

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Guilherme Campagnacci Polidoro

JOGOS ELETRÔNICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Juiz de Fora - MG

2019

GUILHERME CAMPAGNACCI POLIDORO

JOGOS ELETRÔNICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura em História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Lorene Figueiredo de Oliveira

Juiz de Fora - MG

2019

Dedicatória

As futuras gerações de professores que virem no lúdico e no divertido, um gatilho para o conhecimento e a mudança social. As antigas gerações de professores que enxergaram em mim essa possibilidade. E aos meus companheiros de idade, que tem em mãos a tarefa heroica de construir ciência no meio do escuro dos nossos dias.

Agradecimentos

Deveria agradecer aqui a um mundo de pessoas. Todos que passam por nós nos influenciam assim como um rio nunca é o mesmo depois que passam um homem por ele, portanto, quase todos que por mim passaram e ainda passam são responsáveis também, por o que sou e produzo. Porém existem pessoas que despontam disso. Pilares, como eu gosto de me referir, não só em relação de suporte de peso, mas em relação a base do que me torno e me tornei. Pessoas sem as quais não conseguiria chegar ao ponto que chego agora, e chegarei no futuro.

Minha mãe antes de tudo, por me encher de livros desde a terna infância. Por me incentivar a conhecer e pesquisar. Ao meu pai, que foi minha primeira conexão com os jogos eletrônicos, e mais um incentivador da minha leitura. Sem estes dois, eu tanto não existira como não seria quem sou agora. Minha vida é de vocês. A minha irmã, que sempre teve um igual apreço por ler, e comigo trocava livros e conversar sobre o que víamos. Eu não teria feito a faculdade que fiz se não tivesse desenvolvido com ela o gosto pela leitura. Ao meu primo André, grande causa do meu fascínio pelos jogos de cunho histórico e provavelmente, o primeiro motivo do meu gosto da matéria.

Aos meus amigos, todos que passam e passaram na minha vida. Gente ao qual devo muito, mas em relação aos meus estudos, principalmente Sofia, Cibele e Daniel. A primeira, por ter me ensinado o que de fato é ciência humana, como tratá-la e como pensar com ela. Além disso, me viu engolindo choros e velas por muito tempo. Sem ela eu jamais teria terminado esse trabalho, assim como todos que completei este último ano. A Cibele, minha vontade de continuar a estudar o que tinha me proposto. Eu teria largado meus estudos se não tivesse tido seu apoio quando precisei. Esse estudo também não existiria sem Daniel, que foi o primeiro a enxergar o potencial do que eu queria estudar e me dar força pra seguir nesse caminho. Dois anos se passaram desde as conversas que tivemos sobre esse estudo, e sem elas, talvez tivesse optado por algo que não gosto. Vocês foram minha base.

À professora Sonia Miranda que começou a orientação e precisou interromper para se aposentar; à professora Ludmilla Savry coordenadora que nos acolhe e orienta; à professora Jussaramar da Silva por aceitar analisar este modesto, porém sincero e duramente construído trabalho. E por último e não menos importante, a acolhida que recebi da minha orientadora Lorene Figueiredo. Nos momentos de desespero eu pude contar com ela e sua vontade de ajudar. Desnecessário dizer que é sua culpa que queria eu, agora, seguir esses estudos. Esse trabalho é de vocês.

RESUMO

Desde que a humanidade passou a saber que sabe, ou melhor dizendo, tornou-se por meio da evolução das espécies *Homo Sapiens Sapiens*, existem jogos. Essa espécie agora é afeita ao lúdico, ao interativo, ao divertido. Portanto, Johan Huizinga o chama de “*homo ludens*”, ou homem do lúdico, homem que joga. Desde então, a expansão das nossas maneiras de jogar e se divertir acompanha o nosso desenvolvimento tecnológico. Roma teve seus dados, a Idade Média trouxe a popularização das cartas e não é diferente na atualidade. Utilizando-se das tecnologias digitais e virtuais das novas gerações, cada vez mais jogos (e de estilos dos mais variados, antes praticamente impossíveis mecanicamente) são lançados e apresentados ao público e diversas vezes tem seu foco em temáticas históricas. Na verdade, a vastidão de temas é tão grande que mesmo jogos sem foco “histórico” por assim dizer, esbarram nas classificações de tempo e história. A proposta deste estudo é a de evidenciar como jogos feitos simplesmente com objetivo do lúdico e divertido influenciam na visão que seu jogador tem de eventos e momentos históricos representados em cada fase que joga. Enfim, de como jogos eletrônicos alteram o que chamarei aqui de “universo imaginativo” de seus jogadores. Sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, Didática Histórico-Crítica e da dialética pedagógica, procuro neste estudo evidenciar o papel de prática social inicial e ponte para o conhecimento científico que os jogos tem na vida de vários educandos na forma da construção de seu universo imaginativo histórico. Esse universo consiste no que o aluno considera como histórico ou não histórico, ou seja, passível ou não de ser considerado como fiel a uma realidade passada. O objetivo é apontar as possibilidades de interferência no que é percebido como história, seja ela positiva ou negativa, e principalmente, propor direções para ações e pesquisas futuras. Talvez, num futuro cada vez mais próximo, tratemos os jogos de temática histórica como tratamos alguns dos filmes, livros e imagens de mesmo cunho: como fontes e materiais possíveis dentro da construção do conhecimento científico entre educando e educador.

