

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO  
BÁSICA

JOGOS DIGITAIS COMO SUPORTE PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM  
HISTÓRIA

FABRÍCIO SILVA

BAURU

2017

FABRÍCIO SILVA

JOGOS DIGITAIS COMO SUPORTE PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM  
HISTÓRIA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção parcial do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho

BAURU

2017

Silva, Fabrício.

Jogos digitais como suporte para o ensino e  
aprendizagem em História /Fabrício Silva, 2017  
135 f.

Orientador: Macioniro Celeste Filho

Dissertação (Mestrado) -Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Jogos digitais. 2. Ensino e aprendizagem. 3.  
Tecnologias Digitais. 4. História. I. Universidade  
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FABRICIO SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 15 dias do mês de dezembro do ano de 2017, às 10:00 horas, no(a) Sala 1 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação/ Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília, Prof. Dr. JOSE LUIS BIZELLI do(a) Departamento de Antropologia, Política e Filosofia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FABRICIO SILVA, intitulada **Jogos digitais como suporte para o ensino e aprendizagem em História**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO

  
Prof. Dr. JOSE LUIS BIZELLI

  
Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI

Dedico este trabalho a todos os professores que buscam novas didáticas e ferramentas de ensino e aprendizagem no Brasil e uma educação pública de qualidade, apesar dos desafios diários, e também à Dona Neusa, minha mãe, e em memória de meu pai Dirceu.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me permitir chegar até aqui.

A minha família, pela compreensão e apoio: A minha mãe, ao meu pai que partiu pouco antes dessa jornada começar. Meus irmãos Fabiane, Fabio e Fabiano pelo carinho e cuidados desde sempre. Aos amigos mais próximos Victor e Renato, Sol e Lysley, que não me deixaram desistir e incentivaram-me sempre.

Ao meu amigo e orientador, professor Dr. Márcio Celeste, por apostar em mim e pela sabedoria e aconselhamento durante a caminhada.

A professora Dr<sup>a</sup> Maria do Carmo, pelos ensinamentos e contribuições para o aprimoramento do trabalho.

Ao professor Dr. José Luís Bizelli pelo cuidado dispensado durante a fase de qualificação e defesa.

As novas amizades que brotaram durante o percurso de Mestrado, especialmente Aline, Marco e Alexandre com quem convivi mais de perto.

E por fim, aos meus alunos, que inspiram e me motivam a continuar buscando sempre maior conhecimento.

## **Resumo**

Como objetivo geral intentou-se utilizar jogos digitais como suporte no processo de ensino e aprendizagem em História. Para tanto, os objetivos específicos seguiram duas linhas de trabalho, uma teórica que buscou entender o processo histórico do ensino de História até o panorama atual e a relação dos discentes com as tecnologias digitais e analisar as discussões sobre o uso dos jogos digitais e sua relação com a ludicidade na prática educativa. E uma linha empírica intentou contextualizar conceitos relacionados ao ensino de História e humanidades, além de observar o contato dos estudantes com um jogo digital na prática em sala de aula e o ensino e aprendizagem decorrentes desse processo. Mediante a isso, realizou-se uma sequência didática em uma perspectiva de pesquisa participativa. Para tanto, foram realizadas atividades em sala de aula que nortearam as explanações sobre os conceitos trabalhados, por fim colocando os alunos em contato direto com um jogo digital facilitando assim a observação do processo de aprendizagem resultante das aulas ministradas.

**Palavras-chave:** Jogos digitais. Ensino e aprendizagem. História. Ludicidade. Tecnologias digitais.

## **Abstract**

This paper aimed the usage of digital games as a support in the process of teaching and learning History. For this purpose, the specific objectives followed two work lines: the theoretical and the empirical. The theoretical sought to understand the historical process of teaching History up to the present and the relation of students with digital technologies, as well as to analyze the discussions about the usage of digital games and its relation to the ludic in pedagogical practices. The empirical work line aimed the contextualization of concepts that are connected to the teaching of History and related subjects. Moreover, it observed the relation between the students and a digital game in classroom practice and the teaching/ learning resulting from this process. Therefore, a didactic sequence was designed in the light of a participatory research. Classroom activities were performed, which guided the explanations about the concepts studied and put students in touch with a digital game, promoting the observation of the learning process.

**Keywords:** Digital games. Teaching and learning. History. Playfulness.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do jogo (guaraná e vida).....	79
Figura 2 - Imagem do jogo (elementos baseados na mecânica do jogo). ....	84
Figura 3 - Imagem do jogo (Totem e oferenda).....	85
Figura 4 - Slide personagens 1 .....	94
Figura 5 - Slide personagens 2 .....	94
Figura 6 - Slide personagens 3 .....	95
Figura 7 - Slide personagens 4 .....	96
Figura 8 - Slide Conceito de Cultura.....	97
Figura 9 - Slide O nascimento da Terra .....	98
Figura 10 - Slide Mito .....	98
Figura 11 - Slide Crenças.....	99
Figura 12 - Slide A simbologia no game 1 .....	100
Figura 13 - Slide A simbologia no game 2.....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados Atividade Questionário .....	93
-----------------------------------------------	----

## LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

EMC Educação Moral e Cívica

EAD Educação à distância

ESRB Classificação de Conteúdo dos Jogos

IHGB Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

IPES Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB Lei de Diretrizes e Bases da educação

MIT Instituto de Tecnologia de Massachusetts

OEA Organização dos Estados Americanos

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD Plano Nacional do Livro Didático

TICs Tecnologias da Informação e Comunicação

UFES Universidade Federal do Espírito Santo

USAID Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 UM HISTÓRICO DA DISCIPLINA</b> .....	<b>22</b>
<b>3 O LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS DIAS ATUAIS</b> .....	<b>37</b>
<b>4 GAMES E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>54</b>
4.1 Aritana e a Pena de Harpia: trabalhando a mitologia indígena com o auxílio do jogo digital .....	77
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>80</b>
5.1 O Tema .....	81
5.2 Adversidades: condução da pesquisa .....	86
5.3 A aplicação em sala de aula.....	90
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>104</b>
6.1 Considerações sobre a didática .....	104
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>110</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>120</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal da pesquisa da qual este texto decorre é a utilização de jogos digitais como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem em História. Baseado na existência de supostos contextos históricos nas temáticas abordadas pelos games e verificando sua eficácia junto a ferramentas tradicionais. A motivação que originou a pesquisa partiu da participação e observação das rotinas em ambiente escolar público e estadual.

Os diálogos e discussões entre professores sobre tecnologias digitais comuns aos discentes na atualidade, bem como a dúvida sobre os métodos de ensino tradicionais e as visões diferenciadas de docentes recém ingressos na profissão, levaram a refletir sobre o atual cenário da educação brasileira. Assim também, as possibilidades advindas do uso destas tecnologias dentro do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, os jogos digitais apareceram como uma alternativa viável e interessante por apresentarem enredos e contextos de épocas anteriores da história humana e possibilitar o aprendizado de conteúdos de difícil compreensão além de proporcionar uma interatividade real entre os estudantes em ambiente escolar que os ajudassem na formação como cidadãos.

Atuando no magistério desde 2010, é perceptível a crescente popularização de tecnologias digitais entre os jovens tanto do ensino fundamental como do médio, levando à indagação sobre a importância dos mesmos em suas vidas e como fazê-los ter o mesmo interesse pela aprendizagem em ambiente escolar.

Sou licenciado em História pela Universidade Sagrado Coração, desde 2010. Assumi o cargo de Professor Efetivo na rede estadual de educação do Estado de São Paulo em 2013. Enquanto professor me deparei com escolas que apresentaram diferentes possibilidades de atuação e em todas elas haviam alunos com seus celulares e sempre conectados, o que oferecia aos professores a possibilidade de utilizar tais aparelhos como ferramentas de aprendizagem ou não. Por lei, no caso de *smartphones*, os mesmos são proibidos dentro de salas de aula. Porém, caso o docente deseje fazer uso dos celulares como uma ferramenta a mais em sua didática basta que peça autorização a seus superiores.

A cidade de Bauru apresenta escolas estaduais que em sua maioria oferecem a possibilidade de usufruir de duas salas diferenciadas: Sala de

Informática, com uma grande quantidade de computadores pessoais (nem sempre com sistemas operacionais atualizados), dada a velocidade de renovação de tais sistemas, como do custo de manutenção por parte do Estado. E a Sala de Vídeo: geralmente com um projetor de imagens e um computador de propriedade da escola. Ambas as salas ofereceram condições de utilização para a aplicação da pesquisa. No entanto, a sala de informática possibilita a relação individual do aluno com a máquina, enquanto a sala de vídeo apresenta possibilidades de dinâmicas mais participativas e conjuntas.

No caso da escola escolhida para se aplicar a pesquisa trata-se de uma unidade escolar que comporta 754 alunos entre Ensino Fundamental e Médio, sendo a maioria, 450, do fundamental. Os ambientes são bem conservados devido à participação mais efetiva dos membros do bairro na escola, fato nem sempre existente em outros contextos escolares. Possuindo uma Sala de Vídeo e uma Sala de informática, é uma unidade que direciona seus rendimentos para melhorias tanto estruturais como práticas. Todas as 11 salas de aula possuem TV e DVD à disposição dos professores e alunos. Recentemente a Sala de Vídeo passou por ajustes, sendo introduzido um projetor e abrindo um espaço em uma das paredes para a reprodução das imagens de computador em tela grande, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem mediados com a ajuda de filmes, documentários e proporcionando aulas mais dinâmicas e interativas.

Ao abordar o uso de tecnologias digitais deve-se levar em consideração o ambiente e o contexto escolar. No entanto, a pesquisa buscou mostrar, entre outras coisas, que é possível utilizar ferramentas digitais como instrumentos de aprendizagem no processo educativo, pois é algo que não depende apenas do acesso<sup>1</sup> a esses instrumentos, mas também de como utiliza-los.

Visto que dentre as escolas em que trabalhei todas apresentaram condições de utilização de tais ferramentas, tornou-se viável do ponto de vista empírico que tais propostas fossem colocadas em prática, até porque ao longo dos capítulos nota-se que os jovens estão cada vez mais conectados a diferentes formas de tecnologias digitais. A convivência com os alunos das escolas estaduais e a prática da pesquisa em sala de aula foi delineando e constituindo o objetivo geral com a expectativa de

---

<sup>1</sup> A pesquisa reconhece a existência de fatores não abordados aqui como a apropriação e sua passagem por questões como o acesso universal e a participação democrática abordados por BIZELLI (2015).

utilizar jogos digitais na medida em que a instrumentalização do processo de ensino e aprendizagem oferecesse o jogo como ferramenta.

Como objetivos específicos foram estabelecidos dois caminhos inicialmente distintos, no qual o primeiro buscou pesquisar o processo histórico da educação brasileira para uma melhor leitura do atual convívio que o estudante tem com as tecnologias digitais. Em um segundo momento verificar o que teóricos sobre jogos digitais e o universo lúdico tem discutido sobre a utilização de games como instrumento para se educar, o que possibilitou a observação de todo potencial que os jogos digitais teriam a oferecer, bem como um conhecimento do histórico sobre os temas abordados. Uma vez trabalhada a parte da teoria para trazer o respaldo necessário à práxis educativa, dentro de sala de aula o intuito era trabalhar com jogos digitais tanto do ponto de vista histórico como procurando contextualizar conceitos relativos a historiografia e a área de humanidades.

Para que se chegasse a estes objetivos partimos de indagações tanto dos estudantes quanto dos docentes. Questionando-se para que serve a História? Demonstrar que o universo lúdico também ensina e que os jogos digitais podem despertar o interesse dos estudantes nos conteúdos ministrados.

Procurando responder à primeira questão, apresentou-se o capítulo que abordou a história do ensino de História. Sob a perspectiva de autores como Bittencourt (2003), Costa (2008) e Guimarães (2012), bem como a análise do Currículo atual do Estado de São Paulo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs de 1998 e da Base Nacional Comum Curricular BNCC (2016). Tais autores apontam o fato de o estudo da História poder ser prazeroso levando à busca do conhecimento. Argumentam que o desenvolvimento da disciplina no Brasil esteve sempre pautado pelos interesses do Estado, desde a busca por consolidar uma nação com identidade própria até a atualidade, demonstrando a preocupação em adequar os objetivos educacionais do país ao contexto histórico do período em que se vive.

Os documentos analisados, o Currículo do Estado e os PCNs reafirmam o exposto pelos autores estudados sobre as buscas por uma “genealogia da nação” e uma constante adequação dos projetos educativos aos períodos de que fazem parte.

Partindo dessas premissas, o século XXI tem apresentado novas formas de interação e comunicação dentro de um processo que nas palavras de (BITTENCOURT, 2011, p.362) ao citar McLuhan dizem que “Para esse autor não se trata de decadência, mas essencialmente de transformação dos meios de comunicação para o conjunto da sociedade” E segue fazendo uma análise de que na teoria da comunicação, tem-se observado mais o “receptor das informações oriundas dos aparelhos tecnológicos. [...] não como um sujeito passivo, mas integrante de um processo; ” onde o mesmo acaba por assimilar a cultura hegemônica, estabelecendo novos formatos de comunicação.

Diante dessa realidade presente na educação e do fato de que tais tecnologias se encontrarem acessíveis as crianças e jovens estudantes é que se observa com maior atenção a relação dos jovens com as possibilidades que surgem a partir daí. Por intermédio dos jogos digitais é possível questionar sobre o papel do lúdico e do brincar dentro do processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo que coloca amostra a relação dos jovens com os games. Tal questão dialoga diretamente com o prazer que o processo de ensino e aprendizagem é capaz de oferecer criando, assim, um alinhamento entre a história do ensino de História e o universo lúdico.

Assim sendo, na sequência é apresentada uma abordagem sobre o caminho histórico do conceito de lúdico e suas interpretações desde a antiguidade clássica, desembocando no olhar que a escola enquanto instituição do Estado demonstra com relação ao que a ludicidade tem a oferecer para a aprendizagem. Optou-se por trabalhar com Brougère (1998) e Huizinga (2014). autores atuais e que apresentam abordagens que contribuem para o objetivo da pesquisa, além de Arce (2002), que estuda a história de pedagogos como Froebel e Pestalozzi, contribuindo para a caracterização do momento histórico em que o lúdico converge com a educação. Sendo assim, Brougère trabalha o significado e desenvolvimento do termo de origem etrusca levada ao conhecimento dos romanos na antiguidade clássica. Nota-se o vínculo do significado de *ludus* com a escola, bem como o termo *jocus* ao divertimento. O autor expõe duas visões, tanto a grega como a romana, trabalhando as convergências e divergências entre os espaços e tempos históricos das civilizações mencionadas. Nessa perspectiva irá demonstrar as diferenças que o termo “concurso”, do ponto de vista grego, traz em si mesmo em relação a ideia de

lúdico na visão dos romanos, o que colabora para os conceitos que são trabalhados mediante a visão grega.

No que se refere à religião, temos que tanto para gregos como para romanos a seriedade do jogo se impõe mediante ela. Algo perceptível por intermédio dos termos *Paidéia* e *Paidia*. Temos que o primeiro trata do jogo em si e o segundo termo tratando da infância como algo que prossegue durante a vida inteira.

A pedagogia acontece com a identificação, como em um espelho onde o “faz de conta” aparece como o universo fantástico, por exemplo. Da mesma maneira o jogo digital apresenta o termo imersão para se referir ao indivíduo que se insere na história, até mesmo pelo fato de os mundos criados para os jogos digitais serem totalmente fantasiosos ou imitarem a realidade.

No mesmo capítulo, após expor todo pensamento de Brougère, são apresentados os estudos de Huizinga sobre jogos. A abordagem desse autor parte do todo, ou seja, da sociedade. Com enfoque para os aspectos culturais, os conceitos abordados tratam da relação entre jogadores, a mitologia, o ato de sorrir, o divertimento, a figura da criança e a excitação que, de acordo com Huizinga, é vista como o fator principal inerente à ludicidade. Em contraponto às funções biológicas dos jogos, que na opinião do autor são supervalorizadas pela maioria das pesquisas sobre ludicidade, o mesmo trabalha o conceito de diversão. A grande questão colocada por Huizinga parece-nos ser o significado que o mesmo pode ter para o jogador. Logo, o ato de se divertir e se excitar jogando se mostram essenciais. Talvez um dos pontos de divergência com a práxis da sala de aula seja o fato de que o jogo vai lidar com a excitação do aluno, enquanto que nem toda aula fará o mesmo. A pesquisa não buscou encontrar alternativas para tornar toda e qualquer prática educativa divertida, ao contrário, nos interessa saber em que medida os jogos digitais podem colaborar com o interesse do aluno no estudo de determinados temas. A excitação mencionada por Huizinga pode ser um aspecto útil dentro desse processo sem parecer hedonista.

O capítulo encerra com um apanhado geral da situação da educação na França sob o olhar de Brougère (2015). O autor discorre sobre a importância do como ensinar com tecnologias digitais, mais do que o que ensinar. E o processo educativo passa pelo compartilhamento e a participação que são dois aspectos inerentes a qualquer jogo digital da atualidade.

Dentro dessa perspectiva de estudo sobre o valor da ludicidade para os nossos dias é pertinente citar os estudos de (ALBORNOZ, 2008, p.12) ao analisar a obra *O direito a preguiça (1880)* de Paul Lafargue, onde a autora diz a certa altura “[...] somos levados a sugerir que se pense sobre uma revalorização da *Skholé* – palavra grega que quer dizer ócio e está na origem da palavra escola”. Sendo assim, tanto *ludus* como *Skholè* partem de uma mesma origem semântica que remete ao local onde se dá à prática pela busca do conhecimento e ao mesmo tempo está ligada ao sentido de algo não sério, podendo ser um espaço de tempo livre em que os estudantes produzem sem a obrigatoriedade da produção em si, o mesmo ocorrendo com jogos digitais. No que concerne a esta origem semântica, é possível observar que no ambiente escolar da atualidade, o mais representativo não é tentar tornar as aulas mais divertidas, mas sim agregar elementos considerados divertidos a elas para que os alunos se sintam mais dispostos a aprender o que lhes é ensinado.

Falar sobre o lúdico no ensino e aprendizagem atualmente tem relevância, na medida em que funciona para ajudar na compreensão do que é a História e porque estudá-la. A ironia se faz presente ao percebermos que a origem dos termos e dos sentidos de diversão, ou seja, de ludicidade, se apresentam interligadas com a origem do termo escola. O sentido perdeu-se, fazendo com que a escola hoje seja vista como um lugar onde não é possível se divertir. Uma constatação significativa dentro do que se propôs a pesquisa, não que a diversão deva ser prioridade em ambiente escolar ou que para aprender ou conhecer algo necessite desta premissa. O questionamento que se faz é devido a distância que foi criada ao longo do tempo entre o aprendizado, ou seja, algo sério, e o brincar, jogar, sorrir, enquanto se aprende. A ludicidade no ensino e aprendizagem é o instrumento onde professores podem introduzir sensações boas nos estudantes enquanto adquirem conhecimento histórico.

Já que a proposta de recurso a ser utilizada em prática na sala de aula é o jogo digital, podendo por intermédio dele levar o aluno para períodos históricos bem antigos e fazê-lo se sentir parte do mesmo por meio do universo lúdico, o capítulo seguinte aborda os games e as tecnologias digitais mais recentes aliadas ao ensino de História. Os jogos digitais e seus universos virtuais apresentam-se como uma alternativa para a introdução do lúdico na sala de aula intermediado por tecnologias

às quais os jovens se identificam. Para tanto, foram estudados autores como, Palfrey e Gasser (2011), Gasi (2013), Prensky (2010), Lèvy (1999), informações foram retiradas do documentário Videogames: O Filme (2014), do programa via YouTube, do canal IGN Brasil (2017), e também do documentário nacional Paralelos (2016).

Partindo de um esboço das transformações tecnológicas que ocorreram há mais de cinquenta anos, buscou-se apresentar as transformações ocorridas no mundo, do ponto de vista de três gerações: os Colonizadores Digitais, pessoas que viveram no mundo analógico por excelência, mas que de certa maneira abriram os caminhos para que as próximas gerações criassem novidades em mídias e comunicação. Os Imigrantes Digitais que nasceram e utilizaram tecnologias analógicas, porém, aprenderam e ainda aprendem a se relacionar com o mundo digital. Eles estão no meio do caminho, fazem parte da transição de um tempo passado para um tempo presente. Já os Nativos Digitais são os alunos de hoje em dia, jovens que nasceram acostumados com a digitalização da sociedade e não chegaram a conhecer outras formas de mídia, entretenimento e comunicação. Essa introdução permite que se compreenda o conteúdo que o aluno traz consigo para dentro das escolas, sua bagagem cultural, demonstrando que o jovem pode até ser o mesmo em aspectos gerais, mas justamente toda essa informação que ele contém, nenhuma outra geração anterior a ele chegou a possuir.

Em seguida o documentário Videogames: O Filme, traz um apanhado histórico do nascimento e desenvolvimento dos consoles, jogos e indústria de videogames. Enquanto que o documentário Paralelos demonstra a inserção do Brasil nessa realidade. Partimos desde os nomes dos criadores, tidos como os pioneiros e inventores dos jogos digitais, como Nolan Bushnell da *Atari*, Ralph Baer inventor do *Pong*, Shigeru Miyamoto da *Nintendo* e mesmo o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). O contexto e conteúdo que os consoles geraram ao longo dos anos, desemboca na bagagem cultural do nativo digital. Esse primeiro momento do capítulo demonstra o processo histórico do desenvolvimento dos consoles na medida em que os ganhos em qualidades de som e imagens ofereceram as características essenciais para que os jogos digitais pudessem ser utilizados como ferramentas de aproximação dos alunos com determinados períodos da história humana por intermédio de imersão, ludicidade entre outros.

Enquanto isso, Gasi relaciona o lúdico com a narratologia e aborda a relevância dos jogos digitais para a educação. A autora fala ao longo da pesquisa sobre aparato, narrativas interativas, construção de personagens, o imaginário, a relação da visão lúdica do professor e o interesse pela mecânica dos jogos, por parte dos desenvolvedores. O programa online apresenta também ambientações históricas e os contextos em que determinados personagens são criados, às vezes conhecidos da historiografia, como Leonardo da Vinci e Joana D'Arc, outras figuras imaginárias, além da questão da potência que todo jogo digital traz consigo para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao final Prensky trabalha conceitos como recompensa, medo e necessidade de agradar, jogabilidade, e a questão entre o banimento total das tecnologias e o furor que rodeia esse universo que pode parecer a solução de todos os problemas, o que mostra, ao menos nesse momento em que se encontra a educação, que seja necessária uma intermediação entre práticas tidas como tradicionais e a introdução de elementos digitais antes inexistentes em nossa sociedade.

Ou seja, parte-se da premissa de que as TICs são úteis, devem ser utilizadas, mas dentro do contexto nacional é necessário construir essa união de passado e presente com cuidado no que concerne à educação pública, sendo assim a atividade transitou entre o tradicional e o digital, a temática e os conceitos históricos foram trabalhados com exposição de imagens e participação efetiva dos estudantes. A introdução de um jogo digital não educativo, com viés altamente mercadológico dentro de um espaço educativo que pertence ao ambiente escolar fez com que a excitação da qual fala Huizinga ocorresse. Essa sensação que o jogo provoca nos alunos só será útil na medida em que tais jogos forem sendo introduzidos na prática docente, levando os professores e os alunos a entenderem quais as abordagens são mais ou menos úteis ao ensino e aprendizagem.

O enredo do game para o ensino de História é muito importante no momento da prática em sala de aula, no caso do Jogo *Aritana e a Pena de Harpia*, mais relevante do que o enredo foi a quantidade de conceitos abstratos que puderam ser contextualizados pelos alunos, mas a dificuldade de abstração dos dissentes dificultou o diálogo com a excitação provocada, da qual nos fala Huizinga. A parte empírica da pesquisa possibilitou observar que a introdução de jogos digitais como ferramenta de ensino afeta os alunos de uma maneira diferente. A novidade os retira

da rotina e isso já se mostrou um ganho na medida em que os estudantes se tornaram mais atentos a aula. O momento de contato dos alunos com o jogo em si fez com que o professor tomasse um cuidado com o como os alunos interpretaram esse jogar o *game*. Esse é um momento em que os alunos não podem fazer a leitura de que estão apenas se divertindo, então, no jogo proposto esse contato não passou de vinte minutos do total da aula. Vale ressaltar que na pesquisa o jogo utilizado não era extremamente conhecido e nem trabalhava um período histórico específico. O jogo trabalhou a mitologia indígena e elementos como crenças, lendas, mitos, cultura, ou seja, conceitos abstratos interligados a uma personagem histórica do Brasil, o indígena.

Enquanto figura que irá orientar, apontar erros e acertos, direcionar pesquisas, dialogar visando a compreensão mútua do que se está estudando, o professor já tem sua relevância. Com o instrumento digital e ao trabalhar de forma lúdica, esse papel ganha um peso maior na medida em que as sensações ocorridas durante o processo de ensino e aprendizagem também podem ser mediadas por ele. Sendo assim, não que o jogo digital ou qualquer tecnologia atual seja a peça fundamental, pelo contrário, ela é uma ferramenta a mais que se bem utilizada contribuirá muito para a dinâmica em sala de aula, algo que já se dava com o uso de jogos não digitais.

Ressalta-se aqui que a pesquisa funcionou como uma amostragem, tendo como norteador metodológico a pesquisa participativa. O número de participantes é reduzido, mas não chega a invalidar os resultados alcançados, apenas aponta uma direção na qual a pesquisa pode vir a se aprofundar em estudos posteriores uma vez que o que se realizou foi uma sequência didática comum ao dia a dia dos professores com o jogo digital dialogando com os conceitos e temas abordados.

Nessa perspectiva o produto é útil para docentes por apresentar, dentro de tal sequência didática, jogos digitais aliados a outros instrumentos de aprendizagem mais conhecidos.

## 2. UM HISTÓRICO DA DISCIPLINA

Partimos do intuito de discutir o conceito de História, por ser esta parte intrínseca do trabalho em sala de aula, relacionando-o aos jogos digitais na perspectiva do ensino e aprendizagem. Para tanto, temos que o Ensino de História do ponto de vista de autores como Bittencourt, Costa e Guimarães, bem como a análise do Currículo atual do Estado de São Paulo (2010), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) procuram demonstrar a trajetória do ensino de História no Brasil para possibilitar uma visão mais ampla da realidade atual dos ambientes escolares. Esse caminho teve início na busca pela consolidação de uma nação, chegando enfim à atualidade em que a transversalidade aparece como um norteador dentro dos conteúdos já estabelecidos. É preciso então compreender a caminhada histórica que trouxe todos até aqui e um bom questionamento é o que vem sendo feito constantemente por estudantes ao longo das décadas. Para tanto é feita a pergunta...

Para que serve a História? A dúvida comum para muitos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, é o princípio da caminhada dessa pesquisa. Trata-se de um dos primeiros conceitos trabalhados nas salas de aula junto de tantos outros. Inúmeros historiadores já abordaram a História e sua função no ensino e aprendizagem. Dado a finalidade dessa pesquisa, opta-se por analisar as palavras de Costa, medievalista que tratou justamente da questão inicial que se coloca.

Um artigo que nasceu de uma mesa de debates na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E ao relatar sua posição sobre para que serve a História, Costa diz:

Muitos não haviam gostado de minha resposta que pragmaticamente a História não servia para nada, não tinha um uso funcional, era uma forma de reflexão que deveria causar prazer e fruição ao historiador, além de proporcionar-lhe sabedoria. (COSTA, 2008, p. 44).

