

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

JOSIMAR DE MENDONÇA

**JOGOS VIRTUAIS: UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM DO
ENSINO DE HISTÓRIA**

BELO HORIZONTE

2016

JOSIMAR DE MENDONÇA

**JOGOS VIRTUAIS: UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM DO
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Docência.

Orientador: Dr. Eucídio Pimenta Arruda

Coorientadora: Dra. Durcelina Ereni Pimenta Arruda

BELO HORIZONTE

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Dissertação de Mestrado intitulada JOGOS VIRTUAIS: UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA, de autoria do mestrando JOSIMAR DE MENDONÇA, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Dr. Eucidio Pimenta Arruda - (FAE/UFMG)
Orientador

Dra. Durcelina Ereni Pimenta Arruda - (FAE/UFMG)
Coorientadora

Prof.^a Dra. Regina Helena Alves da Silva - (PPGHIS - PPGCOM/UFMG)

Prof.^a Dra. Suzana dos Santos Gomes - (FAE/UFMG)

Prof.^a Dra. Miriam Hermeto de Sá Motta - (FAFICH/UFMG)
Suplente

Prof.^a Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge - (FAE/UFMG)
Suplente

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, em especial à minha família (Dalma, Isabel e Ana Luísa) que, sempre me apoiou com suas atitudes, especialmente com sua compreensão, carinho e amor.

Ao meu pai e à minha mãe pela educação de qualidade que eles me proporcionaram o que tem facilitado, em muito, a minha vida acadêmica.

A todos os professores do curso de História do Unibh, por terem contribuído para a formação básica do meu arcabouço teórico.

À Dra. Ana Cristina Pereira Lage que acompanhou minha trajetória acadêmica desde o primeiro dia de aula na graduação, passando pela defesa de minha monografia até a elaboração do projeto de pesquisa que viabilizou minha entrada no PROMESTRE, e que, embora não saiba, tem estado comigo ao longo deste trabalho de Mestrado por intermédio de seus ensinamentos sobre a elaboração de uma pesquisa acadêmica, sem os quais, esta dissertação seria apenas uma ideia.

Ao meu orientador Dr. Eucidio Pimenta Arruda, por me escolher como seu orientando, e por proporcionar que eu saísse do lugar comum, com uma proposta de pesquisa que me levou a alcançar voos que eu jamais pensei ser capaz de realizar.

À minha coorientadora Dra. Durcelina Ereni Pimenta Arruda que, embora tenha entrado na FAE/UFMG no decorrer do processo, trouxe contribuições importantes para o meu trabalho.

À professora Madalena Medeiros pelas correções textuais realizadas em artigos frutos desta pesquisa.

À Dra. Regina Helena Alves da Silva por ter prontamente aceito o convite para emitir seu parecer sobre o meu projeto de pesquisa, por ter participado de minha qualificação apresentando sugestões que contribuíram imensamente para a pesquisa, e por mais uma vez ter se prontificado a participar da banca avaliadora de minha dissertação.

À Dra. Suzana dos Santos Gomes por ter, juntamente com a banca avaliadora, me selecionado para integrar o Programa de Mestrado Profissional - PROMESTRE, por suas contribuições na elaboração do meu projeto de pesquisa que, conseqüentemente, contribuíram imensamente para direcionar os rumos desta pesquisa, por sua participação e contribuições em minha qualificação, e por aceitar participar da banca avaliadora de minha dissertação.

Enfim, gostaria de agradecer a todos e todas que de alguma maneira se prontificaram a me ajudar ao longo desses dois anos de pesquisa. Agradeço também aos amigos que me apoiaram, aos meus colegas de trabalho, aos companheiros e companheiras da minha Linha de pesquisa, e aqueles com quem convivi no primeiro semestre, provenientes de outras Linhas de pesquisas que de uma forma ou de outra contribuíram para o êxito desta pesquisa.

RESUMO

A corrente pesquisa se propõe a investigar os processos de aprendizagem presentes nos jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis. Uma vez que nas últimas décadas, o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) vem viabilizando novas perspectivas de aprendizagem do conteúdo de História para os estudantes que se constituem sujeitos presentes na sociedade contemporânea. O objetivo desta pesquisa é investigar as características históricas que permeiam os jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis que utilizam temáticas históricas. Para o desenvolvimento deste estudo o caminho metodológico utilizado envolveu uma abordagem qualitativa e de análise de conteúdo, concomitantemente com um levantamento textual sobre a aprendizagem presente nos jogos digitais. Como requisito obrigatório para aprovação no Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE será elaborado, ao final, um conteúdo que se propõem a evidenciar os fundamentos básicos dos jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis selecionados e demonstrar algumas possibilidades de utilização dos mesmos, dentro e fora do ambiente escolar, no intuito de favorecer a aprendizagem do conteúdo curricular de História. Conteúdo este que estará disponível como *e-book* para *downloads*.

Palavras-chaves: Tecnologia, Jogos Virtuais, História e educação.

ABSTRACT

Current research aims to investigate the learning processes present in free online games, online and accessible by mobile devices. Since in the last decades, the advent of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) has made possible new perspectives for learning the content of History for students who are present subjects in contemporary society. The objective of this research is to investigate the historical characteristics that permeate free online games, accessible online and accessible by mobile devices that use historical themes. For the development of this study, the methodological approach used involved a qualitative approach and content analysis, concomitantly with a textual survey about the learning present in digital games. As a mandatory requirement for approval in the Professional Master's Program Education and Teaching - PROMESTRE will be elaborated, in the end, a content that aims to highlight the basic fundamentals of free online games, online and accessible by selected mobile devices and demonstrate some possibilities of Their use, inside and outside the school environment, in order to promote the learning of the curricular content of History. This content will be available as an e-book for downloads.

Keywords: Technology, Virtual games, history and education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAGAMES	– Associação Brasileira de Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos.
CENIFOR	– Centro de Informática Educativa.
CIEDs	– Centros de Informática Educativa.
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
EDUCOM	– Projeto Brasileiro de Informática na Educação.
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio.
FAE	– Faculdade de Educação.
FINEP	– Financiadora de Estudos e Projetos.
IBM	– <i>International Business Machines.</i>
IPI	– Imposto sobre Produtos Industrializados.
MEC	– Ministério da Educação.
MinC	– Ministério da Cultura.
PC	– <i>Personal Computer.</i>
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCNEM	– Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
PROMESTRE	– Programa de Mestrado Profissional.
PRONINFE	– Programa Nacional de Informática Educativa.
RPG	– <i>Role-Playing Game.</i>
RTS	– <i>Real-time Strategy.</i>
SBGames	– Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital.
SJEEC	– Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação.
SMP	– Serviço Móvel por Pessoa.
TDICs	– Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais.

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO : 1 – Evolução de acessos do Serviço Móvel por Pessoa.....	31
--	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem: 1- Demonstra a acessibilidade do jogo por diversos sistemas operacionais.	41
Imagem: 2 – Demonstra a acessibilidade do jogo por diversos sistemas operacionais.....	42
Imagem: 3 – Tela de entrada do jogo <i>Grepolis</i>	47
Imagem: 4 – Tela inicial do jogo <i>Forge of Empires</i>	51
Imagem: 5 – Tela inicial do jogo <i>Grepolis</i>	52
Imagem: 6 – Tela de acesso ao jogo <i>Forge of Empires</i> fazendo alusão a um período da história norte-americana	52
Imagem: 7 – Tela do jogo <i>Grepolis</i> , mostrando a Polis com todos os seus espaços de construção preenchidos.....	53
Imagem: 8 – Campo de batalha do jogo <i>Forge of empires</i>	54
Imagem: 9 – Seleção das unidades bélicas no jogo <i>Grepolis</i>	55
Imagem: 10 – Evento do Dia das Bruxas no jogo <i>Grepolis</i>	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 JOGOS DIGITAIS NA PÓS-MODERNIDADE, REALIDADE OU FICÇÃO?	17
1.1 Transição da modernidade a pós-modernidade	17
1.2 Um olhar sobre a trajetória dos jogos digitais na educação brasileira.....	23
1.3 Jogos virtuais e a aprendizagem da História	32
CAPÍTULO 2 AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E OS JOGOS VIRTUAIS	38
2.1 Jogos virtuais e a predileção pelo conteúdo de História.....	38
2.2 Conteúdos do ensino de História e sua apropriação pelos jogos virtuais	43
2.3 Relações espaço-temporais, jogos virtuais e a aprendizagem da História	58
CAPÍTULO 3 EXPERTISES PECULIARES AO USO DOS JOGOS VIRTUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	62
3.1 Ensino de História e os jogos virtuais	63
3.2 Utilização didática dos jogos virtuais	67
3.3 Fundamentos para qualificação e utilização de jogos virtuais como potencializadores da aprendizagem do ensino de História.....	72
3.3.1 Tipos de jogos virtuais com temática em História	73
3.3.2 Acessibilidade ao ambiente dos jogos virtuais	74
3.3.3 Jogos virtuais e seus períodos históricos	75
3.3.4 Gêneros dos jogos virtuais.....	75
3.3.5 Abordagem do jogo virtual sobre o conteúdo utilizado	78
3.3.6 Sugestões de utilização dos jogos virtuais com temática em História	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS:	87

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é gestada a partir das diretrizes do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Para tanto, o seu objetivo é investigar as características históricas que permeiam os jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis que utilizam temáticas históricas. Nesse sentido, optou-se por pesquisar as perspectivas de utilização dos jogos virtuais na qualidade de artefato capaz de potencializar a aprendizagem do ensino de História.

Em minha trajetória como professor licenciado em História, apreciador e interator nos jogos digitais/virtuais, não pude deixar de perceber que nos últimos anos vem ocorrendo um processo de recrudescimento da utilização de jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis pelos estudantes no ambiente escolar. E mais que isso, que em meio a uma multiplicidade de jogos virtuais, há inúmeros que se apropriam de temáticas históricas também presentes nos currículos de História da educação básica.

Como não poderia deixar de ser, essa constatação acabou por gerar um desconforto que, em curto prazo, se traduziu em várias questões sobre as diversas possibilidades de aprendizagem histórica que poderiam estar contidas nos jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis que utilizam uma temática de história que se faz presente no currículo da educação básica. Dentre elas, algumas acabaram por se destacar, como: seria pertinente promover a utilização dos jogos virtuais, em ambiente escolar, com a finalidade de estimular o processo de aprendizagem dos conteúdos e conceitos históricos? Caso fosse possível, como fazê-lo diante do reduzido número de aulas disponibilizadas para a disciplina de História? E, aquela que se transformou na questão norteadora dessa pesquisa: Como os jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis podem contribuir para que a aprendizagem do ensino de História se torne mais atraente, dinâmica, atual e interessante?

Assim, diante desse problema de pesquisa e, motivado por outras questões, com um sentimento voluptuoso de buscar respostas, é que se optou por promover uma investigação sobre as possibilidades de aprendizagem histórica que permeariam o universo dos jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis que se utilizam dessa temática.

Entretanto, é preciso esclarecer que ao longo desta dissertação tentar-se-á privilegiar o olhar do docente sobre o universo dos jogos virtuais e suas possíveis utilizações enquanto artefato de uso pedagógico para o ensino de História. Sendo assim, o presente trabalho não tem a pretensão de aprofundar nas particularidades que permeiam o universo dos jogos virtuais. Mesmo porque, já existem vários autores que o fazem com maestria, como: Arruda (2011), Alves (2009), Mattar (2010), Neves (2011), Silva (2011), entre outros. Ou seja, esta dissertação tem como premissa, promover uma investigação que, partindo da perspectiva docente, possibilite a construção de um arcabouço teórico que favoreça a compreensão sobre as possíveis contribuições que a utilização dos jogos virtuais poderia trazer para a aprendizagem do ensino de História.

No entanto, para que isso seja possível, é preciso fazer emergir do subconsciente para o nível da consciência o fato de que o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs¹ vem propiciando, ao longo dos últimos anos, uma série de mudanças nas sociedades ocidentais. Todavia, mesmo com todas as mudanças provocadas pelas TDICs nas sociedades contemporâneas, no Brasil, a impressão que se tem é que alguns setores da sociedade permaneceram “estagnados”, como no caso específico da educação que parece insistir em reprisar métodos de ensino que remetem a momentos que lembram "projeções em câmara lenta" (SEVCENKO, 2004, p. 16). Fato que provoca estranhamento à medida que o sistema educacional brasileiro, assim como os demais espalhados pelo mundo, encontra-se imerso em uma sociedade na qual seus atores interagem diariamente com as constantes mudanças provocadas pelas TDICs.

Aparentemente, o sistema educacional brasileiro não consegue driblar a sua falta de perspectiva em relação ao advento de possíveis mudanças - no que se refere ao uso das TDICs no ambiente escolar – seja no presente ou em um futuro próximo. Para Mattar (2010), esse problema transcenderia uma visão de como a educação deve ser no futuro, já que segundo o autor faltaria ao sistema educacional brasileiro conhecer e reconhecer as habilidades cruciais a qualquer cidadão ou profissional na atualidade, como: “Saber aprender (e rapidamente), trabalhar em grupo, [...] compartilhar, ter iniciativa, inovação, criatividade, senso crítico, saber resolver problemas, tomar decisões (rápidas e baseadas em informações geralmente incompletas), lidar com a tecnologia [...]”.(MATTAR, 2010, p. XIV).

¹ No restante do trabalho será usada a sigla TDICs para se referir às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Certamente, em um mundo globalizado, fluído e conectado, habilidades como as citadas por Mattar (2010), se fazem cada vez mais necessárias. No caso específico da educação brasileira, isso já poderia ser uma realidade, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs) publicados no ano final do século XX, já explicita a importância de se pensar em propostas curriculares que contemplam as perspectivas futuras da educação do país, ao revelar que “[...] uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI”. (BRASIL, 2000, p. 12). E mais do que isso, os PCNs evidenciam, em seu texto, que não se pode negligenciar as mudanças provocadas pelas TDICs na sociedade brasileira, ao explicitar que, “A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada”. (BRASIL, 2000, p. 12).

Assim, com o intuito de se pensar em soluções didáticas que consigam contemplar, concomitantemente os PCNs e as características relatadas por Mattar (2010), é que se propôs a utilização dos jogos virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis como uma solução contemporânea capaz de: i) promover a aproximação das TDICs com a escola; ii) ajudar a desenvolver habilidades que atendam as expectativas mínimas do momento histórico atual; iii) e, por fim, de promover rupturas cada vez mais rápidas. Uma vez que esses pressupostos são habilidades intrínsecas ao próprio ato de jogar. Para além disso, uma proposta de aprendizado que consiga promover uma conciliação entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem aos jogos virtuais, tenderá a se atualizar constantemente.

Outro fator que deve ser considerado é o fato de que os jogos virtuais vêm ganhando espaço, nas últimas décadas, entre os jovens e adolescentes que nasceram em meio às mudanças provocadas pelas TDICs na sociedade. Não obstante, não se pode pensar que o ato de jogar seria uma criação da contemporaneidade, como deixa claro Huizinga (1971, p. 6) ao relatar que o jogo existiria “[...] antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos”. Ideia também evidenciada por Arruda (2011), ao relatar que os seres humanos desde seu nascimento demonstram características peculiares do jogo ao se relacionarem com outrem.

Destarte, estima-se que uma análise mais aprofundada sobre os conteúdos e conceitos históricos presentes no ambiente virtual desses jogos, viabilizará a elaboração de uma estratégia que vise conciliar as potencialidades para a aprendizagem presente nos jogos

virtuais gratuitos, *on-line* e acessíveis por dispositivos móveis e a construção de estratégias que privilegiem a melhoria do ensino de História dentro e fora do ambiente escolar. É por essa razão que a presente pesquisa, se dispõe a refletir sobre as contribuições e melhorias que a utilização dos jogos virtuais pode ocasionar ao processo de aprendizagem da história enquanto conteúdo curricular, se propõe a promover uma investigação a fim de propiciar uma melhor compreensão das características historiográficas que permeiam os jogos virtuais com temática em história, bem como analisar suas potencialidades e aplicabilidades no que se refere ao processo de construção de significados em uma perspectiva de aprendizagem na área de História.

Para tanto, elaborou-se esta pesquisa constituída por três capítulos, com a pretensão de promover uma reflexão mais cuidadosa sobre a aprendizagem do ensino de História que se faz presente nos jogos virtuais.

O primeiro capítulo, intitulado "Jogos digitais na pós-modernidade, realidade ou ficção" propõe uma discussão sobre as mudanças provocadas na sociedade e nos sujeitos que nela se encontram inseridos – a partir do advento das TDICs. Mudanças que, querendo ou não, refletem na forma da aprendizagem dos estudantes sobre o conteúdo curricular do Ensino Fundamental, em especial sobre a aprendizagem do ensino de História. Procura evidenciar um pouco da história recente da educação brasileira, na expectativa de demonstrar como teria ocorrido a aproximação dos jogos digitais com o sistema educacional brasileiro. E mais do que isso, esse capítulo pretende trazer à baila uma discussão sobre o improvável duo entre a ficção presente nos jogos virtuais e a aprendizagem de história. Por fim, pretende-se demonstrar os benefícios inerentes à utilização dos jogos virtuais enquanto um artefato capaz de potencializar a aprendizagem do ensino de História.

No segundo capítulo "As perspectivas históricas e os jogos virtuais" pretende-se compreender os fatores que teriam despertado o interesse dos idealizadores dos jogos virtuais sobre os conteúdos históricos, a ponto de culminar na produção e associação das narrativas históricas com o universo dos jogos virtuais. Portanto, procurou-se, mapear os jogos *Grepolis e Forge Of Empires*, através da utilização do método de análise de conteúdo, com a intenção de compreender melhor as temáticas históricas designadas para compor o enredo dos jogos virtuais selecionados para esta pesquisa. No fechamento desse capítulo, realizou-se uma investigação com o objetivo de se perceber de que maneira a utilização dos jogos virtuais poderiam propiciar um maior domínio, por parte dos estudantes, sobre as particularidades que

permeiam a relação entre o tempo e o espaço nas múltiplas temporalidades que se faz presente ao longo do ensino de História.

O terceiro capítulo "Expertises peculiares ao uso dos jogos virtuais no ensino de História" suscita uma discussão sobre as possibilidades de emprego dos jogos virtuais como um artefato capaz de auxiliar o docente em seu objetivo de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem do ensino de História. Nessa perspectiva, ele apresenta os jogos virtuais como uma ferramenta capaz de fomentar nos discentes um desejo autônomo de obter respostas e de aprimoramento de suas capacidades críticas e cognitivas, reavivando assim, o seu prazer de aprender a aprender. Por fim, apresenta algumas peculiaridades que permeiam o universo dos jogos virtuais, na pretensão de que elas possam fornecer os subsídios necessários para que os docentes efetuem uma escolha, quando for o caso, mais consciente dos jogos a serem utilizados no ensino de História.

CAPÍTULO 1 JOGOS DIGITAIS NA PÓS-MODERNIDADE, REALIDADE OU FICÇÃO?

O grande investimento em tecnologias digitais após a Segunda Guerra Mundial abriu inúmeras possibilidades no campo das ciências, da tecnologia, da política, da sociologia e da comunicação. Vários estudiosos², que pesquisaram sobre o assunto, acreditam e apontam que a humanidade enveredou por um caminho sem volta, restando-lhe aprender a conviver com estas mudanças, e delas extrair o máximo de seu potencial em prol de uma melhor qualidade de vida.

Este capítulo pretende discutir como o recrudescimento tecnológico digital levou à transposição da modernidade, reconfigurando a velocidade dos acontecimentos e as relações humanas com tempo, o espaço e o ensino formal. Busca contextualizar um pouco da trajetória dos jogos digitais na educação do Brasil, bem como pensar sobre o dueto entre ficção e aprendizagem. Dessa forma este capítulo contempla as influências das tecnologias digitais na sociedade e, conseqüentemente, na educação e seus atores.

1.1 Transição da modernidade a pós-modernidade

No decorrer da história, a humanidade vem se desenvolvendo tecnologicamente na busca de transpor as barreiras que se lhe apresentam e, ao mesmo tempo, possibilitar um melhor modo de vida para todos. Partindo do pressuposto de que todas as tecnologias produzidas pelos seres humanos, no transcurso de sua existência sobre a face da terra, foram, a princípio, adquiridas por meio da manipulação de elementos rudimentares como a pedra, torna-se pertinente concluir que, com passar do tempo, vem se obtendo respostas concretas aos anseios da humanidade.

Assim, na tentativa de pensar nas mudanças protagonizadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas últimas décadas e, sua possível influência na aprendizagem do ensino de História, buscou-se trabalhar com teorias de estudiosos que procuraram entender e interpretar o poder transformador da tecnologia na sociedade e, principalmente, priorizar aqueles que enveredaram pela pesquisa histórica sobre o assunto.

² Sevcenko (2004), Figueiredo (1997), Silva (2011), Arruda (2013), Prensky (2012), entre outros.

Dentre eles, destacam-se Sevchenko (2004), Berman (2006) e Koselleck (2014) que utilizaram metáforas para expor suas teorias, o que tende a facilitar a compreensão dos avanços das TDICs, as mudanças sociais por elas ocasionadas e, por fim, como essas mudanças incidem sobre o processo de aprendizagem do ensino de História no decorrer das últimas décadas.

Sevchenko (2004), por exemplo, promoveu uma analogia do desenvolvimento tecnológico, associando-o a um passeio pela montanha russa, cuja decisão de fazê-lo ou não, teoricamente, seria individual.

Rodamos no vazio como um ioiô cósmico, um brinquedo fútil dos elementos, um grão de areia engolfado na potência geológica de um maremoto. Nada mais nos assusta. Ao chegar ao fim, desfigurados, descompostos, estupefatos, já assimilamos a lição da montanha-russa: compreendemos o que significa estar exposto às forças naturais e históricas agenciadas pelas tecnologias modernas. (SEVCENKO, 2004, p. 13).

Ao utilizar metaforicamente o passeio de montanha russa, associando-o aos avanços tecnológicos vivenciados pela humanidade, Sevchenko (2004) propõe sua divisão em três períodos: o primeiro, que se iniciaria em meio às grandes descobertas no século XVI, terminando aproximadamente na metade do século XIX; o segundo, o momento no qual teria se iniciado a segunda fase concomitantemente com a “Revolução técnico científica” estendendo-se até as últimas décadas do século XX; e o último período começaria nos anos finais do século XX, indo até o momento da escrita do trabalho dele, no ano inaugural do século XXI. Nessa última fase, segundo o autor, as mudanças na humanidade teriam atingido um grau tão elevado que não haveria como ficar alheio a elas. “A escala das mudanças desencadeadas a partir desse momento é de tal magnitude que faz os dois momentos anteriores parecerem projeções em câmara lenta”. (SEVCENKO, 2004, p. 16).

