<sup>81</sup> na internet e a partir do tutorial visto, fizemos print screen<sup>82</sup> das cenas e das jogadas. Ainda deixamos disponíveis todas as imagens usadas neste trabalho em cd junto à pesquisa, mas somente algumas serão expostas para análise.

Para Penn (2010), a imagem é um composto de signos e esses produzem sentidos, aliás, eles nunca agem autonomamente. Como argumenta o autor, uma imagem visual é ancorada pelo texto que a acompanha, essa mistura acaba por produzir o sentido e esse pode ser pensado, interpretado ou mesmo criticado através de análises específicas. Igualmente sugere o autor:

A imagem é sempre polissêmica ou ambígua. É por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto: o texto tira a ambiguidade (...). As imagens diferem da linguagem de outra maneira importante para o semiólogo: tanto na linguagem escrita como na falada, os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais (PENN, 2010, p.322).

Pelas considerações do autor, pretendemos destacar essa relação de polissemia e simultaneidade dos sentidos que uma imagem pode gerar, por isso, a necessidade de análise. Destacamos também que a interpretação de tais imagens acaba por implantar algumas dúvidas; por exemplo, quais as possibilidades de interpretação sobre a imagem no jogo? Há um sentido particular para cada imagem no jogo? Penn (2010) afirma que o sentido e a liberdade interpretativa do leitor variarão de acordo com os conhecimentos a ele acessíveis, através, principalmente, da experiência e da proeminência cultural (PENN, 2010, p.324).

O autor nos chama a atenção para outro fator importante: o processo de desnaturalização da imagem, ou seja, o trabalho de identificar a construção social, histórica e cultural que a imagem trás referenciada em seu conjunto visual; portanto, reafirmamos que

---

<sup>80</sup> As imagens não traziam nitidez alta, contudo, várias fotografias foram tiradas, até mesmo por repetidas vezes.

<sup>81</sup> Detonado é uma expressão gamer usada para designar tutoriais elaborados por jogadores que ensinam outros jogadores a jogar um game. O detonado pode ser encontrado na internet tanto escrito detalhando o jogo, fases, objetos para descobrir como também filmado, nesse o jogador grava e algumas vezes narra o que fazer e outros jogadores com isso podem repetir a jogada. Na pesquisa usamos vários detonados, mas o mais utilizado foi o detonado fornecido por Chronus Trevor (codinome). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=0i7BOKsph4k>.

<sup>82</sup> O Print screen é uma tecla de computador. Quando pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela. Para salvar seu conteúdo, basta abrir algum programa que suporte imagens e pressionar "Ctrl + V" (colar).

mesmo que o campo de interpretação e análise da imagem estática ou em movimento seja aberto, ele é limitado.

Segundo Penn (2010), o trabalho de análise nunca está completo, afinal é sempre possível uma nova maneira de ler e interpretar as imagens. No entanto, é necessário que o pesquisador que usa tais fontes demonstre seus pontos específicos de análise, ele também deve conferir as relações dos elementos identificados e construir relações sobre as reflexões elaboradas comentando como os elementos da imagem se relacionam uns com os outros, sendo que para o analista é muito importante pensar as associações e mitos culturalmente partilhados que os leitores empregam, levantando assim questões sobre a subjetividade. Por isso, os julgamentos devem ser humildes, reconhecendo suas limitações e possibilidades de confronto estando sempre aberto às críticas.

Após essa apresentação teórica, continuaremos a narrativa do jogo tentando articular algumas análises de imagens, pensando exclusivamente algumas possibilidades de interpretação com fundamentos históricos contida no material escolhido.

#### 4.1.1 Assassin's Creed III – conhecendo o jogo

Antes de chegar ao território americano, Kenway passa por algumas missões como viajante em um navio a velas. Durante a viagem, ele aprende (ao mesmo tempo que o jogador) a lutar, se defender e atacar os inimigos.



Figura 5: Navio que Kenway<sup>83</sup>.



Figura 6: Kenway na parte superior do navio.

Na imagem 5, temos um navio a vela, modelos que serviram de transporte para muito europeus que viajavam para o novo mundo no século XVIII. Na experiência de viagem, o

<sup>83</sup><http://pt.assassinscreedbr.wikia.com/wiki/Ficheiro:Navio-Providence.png>

jogo nos permite pensar sobre esse meio de transporte da época e o tempo das viagens, pois no jogo de acordo as sequencias vão mudando, o jogador é obrigado a voltar para sua cabine para sob a condição “o dia terminou”. Em seguida, aparecem quantos dias já estão no mar na tela.



Figura 7: Imagem Kenway lutando com os marinheiros, parte externa do navio.

Há nas missões que se passam no navio, a possibilidade do jogador andar nas partes exteriores bem como nas inferiores do navio, lugares onde encontra a cozinha do navio, os quartos da tripulação, o bar e um quarto específico onde Kenway pode conversar com o médico do navio. Na nossa percepção, muita das representações desta fase do jogo possibilita pensar sobre o movimento das viagens para o novo mundo, bem como pensar um pouco sobre a estrutura dos navios do século XVIII e suas viagens continentais.

Na imagem 7, vemos o personagem Kenway lutando com os marinheiros, momento que o jogador vai aprender a defender de ataques inimigos, se esquivar e atacar. Há ainda os barris, as cordas que seguram às velas do navio, muitos tripulantes ao redor da briga e etc. Temos a recriação particular de um navio do século XVIII onde o jogador pode experimentar visualmente elementos que compunham as embarcações daquela época.



Figuras 8 e 9: Imagem Kenway dentro do navio.

Nas imagens 8 e 9, temos uma visão interna do navio, área onde a tripulação se acomodava, um homem sentado, outro de pé, sacas de mantimentos, barris, cordas iluminação e vários outros objetos. Entre algumas interpretações possíveis, podemos sugerir que para tais viagens havia a necessidade de estoque e ao mesmo tempo de pouco espaço nos navios, afinal eram muitos dias em mar aberto. Um ponto que merece ressalva é destacar que não há mulheres nesse navio, ou pelo menos nós não as identificamos, o ambiente do navio é bem masculino, muitos homens cantando na parte interna quando já é noite e muitos trabalham e limpam o convés quando é dia. O que nos leva a pensar sobre as viagens para o novo mundo, suas condições e a perspectiva que a maioria das pessoas que se aventuravam pelo mar era homens.

Não podemos indicar que a forma representada no jogo seja o cotidiano real das embarcações daquela época, contudo, os aspectos físicos do navio, o fato dele ser feito em madeira, o uso das velas e os vários dias de viagem, por exemplo, apropriam fatos possíveis sobre o contexto relatado. Entretanto, as interpretações ficam mais complexas se pensarmos no dia a dia dos navios, as culturas, relações sociais ou mesmo de higiene que ocorriam no cotidiano dos navegantes. No game não há uma representação conflituosa sobre tais fatos, o jogo naturaliza a viagem e oportuniza pensar que a viagem continental fosse serena, sem muitos desafios a própria sobrevivência dos marinheiros, porém a partir do discurso historiográfico sabemos que não era bem assim<sup>84</sup>; pelo contrário, havia muitas mortes,

---

<sup>84</sup>Ver Ramos, Fabio Pestana. A dura vida dos navegantes. Revista de História, ano 7 n° 84. p. 22-25. 2012.

higiene precária, insetos e parasitas, mau cheiro, sodomia principalmente com os grumetes<sup>85</sup>, além de outras dificuldades diretamente ligadas a sobrevivência.

Já em território americano, Kenway desembarca em Boston e encontra Charles Lee, em seguida, seguem para *Green Dragon Tavern* que é uma estalagem onde Kenway e outros templários se hospedarão. Depois eles começam a se envolver em missões do jogo e em uma delas o objetivo é libertar índios presos por britânicos em terras coloniais. Esse é o modo Kenway encontra para se aproximar dos índios e ganhar sua confiança. Nessa trama ele conhece uma índia da tribo Mohawk, chamada Kaniehti:io (apelidada de Ziiio). Com ela Kenway tem um breve caso. E da união deles nasce Connor, um índio “mestiço”. A partir daí Desmond passa a reviver as memórias de Connor Kenway, ou Ratonhananké:ton, como é conhecido entre seu povo.



Figura 10: Kenway desembarcando na cidade de Boston.

---

<sup>85</sup> Os Grumetes eram os aprendizes de marinheiros.



Figura 11: Kenway desembarcando na cidade de Boston.

Nas imagens 10 e 11, podemos notar o porto de Boston representado no jogo. Ao chegar a Boston, o próprio Kenway diz ao Lee: “*Cidade agitada*”. E o cenário construído confirma a essa fala do personagem. Ao andar pelo porto, isso sem a pretensão de concluir logo a missão que é ir até a hospedagem *Green Dragon Tavern* (citada por Master na entrevista) se ‘instalar’, é passível de se perceber várias cenas que poderiam ser cotidianas naquele ambiente naquela época, como por exemplo: várias pessoas trabalhando, pintores, vendedores, soldados ingleses, ladrões<sup>86</sup>, entre outros tipos de trabalhadores. Há também cachorros, porcos, gatos e cavalos andando pelo cenário e o personagem pode interagir com eles, com o cachorro Kenway faz carinho se o jogador der o comando, aos porcos ele lança migalhas que eles comem e os cavalos podem ser montados, servindo assim de condução a Kenway.

Historicamente, quando estudamos as 13 colônias americanas, o porto de Boston é uma referência significativa, por exemplo, em 1774 quando a coroa britânica decreta a “Lei de Comércio”, em resposta ao Tea Party do porto de Boston em 1773. Pela lei, o porto de Boston é fechado o que suspende seu uso para carga ou descarga de transporte, de bens e mercadorias até o momento em que a restituição dos prejuízos fosse feita para o tesouro do Rei e para à Companhia das Índias Orientais por danos sofridos no ataque de 1773. Em outras palavras, fechou o Porto a todos os navios, não importa que negócio do navio tinha.<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup>Uma cena bem notória, pois percebemos que é intencional que o jogador perceba que há ladrões na cidade, pois quando o personagem passa por uma parte específica do cenário, um sujeito rouba algumas frutas de uma mulher, ela então começa a gritar. “ladrão, ladrão”, mas o personagem não pode intervir, mesmo correndo atrás do gatuno não é possível pega-lo.

<sup>87</sup> Ver mais em Um esboço da História americana, 2012. Disponível em: [http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-portuguese/OutlineofUSHistory\\_Portuguese.pdf](http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-portuguese/OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf).

Não podemos afirmar que as imagens do jogo representam a realidade de Boston no século XVIII, mas a preocupação com os detalhes é notável. Nas imagens selecionadas podemos observar as frotas de navios que caracterizam o porto, o “movimento” na cidade em conjunto com a fala do personagem, isso nos oferecer pistas para pensarmos as interpretações, pois as imagens não podem ser pensadas isoladas das palavras que as dão sentido no jogo. Ainda há bandeiras inglesas por todos os lados e todo esse arsenal de imagens é que constrói a subjetividade dos produtores e possivelmente influência a interpretação dos jogadores, sobre a história que inspira o cenário do jogo.



Figura 12: Kenway em frente a *Green Dragon Tavern*.

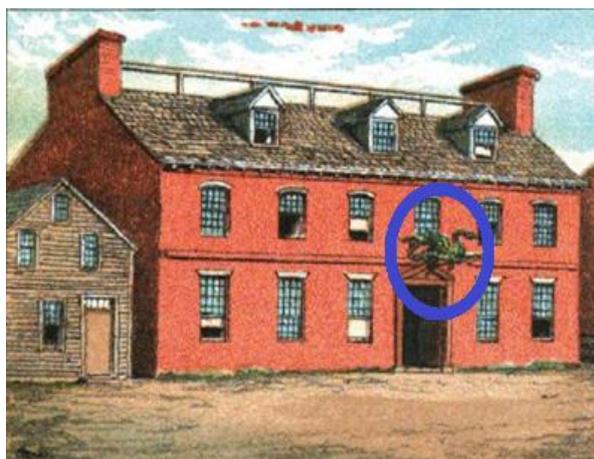


Figura 13: *Green Dragon Tavern*<sup>88</sup>

Já nas imagens 14, 15 e 16 vemos Kenway, na missão de “salvar” os índios. Devemos ressaltar que pela história do jogo é apenas um interesse templário que gira em torno destas ações, contudo, o que nos interessa aqui é pensar os índios apresentados no jogo. Uma fala notável no jogo é quando Kenway está na *Green Dragon Tavern* conversando com outros templários sobre os índios e um deles diz: “*se os ingleses querem vencer a França, deveriam se aliar aos índios e não escravizá-los.*” Temos nessa fala duas situações históricas relevantes. A primeira diz respeito à Guerra contra índios e franceses como é conhecida nos EUA<sup>89</sup>. Esse foi um conflito ocorrido entre os anos de 1754 e 1763 entre os britânicos e franceses, nas suas colônias na América do Norte. Ambos os lados possuíam povos nativos americanos como aliados<sup>90</sup>.

<sup>88</sup>Green Dragon Tavern. Uma das mais famosas taverna de Boston, freqüentado por patriotas durante a preparação para a guerra revolucionária. Além disso, a primeira sede da Maçonaria Boston. <http://goodoldboston.blogspot.com.br/2013/06/taverns-of-boston-town.html>.

<sup>89</sup> Ver mais em Um esboço da História americana, 2012. Disponível em: [http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-portuguese/OutlineofUSHistory\\_Portuguese.pdf](http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-portuguese/OutlineofUSHistory_Portuguese.pdf).

<sup>90</sup> Ver mais em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_Franco-Ind%C3%ADgena](http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Franco-Ind%C3%ADgena).

O segundo aspecto diz respeito à captura e escravização de indígenas, fato esse que ocorreu em todo território americano nos períodos da colonização<sup>91</sup>. O jogo está todo momento oferecendo referenciais históricos pertinentes, mas sem tratá-los rigorosamente, ou muito menos com vistas a ensinar História com o jogo, o que há é uma manipulação perceptível da referência indígena, tanto que o personagem assassino deste jogo é descendente de índios; ademais, outro aspecto histórico relevante é a miscigenação dos povos na América colonial. Não é objetivo deste texto, mas as referências ideológicas e representações construídas pelas e mídias contemporâneas são objeto de investigação fecundo.



Figura 14: Kenway e Ziio após libertarem os índios.<sup>92</sup>



Figura 15: Kenway libertando os índios aprisionados em uma carroça.

<sup>91</sup> [http://www.amerindia.ufc.br/Anteriores/Vol03/vol03\\_10.pdf](http://www.amerindia.ufc.br/Anteriores/Vol03/vol03_10.pdf).

<sup>92</sup> Essa imagem é mais nítida, pois foi tirada não no momento do jogo, mas nas sessões de cenas em movimento que contemplam a narrativa do jogo. Um tipo de trailer onde há diálogos e as cenas se aproximam de uma estrutura mais cinematográfica.



Figuras 16 e 17: Kenway salvando os índios prisioneiros no acampamento do exército inglês.<sup>93</sup>

Nas imagens, vemos índios presos, tanto na carroça presente na figura 15 que é guiada por Kenway quanto na berlinda da figura 16. Já nos diálogos que intercalam essas missões, é notável a informação sobre o interesse dos ingleses sobre eles. Os cativos das imagens 16 e 17 estavam em um acampamento militar inglês que Kenway invade para libertá-los, ele objetivava com isso ganhar a confiança de Ziio para que ela o levasse à caverna dos seus ancestrais, lugar esse que Kenway julgava ser o ambiente onde encontraria o poder buscado por ele na América. Infelizmente, para Kenway, o trabalho foi frustrado, pois ele conseguiu a aliança com os índios e também conseguiu que Ziio o levasse a caverna; no entanto, não atingiu o objetivo principal que era descobrir o “poder” que procurava. A cena então se encerra com um beijo na índia sugerindo que ambos terão relações sexuais.

Depois desta primeira parte do jogo, as cenas voltam para o tempo presente e Desmond, que após uma discussão com seu pai, volta a *Animus*. A partir desse novo momento, o jogador manipulará outro personagem, que é o jovem índio Connor. O cenário muda para uma floresta onde a aldeia de Connor está localizada, veja figura abaixo.

<sup>93</sup>Nos quadrados pretos temos os índios presos, no quadro amarelo é um soldado inglês vigiando os índios presos e no quadro vermelho temos Kenway disfarçado de soldado agachado no meio de matos esperando à hora libertarem os índios. Detalhe importante nessa missão; fica a critério do jogador assassinar ou não o soldado, ele pode escolher eliminar o soldado ou apenas esperar que ele saia para fazer a ronda, ficando a discernimento de o jogador executar sua missão com mais ou menos assassinatos.



Figura 18: Cabanas indígenas na aldeia de Connor



.Figura 19: Connor criança<sup>94</sup>.

É conveniente notar que o jovem índio, figura acima, ainda não possui habilidades e será a partir de brincadeiras com outras crianças que ele irá aprender a caçar. O jogador deve recolher pistas para encontrar seus amigos na brincadeira de esconde-esconde e em seguida ele deve aprender a se esconder.

---

<sup>94</sup> <http://img705.imageshack.us/img705/4239/2012112400001a.jpg>



Imagem 20: Connor em uma cabana indígena junto de sua mãe Zii.