O autor parte de uma ideia simples, e usa o termo fruição para destacar o prazer como um dos principais aspectos relevantes no que diz respeito ao uso funcional do estudo da História. E conclui que esse prazer leva à sabedoria.

Tal posicionamento diante de seu ofício de historiador parte das leituras de muitos outros estudiosos e historiadores. Dentre os autores citados ao longo de sua

dissertação estão Marc Bloch, Ciro Flamarion Cardoso, Pedro Paulo Funari, Georges Duby, entre outros. Aliás, Costa, expõe que a ideia de fruição e de que a História diverte vem justamente de Duby.

Embasado nisso Costa prossegue argumentando que em sua visão o historiador deve saber contar uma história, e que ao ler para seus filhos, espera ao menos que as histórias os divirtam. Em passagem mais adiante em seu artigo o autor cita Le Goff ao dizer:

Ou seja, a História “serve” para atenuarmos nosso provincianismo ou, como se referiu Jacques Le Goff à Idade Média, combater nossa “mentalidade de capela” e nosso “espírito de campanário” (Le Goff, 1983: 57). Em outras palavras, para sermos menos caipiras e provincianos! (COSTA, 2008, p. 54)

Logo, o autor se refere a estar aberto a novas ideias e pensamentos. Sabe-se, como se verá mais adiante, que um dos objetivos do Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Médio é tornar o estudante parte integrante da sociedade, ou seja, torná-lo cidadão. Abandonar uma “mentalidade de capela” como diz Costa ao citar Le Goff, nada mais é do que contribuir para esse amadurecimento e isso é possível ao se adquirir conhecimento. Mesmo que tais conhecimentos não tenham utilidades práticas diretas como diz o autor: “[...]os cientistas – e os bons historiadores – buscam o conhecimento pela fruição: o prazer de descobrir, de entender, de compreender.” (COSTA, 2008, p. 56).

O autor vai enumerando várias respostas que encontrou durante suas pesquisas sobre o que é ou para que serve a História. Dentre as várias, temos a de que se estuda o passado para entender o presente e projetar o futuro. Costa argumenta ser contrário pois, em sua visão, historiadores não são futurólogos. Ou ainda de que a História serve para que os que detêm conhecimento a seu respeito, possam divulgar conceitos e ideologias visando melhorar a sociedade em vivemos. Opinião que o autor também se mostra contrária, já que ao tratar de temas ideológicos ou políticos, a razão de ser da História seria:

[...] conhecer e compreender o passado da humanidade, não reinventa-lo de acordo com nossas convicções pessoais ou políticas, muito menos distorce-lo para criar uma discordância vazia para se auto afirmar e/ou provocar um tolo debate, [...] (COSTA, 2008, p. 58).

Costa argumenta sobre o cuidado que se deve ter para que ao conhecer a História, que não se misture posições pessoais sobre temas diversos e sim, conhecer o passado pelo simples fato de gostar de fazê-lo.

No entanto, o que ocorre em sala de aula não parece estar na mesma sintonia de pensamento de Costa. O prazer do qual diz o autor não irá ocorrer com todos os estudantes e nem em todas as aulas e nesse amálgama de definições para o que a História representa, o posicionamento do autor de que “O caráter lúdico do conhecimento é um dos fundamentos mais sólidos e permanentes da atividade intelectual” passa a ter uma representatividade no ensino e aprendizagem devido ao envolvimento da ludicidade. (COSTA, 2008, p. 59).

Uma vez compreendido que a história possui várias definições cabíveis e que o processo de assimilação de conhecimento por jovens estudantes pode ser mais prazeroso se vier atrelado a jogos e brincadeiras intencionalmente ou não imbuídas de um papel educativo, conclui-se que a opinião do autor parte de uma visão mais historiográfica e menos docente. Agora cabe avaliar quem é esse estudante do século XXI e como a História enquanto matéria a ser estudada na rede pública constituiu sua face atual.

Sendo assim, o próximo passo é procurar entender o processo histórico da disciplina de História no Brasil, buscando saber se a fruição e o prazer dos alunos existe em tempos de mundo digitalizado. Por isso, faz-se necessário procurar entender se, no caso, o ambiente escolar atualmente tem contribuído para práticas pouco atrativas aos alunos.

No que diz respeito ao fundamento para se ensinar História, o Currículo do Estado de São Paulo diz que a importância da História está no fato de ser “uma das mais importantes expressões de humanidade, como a música, por exemplo”. (SÃO PAULO, 2010, p.28). Ressalta que para compreender o valor da História, basta imaginar um mundo sem ela. E lembra o fato de que “é impossível trabalhar a História em sua imaginária totalidade” (SÃO PAULO, 2010, p.29).

No que se refere ao Ensino Fundamental, o primeiro objetivo é o de fazer os alunos compreenderem que são cidadãos com uma participação social e política. Despertando, assim, a consciência para direitos e deveres políticos, civis e sociais, é o que diz o Currículo, o documento recomenda ainda: “a ênfase, nas aulas de História, das questões de alteridade [...] relação entre romanos e bárbaros,

germânicos, europeus e africanos. Europeus e povos americanos ou asiáticos”. (SÃO PAULO, 2010, p.30). O Currículo diz também ser papel do professor, conduzir os estudantes ao exercício da cidadania, por meio do acompanhamento e mediação de sua formação intelectual, trabalhando a consciência crítica de crianças e adolescentes.

Ao abordar especificamente o Currículo, foram feitos recortes temático-conceituais, e para que não se perdesse a identidade da disciplina, o mesmo não sofreu grandes transformações, modificando apenas o enfoque dado para cada período. Segundo o Currículo do Estado de São Paulo temos então:

Desse modo, continuam presentes a democracia ateniense, o sistema feudal, a expansão europeia, a formação dos Estados nacionais, as revoluções democrático-burguesas, o imperialismo, as guerras mundiais, assim como o processo de colonização da América, os engenhos e a escravidão, a mineração, as revoltas regenciais, o império e sua crise, as fases da República, a formação do espaço urbano-industrial, além dos governos de Vargas, do populismo, dos governos militares; enfim, toda uma matéria-prima bastante familiar ao professor de História. (SÃO PAULO, 2010, p. 31).

O que modificou foi o tratamento dado aos temas, adequando-se à realidade atual. O documento aborda a autonomia docente citando os materiais de apoio como os (Cadernos do professor e aluno), criados na mesma época do Currículo do Estado, dizendo que o material dialoga sem impor o que os professores devem ministrar, tratando-se apenas de sugestões. (SÃO PAULO, 2010). Ainda segundo o Currículo, se a disciplina de História deve instrumentalizar o aluno para que o mesmo se perceba parte da vida social, no que concerne à metodologia, o Currículo ressalta o valor dos conhecimentos acumulados e que a sala de aula sob um comando não autoritário do professor, pode se transformar em um ambiente para que os discentes adquiram uma “nova estética de mundo”. (SÃO PAULO, 2010, p.36). O interessante aqui é observar o valor do professor enquanto mediador da sala de aula levando os estudantes a construir seus posicionamentos e visões de mundo. A pesquisa trabalha dentro desta perspectiva usando uma metodologia de pesquisa participativa o que dialoga diretamente com o Currículo. Compreendendo os objetivos a que o documento se presta para colaborar com a prática educativa se faz necessário uma breve abordagem do histórico da disciplina, para compreender

como o país chegou a elaboração tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, bem como o Currículo do Estado de São Paulo do qual levantou-se alguns aspectos até chegar mais recentemente no BNCC o qual é abordado mais adiante.

O ensino de História do Brasil, no âmbito da escola secundária, de acordo com Bittencourt, foi introduzido nos currículos “com o objetivo explícito de contribuir para a construção da ideia de o Brasil ser uma nação”. (BITTENCOURT, 2003, p.193). Ao analisar-se os PCNs (BRASIL, 1998, p.19) a seguinte assertiva corrobora com as informações da autora ao informar: “Após a Independência, com a preocupação de criar uma genealogia da nação, elaborou-se uma “história nacional”, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos”.

A disciplina de História foi introduzida inicialmente no Colégio Pedro II em 1838, e os conteúdos referentes a História do Brasil apenas depois de 1850, com os programas pautados por uma vertente francesa, através de manuais escolares tanto em português como em francês, salienta Bittencourt. De acordo com os PCNs havia a predominância de um ensino clássico e humanístico baseados em estudos literários “destinados a formação de cidadãos proprietários e escravistas” (BRASIL, 1998, p. 19).

Bittencourt ressalta que o ensino secundário, durante a época do Império, não era obrigatório para que os estudantes entrassem no nível superior de ensino no Brasil e que a História Nacional era objeto de estudo de um número relativamente pequeno de alunos, pois, era ministrada apenas para os anos finais. Além disso, a disciplina concorria diretamente com o ensino de História Universal e História Sagrada, já que como diz a autora, a História do Brasil possuía uma carga horária menor do que as outras duas. Ao observar os PCNs encontra-se:

A História foi incluída no currículo ao lado das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, dividindo espaço com a História Sagrada, a qual tinha o mesmo estatuto de historicidade da História Universal ou Civil, pois ambas estavam voltadas para formação moral do aluno. Esta dava exemplo dos grandes homens da História, com prevalência para o estudo do espaço do Oriente Médio, berço do monoteísmo, e da Antiguidade Clássica – grega e romana. Já aquela concebia os acontecimentos como providência divina e fornecia as bases de uma formação cristã. Nas salas de aula, existiam, porém, divergências nas abordagens e na importância atribuída à Igreja na História, dependendo da formação dos professores (laicos ou religiosos) e do fato de as escolas serem públicas ou de ordens católicas. (BRASIL, 1998, p. 19).

Ainda segundo os PCNs a História do Brasil era ministrada na mesma estruturação da História Sagrada, com narrativas que salientavam os feitos de heróis da nação, principalmente governantes e clérigos. (BRASIL, 1998, p. 20). Ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam a trajetória dos temas históricos estudados na época, iniciando com a sucessão de reis dentro da história portuguesa, ao adentrar a história do Brasil apresentava-se as capitânicas hereditárias, os governos gerais e as invasões estrangeiras, um caminho didático que, após ser percorrido, encontrava-se diante de eventos mais significativos como a Independência e a Constituição do Estado Nacional. (BRASIL, 1998).

Segundo Bittencourt tais projetos educacionais eram conduzidos de forma coerente pela elite da época no Brasil, visando espelhar o país no mundo europeu e cristão e a autora ainda salienta, “seria ingenuidade e anacrônico imaginar que tais elites estivessem interessadas em incluir, em seus projetos políticos, a participação de camadas populares, [...]”. (BITTENCOURT, 2003, p.194). É importante destacar ainda quais setores compunham essa chamada elite brasileira, nas palavras da autora eles faziam parte do poder institucional, “administradores, governadores, donatários de capitânicas, vice-reis, [...] jesuítas” encarregados de civilizar os indígenas. (BITTENCOURT, 2003, p.194).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro IHGB havia sido criado na época do nascimento do Colégio Pedro II, e foi responsável pela elaboração de programas e manuais de estudo para as escolas públicas, como informado nos PCNs enquanto as escolas confessionais mantiveram-se baseadas na dualidade História Universal e História Sagrada. (BRASIL, 1998). Bittencourt ressalta que as produções dos intelectuais do IHGB eram divulgadas “por meio das aulas e compêndios de História do Brasil, como foi o caso de Joaquim Manuel de Macedo” professor no Colégio Pedro II, autor de *Lições de História do Brasil* que foi muito consumido na época. (BITTENCOURT, 2003, p.194).

A realidade didática e os objetivos dessa elite brasileira apresentados até aqui, perduraram até a década de 1950 segundo a autora. Em fins do século XIX, a sequência didática que era pautada a uma cronologia dinástica ou a uma sequência de fatos notáveis de dois reinados, começou a ser criticada no âmbito do ensino de História. (BRASIL, 1998).

Diante de debates da época Bittencourt comenta o abandono de Capistrano de Abreu ao ensino de História do Brasil, nas condições em que se apresentavam, ou seja, como um apêndice da História Universal, junto a outros historiadores da época que se empenharam em buscar conhecimentos, sobretudo, em relação a formação da população brasileira, sua singularidade, diversidade étnica etc. Com discussões em torno de temas como o nacionalismo e projetos para o futuro do Brasil, Bittencourt ainda comenta que os intelectuais possuíam dois caminhos possíveis a se seguir:

[...] enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico ou omitir e deixar silenciado esse grupo e seu passado. A opção por esse último caminho, feita por intelectuais encarregados da educação, explica, em parte, a pouca ou nenhuma importância dos estudos da História Nacional no currículo da escola secundária brasileira. (BITTENCOURT, 2003, p.195).

De acordo com a autora, as discussões desembocaram na questão da cidadania o que levou os intelectuais a repensar tal conceito, sofrendo alterações após a abolição da escravatura. Logo, um dos caminhos que era possível seguir seria enfrentar o passado e os problemas sociais advindos do processo histórico pelo qual o país passou e outro seria silenciar a respeito de questões como o racismo e a escravidão. Na opinião de Bittencourt, o silêncio em relação a uma etapa da história do Brasil na época explica, ao menos em parte, a pouca importância atribuída aos estudos de História do Brasil no ensino secundário.

Ao observar os PCNs nota-se que o discurso republicano tinha um caráter positivista e que uma das funções da escola de ali em diante seria a de “denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização”. (BRASIL, 1998, p. 21). Ainda segundo o documento analisado, o currículo de História adquiria um duplo papel, ou seja, o de civilizar e de ressaltar o sentimento patriótico. O Estado passava também ao papel de “principal agente histórico” separando-se definitivamente da Igreja. (BRASIL, 1998, p. 21).

Passado a Estado Laico, a periodização no ensino de história recebe pequenas alterações:

[...] ainda com base no currículo francês, continua a privilegiar o estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, momento histórico relacionado, no novo contexto, à gênese da Civilização e associado ao aparecimento do Estado forte e centralizado e à invenção da escrita. (BRASIL, 1998, p. 21).

Ainda de acordo com os PCNs os conteúdos que seriam ministrados a partir de então, dariam ênfase as lutas pela manutenção do território, e os feitos de personagens da República, fazendo nascer figuras como a do bandeirante Raposo Tavares, do militar Duque de Caxias, ou mesmo mártires como Tiradentes. (BRASIL, 1998).

A educação brasileira caminha nesse contexto até o início de 1930 quando com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, e em meio a novos debates sobre os problemas educacionais, apresenta-se a reforma de Francisco Campos a qual, segundo Bittencourt torna obrigatório o ensino secundário para que adiante os estudantes tivessem acesso ao ensino superior. A partir daí o ensino de História ficaria responsável pela formação de um homem moderno, urbano e tecnológico, pertencente ao contexto ainda bem positivista de progresso e civilização. (BITTENCOURT, 2003).

A História do Brasil passa a ser parte integrante dos conteúdos da História da Civilização, mantendo assim uma visão eurocêntrica da história e de um país ligado aos preceitos europeus. No que tange aos conteúdos de História do Brasil, mantinha aspectos como a força do Estado Nacional e seus heróis republicanos, dentro de uma historiografia linear, sem rupturas ou discontinuidades como salientam os PCNs (BRASIL, 1998).

Esse tipo de ensino de História fez reacender as discussões sobre educação, agora com críticas por parte dos setores mais conservadores da sociedade brasileira da época. Tratava-se do debate das propostas de governo do Estado Novo e dentro dessa conjuntura surge a reforma Capanema. (BITTENCOURT, 2003).

Lei que levou o nome do ministro Gustavo Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, criada em 1942 revalorizava a disciplina de História do Brasil e por meio de seus docentes, a elite condutora do povo transmitiria os conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). (BITTENCOURT, 2003). A reforma também sistematizou as etapas de ensino: “[...] o primário com quatro anos de

escolaridade [...] o ginásial com quatro anos também [...] o clássico ou científico, com três anos...” (BRASIL, 1998, p.23). Deu-se atenção para a formação docente surgindo os ginásios e colégios profissionais. “As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criadas nos primeiros anos da década de 30, encarregaram-se neste momento, [...] da profissionalização do magistério” (BRASIL, 1998, p.23).

Nessa nova estrutura, o currículo de História do Brasil iniciava com a Antiguidade Clássica e a Idade Média nos anos iniciais do ginásio, passando para o período do nascimento do país, a História do Brasil caminhava separadamente da Idade Moderna e Contemporânea. (Bittencourt, 2003). “A leitura que o Estado Novo fez dos métodos escola novistas acabou por enfatizar a comemoração de heróis em grandes festividades cívicas. ” (BRASIL, 1998, p. 23). Ou seja, o sentimento patriótico e a tese defendida por Bittencourt de um dos objetivos ser uma “genealogia da nação” segue caminhando até o início dos anos 70. (BITTENCOURT, 2003, p. 196).

Até esse período da história da educação brasileira já é perceptível que as mudanças realizadas dialogavam com o contexto de sua época. Não se trata de uma história linear, ao contrário, ela apresenta descontinuidades na medida em que as reformas que eram feitas partiam de um interesse de camadas da sociedade que eram detentoras de posições relevantes frente ao Estado que vinha se constituindo. Ainda assim é preciso ressaltar que a lei Capanema e a profissionalização do magistério foram fatos importantes até aquele dado momento.

Ainda de acordo com a autora é perceptível que a organização dos conteúdos não sofreu alterações, permanecendo a mesma desde a República Velha. Isso, pelo fato de o Estado se manter como principal ator do processo histórico no âmbito educacional. (BITTENCOURT, 2003).

Pós 1964 a história da educação no Brasil esteve ligada à ideia de segurança nacional e desenvolvimento econômico. Era o pensamento de “setores políticos dominantes” (GUIMARÃES, 2012, p. 20). As Forças Armadas por meio da Escola Superior de Guerra e os empresários através do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes), elaboraram políticas e tecnologias educacionais. No plano externo, organismos internacionais como a *United States Agency for International Development (Usaid)*, a Organização dos Estudos Americanos (OEA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) estiveram

ligadas a criação do projeto educacional da época. (GUIMARÃES, 2003 apud GUIMARÃES 2012, p. 20).

Vale ressaltar que, segundo a autora, em 1968 vem a reforma universitária que para alguns funciona “como instrumento de desenvolvimento e progresso social [...], já para outros revela-se um meio de controle social e ideológico que tinha como objetivo desmobilizar a sociedade, pois “atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica. (GUIMARÃES, 2012, p. 21).

O currículo sofrera alterações a partir da década de 1970, o que culminou com um processo de descaracterização e perda de status das disciplinas de humanidades. Segundo (BITTENCOURT, 2003, p.197) “criando-se o primeiro grau de oito anos e um segundo grau profissionalizante. Um currículo de caráter científico, mas entendido em sua formulação apenas tecnicista, [...]”.

Ou seja, se o caminho percorrido pela educação brasileira até meados da década de 1960 trouxe alguns avanços que se mostravam importantes para o que vinha a seguir, com a entrada dos militares no poder e o início da década de 1970, apaga-se uma visão de futuro e se desenha outra bem distinta da anterior que é o que a autora chamou de “amálgama de conhecimentos superficiais e sem base científica” quando as disciplinas de História e Geografia mesclam-se à Educação Moral e Cívica (EMC) e a outra nova matéria, Organização Social e Política do Brasil (OSP). “A reforma do ensino de 1º e 2º graus (hoje níveis fundamental e médio), implantada por meio da lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, tinha como fundamento o mesmo ideário e os mesmos objetivos que nortearam a reforma universitária. ” (GUIMARÃES, 2012, p.22). A autora ressalta que “Tornou-se compulsória a profissionalização técnica [...] praticamente eliminando dos currículos do 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de ciências humanas. ” Ao observar os PCNs, encontra-se:

Em 1971, os conteúdos escolares foram reunidos em núcleos comuns concebidos de modo diferente para cada série, a partir do tratamento metodológico que deveriam receber. O núcleo de Estudos Sociais visava, segundo resolução da época, ao “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento. Nas primeiras cinco séries do primeiro grau, o Núcleo de Estudos Sociais assumia

a forma de atividades de integração social, isto é, estudos das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando conteúdo das Ciências Humanas. No segundo grau, subdividia-se nas áreas de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). (BRASIL, 1998, p. 25)

Ainda de acordo com os PCNs, entre as décadas de 1970 e 1980, começaram a surgir e adquirir força as associações de historiadores e geógrafos, isto contribuiu para uma maior mobilização das classes bem como suas lutas e contestações. A entrada nos anos oitenta fez com que os conhecimentos escolares tornassem a ser questionados desembocando em novas reformas educacionais. (BRASIL, 1998). Bittencourt infere que com o aumento da produção em História Social e um perfil diferenciado da geração de discentes da época gerou necessidades que levaram a discussões sobre o papel da disciplina de História do Brasil. A criação da Constituição Federal em 1988 e os artigos dedicados a educação fez desse período um momento muito rico para o processo de ensino e aprendizagem, Guimarães ressalta:

Repensamos e criticamos os diversos aspectos constitutivos da educação, da História e seu ensino: a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino e aprendizagem, os professores, os alunos, os pressupostos, os métodos, as fontes, e os temas. (GUIMARÃES, 2012, p. 33).

De acordo com os PCNs, o êxodo rural e conseqüentemente o aumento da população urbana do Brasil transformou a sociedade, modificando assim os personagens do mundo escolar. Os alunos tinham agora diante deles tecnologias como o rádio e a TV que se expandiram gerando uma bagagem cultural. (BRASIL, 1998). “O currículo real forçava mudanças no currículo formal” (BRASIL, 1998, p.27). A partir de então Bittencourt nos diz que todas as discussões e propostas para reformas curriculares levaram a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a introdução de estudos de História da América, História da África, articuladas ao país. Procurava-se responder “Que país é esse?” (BITTENCOURT, 2003, p.198).

Diante dessa caminhada histórica até meados dos anos noventa é importante verificar no próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais a valorização dada aos estudantes que passavam, então, a não ser mais vistos como uma folha em branco. Os estudos em Pedagogia trouxeram reflexões em que os

mesmos funcionam como participantes ativos da História, indo de encontro com a visão de educadores construtivistas. (BRASIL, 1998).

A década de noventa inicia-se dentro de um contexto neoliberal e conservador, segundo Guimarães, História e Geografia retomam sua importância com o fim dos Estudos Sociais no ensino fundamental. Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política dos Brasil também são extintas ao surgir a Lei de Diretrizes e Bases, assim como os cursos de curta duração de formação para professores.

Nesse contexto aparecem o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD e a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – lei n. 9.394/96 que segundo a autora “apesar das críticas e ressalvas quanto à forma e ao conteúdo, possibilitou a implantação de novas políticas públicas” (GUIMARÃES, 2012, p.33).

Os PCNs também são dessa época e serviram como atualização curricular nos sistemas estaduais e municipais de educação. Vale destacar também, segundo a autora, o papel empresarial crescente nesse período das editoras e das escolas privadas, fazendo com que sindicatos e entidades associativas perdessem força nas discussões sobre ensino e aprendizagem.

A entrada no século XXI trouxe nesse contexto, além das demandas relativas aos temas transversais e aprofundamento de estudos da cultura afro-brasileira e africana e da temática indígena, o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que de acordo com Guimarães trouxe a implantação de cursos na modalidade Educação a Distância (EAD) para a formação inicial e continuada de docentes e um aumento de publicações sobre ensino e aprendizagem, bem como grupos de pesquisa em universidades, e a consolidação de eventos como o: “Encontro Nacional Perspectivas de Ensino de História, promovido pela primeira vez, em 1988, na Usp [...]” entre outros. (GUIMARÃES, 2012, p. 34).

As transformações tecnológicas ocorrendo com uma rapidez notável, legando ao novo século mudanças com as quais a educação aparenta não acompanhar, fez com que as primeiras experiências didáticas surgissem mediante a modalidade EAD. Atualmente, com o avanço dos sistemas operacionais dos computadores levando a um salto qualitativo na produção das imagens digitais que os jogos de videogames proporcionam favorecem a inserção de tais jogos na

instrumentalização do ensino e da aprendizagem. As discussões teóricas evoluíram para a relação da produção e consumo das imagens que são oferecidas ao público, o que fez com que alguns historiadores tenham se debruçado “sobre o conceito de representação” (BITTENCOURT, 2003, p. 363). Nessa perspectiva o intuito é ultrapassar a visão de que imagens, sejam elas fixas ou em movimento sejam compreendidas como o real, um fato histórico. Ao trabalhar com imagens digitalizadas de games, por mais que a ambientação de um jogo seja extremamente fiel a realidade, ainda sim, é a representação de uma realidade. Sendo assim, trabalhar com esse tipo de documentação, é trabalhar com o universo lúdico. A educação tem se preocupado com a cognição que essas imagens tecnológicas revelam, a autora segue dizendo

Os aspectos relevantes que pesquisadores têm destacado concentram-se na forma de recepção da imagem e nas possibilidades didáticas para a renovação dos métodos de ensino das diversas disciplinas escolares. Para a História escolar existem algumas investigações voltadas essencialmente para a análise de imagens tecnológicas e para o papel que desempenham na criação de nova relação com o conhecimento histórico e o imaginário coletivo. (BITTENCOURT, 2003, p.365).

A práxis em sala de aula que traz os resultados da pesquisa se preocupa justamente com as possibilidades didáticas citadas pela autora, bem como da relação do conhecimento histórico adquirido no ambiente escolar e o imaginário coletivo que jovens e crianças trazem consigo para a esfera educacional.

Como bem diz Guimarães a cultura escolar não está isolada de outras culturas e que a escola não está fora da História, rompendo com a ideia de que as universidades constituem o lugar do saber e de que o Estado detém o papel de principal personagem na História. Segundo Guimarães existem também “as vontades intelectuais e políticas dos sujeitos” dos vários personagens que compõe o dia a dia escolar. (GUIMARÃES, 2012, p.35).

Essas vontades, às quais se refere a autora, o estudante de ensino fundamental já possui, mediante o arcabouço de informações que o mesmo consome na sociedade atualmente.

Fechando essa jornada histórica da disciplina de História é necessário que se recorra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para compreender o que tem norteado a prática educativa dos anos finais do ensino fundamental, mais

especificamente dos 8<sup>os</sup> anos que foram as turmas escolhidas para a aplicação da pesquisa. O documento em questão inicia o diálogo sobre a área de ciências humanas discorrendo que:

[...] é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). (BRASIL, 2016, p. 307).

Ou seja, justamente essas vivências e experiências que o estudante possui é que irão colaborar no envolvimento do universo lúdico que a atividade em sala de aula pode oferecer. Outro ponto é a utilização de ambientes diferentes da sala de aula tradicional. Na aplicação das atividades que embasam a pesquisa em questão foi utilizada a Sala de Vídeo da escola, fazendo com que os alunos saíssem do ambiente em que passam a maior parte do tempo.

No que se refere às competências que a BNCC aponta para o Ensino Fundamental, chama a atenção a de número cinco que diz:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. (BRASIL, 2016, p. 352)

A didática adotada em sala de aula na aplicação da pesquisa possui todos esses componentes, recorre a uma linguagem diferente que é o jogo digital, exercita diálogo, empatia, cooperação, respeito, com uma metodologia de pesquisa participativa em que os alunos estavam juntos e o diálogo entre todos fluía mediante a prática educativa. Como se poderá observar mais adiante ao abordar-se as etapas do processo, uma aula com o auxílio de uma ferramenta pouco utilizada como o *game*, suscita questionamentos e argumentações por parte do corpo discente da sala de aula que em outras circunstâncias não desencadearia. A Base Nacional Comum Curricular coloca ainda dentre as habilidades a serem trabalhadas “Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas” bem como identificar “[...] permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.” (BRASIL, 2016, p. 374-375). Já que o jogo digital escolhido para o trabalho em ambiente escolar e a temática se referem ao universo indígena e

a mitologia desses povos, demonstra a coerência dos conteúdos escolhidos para se ensinar facilitando a abordagem dessas questões.