Não obstante, é interessante pensar que outros autores tendem a realizar divisões e periodizações próximas, como é o caso de Berman (2006), ao escrever sobre a modernidade que, em sua análise, está intrinsecamente ligada ao recrudescimento tecnológico. Porém, para Berman (2006), a divisão seria cronologicamente um pouco diferente, sendo que a primeira fase também teria se iniciado no começo do século XVI e se estendeu até o final do século XVIII, quando “as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna” (BERMAN, 2006, p. 16). Sua segunda fase começou com o advento da Revolução Francesa em 1790, percorrendo todo o século seguinte quando “[...] ao mesmo tempo, o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver, material e espiritualmente, em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro.” (BERMAN, 2006, p. 17). Já a terceira e última fase teria ocorrido no século XX no qual “[...] o processo de modernização se expande

a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo” (BERMAN, 2006, p. 17). Essa afirmativa de Berman (2006) sobre o século XX merece atenção, tendo em vista que ele escreve no início da década de 1980, momento em que praticamente só existiam os grandes computadores, e a *internet*³, ainda era apenas um sonho a ser alcançado, sendo um produto de poucos e para poucos. Entretanto, Berman (2006) já fazia referência a um processo virtual de cunho mundial.

Já o historiador alemão Koselleck (2014), apesar de não ter demarcado claramente sua divisão temporal, faz menção a “três curvas temporais exponenciais” que corresponderiam a históricos de ação e vida que se diferem, sendo que “O primeiro corresponde a grandes superfícies onde as condições naturais predominavam”. (KOSELLECK, 2014, p. 89). Ou seja, um período que iria do início da vida humana na terra, cuja velocidade dos acontecimentos era condicionada e limitada pelas características da natureza, até o princípio do período compreendido como Antiguidade. Posteriormente, “na segunda fase, as condições meta-históricas se tornaram cada vez mais disponíveis e exploráveis; os determinantes naturais da liberdade humana e os espaços de ação políticos foram ultrapassados e reconfigurados historicamente”. (KOSELLECK, 2014, p. 89). Momento em que surgiram os primeiros grandes impérios que se autointitulavam como centro do mundo. Fase que acaba com o início da modernidade no século XVI. E, por fim, a terceira fase na qual, segundo o autor, esboçou-se uma “(...) aceleração do nosso próprio espaço temporal, que transformou o mundo numa única unidade de experiência.” (KOSELLECK, 2014, p. 89). Fase essa, que teria a pretensão de contemplar as mudanças ocorridas até o momento de sua escrita.

É importante ressaltar que, embora haja diferenças cronológicas nas três perspectivas abordadas, acredita-se que elas possam ser facilmente explicadas dadas a distinção do olhar de cada um dos pesquisadores sobre os acontecimentos pesquisados, bem como pelo período em que cada um escreve. Dito de outra forma, essas diferenças são facilmente compreendidas quando se percebe que elas partem de pessoas distintas, com trajetórias e experiências de vidas deferentes que escrevem em momentos históricos distintos. Contudo, alguns momentos se destacam em suas periodizações – o início da primeira fase de Sevchenko (2004) e Berman (2006) e a terceira fase de Koselleck (2014) – quando no século XVI, período em que as grandes navegações abriram uma infinidade de novas possibilidades que transformariam o modo de vida da sociedade europeia, e no período final do século XX, quando essa tríade de autores deixa transparecer em suas palavras o vislumbre por algo inédito e avassalador,

³ Rede Mundial de Computadores.

extremamente veloz, se comparado às fases anteriores, capaz de envolver virtualmente o mundo inteiro, aglutinando suas experiências.

As mudanças desencadeadas pelas TDICs foram tão significativas que, segundo Figueiredo (1997), desde os relatos sobre as viagens no século XV, homens e mulheres não se sentiam tão fascinados, como ocorreu diante dos avanços das TDICs. Porém, agora o espanto e o deslumbramento estariam pautados pela ciência, ainda que para alguns o virtual estivesse intrinsecamente associado ao sobrenatural. Talvez seja esse o deslumbramento proporcionado por aquilo que é virtualmente novo e que, em um curto espaço de tempo, abarca o mundo instigando uma sensação de liberdade e de poder, disseminando um sentimento de modernidade diante do cotidiano.

Segundo Arruda (2013), as mudanças sociais promovidas por essas tecnologias acontecem com tamanha rapidez que, acabam por provocar uma contínua reorganização dos paradigmas que, periodicamente, tendem a se tornar efêmeros.

Como efeito colateral, a sociedade é impulsionada a questionar os limites do público em detrimento ao privado, criando o que poderíamos chamar de “público moderno”.

Por outro lado, à medida que se expande, o público moderno se multiplica em multidões de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a ideia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde sua nitidez, ressonância e profundidade e perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas. Em consequência disso, encontramos hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade. (sic). (BERMAN, 2006, p. 17).

Embora Berman (2006) deixe transparecer em seus escritos ser contrário à ideia de pós-modernidade, ela aparece nitidamente nas entrelinhas de sua citação, mesmo que involuntariamente. E mais do que isso, pois Berman (2006) faz uma descrição testemunhal das mudanças provocadas pelas TDICs que, apesar de restritas, já exerciam influência no comportamento da sociedade naquele contexto. Caso contrário, como explicar um modernismo que se desvincula da raiz de sua modernidade?

Vale lembrar que Berman (2006) escreve em um período controverso da História, já que para muitos economistas a década de 1980 é considerada a “década perdida”, ainda que o ano de 1979 e a década de 1980 tenham sido marcados por várias inovações tecnológicas, políticas e sociais.

Para melhor entendimento desse período é crucial assimilar a ideia de modernidade e pós-modernidade, embora não seja uma tarefa fácil. Conceituar modernidade e pós-modernidade é algo complicado de ser feito, porque são conceitos fugidios, escapadiços e abstratos, mesmo que seus efeitos se façam sentir de forma concreta.

Para Hall (2005), por exemplo, pós-modernidade seria: “[...] um processo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.” (HALL, 2005, p. 07).

Já Bauman (2001) trabalha com a ideia de uma modernidade de contornos rígidos, portanto sólidos que vai se modificando a partir das últimas décadas do século XX, originando a modernidade líquida, portanto fluida. Segundo o autor, a modernidade líquida teria emergido “[...] do derretimento radical dos grilhões e das algemas que, certo ou errado, eram suspeitos de limitar a liberdade individual de escolher e de agir”. (BAUMAN, 2001, p. 11).

Nos dois casos é possível apreender que a percepção de modernidade, apesar de trazer a ideia de rompimento com o que é conceitualmente ultrapassado, mantém contornos nítidos e centralizados que passam uma sensação de segurança, mas impõem limites. Já a pós-modernidade⁴ – também chamada de modernidade líquida por Bauman (2001) – extrapola o conceito de modernidade ao romper com seus aspectos de centralidade e solidez, passando a ser fluida, líquida e multifacetada.

Assim, a partir 1994, com a expansão da *internet*, a ideia de público moderno, a que Berman (2006) se refere, ampliou-se ao ponto de abarcar a maior parte dos países do mundo. Desde então, o conceito de público se mistura com o privado e, por conta disso, desfaz os limites que os separam. As TDICs viabilizaram, a partir do rompimento com o espaço físico – ainda que o local se mantenha – trazer o público para dentro das casas e levar o privado para o mundo virtual, que é público. Desconstruindo, assim, o conceito do privado que, segundo DUBY (1989), se constituiu no século XIX, e que se configurava como:

[...] uma área particular, claramente delimitada, é atribuída a essa parte da existência que todas as línguas denominam privada, uma zona de imunidade oferecida ao recolhimento, onde todos podemos abandonar as armas e as defesas das quais convém nos munir ao arriscar-nos no espaço público; onde relaxamos, onde nos colocamos à vontade, livres da carapaça de ostentação que assegura proteção externa. (DUBY, 1989, p. 10).

⁴ Conceito com o qual comungamos.

Sendo assim, atitudes que até então se restringiam ao cotidiano privativo das pessoas, como a escrita de um diário, o compartilhamento de fotos, a partilha de pensamentos, passaram a acontecer através de redes sociais espalhadas pela *Web*⁵. Fenômeno que teria provocado a abstração das fronteiras entre o público e o privado. Segundo Hall (2005), o que vem ocorrendo nas últimas décadas é uma fragmentação das identidades promovidas pela velocidade da difusão das informações pela *internet*. Ou ainda, como afirma Bauman (2005) “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Corroborando essa forma de pensar, Arruda (2013), relata que as TDICs têm a capacidade de reconfigurar o olhar da humanidade sobre o mundo que agora não mais se “encontraria [...] limitado às estruturas físicas que delimitam a organização das coisas, mas que introduzem a ideia de que não há maneira ideal de organizar o mundo, e sim uma horizontalidade no poder de organização das coisas pelos sujeitos [...]”. (ARRUDA, 2013, p. 254).

Não é difícil perceber que essa situação relatada por Arruda (2013) vem se fazendo cada dia mais presente nos ambientes escolares, nos quais, o domínio dos conteúdos deixou de ser exclusividade dos docentes e se tornou acessível a todos os discentes, provocando essa horizontalidade a que o autor se refere.

Sevcenko (2004) traz luz a essa realidade da sociedade contemporânea quando revela que, se as pessoas que nasceram antes da difusão das TDICs sentem seus efeitos fragmentários a ponto de ser cooptadas por elas, o que dizer sobre aqueles que nasceram em um mundo no qual o virtual já era uma realidade e, que hoje são crianças, adolescentes e jovens inseridos na sociedade, nas escolas e faculdades? O fato é que na atualidade tem se tornado imprescindível à consciência de que, querendo ou não, a maior parte da população mundial se vê “obrigada” a participar e conviver com as TDICs que se fazem presentes intrinsecamente no cotidiano da humanidade.

Diante disso, não há como negar que as TDICs, potencializadas pela ampliação exponencial da velocidade de navegação e pelo crescimento do número de acessos à *internet*, trouxeram oportunidades e desafios, melhorias e obstáculos, proximidade e distanciamento, mudanças e permanências para a sociedade e seus atores.

⁵ Conteúdo que circula pela *internet*.

Em contrapartida, é possível presumir que as formas de aprendizado também tenham se modificado nas últimas décadas. Isto é, os estudantes que frequentam as escolas na atualidade já não se deixam fascinar pelas mesmas práticas de ensinamentos que prendiam a atenção daqueles sujeitos que ali se encontravam antes do advento e ampliação do acesso à *internet*.

Destarte, é preciso pensar em práticas de ensino condizentes com os estudantes que frequentam as escolas na atualidade. Pensando especificamente no ensino de História, alguns autores como: Alves (2009), Carvalho (2009), Silva (2011), Neves (2011), Arruda (2013), entre outros, acreditam e defendem o uso dos jogos digitais como artefato capaz de diminuir o distanciamento que persiste, na atualidade, entre as práticas educacionais, o uso das TDICs e a aprendizagem discente.

Contudo, é importante ressaltar que a proposta de utilização dos jogos digitais na educação brasileira não é algo muito recente. Basta um breve passeio na história das TDICs na educação, para encontrar propostas de incentivo ao uso e desenvolvimento de jogos digitais na educação brasileira. Assim, no intuito de promover uma melhor compreensão sobre a trajetória dos jogos digitais na educação do país, optou-se, na sequência, por promover um levantamento da história dos jogos digitais na educação brasileira.

1.2 Um olhar sobre a trajetória dos jogos digitais na educação brasileira

É interessante pensar que apesar dos jogos fazerem parte do cotidiano da humanidade desde seus primórdios, causando uma profusão de sentimentos e certo deslumbramento sobre aqueles que se dispõem a jogá-los, ainda hoje, para muitas pessoas, eles não adquiram ares de naturalidade. De fato, historicamente, os jogos vistos de forma genérica "causam" e ainda "causam" muitos prejuízos econômicos e sociais para milhares, talvez milhões, de pessoas espalhadas pelo mundo. Segundo Prensky (2012) os jogos são dotados de aspectos positivos e negativos. Dentre os aspectos negativos o autor destaca as atividades escusas e ilegais. Afinal, quem nunca ouviu uma história de alguém que se viciou em um determinado jogo e teve um grande prejuízo financeiro?

Em contrapartida, existem aqueles que também lucram e necessitam dos jogos para garantir seu sustento. Ou até mais do que isso, em muitas cidades eles ajudam a promover o bem-estar social através da geração de empregos e arrecadação de impostos. Muito embora esse não seja

o foco desta dissertação, acredita-se ser de vital importância a compreensão dessa conotação maniqueísta historicamente construída e ainda hoje atribuída ao jogo.

Nesse sentido, é pertinente que se compreenda que o termo “jogo” transcende os limites de significação de uma palavra, e se insere na ideia de “conceito”, ao passo que ele “[...] reúne em si a diversidade da experiência histórica assim como a soma das características objetivas teóricas e práticas em uma única circunstância, a qual só pode ser dada como tal e realmente experimentada por meio desse conceito”. (KOSELLECK, 2011, p. 109). Ou seja, por mais que se tente desassociar o termo “jogo” de seu contexto histórico através de adjetivos como: de tabuleiro, virtual, didático, digital, pedagógico e tantos outros, ele trará sintomaticamente essa carga maniqueísta – tendendo muitas vezes para o lado negativo – a ele atribuída enquanto conceito. Fato que muitas vezes, pode ocorrer de forma inconsciente.

Certamente, toda essa carga atribuída ao jogo enquanto conceito, no Brasil – país que até pouco tempo era chamado de “O maior país católico do mundo”, mas, que sem dúvida nenhuma ainda é o maior país cristão do mundo – onde a partir de 30 de abril de 1946⁶ passou a vigorar um decreto proibindo os jogos de azar, fez com que o lado negativo do ato de jogar tivesse por muito tempo e, talvez ainda tenha, um peso moral e social muito grande. Situação facilmente percebida quando, na atualidade, ainda se evidencia sinais de constrangimento em sujeitos considerados adultos e, aparentemente, responsáveis e independentes, ao serem flagrados jogando em seus celulares, computadores ou *tablets*.

Nesse sentido, como era de se esperar, a princípio, os jogos digitais também foram discriminados desde sua entrada no país que teria ocorrido em 1977 “[...] quando a empresa *Philco* lançou, com uma tecnologia bastante defasada, o Telejogo que era essencialmente uma reedição do já consagrado Pong”. (NEVES, 2011, p. 62). O Telejogo em sua curta temporada no Brasil se tornou protagonista de atritos em muitos lares brasileiros que, em grande medida, se iniciavam sob a alegação, de que o Telejogo causava danos aos aparelhos de televisão. Verdade ou não, o fato é que, a simplicidade da sua interface gráfica e a própria limitação dos seus jogos, foram paulatinamente provocando a queda em suas vendas.

Em meio a esses acontecimentos, a criação, a divulgação e o início das vendas dos computadores de uso pessoal pela *Apple* e pela *IBM* levaram o Brasil a vislumbrar um novo nicho de mercado, no qual o país poderia deixar de ser importador de tecnologia para, então, investir na fabricação nacional de produtos de informática. Como efeito colateral, e

⁶ Decreto-Lei 9.215, disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De19215.htm>.

contrariando as expectativas, essa iniciativa acabou por abrir as portas das instituições educacionais brasileiras para a entrada e a utilização dos jogos digitais em ambiente escolar. Uma vez que a forma encontrada pelo governo brasileiro de concretizar seu objetivo de produzir e comercializar tecnologia nacional de informática, foi investir e incentivar a parceria entre as TDICs e a educação, com a finalidade de formar mão de obra qualificada para viabilizar a tarefa a ser desempenhada.

Assim, com o objetivo de estabelecer ligações entre a informática e a educação, criou-se “[...] uma equipe intersetorial, que contou com a participação de representantes da SEI⁷, do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) [...]” (BRASIL, 2007, p. 14), ficando essa equipe responsável por articular a integração entre as duas áreas. Decisão que provocou uma sucessão de acontecimentos que culminaria, sobretudo, na introdução de consoles de jogos digitais chamados MSX nas escolas brasileiras.

Dentre esses acontecimentos destaca-se o *II Seminário Nacional de Informática na Educação* em 1982, que trouxe à baila o tema: “[...] O impacto do computador na escola: subsídios para uma experiência piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro, a nível de 2º grau [...]” (sic). (BONILLA, 2000, p. 09). Foi a partir desse seminário que efetivamente começou a implantação dos programas de informática na área da educação e, dos Centros-Pilotos, como: o Centro de Informática educativa (CENIFOR), criado em novembro de 1982; o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), elaborado em 1983 e oficializado em 84; os Centros de Informática Educativa (CIEDs), implantados em 1988; o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), efetivado em 1989. Outro fator de importância a ser destacado nesse processo foi o lançamento em 1986 do I Concurso Nacional de *Software* Educacional que, em sua maioria, se traduziam em jogos educativos.

A partir do Projeto EDUCOM, nasceu em 1987 o Projeto Formar que visava “[...] à formação de profissionais para atuarem nos diversos centros de informática educativa dos sistemas estaduais e municipais de educação.” (BRASIL, 2007, p. 22). A ideia era que os docentes formados pelo curso se tornassem multiplicadores dos conhecimentos por eles adquiridos, em suas comunidades de origem.

⁷ Secretaria Especial de Informática criada em 1979 como órgão executivo do Conselho de Segurança Nacional da Presidência da República, durante o governo do Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo.

As informações sobre o Projeto Formar são relevantes para esta pesquisa à medida que revelam a opção do MEC em adotar nos Centros–Pilotos e nas escolas – para as quais foram encaminhados os docentes credenciados pelo Projeto Formar – o MSX fabricado pela *Sharp* e pela *Gradiente*, a princípio desenvolvido para jogos. Quando, segundo Valente (1997), o computador mais adequado, nos anos finais da década de 1980, seria os computadores do tipo *Apple* que, além de possuir no Brasil, muitos fabricantes, ainda possuíam vários *softwares* disponíveis.

Entretanto, devido a sua incapacidade de adequação às particularidades da língua portuguesa⁸, ele não pode ser adotado nas escolas públicas brasileiras. A alternativa encontrada foi, a princípio, o I 7000 produzido pela Itautec, empresa que, além de atender às particularidades da língua portuguesa, firmou uma parceria com a Unicamp para o desenvolvimento de *softwares* voltados para o ensino, como foi o caso do programa Logo⁹ Itautec, fruto dessa união. Entretanto, o I 7000 em pouco tempo seria substituído pelo PC padrão IBM. Porém, o PC padrão IBM não se adequava à escola, de acordo com a afirmação de Valente (1997).

Os computadores PC foram desenvolvidos basicamente para servirem à empresa e ao comércio. Essa máquina, embora dispusesse do teclado com os caracteres da língua portuguesa, não dispunha de nenhuma outra característica indispensável para a educação como cores, animação, som. Além disso, o seu preço era proibitivo para as escolas. (VALENTE, 1997, s/p).

Sendo assim, a alternativa encontrada pelo MEC foi adotar o MSX que, por um lado era um console de jogos digitais que não possuía vídeo integrado e tinha que ser acoplado em um aparelho de televisão. Mas, por outro lado, possuía alguns pontos positivos, se comparado aos PCs IBM, como por exemplo: quatro canais de áudios, reprodução de imagens em 256 cores e um baixo custo. De fato, suas qualidades permitiam que ele tivesse um bom desempenho com jogos educativos, além de criar um ambiente adequado para o uso do programa Logo, possibilitando a sua utilização nas escolas.

No entanto, é importante ressaltar que, comparado ao *Apple* e aos PCs tipo IBM, o MSX era muito limitado, assemelhando-se mais a um brinquedo do que a um computador. Ele não possuía editor de texto e seus dados, inicialmente, eram gravados em fita cassete, passando, algum tempo depois, a serem gravados em disquete. Segundo Valente (1997) as escolas que adotaram o MSX como “computador” precisavam ter também um Itautec I 7000 ou um PC

⁸ O *software* utilizado pela *Apple* não possibilitava a inserção de códigos linguísticos típicos da língua portuguesa, como alguns assentos e o “ç”.

⁹ É uma linguagem de informática que ficou conhecida por conter uma tartaruguinha que obedece aos comandos digitados pelos usuários, utilizado, nesse momento, pela educação regular.

padrão IBM para produção de textos e planilhas. Porém, apesar de “[...] todas as facilidades e dificuldades do MSX, ele foi adotado como o computador para a educação”. (VALENTE, 1997, s/p).

Contudo, o maior problema da implantação do MSX nas escolas foi o número limitado de *softwares* desenvolvidos para ele, o que, de certa maneira, restringia o ensino realizado por seu intermédio ao uso do Logo ou a utilização de jogos pedagógicos. Situação que acabou por criar um ambiente confortável para os professores, uma vez que não havia necessidade de ensinar ao estudante a lidar com comandos de outros programas que não fosse o Logo.

Todavia, a rapidez de desenvolvimento das tecnologias de informática culminou no aparecimento do sistema operacional conhecido como *Windows*, possibilitando a introdução de equipamentos de multimídia nos PCs e a criação dos sistemas de redes. Condição que levou, em razão de suas limitações, em 1994, ao fim da fabricação do MSX e a sua retirada das escolas.

Historicamente o que se percebe, é que desde 1984 vinha ocorrendo um crescimento exponencial do domínio dos computadores de uso pessoal no mercado de informática brasileiro¹⁰. Crescimento que, entre outras coisas, impulsionou, concomitantemente, a criação, a produção e a comercialização de jogos digitais. Nesse período, não foi difícil perceber a existência de uma “[...] relação diretamente proporcional entre a evolução das tecnologias da informática, de um lado, e o aparecimento e a evolução dos jogos eletrônicos, de outro. ” (MENDES, 2006, p. 16). Ou seja, os *softwares* de jogos digitais só funcionavam com o auxílio de um equipamento de *hardware*. Essa dependência acabou por consolidar “[...] uma relação consistente, linear e recíproca entre eles e os próprios PCs”. (MENDES, 2006, p. 16).

A relação de reciprocidade entre os PCs e os jogos digitais, em certo momento, foi tão intensa que chegou a ofuscar as vendas de consoles de jogos de renome no mercado internacional. Como reação, os desenvolvedores dos jogos digitais optaram pelo distanciamento do modelo baseado na lógica de ação e reação, que era uma característica marcante dos jogos digitais, para priorizar a criação de um ambiente mais próximo da realidade.

Devido à preocupação dos desenvolvedores com a qualidade e a concorrência, começaram a surgir ambientes formados na tela com cenários, personagens, tema, roteiro, Inteligência Artificial - IA (mesmo primária) e ilustrações das embalagens.

¹⁰ Devido a Política Nacional de Informática que passou a vigorar no Brasil em outubro de 1984, restringindo a importação de produtos de informática, havia basicamente três tipos de computadores no país: os nacionais, os importados ou os contrabandeados.

Paralelas a essa inovação, estavam as equipes de produção, que passaram a contar com os primeiros *game-designers*. (NEVES, 2011, p. 62).

No período que se seguiu, a reação das indústrias de jogos eletrônicos foi potencializada com a entrada no mercado nacional de empresas, como: *Nintendo*, *Sega*, *Sony* e *Microsoft*. Empresas essas que, não só conquistaram uma fatia expressiva do mercado nacional de jogos, como também contribuíram de forma decisiva para a popularização e o aumento das vendas dos jogos digitais no Brasil. Sendo que, o seu objetivo principal – excetuando a obtenção de lucros – era promover a diversão e o entretenimento por intermédio de seus jogos digitais.