Na imagem 20, Zii conversa com Connor, dentro da cabana. Perceba que ao lado deles, vemos alguns peixes que estão cobertos com folhas e pendurados sobre um cavalete de madeira. O que nos indica, talvez, uma leitura sobre como essas tribos lidavam com a pesca, alimento básico na alimentação de muitos índios do continente americano. A missão do índio é seguir seus amigos para fora da aldeia onde irão brincar, mas se o jogador escolher andar pela aldeia nada o impede, e assim o fizemos, com isso nos foi possível observar outras atividades desempenhadas nas aldeias, segundo a representação do jogo.



Figura 21: Connor em meio a uma plantação de milho. Figura 22: Connor observando outros índios fabricando canoas.

Nas imagens acima, observamos Connor no meio de uma plantação, figura 21. Durante o jogo é perceptível mulheres que labutam na colheita junto com outros homens. Já na imagem 23 ( que segue abaixo) temos alguns índios homens que trabalham na fabricação de canoas. Sobre as figuras expostas (18 a 23) nosso argumento é que o jogo “recriou” uma aldeia indígena baseado em referências históricas admissíveis (RICOEUR, 2007) como

moradia, alimentação, cotidiano de trabalho, esse muitas vezes fundamentado na diferença de gênero. Além do ambiente cercado de natureza, as vestimentas, adereços, os materiais usados como madeira, folhas, fabricação artesanal de peças, agricultura, pesca e todo um arsenal de objetos que possivelmente caracterizaria uma tribo indígena colonial.



Figura 23: Connor observando índios pescando.



Figura 24: Connor observando outros índios que trabalham na produção de peles de animais e cozendo em beira a uma fogueira.

Na imagem acima observamos a pesca desenvolvida por homens, figura 23, é possível uma leitura sobre divisão do trabalho indígena baseado no gênero, o homem caça e pesca e a mulher cuida do alimento e das crianças. Vejamos a figura 24, há uma espécie de trabalho manual par confecção de peles, neste caso, pele de urso. Ao fundo da mesma imagem, note que um homem trabalha com algumas peças de madeira, ele está confeccionando alguma coisa.

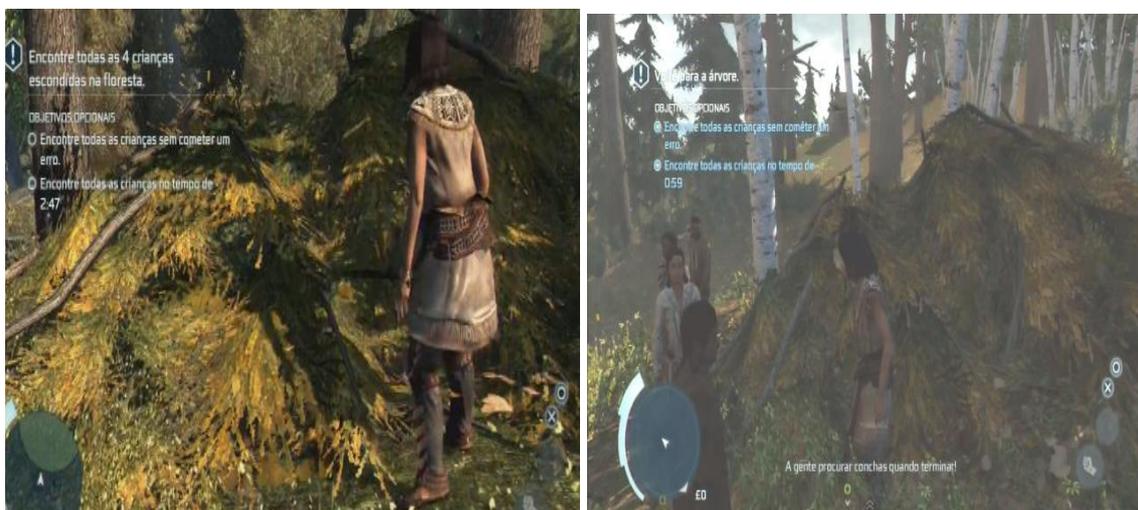
Lembramos, além disso, que nas entrevistas citadas anteriormente neste capítulo, os produtores citavam a contratação de um especialista em cultura indígena para “supervisionar” e orientar a produção do material que compunha o jogo. Urge esclarecer também que enquanto o jogar passa por esse cenário e essas missões uma música é tocada o tempo todo. Ouve-se sons<sup>95</sup> de instrumentos de percussão além de vozes que parecem cantar um ritual ou algo parecido. Mas, o que pretendemos é advertir que nessa fase do jogo todo material visual e sonoro proporciona ao jogador uma sensação capaz de remetê-lo a toda uma representação construída historicamente sobre o que eram os indígenas americanos.

Ainda, admitimos que essas menções não classificam ou explicam toda complexidade cultural que envolveram historicamente os nativos americanos e mesmo suas diferentes formas e identidades. Apesar disso, uma leitura simples e generalizante, neste

<sup>95</sup> A partir de 07:30 nesse vídeo é possível ouvi os sons dos quais nos referimos. Ver: <http://www.youtube.com/watch?v=7JcJr5tGFrs>

caso é aceitável, porque o jogo precisa desse recorte e seleção para construir o cenário. Assim sendo, pensamos que interpretações históricas possam ser intensificadas por meio das representações evocadas no jogo sobre a vida indígena nas 13 colônias americanas do século XVIII.

Nas imagens abaixo notemos os índios fora da aldeia, eles brincam de esconde-esconde. Vemos na figura 25 que na frente de Connor há um amontoado de folhas amarelas, lugar onde o jovem índio aprende que pode se esconder, esse fato se relaciona com o jogo de maneira mais ampla, ou seja, existem lugares específicos onde ele poderá se esconder seja para fugir ou atacar seus inimigos, pois no decorrer do jogo ele poderá se esconder e o jogador, ao fornecer um comando, o faz assoviar, fazendo os inimigos se aproximarem levando-os à sua eliminação.



Figuras 25 e 26: Connor brincado de esconde-esconde com outros índios.

Nessa mesma sequência do jogo enquanto ele se esconde a cena do game se fecha e aparece uma nova em que Charles Lee o encontra no meio da floresta e começa a enforcá-lo exigindo que conte onde sua aldeia está. O jovem índio resiste e Charles solta-o.



Figura 27: Connor sendo enforcado por Charles Lee.

Interessante notar que durante todo o jogo existem cortes de cena, intervalos permeados por diálogos que vão preenchendo a narrativa do jogo, criando uma lógica para as missões que se seguem, tudo articulado com o que pretende a história *do* jogo. Isso ocorre geralmente antes e depois de uma missão, ou seja, o jogador compreende o que e por que deve fazer suas missões no jogo e, ao término de suas ações, o jogo cria continuidade das cenas, constituindo novos enredos.

Dá-se então continuação a cena e em seguida o jogo volta, no qual aparece Connor caído no chão, logo após ele se levanta meio tonto e seu objetivo é correr para sua aldeia e, ao chegar ele a vê incendiada e presencia a morte de sua mãe pelo fogo.



Figuras 28 : Connor na aldeia, vendo-a ser queimada.



Figura 29: Connor encontra em mãe debaixo dos escombros da cabana em chamas.

Depois de ver sua aldeia queimada e já sabendo quem tinha sido o mandante, Connor cria para si o objetivo de vingar-se de Charles Lee.

O jogo depois já mostra Connor jovem e convivendo com os sobreviventes do incêndio. Agora como missão ele deve aprimorar suas habilidades como índio homem e caçador. É conveniente notar que a partir deste momento, o jogador começa a aprender escalar e andar sobre as árvores, aprende a manusear arco e flecha e a matar suas presas pulando das árvores em cima dos animais.



Figura 30: Connor e seu amigo já adolescentes se preparando para lição de caça.



Figura 31: Connor aprendendo a atirar com arco e flecha.

Depois dessa missão, Connor volta à aldeia para conversar com uma anciã da tribo e lá tem uma visão sobre seu destino como assassino. Depois disso, ele deve procurar por Aquiles, um mestre assassino, com o qual deverá treinar para melhorar suas habilidades.



Figura 32: Connor na lição de escalar árvores. os galhos das árvores.



Figura 33: Connor na lição onde aprende a correr sobre



Figura 34: Connor aprendendo a pular e se equilibrar nas árvores. Figura 35: Connor aprendendo a se balançar no galho das árvores.

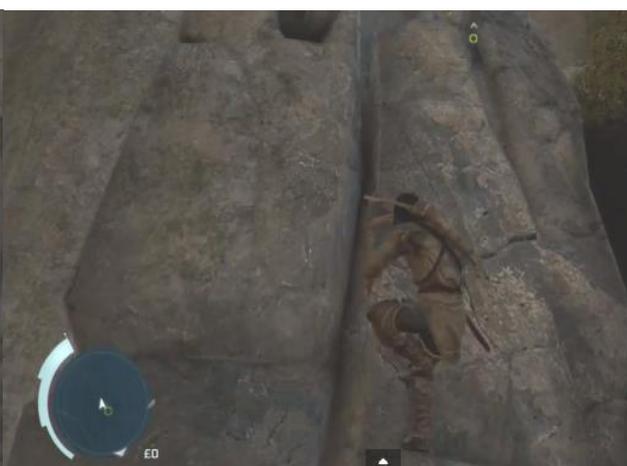
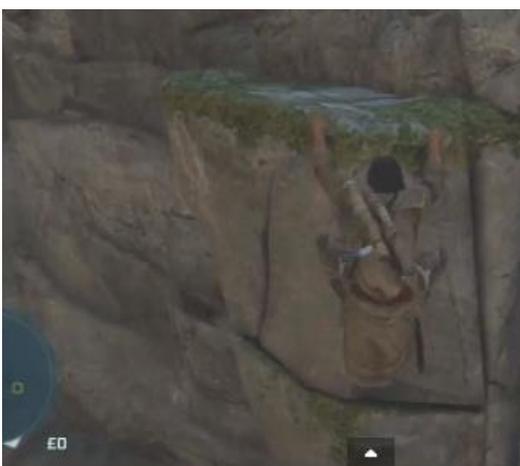


Figura 36 e 37: Connor escalando uma montanha.

Fig

Nas imagens anteriores (31 a 38), notamos várias situações onde o jovem índio se introduz como aprendiz de caçador, afinal ele precisa instruir-se na atividade de caça e para

isso ele aprende a usar arco e flecha, machado, andar silenciosamente sem ser percebido, dar golpes ‘certeiros’ de cima das árvores ao pular em suas presas e escalar montanhas. Habilidades essas que serão úteis como assassino, mas nesse momento, as situações se apresentam mais como um treinamento de sobrevivência indígena e não como um treinamento assassino. Precisamos inferir que essas associações interpretativas partem, nesse momento, do autor desse trabalho.

Connor segue sua missão e, desta vez, tem que atravessar uma floresta até chegar onde Aquiles mora. Nesse trajeto ele passa por rios, montanhas e vales, além de encontrar vários animais pelo caminho, como ursos, veados, coelhos, lobos, entre outros. Se caso o jogador deseje, ele pode colocar armadilhas, pois ele já aprendeu a capturar animais com armadilhas ou matá-los e arrancar suas peles para trocar por dinheiro.



Figuras 38 e 39: Connor na estrada indo embora de sua aldeia.

Ao chegar a Davenport, uma fazenda, ele encontra Aquiles, que de início o manda embora, porém ele insiste e acaba por passar a noite no estábulo. Em seguida, uma cena é iniciada, dois soldados ingleses aparecem e Connor tem como missão proteger a casa de Aquiles. Depois da missão realizada, com os soldados já derrotados, Aquiles permite que ele entre na casa e começa a contar a ele a história dos assassinos e templários. A partir desse momento, ele fica seis meses a estudar e a treinar a fim de se tornar um assassino e poder efetivar sua vingança contra Lee e os outros templários.



Figura 40: Aquiles abre a porta e vê Connor.

Depois do treino concluído, Aquiles e Connor vão para Boston e lá eles conhecem outros assassinos e também reconhece os templários que deverão ser eliminados, incluído seu pai Kenway e Charles Lee.



Figura 41: Connor e Aquiles no centro de após o treinamento. Figura 42: Connor em missão no centro de Boston.

Já em Boston, ele deve eliminar um soldado que estava a serviço dos templários, mas, no decorrer do jogo, Lee consegue incriminar Connor por tentativa de homicídio e ele se vê obrigado a fugir das tropas inglesas que começam a persegui-lo.



Figura 43: Connor prestes a assassinar o atirador



Figuras 44 e 45: Connor assassinando o atirador.

Nas imagens acima, Connor está sobre o telhado de uma casa preparado para atacar um homem vestido de soldado que estava a serviço dos templários. Podemos observar que o jogador usa machado, mas não é um objeto exclusivo, outras armas poderiam ser usadas, pois nosso assassino já manipula flecha indígena e a faca.

As imagens que seguem mostram os soldados ingleses perseguindo Connor. Note que na imagem 46, há uma pilha de folhas dentro de uma carroça, onde o jogador se escondeu a fim de despistar os soldados que o perseguiram. Ressaltamos que nesse momento,

as manobras de jogo se dão pela escolha do jogador, visto que ele pode fugir e se esconder dos soldados ou lutar e matá-los, depende das escolhas de cada um, afinal o jogo permite essa multiplicidade de ações.



Figura 46: Soldados perseguindo Connor, mas ele está escondido no monte de folhas no centro da imagem.

Já nas imagens abaixo (47-48), vemos o índio correndo em direção à tropa para lutar, afinal, como citamos cabe ao jogador decide o que fazer.



Figuras 47 e 48: Connor correndo na direção dos soldados. Os símbolos em vermelho sobre a cabeça dos soldados que dizer que Connor pode atacar ou que será atacado, afinal está sendo perseguido.

No fim da missão em Boston, Connor conhece Samuel Adams do qual se torna aliado. Uma cena aqui merece destaque, no início Adams estende a mão a fim de cumprimentar Connor, mas ele não reage ao cumprimento.



Figura 49: Samuel Adams cumprimenta Connor.

No entanto, depois das missões cumpridas ao lado do novo parceiro e antes de ir embora, Connor agradece Adams por tê-lo ajudado. Desta vez, Connor é quem estende a mão e pergunta “É assim?” Adams então o corteja apertando a sua mão, sorrindo. Aqui o game nos permite pensar sobre trocas culturais que se dão entre sujeitos de culturas diferentes, como o índio e o homem branco, por exemplo. É interessante por mostrar também um reforço da cultura ocidental, pois demonstra de forma mais positiva a forma de cumprimento característica do ocidente em detrimento das formas indígenas. Entretanto, conforme temos indicado ao longo deste texto, não é nosso foco esta análise, mas percebe-se um campo para pesquisas antropológicas sobre as estratégias de formação cultural implícitas nos videogames.

Depois de fugir dos soldados, o jogador se depara novamente com o cenário de Boston e várias missões extras podem ser concluídas ou não, depende das escolhas feitas pelo jogador, e com isso ele pode conhecer outros personagens secundários do jogo. Depois das primeiras missões em Boston, Connor retorna para fazenda de Aquiles, nesta abre uma

cena onde Aquiles conta várias passagens para Connor e, em seguida, ele recebe de Aquiles seu uniforme de assassino<sup>96</sup>.



Figura 50: Uniforme de assassino.

Em seguida, Connor fica sabendo que um homem chamado Johnson, a mando dos templários, contrabandeia chá para levantar capital e comprar as terras de sua tribo. Connor então participa da Festa do chá (TeaParty, 1773)<sup>97</sup> de Boston, com o intuito de acabar com os planos dos templários. Essa leitura no jogo é interessante, pois ela se mescla a um fato histórico que é referência na história dos EUA, mas na história do jogo a ocasião é tema da luta dos templários versus os assassinos.

Na imagem seguinte, (51-52) temos Connor diante um amontoado de caixas marcadas com o símbolo da coroa britânica, essas caixas estão no porto de Boston e todas contêm chá. No canto esquerdo na parte inferior temos um círculo, esse é o mapa do jogo e é a partir dele que o jogador se orienta indo aos lugares específicos para realizar sua missão. O vermelho é sinal que a área é restrita e a qual estará muito bem vigiada, já os círculos verdes indicam onde estão as caixas de chá que Connor deverá destruir.

<sup>96</sup><http://img.gawkerassets.com/img/184epv375gveejpg/original.jpg>. Esse traje é recebido por Connor via Aquiles. É a roupa clássica, mas outros trajes podem ser usados para isso basta desbloqueá-los no jogo, todavia a mudança de roupa não interfere na jogabilidade, ou mesmo condiciona novas habilidades ao personagem. Ver outros trajes em: [http://pt.assassinscreedbr.wikia.com/wiki/Assassin's\\_creed\\_III\\_Trajes](http://pt.assassinscreedbr.wikia.com/wiki/Assassin's_creed_III_Trajes).