Nota-se pelo exposto que a história da Educação no Brasil se deu por intermédio de rupturas e descontinuidades. Até o presente momento, observa-se que a História enquanto conceito, para autores como Costa, está ligada ao prazer de adquirir conhecimento, mas que esse prazer é alcançado em momentos de práticas lúdicas no ambiente escolar. Documentos como o Currículo do Estado de São Paulo, bem como os PCNs corroboram com a opinião de autoras como Bittencourt e Guimarães de que a história do ensino de História começa por uma “genealogia da nação”, e segue caminhando dentro de um processo em que o Estado vai adequando o ensino e a aprendizagem ao contexto histórico de cada época trazendo no novo século um olhar mais atento para políticas públicas.

Toda essa trajetória demonstra a força que o Estado passou a ter no que diz respeito a educação, justificando o descompasso com o avanço das tecnologias digitais fazendo com que o ensino público no país trabalhe com os instrumentos e ferramentas que lhe sejam ofertadas, tornando difícil a caminhada da comunidade escolar diante da quantidade de informações que o aluno agrega fora do espaço escolar e traz consigo para a escola.

Ao retomar agora o conceito de diversão, citado por Costa no início deste capítulo como parte inerente ao significado de lúdico, é preciso retornar as origens da ludicidade e suas características ao longo da história, como esta foi sendo introduzida nos ambientes escolares até chegar na análise do papel dos jogos digitais no contexto atual da educação pública.

### 3. O LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS DIAS ATUAIS

Iniciamos este capítulo com um estudo do que se entende por lúdico hoje em dia e seu uso na educação. Para tanto, optou-se por dois autores doutores no tema em questão, Brougère (1998) e Huizinga (2014). Ambos possuem convergências e divergências de opiniões, o que se acredita enriqueceram a discussão. Junto a eles, Arce (2002), especialista na história de pedagogos como Froebel, ofereceu a pesquisa um resumo do contexto e ideias desse educador que no século XIX abordou a necessidade dos jogos e brincadeiras dentro do processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente é apresentado um histórico do lúdico e sua origem que na antiguidade clássica descende dos etruscos bem como conceitos como o de espectador, religiosidade, política e a simbologia para os romanos. A partir daí, segue-se a mesma análise do ponto de vista grego na antiguidade trabalhando termos como *athlos*, *agon*, religiosidade, política e concurso. Huizinga, apresenta o jogo como parte da cultura de uma sociedade, sendo assim, o autor trabalha conceitos como a relação jogo e jogador, o mito, o riso, a criança e o divertimento e excitação que para ele são os principais fatores ligados ao lúdico, ou seja, ao jogo. Sendo assim, segue uma questão básica para a pesquisa.

Seria possível aprender se divertindo? O aprendizado e a diversão na prática educativa da atualidade se apresentam como uma antinomia irreconciliável, quem nos diz é Brougère, professor que se dedica a estudar o lúdico em nossos dias.

O termo jogo, segundo Brougère, deriva de *jocus* que significa divertimento. O autor diz que com frequência o conceito de *ludus* funciona como tradução do ato de divertir, porém, é em essência mais abrangente do que diversão podendo designar também escola. Ou seja, o termo *ludus* possui tanto o sentido de escola como de divertir. No entanto, como prossegue Brougère, atualmente divertimento e escola são opostos e a ideia de jogo na atualidade se opõe a tudo o que é escolar.

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

No entanto, procura-se primeiramente analisar os estudos do universo da ludicidade em nossos dias através da visão destes autores discorrendo assim, sobre os conceitos envolvidos ao tema, e seu uso e relevância dentro da educação.

*Ludus* no que concerne à educação trata-se do local, da instituição escolar. Assim como do aprendente e do exercício escolar, ou seja, o *magister ludi*. Nas palavras de (BROUGÈRE, 1998, p.36): “[...] um termo único, *ludus*, designou concomitantemente uma atividade livre e espontânea, que é o jogo, e uma atividade imposta e dirigida, que é o trabalho escolar. ”

Apresenta-se também o verbo *ludere* ato de “se exercer”, enquanto que o adjetivo *Ludius* designa o exercício num contexto de treinamento. O treino se mostra em oposição a práxis real, a luta. O autor relaciona o universo infantil com o ato de “rir” em relação ao ato real que seria “de verdade”. Em outras palavras a criança difere o que é para rir, uma brincadeira, um faz de conta, do que é de verdade, que ela própria remete a sério, não-diversão. Isso ocorre até hoje nas salas de aula os estudantes tendem a relacionar o riso a tudo o que não é aprendizado de fato, talvez aí esteja o princípio dessa separação entre o sério e o não sério que provém de uma mesma etimologia.

A abrangência do termo *ludus* vai além, podendo significar escola de gladiadores o que justifica o sentido de treinamento, ou seja, o que não é jogo. (BROUGÈRE, 1998, p.36) aponta: “O exercício indicado por *ludus* é aqui uma técnica, um treinamento antes de ser um jogo”. Já *ludere*, o autor explica da seguinte maneira:

[...] consiste em fazer o simulacro da caça ou da guerra ou realizar esta ou aquela série de gestos da vida prática, sem nenhuma outra preocupação a não ser os gestos e fazê-los bem, dedicando-se apenas a sua graça ou caráter expressivo, através da dança, por exemplo. (BROUGÈRE, 1998, p.36).

A realização de tais gestos liga-se ao conceito de espetáculo típico da ideia de jogo romano. Brougère ao abordar o sentido de cada termo, faz ao mesmo tempo uma avaliação histórica analisando o jogo nas sociedades grega e romana. Todo o caminho que levanta a ligação entre os conceitos de exercício, treinamento, simulacro, jogo e exercício escolar, parte de uma análise de como a sociedade romana da antiguidade encarava o jogo.

Reproduzir os gestos torna-se a imitação da realidade servindo de aprendizado, torna-se treinamento, exercício. O autor comenta: “A mesma palavra representa, portanto, a diversão das crianças, seus estudos e o lugar que é o teatro desses estudos”. (BROUGÈRE, 1998, p.37). Segundo o autor, se dá uma fusão de sentidos através de intermediários, um sistema de representações sociais definindo uma esfera para *ludus*. Em relação à educação e à escola, as noções de exercício, simulacro e fingimento leva a história a associar o mesmo termo a ideia de combates simulados e jogos do circo segundo Brougère.

A origem do jogo em Roma vem dos etruscos, para eles os jogos atléticos eram praticados por escravos para os espectadores. (BROUGÈRE, 1998). Isso demonstra o caráter exibicionista do ato de jogar, nas palavras do autor “[...] foram os etruscos que acostumaram os cidadãos romanos a olhar os atletas e a não descer às pistas eles próprios. ” (BROUGÈRE, 1998, p. 37). O autor aborda dois tipos de jogos na sociedade romana, os jogos de cena (*ludi scaenici*) e os jogos de circo (*ludi circenses*), o primeiro compunha-se de teatro, dança, mímica etc. O segundo possuía corrida de bigas, combates com animais, caças e jogos atléticos, ou seja, o universo imaginário de um e a encenação de duelos do outro. Em ambos se encontra a característica da *mimesis*, do fingimento, do faz de conta.

Devido a essas características exibicionistas e teatrais, o personagem principal em Roma é o espectador, derivando daí o aspecto espetacular dos jogos. Mais adiante o autor relata:

O público é central aí: é um espetáculo, um combate para o público antes de ser um combate real. Mais do que salvar a sua pele, o gladiador deve agradar a um público que solicita a morte do vencido. [...] A decisão pela morte resulta de uma escolha do público e não da finalização do combate. (BROUGÈRE, 1998, p. 37).

Fica claro diante das palavras do autor que o jogo é antes um jogo de cenas do que um duelo, mesmo sem perder o sentido de combate. Os romanos criavam um espaço lúdico que se compunha de um espetáculo que encenava a realidade do mundo em que viviam. Sem deixar de mencionar que os combates eram realizados por escravos, a camada mais baixa do Império, mas que como diz o autor, se alcançasse êxito no duelo, possuía assim seu momento ou status de “estrela famosa”. (BROUGÈRE, 1998, p. 38).

Outro aspecto dos *ludi* romanos que o autor não deixa de mencionar é o caráter religioso dos eventos. Seja em Roma ou na Etrúria, o jogo se apresenta também como um fato religioso. Como uma espécie de oferenda ao deus, os jogos se realizavam com um respeito divino as suas regras com a mesma seriedade que a sociedade respeitava seus rituais.

Brougère aponta o sentido político que tais jogos possuíam na sociedade romana. Sendo os jogos oferecidos pela nobreza e pelo Imperador, o espetáculo proporcionava ao povo “avaliar os meios empregados para seduzi-lo [...]”, fazendo do espaço lúdico um lugar para oposição política através, por exemplo, “das escudeiras de bigas e suas cores” (BROUGÈRE, 1998, p.38). Essas formas de olhar o lúdico, sejam jogos de cena ou jogos de circo são um instrumento de conhecimento e aí consiste em ligação entre os sentidos de *ludus*, o domínio dos signos e a escola, a aprendizagem. Ainda a respeito dos ritos diz o autor:

Bem se vê como o jogo com sua regra pode se inserir como um momento de rito. Permanece jogo, valendo ao mesmo tempo como rito, quer se escolha a interpretação que aí vê simplesmente um prazer oferecido ao deus, quer se trate mais profundamente de um rito de renovação. (BROUGÈRE, 1998, p. 38).

*Ludus* apresenta assim uma função divina ligada a seriedade, os jogos em Roma principalmente relativo a espetáculo, são jogos praticados por adultos, a seriedade se encontra intrinsecamente ligada às regras religiosas podendo apresentar tanto o sentido de presente ao ser divino como ato simbólico de renovação. Insere-se o fator político já que é dado ao povo o espetáculo, por intermédio das camadas mais nobres. Nota-se assim, que seu significado no que se refere a sociedade romana, apresenta várias características que não possuem ligação direta com o ato de se divertir. O que nos dias atuais pode ser visto como uma curiosidade, dado o deslocamento dos significados oriundos do termo ao que ele representa na atualidade que é o ato de se divertir, brincar. O brincar tem assim suas raízes em conceitos como treinamento, fingimento, que também compõe a gama de sentidos na palavra *ludus*.

Já para os gregos a lógica do jogo difere da dos romanos e apresenta assim como em Roma, uma variedade de termos: *Athlos* seria luta, combate, concurso. *Agon* (assembleia particular para os jogos públicos e as instalações dos mesmos),

*paidia* que deriva de criança, jogo infantil, infantilidade, diversão, assim como também concursos de luta e de flauta. Para o autor, a experiência de *agon* já mostra diferenças com Roma pois no centro do termo está a ideia de concurso. Embasado em Pierre Lévêque, Brougère, nos diz que o concurso de Olímpia, se insere em um quadro religioso, assim, os participantes ao lutarem no estádio viam-se como os atores de um ciclo de renascimentos dentro de uma teologia que versava sobre a renovação cíclica do universo. O autor explica da seguinte forma:

A liturgia do concurso é espetáculo apenas de modo acessório. Está centrada na comemoração da morte de um herói. Essa comemoração regular dos grandes mortos permite renovar no além o excepcional poder vital e continuar a proteger a comunidade sobre a qual reinavam. Os jogos Pan-helênicos, ligados a um santuário (Olímpia, Neméia, Istmo de Corinto, Delfos com os jogos píticos), surgem em suas origens essenciais, como roteiros cíclicos de sobrevivência para mortos principescos dos tempos heroicos. No plano do imaginário, a renovação da natureza é rigorosamente homóloga à renovação dos príncipes defuntos. (BROUGÈRE, 1998, p. 40).

Ou seja, a comemoração renova o poder vital do herói morto que protege assim a comunidade. Nota-se também a diferença entre Roma e Grécia, na medida em que para os romanos o jogo era um espetáculo onde o papel do espectador era de vital importância enquanto que para os gregos o termo mais importante passa ser concurso, e dentro dela esse conteúdo do imaginário referente a crença. É essa imaginação que justifica, por exemplo as corridas como algo bom e necessário para a vegetação na medida em que os abalos ao chão reanimavam a energia vital do solo e de seus vegetais. Mas, mais que isso, é o amadurecimento dos meninos dentro do concurso visto como cerimônia que funcionava como iniciação dos jovens para a vida adulta. O menino se tornava homem.

A política assim como em Roma não ficava fora da simbologia dos concursos. Como descendentes de heróis, a aristocracia, ao jogar, utilizava o evento como estratégia política, justificando seu poder apenas os aristocratas concorriam nos grandes jogos. Justificava-se assim o prestígio e a hegemonia. Brougère, ressalta que os jogos Pan-helênicos eram uma parte de um vasto conjunto de jogos e eventos presentes nas *pólis* gregas.

Além da vitalidade demonstrada nas competições as regras do jogo eram precisas, funcionando como uma maneira de racionalizar o que é divino, lidando com

o sobrenatural e atingindo a transcendência com controles simples, lutando, cantando, declamando... ao mesmo tempo, a busca pela excelência atrelava-se ao divino que mantinha sobre os jogadores o seu olhar. Percebe-se assim o valor do simbólico dentro dos concursos gregos. (BROUGÈRE, 1998).

Um ponto em comum do jogo na Grécia com os jogos romanos diz respeito a guerra. Nos concursos, apesar de serem exercícios guerreiros, não passam de fingimento como diz (BROUGÈRE, 1998, p. 40): “O dardo ainda é lançado, mesmo que tenha sido abandonado pelo exército; o mesmo ocorre com a biga. Há um aspecto de simulação que é o ponto comum com o jogo romano, talvez também com o nosso jogo” assim como tudo que se pode traduzir como jogo. Tanto para os gregos como para os romanos trata-se de um simulacro, um faz de conta. Porém, o “como se” nas palavras do autor funcionava para os gregos como uma forma de afrontar o oponente muito mais do que pelo espetáculo. Segue Brougère:

A lógica social do jogo, enraizada naquela do concurso, se também é ligada ao fingimento, é bem diferente da lógica romana. É o “como se”, a simulação para afrontar o outro mais do que proporcionar um prazer ao espectador. Entretanto, a evolução do jogo grego não escapou ao espetáculo e à profissionalização dos atletas. (BROUGÈRE, 1998, p. 41).

O autor entende que a noção de jogo existente em cada um de nós aceita o espetáculo atualmente através, por exemplo, dos jogos televisionados que elevam o seu caráter competitivo. Para ele então, a noção de simulacro e exercício baseia a noção de jogo da atualidade.

Tanto para romanos como para gregos a religião é um dos grandes aspectos envolvidos a noção de jogo. E o autor diz: “De um lado, o jogo é exatamente este universo do não-sério, do inútil, do como se opõe, entre outros, ao real, até mesmo ao trabalho” (BROUGÈRE, 1998, p. 41). Assim como, integra a seriedade por intermédio da religião. O autor relata ainda:

Os jogos – *paidia* – constituem a mola fundamental da educação – *paideia* – que, na Grécia, não se limita à infância, mas prossegue durante toda a vida. É nos jogos, concursos e festas que o indivíduo adquire a virtude e recebe a forma conveniente. A pedagogia consiste em uma identificação, como num espelho, com o exemplo correto; contudo, também comporta uma imitação dos contra

modelos. Neste último caso, trata-se dos papéis de animais ou de seres fabulosos encenados [...]. (BROUGÈRE, 1998, p. 41).

Portanto, da análise do jogo nas sociedades grega e romana, Brougère retira os subsídios para colocar os jogos como uma mola do processo educativo. Afirmar ainda, que não se trata de algo exclusivamente infantil ou para crianças, dado o alcance que os mesmos podem oferecer para a formação humana. Para ele o processo pedagógico ocorre mediante a um jogo de espelhos com modelos ofertados aos estudantes sem deixar de mencionar o valor dos sentidos que esses modelos passam. A formação se dá quando o indivíduo entra em contato com valores e virtudes, bem como dentro do processo encenado dentro do imaginário proporcionado pela fantasia mediante o faz de conta, o fingimento característica comum da ludicidade para gregos e romanos.

De tudo o que compõe os pilares da cultura da qual fazemos parte como herdeiros dessa antiguidade clássica, o lúdico faz parte desse legado. Mas não é possível entender o diálogo que o ato de brincar exerce com a educação se não nos debruçarmos sobre fins do século XVIII e pela história do século XIX, época que ergueu as bases não apenas do que viria a ser a sociedade do século XX, mas também foi a época em que educadores começaram a se debruçar sobre o universo da criança com mais atenção, um destes foi Friedrich Froebel. Com base nos estudos de Arce, observa-se que este educador alemão foi resultado da época em que viveu no contexto da Primavera dos Povos, período em que várias revoluções ocorreram pela Europa. O educador teria sido influenciado pela ética protestante do pai que fora pastor luterano o acabou por inspirar suas concepções educativas, seu contato com a natureza despertou o interesse pelos estudos de ciências naturais o que também vem a ter relevância no seu projeto educacional já que para ele a criança era como uma semente a ser cultivada.

Segundo a autora “Froebel foi o primeiro a reconhecer no jogo a atividade pela qual a criança expressa sua visão de mundo” (ARCE, 2004, p. 13) Sendo assim, por mais que retornemos à antiguidade clássica para entender o sentido dos conceitos que desembocaram na concepção de lúdico que se tem atualmente, a introdução do uso de jogos na educação fundamental surge por intermédio de Froebel. Uma dúvida que se impõe e que a prática em sala de aula buscou responder é a de se, no caso do jogo digital, tratando-se de jovens de 8<sup>os</sup> anos, essa visão de mundo

pode ser abalada ou modificada a partir do contato do estudante com o jogo utilizado.

Que o jogo digital afeta o jogador é um fato sobre o qual se discorre mais adiante, no entanto, por se tratar dos anos finais do ensino fundamental, observa-se que o jovem já tem uma visão de mundo pré-definida que vai se modificando e construindo-se no decorrer dos estudos até a vida adulta ou mesmo após atingir a maioridade. Diferente dos anos iniciais em que conceitos abstratos são mais difíceis de serem compreendidos e o universo lúdico deve se fazer mais presente. Porque então não trabalhar os anos iniciais? Por perceber que os games são uma atividade lúdica que ultrapassa a fase da infância e mesmo supera a juventude, fazendo com que já em idade adulta muitos pais divirtam-se com seus filhos com jogos digitais.

Froebel vem a criar então o conceito de Unidade Vital resultado de uma tríade entre Humanidade, Deus e Natureza. Ou seja, a educação não necessita de palavras e conceitos, mas sim de vida e atividade. A partir disso o educador desenvolve os conceitos de Exteriorização e Interiorização. No primeiro a criança exterioriza o que está dentro dela. Já o segundo é o que a criança recebe do mundo e interioriza. A metodologia está em mediar esse processo entre interiorizar e exteriorizar, algo que ocorre com muita observação e espaço livre para a criança atuar. (ARCE, 2004). O momento das práxis da pesquisa em que essa observação mais acontece é justamente o momento em que os alunos estão jogando os jogos. Cabe então ao educador saber observar e interpretar o que vem a resultar desses processos de interiorização e exteriorização que vem a ocorrer mesmo com jovens dos anos finais do ensino fundamental.

Arce relata que para o educador alemão a brincadeira é uma atividade séria e importante para quem deseja conhecer a criança. Outro aspecto importante é o caráter grupal da brincadeira na infância que trabalha o desenvolvimento moral e ajuda no processo de convivência em harmonia. (ARCE, 2004). Isso é perceptível mediante a metodologia escolhida na aplicação da pesquisa. A participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que a pesquisa-ação possibilita esse processo de envolvimento e amadurecimento entre todos que fazem parte do ambiente escolar.

O educador alemão entendia que as regras nos jogos, quando bem compreendidas, fazem com que novas etapas e ferramentas sejam necessárias na

evolução do ato de jogar e nesse processo o papel do adulto ao brincar junto com a criança era relevante para auxiliar e manter vivo o interesse. (ARCE, 2004). No caso dos jogos digitais da atualidade, os próprios desenvolvedores criam as fases, os elementos vão tornando o jogo mais difícil e ao mesmo tempo mais atrativo, mantendo o jovem atento e interessado. Como já dizia Froebel, na educação quem se responsabiliza por manter esse interesse é o mediador, o que brinca junto, no caso, o professor. Principalmente quando o jogo é usado com a intenção de ensinar. No caso da aplicação do projeto não foi diferente. Colocar jovens em contato com um jogo digital sem direcionar ações e leituras do que se está vendo e fazendo é o mesmo que brincar pelo brincar. O professor é o responsável por fazer a ponte entre o conhecimento que se pretende adquirir e o que a criança está manuseando, seja um objeto de madeira ou uma tela de computador.

Após uma caminhada pela antiguidade clássica e pelas origens do jogar proporcionada pelos estudos de Brougère e a compreensão que foram as concepções criadas por Froebel que introduziram o lúdico no ambiente escolar, por intermédio de Huizinga o jogo é analisado enquanto parte da cultura de nossa sociedade. Nessa perspectiva, inicia afirmando que o jogo ultrapassa aspectos físicos e biológicos pois, possui sentido. “Todo jogo significa alguma coisa.” (HUIZINGA, 2014, p. 4).

O autor explica linhas teóricas sem citar nomes, mas diz que várias são as teorias sobre o jogo e que todas elas se preocupam com a função biológica do mesmo. Segue pontuando que uma delas, relativa à função do jogo, diz que seria uma descarga de energia vital, outra diria se tratar de uma satisfação de instinto de imitação, ou ainda seria uma necessidade de distensão. Tais teorias abordam aspectos levantados por Brougère sobre o como eram os jogos na Grécia e em Roma. Na antiguidade, segundo ele, uma das funções era preparar os jovens, numa espécie de ritual de passagem da infância para a vida adulta. Pois bem, Huizinga comenta sobre o que ele chamou de preparação para tarefas sérias da vida. Ainda segundo Huizinga, uma outra teoria trata do autocontrole como algo valoroso para a formação humana e que o jogo proporciona isso, ou mesmo uma teoria que levante a questão do desejo de dominar e de competir que também estava presente nas sociedades antigas segundo Brougère.

Porém, o que Huizinga tenta explicar é que todas essas teorias ou abordagens com relação às funções do jogo partem do princípio de que exista uma finalidade biológica no mesmo. O que o autor entende como soluções parciais para o problema em questão que seria definir o jogo. Huizinga demonstra que as preocupações dos estudos sobre o tema referem-se a o que é o jogo ou o significado do mesmo para o jogador, o que possui de divertido, diz o autor:

Por que uma multidão imensa pode ser levada ao delírio por um jogo de futebol? A intensidade do jogo e o seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, e nessa fascinação, nessa capacidade de excitar, que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. (HUIZINGA, 2014, p. 5).

Nota-se que o autor não só aponta características que não fazem parte da função biológica do jogo como também entende que o divertimento e a excitação são primordiais no ato de jogar. Segundo Huizinga essas são qualidades naturais do jogo. A natureza é que promove a tensão e a alegria no jogador.

Mais adiante o autor trata de maneira mais aprofundada o conceito de diversão, o qual resiste a qualquer explicação lógica. No inglês a palavra *fun* é ainda bem recente, e o que o autor acha curioso é o fato de no francês não existir uma palavra correspondente. E mesmo em holandês (*grap e aardigheid*) ou no alemão (*Spass e Witz*) sejam necessários dois termos para se referir a divertimento. Para Huizinga é justamente o divertimento que define a essência do jogo. Segue explicando que a natureza do jogo é supra lógica, e diz que se os animais conseguem brincar é por serem algo além de seres mecânicos. O fato de jogarmos e termos consciência de que estamos jogando faz de nós algo mais do que seres racionais, pois, segundo o autor o jogo é irracional.

Os jogos transformam a realidade manipulando imagens, ou seja, imaginando uma realidade. Essa é a função da imaginação, o jogo torna-se parte da cultura e da vida social por meio da leitura de imagens que proporciona, ou seja, da leitura da realidade que no jogo é exposta através de imagens. Esse aspecto levantado pelo autor não apenas remete ao faz de conta e a imitação que tem suas origens na antiguidade clássica como dialoga diretamente com a realidade atual onde não apenas os jogos digitais partem de uma relação de quem joga com as

imagens que lhe são expostas como também com a quantidade de informações que chegam a todos por meio dos vários mecanismos eletrônicos existentes na atualidade.

Outro exemplo é o mito. Capaz de transformar a realidade por intermédio da imaginação. Como diz o autor:

O homem primitivo procura, através do mito, dar conta do mundo dos fenômenos atribuindo a este um fundamento divino. Em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade. (HUIZINGA, 2014 p. 7).

Ou seja, Huizinga, utiliza o mito para explicar o mundo a sua volta. Essas explicações estão, por sua vez, permeadas de características fantasiosas e que, segundo ele, ficam entre a brincadeira e a seriedade. Assim como nos jogos, a mitologia cria imagens para explicar a realidade e como bem diz Huizinga, os ritos e celebrações das sociedades antigas funcionam dentro de um “espírito de jogo, tornando-se aqui o verdadeiro sentido da palavra”. (HUIZINGA, 2014, p. 7). Tal afirmativa corrobora as palavras de Brougère quando relata sobre o significado de jogo para as sociedades antigas ocidentais. O autor salienta a importância religiosa tanto nos eventos olímpicos da Grécia como nas lutas de gladiadores romanos. A diferença é que na antiguidade o culto e os rituais de agradecimento aos deuses caminham junto com a ludicidade existente nessas regiões, para Huizinga:

[...] é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria, e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo. (HUIZINGA, 2014, p. 7).

Ao que tudo indica Huizinga inverte a lógica apontada por Brougère, pois enxerga o jogo como o princípio de tudo que contempla a sociedade, ou seja, tudo surge no jogo. Enquanto que Brougère discorda, e apresenta uma linha histórica sobre ludicidade na civilização ocidental justamente para comprovar que o jogo ou, usando o termo do autor, o lúdico é um efeito das práticas das sociedades antigas, não podendo ser encarado como causa, como aponta Huizinga.

Tal discussão, no entanto não agrega nada aos objetivos que a pesquisa se propõe, sendo assim, independentemente de o jogo ser causa ou efeito da

sociedade o interessante é que ele possa ser encarado como parte do universo do que é sério ou do não-sério. Quando Huizinga diz que o divertimento é característica fundamental do ato de jogar e que o mesmo não possui necessariamente uma lógica racional, é necessário do ponto de vista educacional. Como já dizia Froebel, a mediação e a observação da criança que se diverte é que proporcionará o conhecimento possível para que o professor atue frente a ela. É preciso que se entenda que quando se pretende utilizar jogos como instrumentos de aprendizagem, o intuito não é levar a diversão para dentro da escola e sim tornar a escola e o aprendizado algo mais atrativo. O divertimento possível com o auxílio da ludicidade que os jogos digitais já oferecem torna-se assim um campo fértil para a prática em sala de aula.