Atualmente, o que se observa é que essa disputa pelo mercado nacional culminou com um aumento do interesse da população brasileira pelos jogos digitais e, despertou o interesse dos programadores brasileiros para a possibilidade de se criar jogos digitais genuinamente nacionais. Como incentivo à criação de *softwares* nacionais – inclusive jogos digitais – o governo federal votou e aprovou a lei 10.176/2001 que, entre outras finalidades, prometia contemplar, com incentivos fiscais, aqueles que se dispusessem a desenvolver bens e serviços de informática, como relatado em seu artigo 40 ao estabelecer que,

As empresas de desenvolvimento ou produção de bens e serviços de informática e automação que investirem em atividades de pesquisa e desenvolvimento em tecnologia da informação farão jus aos benefícios de que trata a Lei no 8.191, de 11 de junho de 1991. (NR). (BRASIL, 2001, p. XX).

Com isso, as empresas de *softwares* e as instituições de ensino que se dispuseram a desenvolver produtos de informática, inclusive jogos digitais, passaram a ter direito a benefícios, como desconto no Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI).

Segundo Alves (2009), outra forma de incentivo para o desenvolvimento dos jogos digitais, seria a realização de concursos pelo Ministério da Cultura – MinC que,

[...] através da Secretaria do Audiovisual, vem desde 2004 realizando concursos de Desenvolvimento de Demos Jogáveis e de Jogos Completos – JogosBR envolvendo três categorias: a) concurso de Ideias Originais para Jogos Eletrônicos; b) concurso de Desenvolvimento de Demos; c) Concurso de Desenvolvimento de Jogos Completos de Baixo Orçamento. Estes jogos tendem a valorizar a cultura brasileira e a fomentar a emergência de novos grupos de desenvolvimento. (sic.). (ALVES, 2009, p. 385).

Tais iniciativas, com o passar do tempo, viabilizaram a organização e a criação de várias entidades ligas ao nicho dos jogos digitais, a saber: Associação Brasileira de Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos (ABRAGAMES), Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento

Digital (SBGames), Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação (SJEEC), entre outros espalhados pelo cenário nacional.

Por se tratar de um nicho de mercado competitivo, a partir de 1999, com a crescente melhoria dos computadores e dos avanços da *internet*, começaram a aparecer jogos digitais para computadores que poderiam ser jogados em rede, seja em seu próprio domicílio ou através das *Lan Houses* que se disseminavam pelas cidades brasileiras. Dentre esses jogos, tem alguns títulos que se destacaram no mercado de entretenimento digital, tais como: *Age of Empires*, *Sim City*, *The Sims*, entre outros.

Porém, havia outras empresas que tinham perspectivas diferentes do mercado dos jogos digitais. Essas empresas buscavam conciliar os conteúdos didáticos – como o ensino de um tema específico da disciplina de História, por exemplo, com o universo de possibilidades presentes nos jogos digitais. O intuito dessa proposta de utilização dos jogos digitais era criar um ambiente agradável que promovesse a aprendizagem dos conteúdos escolares. Pretensão que segundo Neves (2011), em muitos casos não se traduzia em realidade.

Muitas vezes, ao invés de promoverem aprendizagem, esses jogos desestimulam e cansam os jogadores que, ao perceberem a tentativa de transposição dos conteúdos dos livros didáticos por via do mesmo formato utilizado no dia-a-dia da sala de aula, acabam desistindo de jogar por achá-los chatos, enfadonhos e sem ludicidade. Ainda mais se já tiverem experiências com outros tipos de jogos que lançam mão de outras estratégias mais sedutoras e essenciais na constituição de qualquer tipo de jogo: o entretenimento, o desafio e a diversão. (NEVES, 2011, p. 130).

Tal afirmação leva ao questionamento sobre qual seria o melhor caminho a se seguir, quando se trata da utilização dos jogos digitais na educação. Uma vez que, parte dos jogos desenvolvidos consegue criar ambientes divertidos para entreter seus jogadores ao ponto de provocar sua imersão no ambiente criado, mas não tem objetivos educacionais. Como é o caso dos jogos virtuais gratuitos, *on-line* acessíveis por dispositivos móveis conhecidos como: *Forge Of Empires* e *Grepolis* selecionados para realização da presente pesquisa.

E a outra parte, seria os jogos que nutrem um objetivo de promover e facilitar a aprendizagem dos conteúdos didáticos que, não conseguem, segundo Neves (2011), ser divertidos e envolver seus jogadores ao ponto de assegurar sua imersão no seu ambiente virtual para que a aprendizagem do conteúdo proposto possa ser assimilada. Fato que levanta o questionamento sobre a implantação e utilização dos jogos digitais nas escolas, com intuito de promover a aprendizagem.

Outro elemento a ser considerado, em se tratando do sistema educacional brasileiro, é que historicamente, há uma carência nas escolas públicas por laboratórios de informática equipados com computadores adequados à utilização dos jogos digitais e conectados a uma rede de *internet* de alta velocidade. A realidade que se percebe é que, quando eles existem, há concomitantemente o abandono e a falta de manutenção dos equipamentos, como se pode perceber na matéria veiculada pela revista *Veja*, em 2007 na reportagem intitulada “O computador não educa, ensina”, ao revelar uma situação que se faz presente em todo o território nacional, e foi descrita da seguinte maneira:

As experiências brasileiras de levar computadores às escolas públicas, até então, foram um fiasco. Elas esbarraram em dificuldades básicas. A antropóloga americana Juliane Remold dedicou dois anos à observação de trinta escolas brasileiras equipadas com computador e traçou um cenário desolador. A metade das máquinas acumulava pó nos laboratórios porque careciam de manutenção ou eram ignoradas pelos professores, que muitas vezes não sabiam sequer ligar o equipamento. O restante dos computadores, mesmo em uso, servia apenas às burocráticas aulas de informática. (WEINBERG, 2007, p. 90).

Mediante a esse cenário, como é possível utilizar os jogos digitais enquanto artefato que possa potencializar o aprendizado do conteúdo didático de História? Provavelmente essa é uma pergunta que muitos professores de História – e certamente de outras disciplinas – devem ter feito ao longo dos últimos anos. Uma possível resposta a esse questionamento surgiu inicialmente com o advento de uma nova geração de telefones celulares equipados com processadores mais potentes conhecidos como *Smartphones*; depois veio a criação de sistemas operacionais mais rápidos e, no caso do *Android*, livre e com o código fonte aberto¹¹; e, por fim, surgiu a possibilidade de utilização de vários *softwares* mais leves¹² e gratuitos, chamados de aplicativos.

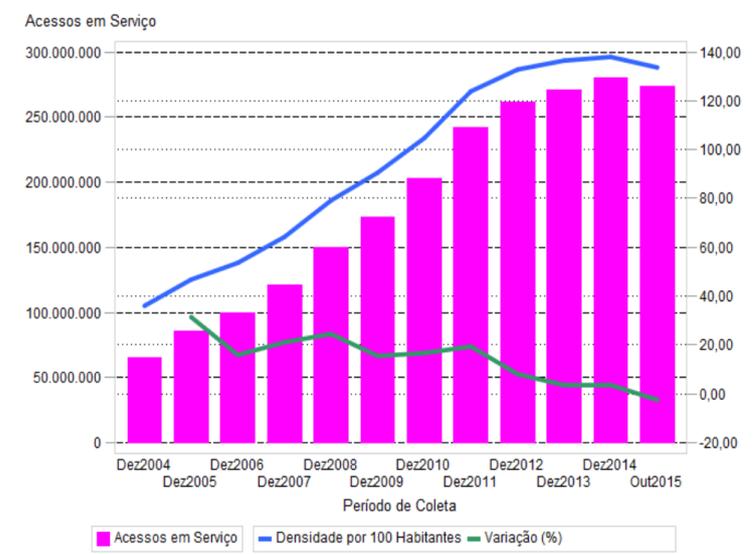
Os novos dispositivos eletrônicos portáteis e mais potentes obtiveram conquistas que até então pareciam inviáveis. Os *smartphones*, por exemplo, possibilitaram aos jogos digitais transcender sua relação de “dependência” com os consoles de jogos e principalmente com os PCs tornando-se acessíveis a um maior número de pessoas. Sendo que, muitas delas, não tinham condições financeiras de possuir computadores e, muito menos, consoles de jogos digitais.

¹¹ É o conjunto de palavras ou símbolos escritos de forma ordenada, contendo instruções em uma das linguagens de programação existentes, de maneira lógica.

¹² A leveza aqui está ligada ao uso de uma menor quantidade de recursos do aparelho no qual o *software* é utilizado, o que teoricamente, viabiliza que o mesmo possa ser utilizado por dispositivos móveis.

Com isso, não se pretende difundir a ideia de que todas as pessoas possuem um *smartphone*. Mas, é inegável que a telefonia móvel é um dos segmentos que mais cresce no Brasil como podemos perceber no gráfico de Evolução de acessos do Serviço Móvel por Pessoa (SMP) divulgado pela Empresa Brasileira de Telecomunicações (Anatel), em fevereiro de 2015.

Gráfico 1: Evolução de acessos do Serviço Móvel por Pessoa



Fonte: Disponível em: < <http://www.anatel.gov.br/dados/index.php/destaque-1/270-destaques-smp>>.

A partir do exponencial crescimento da telefonia móvel no país e a entrada dos *smartphones* no mercado nacional, as indústrias de jogos digitais vêm procurando se adequar a essa nova realidade da microinformática. Jogos como o *Forge Of Empires* e o *Grepolis*, selecionados para essa pesquisa, e vários outros, que antes só podiam ser acessados por intermédio dos computadores foram modificados para tornarem-se acessíveis por meio de aplicativos compatíveis com os sistemas operacionais dos *smartphones*, como: *Android*, *IOS* e *Windows fone*. Originando o que passamos a chamar nesta pesquisa de jogos virtuais gratuitos, *on-line* acessíveis por dispositivos móveis¹³.

Outra mudança que pode ser observada, como efeito colateral da própria difusão dos *smartphones*, foi a disseminação dos jogos virtuais entre os jovens e adolescentes que compõem o ambiente escolar. Assim, o que se percebe é que mais uma vez os jogos, agora virtuais, se tornaram uma presença efetiva dentro das salas de aula espalhadas pelo país. Só que agora, diferentemente do que até então vinha acontecendo, os jogos virtuais entram à

¹³ A partir de agora todas as vezes que o termo jogos virtuais for utilizado nesta dissertação fica subentendido que ele se refere aos jogos virtuais gratuitos, *on-line* acessíveis por dispositivos móveis.

revelia pela porta da frente das instituições de ensino e, o mais importante, ocorre por meio dos estudantes. Ou seja, os jogos virtuais não fazem parte de uma iniciativa que vem de cima para baixo (do governo para as escolas e estudantes), mas sim de baixo para cima (dos estudantes para o ambiente escolar). O problema é que, na maioria dos casos os jogos virtuais ainda são vistos como obstáculos à aprendizagem que se pretende promover na sala de aula.

Destarte, muito provavelmente, o próximo movimento deverá partir dos docentes, no sentido de mudar os paradigmas que permeiam o ensino formal. Ou seja, partindo da premissa de que a utilização dos telefones móveis pelos estudantes, em ambiente escolar, é uma realidade que está posta, e que tende a aumentar com o passar do tempo. A saída que se apresenta no momento seria, encontrar uma forma de conciliar as potencialidades para a aprendizagem que se fazem presentes nos *smartphones* através de seus aplicativos, jogos virtuais e a própria facilidade de acesso à *internet* e, utilizá-las em prol de promover e facilitar um melhor entendimento dos conteúdos escolares.

Pensando especificamente no conteúdo de História, que é o foco desta pesquisa, os jogos virtuais com temática em história seriam uma opção. Contudo, para que isso se torne realidade é pertinente que se tente responder questões, como: Será que a utilização dos jogos virtuais baseados em temáticas históricas pode contribuir para a aprendizagem do conteúdo didático de História? De que forma a recriação ficcional de um período histórico em ambiente virtual poderá contribuir para a aprendizagem dos tempos históricos? O estudo histórico e a ficção não se oporiam naturalmente? Qual relação pode haver entre ficção e o estudo da história? Na tentativa de encontrar respostas a essas perguntas tenciona-se promover uma investigação sobre as possíveis ligações, que possam existir, entre a ficção presente nos jogos virtuais e a aprendizagem do ensino de História.

1.3 Jogos virtuais e a aprendizagem da História

Como resposta às constantes mudanças provocadas pelo advento das TDICs na sociedade, percebe-se que os sujeitos, enquanto estudantes vêm se despojando, cada vez mais rapidamente, de sua condição de leitor e ouvinte passivo e assumindo um papel de coautor, em muitos casos até de autor. Sendo assim, as propostas de estudos que pretendam despertar os interesses desses sujeitos, devem se pautar na “[...] premissa que os jovens vivenciam

situações de aprendizagem com níveis de complexidade cada vez maiores à medida que a informação e o conhecimento ampliam seus espaços nas produções de mídias digitais”. (ARRUDA, 2011, p. 17).

No entanto, segundo Mattar (2010), a educação oferecida aos jovens pelo sistema educacional, ainda se encontra segmentada, e as escolas continuam a oferecer “[...] um conteúdo descontextualizado que o aluno tem de decorar, passiva e individualmente [...]” (MATTAR, 2010, p. XIII). Porém, quando se contempla as perspectivas de aprendizagem contidas nos jogos virtuais, o que se vislumbra é uma possibilidade de um aprendizado participativo, como revela Mattar (2010, p. XIII) ao escrever que o aprendizado nos jogos acontece através de “[...] simulações que o próprio jogador ajuda a construir, ativa e colaborativamente”. Afinal, a cada dia que passa a construção colaborativa, em todos os segmentos da sociedade, vem se tornando uma realidade irrefutável, principalmente em um mundo em que o virtual e o real se confundem. Dessa forma, ao pensar em educação, não se pode deixar escapar o contexto histórico no qual essa proposta estará inserida, principalmente em se tratando do ensino de História.

Nessa perspectiva, a historiografia, enquanto método para análise da escrita da história vem se tornando um valioso instrumento na tarefa de demonstrar que a ficção e a realidade sempre estiveram presentes na construção dos relatos históricos. Fato que em nada obscureceu o aprendizado sobre as múltiplas facetas da história mundial, pelo contrário, só fez com que seus estudiosos investigassem mais detidamente os fatos relatados.

Hoje, com todo o conhecimento adquirido ao longo dos séculos, a humanidade vem aprendendo a não se deixar impressionar por relatos fantasiosos conforme ocorreu no medievo. Entretanto, nada impede que o ensino de História continue, como outrora, utilizando a parceria ficção e realidade como ferramenta para tentar apreender a história enquanto construção do conhecimento.

Queremos lembrar que documento e ficção (ou história e poesia, retomando os termos de Aristóteles; ou análise científica e imagem estética, usando um vocabulário próprio aos dois últimos séculos) são fazeres humanos que se misturam e se esclarecem, e que o trabalho de ensino e aprendizagem de história pode se beneficiar dessa articulação, explorando “fatos irreais”, tornados realidade porque construídos e compartilhados. (SILVA. 2011, p. 93).

Partindo do pressuposto de que o ensino de História se beneficia ao mesclar ficção e realidade como apresentado por Silva (2011), não se pode desconsiderar que “[...] existe um hiato entre todos os eventos que caracterizam uma história e aquilo que deles se relata, quando essa

história é construída”. (KOSELLECK, 2014, p. 55). Em outras palavras, é preciso considerar que esse distanciamento entre a “essência” do fato histórico e os relatos que dele se constituem através de levantamentos, pesquisas e transcrições, vem sendo potencializado ao longo dos anos – pela rapidez com que as informações passaram a circular – a ponto de se tornar um obstáculo à aprendizagem para os estudantes que vivem em um mundo pós-moderno, fluido e interconectado presente no século XXI.

De fato, hoje, pensar no contexto que permeou um determinado fato histórico ocorrido há cinquenta, cem, mil ou há cinco mil anos, requer um grande esforço intelectual por parte dos estudantes que se encontram imersos em um mundo de representações multimodais. Com efeito, no mundo pós-moderno, multimodal e interconectado que se faz presente na atualidade “[...] as pessoas têm dificuldade em aprender o que as palavras significam quando tudo o que recebem é uma definição que explica a palavra em termos de outras palavras”. (GEE, 2009, s/p). Ou seja, os livros didáticos e as seculares aulas expositivas já não facultam a assimilação das disparidades entre o passado e presente. Nesse sentido, a ficção presente nos jogos virtuais pode se transformar em uma importante ferramenta – desde que o jogo selecionado esteja em conformidade com os objetivos a serem alcançados pelo docente – a fim de facultar aos estudantes, uma experiência, mesmo que virtual, do contexto histórico ao qual o jogo pretende reproduzir.

Assim, com o intuito de minimizar as dificuldades dos estudantes nascidos sob a égide das TDICs, em se desassociar do presente vivido em prol de compreender o passado vivenciado por outrem, foi que a presente pesquisa optou por investigar como os jogos virtuais poderiam se constituir em um artefato contemporâneo capaz de promover a aproximação – ainda que por intermédio da ficção – do estudante com um determinado contexto histórico e, ao mesmo tempo, otimizar a aprendizagem do ensino de História.

Mas, antes de continuar a investigação sobre as possibilidades de aprendizagem do ensino de História presente nos jogos virtuais é preciso que se compreenda melhor essa relação entre história e ficção, que nem sempre foi tão tranquila. Pois, no passado “[...] a fronteira entre fato e ficção, que já chegou a parecer bem definida, acabou por ruir na nossa denominada era “pós-moderna”. (BURKE, 2002, p. 177). Em sua afirmação, Burke (2002) deixa claro que a linha limítrofe entre ficção e realidade, historicamente, vem sendo negociada entre os historiadores. Porém, o vertiginoso aumento da velocidade com que as informações passaram

a circular nas últimas décadas, tem contribuído decisivamente para abstração das fronteiras que teoricamente, separavam ficção do fato histórico.

Portanto, atualmente, já é possível afirmar que há certo consenso entre os historiadores de “[...] que o conhecimento que produzem não é mais que uma das modalidades da relação que as sociedades mantêm com o passado”. (CHARTIER, 2010, p. 21). Nesse sentido, a ficção presente nos jogos virtuais pode se configurar como um componente capaz de estabelecer uma compreensão do passado a “[...] miúde mais poderosa do que a que estabelecem os livros de história”. (CHARTIER, 2010, p. 21).

Entretanto, Certeau (2012) apresenta um estudo mais aprofundado sobre o termo “ficção” e seus desdobramentos no campo da História, da realidade, da ciência e da metáfora¹⁴, na tentativa de indicar “[...] quatro fundamentos possíveis da ficção no discurso do historiador” (CERTEAU, 2012, p. 45). Fundamentos, que se constituem vitais para a construção de um melhor entendimento sobre a importância da ficção na pesquisa, na escrita e no ensino da História.

O primeiro fundamento classificado pelo autor como “*Ficção e história*” faz referência ao fato de que “a historiografia ocidental” havia estabelecido posições antagônicas entre história e ficção. “Desse ponto de vista, [...] a ficção é o que a historiografia institui como errôneo, obtendo assim um território próprio”. (CERTEAU, 2012, p. 46). No segundo fundamento intitulado de “*Ficção e realidade*” Certeau (2012) demonstra que ao se opor a ficção, a historiografia estreita sua relação com o real, atribuindo à ficção a égide do que é falso. O fato é que a historiografia ao se opor a ficção estava buscando a afirmação de sua própria credibilidade, o que hoje, aparenta ser irracional, ou não, segundo o autor, funcionava. Assim, “[...] a ficção é transferida para o lado do irreal. Enquanto o discurso tecnicamente armado [...]” (2012, p. 46) da historiografia é “[...] afetado pelo privilégio suplementar de representar o real [...]”. (CERTEAU, 2012, p. 46).

Esses dois primeiros fundamentos corroboram com a ideia de Burke (2002) de que por um tempo, o limite entre ficção e fato encontrava-se tão bem definidos que a ficção era associada ao que era falso, e, portanto, contrapunha-se ao fato, que representava a realidade. Diante disso, ao se opor à ficção, a historiografia buscava sua autoafirmação enquanto ciência que retratava fatos verídicos e não a ficção.

¹⁴ O termo usado por Certeau (2002) em seu livro seria “limpo”, retirado do original: “*propre*” que pode ser traduzido como próprio.

Na terceira parte “*Ficção e ciência*” Certeau (2012) revela que dada a uma contingência lógica, a ficção se faz presente na ciência. A ficção então faria parte de um discurso “que decifra a ordem dos seres e as vontades de seus autores, uma lenta revolução instauradora de modernidade tomou o lugar das escritas capazes de instaurar coerências a partir das quais venha a produzir uma ordem, um progresso e uma história”. (CERTEAU, 2012, p. 46-47). Assim, a ficção se desvincula de sua “função” representativa dos fatos, dando lugar a um horizonte de possibilidades que só se tornam possíveis por seu intermédio. Segundo Certeau (2012), agora a ficção não é mais julgada pela falta de realidade, mas pelas perspectivas de transformação e “progresso” intrínsecas a ela. Ou seja, a ficção se transformou em um “artefato” científico que ajuda a prevê e organizar as coisas.

A partir de então a historiografia passou a utilizar a ficção reconhecida pela ciência,

[...] quando ela constrói sistemas de correlações entre unidades definidas como distintas e estáveis; quando, no espaço de um passado, ela faz funcionar hipóteses e regras científicas presentes e, assim, produz modelos diferentes de sociedade; quando, mais explicitamente, como no caso da econometria histórica, ela analisa as consequências de hipóteses infactíveis [...]. (CERTEAU, 2012, p. 47).

É claro que a resistência à ficção não desapareceu totalmente, e, ainda é possível encontrar historiadores que questionem a falta de realidade das teorias que derivam da ficção. Contudo, cabe ao historiador, no intuito de evitar ou pelo menos minimizar a carência de realidade intrínseca a ficção, elaborar uma proposta de pesquisa pautada em fontes históricas. Uma vez que sem essas fontes não há pesquisa histórica.

Por último, Certeau (2012) trabalha com a ideia por ele chamada de “*A ficção e o limpo*” na qual a ficção seria acusada de não ter um discurso único ou como o autor escreve “*propre*”, ou seja, ela seria “metafórica”. É interessante pensar que o fato da ficção não ter um discurso próprio, aparentemente, parecia descredenciá-la enquanto artefato a ser utilizado pela historiografia. No entanto, foi justamente essa característica, definida por Koselleck (2011) como categoria formal¹⁵, que possibilitou que a ficção se tornasse um valioso instrumento para a construção semântica dos fatos históricos.

De fato, apesar do quiproquó de seus estatutos sucessivos ou simultâneos, a ficção – sob suas modalidades míticas, literárias, científicas ou metafóricas – é um discurso que dá forma [“informe”] ao real, sem qualquer pretensão de representá-lo ou ser credenciado por ele. (CERTEAU, 2012, p. 48).

¹⁵ Categoria formal para Koselleck (2011) seria aquela que, por si só, não permitiria a dedução das experiências e nem as expectativas, ou seja, ela só pretende estabelecer a história possível e não o fato em si.

Assim, a ficção passou a assumir um lugar de importância ao que se refere à semântica da narrativa produzida pelo historiador, o que só é possível a partir dos métodos científicos utilizados no tratamento de suas fontes históricas. Nesse sentido, “[...] é possível considerar a historiografia como uma mistura de ciência e de ficção, ou como um lugar que se reintroduz o tempo”. (CERTEAU, 2012, p. 48).