<sup>97</sup> Festa do chá (TeaParty, 1773) é a designação dada a uma ação de protesto executada pelos colonos ingleses na América contra o governo britânico, no qual destruíram muitos caixotes de chá pertencentes à Companhia Britânica das Índias Orientais atirando-os às águas do Porto de Boston. O incidente ocorreu 16 de Dezembro de 1773, constituiu-se em um evento-chave no desenrolar da Revolução Americana e permanece como um acontecimento-ícone na História dos Estados Unidos. Os colonos disfarçaram-se de índios para invadir os navios da Companhia e atirar a carga de chá ao mar. Ver mais em: <http://www.eyewitnesstohistory.com/teaparty.htm>

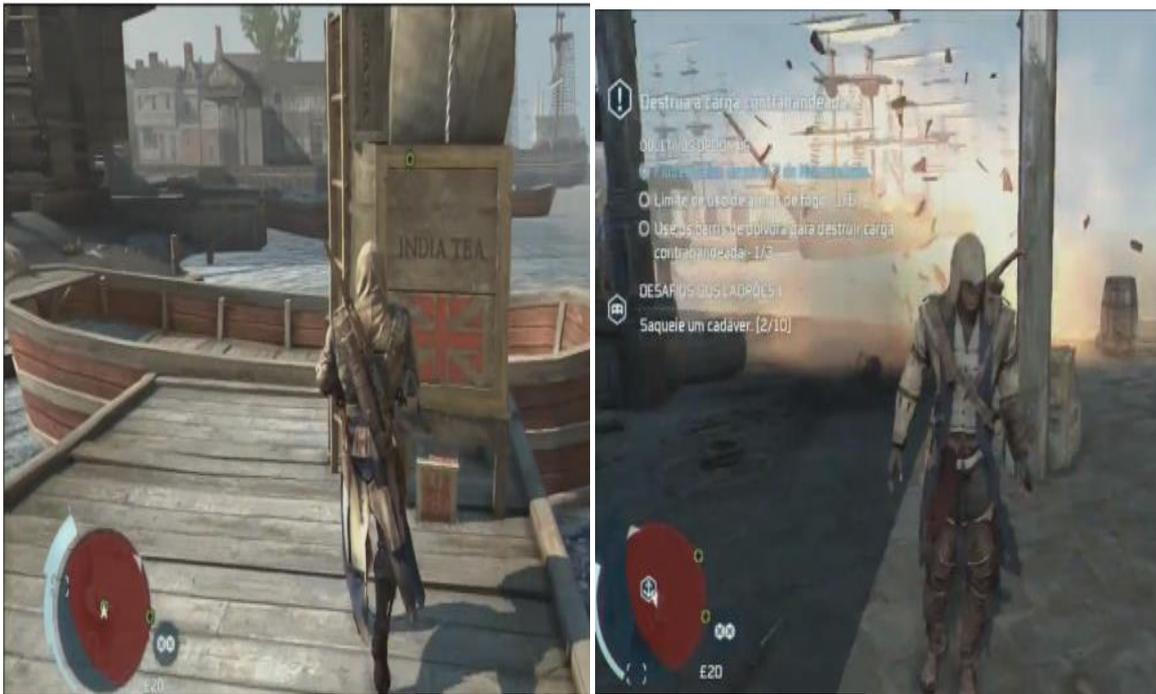


Figura 51 e 52: Connor em missão na qual deve explodir caixas de chá no porto.

Já na imagem 52, temos nosso personagem “assassino” se distanciando das caixas e, ao fundo, temos uma mancha de fogo e fumaça, isso significa que a pouco ele acabou de explodir as caixas de chá. Aqui é importante ressaltar que Connor tem uma participação específica no contexto que envolve o processo de independência da colônia. Entretanto, ele tem um foco que perpassa sua vingança, as desavenças com os templários e a história *no* jogo é apenas plano secundário.

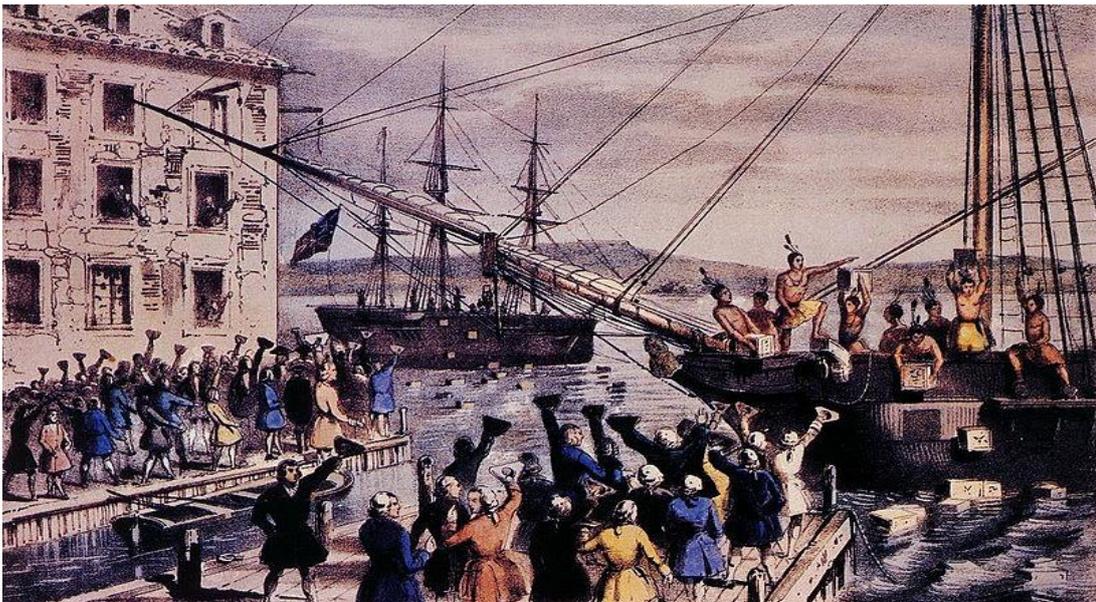


Figura 53: Nathaniel Currier :The Destruction of Tea at Boston Harbor, 1846.<sup>98</sup>

<sup>98</sup>[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Boston\\_Tea\\_Party\\_Currier\\_colored.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Boston_Tea_Party_Currier_colored.jpg)

Na imagem 53, temos um quadro pintado por Nathaniel Currier no ano de 1846 com a tentativa de ilustrar o que teria sido a festa do Chá de Boston em 1773; contudo, vale dizer que não pretendemos aqui fazer um debate sobre iconografia e uso de quadro em análise histórica. Todavia, escolhemos tal obra apenas para ilustrar a data referida, pois entendemos que existem possibilidades de diálogo do jogo com outras temáticas e fontes da história, incluindo as possibilidades de debater as representações tanto no seu sentido político, histórico e social e, ao mesmo tempo, dialogar com os games de temática histórica.

Na imagem abaixo 54, vemos Connor em um navio junto de dois homens que carregam uma caixa de chá nas mãos. A frente tem-se uma multidão que grita e se manifesta a favor do ato de rebeldia dos sujeitos envolvidos na destruição do carregamento de chá; mas, ao mesmo tempo, outros lutam com os soldados que querem impedir a revolta.

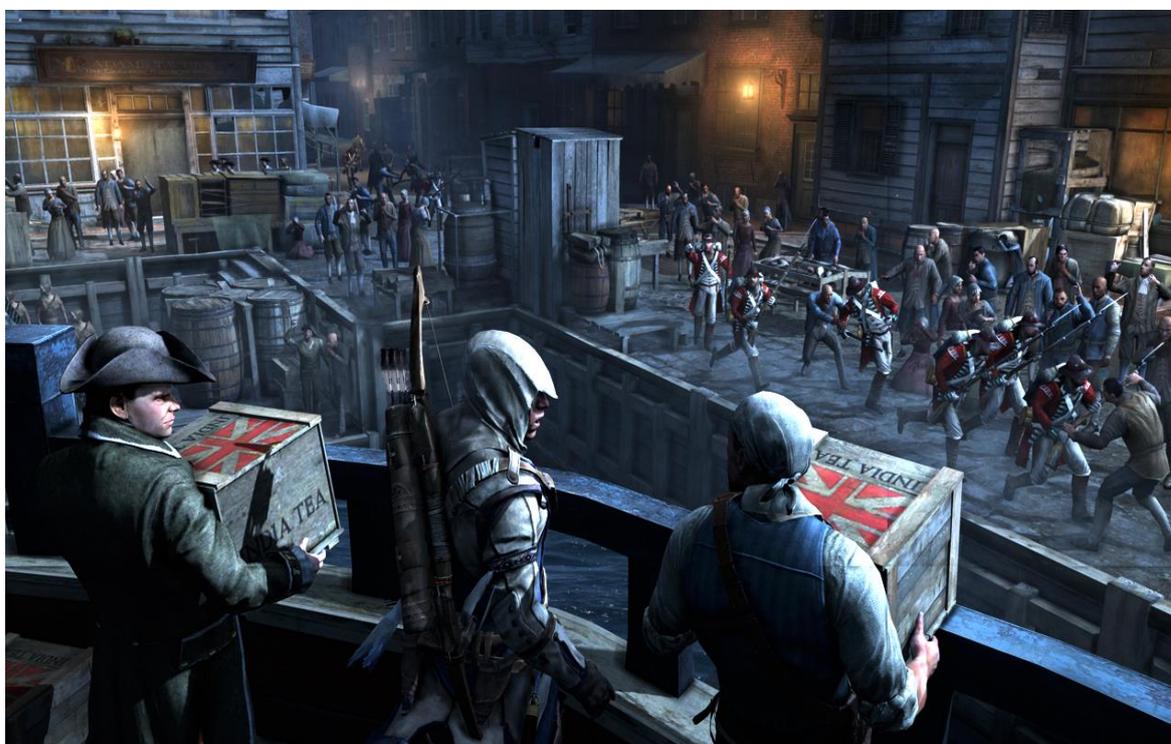


Figura 54: Connor junto a dois homens segurando uma caixa de chá que deveram jogar no mar.<sup>99</sup>

É importante esclarecer que antes dessa missão específica do chá, Connor participou de ações populares contra os soldados ingleses e contra os cobradores de impostos. Na imagem a seguir, podemos observar Connor seguindo o cobrador a fim de matá-lo. A bolinha vermelha acima da cabeça do homem na frente de nosso assassino significa que ele é um alvo. Todavia, não era somente o fato de o personagem ser o cobrador que induzia

<sup>99</sup>[http://static4.wikia.nocookie.net/\\_\\_cb20130109063557/assassinscreedbr/pt/images/a/a9/AC3-TeaParty.png](http://static4.wikia.nocookie.net/__cb20130109063557/assassinscreedbr/pt/images/a/a9/AC3-TeaParty.png)

Connor quer eliminá-lo, havia por trás das ações de Connor interesses particulares de manter contato e amizade com alguns rebeldes da população.



Figuras 55: Connor atrás do cobrador de impostos.



Figura 56: Connor assassinando o cobrador.

Depois do ocorrido em Boston, Connor volta à fazenda de Aquiles e uma nova missão começa: “*negociações hostis*”.



Figura 57: Connor e seu amigo da tribo Kanen'tó:kon.

Na imagem acima, temos Connor e seu amigo de infância Kanen'tó:kon, esse veio pedir a intervenção de Connor na tentativa de negociação entre Jonhson e alguns líderes indígenas sobre a demarcação das terras. Essa missão tem um título sugestivo, que é “*negociações hostis*”. Já na imagem abaixo, temos um índio e Johnson negociando e no fundo temos soldados segurando mosquetes. É interessante relatar que nesse cenário há uma tensão que envolve relações históricas de política, sugerindo os conflitos de terra entre índios e brancos, movimentos de poder que perpassaram quase todo território americano nos períodos da colonização.



Figura 58: Johnson conversa com um índio rodeado por guardas.

Já nas imagens que segue, temos “nosso assassino” liderando o exército patriota nas batalhas de Lexington, depois de ter matado Jonhson. Na missão, Connor está inserido nas Batalhas de Lexington<sup>100</sup>. A batalha de Lexington e Concord ocorreu em Abril de 1775 e foi o primeiro reencontro entre forças norte-americanas e forças do império britânico. No início da guerra, Connor chega a ser comandante no exército patriota, pois os planos templários não se encerraram com a destruição das cargas de chá. Assim, na tentativa de impedir que os templários usurpem as terras de sua tribo, ele se alia momentaneamente as causas patriotas no desenrolar da guerra de independência das 13 colônias, até aquele momento, inglesas<sup>101</sup>. Os Patriotas ou Whigs eram favoráveis à emancipação, mesmo que através da guerra.



Figura 59: Connor lidera ataque aos ingleses, na batalha de Lexington.

<sup>100</sup> Ver mais em: <http://www.areamilitar.net/HistBCR.aspx?N=132>.

<sup>101</sup> . Ver mais em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=207>.

Na imagem anterior 59, Connor comanda as tropas patriotas contra os casacas vermelhas<sup>102</sup> (ingleses) e essa luta no game se dá num cenário as margens de um rio, tendo os patriotas de um lado e os ingleses dos outro. Entre vários disparos de canhão e mosquetes, Connor deve liderar o momento dos tiros dos patriotas, ele tem sob seu comando três grupos de soldados espalhados no mapa, por esse motivo ele usa o cavalo e se movimenta entre os três pontos no mapa autorizando os disparos.

Na imagem (60-61), vemos Connor no meio de vários corpos de ingleses mortos no chão após a batalha e avanço das tropas patriotas.



Figura 60: Connor corre pela ponte após derrotar o exército inglês.



Figura 61: Connor após derrota dos Ingleses. No chão soldados ingleses derrotados.

---

<sup>102</sup>Termo usado o tempo todo no jogo. Casacas vermelhas (em inglês: Redcoats) era o nome dado aos soldados ingleses até o século XIX, devido ao seu uniforme, tanto cerimonial como de batalha, por ser um casaco de cor vermelha.

Após as batalhas de Lexington e Concord, Connor participa do 2º Congresso de Filadélfia<sup>103</sup>.



Figura 62: George Washington no discurso sobre o exercito continental. II Congresso de Filadélfia

Na imagem 62 vemos George Washington discursando e, em seguida (63), Connor e Washington conversando. Esse é o momento que Connor é apresentado a Washigton e eles conversam sobre a guerra e a participação de Connor junto ao exército patriota.



Figura 63: Washington e Connor no II congresso da Filadélfia<sup>104</sup>.

<sup>103</sup>Em 1776, os colonos se reuniram no segundo congresso com o objetivo maior de conquistar a independência. Durante o congresso, Thomas Jefferson redigiu a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América. Porém, a Inglaterra não aceitou a independência de suas colônias e declarou guerra.

<sup>104</sup>[http://images1.wikia.nocookie.net/\\_\\_cb20130103152543/assassinscreedbr/pt/images/thumb/d/dc/Assassins-Creed-3-Connor-George-Washington.jpg/500px-Assassins-Creed-3-Connor-George-Washington.jpg](http://images1.wikia.nocookie.net/__cb20130103152543/assassinscreedbr/pt/images/thumb/d/dc/Assassins-Creed-3-Connor-George-Washington.jpg/500px-Assassins-Creed-3-Connor-George-Washington.jpg)



Figura 64: Connor diante Charles Lee no II congresso da Filadélfia.

Já na imagem 64, notamos Connor com Charles Lee na sala onde Washington fala sobre o exército continental<sup>105</sup>. Aqui, o jogo já se desenvolve em pleno contexto de lutas pela independência das 13 colônias do norte da América. As lutas vão seguindo ordem cronológica e inserindo o jogador numa narrativa histórica que mescla fatos da independência das 13 colônias e a interminável luta entre templários e assassinos que vão dividindo espaços, mas cada um busca diferentes interesses nesse processo histórico que se desenvolve. Depois do congresso, Connor viaja para Nova Iorque e lá se envolve novamente em batalhas ao lado dos patriotas, pois ele começa a acreditar que essa é a melhor forma de ajudar sua tribo a manter suas terras a salvo.



Figura 65: Connor em Nova Iorque junto ao exército patriota.

<sup>105</sup>O Exército Continental foi criado em 14 junho de 1775 pelo Congresso Continental nas 13 colônias norte americanas, para que pudessem combater a Grã-Bretanha, com George Washington nomeado como o seu comandante.



Figura 66: Connor no centro de Nova Iorque no mesmo instante que a cidade sofre ataques da esquadra inglesa.

Nessas imagens (65-66) vemos uma sequência na qual Connor participa das batalhas em Nova Iorque defendendo o exercito patriota. Nessa missão, ele deveria invadir os navios ingleses que estavam bombardeando a cidade e estender a nova bandeira. Mas, ele acreditava que essa aliança com George Washigton e os patriotas serviria a ele como oportunidade de ajudar sua tribo nos problemas na demarcação da terra indígena.



Figura 67: Connor nadando em direção aos navios ingleses que estavam bombardeando a cidade de Nova Iorque.

Na imagem acima 67, o vemos na água em direção aos navios; ele então avança a nado, invade os navios e, além do mais, derrota os soldados ingleses que faziam a guarda, ao explodir parte do navio e finca uma nova bandeira no mastro.



Figura 68: Connor após derrotar os soldados ingleses que estavam no navio, ele sob no mastro dos navios e troca a bandeira inglesa pela bandeira do exercito patriota.

Já na imagem acima, temos o desenho da bandeira patriota, ela é caracterizada com 13 listras e 13 estrelas, simbolizando assim as 13 colônias que lutavam contra as forças colonizadoras. Depois disso, “nosso assassino” participa de outras batalhas no território rural de Nova Iorque.

Depois dessas intensas missões em guerra, Connor descobre e tenta impedir o assassinato de George Washington que foi encomendado por Lee, mas ele é preso e acusado de traição. A partir daí, sua missão torna-se tentar sair da cadeia e impedir o assassinato; no entanto, ele é acusado de traição pelos templários que vêm no enforcamento de Connor uma oportunidade de acabar com ele e também com Washington, mas Aquiles salva Connor e ele consegue eliminar o assassino de George Washington.