A respeito da seriedade Huizinga aborda o conceito de riso para exprimir suas ideias, e lembra que jogos como o futebol ou o xadrez podem ser jogados com enorme seriedade não havendo nos jogadores nenhuma tendência para o riso. O autor acha curioso o fato de o riso ser característica exclusiva dos homens, enquanto que o jogo seja algo praticado por homens e animais. “As crianças e os animais brincam, porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”. (HUIZINGA, 2014, p. 10). Quando, ao jogar, aquele que joga demonstra seriedade, não significa que não esteja se divertindo. A prática educacional só se tornará hedonista se o mediador do processo de aprendizagem não se fizer presente, caso contrário, o prazer proporcionado pelo ato de jogar será regido a todo momento pela tutela de quem educa.

Do ponto de vista do jogo ou da ludicidade aliada à prática educativa é importante ressaltar algumas palavras de (HUIZINGA, 2014, p.10), “Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária”. Esta frase é reveladora no sentido de nos fazer pensar a respeito dos jogos educativos, com uma função específica e que na maioria das vezes não são jogados voluntariamente, mas sim como exercícios, com uma finalidade específica. Assim como os exercícios dos gladiadores citados anteriormente por Brougère na Roma antiga. Ao que nos parece, segundo Huizinga, o caráter voluntário para o ato de jogar o torna mais prazeroso. Segundo o autor:

Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto por

necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas “horas de ócio”. (HUIZINGA, 2014, p.11).

Ao que pese essa ser uma visão mais moderna de jogo e ludicidade, é justamente essa ideia descompromissada e prazerosa de jogar que nos interessa. Ao aplicarmos jogos digitais ao processo de ensino e aprendizagem, não é o intuito da pesquisa fazê-lo de forma impositiva. Pelo contrário, procura-se mostrar aos estudantes que jogos que eles praticam em casa em suas “horas de ócio” podem indiretamente ter ligação com conteúdo historiográfico que foi ou será trabalhado de forma mais séria na escola. E se tais jogos podem colaborar para que o interesse dos alunos pela História e o prazer em estudá-la aumente, será uma vantagem que os jogos e o que existe de lúdico neles nos proporcionará.

Num segundo momento Huizinga levanta várias características positivas dos jogos. O isolamento, o jogo tem um fim dentro de limites de tempo e espaço, possuindo assim um caminho e um sentido próprios. Torna-se tradição, na medida em que pode ser transmitido a outrem. A repetição, o fato de poder ser jogado várias vezes é, segundo o autor, uma outra característica relevante. Além do que ele “cria ordem e é ordem”, segundo (HUIZINGA, 2014, p.13). Sendo essa sua característica mais positiva. “Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”. (HUIZINGA, 2014, p. 13).

Todas essas características são interessantes do ponto de vista educacional. Noções como a de tradição, espaço e tempo, além obviamente do conceito de ordem, no sentido de organização, são de extrema importância para a formação do sujeito como sinaliza os documentos analisados no capítulo um, o Currículo do Estado e os PCNs. Ao mesmo tempo, tal abordagem do autor nos faz pensar que muitas vezes o jogo, muito mais do que prazer, pode proporcionar tensão o que do ponto de vista da aprendizagem pode ser uma sensação interessante, se bem mediada.

Huizinga trabalha muito o significado de tensão aliado ao jogo. Para o autor a todo o momento que uma criança ou um animal brinca, busca liberar uma tensão. Segundo o autor “O jogo é tenso” (HUIZINGA, 2014, p.14). Ao mesmo tempo a tensão confere ao jogo um valor ético pelo fato de as qualidades do jogador serem postas a prova. Força, tenacidade, habilidade, coragem, lealdade ou mesmo

capacidades espirituais. Por outro lado, não existe o jogo sem as regras que estão sempre circunscritas ao universo do jogo. Como diz (HUIZINGA, 2014, p.14): “[...] a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra, o feitiço e a vida “real” recomeça”.

Sobre tais características arremata Huizinga:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2014, p. 16).

Ao lado de todas essas características inerentes ao jogo, encontrasse a figura da criança e sua imaginação. Sobre a criança Huizinga explica que ela representa algo diferente, no ato de fingir, que nos jogos gregos segundo Brougère era o “como se” a criança se torna um príncipe, um pai, uma bruxa malvada, supera a si, sendo transportada para uma realidade sua quase chegando mesmo a acreditar em sua fantasia. O universo lúdico em que se insere é mais do que uma realidade falsa para Huizinga, é a representação de uma aparência, “é imaginação no sentido original do termo.” (HUIZINGA, 2014, p. 17).

Torna-se a voltar a atenção às palavras de Brougère, buscando entender o processo histórico do universo lúdico. Com base no que o autor nos mostra em relação às sociedades grega e romana, é fato não haver oposição entre jogo e espetáculo, podendo este ser um componente fundamental do jogo. (BROUGÈRE, 1998, p. 48). O autor ainda nos diz que a estrutura antropológica do jogo pode ser vista no fingimento, mas ressalta que depende da época, uma vez que nem todo fingimento é jogo.

“Cada sociedade determina um espaço social e cultural onde o jogo pode existir legitimamente e tomar sentido”. (BROUGÈRE, 1998, p. 49). E na sociedade atual o jogo torna-se um instrumento para a educação da criança, segundo o autor. Ele ainda discorre sobre a frivolidade em oposição à seriedade, tema recorrente nos

estudos da área. O frívolo já existia nos jogos das sociedades antigas, a diferença hoje é a utilização de tal frivolidade para o bem da sociedade, ou seja, o jogo não precisa, necessariamente, ser sério ou estar ligado à seriedade. No entanto, (BROUGÈRE, 1998, p.49) ressalta: “Ainda que o jogo seja ligado ao frívolo, seu valor educativo foi mais e mais evocado no decorrer dos últimos séculos”.

Segue Brougère:

[...]não é a frivolidade que faz do jogo um lugar de experiência original, até mesmo de aprendizagem e educação [...]. É sua frivolidade por excelência: ele não serve para nada. Mas nos mostra que, por isso mesmo, a criança pode fazer experiências com ele que não ousaria na vida comum. (BROUGÈRE, 1998, p. 49).

Segundo o autor é justamente o fato de o jogo “não servir para nada”, que faz com que a criança alcance a sua liberdade. E vale lembrar que para Huizinga essa mesma liberdade só é possível pelo fato do jogo ser divertido e tenso. Pode-se dizer então que entre a modernidade e a contemporaneidade o jogo não perdeu a característica de ser divertido, logo, sendo possível ser explorado em várias instâncias, dentre elas, didaticamente.

No entanto, atualmente, segundo (BROUGÈRE, 2015), existe uma grande distância entre a vida dos jovens e a organização da escola. De um lado estão os que creem que esse distanciamento é benéfico como se a escola fosse um santuário para valores republicanos. A elite e a classe média, ao menos na França, não são afetadas por essa distância que ressoa com mais amplitude nas classes baixas.

As crianças aprendem que a escola não é como a vida, é um outro mundo, um universo específico com suas próprias regras, segundo o autor. Na opinião dele é preciso incentivar um novo modelo de escola que diminua essa distância entre a vida dos estudantes e a escola. Brougère acredita ser preciso valorizar menos o tema a se aprender e mais o modo de aprendizagem. Levanta, então, duas características indispensáveis para que essa mudança aconteça: a participação e o compartilhamento.

O autor diz que todos aprendemos na vida cotidiana por meio da participação e da conexão com as outras pessoas. Sem participação o engajamento é inexistente. (BROUGÈRE, 2015). Ou seja, é preciso que todos participem para que se sintam parte do ambiente como um todo.

Brougère acredita ser preciso abrir novos espaços de compartilhamento, não apenas os já existentes como, por exemplo, as salas de leitura, mas também ambientes que dialoguem com melhor com a realidade do aluno. Nesse contexto podemos citar, a TV, o computador ou mesmo os jogos digitais.... Assim, os estudantes terão a oportunidade de aprender explorando, como nos diz Brougère. O autor segue dizendo que a sociedade francesa é bem conservadora e durante as discussões sobre reformas educacionais, a tendência é olhar para o passado, (o que não difere muito da realidade brasileira), segundo Brougère é esse olhar no passado que mantém a escola tradicional e por tradicional entenda-se sem muita brincadeira (BROUGÈRE, 2015).

Parece claro que de acordo com o autor, todos os fatores mencionados acima impedem que o processo educacional abra um espaço maior para o universo do lúdico e o uso de ferramentas como as tecnologias atuais.

Logo no início do capítulo a origem do termo lúdico remete tanto a diversão como a escola o que já demonstra o elo entre uma prática direcionada e muitas vezes obrigatória e um processo livre que é o ato de “se divertir”. No decorrer de todo o capítulo Brougère, traça uma linha histórica não linear, começando pelo Império Romano e a origem do jogo, herança etrusca, para daí apresentar o mesmo conceito sob o olhar dos gregos na antiguidade clássica. Essa análise leva ao conceito de espetáculo e o alto poder valorativo dado ao espectador em Roma. Dentre as características lúdicas que o jogo oferece está a mimese, e sua ponte com a religiosidade pelo ato simbólico de renovação da vida. Já para os gregos o termo principal é concurso que também apresenta suas características religiosas e políticas, seja pelo simbolismo da morte e da oferenda aos deuses, seja pela supremacia aristocrática nos jogos. A mimese para o grego se dá pelo confronto. Assim como em Roma, a imitação é primordial, esse “faz de conta” era parte da afronta imposta ao adversário. Seu autoconhecimento mediante os processos de interiorização e exteriorização.

Em seguida observa-se a introdução do lúdico no universo educacional por intermédio de Froebel, que aborda temas bem atuais apesar de se tratar de um educador do século XIX. Levanta a característica da seriedade com que o jogo deve ser encarado pelos profissionais da educação e da liberdade que a criança precisa

para desenvolver seu autoconhecimento mediante os processos de interiorização e exteriorização.

Já Huizinga parte do conceito de diversão e de jogo ligados à cultura. O autor inicia relatando que a maioria dos estudos sobre o tema sempre valorizaram as funções biológicas do jogo, e chama a atenção para o fato de o jogo fazer sentido dentro do seu significado para o jogador. Para ele a essência do ato de jogar está em divertir e excitar aquele que joga. E isto estaria ligado ao mito e suas forças instintivas, ao riso, procurando demonstrar que nem todo jogo provoca riso, fazendo uma ponte com a seriedade dos jogos e seus jogadores, e ressalta características que trazem qualidade ao jogo.

Por fim, temos o retorno de Brougère, abordando a educação na França, levanta pontos interessantes que o presente trabalho busca mencionar como o fato de valorizar mais o modo de aprendizagem do que os temas que possam vir a ser estudados em sala de aula, levando em conta duas características da atualidade e que estão presentes na jogabilidade digital, a participação e o compartilhamento. O processo de ensino e aprendizagem para o autor passa por esses dois aspectos.

O jogo digital escolhido como suporte da prática educacional abrange vários conceitos, muitos deles trabalhados na perspectiva lúdica. Tradição e religiosidade são inerentes ao universo lúdico. Sendo assim, no próximo capítulo foram observados pontos no universo dos jogos de videogame que justifiquem sua usabilidade no ensino e aprendizagem de História. Partindo inicialmente de uma breve linha temporal dos desenvolvimentos dos jogos e consoles para daí então, iniciar um diálogo com as possibilidades de introdução dessa ferramenta dentro do ensino e aprendizagem e posteriormente discorrer sobre a prática desenvolvida em ambiente escolar fruto dessa pesquisa.

#### 4. GAMES E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A prática educativa diária e as conversas entre colegas de profissão trouxeram questões como que tipo de criança ou jovem é esse com o qual os professores se deparam atualmente e o que fazer para despertar o interesse dos discentes nos conteúdos ministrados? Para tanto, partimos de um breve histórico do avanço tecnológico para compreender o contexto atual. Em seguida foi feito um levantamento sobre a história dos videogames e um estudo sobre a utilização destes no contexto educacional.

Optou-se pelas análises de Matar (2015) por ser estudioso das várias teorias da aprendizagem baseadas em games, Palfrey e Gasser (2011) no que concerne as tecnologias digitais, são autores com uma visão sólida do contexto histórico tecnológico que a pesquisa necessitava. Falando especificamente sobre videogames encontra-se o documentário *Videogames: O Filme* de Jeremy Snead (2014) disponível em plataforma online pela *Netflix*, dentro do documento em questão foram transcritas opiniões e depoimentos de pessoas ligadas diretamente à indústria dos videogames, bem como jogadores e fundadores. Já a série *Paralelos* (2016) aborda a pirataria dos jogos digitais no Brasil como parte do desenvolvimento dessa tecnologia no país. Gasi (2013) apresentou o olhar do *game* enquanto mídia, o que foi útil, uma vez que a intenção de utilizar um jogo digital mercadológico e investigar as possibilidades pedagógicas que o mesmo tinha a oferecer carecia de um diálogo com teóricos da indústria cultural, Lèvy (1999), apresentando informações sobre a interatividade presente nas tecnologias digitais e Prensky (2010) por ser referência na literatura sobre games e aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos como o de nativos digitais. Foi utilizada também uma entrevista que aborda os games na perspectiva educacional, especialmente em História, feito pela revista eletrônica do *IGN Brasil*, e seu canal online no *YouTube*, que são conhecidos no ramo dos videogames, buscando assim, não apenas apresentar um apanhado histórico sobre as tecnologias digitais e os *games*, mas também demonstrar o que vem sendo discutido atualmente no âmbito acadêmico.

O mundo começou a mudar muito rapidamente no início da década de 1970. Com um computador simples e a posse de linhas telefônicas era possível que pessoas trocassem documentos entre si, lessem notícias e enviassem mensagens.

(PALFREY; GASSER, 2011). Já no fim dos anos 80 os e-mails se popularizavam, e a *World Wide Web* (Internet) ingressou na vida cotidiana em 1991, segundo os autores.

O novo milênio trouxe consigo as redes sociais e os primeiros *blogs*, e é possível notar uma modificação no modo de vida das pessoas por meio de alguns acontecimentos citados pelos autores:

Em 2001, a Polaroid abriu falência, justamente quando as vendas de câmeras digitais começaram a deslançar. Em 2006, a Tower Records, liquidou suas lojas; em 2008, a iTunes tornou-se a maior varejista de música nos Estados Unidos. Atualmente, a maioria dos jovens de muitas sociedades no mundo carrega seus dispositivos móveis – telefones celulares, [...] iPhones, - o tempo todo, para não apenas dar seus telefonemas, mas também enviar mensagens de texto surfar na internet e baixar música. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 12-13).

O que demonstra as transformações que as indústrias em vários ramos foram sofrendo em decorrência de uma nova forma de se relacionar com imagem, som, comunicação etc. Sem entrar no mérito mercadológico que não é o ponto principal do trabalho, mas as TICs, conforme foram surgindo, refletiram diretamente no modo como as pessoas consumiam produtos. Isso é importante na medida em que grande parte desse público é jovem e está em idade escolar e essa já é uma grande diferença. Os jovens passaram a ter acesso a tecnologias e informações que a juventude de uma década anterior não pôde ter. Como Palfrey e Gasser citaram, foram mudanças muito rápidas.

Mattar ao discorrer sobre as teorias da aprendizagem baseadas em games cita Prensky ao explicar os conceitos desse autor dizendo que “Os nativos digitais seriam aqueles que nasceram e cresceram na era da tecnologia digital, enquanto os imigrantes digitais teriam nascido na era analógica [...]” (MATTAR, 2015, p. 208). Conclui dizendo que a maneira que ambos processam as informações que recebem são diferentes. Palfrey e Gasser comentam sobre essas diferenças quando citam os universitários da atualidade

Os jovens que estão se tornando alunos universitários e ingressando na força de trabalho, embora vivendo grande parte de suas vidas online, são diferentes de nós em muitas dimensões. [...] esta nova geração não tem que reaprender nada para viver vidas de imersão

digital. Eles começaram a aprender na linguagem digital; só conhecem o mundo digital. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14).

Aí se encontra uma diferença entre os alunos de uma geração anterior e os de agora. Hoje eles já vivem desde o nascimento nesse sistema digitalizado. Ainda segundo Palfrey e Gasser na prática o dia a dia desse grupo demanda um vasto tempo conectados, possuem uma tendência a multitarefas, ou seja, geralmente fazem várias coisas ao mesmo tempo, se comunicam entre si com o auxílio das tecnologias digitais e usam as informações que conseguem para criar conhecimento e novas formas de arte.

Ao passo que a partir dessas informações busca-se responder quem são esses novos discentes, os autores chamam a atenção para o fato de estarmos em uma encruzilhada que apontam dois caminhos: um é ignorar os pontos positivos que a internet e redes sociais tem a oferecer, o outro é procurar fazer escolhas saudáveis e racionais dentro da demanda de informações que o universo digital tem oferecido. Nessa perspectiva, entra o papel dos professores:

Os professores se preocupam com o fato de eles próprios estarem em descompasso com seus alunos Nativos Digitais, que as habilidades que eles têm ensinado no passado estejam se tornando perdidas ou obsoletas e que a pedagogia do nosso sistema educacional não consiga se manter atualizada com as mudanças no panorama digital. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 18).

Esse é o sentimento em várias partes do mundo. A educação vem sendo discutida, seja na França como citou Brougère no capítulo anterior, seja nos Estados Unidos como citam Palfrey e Gasser e mesmo aqui no Brasil. A encruzilhada citada a pouco, faz parte desse momento histórico que os autores reconhecem como um momento de transição em que diferentes gerações convivem e interagem com as tecnologias atuais. Mas Palfrey e Gasser dizem também que os que devem se colocar na linha de frente são justamente os pais e os professores, por terem a maior responsabilidade para com as crianças e ressaltam que os mais velhos não devem se distanciar desses nativos digitais, e ao invés de banir as tecnologias das salas de aula é preciso se deixar ensinar. O nativo digital tem muito a oferecer em troca, no mundo conectado e assim pode-se dar início ao diálogo entre as gerações.

Não se pode deixar de mencionar a distância que existe entre oferta e acesso às essas tecnologias nos diferentes países do mundo, o que dificulta a abrangência educacional que tais ferramentas podem oferecer. No Brasil nem todos os alunos podem ter acesso fácil a internet, redes sociais ou videogames, mas boa parte deles têm. No caso brasileiro os telefones celulares se tornaram mais acessíveis do que os computadores de mesa e os jovens usam todas essas ferramentas ou mesmo jogam online pelos celulares.

É preciso então, antes de abordar os jogos digitais em si e as possibilidades oferecidas pelos mesmos no processo educativo, percorrer uma linha temporal de desenvolvimento dos consoles e jogos. Uma vez que a pesquisa visa introduzir games no ambiente escolar como ferramenta auxiliar do processo pedagógico é importante para uma visão ampla do contexto em que os games se desenvolvem, olhar para o processo histórico desse desenvolvimento. Console é o nome dado ao aparelho de videogames, onde num passado recente se introduziam os jogos por meio de cartuchos que se encaixavam aos consoles, mais adiante vieram os CD'S e atualmente existem além deles o conceito de nuvem que será abordado mais adiante. E como tudo tem um início, os videogames também tiveram o seu.

De acordo com o documentário (VIDEOGAMES: O FILME, SNEAD, 2014) disponível pela Netflix<sup>2</sup>, “Jogos eletrônicos nasceram de uma combinação de inovação, necessidade e curiosidade”. Segundo Hideo Kojima, criador do jogo digital *Metal Gear Solid* toda mídia tem relevância no seu tempo, como as fitas cassete e os discos de vinil, que já não são mais usados, porém a música não deixou de existir, ela foi digitalizada. O mesmo ocorrendo com filmes e livros. Os formatos foram evoluindo e o mesmo se deu com os videogames. Eles podem mudar, evoluir, mas fazem parte de uma cultura global e não deixarão de existir.

Historicamente existe uma controvérsia sobre quem pode ser nomeado o “pai dos videogames”, mas, ainda de acordo com o documentário, Nolan Bushnell, criador da *Atari* é tido como um dos que deram início a tudo o que se tem hoje em termos de jogabilidade. Outro que não pode deixar de ser citado é Ralph Baer, criador de *Pong*, o primeiro jogo digital da história. E, no final dos anos 60 e começo dos 70, Baer criou o console *Brown Box*. Ainda sobre quem deu início a tudo temos

---

<sup>2</sup> Netflix: é um serviço de transmissão que permite aos clientes assistir uma variedade de programas de TV, filmes, documentários...em dispositivos conectados à internet. Fonte: <https://www.netflix.com/br/>

o depoimento do produtor do *Street Fighter*, Ioshinori Ono “Eu posso falar de dois pontos de vista, quem começou tudo foi o criador de *Pong*, Ralph Baer, e quem criou os jogos como conhecemos hoje, eu vou ter que dizer que foi Shigeru Miyamoto da *Nintendo*”. O criador da *Nintendo* é um dos citados pelos avanços que os jogos dessa desenvolvedora trouxeram para a história dos consoles e jogos como se verá mais adiante.

Em 1962, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), foi criado o PDP-1 o primeiro computador a utilizar um recurso visual.

Na sequência Nolan Bushnell fala sobre o PDP-1:

Steve Russell que eu considero ser o cara que mais me inspirou, fez um jogo bem interessante chamado *Spacewar* para o PDP-1. E eu joguei isso na faculdade, enquanto trabalhava num parque de diversões, e eu sentia que se pudesse trazer o *Spacewar* aos fliperamas, faria muito dinheiro. ” “Quando começamos esse negócio, achamos que os jogos mais bem-sucedidos, eram simples de aprender, porém impossíveis de dominar. (VIDEOGAMES: O FILME, SNEAD, 2014).

Ao que parece, com base nas primeiras informações trazidas pelo documentário, e com o depoimento acima, feito pelo fundador do primeiro console que ficou mundialmente conhecido, o processo que deu início aos jogos digitais foi um conjunto de situações e atos de todos os nomes citados até aqui.

Segundo John Sharp, historiador de videogames, *Spacewar* foi criado como um demonstrativo da capacidade do PDP-1, e um aspecto em particular interessava os estudantes do MIT que trabalharam na criação do jogo, a tela de visualização. “Antes disso, a maioria dos computadores tinham saídas de fitas de papel ou algo do gênero. Existem argumentos sobre o nascimento dos jogos digitais, alguns dizem que eles surgiram como subproduto da Guerra Fria, mas quando passamos do tema de quem foi o idealizador e pioneiro e olhamos para as empresas, não há dúvidas de que a *Atari* revolucionou. ” (VIDEOGAMES: O FILME, SNEAD, 2014). Os primeiros jogos ficaram mundialmente conhecidos por intermédio da *Atari*, mas naquele tempo a qualidade das imagens era muito inferior aos jogos que existem hoje em dia. Para entendermos o processo de desenvolvimento e evolução das imagens o documentário explica assim:

A invenção da palavra videogame se refere a (RGB), ou seja, Vermelha, Verde e Azul (Red, Green, Blue), uma tela nessas cores ou aparelho de exibição de vídeo. No caso do *Pac-Man*, por exemplo, era uma imagem chamada Bitmap que quando aumentada, pixels individuais apareciam como quadrados, e ao aumentar eles podiam ser analisados, com suas cores construídas adicionando valores para vermelho, verde e azul. Um Bitmap corresponde a (bit-para-bit) com uma imagem exibida na tela. Ele se caracteriza pela largura e altura dos pixels, ou seja, da imagem, ou a quantidade de cor por pixel. Quanto mais bits, melhor a aparência do jogo, mas quanto mais bits, mais memória para o computador era necessário, o que nos primeiros anos dos games era pouco. O resultado foram jogos com aparência quadrada e simples. Mas isso, não impediu que designers e jogadores mergulhassem de cabeça nessa nova mídia. Em 1982 tínhamos 8 bits. Em 1991 16 bits. Já em 1998 32 bits. Ainda em 1998 64 bits. Ao chegarmos em 2002, 128 bits e assim por diante. Cada salto geracional dos gráficos e da fidelidade das imagens, a profundidade da história e a imersão nos jogos foi crescendo. (VIDEOGAMES: O FILME, SNEAD, 2014).

Em resumo, temos que o próprio termo videogame vem de imagem, o que nos remete ao PDP-1 e sua tela de visualização, realmente antes dele tudo o que existiu não poderia ser chamado de *game* por não possuir imagem. *Pixel* é o pequeno ponto colorido na tela, invisível a olho nu, mas que unido a outros *pixels* formam uma imagem. E o *Bitmap* é a união dos *bits* que tornam a imagem mais fiel a realidade. Logo, conforme os *bits* foram aumentando os jogos foram se tornando mais reais, aumentando assim a sensação do jogador de fazer parte do universo em que joga, ou seja, a imersão no jogo. E como foi dito, isso só é possível a medida que a tecnologia avança.

A priori, podem parecer desnecessárias essas informações, uma vez que o foco do trabalho é o uso dos jogos digitais como ferramenta de suporte educacional, mas para que se compreenda os jogos que a garotada tem acesso hoje em dia, é importante apresentar não apenas o breve histórico, mas desmistificar certos termos e conceitos da área em questão.

Em 1972 Brian Fa funda a empresa *Magnavox*, detentora do *Odissey*, um console que rodava apenas o *Pong*, em 1977 foi o ano de lançamento do *Atari 2600 Adventure*, em 1980 veio o *Intellivision*, depois o *Atari 5200 Super System* em 1982 e em 1985 chegava o *Nintendo Entertainment System*. Ainda de acordo com o documentário, quando a *Nintendo* surgiu, os gráficos e demais elementos dos jogos começaram a melhorar profundamente. Em 1989 foi o ano da estreia do *Game Boy*

*Turbo GFX 16*, e em 1991 veio o *Super Nintendo*, com o *Super Mario World*. Em depoimento ao documentário o presidente da *Nintendo*, Reggie Fils-Aime diz:

Eu tive a sorte de conhecer o *Nintendo* pela primeira vez como um consumidor e para mim, o primeiro sistema ao qual fui exposto, o *Super Nintendo*, e tenho lembranças e histórias com minha interação com esse sistema. Jogando por horas, jogos como *The Legend of Zelda*, *Chrono Tigger*, todas essas experiências fantásticas e que foram as primeiras com jogos. (VIDEOGAMES: O FILME, SENEAD, 2014).

A grande inovação do *Nintendo* foi criar enredos e objetivos que compunham uma história, a partir daí a sensação de estar no jogo, o sentido de imersão, ganha outro caráter, é quando a jogabilidade e os gráficos passam para um outro patamar. Na sequência vieram jogos como *Mortal Kombat* e *Street Fighting II/MK* em 1992, e em 1993 vem o console *Atari Jaguar*. Em 1994 é criada a (ESRB) Classificação de Conteúdo dos Jogos, e em 1995 nasce o *Sony Playstation* e o *Sega Saturn*.

Quando a *Sony* se envolve na Indústria dos videogames e apresenta o *Playstation*, começa uma nova etapa para os consoles de jogos digitais. Era mais um salto tecnológico e o mundo se encaminhava para o novo milênio. Nas palavras de Francis Mao da *Capcom*<sup>3</sup> “De repente você tinha uma quantidade incrível de dados em um disco que também tocava música e muito mais. Para mim, foi um portal para os jogos modernos de hoje”. Videogames: o filme. E Karl Stewart diretor de Marketing da *Chrystal Dynamics*<sup>4</sup> relata:

Quando o *Tomb Rider* surgiu em 1996, levou as pessoas para um mundo do qual elas nunca haviam participado antes. O mundo 3D. Era um mundo de imersão numa época, em que não existiam muitos jogos assim. Acredito que ao longo dos anos isso cresceu, as pessoas se apegaram a isso. Quando falo com desenvolvedores e consumidores ao redor do mundo, eles sempre me falam de suas experiências com *Tomb Raider*. (VIDEOGAMES: O FILME, SENEAD, 2014).