E é justamente com o objetivo de reintroduzir a percepção de tempo de um determinado contexto histórico a ser estudado através da perspectiva do ensino de História, que a ficção se apresenta como uma das propriedades intrínsecas aos jogos virtuais, capaz de produzir uma narrativa virtual que permita “[...] ao jogador compreender as dinâmicas, as intencionalidades, as relações conflituosas e os impactos ou reflexos das ações tomadas dentro de uma estrutura ou fora dela”. (ARRUDA, 2009, p. 248). A ideia é que a construção de uma narrativa ficcional elaborada para a dinâmica dos jogos virtuais possa sintomaticamente, promover uma melhor compreensão, por parte dos estudantes, sobre a dinâmica espaço-temporal que permeava o contexto em questão.

Em outras palavras, o jogo virtual tem uma singularidade que permite a seus usuários reescrever continuamente a história retratada em seu ambiente ficcional. “Essa reescrita contínua da história apresenta-se como potencialidade de interpretação, da reorganização do passado, proporciona uma análise de retificação deste realizada pelo modelo moderno e racional presente no próprio jogo”. (ARRUDA, 2009, p. 248). Pois, apesar de o fato histórico ser um acontecimento único, ele é constantemente revisitado por olhares contemporâneos que tentam compreendê-lo em sua plenitude, ou pelo menos, tentam chegar o mais próximo possível dela. Porém, cada vez que a história é revisitada, ela se modifica através do olhar de seu observador.

Destarte, mediante a tudo que foi relatado até aqui, é pertinente inferir que a ficção é algo que desde Heródoto até aos historiadores contemporâneos sempre esteve presente na historiografia. Assim, ante ao exposto, parece ser apropriado que se utilize a ficção, enquanto componente intrínseco dos jogos virtuais, como ferramenta capaz de aproximar os estudantes dos conceitos históricos e, em prol de proporcionar um aprendizado mais harmonioso e tranquilo dos conteúdos presentes na história enquanto disciplina escolar.

CAPÍTULO 2 AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E OS JOGOS VIRTUAIS

Neste capítulo tem-se a intenção de compreender a relação existente entre os jogos virtuais e o conteúdo de História e, quais foram os fatores que contribuíram para que os seus idealizadores se apropriassem dos temas históricos a fim de criar os enredos de suas tramas. Na sequência elaborou-se uma análise de conteúdo de dois jogos virtuais, na expectativa de que seu mapeamento possa proporcionar um melhor entendimento sobre a proposta implícita desses jogos ao se apropriarem dos períodos históricos por eles abordados. E para finalizar, pretende-se evidenciar de que maneira os jogos virtuais poderiam se constituir em um artefato capaz de facilitar e promover uma melhor compreensão, por parte dos estudantes, sobre as relações que permeiam o espaço-temporal em um determinado contexto histórico.

2.1 Jogos virtuais e a predileção pelo conteúdo de História

A História, enquanto relatos de origem e experiências se constituiu, ao longo do tempo, como um importante objeto de interesse das mais variadas civilizações. Antes mesmo do advento da escrita já havia tentativas de se preservar as narrativas históricas de um povo ou de uma civilização. Hoje já há um consenso de que os “fabulosos” mitos de criação das grandes civilizações, como: a grega, a cartaginense¹⁶, a romana e tantas outras, seriam frutos da tentativa, por parte das sociedades ágrafas, de preservar sua história. Ou seja, “antes do advento da escrita, o conhecimento produzido por uma sociedade era marcado pela oralidade, uma vez que sua cultura era transmitida e perpetuada por meio da língua falada”. (MILL, 2013, p. 40). Assim, durante um longo período da história da humanidade, os acontecimentos tidos como importantes foram passados de geração em geração, através de cânticos, poesias e representações teatrais.

A partir da criação da escrita pelos sumérios, esse cenário de transmissão do conhecimento foi mudando paulatinamente à medida que novas formas de escritas foram surgindo e também se difundindo pela Europa, Ásia e norte da África. Com o passar do tempo, começaram a aparecer textos que traziam relatos de acontecimentos em forma de poesia, como a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero, que durante muito tempo acreditava-se não passar de uma obra de

¹⁶ Habitantes da Civilização de Cartago, fundada no final do século IX a.C. no norte da África.

ficção¹⁷; em forma de relatos como os nove livros escritos por Heródoto que entrou para história como o primeiro historiador da humanidade; os tratados de filosofia de Platão e inúmeros de outros textos que foram escritos ao longo dos séculos com intuito de preservar e partilhar os conhecimentos que foram adquiridos durante a trajetória da humanidade.

Assim, se “nas sociedades ágrafas, a palavra se constituía como principal canal de acesso à informação [...]”. (MILL, 2013, p. 40), agora no mundo permeado pela escrita, a grafia passou a ser o principal meio de preservação, transmissão e acesso à informação da história da humanidade. Para tanto, vários suportes foram usados com a finalidade de acolher e preservar a escrita dos acontecimentos, a saber: o barro, o pergaminho, o papiro, o papel que ainda é usado na atualidade e os *softwares* que se constituem como suporte da escrita, em sua forma mais ampla, na contemporaneidade.

Concomitantemente a essas mudanças, os instrumentos utilizados para a grafia foram se adaptando aos suportes utilizados. Desse modo, partiu-se da cunha, passando pela pena até chegar à caneta esferográfica e aos teclados. Sintomaticamente, a própria grafia passou por diversas modificações ao longo da história da humanidade até chegar ao conceito contemporâneo e “universal” que na atualidade rege a elaboração de um texto de cunho formal nas sociedades, independentemente do idioma no qual ela será redigida.

Desse modo, a história que durante séculos sofreu mudanças devido a sua transmissão oral passou a ser preservada, como “fato concreto”, através dos manuscritos. Entretanto, no início, a dificuldade de sua reprodução fez com que fossem confeccionados poucos exemplares que, por conseguinte, ficavam restritos a uma pequena camada abastada da sociedade. Só no século XVI, o advento da prensa com tipos móveis de Gutenberg daria início a um novo paradigma de reprodução das obras escritas que modificaria essa realidade.

Ainda assim, durante muito tempo o acesso aos relatos de história através dos livros impressos ficou restrito, por inúmeros motivos, a uma pequena parcela da população. Situação que, talvez, possa dar uma pista sobre o porquê do manifesto interesse das literaturas, dos filmes, das séries televisivas, das novelas e dos jogos (virtuais ou não) em se basear nos relatos históricos e, também, ao fato dos mesmos conseguirem fascinar tanto o seu público. Como foi evidenciado por Arruda (2009, p. 234) “Os acontecimentos históricos, [...] transformam-se em objetos de desejo a serem consumidos como curiosidade e nostalgia [...]”.

¹⁷ No sentido de retratar algo irreal.

Nessa perspectiva, esses acontecimentos se configuram como um referencial de experiência capaz de promover uma sensação de estabilidade perante as incertezas presentes nesse mundo pós-moderno, fluído e fragmentado. Corroborando dessa forma, para que se vislumbre um “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2011, p. 305) em um futuro próximo.

Assim, não é difícil compreender que muito antes dos estudiosos da história perceberem os romances, os filmes, os seriados e principalmente os jogos virtuais como um artefato capaz de promover a aprendizagem do ensino de História, os escritores, cineastas e os idealizadores dos jogos (virtuais ou não) já haviam percebido as potencialidades presentes na utilização dos temas históricos em seus segmentos.

Quando pensamos exclusivamente no universo dos jogos virtuais, que é o foco desta pesquisa, se torna ainda mais fácil perceber que os “[...] acontecimentos e fatos históricos foram introduzidos no universo dos jogos digitais, antes mesmo de os docentes e pesquisadores pensarem em fomentar aprendizagens através deles nos últimos anos”. (NEVES, 2011, p. 67). E ainda hoje – apesar de todas as mudanças provocadas pelas TDICs – uma proposta de aprendizagem do conteúdo de História mediada pelos jogos virtuais, se configura como algo muito inovador e difícil de se colocar em prática em ambiente escolar¹⁸.

Não obstante, a indiferença daqueles que dizem representar os interesses do ensino de História, enquanto conhecimento formal, em relação à utilização dos jogos virtuais como artefato capaz de facilitar a aprendizagem do conteúdo a ser ministrado. “O uso da História pelos jogos digitais seguiu [...] aliando conteúdos históricos e ficção o que possibilitava não apenas a visualização, mas também a interação, ou até mesmo, a imersão nos ambientes simulados”. (NEVES, 2012, p. 192).

Entretanto, é importante ressaltar que os jogos virtuais não foram responsáveis por introduzir o conteúdo de História na perspectiva dos jogos. A seus idealizadores se pode atribuir a sensibilidade e a perspicácia de adaptar a ideia de uso da história como enredo de suas aventuras, o que já era uma realidade presente nos jogos de tabuleiros.

De fato, no intuito de tentar compreender melhor os jogos virtuais é preciso que se entenda que eles não são criados aleatoriamente e, sobretudo, sem intencionalidades. Ao contrário, há uma série de fatores e intencionalidades que são ponderadas por seus idealizadores antes que sua criação seja aprovada. Sendo que, dentre esses fatores, talvez o mais importante seja a sua

¹⁸ O texto faz referência ao conteúdo de História por ser esse o foco da presente pesquisa, mas, essa dificuldade pode ser evidenciada em outros campos do conhecimento.

relação com o contexto no qual ele deverá ser utilizado. Isto é, um jogo virtual, assim como os demais jogos eletrônicos, “[...] é imaginado e montado como tal pelas relações constituídas em torno dele, pelas problematizações levantadas sobre seus usos, pelas maneiras de consumi-lo e pelas formas de elaborá-lo como artefato de entretenimento”. (MENDES, 2006, p. 33).

É justamente pensando nessas intencionalidades, que antes de dar prosseguimento a esta dissertação se faz importante ressaltar que, por se tratar de um artefato muito recente, os jogos virtuais – na perspectiva empregada por essa pesquisa – podem se configurar tanto como um jogo pensado e elaborado para esse fim, e, portanto, só acessível por dispositivos móveis como os *smartphones* e *tablets*, por exemplo. Assim como, um jogo digital que inicialmente teria sido elaborado para ser utilizado em um console de jogos ou pelos computadores e que, posteriormente, foi adaptado para ser utilizado nos moldes dos jogos virtuais. Esse é o caso dos dois jogos selecionados por esta pesquisa, a saber: *Forge Of Empires* e *Grepolis*, que foram, inicialmente, idealizados para serem utilizados enquanto jogos digitais e, posteriormente, foram adaptados para se tornarem acessíveis por dispositivos móveis. Fatos que podem ser evidenciados em destaque, nas imagens a seguir.



Imagem: 1. Demonstra a acessibilidade do jogo por diversos sistemas operacionais. Acesso em 04/01/2016.¹⁹

¹⁹ Disponível em: <<https://br.forgeofempires.com/page/media/news/jogue+forge+of+empires+no+android%21/>>. Acesso em: 28 out. 2016. c



Imagem: 2. Demonstra a acessibilidade do jogo por diversos sistemas operacionais. Acesso em: 28/10/2016.²⁰

Em ambos os casos os jogos procuram mesclar ficção com realidade a fim de criar uma identificação do usuário com a aventura proposta pelos jogos. Seguindo essa linha de pensamento, em sua maioria, os jogos virtuais nasceriam segundo Mendes (2006) de projetos bem elaborados e baseados em saberes que se constituem enquanto conhecimento como, por exemplo: história e geografia. O autor proporciona continuidade a seu raciocínio ao relatar que o “saber [...] é retirado do lugar de onde foi produzido, sendo "misturado" com outros saberes, montando as mais diversas narrativas [...]” (MENDES, 2006, p. 76).

Mediante a afirmativa do autor, seria pertinente inferir que os jogos virtuais partem de uma realidade presente em um determinado contexto, que seria de interesse do público ao qual o jogo será direcionado, para a criação de narrativas e elaboração de cenários ficcionais que possam fazer uma alusão aos fatos a serem retratados para produzir um vínculo emocional que se traduza em satisfação para aqueles que optarem por jogá-lo.

Dessa forma os jogos virtuais se configurariam em um dispositivo que segundo Peraya (2002) uniria e organizaria os elementos de serviço, ação e estratégia em prol de uma finalidade específica que deve culminar em um resultado. Vale lembrar que, enquanto dispositivo os jogos virtuais têm o poder de criar uma realidade que se traduz em “[...] uma instância um lugar social de interação e de cooperação com intenções, funcionamento e modos de interação

²⁰ Disponível em: < <https://br.grepolis.com/#/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

próprios”. (PERAYA, 2002, p. 29). Permitindo assim, a construção de narrativas históricas cada vez mais próximas de uma realidade que se pretende retratar, o que não pode ser confundido, em hipótese nenhuma, com uma verdade histórica. Ou seja, os avanços técnicos obtidos pela informática nos últimos anos vêm propiciando a criação de ambientes virtuais cada vez mais verossímeis. E mais do que isso, eles seriam idealizados, a partir da apropriação das narrativas de um determinado tempo histórico, com a intencionalidade de cooptar seus interatores. Situação que pode ocasionar a equivocada impressão de que os jogos virtuais estariam reproduzindo uma verdade histórica, se é que ela existe.

Entretanto, não se pode negar que os jogos virtuais conseguiram transcender os limites impostos pela rigidez dos conteúdos históricos presentes nos livros, através de uma proposta ficcional que consegue flexibilizar os conteúdos de História por intermédio de uma nova proposta de uso de imagens, de movimentos, bem como da utilização de uma trilha musical com efeitos sonoros.

Destarte, no intuito de dar continuidade a presente pesquisa pretende-se, promover uma análise dos dois jogos virtuais previamente selecionados, com o objetivo de melhor compreender qual seria o nível de aproximação estabelecida por seus idealizadores, com os conteúdos históricos por eles utilizados. Mais do que isso, a partir dessa análise, acredita-se que será possível erigir um melhor entendimento sobre qual seria a relação possível entre a História enquanto disciplina do ensino formal e a história retratada pelos jogos virtuais.

2.2 Conteúdos do ensino de História e sua apropriação pelos jogos virtuais

Hoje, quando se pensa no ensino de História, o grande desafio dos docentes em sala de aula é despertar nos estudantes o interesse sobre o conteúdo a ser ministrado, aumentando, assim, suas chances de aprendizagem. Pensando nisso, acredita-se que a presente dissertação, até o momento, conseguiu elencar elementos suficientes para suscitar a percepção de que os jogos virtuais possuem atributos que os habilitam como um artefato capaz de suscitar sentimentos de entusiasmo e o interesse dos estudantes pelos conteúdos de História.

Contudo, para que isso se torne uma realidade no ambiente escolar, é preciso que o docente, ao se predispor a utilizar os jogos virtuais como artefato potencialmente capaz de auxiliar a aprendizagem do ensino de História, procure, enquanto jogador, conhecer empiricamente os

jogos virtuais a serem utilizados. Enquanto docente, é importante que ele empenhe-se para dominar os acontecimentos históricos selecionados para participar do enredo dos mesmos, tente assimilar em que medida ocorre à apropriação dos conteúdos curriculares de História e quais acontecimentos deixaram de ser utilizados na narrativa desses jogos virtuais. Como relata Neves (2012, p. 193) “O importante não é apenas identificar o que se simula do acontecimento ou fato histórico, mas como e o que não se simula também”. Ou seja, para que haja alguma perspectiva de sucesso na utilização dos jogos virtuais no processo de aprendizagem do ensino de História é preciso que o docente vivencie a sensação de imersão no ambiente virtual do jogo, a ponto de se deixar envolver “[...] por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda nossa atenção, de todo nosso sistema sensorial”. (MURRAY, 2003, p. 102). Tornando-se assim, um jogador/interator, sem, contudo, abandonar seu olhar crítico sobre a história ali representada.

Partindo desse pressuposto, pretende-se, na sequência, promover uma análise sobre a apropriação e utilização dos conteúdos históricos escolhidos pelos jogos virtuais previamente selecionados para esta investigação, a saber: *Forge of Empires e Grepolis*. É importante ressaltar que esses jogos virtuais foram escolhidos segundo critérios pré-estabelecidos para a realização desta pesquisa, mas também por suas características individuais.

Sendo assim, optou-se por selecionar jogos virtuais pensados a partir de uma temática histórica; que não tivessem pretensões didáticas; fossem jogos de estratégias/simulação; estivessem disponíveis na Rede Mundial de Computadores; fossem livres para baixar (também classificados como *free*) e de fácil acesso; disponíveis em aplicativos compatíveis com os dispositivos móveis e em diversos sistemas operacionais, como: *Windows, Android e IOS*; que tivessem gráficos bem elaborados, com uma plataforma que fornecesse várias alternativas de jogadas a seus usuários e que contemplasse um conteúdo curricular de História do primeiro ano do Ensino Médio.

Balizando-se por esses critérios, buscou-se no *Google Play*, jogos com temática em história que atendessem aos critérios preestabelecidos. É preciso ressaltar que a opção pelo *Google play* se respaldou no fato do mesmo se tratar de uma loja de aplicativos que atende ao sistema operacional *Android*, que é um dos mais usados no Brasil em aparelhos móveis, como: *smartphones e tablets*.

Segundo levantamento divulgado em fevereiro de 2014 no Tecmundo, sítio especializado em tecnologia, o sistema operacional *Android* seria o mais usado no país com 85,1% de usuários,

seguido pelo sistema *IOS* com 7,1%, *Windows Phone* com 4,2%, *BlackBerry* com 3,2% e *Bada* com 0,4% de usuários²¹. Em outro levantamento publicado pelo Tecmundo em agosto de 2014, é possível evidenciar que a liderança do sistema *Android* se confirma também a nível global, no qual o sistema *Android* teria 84,70%, seguido pelo *IOS* com 11,70% e *Windows Phone* com 2,50% de usuários²².

Assim, alicerçado por esses números, deu-se início à pesquisa e seleção de possíveis jogos virtuais que poderiam ser utilizados nesta investigação. Em um primeiro momento selecionou-se os jogos no *Google Play* e, posteriormente, verificou-se se eles eram compatíveis com outros sistemas operacionais, com o intuito de ampliar a abrangência de sua utilização em ambiente escolar.

A princípio foram selecionados, através do *Google Play*, quatro jogos, a saber: *Clash of Kings*, *Forge of Empires*, *Grepolis* e *Tribal War 2*. Em um segundo momento, partiu-se para análise dos jogos pré-selecionados a fim de avaliar se os mesmos atendiam todos os requisitos estipulados por esta pesquisa. Dentro dessa perspectiva de análise, a prática enquanto jogador de cada um dos jogos virtuais selecionados foi de vital importância para melhor avaliar os mesmos.

Assim, após análise empírica, foram excluídos dessa pesquisa os jogos virtuais *Tribal War2* e o *Clash of Kings*. O *Tribal War2* foi excluído pelo fato de apresentar um ambiente de jogo que se restringe a um castelo medieval e seu entorno, mais do que isso, por passar a sensação de que o mesmo seria, em muitos aspectos, uma compilação de características que permeiam os jogos *Forge of Empires* e *Grepolis* que pertencem à mesma empresa idealizadora do *Tribal War2*. Já o *Clash of Kings*, após análise empírica, percebeu-se que a utilização do mesmo estaria condicionada ao uso de dispositivos móveis equipados com *hardwares* mais potentes. Ou seja, mais caros. Situação que se tornou evidente pelo fato do jogo *Clash of Kings* ter apresentado lentidão em dois dispositivos móveis considerados por especialistas como aparelhos intermediários. Fato que, em um primeiro momento, excluiria a utilização de vários equipamentos disponíveis no mercado nacional. Outro fator que pesou contra o *Clash of Kings* foi a necessidade de se instalar um emulador²³ para *Android*, para que o mesmo pudesse

²¹ Disponível em: < <http://www.tecmundo.com.br/celular/50306-android-domina-85-1-do-mercado-de-celulares-no-brasil.htm> > - Acesso em 22 abr. 2016.

²² Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/sistema-operacional/60596-ios-android-windows-phone-numeros-gigantes-comparados-infografico.htm>. - Acesso em: 22 abr. 2016.

²³ É um *software* que teria a função de simular a existência de um sistema operacional no ambiente virtual de outro sistema operacional. Nesse caso específico, simular a existência de um ambiente do *Android* dentro do *Windows*.

ser jogado no ambiente do *Windows*, o que se configuraria como um complicador. Em outras palavras, sem a instalação desse emulador o jogo só poderia ser utilizado por dispositivos equipados com o sistema *Android*.

Cabe esclarecer que, muito embora o fato do jogo virtual ser acessível por computadores, não tenha sido colocado como um pré-requisito para a escolha dos jogos selecionados para esta pesquisa, os testes empíricos evidenciaram, por questões de jogabilidade e comodidade, haver a necessidade de se ter a possibilidade de acessá-los através de *hardwares* que disponibilizem uma gama maior de recursos – intrínsecos aos periféricos por ele utilizado²⁴ – como os computadores. Ainda que os jogadores optem por não o fazer.

Mediante a todos esses fatores, e, ao fim da análise dos jogos selecionados, optou-se pela utilização dos jogos *Forge of Empires* e *Grepolis* que demonstraram atender todos os pré-requisitos estabelecidos por esta pesquisa. Um fator que contribuiu decisivamente para a escolha do *Forge of Empires* e *Grepolis* foi o fato de ambos estarem disponíveis em ambiente virtual há pelo menos três anos. Realidade que, acredita-se, confere um grau de excelência e reconhecimento para esses jogos, por seus usuários.

Outro aspecto que se destaca nos jogos selecionados é o fato de ambos contarem com fóruns de discussão no qual seus jogadores podem participar ativamente com sugestões, críticas, elogios, tendo a possibilidade de comunicar problemas, além de poderem trocar informações e experiências sobre aspectos dos jogos. Periodicamente os dois jogos abrem a possibilidade para que seus jogadores se candidatem para uma seleção que visa preencher um número determinado de vagas destinadas a seus usuários, na equipe de criação e elaboração dos jogos em questão.

Além de tudo isso, não se pode passar despercebido que ambos são premiados, em 2012, o *Grepolis*, recebeu o prêmio de melhor navegador clássico MMO como evidenciado na imagem de nº 3, e em 2013, o *Forge of Empires*²⁵ foi contemplado com o prêmio de melhor jogo de navegador pelo “*Deutscher Computerspielpreis*“. Hoje, segundo a InnoGames o *Forge of Empires* conta com mais de 14.000.000 de jogadores registrados e o *Grepolis* com mais de 25.000.000 de jogadores registrados em vinte e cinco países pelo mundo²⁶.

²⁴ Teclado e *mouse*.

²⁵ Informação disponível em: <<https://www.innogames.com/pt/empresa/sobre-nos/#c872>>.

²⁶ Maiores informações em: <<https://www.innogames.com/pt/>>.



Imagem: 3. Tela de entrada do jogo *Grepolis*. Acesso em: 28/10/2016.

Entretanto, quando se pensa em um jogo virtual capaz de auxiliar a aprendizagem do ensino de História, é importante que se reconheça que a disciplina de história “[...] trata do mundo dos humanos, por meio dos tempos, em suas relações familiares, de trabalho, lazer, religiosidade, celebrações, em suas conquistas e conflitos, em seu fazer cotidiano”. (BELO HORIZONTE, 2012, p. 20). Sendo assim, nada mais justo que, os jogos virtuais selecionados sejam pensados, avaliados e questionados sobre esses mesmos critérios.