Porém, os templários continuam agindo e, na busca de um inimigo, Connor encontra seu pai e eles forjam uma aliança a fim de eliminar esse inimigo que, segundo Kenway, é um traidor. Depois de trabalharem juntos, ambos se encontram com George Washington e Kenway descobre que George W. ordenou a retirada de uma população indígena de suas terras e entre essa população está a tribo de Connor. É seu dever, então, conseguir impedir tal ordem. Voltando à aldeia, Connor encontra a vila segura, mas descobre que Lee havia recrutado índios para lutar pela causa templária e isso faz com que Connor mate seu amigo Kanen'tó:kon.

Depois desse acontecimento, Connor tenta estabelecer uma aliança com seu pai com o objetivo de assegurar a liberdade de todos, mas seu pai se recusa e continua apoiando

Lee e os princípios da ordem dos templários. Por fim, eles lutam e Connor elimina seu pai em um duelo assassino versus templário.

Enquanto isso, Desmond desperta da *Animus* e descobre que deverá viajar até o Brasil para recuperar uma das células de energia. Já no Brasil, ele encontra Daniel Cruz, um templário responsável por quase ter acabado com a Ordem dos Assassinos no ano de 2000 ao matar o seu mentor. Quando a célula de energia finalmente é localizada, William, pai de Desmond, oferece-se para recuperá-la e, enquanto isso, Desmond continua a procurar as chaves pelas memórias de Connor. No entanto, William é capturado por Abstergo e mantido refém em Roma. Desmond volta da *Animus*, infiltra-se na instalação templária e salva o seu pai.

Aqui então o jogo já caminha para seu fim, Desmond regressa e Connor consegue matar Lee, esse último recupera o medalhão que seu pai havia trazido de Londres e essa é a chave para que Desmond prossiga na tentativa de salvar a terra. Já com o medalhão, Desmond começa a procurar o lugar para fazer com que as células de energia possam proteger a terra do desastre de 21/12/12, ali encontra Juno e Minerva, duas deusas. Minerva quer que Desmond não continue com o plano, alegando que aquilo só libertará Juno e, com isso, ela levará adiante o seu plano de controlar o planeta Terra. Minerva mostra que se ele desistir da ação, ele sobreviverá e será lembrado como um Deus, no mundo pós-apocalipse, mas ele não aceita isso e escolhe proteger a terra. Depois de conseguir salvar a terra, Juno é liberada e o jogo acaba com ela dizendo “agora meu trabalho começa”.

A partir da exposição proposta, tentamos narrar o jogo, analisar algumas imagens e tecer uma tentativa de propor uma leitura sobre esse artefato cultural multifacetado e complexo que é os jogos digitais. Pudemos refletir sobre a criação do jogo e suas possibilidades de interpretação histórica que não se cessam nessas linhas escritas deste texto, mas está aberto a várias outras leituras.

No próximo tópico do trabalho, pretendemos discorrer sobre nossas observações e as entrevistas que fizemos com nossos sujeitos da pesquisa para com isso poder pensar sobre as interpretações históricas que esses jovens inferem ao jogo. Ainda, pretendemos ponderar sobre as complexas narrativas interpretadas pelos jovens, essas que são construídas por meio do game, sua história e o uso da imagem, sons e movimentos, além de ter a interação e as escolhas do jogador como referencia direta para pensarmos suas opções, leituras e interpretações.

#### **4.2. Interpretando o(s) mundo(s): Observação, diálogo e as inferências dos jogadores sobre o universo de Assassin's Creed 3.**

Os fenômenos na área de ciências humanas em constância se apresentam ao pesquisador de forma fluída e dinâmica. Durante todo trabalho, apresentamos essa concepção teórica e isso se mostrou na realidade estudada. Nossa investigação nos evidenciou que trabalhar com eventos humanos implica o tempo todo adaptabilidade, mobilidade e estímulo criativo e intelectual do pesquisador.

Recapitulamos que no primeiro momento deste trabalho, indicamos nossa perspectiva teórica de abordagem metodológica, trabalhamos com uma gama de orientação voltada na maior parte aos pressupostos da pesquisa qualitativa. Assim sendo, a partir deste momento, interrogar-nos-emos os dados adquiridos na observação e nas entrevistas com os alunos-jogadores selecionados.

A seleção dos sujeitos jogadores seguiu alguns critérios e esses envolveram as respostas objetivas e discursivas que os sujeitos produziram nos questionários (apresentação tabulada feita no primeiro capítulo). No primeiro momento, selecionamos os alunos que afirmaram nos questionários que desejavam participar da pesquisa e que necessariamente jogavam em console. Em outros termos, por objetivo no primeiro momento, escolhemos trabalhar com os alunos-jogadores que desejavam participar e supostamente tivessem experiência com o joystick, nessa primeira seleção obtivemos 71 questionários.

Em seguida, selecionamos nas respostas discursivas as palavras-chave e sinônimos de *aprender, história, reflexão, diversão, lazer e habilidade*, desses 71, chegamos a um montante de 35. Depois dividimos por gênero esse quantia de 35 e, como resultado, tivemos 22 questionários masculinos e 13 femininos. Por fim, tínhamos por meta escolher um total de oito alunos e fizemos a triagem. Escolhemos entre as respostas discursivas as que apresentavam argumentação próxima da ideia e possibilidade de aprender com os jogos, também selecionamos os que citavam jogos de temática histórica, nesse, notamos 14 questionários que citavam God of War. Finalmente, tínhamos sete questionários respondidos pelo gênero masculino e sete feminino, assim definimos quatro (Masc.) e quatro (Fem.) que seriam convocados primeiramente e, ainda, incluímos uma lista de mais três para caso houvesse desistências.

Depois dessa seleção prévia, voltamos à escola e comunicamos aos alunos que foram os selecionados e marcamos uma reunião na hora do intervalo na escola, às 09h30min da manhã. Na reunião, foi explicado a eles sobre a pesquisa e o que seria feito para efetivar a participação deles na mesma; primeiramente, explicitamos o que os responsáveis deveriam

autorizar. Também é necessário esclarecer que nesse momento já havíamos selecionado o local onde eles iriam jogar. O ambiente foi uma locadora de games da cidade. Antes de comunicar aos alunos, o pesquisador foi até o local conversou e explicou sobre o trabalho e o dono não impôs restrições, pelo contrário, aceitou e parabenizou a iniciativa da pesquisa.

Já em conversa com os alunos, foi-se disponibilizado um cronograma de dias para jogar, os dias seriam sábados, dia proposto pelo pesquisador, indicado pelo fato de não ser dia letivo na escola. Todos os alunos concordaram. Só faltava estipular que horas cada *grupo* iria frequentar o espaço. Essa seleção de grupos se deu pelo seguinte motivo, na locadora só havia 3 consoles (nesse caso o videogame usado foi o Playstation 3) de game que rodavam o jogo A.C 3, então o pesquisador cedeu seu aparelho para que no horário da pesquisa houvessem 4 consoles disponíveis. De tal modo, os oito alunos escolhidos tiveram que jogar em turnos diferentes. O primeiro grupo começava a jogar as 13h00min e seguia até as 15h00min, já o segundo jogou de 15h00min as 17h00min. O horário da tarde também foi determinado na conversa, pois muitos não queriam ir cedo, alegando que “*sábado é dia de dormir até mais tarde*” e outros porque trabalhavam até as 14h00min, nesse caso se encaixaram dois alunos, um garoto e uma garota.

Além disso, foram propostos dois meninos e duas meninas por turno e grupo, sugestão feita pelo pesquisador e também aceita pelos alunos. Ao propormos essa divisão, queríamos que as equipes se iguallassem em gênero, dois e dois, não mantendo uma rigidez de distinção, grupo de meninos ou grupo de meninas, queríamos apenas grupos de jogadores, nesse caso duas duplas de homem e mulher por equipe. Depois dessas decisões, os sujeitos levaram a carta de consentimento para ser assinada pelos responsáveis e o cronograma com dia, hora e local onde a pesquisa se realizaria.

Dias depois, o pesquisador voltou para recolher e confirmar a participação dos alunos na pesquisa, seis estavam com o material em mãos e dois alegaram ter esquecido, mas que tinham sido assinados. No dia seguinte, o pesquisador voltou à escola e apenas um havia trazido o material assinado e o outro sujeito da pesquisa decidiu sair, disse que não queria mais, mas que tinha um colega que poderia substituí-lo e questionou se seria possível. O pesquisador disse que não, pois no caso de desistência havia uma seleção previa que seria seguida, então o pesquisador seguiu a lista que havia em mãos e convocou um substituto que aceitou e levou os papéis para serem assinados.

No dia seguinte, o pesquisador voltou à escola e o estudante disse que não poderia participar, pois no sábado tinha muitas tarefas para cumprir em casa e desistiu. Urge esclarecer que esse sujeito era do sexo feminino e alegou afazeres domésticos no sábado e,

por isso, não participaria da pesquisa. Assim, como o próximo na lista era do gênero masculino, ele foi convocado, aceitou e confirmou a participação, por fim os grupos estavam prontos, mas não como esperado, o número masculino acabou sendo maior com cinco e três feminino.

#### **QUADRO: SUJEITOS SELECIONADOS.**

<b>SUJEITO</b>	<b>IDADE</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>GRUPO</b>
<b>MR<sup>106</sup></b>	<b>16</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>I</b>
<b>MX</b>	<b>16</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>I</b>
<b>MN</b>	<b>16</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>II</b>
<b>ST</b>	<b>15</b>	<b>FEMININO</b>	<b>II</b>
<b>SE</b>	<b>15</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>II</b>
<b>SN</b>	<b>16</b>	<b>FEMININO</b>	<b>II</b>
<b>SL</b>	<b>16</b>	<b>FEMININO</b>	<b>I</b>
<b>SD</b>	<b>15</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>I</b>

Já no primeiro dia marcado, 20/04/2013, chegamos à locadora por volta das 13h00min e, no mesmo dia, o participante SD comunicou sua desistência, então continuamos a pesquisa com sete jogadores.

Ao chegar à locadora, ligamos os consoles e cada aluno escolheu em qual queria jogar, foi explicitado que não poderiam jogar em outro console na semana seguinte, afinal criamos um perfil individual para manter o progresso do jogo. Assim foi feito. MX começou no console 1, MR no console 3, devido um erro de sistema o jogo dele demorou um pouco a começar e o de SL seguiu no console 2.

MX rapidamente associou a jogabilidade do game e desenvolveu a fase de tutorial com muita rapidez. MR também e SL pediu ajuda para MR, pois não conseguiu associar a habilidade do jogo com a mesma facilidade que os outros dois. Esse fato foi interessante, mesmo começando pouco depois MR passou da fase de treino primeiro que SL.

Depois que SL pediu ajuda a MR, foi significativo como criaram entre eles um diálogo de reciprocidade no jogo, sempre que um não conseguia resolver algo no jogo eles se comunicavam. Numa etapa do jogo onde precisou abrir uma porta, MR demonstrou impaciência na fase e não conseguia avançar, demorou um bom tempo. SL que estava “atrasada” no jogo, chegou à mesma etapa ‘da porta’ na qual MR estava e também não conseguiu resolver, eles conversaram, comentavam como fazia, mas não estavam

---

<sup>106</sup>Usaremos essas siglas para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

conseguindo finalizar. SL conseguiu e finalizou antes de MR, depois ela disse como tinha feito e ele seguiu as instruções e também avançou a etapa da porta.

Os dois seguiram assim. MR demonstrava ser um jogador prático, de jogadas rápidas, assim ele conseguiu ultrapassar SL de novo, mas a comunicação entre eles continuou. MR finalizou a missão no mesmo dia. SL não conseguiu ir até o fim da missão. Já MX era um jogador concentrado, não conversou, não pediu ajuda e avançou muito no jogo. Não só pela ocorrência de ter sido o primeiro, mas pela habilidade como jogador, ele demonstrava muita intimidade com o console e era um jogador com muita experiência em jogos.

Aqui notamos a tese da diversidade que Moita, Veraszto e Canuto (2011) admitem quando se pensa os jogos digitais e a aprendizagem. Vimos que MR se mostrou um jogador mais *pragmático*, de jogadas rápidas e práticas, já SL se mostrava *reflexiva*, pedia ajuda, questionava ante de jogar e frequentemente observava as jogadas de MX e MR, já MX era mais *teórico*, era atento, metódico e não variava muito o estilo de jogo. Todavia, isso não rotula ou define objetivamente os jogadores, houve momentos na observação em que percebemos que SL mudou sua postura no jogo e passou a ser mais pragmática especificamente depois que dominou as jogadas e se envolveu mais com o jogo. MR por vezes parou o jogo e observou MX jogar e, também, se tornou mais cuidadoso e teórico em algumas jogadas. Isso foi notório na fase da cadeia e na fase de Lexington e Concord, onde ele parou, estudou o mapa, o cenário, o tempo que exigia a jogada, pois ela era cronometrada e teve que ser paciente e reflexivo para executar a missão. Assim, os jogadores observados se mostraram maleáveis, modificavam a forma como jogavam; iam, voltavam e repetiam. Eram práticos, reflexivos ou teóricos de formas variadas e isso dependia muito da missão do jogo e da habilidade exigida para cumpri-la. Na fase da floresta, por exemplo, SL foi relutante em fazê-la, pois exigia num primeiro momento paciência e num segundo momento praticidade. Ela deveria entrar na floresta silenciosamente e montada a cavalo, algo de que não gostava fazer, mas a missão exigia o cavalo e sem ser notada deveria assassinar três homens. Isso foi muito difícil para a jogadora, tanto que ela falou várias vezes em desistir e que estava muito difícil. Pediu ajuda ao pesquisador e aos colegas, tentou várias vezes até que finalmente avançou. Podemos dizer que para completar essa missão, ela foi pragmática, reflexiva e teórica, ou seja, a relação com o jogo e as exigências que esse impõe várias vezes podem ser mobilizadora de habilidades diversas, sendo a diversidade e a mistura de habilidades exigidas pelo problema imposto no jogo um possível caminho analítico para pensar os jogos e a aprendizagem. Lembrando o que Vygotsky (1991) conceitua como ZDP,

percebemos que os jogadores apresentam o potencial, o jogo impõe o problema e assim várias habilidades e faculdades são mobilizadas para desenvolvimento do jogador, sejam elas cognitivas individuais ou mesmo de sociabilidade e ajuda mútua.

As notas citadas foram construídas a partir de observações efetivadas com intuito de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, suas ações e práticas no contexto estruturado pelo pesquisador. Assim, a observação é considerada neste trabalho como uma etapa de coleta de dados sob os jogadores. Contudo, entendemos que para ser considerada como um procedimento com cunho científico, a observação deve ser sistematizada, planejada e situada, pois o pesquisador não dá conta de ler a realidade de forma total mesmo estando diante dela concentrado e fazendo anotações. Há alguns eventos e situações que acabam por envolver a atenção e percepção do pesquisador, portanto, mesmo essa narrativa não dá conta de uma objetividade total e segura, mas ela oferece ao pesquisador possibilidades de leituras, construção de hipótese, análises e interpretações.

Como sugere Lakatos e Marconi (2003), a observação auxilia identificar e conseguir evidências a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Ainda argumentam esses autores que:

Todavia, as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos e objetivos da investigação podem ser muito diferentes. Deve ser planejada com cuidado e sistematizada (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 193).

Segundo Andre, Lüdke (1986) uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica e ela se consolida com um planejamento correto e preparação prévia do pesquisador/observador. Uma observação estruturada se realiza em condições controladas para se responder a propósitos que foram anteriormente definidos. Requer planejamento e necessita de operações específicas para o seu desenvolvimento.

Assim sendo, esclarecemos que nossa observação foi estruturada, pois, no primeiro momento, reservamos a locadora apenas para o pesquisador e os jogadores. Alugamos<sup>107</sup> todos os consoles para evitar que outros sujeitos estivessem na locadora ao mesmo tempo, isso com o intuito de garantir uma privacidade específica para o desenvolvimento da pesquisa. Os jogadores ficavam um ao lado do outro e o pesquisador ficou em uma cadeira atrás dos jogadores observando suas reações e jogadas. O pesquisador também se preparou

---

<sup>107</sup> Financiado pelo pesquisador, por meio de bolsa de pesquisa da CAPES.

para anotar e buscar perceber as relações que poderiam ser mediadas entre os sujeitos, mas que envolvessem questões do jogo.

É necessário esclarecer que tanto as jogadas, como as relações entre jogadores se apresentavam como importantes, porém era muita informação ao mesmo tempo, afinal cada jogador jogava de uma forma, MX muito concentrado no mapa do jogo, muito focado nos objetivos da missão. MR também era concentrado no mapa, mas lutava com excesso com os soldados ingleses, já MX lutava só quando necessário, geralmente ele abria brechas, escapava e se escondia. SL no início não era focada no mapa, era mais detalhista e observa mais os cenários e suas jogadas, no entanto, lutava muito com os soldados ingleses chegando algumas vezes a perder o foco das missões. Todas essas ações se davam ao mesmo tempo, então era desafiador para o pesquisador observar os sujeitos que controlavam o personagem a partir das manetes e ao mesmo tempo observar o que eles faziam dentro da tela a partir de seus comandos.