Com o *Playstation*, conhecido como *PS1*, os jogos saem da aparência popularizada pelo 2D e os jogadores passam a se adaptar a uma nova cara para os

---

<sup>3</sup> Capcom: uma das empresas distribuidoras líderes de mercado no ramo de videogames. Fonte: <http://www.capcom.com/>

<sup>4</sup> Chrystal Dynamics: uma das maiores produtoras de jogos de videogames do mundo. Fonte: <https://crystald.com/>

jogos, onde o personagem poderia se mover para ângulos e em direções jamais vistos, a imersão havia chegado para ficar e vale ressaltar que é justamente essa característica dos jogos digitais que podem propiciar aos professores de História, ensinarem conteúdos de tempos antigos. O jogo proporcionará ao jovem a possibilidade de se sentir na pele do personagem. É interessante notar também o salto tecnológico dado de 1994 para 1996, entre o lançamento do *Super Nintendo* e do *PS1*.

Na sequência vieram o *Nintendo 64* com os jogos *Super Mario/Zelda Ocarina* ainda em 1996, e em 1998 *Dremcast*, *Starcraft* e *Half-Life*, em 2000 o *Playstation II* traz *God of War* e *Grand Theft Auto*.

O *Playstation II* possibilitou a criação de avatares<sup>5</sup> mais parecidos com o mundo de verdade, assim os personagens ficaram mais interessantes e mais reais. O próximo passo seria diminuir a distância entre os computadores (PCs) e os Consoles, o que coube ao *XBOX* e a plataforma de computadores da *Windows*. Quem conta é Ed Fries, um dos pioneiros do *Xbox*:

Eu havia me dado bem no ramo dos pc's então comecei a olhar para o mercado de consoles e jogos e pensar, nossa esse seria um bom mercado para nós. Mas não entendíamos nada sobre consoles até o dia em que o time da *DirectX* veio ao nosso escritório e tinham essa ideia de colocar o *DirectX* em uma caixa. *DirectX* é o nome dos jogos do *Windows Api*, e a ideia era se chamar *DirectXbox*, seria um console por fora, mas por dentro era um computador com *Windows* e *DirectX*, e esse era o plano original. E o que eu acredito é que na época não percebemos que estávamos juntando esses dois mundos e que o *Xbox* iria ser a ponte entre a cultura dos jogos e dos Pc's. (VIDEOGAMES: O FILME, SNEAD, 2014).

Até hoje os dois consoles mais populares são o *Playstation* da *Sony* e o *Xbox* da *Windows*. Seguindo a linha temporal dos lançamentos tivemos em 2001 o *Xbox* e o *Gamecube* com os jogos, *Splinter Cell* e *Halo*. Em 2005 o *Xbox 360* e o *PSP* com *Call of Dutty*. *Wii* da *Nintendo* e o *PS3* com *Fallout 3* e *Wii Sports* chegaram em 2006. Com o *Playstation III* as histórias e os personagens tomam outra proporção. E o *Wii Sports* trouxe os jogos de interação e movimento em frente a tela. Jogos de dança ou aqueles que simulam jogos como tênis, por exemplo. Até

---

<sup>5</sup> Avatares: Plural de avatar. [Por Extensão] Internet. Representação de si mesmo, com o objetivo de se personificar, para demonstrar uma autoimagem em ambientes virtuais. Fonte: <https://www.dicio.com.br/>

chegarmos a atualidade com *WiiU* também da *Nintendo* em 2013 e o *PS4* e o *Xbox One* em 2012. A modernidade chegou com essa nova fase de consoles, não apenas em saltos quânticos e nos gráficos, mas também com novas possibilidades de armazenamento de jogos como no caso da nuvem. David Perry, cofundador da Gaikai <sup>6</sup>é quem explica:

A nuvem é algo que se escuta muito nos dias de hoje, e há dois conceitos muito diferentes. O primeiro é o que nós entendemos como sendo a nuvem: Eu tenho uma foto que quero publicar, e isso sobe para a nuvem, e fica armazenado em discos rígidos. Então, pense na versão normal da nuvem como muito espaço de armazenamento. A outra, é a ideia: Por que não usar computadores e a nuvem para dar poder de computação muito além do que geralmente você compraria? E isso significa que o software, que você adoraria usar será rodado ali e o vídeo em si ou a saída do jogo é entregue diretamente onde quer que você esteja, usando o aparelho que você tiver. (VIDEOGAMES: O FILME, SNEAD, 2014).

Ou seja, pode-se entender nuvem como um espaço enorme de armazenamento de informações, como também, pode ser a nuvem que entregue ao jogador, devido a conectividade com a Internet, que seja possível ele acessar o jogo que quiser, esteja ele onde estiver. O conceito de nuvem hoje já está bem popularizado graças a provedores de e-mail como o *Google*, professores e alunos sabem que podem armazenar documentos nesse espaço chamado nuvem.

Pois bem, até aqui foi apresentado uma linha do tempo acompanhando o desenvolvimento dos principais consoles e jogos. Sabe-se das mudanças ocorridas nos últimos tempos que fez com que uma nova figura surgisse nas salas de aula, o Nativo Digital. E alguns conceitos provenientes dos games foram brevemente esclarecidos, como per exemplo, imersão e nuvem.

Essa linha do tempo com a história dos videogames tem seu capítulo do ponto de vista brasileiro, através da pirataria, é o que mostra a série *Paralelos de Hugo Haddad*, (2016) que conta a história dos jogos piratas no Brasil.

No começo da popularização da tecnologia, o mercado ainda não estava formado. Uma terra de *Nintendo*, *Sega* e arcades<sup>7</sup> coberta de neblina. Mas, então, houve o jeitinho brasileiro e com ele veio a

---

<sup>6</sup> Gaikai: empresa de computadores da Sony, fornecedora de tecnologias de transmissão de jogos de alta qualidade via internet. Fonte: Gaikai Facebook.

<sup>7</sup> Arcade: Fliperama. Fonte: <http://www.linguee.com.br/ingles-portugues/traducao/arcade.html>.

disparidade. *Phantom System* ou *Nintendinho*, *Mega Drive* ou *Genesis* etc. (PARALELOS, HADDAD, 2016).

A série foi criada e idealizada exclusivamente para a internet. São três episódios narrando a popularização dos jogos no Brasil desde os arcades conhecidos também como fliperamas que passaram a ser customizados nos anos 70 com visuais direcionados aos brasileiros e o surgimento de consoles e jogos piratas, a série mostra por meio de depoimentos de pessoas envolvidas com a indústria de jogos no Brasil que a pirataria foi a responsável pela popularização dos games em terras brasileiras.

Seu Zupa, primeiro diretor de arte da *Taito Corporation*<sup>8</sup> foi quem sugeriu que passassem a fabricar no Brasil cópias dos arcades americanos. No início, o que existia no Brasil era um barracão com máquinas que estavam paradas. João Costa primeiro funcionário da *Taito*, conta que tudo começou em 1969 com os fliperamas, e comenta que todas as máquinas *Taito* foram cópias dos originais americanos. “Vamos fazer essa máquina aqui só que com outro nome”. (PARALELOS, HADDAD, 2016).

Pier Paolo Cartocci, advogado da *Taito* diz: “O que eu lembro é que sempre tinha fila para entrar quando chegava novidade”. “A Avenida Paulista em São Paulo possuía quatro lojas de fliperamas onde os jovens se encontravam e jogavam”. (PARALELOS, HADDAD, 2016). Na época a *Taito* possuía a *Playland*, o *Playcenter* e uma fábrica em Manaus, era um mercado forte no Brasil. Ou seja, a precursora de jogos arcade no país foi a *Taito*.

O jornalista Pablo Miyazawa comenta que um dos sonhos dos jovens eram se ver representados nos jogos digitais, então a revolução foi o aparecimento do personagem *Blanka* nos fliperamas e isso era por volta de 1991. Foi o primeiro personagem brasileiro em jogos digitais arcade. Emicida, músico brasileiro comenta: “como você vai sentir orgulho do Blanka? Um ruivo com a pele verde!” (PARALELOS, HADDAD, 2016). Rashid, outro músico brasileiro diz também: “Bem estereotipado de forma errada”. No entanto, os músicos dizem que de qualquer forma era um representante brasileiro ali. A série relata:

---

<sup>8</sup> Taito Corporation: Empresa japonesa de franquia, instalação, produção venda de equipamentos de diversão. Fonte: <https://www.taito.com/>

O Brasil passa a ter não só um mercado estável, mas também os primeiros jogadores. O lance é que grandes empresas, como a *Nintendo*, não estavam oficialmente no país. Então, alguns empreendedores começaram a criar os primeiros emuladores: produtos nacionais que eram adaptações de games e consoles populares. Como o *Master System*, da *TecToy*, e o *Phantom System*, da *Gradiente*. (PARALELOS, HADDAD, 2016).

Após alguns detalhes de como os jogos digitais tiveram seu início no Brasil, por intermédio dos Fliperamas, é importante ressaltar, como diz na passagem acima, que o mercado brasileiro de *games* funcionava baseado em pirataria. O acesso aos consoles e jogos originais era quase impossível para uma grande parte da população, devido aos impostos sobre os produtos estrangeiros, entre outros fatores.

Os jogos originais chegaram ao Brasil no final da década de 1980 e início dos anos 90 de acordo com o jornalista Miyazawa. A *Gradiente* investiu no *Phantom System* que funcionava como um clone do “*Nintendo*” enquanto a *TecToy*<sup>9</sup> chegou com o *Master System* que se popularizou devido a uma campanha de marketing muito grande. Alexandre Pagano da *TecToy* e Marcos Santos da *Gradiente* dizem que havia uma rivalidade mercadológica na época, e no caso do *Phantom System* a *Nintendo* chegou a propor para a *Gradiente*, de trabalhar com o console deles desde que retirassem o *Phantom* do mercado nacional, relatou Marcos Santos.

O Brasil foi o primeiro revendedor da *Nintendo* no mundo e como diz Miyazawa na série, “ninguém achava que estava fazendo nada errado, era o mercado que a gente tinha, e graças a ele nós estamos aqui hoje”. Ou seja, se não fosse o início por meio de contrabando e pirataria, o mercado de games no Brasil não teria existido na época. Com relação aos jogos, o Brasil produziu “*Mônica no Castelo do Dragão*” pela *TecToy*. Foi uma adaptação do *Wonder Boy*. Porém, o “jogo da Turma da Mônica” foi algo que não existiu em outros lugares do mundo, então, quem gostaria de ter o jogo e fosse de fora teria de buscar no Brasil. Outra forma de representação do país lá fora.

Com a chegada do *Playstation 1* e a mudança da mídia para CD, a questão da pirataria no Brasil começa a sofrer modificações. As empresas estavam no mercado brasileiro e a ilegalidade estava na produção de jogos piratas, mas para o

---

<sup>9</sup> TecToy: empresa de tecnologia, onde oferece, além de produtos com a licença sega, produtos voltados para o mercado de eletrônicos e entretenimento digital. Fonte: <http://www.tectoy.com.br/>

cidadão brasileiro, mais uma vez, não era crime e sim uma maneira de ter acesso aos jogos, diz Gasi na série Paralelos. Os jogos originais saíam a um preço que era, muitas vezes, mais da metade do salário mínimo. “Para uma classe média, você comprar um jogo por mês tudo bem, mas essa não é a maior parte do país”. (PARALELOS, HADDAD, 2016). Nota-se que foi graças à pirataria que o país obteve um mercado de videogames. “Nós temos mania de olhar para a cultura nacional com certo desprezo, temos que começar a valorizar a contracultura e a cultura nacional”. (PARALELOS, HADDAD, 2016). Pois, essa contracultura existe nas particularidades da história dos videogames no Brasil.

E ressalte-se que foi com a geração de consoles com jogos em 3D que as narrativas começaram a ser melhor elaboradas, bem como os espaços e tempos históricos nos jogos o que trouxe a possibilidade maior de inserção dessa ferramenta no ensino e aprendizagem é importante abordar o que alguns teóricos dizem com relação aos jogos e suas possibilidades no que concerne ao processo educativo.

O elo entre o conceito de ludicidade abordado no capítulo anterior com o universo dos jogos digitais se dá agora, por intermédio de Gasi a autora faz uma relação entre a maneira como os ludologistas estudam os jogos e como a narratologia interfere no processo criativo dos videogames. Inicialmente, a autora esclarece que “no campo da comunicação, o videogame é estudado como fenômeno comunicacional, ou seja, como mídia” (GASI, 2013, p.39). O que também se dá em análises como a do documentário *Videogames: O filme* de Hugo Haddad. Gasi por ser jornalista e atuar na área da comunicação, encara os jogos digitais da mesma forma como a indústria de games, ou seja, como mídia. Talvez, aí esteja um dos pontos que dificultam o olhar dos professores para os jogos digitais, a visão dos educadores tende a apontar na direção do lúdico e não do mercado. E o uso dos jogos no processo educacional, não faz questão de entendê-lo como um produto, por tal aspecto aparentemente não interferir diretamente no ensino e aprendizagem. Porém, é preciso que se busque o diálogo entre as partes.

Para Gasi, ludologistas estudam os sistemas de regras, as possibilidades formais de interação com o jogador, e suas experiências durante a jogabilidade. Já a narratologia traz uma análise mais abrangente “e vai afirmar que a simulação dos jogos digitais é calcada por sua narrativa. Isto é, veem os videogames como um potencial para a emergência de histórias e partem para a interpretação delas. ”

(GASI, 2013, p.39). “Os homens contam histórias uns aos outros e compreendem-se através delas. Assim, a narrativa é um dos mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo.” (MURREY, 2003, p. 9 apud GASI, 2013, p.40). Ou seja, segundo Gasi, a cognição é parte da narrativa, mesmo quando ela não está envolvida em um aparato digital. É por meio da narrativa que o processo de ensino e aprendizagem acontece, seja no âmbito da ludicidade, seja por intermédio de aparatos digitais.

Ainda segundo a autora o que se costuma chamar de narrativas interativas está ligado a algo que o indivíduo controla, a escolha do jogador aproxima o mesmo da história, o que segundo a autora é um dos aspectos que difere o videogame de outras mídias como o livro ou os filmes. Ela cita o exemplo do jogo *Mass Effect*, onde cada resposta escolhida pelo jogador, ou seja, cada decisão tomada por ele, cada caminho a seguir no jogo, abre outras três respostas potenciais, outros três novos caminhos ou possibilidades. E partindo desse raciocínio a autora acrescenta:

Isto é, videogames são compostos de narrativas ludológicas, que são criadas através de um processo contínuo. Assim, se os videogames são um processo que possuem, ao mesmo tempo, referências ludológicas e referências de narrativa, não seria interessante entender o que é processo criativo? (GASI, 2013, p. 44).

O que Gasi afirma na passagem acima é que o universo lúdico está presente em todo e qualquer jogo digital que possua uma narrativa, uma vez que jogos digitais, não são a realidade e sim a mimese da realidade, o que nos remete ao conceito de jogo na antiguidade, abordado no capítulo anterior, é o lúdico em sua essência primária, romana ou mesmo grega. Percebe-se assim a importância que a narrativa tem na atualidade para a criação de jogos de videogame. Porém, a autora chama a atenção para o processo criativo que ela entende como sendo aquilo que

[...] investigam-se as etapas que compõem a construção de um produto midiático com ênfase nas escolhas conceituais e teóricas que entendem a obra como resultado de um percurso de criação estético-conceitual (LEÃO; SALES, 2011, p.2 apud GASI, 2013, p.45).

Fica claro na passagem citada que o jogo digital é encarado como um produto midiático, sendo assim, o interessante nessa abordagem do processo de

criação dos jogos está no fato de que o importante são as escolhas conceituais e teóricas o que faz com que, na hora de produzir o game, a narrativa não seja o aspecto mais importante. Na sequência a autora utiliza o conceito de aparato para explicar a produção dos jogos.

Gasi, fala de dois universos convergentes, o do aparato e o da construção de personagens. O jogo possui seus aparatos específicos, quando parte de um universo digital. “E um aglomerado de técnicas produzidas com um aparato” (GASI, 2013, p.45). A narrativa e parte ludológica do jogo digital devem interagir entre si e com quem joga. “Uma narrativa só se torna ludológica quando atende às regras específicas do aparato que a suporta”. (GASI, 2013, p.45). A autora se vale do conceito de interatividade na perspectiva de Cecília Salles e analisa então, que seja qual for o jogo ele só ocorre com uma inter-relação com o jogador.

Mais importante do que isso é compreender que tanto a parcela narrativa do jogo digital quanto a parcela ludológica devem interagir com aquele que joga, e também devem interagir entre si – ou seja, ludologia e narrativa devem criar uma semiose. Pensar em termos de interação nos leva a concluir que a máquina não cria o jogo, somente fornece as condições para que ele aconteça. Assim como uma narrativa fora desse aparato único terá outras características – pode ser um livro, ou um filme – mas uma narrativa só se torna ludológica quando atende as regras específicas do aparato que a suporta. (GASI, 2013, p. 46)

Nessa perspectiva entra a importância da interatividade que para Lèvi ocorre tanto no caso dos jogos de videogames como pelo uso do telefone, com a diferença que ao se tratar do videogame a pessoa interage com o virtual. Devido a isso para o autor a interatividade é muito mais um problema do que algo simples e de um sistema específico.

Mas em vez de desfilas suas imagens imperturbavelmente na tela, o videogame reage às ações do jogador, que por sua vez reage às imagens presentes: interação. O telespectador pula entre os canais, seleciona, o jogador age. Ora, a possibilidade de interromper uma sequência de informações e de reorientar com precisão o fluxo informacional em tempo real não é uma característica apenas dos videogames e dos hiperdocumentos com suporte informático, mas também uma característica da comunicação telefônica. A diferença é que, neste último caso, estamos em comunicação com uma pessoa e, no primeiro, com uma matriz de informações, um modelo capaz de gerar uma quantidade quase infinita de "partidas" ou de percursos

diferentes (mas todos coerentes). Aqui, a interatividade remete ao virtual. (LÉVI, 1999, p. 84).

Sendo assim, com relação ao aparato Gasi está correta, uma vez que todo jogo por mais simples que seja apresenta um nível de relação com quem joga que só acontece pela presença do aparato que lhe cabe.

Já o imaginário que é algo que provém do universo lúdico, se apresenta independente dos jogos digitais, mas é unido a ele durante seu processo de criação, como explica a autora:

[...] o imaginário dos videogames não é definido apenas por narrativa e ludologia, ele é um processo que precisa de ambas para ser compreendido. Mais do que isso, o imaginário faz passagens nos videogames, seja ele da natureza que for (uma guerra alienígena, um encanador de traços fortes, ou a vontade de criar um mundo aberto). Mundos imaginários como o de batalhas, de esperteza ou de liberdade não foram criados pelos jogos digitais, mas foram amalgamadas em seu processo criativo. (GASI, 2013, p. 51.)

Gasi esclarece, pelo exposto que as histórias e o imaginário humano sempre existiram independente dos jogos digitais, a diferença é que com o aparecimento desse tipo de tecnologia, ou seja, os games, o ser humano utiliza-se do seu imaginário e das histórias, reais ou não, para produzir os jogos e isso vai além do teor lúdico ou narrativo incluso no jogo.

Em sala de aula os professores trabalham com crianças e jovens de idades variadas, e como esclarece o documentário (VIDEOGAMES: O FILME, HADDAD, 2014) “a criança tem a capacidade ilimitada para curiosidade, imaginação e criatividade e elas não tem medo de errar”. O que pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem aliado aos jogos digitais. Essa liberdade que a criança sente por poder recomeçar o jogo de onde parou é um ponto interessante que os jogos oferecem e que as aulas e avaliações não contém. A criança não tem medo de errar pois não é punida por isso, ao contrário, quando um personagem morre o fato de ele reiniciar de um ponto específico, excita, para utilizar um termo de Huizinga. Em *Aritana e a Pena de Harpia*, jogo com o qual a pesquisa empírica foi realizada, o personagem principal tem como ponto de recomeço de sua história pequenos totens. Após passar por um totem o jogador sabe que se vier a morrer no jogo, reiniciará sua trajetória a partir daquele ponto assim, todo o esforço e tempo usado

até ali não foram em vão. A educação precisa criar mecanismos que funcionem com uma lógica parecida, despertando assim um ânimo a mais no estudante. Ainda dentro do documentário, David Perry Cofundador da *Gaikai* relata que aprender História no tempo em que ele frequentava o colégio, era algo muito chato, com livros velhos e imagens em preto e branco. E então ele conta que viu uma garota no *Carnegie Mellon University*, e ela falava sobre *trebuchet* (trabuco), uma arma do período medieval, e ela realmente havia usado a arma por intermédio do universo virtual dos jogos. Era uma menina de uns seis anos de idade e “vê-la dar sua opinião sobre uma arma medieval contra a minha versão sobre isso, que era incrivelmente chata é uma mudança fundamental para a educação através do entretenimento”. (VIDEOGAMES: O FILME, HADDAD, 2014).

Ainda segundo o documentário as narrativas devem possuir uma lógica para que os jogadores possam interagir nos mundos criados virtualmente. Nos jogos a criação das narrativas demanda um esforço que em outras mídias como o cinema, por exemplo, não é necessário. No cinema cria-se as falas de todos os personagens. Nos jogos digitais a narrativa deve ser criada a partir do que se imagina que venha a ser a ação do jogador, imaginando o que a jogabilidade demanda.

Outro aspecto da indústria dos games diz respeito aos jogos alternativos, eles vêm crescendo, o que para desenvolvedores pode ser uma característica que está relacionada com a procura por jogos que dialoguem mais diretamente com quem joga. Os desenvolvedores independentes são muito mais móveis, podem se concentrar mais no que querem fazer do que no negócio, no lucro que pode gerar. Plataformas como o *Steam*<sup>10</sup> tornam possível pegar um jogo, e leva-lo diretamente para os jogadores, se espalhando pelo fato de os mesmos gostarem tanto do game e compartilharem a informação, disseminando comentários sobre o jogo em fóruns etc. Isso dispensa em parte o dinheiro que seria gasto em propaganda e marketing. A revolução em andamento no mundo dos *games* talvez, esteja no fato de estarem à procura de jogos com mais personalidade diz o documentário.

Para prosseguir na abordagem dos jogos digitais e seu relacionamento com o sistema educacional, apresenta-se informações do programa do *IGN Brasil*<sup>11</sup>,

---

<sup>10</sup> Steam: plataforma de entretenimento online. Fonte: <http://store.steampowered.com/about/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

<sup>11</sup> IGN Brasil: atualmente o maior portal de videogames, cultura pop e entretenimento do mundo. Fonte: <http://br.ign.com/>

transmitido via *YouTube* com a presença das jornalistas Bruna Penilhas, Carol Castro e Flávia Gasi. O programa foi ao ar em fevereiro de 2017 com o título de “Games que ensinam história”. É interessante notar os vários apontamentos feitos a respeito do tema.

O programa começa citando o jogo digital *Nioh* da desenvolvedora *Team Ninja*. O protagonista do jogo foi baseado em um personagem da vida real, o primeiro homem a se tornar um samurai. No entanto, ressaltam o fato de que para que isso seja descoberto pelo jogador, é preciso uma pesquisa mais profunda sobre o jogo. Sobre esse ponto Gasi comenta:

Eu gosto bastante quando não dá toda a resposta porque eu acho que incita o jogador a ter que ir atrás, principalmente quando há uma relação muito importante entre o protagonista e o jogador. Acho que a pessoa tem que se sentir inserida, imersa e daí quando ela sai, você tem que continuar sua experiência de imersão. Talvez por isso tenhamos tantos quadrinhos, bonecos...para continuar nesse mundo. (O mundo do game). (IGN BRASIL, 2017).

Nota-se a questão da imersão no jogo levantada pela autora como um dispositivo de interesse maior no conteúdo temático do jogo. E é justamente esse interesse que os professores querem provocar em seus alunos para que eles gostem de estudar. Nessa perspectiva Gasi prossegue dizendo que “boas aulas também não te explicam tudo, elas te deixam com vontade de saber mais, e daí você pesquisa, principalmente na faculdade”. (IGN BRASIL, 2017). No entanto, o que vem a ser uma boa aula pode soar demasiado relativista. Como é mencionado no mesmo programa, é complicado falar sobre interesse em pesquisa pois nem todo jogo deixa claro que seu personagem existiu de fato, sendo assim, quem joga, muitas vezes nem fica sabendo que por trás da narrativa criada para o *game*, existiu um contexto histórico real. Um outro exemplo que é mencionado é a presença de Leonardo Da Vinci no jogo *Assassin`s Creed*. Nesse caso pode despertar o interesse pela pesquisa pelo fato de Da Vinci ser um personagem histórico muito conhecido. E Gasi acrescenta “No caso de jogos como *Nioh* e *Valiant Hearts*, tem um aspecto documental, onde foi feita toda uma pesquisa apresentando um ponto de vista da história”. (IGN BRASIL, 2017).

Durante o programa apontam também para outro exemplo de jogos:

Tem também o caso de ambientações históricas, que é o caso de *For Honor* que chegou agora, que é um jogo da *Ubisoft* onde temos três classes: os samurais, os cavaleiros e os vikings. Você mistura três personagens históricas diferentes, e o jogo aproveita isso como ambientação com estilo *gameplay*<sup>12</sup>. (IGN BRASIL, 2017).

Em *For Honor*, jogo lançado recentemente pela desenvolvedora *Ubisoft*, a mesma que criou a sequência de jogos de *Assassian`s Creed*, é possível que cavaleiros medievais, samurais da antiguidade oriental e Vikings lutem entre si ou juntos contra um inimigo comum. A partir desse exemplo e dessa explicação, Gasi aborda uma questão crucial dentro da pesquisa em questão. Os jogos de videogame não são feitos para ensinar. Não são, a priori, jogos educativos. Eles não têm essa finalidade. Esse ponto já foi levantado em *Videogames: o filme*, lá observa-se que a preocupação dos criadores de jogos não é com a narrativa, muito menos com o que se pode tirar de aprendizado de um *game*. As preocupações são a mecânica e a estética, já que os jogos digitais são uma mídia que pertence a uma indústria de entretenimento. É, antes de tudo, negócio.

Porém, vale lembrar que o intuito dessa pesquisa é justamente saber como jogos não educativos, que as crianças e jovens tem contato em seu dia a dia, fora do ambiente de sala de aula, podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, Gasi diz:

Primeiro que todo jogo é um jogo, não é necessariamente uma peça educacional, mas não significa que ele não possa ser educativo...e é interessante notar que se você pegar via *gameplay*, o *For Honor* foi lá e pesquisou como aquelas pessoas batalhavam, então, provavelmente o primeiro foco do diretor é: como essas pessoas batalhavam e vamos tentar trazer isso para dentro do jogo. (IGN BRASIL, 2017).