Pensando nisso, elaborou-se um quadro de avaliação de conteúdo, com o intuito de ponderar até que ponto haveria uma proximidade da história retratada nos jogos virtuais selecionados com os conteúdos escolares de História. Para além disso, tenciona-se perceber o trato que os idealizadores desses jogos deram ao conteúdo de História selecionado por eles e qual a noção de história que eles pretendem difundir através de seu artefato.

JOGOS VIRTUAIS	FORGE OF EMPIRE	GREPOLIS
Empresa idealizadora	Innogames	Innogames
Ano de criação	2012	2009
Plataformas	Computador, celular, <i>tablets</i> e <i>Kindle</i>	Computador, celular e <i>tablet</i>
Período histórico	O jogo se inicia a partir da	O jogo tenta abarcar parte da

retratado.	“pré-história”, passando pela Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea até o período aqui compreendido como pós-modernidade, transcendendo a um futuro possível, segundo a visão de seus idealizadores. Veja a imagem de nº 4 a seguir.	história da Grécia Antiga, que se localiza no período histórico conhecido como Antiguidade. Veja a imagem de nº 5 a seguir.
Seguimento escolar no qual poderá ser utilizado.	1º ano do Ensino Médio.	6º ano do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio.
Coerência em relação à história sobre o período retratado.	<p>Até o período denominado pelo jogo como Era Colonial – que seria o início da Idade Moderna – o jogo apresenta uma coerência linear com as divisões históricas estabelecidas. Mas, a partir do período que se segue, o jogo articula uma fragmentação histórica que resulta em uma divisão sui generis.</p> <p>Ao analisar detidamente cada um dos períodos nos quais o jogo divide a história da humanidade, é possível encontrar condições anacrônicas, seja em termos de desenvolvimento humano, seja nas próprias construções disponibilizadas em cada período.</p> <p>No entanto, é possível perceber que há uma preocupação dos idealizadores do jogo em se manter próximo da história que é amplamente divulgada. Fato que pode ser percebido pela forma como o jogo constrói sua relação de tempo com: o espaço, a produção de bens e os avanços técnicos científicos. Chegando ao ponto de constituir o tempo como elemento chave de sua trama. Fato de inegável</p>	<p>O jogo apresenta uma forte influência da mitologia grega no desenvolvimento de sua dinâmica. Ele demonstra uma tentativa de se reproduzir a Ágora grega e aflora a perspectiva das Cidades-Estados.</p> <p>Suas construções tentam reproduzir as características das construções gregas pertencentes ao período.</p> <p>A dinâmica do jogo permite a seus jogadores a percepção das diferenças existentes entre as cidades, através da comparação, das polis localizadas em uma mesma ilha e das polis das outras ilhas. Diferenças que podem ir das construções, passando pelos exércitos até a produção e o comércio.</p> <p>O jogo tenta demonstrar através de sua dinâmica a relação existente entre o tempo, o espaço, a produção, o consumo e o desenvolvimento da polis.</p> <p>Como era de se esperar o jogo retrata parte da história europeia.</p>

	<p>importância para se pensar a história enquanto disciplina escolar.</p> <p>Outro fator importante, propiciado pelo jogo, é a percepção de que as escolhas feitas refletem diretamente no avanço de cada cidade. Situação responsável pelo fato das cidades se diferirem umas das outras, como pode ser evidenciado no próprio jogo em questão.</p> <p>O jogo é pautado em uma perspectiva de história europeia que aos poucos, conforme vai se avançando nos períodos históricos, começa a ganhar um ar norte americano. Como é possível perceber na imagem de nº 6 a seguir.</p>	
Mundos	<p>Ao entrar pela primeira vez no jogo, não é dada a opção de escolher em qual mundo irá jogar. Todos os jogadores são direcionados compulsoriamente para um determinado mundo do qual doravante participará.</p> <p>Nesse jogo todos os mundos teriam as mesmas condições de jogabilidade. Sendo que a única variável seria seus participantes.</p> <p>Posteriormente, porém, é permitido que o jogador escolha, dentre as opções de mundo disponibilizadas, naquele momento, um ou mais mundos do qual deseja participar. Uma vez que as opções de mundos vão se alternando conforme a própria</p>	<p>São disponibilizados ao jogador cinco mundos distintos para que o mesmo possa escolher em qual pretende jogar. Cada um desses mundos possui características diferentes que influenciam diretamente o universo do jogo e a forma de interação entre o jogador e a dinâmica do jogo, como por exemplo: Velocidade do jogo, número de dias de proteção inicial, velocidade dos exércitos, o número de deuses disponíveis, entre outros.</p> <p>Essas opções de mundo vão se alternando conforme a própria dinâmica do jogo. Ou seja, dificilmente o jogador conseguirá logar duas vezes no mesmo mundo, o que</p>

	<p>dinâmica do jogo.</p>	<p>também não lhe é permitido utilizando o mesmo Login²⁷.</p> <p>Entretanto, o mesmo jogador pode participar de vários mundos com o mesmo cadastro.</p>
<p>Estética.</p>	<p>O jogo oferece gráficos bem elaborados e dinâmicos. Uma vez que ele proporciona ao jogador uma liberdade de escolha em relação ao que irá construir e em qual local do gráfico ele pretende colocar sua construção. Além disso, ele ainda permite que o jogador, a qualquer momento, reorganize toda a sua cidade conforme a sua estratégia e necessidade.</p>	<p>O jogo oferece um gráfico bem elaborado, porém, limitado. Uma vez que todas as 15 construções possíveis já têm seu lugar predeterminado. Fato que é recorrente em todos os mapas disponíveis no jogo. Essa situação merece especial atenção do docente pelo fato de poder induzir, erroneamente, o seu jogador (estudantes) a uma ideia de verdade histórica, quando associado à configuração da polis grega. Veja a imagem nº 7 a seguir.</p>
<p>Desenvolvimento do jogo e Relação espaço/temporal.</p>	<p>O jogo tem início na Idade da Pedra²⁸, mas já nos primeiros movimentos do jogo, o jogador é levado para a Idade do Bronze. A partir daí o jogador terá um quadro de tarefas a serem cumpridas, a fim de promover o crescimento social e estrutural da cidade e alcançar a fase seguinte. Situação que se repete durante as 15 fases que integram a trama do jogo na atualidade.</p> <p>É importante ressaltar que muitas dessas fases atuais do jogo foram incorporadas no decorrer de sua existência, e algumas delas, foram idealizadas mediante as opiniões de seus usuários.</p>	<p>O jogo se passa na Antiguidade, mais especificamente na Grécia antiga. Mediante a isso, não há mudanças no que diz respeito ao período retratado, e as transformações ocorrem basicamente dentro da própria polis. Ou seja, a ideia é que se invista no aprimoramento das quinze construções existentes. Fato que incide diretamente no desenvolvimento social e estrutural e bélico da Cidade-Estado.</p> <p>Diante disso, se torna evidente que a relação espaço/temporal perpassa por todo universo do jogo, e se configura como a diferença entre a conquista de novas polis e o consequente aumento de poder do jogador</p>

²⁷ Termo de informática originário do inglês que, nesse caso, pode ser associado ao cadastro do jogador.

²⁸ Imagem: 3.

	<p>Nesse jogo, não é difícil perceber que a relação espaço/tempo é algo intrínseco ao próprio ato de jogar. Podendo ser a diferença entre o avanço ou o retrocesso da cidade e seu jogador.</p>	<p>e sua derrota, em alguns casos até a eliminação do jogo, mesmo que temporária.</p>
--	---	---

As imagens que seguem ilustram as descrições dos jogos *Forge of Empires* e *Grepolis* apresentados neste estudo.



Imagem: 4, Tela inicial do jogo *Forge of Empires*. Acesso em: 10/01/2016.



Imagem: 5, Tela inicial do jogo *Grepolis*. Acesso em: 07/01/2016.



Imagem: 6, Tela de acesso ao jogo *Forge of Empires* fazendo alusão a um período da história norte-americana. Acesso em: 15/01/2016.



Imagem: 7. Tela do jogo *Grepolis* mostrando a Polis com todos os seus espaços de construção preenchidos. Acesso em: 22/04/2016.

Os dois jogos virtuais são dotados de uma variação de cenário, por eles denominados como mapas dos jogos, que proporcionam a seus jogadores uma sensação de movimento e interatividade com o enredo do jogo. Nesse universo fictício dos jogos selecionados acontecem batalhas de conquistas de territórios que conferem premiações que se diferem entre os dois jogos.

No *Forge of Empires* as batalhas acontecem sempre dentro do mesmo tipo de mapa que se modifica esteticamente conforme o local em que elas estariam acontecendo (imagem: 8). Assim, há locais com e sem: árvores, arrames farpados, trincheiras, lagos, pedras e construções futuristas. Quando o jogador ataca, suas unidades estão sujeitas a sofrer avarias ou até mesmo a ser eliminadas. Porém, no caso de defesa da cidade, ainda que todas as unidades sejam destruídas, elas são reintegradas como se nada tivesse acontecido para defender a cidade de um novo ataque. As cidades atacadas por um determinado jogador só poderão ser atacadas novamente após 24 horas.

As jogadas de ataque são controladas pelo jogador, mas nas jogadas de defesa, não há nenhum controle do mesmo. Nesse jogo não é possível conquistar a cidade do oponente, é possível no máximo saqueá-la. As conquistas só são possíveis nos mapas de campanha e continental, e são de territórios, não de cidades.



Imagem: 8 – Campo de batalha – Tela do jogo. Acesso em: 23/04/2016.

No *Grepolis*: as batalhas podem ocorrer entre as cidades de uma mesma ilha ou com cidades de outras ilhas. Quando a cidade atacada se encontra na ilha da cidade atacante, é preciso que se tenha apenas unidades terrestres. Quando a cidade atacada é de outra ilha, é preciso que se tenham embarcações de ataque e, se for um ataque que se pretende utilizar as vias marítimas e terrestres, também é preciso que se tenham embarcações de transportes.

Nesse jogo cabe ao jogador apenas a tarefa de escolher as tropas e embarcações que serão usadas para o ataque, ou seja, ele não participa ativamente do ataque em questão (imagem: 9).

Uma vez selecionadas e enviadas as tropas para o ataque, cabe ao jogador apenas o papel de ficar aguardando o tempo de deslocamento do seu exército até o alvo, para que o ataque aconteça e, quando for o caso, o tempo gasto para o retorno de sua tropa.

No *Grepolis* as perdas das unidades bélicas acontecem tanto ao atacar outra polis, quanto defender sua cidade. Havendo dois tipos de conquistas, as que ocorrem sobre as cidades bárbaras da ilha em que se localiza a cidade do jogador e as conquistas sobre os outros jogadores. No caso da segunda, ela se traduz na perda da polis para o oponente. Todavia, para que aconteça a conquista da cidade do oponente, é necessário construir e enviar uma embarcação própria para a conquista, caso contrário só ocorrerá a pilhagem da mesma.



Imagem: 9 – Seleção das unidades bélicas – Tela do jogo. Acesso em: 23/04/2016.

Um fator presente em ambos, e que pode auxiliar na interpretação dos jogos, são os mecanismos de produção de mercadorias e de recompensas. Uma vez que para Johnson (2005), a explicação para os jogadores serem cooptados pelos jogos extrapola o argumento do deslumbramento causado por seus gráficos repletos de cores e movimento, e, passa, necessariamente, pela obtenção de recompensas factuais. Por esse motivo, uma das preocupações na elaboração de um jogo “[...] gira em torno do fato de manter os jogadores informados das recompensas potenciais disponíveis para eles e como, no momento essas recompensas são necessárias”. (JOHNSON, 2005, p. 30). E, nos dois jogos virtuais selecionados para esta pesquisa não é diferente.

No *Forge of Empires* basicamente são três as formas de produção, a saber: as casas que periodicamente geram moedas, os edifícios de produção que geram mantimentos e os edifícios de mercadorias que geram desde matérias-primas até produtos industrializados. Todos os três tipos de produção estão diretamente ligados ao período histórico da construção que a realiza, sob a pena de variar o tempo de produção e a quantidade produzida. Todas essas formas de produção podem ser interpretadas como recompensas. Contudo, para um melhor entendimento do mecanismo do jogo, optou-se por classificá-los como produtos.

As recompensas aqui pensadas como aqueles que não seriam frutos de uma produção, ocorrem através de missões periódicas que são encontradas em ícones localizados do lado

esquerdo da tela e, também, através de eventos ligados a situações festivas ou a personalidades como, por exemplo, os que ocorreram ao longo do ano de 2015: de 11 a 25 de fevereiro, Evento do dia dos namorados (dia de São Valentim nos EUA); de 25 de março a 12 de abril, Evento de Páscoa; 17 de junho a 08 de julho, Evento de Verão; de 10 a 18 de setembro, Evento Conto do Herói; de 08 a 15 de outubro, Evento do dia de Cristóvão Colombo; de 26 de outubro a 10 de novembro, Evento de *Halloween* e a partir de 26 de novembro até os primeiros dias de janeiro de 2016, o Evento de Inverno. Todos esses eventos geram missões a serem cumpridas e recompensas a serem coletadas.

No *Grepolis* há quatro tipos de produção: as moedas, a madeira, as pedras e a produção de alimentos da fazenda, que se traduz em número de habitantes. Sendo que todas elas estão diretamente ligadas ao nível em que se encontra o local de produção, isto é, quanto maior o nível do local, maior será a quantidade produzida e vice-versa.

Há também as recompensas que ocorrem por intermédio das aldeias bárbaras conquistadas na ilha onde se encontra a polis, das quais periodicamente pode se retirar recursos como se fossem impostos pagos a seu senhor, sem prejudicar a relação entre eles. É possível, ainda, fazer pilhagens nas aldeias bárbaras, sob a pena de causar insatisfação dos habitantes da mesma.

Outra forma de recompensa provém do deus ou deusa que protege a cidade, que variam de acordo com as entidades míticas escolhidas, e que se fazem presentes no mundo escolhido para se jogar.

No decorrer do ano acontecem também alguns eventos festivos que geram recompensas como ocorreu no ano de 2015: A Batalha de Troia, A páscoa, Comandante de Roma, Assino de Esparta, Dia das Bruxas (imagem: 10) e do final do ano.

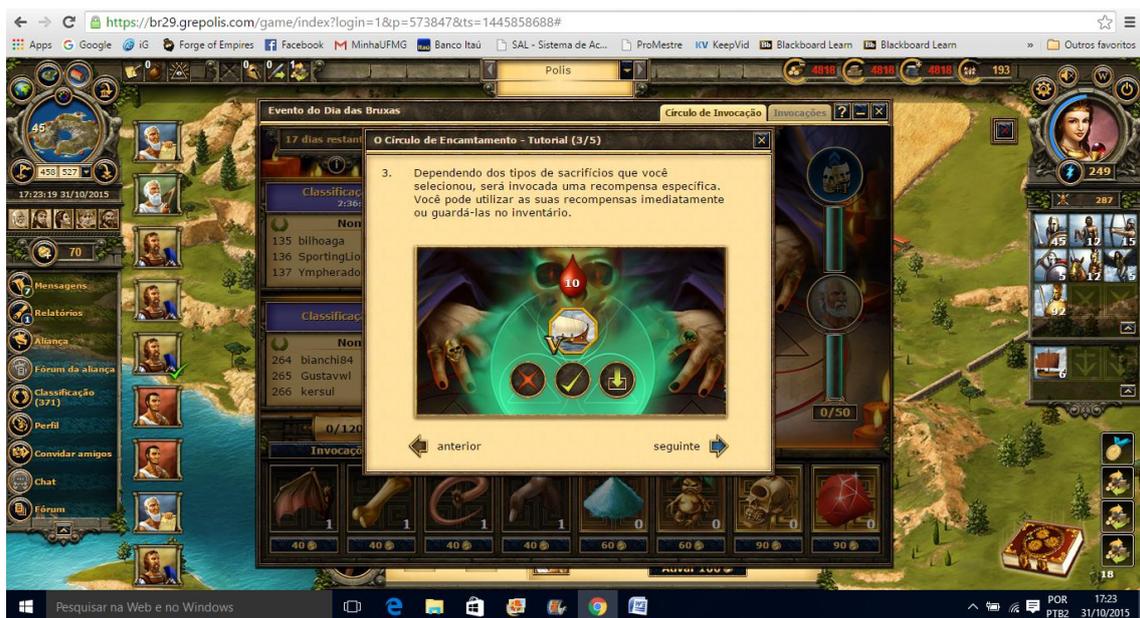


Imagem:10 – Evento do Dia das Bruxas – Tela do Jogo. Acesso em: 31/10/2015.

Antes de dar continuidade a linha de raciocínio que vem se desvelando no decorrer do presente texto, é preciso ressaltar que os dados, frutos das análises aqui realizadas, não têm a pretensão de se configurarem como verdades absolutas. Muito pelo contrário, elas são apenas um olhar sobre os jogos virtuais conhecidos como *Forge Of Empires* e *Grepolis*, e, portanto, não devem ser vistas de outra forma.

Sendo assim, após a análise de conteúdo, é possível perceber que – muito embora os jogos virtuais analisados não expressem nenhuma pretensão de garantir a historicidade dos fatos por eles apresentados – há uma preocupação estética de seus idealizadores em tentar reproduzir da melhor forma possível as condições inerentes ao período retratado. Fato que pode ser observado, de modo geral, nos vestuários, nas construções e nas tecnologias disponibilizadas para cada período que se pretende reproduzir. Situação também evidenciada em outros jogos e, relatada por outros pesquisadores como Arruda (2011) que, após analisar o jogo *Age of Empires*, afirmou ser possível perceber um cuidado com o objetivo de que os jogadores identifiquem os elementos usados como pertencentes à época. Entretanto, um olhar mais detido sobre essas representações pode revelar alguns anacronismos como já evidenciados no quadro de análise de conteúdo.

Porém, a própria dinâmica dos jogos de consubstanciar estratégia e ação aos acontecimentos históricos, tende a abrir espaço para a construção de um melhor entendimento no que concerne ao tempo histórico. E, sintomaticamente, propiciar um aumento das possibilidades

de aprendizagem do conteúdo escolar de História. Haja vista que, assim como nos jogos virtuais analisados, “no tempo histórico, os acontecimentos são marcados por relações espaciais, pelo lugar em que ocorre a ação”. (ARRUDA, 2011, p. 143).

Por outro lado, a facilidade de acesso e a rapidez com que os fatos e acontecimentos históricos vêm sendo tratados via TDICs, têm mudado o paradigma docente em relação ao ensino de História. Agora, o grande desafio, não é mais ensinar o conteúdo escolar de história. Mas, fazer com que os estudantes consigam desassociar o conteúdo ministrado de sua realidade vivida para associá-lo a um contexto histórico que ele nunca vivenciou. Isso quando se parte do pressuposto de que mais importante que conhecer o fato histórico, é compreendê-lo.

Nesse sentido, segundo Arruda (2011), a compreensão do espaço-temporal presente nos jogos virtuais, é capaz de despertar o jogador para a perspectiva racional de edificação dos princípios históricos necessários para um melhor aprendizado da história. Uma vez que, na pós-modernidade, mais do que nunca, “a dimensão temporal, seja ela a cronologia, a linearidade ou a simultaneidade dos acontecimentos é elemento dos mais complexos na compreensão da história”. (ARRUDA, 2011, p. 51).

Destarte, a compreensão do conteúdo de História só será possível a partir do entendimento do contexto no qual o fato estava inserido. Ou seja, o conhecimento e o domínio sobre os relatos históricos, já não são suficientes para promover a aprendizagem do conteúdo de História a ser ministrado. Fazendo-se cada vez mais necessário que haja uma melhor articulação dos diversos tempos históricos, a fim de facilitar a compreensão por parte dos estudantes. Conseqüentemente, torna-se pressuposto básico para o docente de história – que esteja predisposto a promover um ambiente propício à aprendizagem – a capacidade de conduzir os estudantes através dos limites que permeiam o espaço-temporal, com o propósito de que eles consigam, no presente, depreender o passado.

2.3 Relações espaço-temporais, jogos virtuais e a aprendizagem da História

O ofício de historiador e a aprendizagem da história pressupõem mais que estabelecer relações entre a memória e a história, o passado e o presente. Ele exige daqueles que enveredam por seus caminhos um conhecimento sobre o tempo em suas diversas aplicações e conceitos no decorrer dos séculos. Conforme Le Goff (1990, p. 52), “A história é a ciência do

tempo. Está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e é um elemento essencial da aparelhagem mental dos seus historiadores”.

Para Reis (1999, p. 8), o historiador, a exemplo do filósofo,

[...] é também um “pássaro de minerva”: passa a noite reexaminando o dia. Por outro lado, não tem certeza de que pode conhecer o passado-dia, pois a noite-presente em que ele está é o lugar do sonho. [...] É do alto da montanha, é dos ombros do gigante-tempo, que se contempla um horizonte mais amplo. Na verdade, é de madrugada, tarde da noite, que o dia anterior é melhor pensado e organizado e também imaginado!

Conhecer os diversos tempos históricos e saber transitar por eles faz parte do ofício do historiador que, utiliza o distanciamento temporal como ferramenta capaz de potencializar seu olhar sobre o passado. O problema é que, a distância do passado que auxilia o historiador a perceber melhor os acontecimentos históricos, é a mesma que tende a ofuscar o olhar do leigo e dos estudantes sobre o assunto. Junte-se a isso, a velocidade na qual os fatos acontecem e são divulgados no presente e, o resultado é uma fórmula capaz de obscurecer as referências sobre o passado. Partindo desse pressuposto, quanto mais distante no tempo o fato estiver do presente, maiores serão as dificuldades para compreendê-lo.

Conforme abordado anteriormente e, assumindo o risco de parecer trivial, é preciso “[...] dizer que as relações espaço-temporais sofreram mudanças aparentemente cada vez mais aceleradas ao longo da história da humanidade”. (sic.). (KOSELLECK, 2014, p. 84). Todavia, ao longo das últimas décadas essas mudanças foram potencializadas pelas TDICs que segundo Assmann (1998), concomitantemente propiciam uma sensação de economia temporal e relativizam o tempo a ponto de devorá-lo.

Dessa forma, o tempo teoricamente economizado, no desempenhar de uma tarefa, se transforma no fator de aceleração do próprio tempo. Ou pelo menos, cria a ilusão de que o tempo natural esteja passando mais rapidamente. Entretanto, “O [...] tempo natural permanece o mesmo, mas o conteúdo do tempo, criado pelos seres humanos, realiza-se de modo acelerado”. (KOSELLECK, 2014, p. 166). Em outras palavras, a velocidade vertiginosa na qual a história da humanidade vem sendo construída nas últimas décadas, tem cerceado às pessoas o direito de construir um arcabouço teórico com bases nas experiências por elas vivenciadas. A ponto de “[...] rouba-lhes sua continuidade, pondo repetidamente em cena mais material desconhecido, de modo que mesmo o presente, frente à complexidade desse conteúdo, escapa em direção ao não experimentável”. (KOSELLECK, 2011, p. 36). E essa vertiginosa aceleração do acontecimento que se faz presente na sociedade contemporânea,

seria responsável pela “[...] sensação de distanciamento temporal vivenciada nos dias atuais”. (ARRUDA, 2009, p. 233).