Nesse primeiro momento com o jogo, a socialização e comunicação sobre as jogadas foram possíveis de se observar devido às dificuldades que o jogo colocava aos sujeitos. Deste modo, surgia a cooperação entre alguns jogadores a fim de saná-las e essa situação tornou-se objeto de atenção do pesquisador. Aqui nos foi possível corroborar com outras pesquisas já apontadas nesse trabalho como, por exemplo, Moita (2006). A autora argumenta que a sociabilidade e a comunicação rodeiam trocas de saberes e experiências entre os jogadores e oportuniza o trabalho em conjunto.

Ainda como argumenta Vygotsky (1991), a zona de desenvolvimento proximal delibera extensões entre potencial-problema-resolução-desenvolvimento, isso intercalado por sujeitos que aprendem e ensinam. Notamos aqui que o jogo digital é capaz de mediar tais extensões. Em outras palavras, corroboramos com a tese que os jogos digitais influenciam relações de aprendizagem sem necessidades pedagógicas ou interferência docente. Também a tese sobre a aprendizagem como prática social que relaciona conhecimentos, negociações, espaço e tempo situado (LAVE; WENGER, 1991); afinal, os jogos digitais criam espaços de diálogo na resolução de problemas cognitivos envolvendo sujeitos capazes de resolvê-los.

Ao fim do turno desse primeiro grupo citado, paramos o jogo e entrevistamos os três simultaneamente. Sobre a entrevista como recurso na pesquisa afirma Miguel (2010) que esta, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de anular isolamentos, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição de informação.

Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semi-estruturada e de caráter aberto aonde às perguntas iam surgindo a partir das observações, mas tendo como finalidade atingir nossos objetivos de pesquisa e, por esse motivo, algumas perguntas se faziam imprescindíveis, mas não tínhamos restrições em manipulá-las caso fossem necessárias.

Sobre entrevista aberta Netto (1990) propõe que elas devem prevalecer por parte do entrevistador, na medida em que a este cabe à função de estimular a produção de fala do entrevistado. Ainda, a entrevista aberta propõe que no diálogo alternem-se as falas do entrevistador e do entrevistado através de perguntas e respostas, respectivamente.

Para Lakatos e Marconi (2003).

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS, MARCONI, 2003.p. 195).

Já Duarte (2004) argumenta que para se realizar uma boa entrevista é necessário:

a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p.216).

Tendo a orientação apresentada por esses autores, inferimos que o pesquisador tentou a partir do que se observava para construir algumas questões das entrevistas e tendo como foco os objetivos da pesquisa algumas perguntas foram elaboradas previamente. Ainda, devemos esclarecer que as entrevistas neste trabalho foram utilizadas com o desejo do pesquisador em obter um maior número de informações sobre as ações e percepções dos sujeitos que foram entrevistados.

De início perguntamos o que eles acharam do jogo?

*Legal, gostei, é bom, estimula muito raciocínio (MR).*

*Nossa, tem que ter muita paciência, porque tem que pensar. Pensar pra onde você vai, pensar no que fazer (SL).*

Não disse nada, apenas concordou com os outros (MX).

E ainda: Sobre a história do jogo, o que vocês acharam?

*Por agora ainda não dá pra falar nada não, mas acho que será interessante (SL).*

Os outros dois apenas concordaram com SL.

A primeira pergunta foi feita para sondar sobre a preferência e interesse dos sujeitos, afinal se caso o jogo não agradasse seria difícil mantê-los na pesquisa. No entanto, mais do que simplesmente diversão, o jogo pareceu se apresentar aos alunos-jogadores como uma referência cognitiva e de estímulos de habilidade específicas para além de simples lazer, eles abrangeram que o jogo exigiria atenção e seria desafiador. Como afirma Johnson (2005) que uma das melhores formas de captar a virtude cognitiva do ato de jogar é questionar o jogador e com isso pudemos perceber que há benefícios cognitivos na diversão proporcionada pelo jogo. Como também já afirmaram Arruda (2009), Alves (2005) e Moita (2006).

Já com o segundo grupo, nesse primeiro dia, somente a participante ST foi à locadora. ST jogou só, teve dificuldade na fase do tutorial, demorou bastante em entender e desenvolver as habilidades com o joystick e nós apenas observamos, não interferimos ou auxiliamos. ST continuou e terminou a 1º missão.

Na observação, percebíamos suas jogadas e era bem notória a lógica da tentativa e erro, ST repetia as jogadas para construir os caminhos do jogo, se mostrou calma e paciente. Não pediu ajuda, pensamos que era o fato de estar só, mas quando questionada ST disse: que *não*, disse que preferia *resolver sozinha*, se não o jogo *perdia a graça* e mesmo se estivesse com outros, ela poderia até olhar e ver como faziam, mas prefere desvendar o jogo só. Prefere insistir mesmo que demore (ST).

Essa situação nos oportuniza pensar no que Huizinga (2001) denomina como jogo, uma atividade séria capaz de absorver o jogador, ou seja, ST se concentrava, buscava construir a habilidade de jogo, ainda quando ela diz “*perdia a graça*” podemos inferir a ideia de ludicidade necessária ao desafio imposto pelo jogo, como colocado por Callois (1990) ultrapassar os obstáculos por escolha, por liberdade diante a dificuldade; e o jogo de ST nos

permite pensar que o jogador quer jogar, ele deseja se submeter ao jogo, mas de forma prazerosa e livre.

No segundo encontro, todos os três alunos do primeiro grupo compareceram e pelas observações era evidente que havia uma intimidade maior com o jogo, jogaram mais calados e mais concentrados em seus próprios desempenhos. Especificamente entre MR e SL houve menos perguntas em relação ao jogo, em entrevista eles disseram que já tinham “*entendido melhor*” o game, talvez por isso jogaram mais concentrados.

Nesse mesmo dia, outro jogador do grupo II foi no horário do grupo I e, como havia uma desistência, ele jogou nesse horário, esse era SE, que chegou atrasado, mas ele era um jogador experiente, conhecia a franquia do jogo e já havia jogado os jogos anteriores a esse da pesquisa<sup>108</sup>. Desenvolveu muito bem a jogabilidade e avançou muito no jogo, mas não conversou com ninguém e foi embora mais cedo, alegando ter “*coisas*” para resolver.

No fim do jogo, houve uma nova entrevista: o que vocês entendem por História?

*História, vamos assim dizer, que é uma coisa que aconteceu há muito tempo atrás e agora sempre vai ficar algo a escrever alguma coisa. Tipo igual no jogo eles escrevem, eles escrevem o que está acontecendo, uma parte do que ele passou no navio, e futuramente as pessoas irão ver o caso como aconteceu (SL).*

*É o que vai acontecer daqui para frente, à história vai modificando a cada dia (MX).*

*Estudo de alguma coisa importante que aconteceu no passado. Hoje pode acontecer algo não esperado na História e tudo pode virá história ou um dia no futuro conhecer o que aconteceu no passado (MR).*

Essa pergunta se fez necessária, para que pudéssemos compreender a concepção de História desses alunos, para que tivéssemos alguma referência para pensarmos suas interpretações da história no jogo, pois tínhamos como hipótese que as concepções de História que os sujeitos possuem interferem na forma como eles analisam e interpretam a História no jogo.

De princípio, vemos que ambos relacionam a História implicitamente à ideia de tempo; passado, presente e futuro, isso indica que esses sujeitos percebem as relações que a mudança temporal tem com a história. Como afirmaram Fonseca, Borges e Junior (2007), situar as temporalidades é aspecto importante para o processo de pensamento histórico. Contudo, é notório que as definições são genéricas e falta um entendimento mais apurado

---

<sup>108</sup> Respostas obtidas em entrevistas.

sobre permanências que também são importantes para pensar a História (BLOCH, 2002). De tal modo, sugerimos de início, que as mudanças são pontos de referência para as interpretações históricas que esses sujeitos constroem, mas não necessariamente as permanências.

Em seguida questionamos: Como é que se escreve a História? (Não responderam) reformulamos a pergunta: A partir da ideia que vocês têm de história, como é que se escreve a História?

*São fatos que realmente aconteceram (SL).*

*Fatos reais, mas podem ser fatos inventados, para comprovar aquilo e tal. Por exemplo, pega um filme de terror, que diz que ele foi baseado em fatos reais, fatos reais foi o que se baseou, mas no meio do filme com certeza vai colocar partes do que não existiu (MR).*

*Não respondeu (MX).*

Essa pergunta foi feita com a tentativa de captar nos sujeitos se eles tinham algum tipo de menção sobre como se escreve a História de referencial científico que eles estudam na escola. Tínhamos a ambição de tentar apreender se eles tinham noção de fontes, escrita da história e trabalho do historiador, afinal isso é proposto pelo CBC-MG<sup>109</sup>.

MX não respondeu a questão, apenas sugeriu com a cabeça que não sabia. Podemos notar que há um conflito nas respostas, real x ficção, esse alunos tem uma noção de verdade em relação à história, ela existiu, mas sua escrita pode ser falseada, inventada. Em seguida questionamos: sobre a história *do* jogo o que vocês têm a dizer?

*Eu estou acompanhando um pouco, de acordo com o que aconteceu da independência dos Estados Unidos, a cada parte do jogo ele pode mudar de personagem (MX).*

E sobre a História *no* jogo, dá para identificar alguma coisa de histórico? De referência histórica? Ambos responderam que sim e citaram o fato de haver uma mudança

---

<sup>109</sup> “Esse programa visa, de um lado, possibilitar aos jovens (pré-adolescentes e adolescentes) o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de uma cidadania participativa, crítica e comprometida com os valores democráticos. De outro, visa o desenvolvimento do raciocínio histórico, a escolha e tratamento dos temas a partir das questões do presente, priorizando os procedimentos e a diversidade de fontes na construção do conhecimento histórico.” (CBC-MG, p.15). O desenvolvimento do raciocínio histórico supõe a ampliação das capacidades de leitura e interpretação de informações diferentes fontes históricas, a identificação de fatos principais, o estabelecimento de relações entre fatores, a construção de argumentações com base em dados e interpretações históricas diversas, a elaboração de idéias-síntese, assim como aprender a lidar com diferentes dimensões da temporalidade histórica (CBC-MG, p.19)

nas roupas, *de imediato se percebe que ele voltou no tempo*. Também citaram armas antigas, móveis, *diferenças entre antigamente e hoje (SL)*. Ainda SL disse que:

*Igual as roupas usadas no jogo, é brega. Quer dizer, para nós hoje é brega (risos). Mas dá pra ver o trabalho, a mão de obra deles é tudo. Nossa é totalmente diferente da nossa, quê mais? (pausa). Pelo que eu vi tinha pessoas limpando o chão, não tinha pessoas é, como posso dizer, mais arrumadas, as pessoas não estavam arrumadas, olhando para o jogo parece que todo mundo era empregada, tudo a mesma coisa (SL).*

Nesse momento, tecemos estas duas questões a fim de dar uma liberdade de resposta aos sujeitos e arriscar-nos a expandir nossos dados sobre a leitura que estava sendo feita pelos jogadores. E nosso dado dialoga com Arruda (2009), quando esse autor argumenta que o roteiro do jogo precisa convencer o jogador a consumir o seu conteúdo, por isso há no jogo uma preocupação em aproximar elementos que podem ser reconhecidos pelos jogadores como típicos de uma época e esse fato imagético passa a ser um dado importante que influi na interpretação dos alunos. Afinal, esse conteúdo em imagens cria, de fato, uma relação de consumo, mas vai além disso, quando oportuniza o jogador ler historicamente o game ou, pelo menos, oferta a possibilidade de trazer para o dialogo aproximações interpretativas vinculadas as sociedades passadas.

No mesmo dia, no segundo encontro, com o segundo grupo foram três alunos, considerando o SE que havia ido antes. No segundo encontro, todos envolvidos na pesquisa estiveram presentes. SM como já tinha jogado na semana passada começou imediatamente a jogar. Já SN teve muita dificuldade na fase de treino e MN e avançou bem durante o período da partida.

Logo no início, SN pediu ajuda a SM, eles conversaram muito sobre como passar de fase, especificamente a fase tutorial. SM deu dicas para SN que ficou na tentativa e erro e foi avançando no jogo, era notório que ela estava com muita dificuldade. No fim do turno, perguntamos sobre o jogo aos dois que não estavam presentes na semana passada, SN e MN e eles disseram que gostaram. E MN completou: *“Legal porque resgatam uma época diferente e mostra um pouco sobre, a cultura e os costumes” (MN)*.

O pesquisador então questionou a SN sobre as dificuldades na hora do tutorial. SN: *Sei lá! Acho que é porque estou pouco acostumada com esse jogo, eu acho. E na primeira fase estava difícil saber o que fazer, mas depois, aparece o que deve fazer e fica mais fácil (SN)*. Aqui, vemos como o tutorial e as informações de mapa parecem ser importantes para o

desempenho, ou seja, o jogador sabe fazer e com as orientações eles o fazem. Essa característica é bem comum nos games.

Sobre o tutorial nos games, eles geralmente são programas de ensino para que os jogadores desenvolvam a percepção dos comandos que serão necessários para efetivarem as jogadas. Em A. C 3, o tutorial é prático, ou seja, enquanto o jogador tenta desenvolver a missão aparece na tela da TV os botões que ele precisa apertar para que o personagem faça a coisa desejada, seja pular, se defender, atacar e etc. Por exemplo, o console escolhido para a pesquisa foi o Playstation 3, pois seu joystick tem os comandos liga/desliga, star (começar), select (selecionar) de triângulo, círculo, quadrado e xis, além de setas para cima, baixo, direita e esquerda. Tem também dois analógicos que movem em sentido circular e pode servir como seta; cima, baixo, direita e esquerda e botões de L (left) esquerda L1 e L2 e R (right) direita R1 e R2. Soma de 17 botões, mais as funções L3 e R3 quando se aperta o analógico, totalizando uma média de 19 comandos/funções.



Figura 69: Joystick do Playstation 3

Voltando ao tutorial do jogo, ele funciona da seguinte maneira: o jogador, o jogador entra na Animus e o cenário é recriado em 3D. Assim, ele experimenta os comandos necessários para desenvolver o jogo, como correr o tutorial o qual manda que o jogador aperte R1, atacar quadrado, defender círculo e assim por diante. Há também comandos sincronizados ou em conjunto, por exemplo, em R1 mais xis o personagem se esquiva e contra ataca, muitos são os comandos, mas o tutorial quase sempre fornece a orientação.



Figura 70: Desmond no tutorial prestes a eliminar um soldado.<sup>110</sup>

Note na imagem que o personagem está sobre um pedaço de madeira e abaixo dele há um soldado segurando uma arma, porém de costas para Desmond. O tutorial indica o botão que deve ser pressionado para que o personagem ataque e elimine o inimigo em apenas um golpe, sendo essa a forma assassina mais abreviada de eliminar os inimigos. Todavia, há outras formas como, por exemplo, descer e ir agachado por trás e degolar o inimigo ou mesmo lutar com ele antes da supressão. O fato é que há várias formas de se jogar o jogo e o tutorial apenas informa algumas possibilidades de jogadas, mas as táticas e estratégias de comando e jogo são definidas pelo jogador.

Sobre os jogadores é importante perceber que de início quase todos se prendiam aos comandos da tela, entretanto com o desenvolver do jogo cada um selecionava um grupo de comandos e ia reproduzindo-os de acordo suas táticas de jogo. Isso é importante salientar, pois como argumenta Moita (2006) por não ser um espaço impositivo, com o jogo nos é possível perceber a maneira como os jogadores experimentam a construção de sua ação e com isso nós podemos ampliar a percepção sobre as estratégias de aprendizagem media pelos jogos digitais. Assim, podemos sugerir que o tutorial é importante no principio, afinal é ele que instrui os jogadores nos recursos que o jogo oferece como: pular, correr ou atacar, mas é indispensável apreender que os jogadores acabam por desenvolver os comandos dentro de uma liberdade de escolha e por fim eles escrevem o jogo a sua maneira de jogar (GEE, 2009).

<sup>110</sup><http://www.gry-online.pl/Galeria/Html/Poradniki/1286/1813270906.jpg>

Retomando o grupo II, as mesmas perguntas que haviam sido feitas ao grupo I foram feitas ao grupo II. O que vocês entendem por História? Depois da pergunta o silêncio pairou e os jogadores entrecruzaram olhares, o pesquisador explicou-lhes que se estivessem com medo ou vergonha, não precisariam responder, mas também não deveriam sentir-se pressionados. Ainda, dissemos para ficarem tranquilos e participar das perguntas apenas se reconhecessem que estavam confortáveis para responder. Então, depois dessas falas, eles responderam:

*Acho que é algo que aconteceu na linha do tempo, um fato que marcou muito a década, ou então não conseguiam determinar o que era, ou então o que já foi uma explicação do tempo (MN).*

*É um fato passado (ST).*

*Uma matéria da escola? Não sei. Coisas do passado. É isso, né?(SN).*

Novamente, temos nas respostas a ideia de tempo e o foco na temporalidade do passado, parece que esses sujeitos não articulam a História de forma relacional com um conceito mais complexo de tempo e “passado” ou mesmo de relações com as permanências no presente. E como argumenta Siman (2003), identificar e explicar esses processos de ruptura e permanências é uma habilidade importante no processo de pensar historicamente. Entretanto, os jovens da pesquisa não proferem ideias de presente e passado como referências inseparáveis ao conhecimento histórico. E essa carência de compreensão pode acabar por inibir as potencialidades de envolvimento dos jogadores com a História no jogo e mesmo o aprofundamento de leituras sobre o que eles estão consumindo na tela.