Ou seja, segundo a autora, o jogo não é feito com um fim educacional, mas não significa que não possa ser usado com essa intenção. E percebe-se também, que muito provavelmente, a preocupação do diretor e dos desenvolvedores era com a mecânica para o jogo, dar aos personagens movimentos iguais ou parecidos com a movimentação de homens da época, quando em batalhas. Ainda com relação à mecânica dos jogos, Gasi cita o diretor do jogo *God Of War*, que a pesquisadora

---

<sup>12</sup> *Gameplay*: jogabilidade de um jogo. Modo como ele é jogado. Fonte: <http://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/gameplay>

estudou para escrever seu livro *Videogames e Mitologia: A poética do imaginário e dos mitos gregos nos jogos eletrônicos*, citado nas primeiras páginas desse capítulo. Em seus estudos ela diz:

O criador do *God of War*, por exemplo, ele sempre conta que ele não criou o jogo por conta da história da mitologia grega. Ele foi até pesquisar porque ele não conhecia tão bem, e ele criou por achar legal mecânicas do tipo: se a gente tiver um Centauro, ou um Minotauro ou uma Medusa...como é a mecânica de você lutar contra uma Medusa? Ou seja, a base não foi a história da mitologia e sim a mecânica do jogo. (IGN BRASIL, 2017).

A análise segue dizendo que obviamente, o fato de jogar *God Of War* não faz da pessoa conhecedora de mitologia, mas pode incentivar a conhecer mais sobre o assunto. É nessa perspectiva que a pesquisa em seu teor prático se apegar. Usar jogos de videogame no ensino e aprendizagem, não significaria utilizar apenas essa tecnologia, mas fazer dela uma parceira que poderá despertar no aluno o interesse pelo aprofundamento em temas históricos. “Podemos dizer então que se você vai aprender ou não com o jogo é uma questão de potência, ele tem a potência para ensinar, mas vai depender da relação do jogador com o jogo e com aquele mundo”. (IGN BRASIL, 2017).

Jogos como *Medal Of Honor* e *Call of Duty* possuem uma temática aprofundada sobre a 2ª Guerra Mundial, por exemplo. A pesquisa histórica para a produção desses games foi profunda. E eles são compostos de passagens entre uma cena e outra, ou uma fase e outra, composta por textos e imagens com informações reais sobre a guerra. Segundo o programa do IGN Brasil isso colabora para o interesse e aprendizado dos jovens sobre as guerras.

Nota-se o paralelo entre o lúdico abordado no capítulo dois e conceitos como o de imersão quando Gasi diz acreditar que:

[...] o lúdico, a imersão e você ser o protagonista de algo tem algum efeito que é muito sério porque a gente realmente se sente imerso e existem muitas coisas que acabam norteando, por que você aprende coisas, desde aprender inglês até...então existe um valor de aprendizagem que varia de pessoa para pessoa, mas que sempre há esse valor de aprendizado desde que você esteja imerso. (IGN BRASIL, 2017).

Esse valor de aprendizagem que já é constatado cientificamente pelos estudos feitos sobre o valor dos jogos digitais para o ensino e aprendizagem, dispensam a necessidade de trabalhar a práxis desta pesquisa com mais de uma sala. Seria necessário, caso fosse preciso constatar se os alunos se interessam mais quando há jogos digitais envolvidos no aprendizado, mas isso já se dá. Como bem diz Gasi na passagem acima.

“Em *Age of Empires II* tem uma campanha que você joga com a Joana D’Arc. [...] é impactante você jogar com o personagem, saber que ele é histórico, existe um impacto em todo tipo de público”. (IGN BRASIL, 2017).

Segundo Gasi no programa do *IGN Brasil*, (2017) tudo o que te afeta de alguma forma pode ser considerado arte. Ou seja, você é afetado de alguma maneira por aquilo, e divaga que talvez as aulas não alcancem esse nível de afetação e por isso o pouco interesse dos alunos. *This War Of Mine* foi um jogo que afetou a pesquisadora profundamente. O *game* trata do Nazismo, tema que ela já gosta de estudar, porém, ao invés de se tratar de um jogo em que você é um soldado em uma guerra, em *This War Of Mine* o personagem é um cidadão tentando escapar dos nazistas. O jogo foi criado por poloneses, e a autora argumenta sobre a seriedade com que esses jogos podem afetar o jogador e cita como exemplo esse *game*. E ela concluí seu raciocínio voltando a questão do jogo como arte e também como documento histórico:

[...] tem certos jogos que vão servir como documentos históricos... o *Max Paine* retrata, “é um olhar” para o que é uma favela na América do Sul. No Brasil. Talvez, no futuro, isso se torne parte de um documento histórico. Que é como a nossa cultura traduzia a pobreza da nossa época. (IGN BRASIL, 2017).

Portanto, o jogo digital tem um valor enquanto documento histórico e como mecanismo de aprendizagem. Sendo assim, a seguir Prensky aborda os games e o seu diálogo com as tecnologias digitais e o ensino atual.

Para Prensky, motivar alunos é um objetivo no qual estão agregados fatores como recompensas, medo e necessidade de agradar. Para ele, muitas vezes, as aulas são enfadonhas, não por culpa dos professores, mas sim pelo fato de o currículo escolar ser tedioso. E então o autor se questiona “[...] o que podemos aprender com os games que nos auxiliem na motivação de nossas crianças? ”.

(PRENSKY, 2010, p.128). O objetivo principal dos jogos digitais é manter o jogador envolvido, segundo o autor, enquanto que o principal objetivo dos professores seria fazer com que os conteúdos sejam aprendidos. Sendo assim, para Prensky os objetivos dos professores e dos desenvolvedores de jogos de videogame parecem, a priori, mutuamente excludentes. Isso se dá, de acordo com o autor, devido a maneira como a educação lidou com os estudantes ao longo dos tempos. Mas o autor ao fazer essa relação não leva em consideração as leis e currículos dos ambientes escolares de modo geral. Cada país, e mesmo cada Estado ou cidade, tem suas regras, seus documentos que norteiam a educação de cada lugar. Sendo assim, tal perspectiva para o Brasil não se encaixa, uma vez que os objetivos dos professores vão muito além de apenas passar conteúdo. Ao contrário, assim a abordagem soa simplista e ultrapassada. O autor prossegue “A sociedade começou finalmente a proscrever o sofrimento associado à educação, como as palmadas e os castigos, e já é hora de acabar também com esse aprendizado penoso. ” (PRENSKY, 2010, p.129). Uma vez que tal abordagem sobre a educação é ultrapassada, as pessoas vêm se conscientizando, que unificar a diversão e o processo pedagógico, torna o aprendizado prazeroso e instigante, como também eficiente, segundo o autor. A partir disto Prensky aborda o conceito de jogabilidade, já mencionado acima por outros teóricos e pessoas ligadas a indústria dos games.

Não importa o quanto os efeitos visuais dos jogos de videogame possam ser interessantes, o ponto principal é a jogabilidade, diz o autor, que a define da seguinte maneira: “Jogabilidade são todas as ações, pensamentos e tomadas de decisão que tornam um game divertido, ou não. (PRENSKY, 2010, p.130). E segue dizendo:

Como a jogabilidade cria motivação? Mantendo o jogador envolvido em todos os momentos. Ela faz de cada segundo (ou nano segundo, em alguns casos) um desafio – física, intelectual e/ou emocionalmente. E é esse desafio constante – no nível preciso de propriedade entre contexto e usuário – que motiva. Fora os games, há poucas atividades – além de certos esportes – que proporcionam o desafio contínuo que os Nativos Digitais almejam. (PRENSKY, 2010, p. 130).

Dois conceitos estão inclusos nas palavras citadas acima, a imersão e o fato de os jogos digitais, devido ao seu caráter imersivo, afetar o jogador de alguma

forma, como já foi dito nesse capítulo. E tudo isso está ligado a jogabilidade que é uma característica exclusiva dos *games*.

Em outro momento Prensky ao se referir aos desenvolvedores diz que os conteúdos dos jogos são trabalhados de acordo com as ações estabelecidas pelos criadores do jogo e diz que os jogos devem ter o mínimo possível de instruções, pois, segundo o autor, jogadores odeiam instruções. Outro aspecto é o mercado, que (PRENSKY, 2010, p.133) faz um questionamento: “E se o objetivo de professores, vendedores, instituições e editoras fosse ter os alunos “pedindo mais”? Não seria diferente? ”. Essa questão é colocada na medida em que aquele que vende o produto “*game*”, precisa criar formas de fazer com que seu consumidor sempre peça mais. O que de fato ocorre no mercado de jogos digitais. Os grandes sucessos se tornam franquias, ou seja, criam sequências para um jogo que fez sucesso, é o caso de *Assassian`s Creed* e *God Of War*, já mencionados anteriormente. Ao que parece, Prensky cogita a possibilidade de inverter a lógica do ensino e da aprendizagem, uma vez que sugere o uso de uma técnica de venda, para o processo educacional. A visão do autor, aparentemente entra em choque com a de outros autores já citados como no caso de Palfrey e Gasser, enquanto estes abordam as tecnologias digitais sem dar a elas o valor de “salvadoras” de um futuro imperfeito, Prensky por sua vez tenta elevar não só o peso educativo dos jogos digitais, como também das novas tecnologias e isso fica mais evidente na passagem a seguir onde o autor discorre:

Um estudante não precisará mais se matricular em qualquer instituição para se formar em, digamos, Química. Ele poderá simplesmente recorrer ao currículo padronizado on-line e escolher seus *e-courses* – como, por exemplo, Introdução a Química Orgânica – entre os mais bem-conceituados do mundo, independentemente da instituição, exatamente como um jogador escolhe seus *games* independentemente da produtora. [...]. É claro que o mundo acadêmico [...] vai oferecer resistência. Mas esse Muro de Berlim no devido tempo cairá. (PRENSKY, 2010, p. 134).

Primeiro, é importante que se coloque o pensamento do autor, para que possa haver dentro da pesquisa um diálogo com pontos de vistas que diferem em relação a certos temas trabalhados. Prensky, na passagem acima parte da lógica de que o mundo por estar cada vez mais digitalizado, e por existir um número considerável de cursos à distância sendo criados, parta dessa perspectiva não

apenas para expor uma possibilidade do que deverá acontecer como a educação nos próximos anos, como chega a afirmar algo que ainda não se deu. Quando o autor faz a analogia do Muro de Berlim para justificar para os acadêmicos que a educação à distância é um caminho sem volta, parece um tanto incorreto, já que Prensky não tem controle sobre o futuro para afirmar tal perspectiva, melhor seria que o autor tivesse deixado claro que essa é em sua opinião, uma possibilidade e não um fato.

Esse não é o ponto de vista desta pesquisa a respeito das tecnologias digitais. O intento é, no momento histórico em que se encontra a educação, buscar formas de utilizar as novas tecnologias como um instrumento a mais, no processo de ensino e aprendizagem. Porém, Prensky traz pontos interessantes como o fato de educadores nos Estados Unidos estarem banindo o uso de celulares (o que também é proibido no Brasil), enquanto que em países como a China, Japão, Filipinas e Alemanha os estudantes estarem usando seus *smartphones* para aprender Inglês, Matemática, Ortografia, acessar palestras de várias universidades via arquivos digitais. E nesse ponto, Prensky, concorda com Palfrey e Gasser, que citaram o perigo de banir determinadas tecnologias do processo educativo, quando citaram a encruzilhada em que pais e professores se encontram atualmente.

Outro ponto citado por Prensky e que na realidade já está acontecendo é o fato de os celulares funcionarem como um mecanismo de armazenamento de textos e livros, assim como *Tablets* e *Notebooks*. Essas mudanças tecnológicas forçaram o mercado editorial dos livros didáticos a modificar os conteúdos e imagens para que se tornassem mais palatáveis aos estudantes da geração de Nativos Digitais.

É importante citar a questão dos celulares pois a grande maioria dos estudantes tem acesso a internet através desses mecanismos e estão cada dia mais transferindo a jogabilidade dos consoles para as pequenas telas dos *smartphones*. Um exemplo atual é o jogo *Minecraft*, o qual, o jovem tem jogado constantemente pelo celular.

Relembrando as questões iniciais do capítulo temos que, os Nativos Digitais são as crianças e jovens do século XXI, e as TIC`S que se encontram acessíveis a eles facilitam o contato com uma quantidade de informações que outras gerações não possuíram. Os jogos de videogame que esses jovens jogam hoje em dia possuem características como poder de imersão, conectividade, compartilhamento,

com gráficos avançados que produzem avatares muito próximos da vida real, e os jogos possuem narrativas com contextos históricos reais, entre outros fatores. O Brasil galgou seu espaço mercadológico no cenário dos jogos eletrônicos mediante um mercado alternativo, mas ainda assim tornando os videogames populares no Brasil. As possibilidades educacionais que tais tecnologias e jogos oferecem são reais, cabendo aos professores encontrarem formas diferentes de introduzir esses mecanismos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, apresenta-se a seguir as possibilidades e a prática desenvolvida pela pesquisa em questão, a experiência que resultou dessa dinâmica com o auxílio de jogos de videogame, os dados alcançados e apontamentos que podem ser úteis para que outras iniciativas sejam tomadas em termos práticos, seja levando os games para as salas de aula como ferramentas que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem, seja por iniciativas diferenciadas como os trabalhos envolvendo o conceito de gameificação.

#### **4.1 ARITANA E A PENA DE HARPIA: trabalhando a mitologia indígena com o auxílio do jogo digital.**

A pesquisa foi desenvolvida com o Jogo “*Aritana e a Pena de Harpia*”, da empresa brasileira *Duaik Entretenimento*. Trata-se de um jogo de plataforma que possui uma jogabilidade em que o personagem principal passa por plataformas e obstáculos, coleta objetos para se manter “vivo” e adquirir poderes que lhe ajudarão no processo de passagem de fases. Um estilo de jogo que remete a jogos mais antigos como *Super Mario World* e *The Legend Of Zelda*, mencionados anteriormente. No entanto, em alguns momentos do *game*, entre uma fase e outra, é possível passar por labirintos de coleta de “folhas medicinais” e “guaraná”, que são elementos que aumentam o nível de energia do personagem e nesses momentos a jogabilidade é 3D. Assim, o jogo alterna modelos de jogabilidade.

Os criadores e desenvolvedores são Pérsis Duaik e seu irmão Ricardo, donos da *Duaik Entretenimento*. A escolha do contexto da cultura indígena foi feita com muito cuidado, por não ser intenção da equipe que produziu o *game* que ele passasse a ideia de jogo educativo, o que dialogou diretamente com as intenções da pesquisa de trabalhar com um *game* comercial.

Os personagens do jogo são Aritana, um índio jovem, aprendiz, Raoni, o Pajé da tribo e que passa ensinamentos ao jovem Aritana, Tabata é o cacique da tribo e a Harpia, uma ave em extinção que, por intermédio de uma de suas penas, prepara-se um ritual buscando a cura de Tabata. Mapinguari é o antagonista, o “monstro”, um animal feroz com uma boca enorme no local do estomago em um estilo bem mitológico e os “espíritos da floresta” são aqueles que assumem formas diferentes no decorrer do jogo.

O enredo trata da cultura indígena brasileira bem como sua mitologia. Tabata fica extremamente adoentado por ter sido possuído por espíritos da floresta. A Harpia, com uma de suas penas misturada a outros ingredientes, retiraria do corpo de Tabata o espírito que dele se apossou. Sendo assim, Aritana sai em uma jornada na busca pela pena do Uruetê (Harpia), o que faz sem o consentimento de Raoni. E, segundo informações do site do *game*, tal pena só se encontra no pico da montanha mais alta, dentro das terras de Mapinguari, descrito como terrível.

A jogabilidade começa de fato quando Aritana percorre a floresta onde encontrará não apenas espíritos que podem ter suas diferentes formas reveladas por intermédio do cajado que possui ao longo da história, como também encontra muito guaraná. A cada 100 frutas coletadas o personagem ganha um suco que restabelece suas energias para continuar jogando, e caminhando em busca da pena de Harpia. Existem amuletos que se coletados em grande quantidade dão acesso ao “mundo dos espíritos”, os amuletos são conhecidos por muiiraquitã. O totem da harpia é encontrado em locais que servem para marcar a passagem do jogo (caso o personagem venha a morrer, ele retorna do local onde estava o último totem de harpia), são locais onde o jogo vai sendo “salvo” automaticamente.

Já os totens do Pajé, aumentam o poder do cajado de Raoni. Ao longo de sua jornada tais totens proporcionam a Aritana o aprendizado de novos golpes e habilidades com o cajado. O que confere sentido de transformação no decorrer do jogo. Esses totens podem estar lacrados e próximo a eles sempre existem “chaves” para que se abram. As oferendas aparecem no final de cada fase e se Aritana possuir cinco ou mais muiiraquitãs, ele faz uma oferenda. As plantas medicinais se encontram no mundo dos espíritos e, a cada duas, o número de folhas que representam o nível de saúde de Aritana aumentam. Trata-se de um pequeno tronco de árvore com folhas que representam a condição de saúde do personagem e ficam

no canto superior esquerdo da tela. No canto superior direito vê-se as laranjas e os sucos de laranja. Observe a figura:



**Figura 1 - Imagem do jogo (guaraná e vida).**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/aritana?lightbox=dataltm-ih6xkle8>> Acesso em: 12/07/2017.

## 5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se desenvolveu como uma sequência didática. Um caminho percorrido por três aulas em dois dias, cada uma delas com cinquenta minutos de duração. A abordagem escolhida foi a da pesquisa participativa ou Pesquisa-Ação, destacando a colaboração e todos os envolvidos com a pesquisa. O natural é que tratássemos de uma pesquisa-ação que se transformou em aulas escolares, mas o caminho é inverso. Temos uma sequência didática, aplicada por uma professora em que o pesquisador, tendo sido convidado, pôde usufruir de todo o material disponibilizado pela professora e se debruçar sobre esses documentos que até então eram não tratados, e procurar analisa-los, configurando-se assim em uma pesquisa participativa.

Por se tratar de uma pesquisa com apenas uma sala de aula, com um total de trinta alunos de uma escola de bairro periférico da cidade de Bauru com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, a priori a pesquisa-ação pode não parecer a melhor opção metodológica, mas se partirmos do fato de que toda a didática necessitava o envolvimento de todos os alunos da sala, de que seria constantemente dialógica e que os materiais avaliativos foram analisados dentro de uma perspectiva de avaliação contínua, ou seja, sem necessariamente exigir uma avaliação escrita, regimental dos alunos, ao observar o contexto geral nota-se que a pesquisa tem muito mais aspectos de pesquisa participativa. Porém, como se trata de um mestrado a própria metodologia contribui para que possa haver uma continuidade da mesma pesquisa, agregando ainda mais informações numa continuidade do mesmo trabalho, vindo a realizar um ciclo completo de pesquisa-ação. Para melhor compreensão diz (THIOLLENT, 2007, p.65) que “Para aplicarem técnicas de pesquisa e de trabalho em grupos, dentro da proposta de pesquisa-ação, é necessário um certo preparo didático”. Deve haver espaço para o dialogismo, sem perder de vista o “assunto focalizado”.

A presença física dos participantes exerce um efeito argumentativo sobre o assunto discutido, segundo o autor, por exemplo, podemos dizer que em uma sala de aula, numa pesquisa que envolva o uso de jogos digitais, as argumentações de alunos que têm o hábito constante de jogar videogames terá um efeito argumentativo diferente daqueles que nunca jogaram ou não possuem tal hábito. Porém, é preciso ficar atento a um envolvimento emocional possível por parte de

alguns participantes, que possa fazer perder o foco do sentido da pesquisa e sua objetividade. (THIOLLENT, 2007, p. 65)

Ainda segundo o autor a pesquisa-ação quando feita com um número reduzido de participantes, ganha o caráter de amostragem, no entanto não perde em objetividade metodológica e nem deixa de ser uma pesquisa participativa.

[...] para exercer um efeito conscientizador de mobilização em torno de uma ação coletiva, a pesquisa deve abranger o conjunto da população que será consultada sob forma de questionários ou de discussões em grupos. Tal pesquisa é viável quando a população é de tamanho limitado. Quando se trata de milhares de pessoas, seria preciso prever um esquema organizativo dotado de muitos pesquisadores e os problemas de controle da execução da pesquisa se tornariam rapidamente complicados. (THIOLLENT, 2007, p. 66)

Enfim, dada a quantidade de pessoas envolvidas, o tempo hábil para a execução da pesquisa, optou-se pela pesquisa-ação, bem como a utilização de questionário, discussões em grupos, que nasceram do processo didático que foi se constituindo.

### **5.1 O tema**

Segundo (THIOLLENT, 2007, p. 55) o tema “[...] é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados”. Sendo assim, o problema prático não diz respeito diretamente ao uso dos jogos digitais como ferramenta de ensino em História, mas sim quais jogos devem ser utilizados, quais temas esses jogos abordam. No caso da pesquisa que se apresenta, foi trabalhado com um jogo apenas. Devido as adversidades da caminhada da pesquisa, como se verá mais adiante, tratou-se de um *game* brasileiro. Sendo assim, a abordagem sobre o tema que segue diz respeito a temática do jogo em si e suas possibilidades didáticas.

Independente de com qual ano pretenda-se trabalhar, se escola pública ou privada, se ensino fundamental ou médio, temos que o contexto do jogo e os vários elementos relativos a natureza e a mitologia indígena são adaptáveis a vários temas que são trabalhados no ensino e aprendizagem de História. Ao observar-se que nas características da pesquisa-ação temos (THIOLLENT, 2007, p. 55) usando o termo “seleção de áreas de conhecimento” que são as áreas que aquele tema abrange. Podemos trabalhar a mitologia indígena, que é a temática do *game* escolhido, com

os oitavos anos, uma vez que eles estudam a “Colonização Espanhola” e “Independência da América Espanhola”. Com os sétimos anos nos temas: “Contribuição dos Maias, Incas e Astecas para a diversidade cultural da América”, “A Conquista espanhola e o Império Inca”, “O encontro entre culturas no Brasil” etc. Além disso, o jogo possibilita trabalhar vários conceitos que fazem parte do estudo da História, como crença, mito, tradição, oferenda, renovação da natureza, entre outros, que estabelecem relação com a Idade Antiga, medieval ou mesmo Moderna.

Como a professora que aplicou a pesquisa, ou seja, ministrou as aulas, já havia trabalhado os temas citados tanto relativo aos sétimos anos como os oitavos, a mesma achou por bem trabalhar os conceitos de crença, mito, oferenda, entre outros. Trata-se de conceitos abstratos que podem ser mais facilmente compreendidos quando trabalhados com o auxílio de jogos digitais, contextualizando palavras como cita Paul Gee mais adiante.

A mitologia indígena é um tema muito pouco estudado dentro dos grandes temas, sendo assim, torna-se pertinente que a inclusão da temática venha por intermédio do jogo digital, pois, além de enriquecer os conhecimentos dos alunos que não ficarão restritos aos choques entre indígenas e europeus, e ao extermínio de boa parte da população indígena que é característica dos aspectos sociais e culturais abordados ainda com um viés demasiadamente eurocêntrico, poderá colaborar na leitura de mundo e vida em sociedade dentro de temas transversais tais como a tolerância e o respeito as diferenças.

No currículo do Estado de São Paulo, por exemplo, todos esses temas são abordados dentro de suas perspectivas sociais e políticas, sem dar ênfase aos aspectos culturais de maneira mais profunda, sendo assim, tais questões podem ser trazidas pelo jogo e funcionar como um auxiliador dentro do processo educacional. Trata-se do que (THIOLLENT, 2007, p. 61) nomeia “[...] hipótese qualitativa é utilizada para organizar a pesquisa em torno de possíveis conexões ou implicações não-causais, mas suficientemente precisas para se estabelecer que X tem algo a ver com Y na situação considerada.” Ainda segundo o autor, temos que

Na pesquisa-ação, recorre-se a técnicas de coleta de grupo e aos mais diversos procedimentos, inclusive questionários e entrevistas, que frequentemente são vistos com alguma suspeita por serem os instrumentos prediletos da pesquisa convencional. Mediante um controle metodológico adequado, essas técnicas são, no entanto,

utilizadas como instrumentos de captação auxiliar. (THIOLLENT, 2007, p. 62).

Captação auxiliar é como devem ser compreendidos os questionários que foram usados nas aulas, pois estes entraram como parte do processo pedagógico ao mesmo tempo que funcionaram como elemento de uma fase exploratória ajudando a identificar possíveis questionamentos ou no reconhecimento da área por intermédio de discussão com o grupo participante da pesquisa, professores e alunos.

No que se refere à imagem da personagem principal que foi trabalhada, é importante, também, ressaltar que o jogo apresenta uma figura do indígena envolvida em cenários que foram criados em uma floresta, essa foi a ambientação do *game*. Pode-se argumentar sobre o estereótipo do “índio brasileiro” a partir daí, já que estudos e movimentos recentes que lutam pela quebra de paradigmas construídos ao longo da história buscam demonstrar que o indígena é um cidadão, alguém que apesar de suas diferenças culturais e religiosas, está cada vez mais presente no dia a dia da vida urbana. No entanto, partindo do pressuposto de que o instrumento analisado é um *game* e que o mesmo não foi desenvolvido com o intuito de educar crianças, jovens e adultos sobre a história ou mesmo sobre a cultura e mitologia indígena, argumenta-se que nessa perspectiva ele não se apresenta com um estereótipo tipicamente conhecido.

Se a ambientação foge ao estereótipo, o mesmo não acontece com a personagem Aritana, enquanto figura indígena, pode ser vista como uma personagem criada, uma figura levemente estereotipada, uma vez que sua vestimenta e pintura no rosto e no corpo pode ser interpretada como decorrente do estereótipo construído sob a égide do eurocentrismo. Porém, opta-se por enxergá-la como uma figura híbrida ou complexa, já que podemos encontrar características tidas como positivas na personagem, fugindo, assim, de outros estereótipos como moradia em oca, ou o “ser preguiçoso”. Ao longo da jornada, Aritana é o contrário disso, apresenta características como coragem, rapidez e agilidade. O ato de Aritana sair de sua vida social e desbravar a floresta em busca da pena de Harpia, demonstra não só sua coragem como podem ser interpretados como elementos de bondade ou “bom caráter”, uma vez que seus objetivos visam o bem de seus próximos. Na imagem a seguir observa-se a personagem e o ambiente em que se encontra, onde é possível analisá-la. A floresta, a vestimenta que pode ser

entendida como lugar-comum como pode também ser visto como elementos inerentes a mecânica e a jogabilidade. É importante salientar que a questão indígena não é o ponto principal da pesquisa, está presente como parte do contexto do jogo escolhido. Caso a temática do jogo fosse outra, a análise sobre os estereótipos se apresentaria numa situação diferente. A pesquisa não nega fatores estereotipados inerentes ao jogo, porém, apresenta a perspectiva do ponto de vista de um consumidor de mídia criada para o entretenimento. Nesse sentido, o que se denomina “híbrido” diz respeito ao possível diálogo que a imagem criada no jogo pode oferecer as gerações atuais. Do ponto de vista da pesquisa na área de educação e tecnologias com os games, conclui-se que, apesar de haver alguns pontos discutíveis, de modo geral, em sua mecânica e jogabilidade o jogo foge à visão tipicamente eurocêntrica e rótulos preconceituosos como “o ser preguiçoso”.



**Figura 2 - Imagem do jogo (elementos baseados na mecânica do jogo).**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/aritana?lightbox=dataltm-ih6xkle8>> Acesso em: 12/07/2017.

Ao debruçar os olhos sob o ponto de vista da jogabilidade, a ambientação na floresta e os elementos mitológicos que ela proporciona visam ser muito mais interessantes a quem joga.

Outro ponto analisado são os elementos lúdicos e que dialogam com a cultura indígena. Os espíritos da floresta e as oferendas, bem como os totens são componentes que dialogam bem com trabalhos que procurem ensinar sobre as diferenças culturais e religiosas. Sendo ao mesmo tempo agradáveis, no que se refere ao diálogo com o ensino e a aprendizagem, mesmo que esse não seja o intento do *game*. Na figura que segue temos o totem gigante e Aritana ajoelhado fazendo a oferenda.