Hoje a simultaneidade das informações a serem processadas pelo cérebro humano é tão quantiosa que, é cada vez mais difícil para uma pessoa vivenciar detidamente o momento presente em que ela se encontra. Logo, não é difícil entender que, se as dificuldades para se constituir um espaço de experiência no tempo presente são reais, as expectativas geradas sobre a capacidade de assimilação dos estudantes, no que se refere às experiências do passado, por eles não vivenciadas, seriam no mínimo fantasiosas. Mesmo porque, há que se lembrar de que “o tempo histórico jamais é sentido igualmente pelos homens [...]”. (ARRUDA, 2013, p. 143). Além disso, uma interpretação que se pretenda criteriosa sobre o tempo histórico deve considerar muitas variáveis. E um dos pressupostos para se interpretar o passado, encontra-se intrinsecamente ligado a experimentação do momento presente que, como evidenciado, amiúde vem sendo cerceado pela velocidade dos acontecimentos.

Situação que sintomaticamente produz um recrudescimento das expectativas sobre os eventos futuros e, inevitavelmente, uma falta de interesse pelo passado. Em outras palavras, se não há como viver o presente em plenitude, e nem compreender o passado, a atenção tende a se voltar para os eventos futuros. Com efeito, é cada vez mais comum ouvir, dos estudantes, indagações sobre qual seria a razão de se estudar história. Ou seja, em sua maioria, eles exprimem uma grande dificuldade de associar a sua realidade aos fatos passados, o que não é difícil de se entender quando se pensa nas inúmeras experiências não assimiladas no decorrer de suas existências e, que, aparentemente, não lhes fazem falta. Postura que pode ser atribuída segundo Reis (1999, p. 7) a própria contemporaneidade que se deixa deslumbrar “[...] pelo brilho, barulho de personalidades, gestos, ações e discursos”.

De fato, não há como negar que a sociedade contemporânea vem progressivamente aumentando sua interação com um universo permeado por uma multiplicidade de relatos, imagens, sons, e que, “[...] cada vez mais substituímos nossas experiências reais pelas representações dessas experiências”. (SALIBA, 2008, p. 118). Mais que isso, atualmente a sociedade se encontra envolta por uma realidade hipermidiática que, de certa forma, pode ser traduzida segundo Saliba (2008), como um ataque imagético ininterrupto e acelerado que afasta as pessoas do mundo real e restringe o tempo dedicado as experiências reais.

Sendo assim, uma das possíveis respostas para tentar promover a aproximação dos estudantes com o ensino de História, e mais do que isso, fazer com que eles consigam discernir e

diferenciar os múltiplos tempos históricos pelos quais eles “passarão” ao longo do processo de aprendizagem sobre o mesmo, passaria obrigatoriamente pela utilização das potencialidades de uso das TDICs.

É nesse sentido que os jogos virtuais podem se configurar como um artefato contemporâneo capaz de abstrair ou pelo menos diminuir as distâncias entre o passado e o presente, sobre uma perspectiva de futuro. Acontecimento que só é possível pelo fato dos jogos virtuais conceberem “[...] uma relação diferente com o espaço, ao prescindir do elemento físico em sua configuração”. (ARRUDA, 2013 p. 48), E por conciliar a essa virtualidade que lhe é inerente à subjetividade permitida pela ficção. Os jogos virtuais

[...] simulam acontecimentos e fatos que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida, no tempo e no espaço, como uma determinada sociedade, política, economia, cultura que pode ser realista ou alegórica, fidedigna ou fantasiosa, linear ou fragmentada. (NEVES, 2012, p. 193).

Dessa maneira a utilização da ficção pelos jogos virtuais, lhes confere a capacidade de criar, a partir de sua subjetividade, novos paradigmas de vida, de tempo e espaço, à medida que, os tornam capazes de romper com as amarras que os prendem aos conceitos tradicionais e, simultaneamente, os habilita a elaborar novas formas de pensar a relação entre tempo e espaço.

Entretanto, é preciso que fique claro que a representação do tempo feita pelos jogos virtuais “[...] não é o tempo histórico circunscrito nos registros e documentos, mas aquele simulado, que guarda elementos do passado e se desenrola com as dinâmicas do presente”. (ARRUDA, 2009, 237). E, é justamente essa característica intrínseca aos jogos virtuais que viabiliza a interpretação de que ele possa se constituir como um artefato capaz de diminuir as distâncias que vem recrudescendo na pós-modernidade, entre: passado e presente, o estudante e o conteúdo de História, as práticas de ensino e a aprendizagem da história.

Mesmo porque, as tentativas tradicionais de retratar o passado sob a ótica do próprio passado, é uma prática que tem se mostrado obsoleta, mas, que ainda persiste, de certa forma, nos livros didáticos usados no âmbito escolar. Como já foi abordado nesta dissertação, e defendido por Gee (2009), essas práticas, há muito não são capazes de superar o hiato existente entre o passado e presente, a fim de favorecer a aprendizagem do conteúdo estudado.

Diante disso, é possível entender que “o essencial da conduta educativa não se situa, portanto, do lado da transmissão de informação, mas do lado da construção de sentido [...]”. (LOISELLE, 2002, p. 108-109). E é exatamente com o intuito de atribuir sentido a um tempo histórico no qual, por motivos óbvios, aos estudantes não foi dado o direito de participar, que os jogos virtuais podem ser utilizados pelos docentes de história. Ou seja, ao invés de palavras vazias sobre como se davam as relações de tempo e as ocupações dos espaços no passado. O docente, a partir de uma proposta de utilização de um jogo virtual que contemple uma temática coerente com o conteúdo histórico a ser ministrado em sala de aula, pode – ainda que haja ressalvas sobre como o conteúdo é abordado pelo jogo em questão – por intermédio de suas orientações e intervenções, quando necessário, propiciar a seus estudantes uma experiência de interação com um tempo histórico diferente daquele em que vivem. Mesmo que através de um ambiente ficcional de um jogo virtual.

Partindo do pressuposto de que, “os jogos em temática de história privilegiam o tempo e o espaço, em sua grande maioria”. (ARRUDA, 2009, p. 236), e que as relações, por eles constituídas, com o tempo e espaço são distintas. É possível defender a ideia de que através de uma proposta de ensino que se atreva a elencar os jogos virtuais como um artefato capaz de propiciar àquele que neles se encerem, a oportunidade de vivenciar outro tempo histórico, é que, os estudantes poderão vivenciar uma oportunidade efetiva de compreender e resgatar as perspectivas do passado. Mesmo que de forma implícita.

Destarte, se por um lado é preciso esclarecer que os jogos virtuais não podem ser tratados “[...] como uma panaceia milagrosa para o ensino em geral nem da História em particular”. (CARVALHO, 2009, p. 404). Por outro lado, a velocidade empreendida aos acontecimentos cotidiano nesse mundo pós-moderno, fluído e interconectado não permite que se descartem as possíveis contribuições que os jogos virtuais poderiam dar ao ensino de História, enquanto artefato tecnicamente capaz de promover a aproximação dos estudantes com a aprendizagem de história. Não, sem antes fazer uma tentativa.

CAPÍTULO 3 EXPERTISES PECULIARES AO USO DOS JOGOS VIRTUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo pretende-se discutir como o ensino de História poderia se apropriar das tecnologias de informática com o intuito de promover uma aproximação dos educandos com o

conteúdo de História a ser estudado. Para tanto, ele propõe a utilização dos jogos virtuais como um artefato capaz de proporcionar um ambiente mais amigável para que ocorra a aprendizagem do ensino de História. Por fim, ele traz alguns fundamentos importantes para que o docente consiga edificar um arcabouço teórico capaz de subsidiar uma proposta de ensino que evidencie os jogos virtuais como um artefato pedagógico.

3.1 Ensino de História e os jogos virtuais

A partir de 1980, muita coisa se modificou no mundo e na sociedade, como consequência direta ou indireta da ampliação das possibilidades que foram disponibilizadas via TDICs. Querendo, ou não, as TDICs passaram a fazer parte do cotidiano do cidadão, ainda que, alguns, não as vejam com bons olhos. Os jovens e adolescentes que nasceram sob a sua égide, principalmente aqueles que viviam em cidades que viabilizavam o uso de eletroeletrônicos e computadores com acesso à *internet*, seja ele discado, por cabo ou via satélite, já não conseguem pensar seu cotidiano sem o uso das TDICs. Segundo Fonseca (2003, p. 205), “A identidade infantil constrói-se associada à condição social da infância, à inserção da criança num grupo social, étnico e de gênero que se superpõe à condição geracional”.

Sendo assim, é pertinente supor que a infância é diretamente influenciada pelos avanços da sociedade como um todo. Considerando que a sociedade, já há algum tempo, vem sendo permeada pelas tecnologias de informática, é possível inferir, que, “a infância” se correlaciona direta ou indiretamente, com os avanços tecnológicos através dos grupos sociais a que se pertence. Provocando “[...] “alterações mentais” ou “mudanças cognitivas” causadas pelas novas tecnologias e [...] uma grande variedade de novas necessidades e preferências por parte da geração mais jovem, especialmente na área de aprendizagem, embora não se limite a ela”. (PRENSKY, 2012, p. 65).

Situação que é facilmente evidenciada no âmbito escolar contemporâneo, no qual há uma invasão diária de aparelhos como os *smartphones*, com seus aplicativos de consulta, redes sociais e jogos virtuais, inseridos nas salas de aula pelos próprios estudantes. Em contrapartida, ainda há, por parte de muitos docentes, uma cultura de resistência em relação à utilização das potencialidades desses aparelhos em sala. Entretanto, tem se tornado cada vez mais difícil negar as possibilidades de aprendizagem que se agregam à utilização desses

dispositivos móveis nas práticas de ensino contemporânea, seja como instrumento pedagógico, seja como meio de interação entre estudantes e professores.

É claro que o advento dos dispositivos móveis, como os *smartphones* e os *tablets*, ainda é algo muito recente. Contudo, não é preciso ser um *expert* em informática para constatar que muitas das potencialidades presentes nos computadores migraram para esses dispositivos móveis, e que a importância atribuída por alguns autores ao uso das TDICs na educação, também podem ser percebidas nesses aparelhos.

A utilidade desses produtos no ensino é incontestável, não apenas como instrumento de representação que auxilie na aprendizagem de conteúdos programáticos, mas também como estimulador da pesquisa (particularmente entre estudantes de 1º e 2º graus). (FIGUEIREDO, 1997, p. 430).

Para Figueiredo (1997), as TDICs se tornaram um instrumento indispensável para a educação, à medida que, por seu intermédio, se amplia o horizonte de possibilidades de ensino e da aprendizagem. Além disso, as TDICs que hoje, mais do que nunca vêm se configurando, por intermédio dos *smartphones*, como uma presença real nas escolas, têm se mostrado capaz de agregar e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares, em especial do ensino de História.

Partindo desse pressuposto, acredita-se que essa tecnologia pode ser interpretada como uma importante aliada do trabalho docente, com a intenção de despertar nos discentes o senso crítico e o interesse pela pesquisa histórica. No entanto, se os docentes continuarem a ver os dispositivos móveis apenas como obstáculos para as suas aulas, nunca se conhecerá as reais potencialidades de sua utilização no intuito de estimular o engajamento dos estudantes e de ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Sendo assim, o primeiro passo em direção a utilização dos jogos virtuais como um artefato capaz de auxiliar no processo de aprendizagem dos conteúdos de História passa necessariamente pela aceitação dos docentes em interagir com a presença desses dispositivos móveis – em especial os *smartphones* – dentro do espaço escolar. Uma vez que a escola enquanto instituição encontra-se imersa em um novo contexto histórico e social “[...] que se caracteriza pelo uso frequente das tecnologias, como telefone celular, *games*, computadores, impressoras, *internet*, câmeras de vídeos, CDs, DVDs, TV a cabo e outras.” (SILVA, 2013, p. 110-111).

Mediante a essa realidade, vem se tornando cada dia mais importante a ampliação dos horizontes que permeiam os paradigmas da educação com o objetivo de validar “[...] um cenário educacional e cultural mais amplo existente fora do sistema formal de escolarização [...]”. (SILVA, 2013, p. 106). Ou seja, o conhecimento em meio a essa sociedade fluida e pós-moderna atual encontra-se ao alcance de qualquer pessoa através da Rede Mundial de Computadores. Sendo assim, “o espaço tradicional da escola não é mais o limite para a educação na sociedade atual”. (SILVA, 2013, p. 110).

Diante da afirmação de Silva (2013) parece óbvio que o grande desafio dos docentes deixou de ser o ensino dos fatos e passou a ser o ensino de como os estudantes devem trabalhar os conteúdos disponíveis nos livros, na *internet* ou em qualquer outro meio de informação ao qual eles tenham acesso. Em outras palavras, agora o desafio é “aprender a prender”. Nesse sentido, os jogos virtuais podem se configurar como um importante instrumento de aprendizagem de várias disciplinas na contemporaneidade, inclusive de história.

Segundo Mattar (2010), os jogos virtuais podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo e cultural. E mais do que isso, a participação no universo dos jogos virtuais faz com que seus jogadores aprendam a negociar e interagir com as regras. Ou seja, os jogadores desses artefatos tendem a desenvolver um pensamento crítico, já que a própria dinâmica dos jogos virtuais acaba por forçar, a quem neles se aventuram à busca por novas possibilidades de jogadas com o objetivo de evitar uma derrota que muitas vezes se mostra inevitável. Nesse sentido, eles acabam criando um ambiente favorável para o desenvolvimento de um raciocínio lógico e questionador sobre as pseudos realidades que se apresentam como verdade. E é justamente essa forma crítica de encarar os fatos que se configura como uma das contribuições dos jogos virtuais para quem pretende se dedicar aos estudos sobre a história da humanidade.

Mas, é preciso que se tenha a consciência de que a utilização dos jogos virtuais no ensino de história não é uma solução milagrosa que resolverá todos os problemas de déficit de aprendizagem dos estudantes. “A aprendizagem baseada em jogos digitais precisa ser combinada com outros métodos de aprendizagem, tão funcionais quanto ela”. (PRENSKY, 2012, p. 27). Ou seja, os jogos virtuais devem ser encarados como um instrumento capaz de auxiliar na compreensão de determinados conceitos históricos que, uma vez assimilados, podem contribuir para uma melhor aprendizagem do conteúdo escolar de História.

Assim, a proposta de utilização dos jogos virtuais como um artefato capaz de melhorar a aprendizagem do ensino de História passa, a princípio, pela ideia de uma aprendizagem periférica do conteúdo de História. Isto é, não se deve pensar que os estudantes que se dispuserem a imergir no universo dos jogos virtuais com temática em história, após algumas semanas de imersões diárias, se tornarão grandes especialistas no período histórico retratado pelo jogo selecionado. Muito pelo contrário, a proposta de utilização dos jogos virtuais como potencializadores da aprendizagem histórica passa muito mais por uma experiência virtual que possibilite aos estudantes vivenciarem e assimilarem determinados conceitos históricos que se fazem presentes na situação de administrar o tempo e os acontecimentos que permeiam o universo dos jogos em questão.

Nesse sentido, os jogos virtuais tendem a encorajar "[...] os jogadores a explorar detalhadamente antes de irem adiante rápido demais, a pensar lateralmente e não só linearmente e a usar essa exploração e esse pensamento lateral para repensar os próprios objetivos [...]". (GEE, 2009, sp). É essa ruptura com o paradigma de aceleração temporal – sensação implícita ao presente vivido do estudante – que se configura como uma experiência real. Em outras palavras, a imersão do sujeito no ambiente virtual do jogo, pode propiciar uma experiência única de aprendizagem de determinados conceitos históricos que podem ser mais facilmente assimilados por intermédio de um olhar que consiga parar e vislumbrar a horizontalidade dos fatos a serem estudados. Segundo Mattar (2010, p. XVIII) “a imersão nos jogos eletrônicos permite exercícios de tomada de decisão, planejamento, desenvolvimento de estratégias e antecipações que não são possíveis no cotidiano”.

Diante disso, acredita-se que os jogos virtuais teriam a capacidade intrínseca de propiciar a seus interatores, através de uma experiência virtual, a participação ativa na construção de uma história que até então se encontrava presente em seus livros didáticos, mas distante de seu cotidiano. Essa experiência virtual de “vivenciar” os fatos históricos concomitantemente com os desafios criados pelo próprio enredo do jogo faz com que a aprendizagem se torne divertida, atraente e, em muitos casos, imperceptível ao sujeito imerso no universo do jogo. Assim, se por um lado, “[...] o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os *videogames* motivadores e divertidos”. (GEE, 2009, sp). Por outro lado, os jogos virtuais abrem uma perspectiva de aprendizagem dos conteúdos de História – e de várias outras ciências – de uma forma amigável, natural e, acima de tudo, respeitando a individualidade de assimilação de cada jogador.

Entretanto, o aproveitamento das “[...] potencialidades dos jogos digitais no ensino de História constitui-se num grande desafio, principalmente por ser uma iniciativa ainda recente, na qual poucos docentes e pesquisadores ousam estabelecer uma discussão metodológica mais aprofundada”. (NEVES, 2012, p. 195). Situação que se agrava dado à pequena quantidade de aulas semanais dedicadas a disciplina e a grande quantidade de conteúdo a ser ministrado nesse curto espaço de tempo. Diante desse quadro, qual seria a saída para conciliar as possibilidades de aprendizagem do ensino de História presentes nos jogos virtuais com a realidade vivenciada por seus docentes no ambiente escolar?

3.2 Utilização didática dos jogos virtuais

Ao abrir os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) na parte que trata das Ciências Humanas e suas Tecnologias, mais especificamente no trecho que se refere às competências e habilidades referentes ao ensino de História, encontramos os seguintes dizeres:

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, 2000, p. 20).

De fato, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as práticas pedagógicas e o currículo de História vêm sendo repensados e reformulados. E é preciso reconhecer que muito já se avançou no sentido de tentar promover uma melhor aprendizagem de conceitos e conteúdo do ensino de História. Segundo Neves (2011), nos últimos anos o ensino de História teria assumido uma postura menos ortodoxa, na tentativa de se pautar por um discurso mais compreensível em conformidade com o contexto de constantes mudanças no qual os estudantes encontram-se inseridos.

Em pleno contexto de mudanças, cresceu o incentivo ao ensino democrático e dialético da História, no qual tornou competência do docente, dentre outras coisas, estimular, mediar e instigar os discentes para que se sentissem envolvidos no seu processo de aprendizagem. Daí começaram a surgir as diversas propostas de utilização das linguagens para uma compreensão mais pertinente da História. (NEVES, 2011, p 79).

Apesar de todas essas mudanças relatadas por Neves (2011), o que se percebe é que os docentes do ensino de História ainda se veem limitados pelo pequeno número de aulas disponibilizado semanalmente à disciplina pelo currículo do Ensino Médio e pela grande

quantidade de conteúdo a ser contemplado. Como efeito colateral, multiplica-se o sentimento de frustração e impotência de docentes que dedicam boa parte de seu tempo “livre” em prol de criar estratégias que possam contribuir para a elaboração de um ambiente propício à aprendizagem, mas que, em muitos casos, acabam não sendo empregadas devido a escassez de tempo disponibilizado à disciplina de História.

Com isso não se pretende afirmar que os docentes se limitam as velhas aulas expositivas. Muito pelo contrário, conforme foi enfatizado por Neves (2011), os docentes de História vêm, ao longo dos anos, se desdobrando com o propósito de tentar superar as deficiências do sistema educacional brasileiro e proporcionar um ensino de qualidade aos estudantes que se encontram inseridos no ambiente escolar. Como ressaltou Arruda (2011, p. 84), “o desejo do professor é que seus alunos sejam capazes de empreender estratégias autônomas de aprendizagem [...]”. Estratégias essas, que segundo o autor, se fazem presentes nos jogos. Porém, o autor conclui seu pensamento afirmando que essa “[...] realidade ainda está distante do universo escolar”. (ARRUDA, 2011, p. 84).

Sendo assim, o que pode ser feito no sentido de introduzir e aproximar os jogos virtuais – que já fazem parte da vivência dos jovens que se encontram inseridos no ambiente escolar – das práticas pedagógicas que permeiam o ensino de História? Como conciliar uma proposta de utilização dos jogos virtuais no ensino de História, com o número reduzido de aulas e a grande quantidade de conteúdo a ser ministrado?

Certamente não há respostas prontas que possam estancar o fluxo questionador dessas perguntas. E nem o próprio PCNEM traz respostas sobre como o docente conseguirá alcançar os objetivos por ele traçado, quem dirá sobre a inserção dos jogos virtuais como artefato pedagógico no ensino de História. De fato, isso fica a cargo do docente e, diga-se de passagem, não haveria de ser de outra forma.

Contudo, quando se lê o PCNEM com um olhar mais atento, é possível perceber algumas indicações sutis de como o professor de história conseguirá transpor os obstáculos de tempo e espaço que delimitam suas aulas, e fazer com que seus estudantes apreendam “[...] noções de tempo histórico em suas diversidades e complexidades, [...] na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive”. (BRASIL, 2000, p. 25). Ou seja, a proposta do PCNEM é que o professor consiga – dentro das limitações que lhe são impostas pelo currículo do Ensino Médio – fornecer subsídios para que seus estudantes aprendam, ao

transitar entre os tempos históricos, a discernir sobre seu papel de cidadão na sociedade a qual ele se encontra inserido.

Para tanto, os PCNEM sugerem que os docentes desenvolvam “[...] pesquisas orientadas a partir da sala de aula [...]” (BRASIL, 2000, p. 26), como alternativa para o aprimoramento da capacidade do estudante “[...] de refletir sobre o tempo presente também como processo”. (BRASIL, 2000, p. 26). Ou seja, a ideia é que o docente articule um método de ensino que possibilite uma construção do conhecimento que extrapole os muros da escola para estimular uma aprendizagem que aconteça, concomitantemente, dentro e fora do ambiente escolar. Lembrando sempre, que as escolhas pedagógicas podem ser a diferença entre o sucesso e o fracasso de uma abordagem, uma vez que ela,

[...] pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico. (BRASIL, 2000, p. 26).

Pensando nisso, não é difícil perceber que os jogos virtuais seriam uma escolha pedagógica capaz de fornecer subsídios importantes aos estudantes para que desenvolvessem, senão todas, algumas das habilidades e competências relatadas pelo PCNEM, como se tentou demonstrar ao longo desta dissertação.

Partindo do pressuposto de que “*aprender a conhecer exige um aprender a aprender* [...]” (SILVA, 2013, p. 120), os jogos virtuais podem ser trabalhados pelos docentes como um artefato capaz de suscitar nos educandos o desejo de buscar respostas autônomas, sobre questões passíveis de se interpor como um obstáculo interpretativo a aprendizagem de determinado conteúdo do ensino de História. Ou seja, os jogos virtuais têm a capacidade intrínseca, através de uma estratégia que, impele seus interatores a analisarem as possíveis resoluções para os problemas por eles apresentados, a desenvolver, as capacidades cognitivas de avaliação e planejamento – de despertar o desejo de “aprender a aprender” como citado por Silva (2013). E mais do que isso, no universo dos jogos virtuais “[...] cada jogador dá à sua própria narrativa uma sequência, um ritmo e um desenvolvimento, podendo assim continuar a jogar os *games* da maneira mais eficiente possível, de acordo com suas capacidades [...]” (MENDES, 2006, p. 96).