Em seguida: Como se escreve a história?

*Pelo fato de ter ocorrido alguma coisa. Para as pessoas saberem o que aconteceu no passado, porque aconteceu, para que aconteceu. Porque mudou?(SM)*

*Eu acho que a história existe para dá resposta de algo que foi procurado, para o futuro ou para o passado (MN).*

Aqui, vemos que o conceito de História não se amplia, mas demonstra estar ligado a algo importante. Eles compreendem que é necessário saber sobre o passado. E os sujeitos da pesquisa não demonstraram novamente qualquer argumento sobre os historiadores ou mesmo sobre fontes. O que nos leva a considerar que o conhecimento histórico que eles elegem e formulam está alicerçado numa forma de conhecer o passado de forma sistematizada, mas voltada a fatos, eventos e rupturas “significativas”, não ampliando suas

ideias a histórias menos “heroicas” ou permanências significativas no contexto social, político ou cultural.

Na conversa, ainda, o pesquisador questionou: ST você falou sobre mudanças, fatos que ocorreram e MN você disse que ela (a história) existe para dar respostas, certo? Ambos: certo. Vocês acham que isso é importante para associar as mudanças e a “possibilidade” de dar resposta quando se pensa em História? Por quê?

*Uai é. Porque como você vai saber se você vai viver do jeito que você quer viver ou do jeito que as pessoas viviam no passado? Porque será que aconteceu isso, porque isso hoje é assim? E não de outro jeito? (risos) Eu não queria viver como se vivia no passado, eu não. Deve ter sido muito chato (riso de todos) (SM).*

*Acho que é, ou não é? Deve ser. A História explica as coisas do passado, né não?(MN)*

Percebemos que quando tentamos aprofundar uma discussão sobre o conceito e as possibilidades de pensar uma História ciência, ou seja, uma História que lida com as mudanças, mas que conseqüentemente tenta responder a dúvidas do presente, os sujeitos-jogadores têm uma dificuldade maior em argumentar. Isso talvez se explique por uma falta de arsenal cultural-teórico sobre essa discussão, algo que a escola deveria oportunizar. Como argumenta Vygotsky (1991), a escola é capaz de produzir algo novo na criança e, nesse caso, entendemos que é na escola que o aluno terá oportunidade de discutir com mais profundidade temas pertinentes sobre História e sua produção de conhecimento e na hora que ele jogar um jogo de temática histórica ou ver um filme, ele poderá inferir questões e relações mais próximas de um debate crítico fundamentado em argumentos históricos. Como argumenta Guimarães (2009), devemos repensar esses recursos e fontes na escola, pois fora dela os alunos lidam e aprendem com eles.

E para vocês como se aprende História?

*De várias formas, um filme, por exemplo, dá para aprender muita coisa, né? Eles mostram como tudo aconteceu e você aprende, pra mim é como se eu tivesse lá no momento que está acontecendo. Ai você tem uma visão geral. Mostra todos os detalhes. Eu acho muito bom (SM).*

*Eu não aprendo história, é muito difícil. Eu nem sei como eu estou entendendo aqui? Acho que é pela ideia, o jogo mostra, é intuitivo, fácil e divertido de aprender (MN).*

Aqui, o filme reaparece como uma referência para esses sujeitos, “*filme histórico retrata história (SL)*”, diferente do que havia mencionado MR, pois, o filme “*cria, mesmo baseado em fatos reais*”, ou seja, esses sujeitos pensam diferente e tem leituras distintas sobre a história que consomem na tela. Não há homogeneidade (GREENFIELD, 1988) na forma de consumir material midiático, mas ambos mostraram pensar o conceito de História de forma aproximada.

Eles não consomem a história no filme de forma igual e isso se deve a muitos fatores que os diferem como indivíduos, diversas experiências e conhecimentos, mas no que pesa uma visão formal, ou escolar, algo que deveria ter sido pensando no campo exclusivo da escola que é aprender o conceito de História ou como se escreve a História; vemos o campo de aproximação, logo sugerimos que a escola ensina e eles aprendem, mas essa relação se dá de forma problemática, especificamente na maneira como cada sujeito interpretará a realidade que o cerca (RICOEUR, 2011).

Sobre a história *do* jogo, o que vocês têm a dizer?

*Dá pra ver que ele estava na Inglaterra, depois ele pega o navio e vem para os Estados Unidos, mas estava difícil de ler (SM).*

*Eu entendi no começo, que teve a história do pai do menino que foi capturado, aí o pai entrou numa espécie de área 51, e pegou uma bola que viaja no tempo e determinado lugar que ele ia o pai dele já tinha passado por aquilo, aí ele vive outra história junto com o pai...só isso (MN).*

Observamos que ambos os sujeitos acompanham a narrativa do jogo, a história ficcional do jogo, contudo eles ainda percebem o contexto histórico que o rodeia, mesmo que seja “*difícil de ler*” (SN). Isso é pertinente ser esclarecido, pois o jogo tinha legendas em português, mas eram muito pequenas as letras e na cor branca, o que dificultava uma visualização completa. Durante a pesquisa, todos reclamaram desse quesito no jogo, alegando dificultar entendê-lo melhor.

Ressaltamos que nesse depoimento, podemos sugerir uma interpretação sobre o que Lave; Wenger (1991) afirmam sobre a posição privilegiada dos conhecimentos, pois ST trás nos seus argumentos uma leitura ‘objetiva’ sobre a história do jogo, ao esclarecer a narrativa sobre os lugares e a ação do personagem do jogo. Já MN trás outros conhecimentos, como citar a área 51<sup>111</sup> para criar uma analogia com o cenário e história do jogo. Isso evidencia

---

<sup>111</sup>Área 51 é um dos nomes atribuídos à área militar restrita no deserto de Nevada, próxima ao Groom Lake, Estados Unidos. É uma área secreta que o governo norte-americano só admitiu sua existência oficial em 1994 e ainda com muitas restrições. Muitas teorias usam a área 51 para argumentar sobre ufologia, teste com pessoas, criação e invenção de armas letais a existência da humanidade entre outras teorias da conspiração. Teoria que

que cada sujeito se prende a detalhes específicos para pensar a História do jogo, ou seja, eles selecionam uma memória para interpretar o que eles vêem na tela, o que sugere haver uma espécie de negociação de significados para elaborar a interpretação e o conhecimento sobre o que eles jogam.

E sobre a história no jogo, dá para identificar algum aspecto histórico?

*No começo ele começa com roupas do nosso tempo, e depois ele vai pro tempo passado e **muda** aí você percebe (ST).*

*É isso mesmo, as roupas mostram direitinho, isso dá para notar que o jogo é histórico (MN).*

*Também achei que a roupa muda e tudo também muda, acho que dá pra entender melhor(SN).*

Nesta ocasião, os sujeitos novamente se prendem as mudanças mais explícitas no jogo para pensar a História, corroborando com a ideia que esses sujeitos conceituam e entendem a História e as relações temporais mais pela ruptura dos eventos. E os conteúdos imagéticos recriados no jogo como artefatos de época são centrais para essa leitura e interpretação do histórico *no* jogo. Esse conceito temporal de ruptura em História é importante. Como argumenta Burker (1992), ele ajuda a quebrar uma lógica de imutabilidade histórica. Todavia, o conceito de permanência não é menos importante, afinal com esse conceito é possível perceber que historicamente há uma dialética entre mudança e continuidade, ou seja, uma não existe sem a outra, tanto a ruptura quanto a permanência constituem um mesmo movimento, através do qual atua a mutação dos processos em curso no tempo.

A partir do terceiro encontro, os alunos SN e MN não foram mais a pesquisa, simplesmente abandonaram. ST ainda foi mais um sábado e também desistiu. Já SL, MR e MX permaneceram até o fim. SE também frequentou mais uma vez. Todos foram procurados na escola e quando questionados SN disse que não poderia ir mais, tinha tarefas a cumprir. MN havia arrumando um emprego e não teria mais disponibilidade, ST se comprometeu a voltar, mas não apareceu e SE disse que sua mãe havia proibido. Assim, a pesquisa continuou com três alunos jogadores (MX, SL e MR).

Esse esquema de observação permaneceu por mais três encontros e começamos a notar que as situações não mudavam muito, pelo contrário permaneciam muito parecidas

---

explica um evento histórico ou atual como sendo resultado de um plano secreto levado a efeito geralmente por conspiradores maquiavélicos e poderosos, tais como uma "sociedade secreta" ou "governo sombra".

com as outras citadas, jogo, concentração, socialização, ajuda mutuas. O diferencial era uma maior interação de MX com SL, pois como MX já havia avançado muito no jogo e SL não, ele a ajudava dando algumas “dicas”.

Então, optamos por manter os jogadores da pesquisa, mas não mais com a locadora toda fechada, decidimos junto aos sujeitos-jogadores que a locadora ficaria disponível a outros consumidores já que só havia eles três e a interação entre os mesmos estava de certa forma consolidada. Também tínhamos a pretensão de captar como outros jogadores frequentadores do lugar agiriam ao perceber três jogadores jogando o mesmo jogo enquanto alguém os observava.

Assim foi feito, entre os jogadores tudo ocorriam “normalmente”, mas no primeiro sábado alguns jogadores de fora do grupo de pesquisa (frequentadores da locadora) questionaram o dono da locadora sobre o que estava ocorrendo e ele lhes informava sobre a pesquisa e, inicialmente, alguns chegaram a se sentar na tentativa de entender, mas não levantaram questões.

Com o tempo, alguns interrogavam o pesquisador, mas poucos interagiam com os alunos, algumas poucas vezes, os jogadores de fora da pesquisa interagiam com os jogadores da pesquisa. SL chegou a reportar que alguns tentaram ensinar ela a jogar, falavam com ela como fazer, mas não o fizeram com os outros dois, “*deve ser porque sou menina. Eu acho (risos)*” (SL).

Depois de oito encontros, já nos era possível perceber que os alunos interpretavam o jogo, eles tinham maior facilidade em compreender a história *do* jogo mais que a história *no* jogo, essa última se produziu de forma fundada quase sempre em incertezas, mas com referências temporais: “*no passado*”, “*naquela época*” “*deve que era assim*”. A visão que os jogadores apresentavam era geralmente linear quando se trata da narrativa e essa, muitas vezes, ocorria na leitura e na narrativa da história *do* jogo. Vejamos:

Perguntamos: como você interpreta o que presenciou no jogo?

*Assim, tudo aquilo tinha um motivo, foi achar a chave, no caso pra libertar o mundo de alguma coisa que eu não sei ainda, não consegui identificar, mas tudo aquilo foi pra achar o medalhão depois que desenterrou foi nos lugares, nos tais lugares colocar a fonte de energia pra abrir portas e conseguir libertar o mundo de alguma coisa (SL).*

Aqui notamos um resumo da narrativa do jogo, mas preso na história *do* jogo, a experiência do tempo presente o objetivo geral do personagem Desmond “salvar a terra”.

*Que os Estados Unidos estava tentando a liberdade, estava buscando força pois estavam enfrentando uma batalha contra a Inglaterra. Acho que é isso (MR).*

Já no depoimento de MR, o vemos discorrer sobre o tema central da História da Independência das treze Colônias, ou seja, não houve uma única forma de jogar e muito menos de interpretar/compreender o jogo. Como aponta Ricoeur (2011) em relação a interpretações às circunstâncias e leituras são muito relativas. Ainda argumenta Ricoeur (2007) que a interpretação é um ato complexo, ao ponto de ser inevitável controvérsia até mesmo rivalidades. Entretanto, não podemos supor que eles não façam o exercício de interpretação, isso aqui é inadmissível, esses sujeitos não estão alheios ao que consomem nas telas do jogo. Seja lendo e interpretando a história *no* ou *do* jogo, o fato é que eles interpretam, pesam e interagem com os jogos, não são passivos ao que consomem. Aqui cabem novas reflexões, como por exemplo, qual a relação de subjetividade que influi nos recortes interpretativos, como essas leitura e interpretações podem nos ajudar a pensar as identidades e a constituição desses sujeitos, ou mesmo como essas leituras podem nos oferecer pistas para a reflexão sobre a aprendizagem juvenil. No entanto, isso pode ser abertura para outras pesquisas.

Por exemplo, quando é tratado o Brasil no jogo, uma questão foi central: todos os jogadores riram do Brasil representado no jogo e ambos discordaram do que viram.

*Ah! Nada a ver, né. Que isso? Sacanagem deles (MX).*

*O Brasil foi rebaixado, acho que eles não gostam do Brasil. Que isso tudo é muito exagerado! Por exemplo, não nego que exista isso no Brasil. É não nego a sujeira e a bagunça, mas nem todo mundo anda de chinelo (risos) Ah! Gostei não, muito exagerado! (SL).*

*Moço, quê que foi aquilo? Mas é como SL disse muito exagerado. Mas acho que o exagero faz parte por que é um jogo, é uma ficção, e nem tudo que está ali é verdade (MR).*

Nesse depoimento, podemos notar como eles entendem que o jogo é uma criação, foi intenção de alguém fazer ou demonstrar aquilo daquela forma. Quando usam “deles” e “eles”, esses sujeitos estão se colocando diante do trabalho de alguém e ainda demonstram que não precisam concordar com o que foi retratado, isso nos leva a considerar que esses jovens não são alheios as representações que os jogos inferem.

Esse dado dialoga com a arguição de Alves (2005) quando essa autora argumenta que há uma leitura dos jogadores sobre violência real cotidiana e violência virtual

representada no jogo digital, essa como um exercício de faz de conta; ou seja, os jogadores distinguem o que podem e como podem pensar as representações que o jogo possibilita, no caso do nosso trabalho tratando das circunstâncias interpretativas que os jogadores inferem ao jogo e sua linguagem.

Quando perguntados sobre se vocês conseguem identificar o que é ficção no jogo, a resposta de um deles foi:

*Eu acho que não tem só ficção, deve ter verdade também, até por isso no jogo eles imitaram uma máquina que pode voltar no tempo e identificar o que aconteceu na história (MX).*

Sendo assim, vocês conseguem distinguir o que é uma ficção e o que não é ficção no jogo?

*Acho que dá pra distinguir sim por causa que em algumas missões parece que é o fato real mesmo, aí eles foram lá e colocaram a ficção no meio pra desenvolver o jogo. Igual a parte do sequestro do cara que está lá dentro, eu não duvido nada de que pode ter acontecido aquilo na vida real mesmo, eu acho que dá pra perceber mesmo. O real do jogo que estou vendo é mais ou menos o que eles estão focando. Exemplo: vai fazer uma missão, igual a do sequestro do cara mesmo, aquilo ali é tipo assim sequestrou daí você tem que achar o cara, e mais, foi o sequestro, sequestraram ele. Aí deu pra procurar igual, por exemplo: a polícia teve que procurar, “deu baixa” tipo assim: acho que isso é mais na parte do fato que aconteceu (SL).*

Interessante notar que o que eles chamam de não-ficção ou verdade é a possibilidade real de algo acontecer e não necessariamente algo que aconteceu. Por exemplo, a ação do sequestro usado na entrevista para explicar, demonstra que eles interpretam que algo é possível acontecer. Por exemplo, uma guerra que mata muita gente, uma luta entre pessoas ou um navio afundar, todas essas são situações possíveis de acontecer e, por isso, é encarado por eles como não ficção. Agora, por exemplo, um homem metade peixe, com asas e que cospe ácido é ficção, haja vista que é algo que só pode ocorrer no espectro do jogo e não na vida real. Os sujeitos demonstraram ter essa clareza para distinguir o que eles interpretam e como o fazem. E segundo Ricoeur (2011); (2007); (1978), há sempre de motivações pessoais e culturais do sujeito nesse ato interpretativo.

Ainda é muito curioso notar que esses jovens jogadores têm clareza desses artifícios usados pela indústria do entretenimento. Perguntamos a eles se existe diferença entre ficção e verdade? Um filme, uma novela, um seriado, um jogo, ele tem algo que é verdade? Ou tudo é ficção?

*Tem um certo exagero, mas é para dar um clima melhor pro jogo, um clima melhor pra novela, alguma coisa assim pra chamar mais atenção das pessoas, não só a história verdadeira aquilo e tal, sempre tem uma coisa a mais, uma coisa chamativa é melhor pro fato (MR).*

*Tipo assim mesmo, você sabendo que aquilo é verdade, que aquilo aconteceu você fica assim aí que trem chato, aí tem que colocar um trem a mais, igual: tinha que ser mais animado, igual, exemplo: as coisas sabe? Os acontecimentos podiam ser mais dramático pra me chamar mais atenção (SL).*

*Eu não sei, acho que não (MX).*

Interessante notar que esses jovens apresentam uma leitura sobre o que consomem na mídia, há uma relação que extrapola a passividade como já argumentamos. Contudo, devemos compreender a relação de troca e não apenas de introjeção dos discursos e ideias que são passadas e, nessa relação, eles percebem o exagero e o uso de artifícios para que haja o entretenimento, “*a coisa não pode ser chata, jovem se entedia fácil, tem que ter algo a mais, sabe? Algo para prender a atenção*” SL.

Aliás, algo nos coloca a pensar a inferência da escola sobre a perspectiva desses alunos, a força do professor sobre os objetos. Ficou claro que quando tratamos de games, os alunos se posicionam de forma mais crítica, questionam sobre o que fizeram e porque o fizeram, no entanto quando tratamos dos filmes as opiniões se divergem.