**Figura 3 - Imagem do jogo (Totem e oferenda).**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/aritana?lightbox=dataltm-ih6xkle8>> Acesso em: 12/07/2017.

Esses aspectos levam a questão identitária e segundo (PAUL GEE, 2009, p. 172) “Os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual no qual vivem, aprendem e agem através do seu compromisso com sua nova identidade”. Nessa perspectiva, colocar os alunos, mesmo que de forma breve, em contato com o jogo digital faz com que os mesmos assumam a posição, objetivos e desejos do personagem em questão, no caso, Aritana. Contextualizar palavras, talvez seja uma das tarefas mais complicadas para professores em sala de aula. Paul Gee apresenta tal característica que na prática propondo apresentar o jogo, suas imagens e o contexto aos alunos, os mesmos observam a imagem anterior do Totem e da oferenda sendo possível para ele fazer essa contextualização. Trabalhar um

conceito abstrato como o de crença apenas com palavras dificilmente oferece todo o significado que o termo tem. No entanto, ao mostrar a imagem do jogo e colocar o aluno em contato com o *game*, faz com que o mesmo contextualize pois ele será o personagem, ele se sentirá ali ajoelhado no momento em que vê a imagem e que joga, o que não deixa de ser um processo lúdico também.

## **5.2 Adversidades: condução da pesquisa**

O começo da caminhada de uma pesquisa parte de uma ideia que surge de questionamentos da própria prática educativa. Trabalhando nas escolas estaduais, observando o ponto de vista de vários docentes sobre a existência de aparelhos eletrônicos na vida diária das crianças e jovens em idade escolar nasceu o questionamento sobre como utilizar as tecnologias digitais da atualidade em favor do processo pedagógico. Observando os discentes, suas práticas, atitudes, conversas fez com que esse questionamento evoluísse para a importância que os estudantes dão aos jogos digitais. Mesmo não sendo um *gamer* e entendendo muito pouco sobre tecnologias digitais e jogos, a vontade de procurar maneiras de utilizá-los como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem surgiu. A partir daí a pesquisa já havia começado mesmo sem que se notasse.

Pesquisar os jogos digitais que existiam, procurar quais dialogavam mais intensamente com as temáticas históricas foi um primeiro passo. A partir de aí desenvolver um projeto de mestrado com a leitura inicial de uma bibliografia básica, a inscrição no processo seletivo da Unesp de Bauru e a passagem pelas etapas iniciais não apenas trouxe contentamento, mas a certeza de que tais estudos seriam realmente aprofundados visando desenvolver uma prática que dialogasse com tais ferramentas.

Ainda assim, a dúvida inicial, já cursando as primeiras matérias na Faculdade de Ciências da Unesp era se a pesquisa precisaria comprovar a eficácia dos jogos digitais para despertar o interesse dos alunos no estudo da História. Já nas primeiras aulas de metodologia e o diálogo com a professora e colegas de curso, ficou evidente que essa não era a problemática principal, já que vários estudos já realizados comprovam que os *games* funcionam como incentivo para o interesse nos estudos de qualquer das áreas de conhecimento. Foi orientado então de que a questão que permearia a pesquisa seria relativa às práticas pedagógicas,

mostrar ser possível utilizar jogos digitais como uma ferramenta a mais nas práxis diárias em sala de aula, desenvolvendo uma sequência didática que seria a aplicação da pesquisa em si. Nesses mesmos estudos foi orientado então, que tal pesquisa não precisava ser desenvolvida com mais de uma sala de aula e nem necessitaria ser algo abrangente.

O próximo passo se referia ao jogo digital, inicialmente a ideia era trabalhar com um jogo bastante popular em que o enredo estivesse intrinsecamente ligado aos estudos de História. O jogo escolhido a priori foi *Assassian`s Creed*, da empresa americana *Ubsoft*. Ao tomar conhecimento das dificuldades que teria de enfrentar a respeito dos direitos autorais e de imagens por se tratar de um jogo norte-americano, foi sugerido pesquisar um game brasileiro. Com o propósito de conseguir mais facilmente as autorizações para o uso de imagens e sons bem como o software necessário a aplicação em ambiente escolar.

A intenção desde o início era trabalhar com um jogo que fosse comercial e não educativo, pois um dos objetivos secundários da proposta seria mostrar para os alunos que os jogos digitais que eles jogam em suas horas de lazer não deixam de ensinar ou trabalhar algum tipo de raciocínio.

No entanto, além de ser um game sem cunho primordialmente educativo, era preciso que trabalhasse questões da disciplina de História, e que ao menos dialogasse com o Currículo do Estado de São Paulo. Em pesquisas na internet apareceu o jogo *Aritana e a Pena de Harpia*, aparentemente abordando aspectos da mitologia indígena, tratava-se de um jogo que fez muito sucesso no ano de 2014 entre os *games* nacionais. Foi possível notar também que os desenvolvedores estavam prestes a fechar um contrato para que o jogo fosse lançado para o console *Xbox One*. Todas essas informações foram sendo colhidas no decorrer das semanas, com pesquisas aleatórias na internet, em sites de jornais e revistas de entretenimento até que se chegasse a página oficial do jogo e a descoberta da empresa *Duaik Entretenimento*.

Dentro do site, o enredo e as imagens demonstravam ser um *game* interessante para a abordagem de detalhes da cultura indígena. Ao tomar contato com o jogo por intermédio da plataforma *Steam* onde obteve-se o acesso a uma versão demonstrativa, ficou visível que seria um *game* interessante para ser utilizado

como ferramenta de aprendizagem por dialogar com o universo dos indígenas brasileiros, suas, crenças, mitos, alimentação, etc.

A partir disso deu-se início aos primeiros contatos com a empresa Duaik Entretenimento. Através do endereço de *e-mail* disponível no site o contato foi estabelecido, mostrando o interesse em utilizar o jogo em uma pesquisa de caráter educacional e sem fins lucrativos com o respaldo da Unesp de Bauru e questionando as possibilidades de cederem os direitos das imagens, sons e software. Na época, abril de 2016, responderam perguntando a respeito do papel deles no trabalho e como seria o mesmo, aliado ao jogo. Em maio foi feito um novo contato onde se enviou o resumo do projeto de pesquisa ressaltando se tratar de pesquisa acadêmica sem fins lucrativos dentro da área de educação.

O primeiro e-mail foi respondido por um dos donos da empresa e responsável pelo desenvolvimento do jogo, Pérsis Duaik, o segundo e-mail foi enviado pelo Sr. Rodrigo Modena, ainda em maio, dizendo que poderia ser enviado a eles um documento para preencher, pois, não havia problema em ceder imagens, sons e vídeos. Em todos os e-mails eles ressaltaram o fato de estarem muito ocupados com um novo projeto.

Após o último e-mail, houve a preocupação por não disponibilizarem licenças para uso do software em sala de aula. Naquela altura dos acontecimentos, a ideia era fazer com que o jogo rodasse nos computadores da Sala de Computação da escola. No entanto, ao longo do processo outros fatos ocorreram.

Para rodar qualquer software em computadores de uma escola da rede pública de ensino seria preciso entrar em contato com o técnico de computação da Diretoria de Ensino de Bauru. Apenas ele daria acesso para que novos programas fossem instalados. Do outro lado a *Duaik Entretenimento* cedia tudo, sem mencionar sobre as licenças de uso do software. Felipe Dias foi quem enviou, em setembro de 2016, o documento assinado pela Duaik cedendo o uso de imagens, sons e vídeos. O que foi ótimo, pois sem tal autorização a pesquisa não poderia prosseguir. Faltava resolver a questão da Diretoria de Ensino e do acesso ao software.

A coordenação e direção da escola escolhida para aplicação da pesquisa mencionaram a necessidade do contato com o técnico de computação da (Diretoria de Ensino) D.E de Bauru e que isso talvez levasse um tempo, pois provavelmente precisaria passar pela apreciação do responsável, que teria de vir até a escola e

fazer a instalação dos softwares. Outro obstáculo foi que o software teria de ser comprado, ainda assim, haviam dúvidas quanto à licença para uso.

Mediante as dificuldades optou-se por mudar de planos. Ao invés de usar a Sala de Computação onde cada aluno poderia lidar individualmente com o jogo, o melhor seria ir para a Sala de Vídeo e usar os equipamentos disponíveis ali, até porque tornaria a dinâmica mais participativa, com as atividades sendo realizadas pelo conjunto da série escolhida.

Com relação ao software e licenças de sua utilização, a opção foi arcar com os gastos pela compra da versão para computador do jogo e mesclar equipamentos da escola com hardwares pessoais, uma vez que o jogo fosse de propriedade do professor, o mesmo poderia ser utilizado como ferramenta de aprendizagem sem a preocupação com questões legais e assim foi feito. A compra do jogo resolvia as dificuldades sobre a licença e os direitos pois o jogo passa a ser instrumento de aprendizagem. É importante que se diga que por se tratar de um trabalho diferenciado pedagogicamente, todo o esforço e custos partiram do próprio professor pesquisador. A rede pública de ensino, devido à burocracia envolvida e pedidos de autorizações necessárias para o desenvolvimento de uma aula com instrumentos de aprendizagem não convencionais, acabou por dificultar o andamento do processo.

Na sala seria usado o projetor, o espaço na parede que já existia para a projeção, cadeiras, mesas, TV, de propriedade da unidade escolar. O notebook, o software do jogo, e um controle no formato dos utilizados para Xbox cedidos pelo professor.

Passadas as primeiras dificuldades, concomitantemente com os estudos teóricos, o professor começou a jogar o *game* para se adaptar, compreender e analisar mais detidamente o que o jogo poderia oferecer. Ao mesmo tempo em que buscava uma sala de aula e um professor da escola que estivesse interessado em desenvolver a pesquisa.

Todos os estudos teóricos e matérias cursadas durante o mestrado iam colaborando para o desenvolvimento do plano de aula a ser desenvolvido na escola. E apesar dos muitos estudos abordando novos temas como a gameificação ou formas de trabalhar elementos contidos nos jogos sem necessariamente utilizar o jogo digital, como citam teóricos como Paul Gee, entende-se que a introdução de dessas tecnologias na educação, sobretudo no setor público de ensino, deve ocorrer

de forma adaptativa, ou seja, mesclando práticas tradicionais com novos instrumentos. Uma vez que as escolas públicas apresentam estudantes com contextos de vida variáveis, inclusive do ponto de vista econômico, é preciso adaptar a prática à realidade brasileira, sendo assim, ficou claro que o conteúdo seria ministrado de maneira mais tradicional e que o jogo digital entraria como um elemento a mais, construindo uma ponte entre o que o aluno vê na escola e o que joga em seus momentos de lazer. Nessa perspectiva o professor pode ser um elo importante nesse processo imersivo sobre o conteúdo histórico, cultural, ou metodológico do jogo. Sobre o jogo digital ser usado como instrumento de aprendizagem temos que

O jogo digital é uma tecnologia, ou seja, uma ferramenta, um instrumental a ser utilizado pelo professor durante as suas atividades escolares. O professor precisa compreender e questionar como utilizar essa ferramenta nas suas atividades em sala de aula. (YONEZAWA; SOUZA 2015, p. 167).

O exposto na passagem acima é a busca pelo aprendizado. E apenas a prática diária aliada a estudos e pesquisas podem oferecer possibilidades diversas. A seguir é descrita todas as etapas da prática pedagógica realizada em sala de aula possibilitando assim um entendimento mais didático da pesquisa.

### **5.3 A aplicação em sala de aula.**

Inicialmente é preciso deixar registrado que uma das professoras de História da escola escolhida para a aplicabilidade da pesquisa se interessou pelo projeto e se ofereceu para aplica-lo em suas aulas. A escolha da turma, um oitavo ano do período da tarde, foi feita em conjunto com o professor pesquisador e os próprios alunos da sala em questão. O critério apresentado pela professora para opção desta sala partiu de uma perspectiva da própria professora que por estar em contato com os alunos diariamente tinha conhecimento do gosto de muitos alunos daquela turma por jogos digitais. Esse foi um ponto relevante para a escolha da mesma, no entanto, antes da aplicação em si, a professora ofereceu aos alunos a possibilidade de vir a trabalhar com jogos e se os mesmos tinham interesse. A turma então aceitou o planejamento didático oferecido que seria composto de três aulas de cinquenta minutos cada.

Apesar do interesse e disponibilidade da professora para aplicar o projeto, a mesma pediu para que todo o processo dentro da sala de aula fosse realizado com base em seus planejamentos didáticos, sendo assim, o professor que criou o projeto adotou uma postura de maior afastamento com relação à prática didática. Ao mesmo tempo, foi oferecido a possibilidade de acompanhar as aulas, porém, sem intervenções, apenas observando todo o processo, isso daria um caráter mais científico para a aplicabilidade já que os instrumentos de coleta e a análise dos dados seriam realizados a partir do que a professora que ministrou as aulas ofereceria ao pesquisador. Assim foi feito, o que também contribuiu para que os documentos que foram analisados não necessitassem da passagem pelo comitê de ética, uma vez que todo o relacionamento com os seres humanos envolvidos na pesquisa se deu por intermédio de uma prática rotineira nas escolas públicas, as aulas. Todas as informações e documentação a qual o pesquisador obteve acesso, lhe foi entregue via professora. O contato do pesquisador com o objeto de pesquisa, no caso, os alunos, foi nulo e todo o material analisado chegou às mãos do pesquisador sem que estivessem tratados.

Do ponto de vista da aplicabilidade isso ressalta a relevância da pesquisa já que ela partiu de uma prática concreta de ensino e aprendizagem que entrou no cronograma de atividades ministrados pela professora como parte integrante de todo processo educativo do ano letivo. O fato de, ao mesmo tempo que as aulas eram ministradas, funcionassem também como pesquisa acadêmica em andamento não modificou a rotina da instituição escolar. Se, por outro lado, desde o início a aplicação fosse planejada como um projeto acadêmico de fato, retiraria das aulas sua credibilidade pedagógica, modificaria a rotina da instituição, necessitaria de um tempo viável para aceitação de todas as etapas por parte do comitê de ética, estendendo assim o tempo de pesquisa fazendo com que a mesma se tornasse inviável.

A prática em ambiente escolar começa no dia 11/08/2017 com a professora iniciando um diálogo com os alunos, funcionando como uma sondagem inicial sobre os temas que seriam abordados. A professora comentou sobre a cultura e mitologia indígenas, falou sobre a relação dos alunos com jogos digitais, ao final ela entregou aos alunos um questionário que funcionou como primeira atividade pedagógica e visou trazer informações sobre a relação dos alunos com *games* e educação.

Na sequência a transcrição de algumas perguntas e respostas dos alunos para essa primeira atividade. Foram questões que abordaram o uso de jogos digitais e o gosto por estudar, algumas alternativas e outras descritivas. Drente elas: Qual a sua idade? Você joga games/jogos digitais? Diga o nome de um dos jogos que gosta? Você joga sozinho? Conectado a outros jogadores? Convida amigos para jogar com você? Qual matéria você mais gosta de estudar e porquê? Você já usou na escola algo que aprendeu com os jogos? Entre outras.

Tais perguntas funcionaram como estopim para o processo dialógico necessário tanto a aula quanto a pesquisa, por intermédio dessa sondagem foram possíveis realizar a primeira etapa da pesquisa participativa que é o momento de troca de ideias e possíveis direcionamentos que a aula deveria tomar dali em diante.

A professora tem por regra dar uma devolutiva aos alunos de todas as atividades que eles realizam e com esse questionário não foi diferente. A aula seguinte que ocorreu em 18/08/2017 foi dupla, e foi onde todo o desenvolvimento do tema se deu, em Sala de Vídeo previamente reservada. A professora sistematizou a sequência apresentando os personagens e contexto do jogo *Aritana e a Pena de Harpia* primeiro, através de slides projetados em tela grande para em seguida entrar nos temas e conceitos que permeiam o jogo como mito, crenças, tradição, cultura, entre outros. Mas, antes, era preciso retomar a aula anterior, então, a primeira coisa que a professora fez foi mostrar aos alunos uma tabela com dados retirados das questões que eles haviam respondido na aula anterior.

É preciso que se entenda que tal quadro e informações funcionaram no processo pedagógico como devolutiva de ações anteriormente realizadas pelos alunos, como parte do processo pedagógico por completo, no entanto, o pesquisador, ao entrar em contato com tais informações, obteve dados importantes para serem analisados visando tirar dali concepções úteis sobre a prática pedagógica com o auxílio de jogos digitais. Antes que reste dúvidas sobre a necessidade de devolução para os alunos, todo professor com um bom tempo de prática em sala de aula sabe da importância que os alunos dão para as devolutivas de tudo o que fazem. É antes de tudo uma forma de o professor demonstrar interesse e dedicação para com os estudantes. Abaixo a reprodução da tabela e das informações apresentadas e discutidas com os alunos.

Tabela 1 - Dados Atividade Questionário

Quantidade de alunos que jogam games	100%
Jogam em Consoles ( <b>XBOX, PLAYSTATION etc.</b> )	<b>81,49%</b>
Jogam no celular	77,78%
Jogam no Computador (PC)	59,26
<b>QUASE SEMPRE</b> perdem a noção do tempo jogando	<b>51,85%</b>
ÀS VEZES perdem a noção do tempo jogando	25,93%
RARAMENTE perdem a noção do tempo jogando	22,22%
Jogam <b>com amigos ou conectados</b> a outras pessoas	<b>55,56%</b>
Jogam sozinhas	25,93%
Tanto faz, jogam de ambas as formas	14,81%
Acreditam <b>não aprender nada</b> com jogos digitais que possa ser usado em aula	48,15%
Disseram que aprendem, mas a metade delas acredita que <b>apenas Inglês</b>	<b>51,85%</b>
Gostam mais de jogos de <b>AVENTURA</b>	<b>74,07%</b>
Gostam de jogos de ESTRATÉGIA	66,67%
Gostam de outros tipos de jogos	59,26%
Pais que gostam e participam ( <b>jogam juntos</b> )	<b>37,04%</b>
A ligação dos pais com jogos não é grande	37,04%
Os pais têm uma relação normal com games. (Não se importam muito)	25,93%

As informações acima foram repassadas aos alunos exatamente como estão no quadro. A partir delas a professora pode observar pontos interessantes que foram discutidos com os alunos antes de iniciar a apresentação de slides e a abordagem sobre mitologia indígena. Ela iniciou a conversa apontando na tabela que todos os alunos da sala de aula, sem exceção jogam jogos digitais. Conversaram em seguida sobre o fato de a maioria quase sempre perder a noção do tempo enquanto jogam, assim como a maioria joga conectado a outros colegas ou estando junto dos mesmos presencialmente. Com essas informações os alunos demonstraram chegar à conclusão que estão em uma sala de aula com pessoas que gostam de jogar videogames, no entanto a grande maioria deles demonstrou não acreditar que o fato de jogarem possa lhes trazer algum tipo de conhecimento que seja útil na escola e esse foi um ponto importante para a professora iniciar então a apresentação de slides.

Quando discorrermos sobre a análise dos dados, retornaremos ao quadro. Por hora é preciso entendê-lo dentro do processo de ensino desenvolvido pela

professora no conjunto das três aulas. Na sequência deu-se início a projeção das imagens e as informações sobre o jogo digital trabalhado. Os primeiros slides serviram para apresentar cada personagem da história do jogo como se vê na figura abaixo que reproduz o slide vemos Aritana sendo apresentado como um índio jovem e aprendiz e que é a personagem principal do jogo.



**Figura 4 - Slide personagens 1**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.



**Figura 5 - Slide personagens 2**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

Na figura 5 o slide que apresenta Raoni, o pajé da tribo de Aritana. E assim os personagens foram sendo apresentados pela professora que conforme eram mostradas as imagens ia chamando a atenção dos alunos para as aparências e detalhes em cada um deles. Foram apresentados também as figuras não humanas como os espíritos da floresta e Mapinguari, o vilão e “monstro” do enredo do jogo.



**Figura 6 - Slide personagens 3**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.



**Figura 7 - Slide personagens 4**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

As figuras demonstram réplicas dos slides projetados nas aulas e pertencem ao pesquisador, as imagens dos personagens em si foram retiradas, como citado nas fontes, do site oficial da empresa *Duaik Entretenimento*.

Após a apresentação dos personagens, foi projetada uma questão para os alunos: O que o jogo tem a ver com a cultura indígena? Essa pergunta serviu para iniciar os diálogos e explicações sobre os conceitos que seriam trabalhados com relação ao universo cultural e mitológico dos indígenas, não o que o jogo apresenta mais sim o que de fato faz parte da história indígena.

Sendo assim, na sequência foi apresentada características sobre a renovação da natureza e todo o simbolismo existente nela fazendo uma comparação com a antiguidade clássica mencionando que na Grécia a ideia de renovação estava inclusive nos Jogos Olímpicos fazendo um paralelo entre a derrota e a morte e esta como oportunidade de recomeço e renovação, inerente aos jogos digitais também. Salientando que os indígenas veem a natureza simbolicamente como uma mãe que constantemente se renova. Em um slide seguinte o conceito de cultura é abordado, para fazer com que os alunos compreendessem que a mitologia é parte da cultura de um povo. A figura 8 reproduz o slide sobre cultura:



## Cultura

Segundo o dicionário Aurélio, cultura é: 1. o **conjunto de conhecimentos adquiridos**; 2. A instrução. 3. O saber: uma sólida cultura.

Pode ser entendido como um **conjunto de características**.

Embora tenham características comuns, os indígenas não são iguais, cada povo habitante de determinada área do território brasileiro, possui suas **diferenças** em: **cultura**, organização política/social, **rituais**, **lendas**, arte, habitações, educação, alimentação, entre outros.

**Figura 8 - Slide Conceito de Cultura**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

A figura também apresenta no texto que contém, a referência a outros conceitos, alguns deles que viriam a ser trabalhados na sequência com os alunos como é o caso de rituais e lendas.

O nascimento da Terra, segundo um mito tupi-guarani foi relatado em outro slide. O conto agregou o lúdico ao conceito de mito que foi sendo concomitantemente trabalhado, uma vez que o principal do Jogo *Aritana e a Pena de Harpia* foi a mitologia, o conto foi bom para trabalhar a imaginação dos alunos. Contava a estória de um Criador que tinha o Sol como coração. Depois o nascimento da mãe Terra por intermédio da fumaça do cachimbo da tataravó do Sol. A mãe Terra cria a humanidade com o auxílio de anciãos após criarem o primeiro ser humano, esse ancião transforma-se em arco-íris. Para que o homem possa descer a Terra pelo arco-íris. Das águas de um grande rio os anciãos criam a Mãe antepassada, enquanto o primeiro homem se torna o Pai Antepassado e da união de ambos nascem o Sol e a Lua que seriam tataravós dos indígenas. Essa estória além de ser repleta de simbologia e mitologia para explicar o surgimento da humanidade é uma história indígena. Na sequência você vê na figura 9 a estória e a figura seguinte explicam o significado do conceito de mito.

## O nascimento da Terra.

De acordo com as lendas e mitos indígenas, a criação destes povos é curiosa. O **mito Tupi-Guarani** faz referência a existência de um **Criador** que tinha como **coração o sol**. O tataravó desse Sol soprou uma fumaça do cachimbo sagrado e a Mãe Terra nasceu. Ela, por sua vez, convocou sete anciãos e disse que queria criar uma humanidade ali. Navegando em uma **canoa** (como se fosse uma **cobra de fogo no céu**), eles foram levados até a Terra e logo criaram o primeiro ser humano e disseram-lhe que ele seria guardião da roça. Os **anciãos** se transformaram em **arco-íris** e por eles o homem pode descer até a Terra. Nomeado de **Nanderuvucu (Pai Antepassado)**. Das águas do Grande Rio Nanderykei-cy, os anciãos criaram a Mãe Antepassada. Juntos geraram a humanidade e o **pai se transformou em Sol e a mãe em Lua que seriam os tataravós dos índios**.



**Figura 9 - Slide O nascimento da Terra**

Disponível em: <<http://www.indiosbrasil.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

## Mito

O dicionário Michaelis conceitua mito como: 1. **Fábula** que relata a história dos deuses. 2. Uma interpretação ingênua do mundo e de sua origem. 3. Uma **tradição** que, sob forma **alegórica**, deixa entrever um fato natural, histórico ou filosófico.



**Figura 10 - Slide Mito**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

Nota-se pelo exposto até o momento que a professora iniciou a apresentação abordando o jogo e seus personagens, mas logo em seguida já adentrou o tema da cultura e mitologia indígenas trazendo informações de cunho educativo referentes à história do povo indígena, sem perder o eixo de relação com elementos existentes no jogo digital que viriam a ser abordados na sequência. Sendo assim, pode-se dividir a apresentação dos slides em três momentos, o primeiro da apresentação dos personagens, o segundo abordando o conteúdo educativo relativo a cultura indígena e no terceiro o retorno ao jogo, os elementos ali existentes e que dialogam com o exposto anteriormente. Mas antes de discorrermos sobre os elementos do jogo vale relatar sobre o slide que apresentou o conceito de crença, já que por intermédio deste, apareceram vários elementos existentes em *Aritana e a Pena de Harpia* abaixo a reprodução do slide e o texto relatando sobre as doenças que na cultura indígena podem ser causadas por espíritos malignos, o que acontece no enredo do jogo digital utilizado, assim como objetos e amuletos que trariam forças sobrenaturais e que está no jogo também, que são os Muiraquitãs, amuletos que se vai adquirindo ao longo da jogabilidade e que elevam o nível de vida e poderes de Aritana.



**Crenças**

De que **doenças** são causadas por espíritos.

Saudade, amor e remorço pode ser o **roubo da alma** por espíritos malignos.

Alguns **objetos** são considerados **amuletos** com **poderes sobrenaturais**.

**Figura 11 - Slide Crenças**

Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

Segue-se o terceiro momento, o retorno ao jogo e seus elementos a apresentação dos muiiraquitãs, dos totens, suas razões e utilidades no *game* como é demonstrado no slide da figura 12 reproduzido abaixo.

Os símbolos em  
Aritana e a Pena de  
Harpia

- Guaraná** – existe em abundância. A cada 100 coletadas ganha um suco.
- Suco de guarana** – reestabelece as energias.
- Muiiraquitã** – amuleto que em grande quantidade dá acesso ao mundo dos espíritos.

**Figura 12 - Slide A simbologia no game 1**

Fonte: acervo do pesquisador.

O slide da figura 12 inicia a explicação dos símbolos e elementos contidos no jogo e abaixo vê-se a sequência desses símbolos a imagem do slide é de propriedade do pesquisador, uma réplica das páginas do livreto explicativo do *game* que acompanha o jogo em seu formato para PC.



**Figura 13 - Slide A simbologia no game 2**

Fonte: acervo do pesquisador.

A pós a apresentação de tais elementos bem como outros como oferendas e plantas medicinais, arrematou-se com o conceito de tradição, que foi facilmente compreendido pelos alunos, um deles reconhecendo os jogos digitais que costuma jogar em casa junto do pai como algo que já se insere na tradição familiar por serem jogos que o pai jogava e que hoje o aluno joga também como é o caso de *Pac-Man* também conhecido no Brasil como *Come-Come*.