Situação que geralmente não ocorre em um ambiente escolar no qual todos, teoricamente, devem acompanhar um cronograma pré-estabelecido. Em outras palavras, o ambiente dos

jogos virtuais tem a capacidade de proporcionar a seu interator a possibilidade de retomar um determinado evento quantas vezes lhe for necessário ou, na pior das hipóteses, uma oportunidade de recomeçar, sem que o mesmo sofra um prejuízo definitivo, como geralmente acontece ao educando no sistema avaliativo adotado pelo ensino regular de História.

Nessa perspectiva, é preciso perceber que, na atualidade, o novo desafio da escola e seu corpo docente perpassam pela compreensão dos “[...] mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem dos jogos, bem como analisar formas de fomentar iniciativas dos jovens para a construção de estratégias de aprendizagem autônomas”. (ARRUDA, 2011, p. 85).

Corroborando com essa forma de conhecimento, Silva (2013) revela que um processo de ensino que se predisponha a pautar por um método de aprendizagem que valorize habilidades cognitivas que incentivem o planejamento, a solução de problemas, a capacidade de raciocínio e a capacidade de argumentação, nunca se completa.

Assim, mais do que nunca, se faz premente que a escola enquanto instituição cuja atribuição seria proporcionar um ensino de qualidade tente perceber no ambiente ficcional dos jogos virtuais um espaço de aprendizagem lícito e capaz de promover a aproximação dos estudantes – que aprenderam a conviver com a sensação de aceleração temporal que se faz presente no século XXI, mas que têm imensa dificuldade de se inserir em um ambiente escolar que persiste em atuar nos moldes do século XIX, usando tecnologias que tendem a promover uma sensação de desaceleração a qual eles não estariam acostumados – com os conteúdos curriculares a serem ministrados dentro do universo escolar, em especial a aqueles que se referem ao ensino de História.

Porém, a utilização dos jogos virtuais, a fim de minimizar o hiato existente entre a velocidade atual do universo cotidiano de aprendizagem do estudante e a velocidade de aprendizagem que o ensino regular impõe aos mesmos no ambiente escolar, passaria necessariamente pelo reconhecimento das potencialidades dos jogos virtuais em minimizar essas percepções distintas de aceleração temporal presentes no dia a dia da sociedade e no cotidiano escolar.

Por outro lado, o que se evidencia, ao longo desta pesquisa, é que somente o efetivo reconhecimento das contribuições didáticas presentes nos jogos virtuais, seria capaz de viabilizar a introdução de uma proposta pedagógica que propicie que a aprendizagem ocorra em múltiplos recortes de tempo e espaço para construir “[...] novas formas de saber que contemplem democraticamente todos os contingentes populacionais de alunos; [...] em

qualquer espaço social e em qualquer momento da vida, o que pode reconfigurar a própria noção de escola”. (SILVA, 2013, p. 118).

Com efeito, a implementação de uma proposta de ensino que utilize concomitantemente o universo ficcional dos jogos virtuais, o conteúdo dos livros didáticos e uma estratégia dinâmica, que se pautar pelo dialogismo, propiciará que os conteúdos de História ministrados no ambiente escolar transcendam os muros que o cercam. Ou seja, acredita-se que a partir da introdução, em sala de aula, de uma proposta pedagógica que utilize os jogos virtuais no ensino de História, os próprios estudantes se encarregarão, ainda que involuntariamente, de fazer com esse conteúdo extrapole os limites do ambiente escolar. Em outras palavras, todas as vezes que esses estudantes acessarem, fora do ambiente escolar, o universo do jogo virtual – introduzido como artefato pedagógico pelo docente – eles estarão, ainda que inconscientemente, se familiarizando com o conteúdo histórico ministrado em sala de aula. Com o passar do tempo, essa situação, tende a proporcionar uma maior afinidade do estudante com o conteúdo de História presente no currículo, e, sintomaticamente, a minimizar a sensação de estranhamento proporcionada pela suposta desaceleração temporal promovida pelo universo escolar.

Não é preciso dizer que, quanto maior for a identificação do estudante com o ambiente escolar no qual ele se encontra inserido, maiores também serão as chances de que esse educando desenvolva a expertise necessária para compreender e, principalmente, transitar pelos vários tempos históricos contemplados pelo ensino regular de História ao longo da educação básica.

Assim, no intuito de tentar aproximar os docentes do ensino de história dos fundamentos que permeiam o universo dos jogos virtuais, a parte final desse capítulo se dedica a elaboração de um texto que também estará disponível como *e-book*²⁹. Destarte, objetiva-se atender um dos requisitos do PROMESTRE que é a elaboração de um produto que possa contribuir para melhoria efetiva da prática docente, e concomitantemente, pretende-se propiciar aos docentes de história os subsídios necessários para que eles possam fundamentar sua opção pela utilização, ou não, dos jogos virtuais como um artefato lícito e capaz de potencializar a aprendizagem do ensino de História e, ao mesmo tempo, aproximar os educandos dos conteúdos históricos a serem estudados.

²⁹ Disponível em: https://www.amazon.com.br/FUNDAMENTOS-QUALIFICA%C3%87%C3%83O-UTILIZA%C3%87%C3%83O-POTENCIALIZADORES-APRENDIZAGEM-ebook/dp/B01MSSOTKQ/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1482758458&sr=8-1&keywords=josimar+de+mendon%C3%A7a

3.3 Fundamentos para qualificação e utilização de jogos virtuais como potencializadores da aprendizagem do ensino de História

Na atualidade, apesar da ampla disseminação mundial de aparelhos móveis pela sociedade, quando um docente se depara com uma proposta didática de utilização dos jogos virtuais como um artefato capaz de auxiliar na aprendizagem do ensino de História, a imagem que, provavelmente, perpassa por seu imaginário é aquela em que o professor terá que deslocar seus educandos da sala regular de ensino para a sala de informática da escola, na qual, com muita sorte, ele terá acesso. E de fato, por muitos anos uma proposta de ensino que pretendesse usufruir das potencialidades didáticas presentes em jogos virtuais no intuito de promover uma melhor assimilação do conteúdo da História, deveria necessariamente passar por esse tipo de experiência que, em muitos casos, acabava se demonstrando improdutiva e controversa.

Contudo, nos últimos anos, o advento de tecnologias que viabilizou a fabricação, a distribuição, a venda e a utilização de dispositivos móveis de microinformática, tem ampliado radicalmente as possibilidades didáticas de utilização dos jogos virtuais dentro e fora do ambiente escolar. Assim, mediante a essa nova realidade, que já se faz presente na sociedade brasileira, optamos por elaborar um conteúdo que pretende: evidenciar algumas características que permeiam o universo dos jogos virtuais, elencar alguns exemplos de jogos virtuais que possam ser utilizados pelo docente no ensino de História e tentar demonstrar algumas, das inúmeras, maneiras de se utilizar as potencialidades didáticas que permeiam os jogos virtuais. Porém, desde já é preciso que se compreenda que, não há a menor pretensão de que esse material seja um manual ou um receituário de como se deve utilizar os jogos no ensino de História, muito pelo contrário.

Logo, um dos objetivos desse material é evidenciar sua própria limitação, diante das inúmeras possibilidades de abordagens didáticas que já, na atualidade, se fazem presentes em uma proposta que pretenda se apropriar dos jogos virtuais como um artefato capaz de promover um ambiente adequado a aprendizagem do ensino de História. E é exatamente por isso que se defende a ideia de que a elaboração de uma proposta de intervenção didática que se pautar pela adoção dos jogos virtuais, deve ficar a cargo de cada docente. Na prática, isso significa dizer que: ficaria a cargo do docente: analisar, selecionar, elaborar e introduzir uma proposta

didática que contemple o jogo virtual mais adequado ao contexto no qual ele será utilizado pelo mesmo.

Destarte, talvez o principal mérito do conteúdo aqui evidenciado seja o de apenas fomentar uma discussão que possa auxiliar aqueles docentes que – cansados de testemunhar as dificuldades de seus educandos em se adaptarem ao contexto escolar – decidiram se aventurar por um caminho menos ortodoxo que contemple a utilização dos jogos virtuais na tentativa de aproximar sua prática de ensino à realidade vivenciada por seus alunos diariamente.

3.3.1 Tipos de jogos virtuais com temática em história

Um dos fatores mais importante na elaboração de um plano de ensino que contemple a utilização dos jogos virtuais passa necessariamente pela seleção do tipo de jogo a ser utilizado pelo docente junto a seus estudantes. Nesse sentido, acredita-se que o primeiro aspecto a se pensar sobre o pretense jogo virtual a ser utilizado como artefato didático no ensino de História, passaria pelo descortino da intencionalidade que permeia o universo de possibilidades dos jogos virtuais.

Segundo Neves (2012), os jogos baseados em temáticas históricas, chamados pela autora de *history games*, podem ser classificados basicamente por dois tipos de intencionalidades: os que não teriam nenhuma pretensão pedagógica, tendo como objetivos o entretenimento de seus jogadores e a obtenção de lucro através de sua comercialização e aqueles criados com a finalidade educativa de promover a aprendizagem dos conteúdos do ensino de História. Todavia, é preciso ressaltar que o docente só conseguirá fazer uma escolha eficiente, em relação à intencionalidade dos jogos, à medida que ele tiver plena consciência de até que ponto sua proposta de ensino “inovadora” é ortodoxa ou heterodoxa. Em outras palavras, aqueles que querem trazer à luz uma proposta de ensino inovadora e atual, mas, que têm receio de serem mal-interpretados por seus pares, deveria, ao menos em um primeiro momento, considerar a opção de um jogo virtual que tenha uma intencionalidade pedagógica. Já os docentes que não têm receio de serem mal interpretados por seus pares, muito provavelmente, optaram pelos jogos que não têm nenhuma pretensão pedagógica.

No entanto, é preciso ficar atento, pois não é a escolha da intencionalidade dos jogos virtuais que modificou a prática de ensino do docente. Isto é, nada impede que um docente que optou

pelos jogos virtuais com pretensões pedagógicas, desenvolva uma didática de ensino eficiente e inovadora, ou que, aquele que optou por um jogo sem intencionalidades pedagógicas continue a replicar as mesmas velhas práticas de ensino. E vice-versa.

3.3.2 Acessibilidade ao ambiente dos jogos virtuais

Atualmente, outro fator que deve ser pensado, concomitantemente com a intencionalidade dos jogos, é a acessibilidade dos estudantes ao ambiente virtual dos mesmos. Uma vez que, durante a pesquisa desenvolvida para elaboração deste trabalho, não foi possível identificar nenhum jogo acessível por dispositivos móveis com o intuito manifesto de promover a aprendizagem dos conteúdos do ensino de História, o que não quer dizer que eles não existam.

Partindo desse pressuposto, é importante perceber que o tipo de acessibilidade de um jogo pode direcionar a escolha de uma ou de outra intencionalidade, uma vez que o simples fato de não existirem jogos educativos com temáticas históricas acessíveis por dispositivos móveis, já eliminaria automaticamente sua utilização em uma proposta de ensino de História que se predisponha a transcender o ambiente escolar. Ou seja, o fato de não existirem jogos pedagógico, acessíveis por dispositivos móveis, voltados para o ensino de História, limitaria, por si só, a utilização dos jogos com fins educativos ao ambiente escolar de ensino. Principalmente no que diz respeito aos estudantes do ensino público brasileiro.

Assim, com a intenção de promover um melhor entendimento das opções de acessibilidade dos jogos em ambiente virtual, identificamos duas formas de acessibilidades mais utilizadas na atualidade: os *softwares* desenvolvidos para computadores, que compreendem tanto os jogos com pretensões educativas do ensino de História³⁰, quanto os jogos sem nenhum intuito de promover o ensino de História e os aplicativos desenvolvidos para dispositivos móveis que não contemplariam, até o momento, jogos com a finalidade expressa de promover o ensino de História.

³⁰ É importante ressaltar que no decorrer desta pesquisa três jogos com fins educativos se destacaram por suas propostas de ensino, seus temas, seus gráficos e sua jogabilidade, são eles: o jogo da Cabanagem, disponível em: < <http://www.larv.ufpa.br/>>; o jogo Tríade, disponível em: < <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade/>>; o jogo Huni Kuin: os caminhos da jiboia, disponível em: < <http://www.gamehunikuin.com.br/>>. Lembrando que todos eles devem ser baixados no computador e não são acessíveis por dispositivos móveis.

3.3.3 Jogos virtuais e seus períodos históricos

Outro critério a ser ponderado pelo docente perpassa pelo período histórico a ser contemplado pelo jogo que será escolhido. Situação que, a princípio, pode parecer algo muito fácil, uma vez que bastaria uma rápida consulta ao plano de ensino para se buscar um jogo que contemple o período da história a ser trabalho junto aos educandos.

Entretanto, diante da grande profusão dos jogos virtuais na atualidade, vem se tornando cada vez mais necessário que o docente pesquise – dentre os jogos que têm seu enredo baseado no período histórico que será contemplado pelos estudantes no ambiente escolar – o jogo virtual que melhor contribua com o aprendizado do conteúdo histórico a ser ensinado, propiciando, assim, aos educandos, uma experiência de imersão na qual eles possam desenvolver um senso crítico que os possibilite contextualizar o tempo histórico a ser estudado e a diferenciá-lo do tempo histórico no qual eles se encontram inseridos.

Assim sendo, “no que se refere aos conteúdos, os *history games* podem ser classificados quanto aos períodos históricos que abordam [...]”. (NEVES, 2011, p. 72). Ou seja, para Neves (2011), é possível classificar os jogos virtuais com temática em história por intermédio do período histórico por eles abordados, como por exemplo: Pré-história (*Big Hunter, Dino Quest, etc.*); História Antiga (*Grepolis, Empire: Rome Rising, etc.*); História Medieval (*Tribal War 2, Clash of Kings, etc.*); História Moderna (*Age of Voyage, The Pirate: Caribbean hunt, etc.*); História Contemporânea (*Strategy & Tactics: WW II, World Conqueror 3, etc.*) e, porque não, História do Tempo Presente (*The Sims, Sin City, Pokemon Go, etc.*).

Contudo, é preciso considerar que existem alguns jogos, como o *Forge Of Empires*, que não podem ser classificados em relação ao período histórico abordado. Uma vez que eles seriam dotados de um enredo que perpassa por diversos períodos históricos, e alguns, chegam a extrapolar até o próprio tempo presente, criando uma projeção ficcional de um período que ainda estaria por acontecer.

3.3.4 Gêneros dos jogos virtuais

Pensar sobre o gênero dos jogos virtuais é algo muito subjetivo à medida que o universo que permeia esse tipo de artefato encontra-se em uma metamorfose ininterrupta. Situação

facilmente percebida “[...] devido ao caráter de construção contínuo do jogo digital e de seus suportes hipermediáticos”. (ARRUDA, 2014, p. 46). E mais do que isso, para muitos interatores, classificar alguns títulos de jogos virtuais utilizando apenas um gênero, acaba por limitar a multiplicidade de possibilidades contidas no enredo do próprio jogo.

No entanto, Arruda (2014) nos esclarece que para se conhecer o gênero de um jogo virtual é preciso transcender o senso comum que permeia a percepção dos interatores que se deixam envolver pelo enredo do mesmo. Dessa forma, “pensar no gênero do jogo é pensar no **estilo de produção** que um jogo seguirá – ou seja, pensar nos desafios, na estrutura, na dificuldade e nas possibilidades de um jogo”. (ARRUDA, 2014, p. 46).

Obviamente, um usuário comum não se interessaria por esse tipo de informação, uma vez que seu maior objetivo, ao usufruir da realidade virtual dos jogos, seria o lazer e a diversão. No entanto, esse é um aspecto que deve ser pensado pelo docente, no ato da escolha do jogo virtual que será apresentado e trabalhado juntos aos educandos, dentro ou fora do ambiente escolar.

Assim, devido à relevância dessa escolha e aos efeitos positivos e/ou negativos que ela pode ocasionar a uma proposta didática de utilização dos jogos virtuais no ensino de História, optou-se por listar os principais gêneros presentes nos jogos virtuais.

- **Ação**

Jogos de ação como o próprio nome já diz, são aqueles que imprimem em seus interatores a sensação de uma atividade constante, exigindo do jogador uma maior atenção às situações criadas pelo enredo do jogo, a fim de que o mesmo possa ter uma reação capaz de livrá-lo do perigo imediato. É comum nesse gênero de jogo que o jogador assuma o papel do personagem principal, ficando a cargo do mesmo fazer com que o personagem realize tarefas, como: saltar, lutar, correr, defender, etc. Essa interação entre o jogador e o personagem pode ocorrer tanto sob o ângulo de visão da primeira pessoa (o jogador participa como se ele fosse o sujeito da ação) ou da terceira pessoa (o jogador assiste toda ação do personagem por ele comandado).

- **RPG – *Role-Playing Game***

Segundo Arruda (2014), nesse gênero os participantes assumiriam o lugar dos personagens do jogo e criariam suas próprias narrativas ou conforme relatado pelo autor, suas histórias colaborativas. Isto é, todo o transcurso dos jogos de RPG acontece sob a égide de um conjunto de regras que permitem certa liberdade de criação por parte de seus participantes.

Situação que propiciaria uma sensação de colaboração ativa, por parte do interator, na construção da narrativa do próprio jogo.

- **RTS – *Real-time Strategy***

Os jogos que se inserem nesse gênero se caracterizam pela elaboração de estratégias em tempo real, ou seja, na edificação de castelos e cidades dos diversos períodos históricos, além do ato de se fazer escolhas que afetaram o futuro de tribos, povos, nações, etc. Sendo que nesse caso, as ações e as reações “[...] são simultâneas no ambiente computadorizado [...]” (ARRUDA, 2014, p. 51). Sendo assim, o jogador fica sabendo em tempo real o resultado de sua ação, o que viabiliza que o mesmo elabore uma estratégia de resposta à reação de sua ação.

- **Simulação**

A classificação desse gênero é muito escapadiça, à medida que a simulação pode estar presente em outros gêneros aqui citados, como na construção de cidades e nos jogos de ação cujo enredo se aproprie de carros, aviões, atividades esportivas. Porém, com o intuito de trazer à luz o significado desse conceito vamos utilizar a definição de Arruda (2014), cuja simulação ganha uma perspectiva de representação de fatos reais. Em outras palavras, esses jogos teriam a capacidade intrínseca de propiciar a seus jogadores, a experimentação “real”, de determinadas situações que, só poderiam ser vivenciadas em condições reais. E que, em muitos casos, se traduziriam em prejuízos materiais e em experiências traumáticas que poderiam ocasionar até a morte dele ou de outrem.

Hoje é comum encontrar jogos que se enquadram nesse gênero sendo utilizados para proporcionar uma capacitação inicial as pessoas que irão desenvolver atividades que envolvem um potencial risco a sociedade, quando executadas sem o devido preparo, como: a condução de veículos automotores (carros, motos, aviões, navios), ou a manipulação de armamentos bélicos, entre outros.³¹

³¹ Aqueles que se dispõem em aprofundar um pouco mais sobre o assunto consultem o texto **História, Plataformas e Gêneros** In: ARRUDA, Eucídio Pimenta. Fundamentos Para o Desenvolvimento de Jogos Digitais. Porto Alegre. Ed: Bookman, 2014.

3.3.5 Abordagem do jogo virtual sobre o conteúdo utilizado

Durante o processo de seleção e escolha do jogo virtual, o docente deve se atentar, também, sobre o modo como os jogos com temática em história se apropriam dos conteúdos históricos. Conforme Neves (2011), essas abordagens podem ser classificadas da seguinte forma: **Ficção Histórica** – criam uma ficção baseada nos fatos históricos, mas a união desses fatos ao enredo do próprio jogo pode proporcionar uma interpretação diferente do fato ocorrido; **Mitológicos** – tentam recriar o contexto histórico que compreende o período helênico; **Biográficos** – como o próprio nome diz, eles fazem um simulacro da vida de um personagem de destaque da historiografia regional, nacional ou mundial; **Ficcionalis de Guerra** – criam um ambiente de batalha no qual acontece o desenrolar do enredo com tiros, bombas, aviões, tanques, entre outros; **Reconstrução histórica** – são aqueles que buscam se manter fiéis aos acontecimentos históricos por eles retratados, através da tentativa de reconstituição dos cenários da época e seus atores.

O reconhecimento prévio da opção de abordagem feita pelo enredo de um determinado jogo, certamente, irá influenciar direta ou indiretamente na qualidade da aprendizagem do conteúdo de História que se pretende ensinar. Sendo assim, esse é um quesito que merece ser pensado mais detidamente, pelo docente, no ato da escolha do jogo a ser utilizado.

3.3.6 Sugestões de utilização dos jogos virtuais com temática em história

Conforme foi evidenciado no decorrer do texto, na atualidade, os docentes podem se valer de inúmeros títulos de jogos virtuais com temática em história disponíveis no mercado, e, de suas múltiplas formas de utilização, a fim de ampliar qualitativamente e quantitativamente as possibilidades de aprendizagem do conteúdo didático de história de seus educandos.

Contudo, a elaboração de uma nova proposta de ensino de História que procure privilegiar a formação do estudante, concomitantemente com suas necessidades e com a perspectiva de aceleração de tempo e espaço com a qual ele estaria acostumado, ainda é algo que desafia a lógica do ensino regular de história. Mediante a essa dificuldade, que muitas vezes acaba se transformando em um obstáculo para a utilização dos jogos virtuais no ensino de História, foi feita a opção de apresentar algumas sugestões de utilização dos jogos virtuais no ensino de

História que vão desde uma simples apresentação de cenas de jogos virtuais em ambiente escolar até uma proposta de utilização que transcenderia os limites de tempo e espaço escolar.

Uma das formas mais básicas de utilização de jogos virtuais, e que não requer uma mudança drástica na metodologia de ensino do docente, seria a utilização de determinadas cenas de jogos virtuais com temática em história, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes para o conteúdo ministrado em sala de aula. Ou seja, a partir de uma ou de várias cenas de jogos virtuais que contemplem o conteúdo que está sendo ministrado, o docente pode levar seus educandos a se sentirem mais confortáveis para expressarem suas opiniões sobre a história retratada pelo jogo, e, conseqüentemente, propiciar uma discussão que resulte em uma melhor aprendizagem do conteúdo ministrado.

Dentro dessa perspectiva de utilização dos jogos virtuais, o docente pode libertar sua criatividade e criar uma seqüência de cenas extraídas de diversos jogos virtuais para retratar fatos históricos, como: a Idade Média, a Revolução Industrial, Revoluções burguesas, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial e tantos outros.

Recentemente foi publicado no Jornal O Globo, na Globo.com uma proposta de ensino na qual o docente de uma escola particular de Sobradinho no Distrito Federal optou por utilizar o jogo *Minecraft*³² para o ensino de História no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Iniciativa que, segundo a diretora de comunicação da escola, teria promovido “o protagonismo e o trabalho coletivo dos alunos [...]”. (SZPACENKOPF, 2016, sp.). A ideia de utilização do jogo, segundo o professor responsável pelo projeto, teria surgido dos próprios educandos, e consistia na reconstrução virtual, por intermédio da utilização do *Minecraft*, dos ambientes que permeavam o conteúdo de História por eles estudado em sala de aula. Contudo, é preciso lembrar que esse jogo não é gratuito, fato que por si só já se configuraria em um obstáculo para sua utilização, principalmente quando pensamos no sistema público de ensino.