Vocês conhecem algum filme de história? Que trata de alguma coisa de história?

*A gente assistiu na escola (MR).*

*Eu esqueci o nome do filme, é, é que tem Mel Gibson. Mas, não lembro qual que é (MX).*

*O professor de história passou (SL).*

*O professor nosso de história, ele trabalha com a gente assim, passa filmes e tal, essa semana a gente assistiu um sobre a primeira guerra mundial (MR).*

*Pesquisador: Qual filme, lembra?*

*Ele passa muitos filmes. Ele passou já a guerra de canudos, ele passou esse da primeira guerra mundial, pretende passar da segunda guerra mundial, ele passa um monte de filme (MR).*

Aqui, notamos que o cinema é usado na escola, no entanto, a forma como o professor usa o filme não nos é possível saber; contudo, fica evidente o seu uso. E como defende Spini (2011), o filme é objeto de histórica, no entanto como trás Vesentini (2002) na escola deve ser passível a análise e ele deve ser interrogado.

Como vocês interpretam o filme, você acha que aquilo ali é a história do jeito que aconteceu?

*Acho que sim (MR).*

*Sei não, talvez, mas dever ser que sim (SL).*

*Ah! Sim? Não?(Risos) não sei (MX).*

*Pesquisador: MR você acha que é. Porque você acha que é?*

*Porque retrata as guerras que aconteceu, acho que o professor não ia passar se soubesse que é ficção, né? (MR).*

Essa pergunta gerou um clima curioso na entrevista, foi como se depois do debate sobre ficção nos jogos e as questões sobre o cinema, eles tivessem parado para pensar sobre essas questões, tanto que SL e MX não sabiam se concordavam ou discordavam, olhavam para mim, para eles e estavam meio confusos. Mas, esse fato parece importante; afinal, a pergunta que MR levanta é pertinente, o professor representa algo na vida desses alunos, ele é uma figura de autoridade intelectual e, normalmente, eles não teriam motivos de duvidar dos filmes que assistiram na escola, orientados pelo professor.

E sobre a interpretação, quando vocês estão assistindo o filme, o que vocês fazem, como vocês interpretam, a partir do que vocês interpretam? E a história como vocês interpretam a história?

*A história eu interpreto mais pelo o que lê tipo assim: o jeito que eles estão falando. Igual o gesto que eles fazem com o braço já dar pra saber mais ou menos se tá com raiva, coloca a mão na cabeça ou xinga, e dar pra ver pelos gestos (SI).*

*Pelo que conta o filme, por exemplo, a guerra (MX).*

*Ah! O filme é fácil porque não corta é tudo direto, diferente do jogo que corta, eu faço o que quiser, depois volta. O filme é mais fácil de entender (MR).*

Nesse momento, é notório que a terceira pessoa do plural, usada para falar dos games desaparece, quando os alunos falam do filme, “eles fizeram”, esvanece, talvez na tentativa de demonstrar que em relação ao filme os sujeitos tendam a aceitar melhor o fato histórico

como verdade mais que no jogo; isso, pode ter relações estreitas com o fato de o filme ser usado como objeto didático e o game não.

Aqui, podemos apontar que a aprendizagem mesmo no campo informal não é isolada da educação escolar, pois os alunos criam várias formas de lidar e interpretar as histórias, os personagens; mas, não há como pensar que exista uma linha tênue que separe esses espaços de aprendizagem, pelo contrário, eles mesclam-se e misturam-se ou, como trouxemos, a aprendizagem extrapola o limite situado da escola, já que ela é uma prática social nunca isolada de outros espaços de formação como pessoas, discursos, instituições que agem sobre os indivíduos (LAVE; WENGER, 1991). Porém, tudo é muito miscigenado, um amálgama de ideias que se debatem, reescrevem e são os sujeitos que selecionam o que será lido e como será interpretado, o que cria uma dialética entre consumir e construir, produzindo assim inúmeros sentidos e significados para a história consumida nos videogames.

Sobre a interpretação, nesse capítulo e com o material exposto, observamos que ela é um fenômeno relevante na interação com o jogo, mas ela se mescla com inúmeros outros saberes e conhecimentos que esses indivíduos carregam consigo. Eles são capazes de trocar, inferir e refazer um vaivém interpretativo muito complexo e não se deixam levar por uma única narrativa.

Os objetos históricos representados no jogo, como armas, roupas e outros utensílios são fontes que chamam a atenção dos jogadores para inferirem perspectiva histórica sobre o que ele observa na tela. Esses artefatos são passíveis a leituras dos jogadores, ajudando a orientar as formas de interpretar a história contida no jogo; todavia, o trabalho evidencia que há muito o que se fazer para que esses sujeitos ampliem seu arcabouço cultural sobre análises histórica ou interrogação da fonte visual.

Percebemos ainda que as mudanças são mais significativas para eles construírem suas ideias e interpretações sobre a História. Assim, consideramos que há interpretações e formas elaboradas de conhecimento dos jogadores ao interagirem com jogos de temática histórica. E a história do jogo e a história no jogo acabam se misturando em determinados momentos, sendo que esse ponto pode revelar uma defasagem considerável nesses jogadores sobre conhecimentos históricos mais elaborados e contextuais, talvez aqui seja um lugar importante para repensarmos o ensino de História nas escolas contemporâneas.

Neste capítulo, trouxemos uma gama de fontes que nos ajudaram a pensar sobre a construção dos jogos no que diz respeito à trama, escolhas e inferências dos criadores, estabelecendo assim nosso argumento que o game de temática histórica é construído na combinação de fatos históricos, eventos e ficções, essas passam pela criatividade e desígnios

dos produtores. Fato esse que não elimina a seriedade dos enredos e suas narrativas, pelo contrário, tece a complexidade específica da linguagem dos jogos digitais.

Também apresentamos dados de nossas observações e entrevistas que foram realizadas junto aos jogadores, essas nos evidenciou um campo de pesquisa muito dinâmico e difícil de ser padronizado ou estabilizado em teorias prontas, no entanto, alguns indícios se mostraram fecundos quando pensamos a posição dos sujeitos jogadores diante as representações históricas organizadas na tela, por exemplo, as interpretações baseadas em real e ficcional que os sujeitos inferem no que consome, há também a percepção que os jogadores elaboram sobre figurinos, armas e todo um arsenal de imagens que revelam a temporalidade dos objetos. Tudo isso demonstra que os jogadores não estão alheios ao que consomem. Todavia, argumentamos que são necessárias mais pesquisas para podermos de fato pensar uma mediação entre games não educativos com as propostas escolares.

## CONSIDERAÇÕES

Desafiador. Essa é uma palavra que ajudaria a pensar o final dessa trajetória de pesquisa. Desafiador tanto no começo quanto agora nos passos que objetivam encerrar essa “fase”. No começo, por um lado, a provocação era lidar com um campo de pesquisa novo, mas por outro lado, o dever era problematizar um objeto que intrinsecamente conhecíamos como jogadores. Porém, a situação naquele momento era outra, interrogar cientificamente o game e suas possibilidades de relações com uma aprendizagem em História, sendo essa última um campo que inegavelmente apreciamos. Em outros termos, não havia como distanciar objetivamente pesquisador e objeto de pesquisa. Agora, na reta “final”, a suscitação que se coloca é perceber que o trabalho não se contempla exclusivamente aqui, o estímulo que se apresenta é saber que a “partida” continua, porque o campo de pesquisa para os games e o ensino e aprendizagem em História é vasto e provocador.

De tal modo, é necessário reportar que houve em toda trajetória da pesquisa uma relação de prazer, liberdade e até de *Ilinx (vertigem)*, mas sempre respeitando as regras que cabiam ao “jogo” da pesquisa. Inegavelmente, o ato científico pode ser considerado como análogo com o campo do lúdico. Afinal, como discorremos nesse trabalho, o lúdico é construtivo, ele promove o movimento e a transformação. Assim como a própria ciência, ambos são capazes de promover grupos, serem praticados em lugares e tempos próprios, existem segundo determinadas regras e são capazes de alterar percepções e idéias.

Outro ponto importante nessa fase é esclarecer que estudar as tecnologias - seja os games, computadores, celulares ou todo e qualquer arsenal tecnológico que é produzido no presente - e sua relação com a educação não é dever de o pesquisador ocupar-se em primeira instância com o futuro da educação, ou imaginar que essa realidade será fatalmente a realidade do futuro. Pelo contrário, fazer tal trabalho de pesquisa é pensar e ajuizar sobre o presente. Enfim, um argumento pertinente desse trabalho é que os games são artefatos que podem ser pensados no campo da cultura, logo são as relações humanas que constituem e inferem as subjetividades que se cria entre tecnologia, homens e educação. Assim sendo, compreendemos que o tempo presente que é marcado pelo consumo de tecnologia, o game faz parte do cotidiano contemporâneo e com ele várias pessoas aprendem e se relacionam. Todavia, seria demasiado singelo ambicionar que inegavelmente esse será o cotidiano vindouro da humanidade, confiar em tal tese é recusar a dialética própria da história, sendo que o que há é uma inquietação incansável das formas de organização sócio-cultural e

política que rodeiam as práticas humanas. Logo, sejamos francos, é inadmissível crer em tal contexto póstumo como inevitável.

Em nossa investigação, alcançamos nosso objetivo de pesquisa que era analisar as possibilidades de interpretação histórica produzidas por jogadores ao interagirem com games de temática histórica. De tal modo, nossa experiência buscou adentrar no universo dos alunos jogadores de uma escola pública a fim de conhecê-los. Com os questionários utilizados levantamos uma amostragem interessante sobre a relação dos sujeitos jovens com os jogos digitais e suas plataformas de jogo.

Foi-nos possível apreender que muitos jovens jogam e gostam de jogar jogos digitais, seja no computador, celulares, tablet e consoles de videogames. Esses mesmos jovens percebem que aprendem com os jogos. O caráter desta aprendizagem não é compreendido no sentido sistematizado da escola, entretanto, é responsável por construir condições sociais de organização destes jovens em torno do jogo e de seus sentidos.

Além disso, abrangemos que não há um sujeito teórico estereotipado para pensar os jogadores, pelo contrário, os sujeitos são múltiplos e diversos, tanto em gênero, idade, classe social entre outros fatores que os individualizam. Ao mesmo tempo, eles se auto-acomodam em diversos grupos, prioridades e opções, sejam essas quando se trata do tipo de jogo, da plataforma de jogo ou mesmo dos lugares onde se joga. O fato é que nessa pesquisa nos foi cabível teorizar que o pesquisador que queira trabalhar com jovens jogadores não pode admitir trabalhar com formulas e teorias acabadas e fechadas; pelo contrário, o pesquisador deve estar aberto às inúmeras possibilidades de refletir e articular ideias com os jovens, afinal como sujeitos eles querem participar da realidade onde se inserem, seja a realidade da escola, do jogo ou da pesquisa.

Esta argumentação se relaciona diretamente aos conceitos de juventude discutidos ao longo desta dissertação e suas inter-relações com o lazer. Reafirmamos a interpretação dada à juventude neste trabalho: ela não é uma, não é fechada ou enclausurada, ela promove diferentes experiências com o mundo e entre os jovens. A juventude, pensada como construção social e histórica, é mais complexa e diversa. As regras sociais para entrada e saída da juventude podem envolver interpretações que envolvam a constituição de um grupo sem identidade fixa, uma situação transitória que culmina com a duração da fase adulta.

Entretanto, o que percebemos nesta pesquisa é que os jovens se reconhecem como categoria social, compreendem suas identificações e criam estratégias para serem ouvidos e reconhecidos como sujeitos na sociedade.

Conforme já afirmamos, é necessário entender que o jovem está em um processo construtivo, em um determinado tempo e condição. Os jovens entrevistados demonstram esta multiplicidade de experiências, condições sociais, econômicas e de gênero. Eles se mostraram sujeitos de seu tempo, que se divertem, estudam, namoram, jogam e com isso vão se formando e reformulando suas concepções e posturas diante da realidade que os cercam e os games é parte dessa realidade, logo não podem ser ignorados.

Observá-los nos permitiu notar a necessidade e a dificuldade que emerge em compreender tantas referências formativas, tantos grupos com suas respectivas experiências, em contraposição a um discurso uno, capitalista, que procura construir imagens homogêneas de juventude, beleza, hábitos e experiências culturais.

Sobre o lazer, observamos que na contemporaneidade há uma relação direta com as tecnologias digitais, suas telas e teclas. Os sujeitos da investigação certificam suas sociabilidades pelas vias digitais, não de forma rígida ou inflexível, mas de formas variadas os indivíduos estão conectados uns aos outros e ao mundo. Usam o celular ao mesmo tempo que jogam e interagem, muitas foram as vezes que presenciamos eles mandando mensagem e atendendo chamadas durante as partidas e, em alguns casos, jogavam enquanto falavam. Esse parece ser o cotidiano desses indivíduos, que reconstruem as experiências comunicativas das gerações anteriores e desenvolvem outras experiências cognitivas e relacionais, seja no jogo, na rede social ou na vida escolar.

Com relação aos jogos digitais e a aprendizagem reafirmamos nossa ideia, eles oportunizam aprendizagens diversas no espaço extra-escolar. Reforçamos que a aprendizagem é parte integral da vida humana, ela se estabelece e se desenvolve em variados espaços e sociabilidades. Aprender é um fato situado, envolve problemas e pessoas e os jogos digitais têm desenvolvimentos para fornecer tais requisitos. Obviamente não estamos sugerindo que esses sejam o remédio que sanará os problemas que envolvem a aprendizagem humana, contudo, negar sua contribuição não é a escolha ideal.

Nesse trabalho, durante as observações, percebemos também a importância da sociabilidade no processo de aprender. Essa pode até sugerir como tese de lugar-comum, mas a interação entre sujeitos que ensinam e aprendem é de fundamental pertinência no processo de aprendizagem. Alcançamos isso nas observações dos jogadores, pois a influência mútua e o intercâmbio de ideias na tentativa de resolver os encargos do jogo criavam uma esfera colaborativa que se apresenta como uma oportunidade de valor potencial para o desenvolvimento de conhecimentos. Algo que a escola deve explorar mais. O fazer

conjunto, o trabalho coletivo na resolução de questões, a participação dos professores nos trabalhos do grupo juvenil necessitam se fazer presente no cotidiano escolar; afinal, a escola ainda é uma instituição que exerce poder na formação dos jovens, não é a única, mas é importante. E para, além disso, o trabalho mútuo, coletivo e colaborativo é um ato político é uma forma de educar socialmente, e de maneira considerável a educação não se separa da prática política.

A respeito do ensino e aprendizagem em História os obstáculos são vários e não é porque a maioria dos jovens não gosta de História, o argumento deles quase sempre era: “*História é muito difícil de entender*”, aqui talvez esteja algo pertinente a ser problematizado. Afinal, como nossa pesquisa demonstrou os alunos pensam historicamente quando estão jogando games de temática histórica, eles são capazes de inferir ideias sobre rupturas na narrativa e objetos que são representados na tela, como roupas e outros objetos que demarcam sua existência em outras eras. No entanto, como tecemos nessa pesquisa aprender História é fruto de um trabalho, pensar historicamente não é algo inato no ser humano, opostamente, é algo aprendido, desenvolvido e que precisa ser exercitado. E o jogo por si ajuda a fazê-lo, mas não determina perspectivas mais apuradas do conhecimento histórico, mas podemos apontar que essa fonte visual é material rico para explorar os raciocínios históricos.

Argumentamos dessa forma, porque foi manifesto isso nas entrevistas dos alunos, o jogo estimula, dá indícios e ideias, oportuniza o diálogo com a História, afinal ele é uma fonte e deve ser tratado com uma. O jogo não é professor e a locadora, ou o lugar onde se joga, não é escola. Apesar disso, o game de temática histórica abre caminhos e curiosidades, mesmo mesclando ficção com um contexto histórico, o jogo permite leituras e aceita interpretações. Essas induzidas, mas múltiplas e distintas, afinal os jogadores não são sujeitados a uma única leitura da fonte, pois interpretar também é um exercício cognitivo capaz de ajudar o ser humano a se expandir.

A propósito da relação com as mídias, como o cinema, por exemplo, nossos sujeitos da pesquisa nos oportunizaram uma leitura pertinente sobre a ação do professor. Notou-se que o docente é uma referência de conhecimento, não a única, ou uma referência *supra-sumo*, mas uma referência importante. Os jovens têm leituras variadas sobre o professor. Não podemos dar a entender neste trabalho que o professor perdeu sua postura de autoridade na vida do jovem, mas também não podemos argumentar que ele seja intocável, o que notamos é que ele pode abranger certa influência sobre a forma de ler e pensar as fontes midiáticas. Deste modo, o trabalho com elas deve ser sempre cauteloso e orientado de forma

que não a deixe impor o conhecimento, mas que professor e aluno a problematizem, selecionem, recortem, enfim não a naturalizem diante dos conhecimentos históricos que ela fornece ou pode imprimir no/ao sujeito.

A interpretação como trouxemos no trabalho quando pensada junto ao game de temática histórica pode ser articulada a duas possíveis narrativas; a história *do* jogo e a História *no* jogo. No campo, percebemos que os alunos exercem compreensão do que vêem na tela, eles são capazes de decodificar informações sobre o jogo para explicá-lo. Há uma transição de informações e conhecimentos que se manifestam por meio dos sujeitos que geram o ato interpretativo. Entretanto, foi identificada entre os jogadores pesquisados uma maior facilidade em articular explicações com a história *do* jogo em detrimento da História *no* jogo. Mesmo eles tendo uma percepção da manifestação representativa da História *no* jogo ainda surgem dificuldades em compreender e explicar historicamente os fenômenos contextuais e históricos que o jogo oferece.