Na sequência foi o momento de colocar os alunos para jogar *Aritana e a Pena de Harpia*. Pelo caráter de pesquisa participativa não foi imposto a nenhum aluno a obrigatoriedade de jogar como também não houve preocupação em estabelecer regras como no caso de uma ordem sequencial para que todos jogassem. Ao contrário, foi o momento mais livre da aula e era necessário que assim fosse para que tanto a professora como o pesquisador observassem toda a movimentação dos alunos, o interesse as conversas, enfim, como a dinâmica fluiria. Havia dois aparelhos para jogar o *game*, um era o computador da escola onde o jogo foi temporariamente instalado para que a atividade pudesse ser realizada, o outro era o notebook do pesquisador que já continha o *game* instalado e onde também era possível jogar com um controle no modelo do Xbox acoplado ao notebook. Já o computador da escola os alunos jogaram pelo teclado.

O jogo que estava no computador da escola era projetado em tela grande na parede, enquanto o jogo do notebook proporcionou uma jogabilidade mais intimista, apenas quem estava próximo via o jogo. Inicialmente, nem todos os alunos foram jogar. A maioria foi para o teclado, alunos aparentemente com mais facilidade e conhecimento sobre como jogar e quais teclas usar. E um grupo pequeno se colocou ao redor do notebook. Não houve nenhum tipo de discussão ou contenda por conta de quem gostaria de jogar ou não, os alunos se organizaram por conta própria, estabeleceram sequência de jogabilidade que ao morrer, o próximo assumiria o jogo e continuaria dali. Aos poucos, os que estavam sentados observando foram se levantando e procurando cada um o seu lugar. A impressão foi de que os alunos que se mantiveram sentados esperaram o furor inicial passar, para que daí então eles pudessem ter acesso ao jogo com mais tranquilidade. Outro ponto perceptível foi notar que haviam aqueles que se sentiram melhor jogando no notebook, sem que sua jogabilidade ficasse exposta em tela grande, enquanto outros preferiam o jogo que estava sendo projetado.

Devido ao tempo utilizado na explanação dos conteúdos anteriormente, cerca de 80 minutos, ou seja, uma aula e trinta minutos da segunda aula, restavam vinte minutos que foram gastos entre esse processo de jogabilidade e contato com o *game* e uma atividade finalizando a aula.

O comportamento dos estudantes foi muito agradável, não havendo reclamação quando finalizado o tempo disponível para jogabilidade, logo que foi pedido a eles que parassem de jogar e se colocassem de volta em seus lugares, eles o fizeram sem reclamar. A partir disso foi apresentado a eles a atividade final que seria realizada em duplas. A professora entregou uma folha para cada dois alunos. Nessas folhas continham perguntas relativas ao conteúdo abordado e a fase de jogabilidade para que os alunos apresentassem suas concepções a respeito do jogo. Dentre as questões, todas elas descritivas, estavam: Você gostou do jogo? Por que? Cite características do personagem principal, Aritana. O que é a natureza para os indígenas? Por que podemos dizer que *Aritana e a Pena de Harpia* é um jogo mitológico? O que é mito? Como acontece a ligação com seres sobrenaturais na crença dos indígenas? Entre outras questões.

Vale ressaltar que tanto a atividade inicial do plano de aulas, os questionários, como esta atividade final, não foram feitos com o intuito de servirem

exclusivamente como instrumento para análise de dados da pesquisa, mas acaba por funcionar como tal também. Tais atividades fazem parte do processo avaliativo estabelecido pela professora para verificação de entendimento dos conteúdos ministrados, como também oferecem várias informações uteis a pesquisa no que concerne a capacidade de apreensão dos conteúdos pelos alunos, suas relações com colegas e com o jogo digital posto em prática, a visão dos estudantes a respeito da aula como um todo bem como do jogo em particular. Sendo assim, a seguir apresenta-se a análise dos dados e as concepções de alunos e professores.

## 6. ANÁLISE DOS DADOS

Como já mencionado anteriormente, e uma das características mais relevantes da pesquisa-ação é a observação e o diálogo entre os envolvidos com a pesquisa. As análises feitas e as concepções mencionadas a seguir partem não apenas das atividades propostas no processo didático, o questionário inicial e a atividade final, mas muito em função da observação das aulas e do processo dialógico ocorrido no ambiente escolar. Pois como cita (THIOLLENT, 2007, p. 71)

Na pesquisa-ação não é suficiente em si mesmo. Ele traz informações sobre o universo considerado que serão analisadas e discutidas em reuniões e seminários com a participação de pessoas representativas. O processamento estatístico das respostas, com computadores ou não nunca é suficiente. O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social as interpretações. (THIOLLENT, 2007, p. 71)

No caso da pesquisa que transcorreu em espaço educacional e dadas as características de ter se realizada mediante um grupo pequeno de pessoas em caráter de amostragem, visando uma continuidade da pesquisa a posteriori, seja pelo pesquisador em questão ou qualquer outro que pretenda levar tais estudos adiante, a função argumentativa da qual fala o autor ocorreu nos seminários, ou seja, nas aulas ministradas e os dados que apresentaram aspectos mais estatísticos não foram realizados com esse intento, tratava-se de atividades realizadas pelos alunos como parte do processo pedagógico como um todo, mas que serviram como bons norteadores para as concepções a que a professora e o pesquisador puderam chegar.

Para tanto foram utilizadas então as duas atividades, o questionário inicial e a atividade avaliativa final. Bem como as observações das dinâmicas proporcionadas pela prática em sala de aula, e todo o processo dialógico concomitante a mesma. Ao retomarmos as informações da tabela da página 90 iniciamos os relatos das concepções.

### 6.1 Concepções sobre a didática

Partindo das informações apresentadas pelo questionário de sensibilização, a primeira atividade apresentada pela professora, foi possível perceber que se

tratava de uma sala de aula onde todos os alunos sem exceção se dizem jogadores de games. Isto, além de ser uma informação inesperada tanto pela professora como pelo pesquisador, demonstra o gosto pelos jogos digitais dos jovens do ensino fundamental, independente do gênero, se meninos ou meninas. A pesquisa não se debruçou em análises aprofundadas sobre quem são esses jogadores, questões de gênero ou de condição social se mostraram desnecessárias, uma vez que o jogo entraria como ferramenta de aprendizagem independente da condição do aluno de ter acesso aos jogos fora da escola. Do ponto de vista pedagógico, pareceu irrelevante levantar tais informações, o importante foi saber que de uma sala de trinta alunos, todos eles gostam e jogam *games*.

Outro ponto é o fato de mais de 81% deles jogarem em consoles tradicionais como *Xbox* ou *Playstation*, seguidos de mais de 77 % que jogam em seus celulares. Isso demonstra a preferência ainda grande pelo console tradicional como também mostra que de fato existe uma tendência para que muitos deles joguem seus jogos em dispositivos móveis. Isso é relevante na medida em que mostra aos professores a necessidade de estar em contato com o que os alunos acessam em seus celulares, por exemplo, para daí quem sabe imaginar possibilidades didáticas a partir de tais dispositivos.

Mais de 51% disseram perder a noção do tempo enquanto jogam. Em uma palavra, imersão. É o que vem à mente dos professores ao se depararem com tal informação, a facilidade com que o estudante perde a noção das horas que passa jogando pode estar proporcionalmente ligada ao quanto imerso ao jogo este estudante se encontra enquanto joga, como também remete a conceitos trabalhados ao longo da pesquisa como excitação, tensão, que são elementos que os estudos sobre jogos digitais e educação tem se debruçado procurando alternativas didáticas que transmitam o mesmo tipo de sensação aos estudantes. Não constantemente, mas que tais sensações possam ser alcançadas em determinadas atividades como uma aula gamificada, o que não foi o caso da pesquisa em questão.

A maioria dos alunos também disseram preferir jogar com amigos, porém nos dias atuais esse conceito remete a conexão, uma vez que para eles não parece existir muita diferença entre estar fisicamente em contato com os amigos ou jogando com eles conectados em rede. Assim, a noção de jogo em parceria ou contra colegas se torna abrangente em possibilidades, não sendo necessária a presença

física para que ambos se divirtam juntos. Mas isso é apenas uma constatação não se tratando de um aspecto relevante do ponto de vista pedagógico da prática realizada em sala de aula.

Um dos aspectos mais relevantes do ponto de vista pedagógico para os professores envolvidos na pesquisa foi o fato de a maioria dos alunos, quase sua totalidade não acreditar que os jogos digitais lhes tragam algum tipo de aprendizagem que eles possam usar na escola, durante os estudos das matérias ministradas. Mais de 51% acreditam, porém, aprender inglês, mas apenas isso.

Aventura e estratégia são os tipos de jogos preferidos pela maioria dos alunos. E quando questionado sobre a relação dos pais com os jogos digitais os resultados foram divididos, metade dos pais tem o hábito de jogar junto de seus filhos, a outra metade ou não joga ou não se interessa muito para o fato de jogar com os filhos.

Ou seja, ao observar apenas esses primeiros dados pode-se dizer que se trata de uma sala de aula de jovens que gostam de *games*, conhecem jogos, tem por hábito jogá-los e que acreditam se tratar apenas de uma diversão, um momento de lazer, em nenhum sentido ligado aos estudos em ambiente escolar. O fato de gostarem de jogos de aventura e estratégia, por outro lado podem apontar o interesse por desafios, e raciocínio inerentes a jogabilidade de tais estilos de jogos.

No que concerne à prática didática foi realizada uma aula normal, sem grandes modificações ou novidades do ponto de vista da explanação e discussões sobre o conteúdo. A professora ministrou boa parte da aula com o auxílio do projetor de slides e apesar de duas das três aulas terem se realizado em ambiente extraclasse, ou seja, na Sala de Vídeo, nas práxis não fugiu ao habitual. Durante estes momentos o que ficou mais visível foi o interesse dos alunos pela devolutiva da primeira aula com a explanação das estatísticas do questionário que responderam e que geraram a tabela que consta na página 90 da pesquisa. No entanto, nenhuma das informações causou grande surpresa, talvez a mais relevante para eles tenha sido o fato de perceberem que todos têm o gosto por jogos digitais em comum. No mais, acredita-se que no tocante às demais informações, eles já soubessem quais seriam os resultados como um todo por estarem juntos diariamente, conviverem em ambiente escolar e assim trocarem informações entre si.

O momento mais relevante para os professores foi a etapa final com a oferta do jogo e a atividade final. Foi durante a jogabilidade que a observação mais se fez presente. Parte dos alunos se empolgaram demasiadamente, outra parte deles preferiu permanecer em seus lugares e observar a dinâmica toda que foi realizada sem muita interferência da professora. Foi interessante observar o senso de organização, para uma ordem sequencial de quem jogaria, as dúvidas sobre como proceder para seguir adiante no jogo. É interessante notar que no que diz respeito aos botões que deveriam ser utilizados, e como deveriam ser feitos os movimentos, não houve dúvidas. Os alunos pegavam e jogavam e caso existisse alguma dúvida de como pular, correr ou matar uma abelha, por exemplo, os próprios alunos se ajudavam entre si. A impressão que passava é que durante o processo de jogabilidade, quanto menos a professora ou o professor convidado interferisse, melhor seria. Os alunos só se voltavam aos professores quando precisavam tirar dúvidas pontuais.

Isso demonstra a facilidade que o aluno tem em lidar com esses tipos de tecnologias, mostrou que quando o grupo tem um objetivo comum raramente vai existir algum atrito entre os participantes, mas não significa que a presença dos professores ali era irrelevante durante a jogabilidade. Pelo contrário, a presença da professora estabelecia uma ordem natural que passava tranquilidade ao grupo. Todos compreendiam que caso existisse alguma dúvida ou acontecimento adverso, havia um adulto ali a observá-los.

Claro que esses resultados não podem ser vistos como regra geral, mas no caso daquele grupo de alunos, com aquela prática em que sabiam que podiam jogar, mas sabiam também que havia hora em que deveriam deixar de jogar, o processo de organização daquela micro comunidade, a facilidade em se entenderem, trocarem informações sobre o jogo em si, fazendo não apenas quem jogava se empolgar por ir mais longe no jogo como também empolgava o grupo, demonstra que os professores de modo geral precisam realizar práticas em grupo que façam com que todos se sintam realmente parte do processo, como ocorria com o jogo na prática realizada. Mesmo que do ponto de vista do conteúdo ministrado, mesmo se a atividade que viria a seguir não apresentasse resultados satisfatórios, na visão dos professores que observaram todo o processo, esse momento de troca, de convívio e de organização foi relevante no que se refere a aprendizagem do

ponto de vista do se tornar cidadão pertencente ao um grupo ou comunidade, como salienta o Currículo do Estado de São Paulo ao indicar a necessidade de formação para a cidadania.

Dito isto vem o momento da atividade final, realizada em duplas. Os alunos responderam a dez questões a respeito de *Aritana e a Pena de Harpia*, como também referente aos conteúdos trabalhados pela professora sobre a cultura e mitologia indígenas. Por intermédio das respostas foi possível observar que sobre terem gostado do jogo, todos os alunos responderam positivamente, sendo que boa parte ressaltou que foi devido ao conteúdo histórico e mitológico, uma outra parte considerável citou ser devido aos gráficos e à jogabilidade, mas a maioria disse ter sido pelo fato de o jogo ser bem feito, interessante, empolgante, e que entretém. Palavras dos alunos. E durante a atividade isso foi realmente perceptível, nas conversas entre eles ou mesmo com a professora, eles relatavam empolgados que não conheciam o jogo, mas que era muito bom, alguns citaram lembrar jogos como *Mario* ou *Zelda*.

Quando perguntado sobre as características do personagem principal, Aritana, foi interessante notar que os alunos não citaram pontos que pudessem remeter a uma personagem estereotipada, pelo contrário, a maioria dos alunos citou a coragem, valentia, otimismo, variando termos como guerreiro e destemido. Ou seja, todas essas características citadas pelos alunos fogem completamente ao estereótipo que se acostumou a ver sobre os indígenas no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o conteúdo histórico cultural projetado pela professora foi perguntado sobre o que era a natureza para os indígenas, a maioria dos alunos demonstrou compreender o conceito de deuses ligado ao politeísmo, uma parcela mínima, quatro alunos, demonstraram fugir totalmente da lógica dos conceitos trabalhados, citando inclusive características estereotipadas sobre os indígenas. Muitos deles ligaram a natureza a conceitos religiosos, rituais e crenças, mas aparentemente lhes fugiu a compreensão principal de que para a comunidade indígena a natureza é como uma mãe que está em constante transformação. Quando perguntado sobre o aspecto mitológico do jogo e o que é mito, os alunos demonstraram compreender o significado, não se estenderam nas respostas que giraram em torno de “o que não é real”, “fábula”, “fantasia”, “invenção”, “histórias baseadas em lendas” o que

demonstra o entendimento do conceito mesmo que sem aprofundamento, mas o que é relevante tratando-se de ensino fundamental. Já sobre a ligação dos espíritos com a natureza, a maioria demonstrou a compreensão do conceito de crença o que faz com que nos remeta a contextualização das palavras da qual fala Paul Gee, uma vez que a imagem de Aritana ajoelhado em frente ao totem deve ter contribuído para a compreensão.

De modo geral, o entendimento dos alunos a respeito dos conteúdos ministrados foi satisfatório, ocorreram alguns erros de interpretação muito comuns ao dia a dia da sala de aula, mas como resultado final fica demonstrado que os jogos são um elemento ótimo para trabalhar o convívio e as atividades em conjunto por ser um elemento que os jovens tem em comum, o gosto por jogos. O conteúdo foi satisfatoriamente compreendido, mas necessitando que fosse continuamente trabalhado com outras atividades, de outras formas, para que determinados conceitos ficassem melhor compreendidos pelos estudantes.

Toda essa experiência em sala de aula gerou uma outra proposta de sequência didática, mais detalhada e que se apresenta como produto final dessa pesquisa. Espera-se que com ela outros professores e pesquisadores possam trabalhar o uso de jogos digitais como ferramenta que auxilie o processo pedagógico fazendo com que aos pouco novos caminhos sejam percorridos no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem em História. O produto oferece ao final uma pequena lista de jogos digitais possíveis de serem utilizados em sala de aula no ensino de História. A sequência apresentada é uma variável da utilizada na aplicação da pesquisa já que o intuito não é disponibilizar algo rígido e que não ofereça modificações, pelo contrário, espera-se que seja apenas um exemplo de prática docente que venha a gerar tanto novas pesquisas, como práticas diferenciadas da aqui exposta.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa caminhou concomitantemente em seu conteúdo teórico e empírico visando a utilizar os jogos digitais como ferramentas auxiliares do ensino e aprendizagem em História unidos aos recursos tradicionalmente aplicados. A teoria demonstra que a história do ensino de História no Brasil caminhou juntamente com as transformações políticas e sociais do país. O Estado nacional, ao passo que pouco a pouco assumiu as rédeas da educação pública, elaborou seus projetos que foram se modificando a medida que o contexto histórico de cada período exigia, assim, o país passou por descontinuidades sem constituir um projeto fixo para a educação brasileira que por sua vez, herdou anacronismos fazendo com que o sentimento de parte do professorado de perda do bonde da história com as transformações tecnológicas de fins do século passado e início desse novo milênio aumentassem.

É importante ressaltar que concomitantemente a essas mudanças ocorreu uma desvalorização do universo lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva foi importante o olhar para o passado, retomando conceitos desde Froebel para apresentar as possibilidades lúdicas inerentes aos jogos digitais da atualidade e seus reais potenciais pedagógicos.

Apresenta-se também a realidade contemporânea em que crianças e jovens vem crescendo e acessando, consumindo, um nível vasto de informações tornando-os diferentes de jovens de gerações anteriores no que se refere a seus hábitos e práticas diárias, afetando diretamente esses professores que observaram o Estado ser ultrapassado em ideias e projetos relativos à realidade digital em que esses jovens estão inseridos. No entanto, é justamente o momento presente que oferece jogos digitais com níveis de jogabilidade, imagens, e mecânica jamais vistos, oferecendo a possibilidade aos professores de trabalhar com tais jogos como ferramentas aliadas a outros recursos usados no ensino e aprendizagem mais especificamente de História. Conceitos como os de imersão, interatividade, contextualização de palavras, universo virtual (lúdico), fantasioso, enredo, aparatos, ajudam a entender os motivos que levam crianças e jovens a passar horas atentos aos *games*.

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

É preciso salientar que, mais do que compreender os conteúdos, a participação ativa em conjunto dos estudantes a partir da perspectiva metodológica adotada favoreceu e demonstrou a facilidade que as crianças têm de se organizarem e autogerir regras de convívio quando estão unidos por um objetivo comum, que no caso foi jogar o jogo digital, isso confirma a aprendizagem que se deu naturalmente e que os transforma pouco a pouco em cidadãos de uma sociedade mais tolerante e colaborativa.

É preciso que se diga que uma pesquisa em que seu empirismo se deu em três aulas não consegue atingir a compreensão dos conteúdos ministrados por todos os alunos e que é necessária uma continuidade didática, algo observável ao analisar a atividade final realizada pelos discentes. Mas essa pode ser aplicada a partir de formatos mais tradicionais já que o importante é a constatação da possibilidade viável de uso de *games* no processo educativo e que tais práticas comecem a ocorrer sem pressa e nem descartando as metodologias e recursos consolidados a décadas.

O questionário inicial feito em caráter de sensibilização, iniciando o conteúdo que seria explorado pela professora proporcionou enxergar a sala de aula como um todo e entender que em sua totalidade tratou-se de alunos que têm contato e gostam de jogos digitais. Aqui pode-se argumentar como seria caso o contexto fosse diferente e a sala de aula fosse composta por alunos distantes da realidade dos jogos digitais, e foi justamente o contexto que se apresentou que possibilitou a aplicação da pesquisa-ação já que esta metodologia parte da premissa de se

entender a realidade em que se está, para daí então levantar as hipóteses necessárias que procuram resolver determinadas problemáticas do ambiente estudado. Sendo assim, ao se deparar com uma escola que oferecia condições para aplicação da didática nos moldes em que foi realizada bem como uma sala de aula com alunos envolvidos com o universo dos jogos digitais, tais resultados puderam ser alcançados.

Para finalizar, ressalta-se que este trabalho não termina aqui, ao contrário, abre possibilidades de aprofundamento da pesquisa podendo a posteriori torna-la mais abrangente, buscar entender sobre possíveis esquemas didáticos a serem aplicados com o uso dos jogos digitais ou a possibilidade de trabalhá-los numa perspectiva de gamificação. Assim como abre linhas de estudo que poderão ser percorridas: a história da educação, o estudo aprofundado de educadores ou teorias de aprendizagem que abordam o universo lúdico, outras linhas de pesquisa no ramo da tecnologia digital como a educação a distância, por exemplo.

É importante mencionar, ainda, que a presente pesquisa contribuiu significativamente para o aprimoramento de minha formação profissional, pois o cotidiano escolar dificilmente proporcionaria as reflexões que foram possíveis com a realização deste trabalho. Tornou possível também refletir sobre minha prática profissional trazendo a compreensão da necessidade de adaptação do ambiente escolar ao contexto histórico que se apresenta, bem como o entendimento da importância da associação da educação a práticas aliadas as tecnologias digitais e da aproximação da escola com a vida diária dos alunos, seus hábitos, gostos, reflexões, aproximando o conhecimento que os estudantes já trazem consigo com aqueles que serão adquiridos em sala de aula.

Por fim, constatou-se a necessidade de trabalhar, sempre que possível, os jogos digitais e demais elementos do universo tecnológico atual aliado às práticas educacionais já existentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n.62, p. 9-25, abr. 2004. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 228 p.

ALBORNOS, Suzana Guerra. Sobre o direito à preguiça de Paul Lafargue. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, Pepsic - Periódicos Eletrônicos em Psicologia, v. 11, n. 1, p. 1-17, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v11n1/a02v11n1.pdf>>. Acesso em: maio/2017.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e o Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na Sala de Aula**: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BIZELLI, J.L. Acesso a apropriação tecnológica na sociedade digital. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Rio de Janeiro, p.01-15, jul./set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. História. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Desafios da Educação**: Gilles Brougère – França Universidade Paris-Nord. Publicado por Univesp, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TIpTmdMYWRQ> > Acesso em: 13. maio.2017.

COSTA, Marcella Albaine Farias Da. **Ensino de História e Games**: Dimensões práticas em sala de aula. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017. 125 p.

COSTA, Ricardo da. **Para que serve a História? Para nada....** In: **SINAIS - Revista Eletrônica**. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.03, v.1, junho. 2008. pp.43-70.

GASI, Flávia. **Videogames e Mitologia**: A poética do imaginário e dos mitos gregos nos jogos eletrônicos. 1 ed. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013. 128 p.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IGN Brasil. **GAMES que ensinam História**. Programa apresentado por Bruna Penilhas, Carolina Castro e Flávia Gasi em 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cd3r264Sur8&t=2042s>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1 ed. São Paulo: 34, 1999. 264 p.

MATAR, João. **Games e gamificação em educação**. In: MOREIRA, J. António; BARROS, D; MONTEIRO, A. (Org). **Inovação e Formação na Sociedade Digital**. Santo Tirso: Printhus, 2015.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na Era Digital**: Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011. 352 p.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe - Eu estou aprendendo!** Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte, 2010. 320 p.

**Paralelos**. Direção: Hugo Haddad; Pedro Falcão. Data de Publicação: 09 de novembro de 2016. Disponível em: <<https://www.redbull.com/br-pt/serie-paralelos-narra-pirataria-de-games-no-brasil>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

PAUL GEE, James. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, 22/05/2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/15838/14515>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 132 p.

**VIDEOGAMES: O Filme**. Direção: Jeremy Snead. Produção: Jeremy Snead. Elenco: Al Alcorn; Alison Haislip; Brian Fargo; Chloe Dykstra; Chris Hardwick; Clare Grant; Cliff Bleszinski; Cricket Lee; David Crane; David Perry; Donald Faison; Don James; Ed Fries; Ernest Cline; Francis Mao; Hideo Kojima; Jim Brown; Justin Richmond; Kudo Tsunoda; Larry Akins; Louis Castle; Mark Rein; Max Landis; Mike Neumann; Nolan Bushnell; Peter Armstrong; Peter Molyneux; Randy Pitchford; Reggie Fils-Aime; Rob Pardo; Sean Astin (narrador); Tommy Tallarico; Warren Davis; Will Wheaton; Wyeth Johnson; Zach Braff. Estados Unidos da América. Lançamento mundial: 18 de julho de 2014. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

YONESAWA, W.M; SOUZA, A. Robinson de. **Jogos Digitais no Ensino das Ciências**. In: MOREIRA, J. António; BARROS, D; MONTEIRO, A. (Org). **Inovação e Formação na Sociedade Digital**. Santo Tirso: Prinhaus

**ANEXOS****ANEXO I** – Autorização de uso de imagem.**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Fabício Silva, brasileiro, solteiro, professor, portador da cédula de identidade RG 33.808.193-8, inscrito no CPF/MF 220.548.118-58, vem, por meio desta, requerer autorização por parte da empresa DUAIK Entretenimento, empresa privada, inscrita no CNPJ20.423.078/0001-26, para utilização dos vídeos, imagens, bem como do jogo digital "Aritana e a Pena de Harpia" em seu projeto de mestrado em Docência para Educação Básica da Universidade "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Bauru-SP, informando, para tanto, que todos os materiais serão utilizados sem fins lucrativos e para fins educacionais.

Bauru, 21 de setembro de 2016.



Rodrigo Modena Carvalho  
CEO  
DUAIK Entretenimento

## ANEXO II – Personagens

Aritana



Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

Raoni



Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

Tabata



Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

Harpia



Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

Espíritos da floresta



Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

Mapinguari



Disponível em: <<http://www.duaik.com.br/>> Acesso em: 12/07/2017.

## APÊNDICE – Questionário de sensibilização.

### Questões sobre o uso de games.

01. Qual a sua idade?

---

02. Você joga "games"/ Jogos digitais?

Sim.

Não.

Outro.

03. Se respondeu sim à pergunta anterior, em quais plataformas você costuma jogar? (videogame, celular, computador, lan house...).

---



---

04. Diga o nome de um ou mais jogos que gosta?

---



---

05. Você perde a noção do tempo quando joga?

Quase sempre.

Às vezes.

Raramente.

06. Você joga sozinho? Conectado a outros jogadores? Convida amigos para jogar com você?

---



---



---

07. Qual matéria você mais gosta e porquê?

---



---

08. Você já usou na escola algo que aprendeu com os jogos?

---



---

09. Que tipos de jogos digitais você gosta mais?

Aventura

Fantasia

Esportes

Estratégia

Outro

10. Qual a relação da sua família com jogos digitais?

---



---



---

## APÊNDICE II – Atividade final

### ATIVIDADE DE HISTÓRIA – Prof. Luciane e Prof. Fabrício.

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. (EM DUPLAS – Se necessário, use o verso para responder).

#### **Cultura e Mitologia indígena com o auxílio do Jogo Aritana e a Pena de Harpia.**

##### **ATIVIDADES**

1. Você gostou do jogo? Por que?
2. Cite características que você encontrou no personagem principal, Aritana.
3. Qual o nome de outros três personagens da história do jogo que você se lembra?
4. O que é a natureza para os indígenas?
5. Você aprendeu que Cultura é um conjunto de características. Cite três características das comunidades indígenas.
6. Por que podemos dizer que o jogo Aritana e a Pena de Harpia é mitológico? O que é mito?
7. Fale o que se lembra sobre a religião indígena.
8. Como acontece a ligação com seres sobrenaturais na crença dos indígenas?
9. O que você entende como sendo tradição?
10. Comente sobre algo que você considera uma tradição da sua família.