Outra forma de utilização dos jogos virtuais, mais próxima da realidade do dia a dia das escolas públicas do país, e que, também poderia proporcionar aos estudantes o sentimento de autonomia e liberdade, a ponto de provocar um aumento do interesse pela matéria, seria a elaboração de uma proposta de trabalho de pesquisa que envolva uma articulação do conteúdo de História com jogos virtuais que retratem, em seu enredo, o período histórico a ser pesquisado. Obviamente, esse tipo de atividade requer que o docente trace algumas diretrizes

³² É um jogo da *Microsoft* que utiliza uma perspectiva de visão em primeira pessoa e possibilita que seus interatores construam, através da utilização de pequenos blocos, desde uma pequena cabana até cenários grandiosos.

que irão nortear as pesquisas dos estudantes e, mais do que isso, é preciso que o docente se mostre disponível para ajudá-los, quando necessário.

Há pouco tempo, foi publicado nas redes sociais um vídeo que relata uma experiência de utilização desse tipo de proposta por uma escola particular da cidade de Americana no estado de São Paulo. Segundo seus idealizadores, a ideia de unir a pesquisa de fatos históricos com a perspectiva dos *games* sobre o tema, obteve um grande sucesso, à medida que teria: despertado o interesse dos estudantes para o conteúdo histórico a ser pesquisado, estimulado o senso crítico sobre os conteúdos disponíveis na *internet* e aproximado os educandos e professores³³.

Outra proposta de utilização dos *games* – acessível aos estudantes de escolas públicas – que vise propiciar a melhoria da qualidade do aprendizado do ensino de História perpassa pela utilização dos jogos virtuais gratuitos, *on-line* acessíveis por dispositivos móveis, como, por exemplo, *Grepolis e Forge of Empires*. Essa proposta parte do princípio da utilização dos *smatphones* que são introduzidos diariamente no ambiente escolar pelos próprios estudantes e, que tem suas potencialidades educativas ignoradas por muitos docentes.

Assim, a partir de uma breve explicação sobre a proposta de utilização do jogo virtual em concomitância com aulas de história – proposta que precisa ser elaborada antecipadamente, levando-se em consideração todos os critérios básicos para se criar uma intervenção pedagógica – o docente deverá assegurar que todos os seus educandos consigam baixar o aplicativo do jogo em seus *smatphones*, e que obtenham êxito ao se cadastrar para obtenção de acesso ao universo do jogo virtual previamente selecionado para essa prática.

Entretanto, é pertinente que o docente, antecipadamente, tenha criado, no caso de utilização do *Grepolis*, uma aliança na qual ele ocupe o cargo de Imperador ou, no caso de utilização do *Forge of Empires*, que ele já tenha fundado uma guilda, para onde todos os seus educandos serão direcionados. A partir daí, caberá ao docente o papel de acompanhar, mediar e observar, de forma tranquila e discreta, as atividades de seus estudantes. Situação que deve ocorrer dentro do ambiente virtual do próprio jogo, com o objetivo de preservar a condição de jogador de ambos.

A expectativa ao se utilizar essa proposta de ensino é que, ao adentrarem no universo do jogo virtual no qual eles foram inseridos, os educandos estarão, ainda que inconscientemente, contemplando o conteúdo de História que está sendo trabalhado em sala. Para além disso, eles

³³Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=tERYZbjxBm0>>.

terão a oportunidade de interagir, mesmo que virtualmente, com o período histórico que eles estão estudando, o que por si só, pode proporcionar um melhor aprendizado sobre as peculiaridades presentes em cada um dos tempos históricos com o qual eles interagirem.

É importante lembrar que, as alternativas aqui listadas seriam apenas algumas das inúmeras formas de utilização dos jogos virtuais a fim de promover uma aproximação dos estudantes com os conteúdos do ensino de História, com o intuito de proporcionar uma melhoria qualitativa no aprendizado da história enquanto disciplina. Entretanto, não é objetivo desse trabalho listar uma infinidade de opções para a utilização dos jogos virtuais no ensino de História.

Destarte, a intenção que perpassa por esse texto é a de demonstrar que é possível elaborar um projeto didático que utilize o universo dos jogos virtuais para potencializar qualitativamente a aprendizagem do ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças provocadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) já estão postas e, não há como negar que elas se configuram como uma realidade que se integra no cotidiano da sociedade do século XXI. Partindo desse pressuposto, a alternativa, para se construir um sistema educacional de qualidade passa, necessariamente, pelo uso racional e eficiente das possibilidades de aprendizagem peculiares ao uso das TDICs enquanto artefato pedagógico.

Contudo, não é difícil perceber que o sistema educacional brasileiro – apesar de todos os discursos proferidos por aqueles que ocuparam o cargo de ministro da educação ao longo dos últimos 30 anos, dizerem o contrário – vem assumindo o risco de “tornar” a educação brasileira obsoleta, ultrapassada, arcaica, e de não atender às necessidades históricas dos sujeitos inseridos na sociedade contemporânea. Situação que precisa ser revista com urgência, a começar pelo currículo da educação básica, em especial aquele que concerne ao ensino de História, que deveria ter como fim a função de nortear e promover uma aprendizagem histórica dinâmica, crítica e de qualidade.

Foi pensando nisso, que no decorrer desta dissertação tentou-se demonstrar que nas últimas três décadas, a sociedade brasileira e seus atores vêm se modificando dia a pós dia, em

decorrência do aprimoramento e difusão das TDICs. Situação que se potencializa com o advento da *internet* nos anos de 1980 e, principalmente a partir da década seguinte, após a sua liberação para fins comerciais, colocando em evidência suas inúmeras possibilidades de uso. Desde então, a velocidade com que as informações passaram a circular vem transformando o cotidiano das pessoas para melhor ou para pior, dependendo do ponto de vista de quem se habilita a fazer essa análise.

Entretanto, em qualquer um dos casos, as mudanças no dia a dia das sociedades e de seus atores são inegáveis. Sendo assim, cabe às escolas, juntamente com os seus colegiados, buscarem meios para se adequarem a essas mudanças, com o propósito de se qualificarem para tentar atender as expectativas básicas dessa geração “nativa digital”, ou seja, esses jovens que nasceram a partir da segunda metade da década de 1990, e que hoje frequentam, ou irão frequentar, às escolas brasileiras.

Para tanto, não basta que as escolas ostentem um corpo docente formado e capacitado em sua área de ensino. É preciso ir além do domínio do conteúdo curricular, de uma boa aula expositiva, ainda que isso seja indispensável, ou de simplesmente conectar um computador a um projetor e se autodenominar “moderno”.

Por conseguinte, não podemos mais nos dar ao luxo de negar, que o grande desafio dos docentes licenciados em História na atualidade, há muito deixou de ser aquele fazer “mecânico” que conduzia seus estudantes a memorizem os acontecimentos históricos a fim de obterem boas notas nas provas ou alcançarem uma boa colocação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Agora, o desafio dos docentes de História é fazer com que seus estudantes consigam compreender e assimilar as mudanças históricas que culminaram em transformações políticas, sociais e econômicas que incidem, atualmente, em seu dia a dia, ocasionando, entre outras coisas, a sensação de aceleração temporal que eles muitas vezes não conseguem perceber. – Talvez isso ocorra pelo fato de terem nascido em meio a essa realidade – mas, que segundo Koselleck (2014) vem os impedindo de vivenciar empiricamente o seu próprio presente.

Situação que, por si só se traduz em um obstáculo genuíno a aprendizagem do ensino de História. Em outras palavras, esses estudantes que nasceram em meio a uma sociedade permeada pelas TDICs só conseguirão assimilar as peculiaridades presentes nos múltiplos tempos históricos contemplados pelo currículo do ensino de História, a partir do momento que se tornarem aptos a interpretar o seu próprio tempo. Fato que, muito provavelmente, só

acontecerá mediante a implementação de uma proposta de ensino de História que valorize e respeite as peculiaridades do contexto no qual esses estudantes se encontram inseridos. Proposta esta, que para se tornar exequível, precisa vir embasada por um projeto curricular que vise promover a identificação e a aproximação desses sujeitos com o conteúdo histórico a ser estudado.

Pensando nisto, optamos por utilizar os jogos virtuais como um artefato contemporâneo capaz de suscitar essa identificação e, concomitantemente, extrapolar as barreiras do tempo e do espaço que sintomaticamente tendem a separar os educandos na contemporaneidade, do conteúdo curricular de História a ser estudado. Isto é, tentamos demonstrar que, através da ficção que lhe é peculiar, os jogos virtuais conseguem envolver seus interatores a ponto de propiciar sua imersão nas narrativas do próprio jogo, suscitando um sentimento de pertencimento para com o período histórico retratado. Mais do que isso, acreditamos que os jogos virtuais têm a propensão inata de harmonizar a sensação de aceleração temporal que se faz presente no século XXI, com as peculiaridades inerentes aos períodos históricos por eles representados, o que, por si só, tende a promover a identificação e a aproximação dos educandos que se dispuserem a participar do universo ficcional dos jogos virtuais com temática em história.

Partindo desse pressuposto, não é difícil perceber que os jogos virtuais têm a capacidade de articular as dificuldades provenientes da sensação de aceleração temporal que permeia a sociedade contemporânea e seus atores – em especial aqueles que vivem nos médios e grandes centros urbanos – e utilizá-las com um artifício de ligação entre o passado e o presente, aproximando o período histórico retratado da realidade vivenciada pelo educando, o que geralmente não acontece no ambiente escolar, no qual, se utiliza a retórica associada a textos e a imagens fixas que – ao contrário dos jogos virtuais – tendem a desencadear uma sensação de desaceleração temporal que se traduz em estranhamento, por parte do educando, para com o conteúdo lecionado.

Em outras palavras, enquanto os jogos virtuais criam um espaço-temporal próprio, no qual conseguem articular a velocidade dos acontecimentos contemporâneos com as peculiaridades dos acontecimentos históricos do passado e, mais do que isso, têm a capacidade de promover a imersão dos sujeitos que se dispõem a jogá-los, a ponto de se sentirem como parte integrante da própria narrativa dos jogos, o ambiente escolar, tal qual encontramos hoje, tende a trabalhar com a perspectiva de dois períodos temporais distintos. Situação que em muitos

casos se traduz em um obstáculo a aprendizagem do ensino de História pelo simples fato do educando não conseguir se abstrair das peculiaridades do contexto em que se encontra, em prol de interpretar um passado, em sua visão, distante e desconectado de sua realidade.

Assim, se por um lado, vem se tornando cada vez mais evidente a necessidade de se encontrar alternativas que contribuam para melhorar a qualidade da aprendizagem do conteúdo curricular de História. Por outro lado, fica cada vez mais claro que, a tentativa de implementar uma proposta didática que utilize os jogos virtuais como artefato capaz de potencializar o ensino de História, só se concretizará a partir de uma mudança de atitude, que leve ao engajamento e comprometimento dos docentes para com a edificação de um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem da História. Em outras palavras, para que uma proposta de utilização dos jogos virtuais se torne viável é preciso que os professores deixem de lado seus preconceitos e reconheçam os jogos virtuais como um artefato lícito capaz de potencializar a qualidade da aprendizagem do ensino de História.

Frente a essa perspectiva, reconhecemos que toda mudança vem acompanhada de dúvidas, dificuldades, inseguras e incertezas. E com a implantação de uma proposta que vise contemplar a utilização dos jogos virtuais como um artefato pedagógico não seria diferente. Sendo assim, nós tentamos demonstrar formas de utilização dos jogos virtuais que vão desde projeções de imagens previamente selecionadas de jogos virtuais que contemplem o conteúdo histórico a ser lecionado, passando por sua utilização pelos estudantes em sala de aula, como foi o caso do relato de utilização do *Minecraft* até a elaboração de propostas didáticas que visem extrapolar os limites do ambiente escolar, seja através de um projeto de pesquisa, ou por uma proposta que leve o estudante a participar ativamente do universo narrativo de um determinado jogo virtual indicado pelo professor. Mais do que isso, como uma forma de incentivo nós relatamos duas experiências reais e recentes que, segundo seus idealizadores, obtiveram sucesso.

Entretanto, gostaríamos de deixar claro que, diante de todas as limitações impostas pelo próprio currículo ao ensino de História, entendemos que a melhor forma de utilização dos jogos virtuais com o intuito de se potencializar a aprendizagem da história pelos educandos, é aquela que o contemple como um instrumento periférico de aprendizagem que deverá ser usado, preferencialmente, fora do ambiente escolar. Contudo, nada impede de que o docente reserve alguns minutos de sua aula, caso acredite que seja conveniente, para que os educandos compartilhem suas experiências e descobertas enquanto interator do jogo utilizado.

Pensando na perspectiva de engajamento dos educandos, talvez a melhor opção passe por um diálogo prévio com os estudantes, sobre a proposta de utilização dos jogos virtuais como um instrumento para aprendizagem da história, e, a partir desse diálogo inicial, tentar elaborar uma proposta de ensino que vise unir a utilização dos jogos virtuais com as sugestões levantadas. Vale lembrar que os estudantes, na maioria dos casos, já desenvolveram uma maestria para lidar com o universo dos jogos virtuais, sendo assim, talvez eles apresentem propostas de utilização de jogos e maneiras de trabalhá-los que não tenham passado por nossas mentes e que, portanto, não devem ser menosprezados, até porque, a utilização de um jogo ou de uma proposta feita pelos estudantes tenderá a ter uma maior probabilidade de sucesso, uma vez que, muito provavelmente, eles se perceberam como parte dela.

Todavia, como já foi exposto no decorrer desta pesquisa, a utilização dos jogos virtuais como artefato pedagógico ainda é algo muito novo e, por isso, existem pouquíssimos relatos sobre sua utilização no ensino de História. Portanto, ainda temos um longo caminho a percorrer e muitas perguntas a responder sobre sua utilização no ensino. Nesse sentido, o foco deste trabalho foi investigar as características históricas que permeiam os jogos virtuais na esperança de suscitar nos docentes de História o desejo de utilizar os jogos virtuais como um artefato capaz de potencializar a aprendizagem de História.

Particularmente, acreditamos que, ao longo desta dissertação, conseguimos suscitar elementos que possam ser utilizados como subsídios na obtenção de respostas futuras a algumas das perguntas que conduziram este trabalho. Mas, como era de se esperar, novas perguntas apareceram ao longo desta pesquisa, dentre elas a pergunta que não quer calar é: será que o fato de utilizarmos um determinado jogo virtual como um artefato didático para aprendizagem do ensino de História não o tornaria tão chato e sem graça quanto os jogos elaborados para esse fim?

Esta e outras perguntas que foram surgindo durante o curso desta pesquisa só encontrarão respostas quando as propostas de utilização dos jogos virtuais, efetivamente, começarem a ser empregadas por docentes que se predisponham a adotá-los como um artefato pedagógico lícito e capaz de potencializar a aprendizagem do ensino de História. Segundo José de Saramago (1996) o mundo todo está a nos dar respostas, portanto, cabe a nós fazermos as perguntas certas. Ou seja, nos últimos anos tem-se intensificado a busca por formas para se melhorar a qualidade da aprendizagem no ensino como um todo, e não se pode negar que muitas coisas foram feitas nesse sentido. Porém, estatisticamente pouco se avançou em prol

de se alcançar a qualidade tão almejada. Pensando nisso, talvez seja o momento de nós, os docentes do ensino de história, começarmos a superar nossos preconceitos em relação aos dispositivos móveis que invadem, à revelia, nossas aulas diariamente, e começarmos a percebê-los como aliados, que podem viabilizar o uso da *internet*, das potencialidades dos aplicativos e dos jogos virtuais, em prol de melhorar a qualidade da aprendizagem de nossos educandos. Em outras palavras, talvez seja a hora de começarmos a ouvir as respostas que o mundo está nos fornecendo dia após dia, através dos estudantes e de seus dispositivos móveis, dentro do ambiente escolar.

Destarte, o próximo passo para se avançar na pesquisa sobre as potencialidades de ensino e de aprendizagem históricas que permeiam o universo das narrativas ficcionais dos jogos virtuais passa, necessariamente, pela elaboração de uma proposta de pesquisa que vise implementar e acompanhar detidamente, a execução de um projeto pedagógico, que incentive os estudantes de História a usar os jogos virtuais como um artefato capaz de auxiliá-los na aprendizagem do conteúdo curricular de História.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-17.pdf>>. Acesso: 16/04/2015
- ARRUDA, Eucídio Pimenta e SIMAN, Lara Mara de Castro. Jogos Digitais, Juventude e as Operações da cognição Histórica. In: Ensinar e Aprender: **Formação, saberes e práticas educativas**. Org. Selva Guimarães Fonseca. Campinas, SP. Ed: Alinea. 2009.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Aprendizagem e jogos digitais**. Campinas-SP. Ed. Alinea, 2011.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **A Formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento**. Campinas, 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2993/pdf>> - Acesso: 30 mar. 2015.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Fundamentos para o Desenvolvimento de Jogos Digitais**. Porto Alegre. Ed.:Bookman, 2014.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendiz**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. Ed: Jorge Zahar. 2005, 110 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Deintzien. Rio de Janeiro. Ed: Jorge Zahar. 2001, 258 p.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: A Aventura da Modernidade**. Trad. Moisés, Carlo Felipe e Ioriatti, Ana Maria L. 2 ed. São Paulo, 2006.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação: Proposições Curriculares Ensino Fundamental História Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**, reimpressão: 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Josimar/Downloads/historia2012_-_revisado_semcapa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Josimar/Downloads/historia2012_-_revisado_semcapa%20(1).pdf). Acesso em: 27/10/2016.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. PRETTO, Nelson De Luca. Políticas brasileiras de educação e informática. Disponível em: <MHS Bonilla... - 2000 - moodle. ufba.br >. Acesso em: 16 maio 2012.
- BRASIL. Empresa Nacional de Telecomunicações – ANATEL. **Telefonia Móvel – Acessos**. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/dados/index.php/destaque-1/270-destaques-smp>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Informática aplicada à educação**. João Kerginaldo Firmino do Nascimento. – Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, 2007. 84p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2011.
- BRASIL. Lei n. 10.176, de 11 de janeiro de 2001. Altera a Lei nº 8.248, de 23 de outubro de 1991, a Lei nº 8.387, de 30 de dezembro de 1991, e o Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, dispoendo sobre a capacitação e competitividade do setor de tecnologia da informação. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 12 jan. 2001. Seção I-E, p. 1. Disponível em: < <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/4644.html>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2000. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2016.
- BURKE, Peter. **História e teoria Social**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo. Ed. UNESP, 2002, 276 p.
- DUBY, George. Prefácio. In: AIRES, Philippe. DUBY, George. **História da vida privada**. São Paulo. Ed. Companhia das Letras. 1989.
- CARVALHO, Joaquim Ramos. "Jogos de computador" no Ensino de História. Coimbra: **Anais do Videojogos**. 2009, p. 402-412. Disponível em:<http://coimbra.academia.edu/FilipePenicheiro/Papers/363751/_Jogos_de_Computador_no_Ensino_da_Historia>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- CHARTIER, Roger. **A história ou leitura do tempo**. Tradução: Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2010, 77 p.

- CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção.** Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2012, 254 p.
- FIGUEIREDO, Luciano R. História e informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org). **Domínios da história: ensaio de teoria e metodologia.** 2ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Campus. 1997. 508 p.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. VEIGA, Cynthia Greive. (Org.) **História e historiografia da educação no Brasil.** Ed. Autêntica – 2003 – Belo Horizonte – MG.
- GEE, James Paul. **Bons videogames e boa aprendizagem.** 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>>. Acesso em: 30 set. 2015.
- GOOGLE PLAY. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/category/GAME>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro. Ed. DP&A, 2005, 102 p.
- INNOGAMES.COM. Disponível em: <<https://www.innogames.com/br/mobile-games/forge-of-empires-app/>>. Acesso em: 06 jan. /2016. (Informações sobre a criação do forge of empires).
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectivas, 1971, 242 p.
- JOHSON, Steven. **Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes.** Tradução: Luciana Teixeira Gomes e Lucy Hellena Duarte. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. 2ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Contraponto: PUC/Rio, 2011, 366 p.
- KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história.** Trad. Markus Hediger. Rio de Janeiro. Ed. Contraponto: PUC-Rio - 2014. 351p.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão, Campinas, SP Ed, da UNICAMP, 1990.
- LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. Ed. 34, Rio de Janeiro, 1993. 203 p.
- LOISELLE, Jean. A exploração da multimídia e da rede internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem. In: ALAVA. Séraphin & colaboradores. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre. Ed: Artmed, 2002.
- MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo, Ed: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MENDES, Cláudio Lúcio. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetividade.** Campinas - SP. Ed: Papiros, 2006. 155p.
- MILL, Daniel e JORGE, Gláucia. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, Daniel (Org.). **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes.** Ed.: Paulus. São Paulo, 2013. (Coleção pedagógica e educação).
- MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** Tradução: Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandes Cuzziol. São Paulo. Ed: Unesp, 2003.
- NEVES, Isa Beatriz da Cruz. **Jogos digitais e potencialidades para o ensino de História: um estudo de caso sobre o history game tríade – liberdade, igualdade e fraternidade.** Salvador, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11054/1/Isa%20Beatriz.pdf>>. Acesso em 12 out. 2015.
- NEVES, Isa Beatriz da C., ALVES, Lynn. R. G. e BASTOS, Abelmon de O. **Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades.** Disponível em: http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S17.pdf Acesso em: 30/08/2015.
- PERAYA, Daniel. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA. Séraphin & colaboradores. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre. Ed. Artmed, 2002.

- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução: Eric Yamagute. São Paulo, Ed. Senac, 2012.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Ed. FVG, 1999. 277 p.
- SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexos sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. Ed. Contexto - 2008 – São Paulo – SP.
- SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996. 357 p.
- SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: No Loop da Montanha-Russa**. São Paulo – SP. Ed: Schwarzczz – 2004. 140 p.
- SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. 4 ed. São Paulo. Ed: Papyrus – 2011. 144 p.
- SILVA, Marianela Costa Figueiredo. Currículo escolar e redes sociais: em busca de uma sociedade inclusiva. In: MILL, Daniel (Org.). **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. Ed. Paulus. São Paulo, 2013. (Coleção pedagógica e educação).
- SZPACENKOPF, Marta. **Estudantes usam game ‘Minecraft’ para facilitar aprendizado de História: Projeto inovador de escola em Brasília melhorou as notas dos alunos**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/estudantes-usam-game-minecraft-para-facilitar-aprendizado-de-historia-19981593#ixzz4Jl6sm57D>>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- VALENTE, José Armando. **Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor**. 1997. Disponível em: <<http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.html>>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- WEINBERG, Mônica e RYDLEWSKI, Carlos (2007). O computador não educa, ensina. **Revista Veja**, São Paulo. Ed. Abril, Nº 2008, p. 87-9, 16 de maio de 2007. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 04 set. 2012.
- Wiki Brasil Grepolis**. Disponível em: <https://wiki.br.grepolis.com/index.php?title=P%C3%A1gina_principal#_ga=1.215806423.1978540550.1451329247>. Acesso em: 11 jan. 2016.