Sobre a ficção e a “realidade” presente nos games, ficou explícito uma interpretação plausível produzida pelos jogadores. Eles mantêm uma leitura sobre o provável e o improvável para refletir tais conceitos. Contudo, uma dificuldade relevante também foi apontada, a dificuldade dos jogadores em manipular e tecer argumentos de fundamentação historiográfica. Isso possivelmente compromete interpretações mais elaboradas sobre o jogo, todavia, não as elimina. Isso ocorre até porque elas aparecem quase sempre fragmentadas, desarticulada e às vezes soltas, mas elas existem na interpretação que os jogadores fazem sobre a História *no* jogo. Por exemplo, ao usarem a temática da guerra, dos conflitos, da cultura eles manifestam artifícios interpretativos pertinentes à história, mas poucas vezes esses são usados de explicativa ou evoca uma conjectura histórica. Como argumentamos, interpretar historicamente não se trata de chegar à verdade ou criar consensos intocáveis sobre os fatos, a interpretação em história é aberta, contudo essa é limitada e o limite é criado pela formulação científica que a própria História exige, ou seja, existe para determinadas circunstâncias as possibilidades da interpretação histórica e ela deve ao menos contemplar alguma concordância e essas devem ser passíveis a verificações documentais, por exemplo.

De maneira geral, é adequado entender que para esses jovens é possível interpretar historicamente os jogos de temática histórica, mas há necessidade de uma maior compreensão da História como conhecimento científico. E o âmbito escolar é um lugar possível para que tais interpretações possam gerar debates e diálogos mais promissores.

Aqui cabe falar sobre um papel importante da escola; oferecer aos alunos a oportunidade de leituras mais crítica sobre tais objetos e suas representações.

Já sobre as os jogadores, vale destacar que eles mesclam todo o arsenal cultural que carregam para pensar e interpretar as multidireções que o jogo oferece, por isso, uma maior preocupação com a escolaridade pode ser necessária, pois a escola ainda é a instituição que socialmente pode oferecer debates e propostas de leitura da realidade para esses sujeitos poderem exercê-la no campo extra-escolar. A dissertação é: cabe a escola oportunizar educação para leituras envoltas de raciocínios científicos de forma que isso possa se manifestar fora dela, até porque fora dela é possível fazer interpretações e com a ajuda da escola essas interpretações podem ser mais “empoderadas”.

Os resultados desta pesquisa mostram, portanto, o quão incipiente e transitório, por um lado, é o campo de pesquisa sobre jogos digitais e aprendizagem, sobretudo em História, mas, por outro lado, permite-nos perceber que não se trata de uma reinvenção da escola ou da própria História que culminará com novas estratégias de ensino e aprendizagem, mas a inclusão dos “discursos”, seja na historiografia, seja no campo educacional, que envolvem a compreensão da complexidade, da colaboração, da cooperação, das sociabilidades, das diferenças e das subjetividades. Parte, deste modo, do reconhecimento dos jogos digitais como históricos, na medida em que eles representam formas contemporâneas de sociabilidades, assim como outras tecnologias representaram em seus respectivos tempos. Em outros termos, o caminho talvez seja abrir as portas da escola para que os artefatos culturais digitais sejam não apenas reconhecidos pela escola, mas que esse reconhecimento pautem em questões de respeito tanto dos limites de apropriação executada pela escola quanto o conhecimento das especificidades usuais desses artefatos no cotidiano, até porque uma ideia inseparável de jogo é liberdade.

## REFERÊNCIAS

- AARSETH, Espen. Computer Games Studies:Year One. In: **Gamestudies**: the international journal of computer game research, nº 1, Julho, Editorial, 2001. Disponível em: [www.gamestudies.org/0101/editorial.html](http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html). Acesso em Julho de 2012.
- AGUILAR, Rubén. As teorias da interpretação da história e a profecia. In: **Revista Eletrônica de Teologia**; 1 - Número 2 - 2º. Semestre de 2005. Disponível em: <http://www.unasp-ec.com/revistas/index.php/kerygma/article/viewFile/109/93> .
- ALVES, L. **Game Over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.
- \_\_\_\_\_. Games Studies: Mapeando as pesquisas de games no Brasil. In: Steffen e Pons (orgs). **Tecnologia pra quê?:** os dispositivos tecnológicos de comunicação e seu impacto no cotidiano – Porto Alegre: Armazém digital, 2011.
- \_\_\_\_\_. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In **Educação, Formação & Tecnologias**. Vol.1(2); p. 3-10, Novembro de 2008, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>. Acesso em Novembro de 2012.
- AMARAL, Adrina. FRAGOSO, Suely ; RECUERO, Raquel. **Métodos de Pesquisa para Internet**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- ANDRADE, V. C. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: MONTEIRO, A. M. F. C, GASPARELLO, A. M, MAGALHÃES, M. S. (orgs). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- ARÓSTEGUI, Júlio. **A Pesquisa Histórica**. Bauru: EDUSC, 2006.
- ARRUDA, E. P. **Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos nos jogadores?** 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- \_\_\_\_\_. O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. In: **Ensino Em Re-Vista**. Vol.18, n.2, 2011. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/13850/7917](http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/13850/7917) . Acesso em Janeiro de 2013.
- \_\_\_\_\_. Jogos Digitais, juventude e as operações da cognição histórica. In: FONSECA, Selva. **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Alínea, p.231 – 252. 2009.

ARRUDA, E. P; SIMAN L. M. Jogos Digitais podem ensinar História? In: FONSECA, S.G. (Org.) **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Átomo & Alínea, 2009.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores: 2001.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**, Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

BECKER, Fernando. O que é o construtivismo? In: **Idéias**. n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf). Acesso em: Março de 2013.

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

BLOCH, Marc. Apologia da História, ou o Ofício do Historiador; tradução: André Telles, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2002.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: **Entrevista a Anne-Marie Métaillé**. Publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Associationdes Ages, 1978.

\_\_\_\_\_. **Sobre o poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.

BUCHINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. In: **Revista Educação e Realidade** v. 35, n.3, 2010.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. São Paulo: UNESP, 1990.

BURKE, Peter (org.), **A Escrita da História**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Unesp, 1992.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**, Lisboa, Cotovia. 1990.

CARR, Edward Hallet. “O Historiador e seus Fatos” in “Que é História?”. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª Ed. 1982.

CERRI, L. F; BONIFÁCIO, S. F. O ensino da história e as histórias em quadrinhos: algumas considerações. In: **9º Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2006. Anais. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-090-TC.pdf> . Acesso em Fevereiro de 2013.

- CARRIERI, P; GOBIRA, P. **Jogos e sociedade: explorando as relações entre jogo e vida**. Belo Horizonte: Crisálida / NEOS, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- COUTINHO. C; LISBÔA. E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. In. **Revista de Educação**, Vol. 23, nº 1, 2011. Disponível em: [http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_1/artigo1.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf). Acesso em Fevereiro de 2013.
- CRUZ JUNIOR, G. **Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- DAYRELL, J. T; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil**, 2009. Disponível em: [http://www.cmjbh.com.br/arq\\_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf). Acesso em Janeiro de 2013.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em revista. Nº24. 2004. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2216/1859>
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. (Org.). In: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**, 3ª edição, Editorial Presença, Lisboa, 1989.
- FERNÁNDEZ, F. S. **El aprendizaje fuera de la escuela – Tradicion del pasado y desafio para el futuro**. Madri: Ediciones Académicas. 2006.
- FONSECA, S. G.; BORGES, V. J.; SILVA Jr., A. F. Ensinar Geografia e História – relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: Fonseca, S. G. (Org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas: Alínea, 2007.
- FONSECA, S. G.; SILVA, M. **Ensinar História no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Papyrus: Campinas, 1993.
- \_\_\_\_\_, **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus. 2001.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FRASCA, G., 2001. **Simulation And Interpretation** in Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate. Master's. Georgia Institute of

Technology. Disponível em: <http://www.ludology.org/articles/thesis/>. Acesso em Novembro de 2012.

FRONZA, M. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GARBIN, E. M. Conectados por um Fio. Alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Col. Salto para o futuro. Ano XIX boletim 18 – Novembro/2009.

GEE, J. P. **Bons videogames e boas aprendizagens**. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2009\\_01/James.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf). Acesso em Outubro 2012.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. Tradução de Eduardo Brandão – São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

GOMES, Renata. Narratologia & Ludologia: um novo round. In: **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment** Rio de Janeiro, RJ – Brazil, October, 8th-10th 2009.

GUIMARÃES, I. Possibilidades criativas no ensino de Geografia: diferentes registros e linguagens na sala de aula. (Org.) **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Átomo & Alínea, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura** – Ed Perspectiva, São Paulo, 2001.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed . São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, S. **Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

KARNAL, Leandro (org.) **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

JUUL, J, **Half-Real: Video Games between RealRules and Fictional Worlds**. Cambridge, MA; London, England.: The MIT Press, 2005.

LABARRERE, A. **Interaccion en ZDP: que puede ocurrir para bien y que para mal**. La Habana: ICCP – ARGOS, 1996.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento, In: **Historia e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. In: **4 Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 2006. Anais.

Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em Março de 2013.

LUCCHESI, F; RIBEIRO, B. **Conceituação de Jogos Digitais**. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3.pdf>. Acesso em Abril de 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. (Trad.) Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In: **Tempo[online]**. Vol.11, n.21, 2006. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/v11n21a05.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a05.pdf). Acesso em março de 2012.

MANZOTO, A. J; SANTOS, A. B. **A Elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa**. Disponível em: [http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino\\_2012\\_1/ELABORACAO\\_QUESTIONARIOS\\_PESQUISA\\_QUANTITATIVA.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf). Acesso em Novembro de 2012.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ed. ArtMed, 2000.

MICHEL, Maria Helena: **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOITA, F. M. G. S; VERASZTO, E. V; CANUTO, E. C. A. Jogos Eletrônicos e Estilos de Aprendizagem: Uma Relação Possível - Breve Análise Do Perfil De Alunos Do Ensino

Médio. In: Barros, D. M.V. **Estilos de aprendizagem na atualidade**. Volume 1, ISBN: 978-989-97467-0-1, 2011. Disponível em: <http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//artigo%2013.pdf>. Acesso em Abril de 2013.

MOITA, F. M. G. S. D. **Games: contexto cultural e curricular juvenil**. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

\_\_\_\_\_. **Jogos Eletrônicos: Contexto cultural, curricular juvenil de “saber de experiência feito”**. Disponível em: [www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/anped2.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/anped2.pdf). Acesso em Janeiro de 2013.

MOMO, M; COSTA, M. V. Crianças que vão à escola no início do século XXI: elementos para se pensar uma infância pós-moderna. In: **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 40, n. 141, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a15.pdf>. Acesso em Março de 2013.

MONTEIRO, A. M. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X: FAPERJ, 2007b.

MARCONI, M. A; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MIGUEL, F. V. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada**. Revista Odisseia /UFRN. Nº 05. 2010. Disponível em: [ufrn.emnuvens.com.br/odisseia/article/download/2029/1464](http://ufrn.emnuvens.com.br/odisseia/article/download/2029/1464).

NAPOLITANO, M. Fontes Audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (Org.). In: **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto 2003.

\_\_\_\_\_. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

NETTO, W. F. **As entrevistas abertas: uma técnica para verificar variação linguística entre os interlocutores**. Revista Alfa de Linguística. UNESP. V 34. 1990. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3835/0>.

NEVES, I. B **Jogos Digitais e Ensino de História:** um estudo de caso sobre o history game Triáde: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. 2011. 243f. Dissertação (Mestrados em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

NEVES, I; ALVES, L; BASTOS. A. **Jogos digitais e a História:** desafios e possibilidades. In: **Anais do XI SB Games**, p.192-195, Nov. 2012.

NIETZSCHE, **Genealogia da moral: uma polêmica.** São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. In: **Análise Social.** Vol. 25, nº105-106, ICS, Lisboa 1990a. Disponível em <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf>. Acesso em Janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Lazeres e sociabilidades juvenis - um ensaio de análise etnográfica. In: **Análise Social.** Vol. 25, nº108/109, 1990b. Disponível em: <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA1.pdf>. Acesso em Janeiro de 2013.

PENN. G. **Análise semiótica de imagens paradas.** In: BAUER, Martin W. e GASKEL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (p. 319-342).

PEREIRA, C. O conceito de “juventude” na Publicidade: modernidade, felicidade, sociabilidade, amizade e liberdade. In: **32º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** Curitiba, 2009. Disponível em [:http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0741-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0741-1.pdf). Acesso em Março de 2013.

PEREIRA, W. L. **O uso da história em quadrinhos no ensino de história:** “will eisner entra ou não entra na sala de aula? História, imagem e narrativas No. 10, abril/2010 - ISSN 1808-9895 - Disponível em: <http://www.historiaimagem.com.br/edicao11outubro2010/eisner-saladeaula.pdf>

PRENSKY, M. **Nativos e Imigrantes Digitales.** Disponível em [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK))

[NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\)](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK)), 2010. Acesso em Janeiro de 2013.

REIS, J. C. **Escola dos Annales** – a inovação em História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_, J. C. **A História – entre a Filosofia e a Ciência.** São Paulo: Ática, 2004.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Trad. Constança Marcondes César. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_, Paul, **MEMORIA**, história e esquecimento. Tradução: Alain François. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

\_\_\_\_\_, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Rio de Janeiro: Edições 70, 2011.

ROSE, D. **Análise de Imagens em Movimento**. In: BAUER, Martin W. e GASKEL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (p. 343-364).

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UNB, 2001.

SALIBA, E. T. “Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens”. In Circe Bittencourt (org.). In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. In: **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.<sup>a</sup> ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, M. A. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: vol. 31, n. 60, 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000200002&script=sci_arttext). Acesso em Fevereiro de 2013.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade história como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: SABONGI, Vera Lúcia; ZAMBONI, Ernesta (Org.). In: **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

SPINI, A.P. Cinema e memória: possibilidades de outro olhar sobre história dos Estados Unidos. In FONSECA, Selva Guimarães e JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). In: **Perspectiva do Ensino de História**: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica. Uberlândia: EDUFU, 2011.

- VERGEUIRO, W. **Entrevista concedida ao blog ESQUADRINHANDO HQ**. 2011. Disponível em: <http://esquadrinhandohq.blogspot.com.br/2011/08/entrevista-com-waldomiro-vergueiro.html>. Acesso em Fevereiro de 2013.
- VESENTINI, C. A. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através dos filmes. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- VEYNE, Paul M. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1989.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em Janeiro de 2013.
- XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. In: **Revista Educação e Realidade**. Vol. 33, n.1, 2008.
- WHITE, Haden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- ZAMBONI, E.; DE ROSSI, V.L.S. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

## Apêndice I

### QUESTIONÁRIO

Este questionário serve como instrumento de coleta de dados para a pesquisa intitulada Jogos Digitais e aprendizagem Histórica, orientada pelo Professor Doutor Eucídio Pimenta Arruda e realizada pelo mestrando Bergston Luan Santos pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). Tem como objetivo geral: Identificar e analisar as possíveis formas de interpretação histórica construída por alunos jogadores na interação com os jogos digitais de temática histórica, e se esse processo aproxima-se da interpretação histórica propostas pelas escolas públicas estaduais de Janaúba-Mg.

**É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA ESCLARECER QUE NÃO HÁ OBRIGATORIEDADE EM RESPONDER, SE CASO VENHA A RESPONDER SUA IDENTIDADE NÃO SERÁ DIVULGADA, GARANTIDO TOTAL ANONIMATO E PRESERVAÇÃO.**

Número da chamada e turma: ( ) / ( ) (Caso esteja disposto a responder, não se esqueça de preencher esta questão ela é de fundamental importância, caso seu questionário seja selecionado para participar da pesquisa).

- 1) Estaria disposto a participar da pesquisa citada? \_\_\_\_\_.
- 2) Idade:\_\_\_\_\_.
- 3) Escolaridade:\_\_\_\_\_.
- 4) Você já reprovou em algum ano na escola? \_\_\_\_\_.
- 5) Você costuma jogar jogos digitais? ( ) SIM ( )NÃO
- 6) Caso a resposta acima tenha sido sim em que plataforma?  
( ) CELULAR, ( ) PC, ( ) CONSOLE DE VIDEOGAME, ( ) TABLET, ( ) MINIGAME ( ) OUTROS especifique:\_\_\_\_\_.
- 7) Onde costuma jogar? ( ) casa ( ) locadora ( ) casa de amigos ( ) Outros especifique:\_\_\_\_\_.
- 8) Que tipo de jogos prefere: ( ) Ação, ( ) Aventura, ( ) RPG, ( ) RTS, ( ) Tiro, ( ) Corrida, ( ) Esporte, ( ) Estratégia ( ) Futebol ( ) Outros \_\_\_\_\_.

9) Porque você gosta do tipo de jogo marcado na questão anterior?

---

---

---

---

---

---

10) O que mais interessa a você quando joga?

---

---

---

---

11) Caso queria relatar alguma experiência com jogos fique a vontade, lembrando que você não é obrigado a responder.

---

---

---

---

---