Palavras-chave: Jogos – Universo Imaginativo- Ensino de História – Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Since humanity came to know what it knows, or better yet, came to be, through genetic evolution, the *Homo sapiens sapiens*, there are games. This species loves the ludic, the interactive and the fun. Therefore, Johan Huizinga calls them the “*Homo ludens*”, or the ludic man, the man who plays. Since then, the increase of our ways to play games and have fun walks side by side with our technological growth. Rome has had its dices, Middle Ages brought the cards popularization and nowadays it’s no different. By utilizing the new generation’s virtual and digital technology, we have more games (and from the most different kinds, being a mechanical impossibility before) and several times it has its focus on historical themes. In truth, the variety of these themes are so big that even games without “historical” focus ends up bumping on time and history classifications. This study’s goal is but to point out how games, made simply with the objective of being ludic and fun, have an impact on how its players perceive historical aspects represented in each phase of said game. Ultimately, how electronic games may change what I will be calling here the “imaginative universe” of its players. With the help of Historical-Critical Pedagogy, Historical-Critical Didactics and pedagogical dialectic, the goal for this study is to highlight the game’s role of initial social practice as well as of bridge to the scientific knowledge in the life of a number of people on the construction of their historical imaginative universe. This universe consists in what the student calls historical and non-historical, in other words, what is considered truthful to past events. The objective is just to point out the possibilities of interference on what is perceived as history, whether it is a positive or negative thing, and mainly, to propose directions to actions and future researches. Perhaps, in a nearer future, we treat thematically historical games as some movies, books and images of the same kind are treated: as possible materials for the making of the scientific knowledge between student and educator.

Key-words: Games – Teaching – Imaginative Universe – History – Critical-Historical – Problematization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7.
2 LITERATURURA E REFERENCIAIS	8.
3 ESCOLHA DOS JOGOS E DAS PERGUNTAS	11.
3.1 Os Jogos	11.
3.2 As Perguntas	19.
4 ANALISE DAS ENTREVISTAS	21.
4.1 Questão 1	21.
4.2 Questão 2	22.
4.3 Questão 3	27.
4.4 Questão 4	28.
4.5 Questão 5	30.
4 CONCLUSÃO	34.
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38.

1) INTRODUÇÃO

Existe um problema nas aulas de história, frequentemente reparado por alunos, professores e estudiosos do tema (que em geral, também são professores): a falta de conexão direta do que é ensinado nas aulas para com a vida cotidiana do aluno, ou seja, uma desconexão da história curricular com sua realidade. Muito tem sido proposto neste aspecto, principalmente na correlações da memória do aluno com a formação da memória histórica, mas em geral, isso passa por um ensino de história recente, ou seja, com uma ligação mais direta com a realidade cotidiana. Falar sobre a segunda guerra por exemplo, é falar de aeronáutica, política e guerra moderna, presente todos os dias nos noticiários. Agora, como dar uma aula menos abstrata sobre a mesopotâmia antiga? Aí entram as alternativas artísticas, digamos assim, que se inserem no meio dos alunos com a forma de facilitadores de interação. O cinema é um auxílio, leituras paradidáticas incentivam também com a imaginação mas nada é tão interativo e captador de atenções quanto jogos, em especial eletrônicos. Utilizar desta ferramenta tão imersiva como auxílio ao construir conceitos históricos e mesmo de outras matérias escolares que se interligam diretamente, sobretudo geografia e artes, é atingir em cheio um mundo já dominado pela maioria dos alunos, cooptando seu conhecimento já adquirido como forma de encaminhar o ensino do conteúdo programático.

Aprender e conhecer são movimentos distintos. Quando falamos em conhecer, estamos falando em apreensão de conhecimentos, ou seja, reconhecer que houve momentos como a explosão de duas bombas atômicas no Japão em 1945 e que Napoleão invadiu a Espanha em 1808, por exemplo. Já aprender passa pelo movimento de conhecer e compreender o tema estudado pela mediação de alguém que lhe passe este conhecimento; um jogo de comunicação entre o sujeito que aprende e o que ensina, onde o ensinado abre-se e o professor aprofunda-se:

“Logo, é importante perceber que o aprender e/ ou ensinar não são ações isoladas, mas sim momentos convergentes entre si. Quer dizer que o aprender não significa incorporar novos conteúdos, mas estar aberto a novos encontros e se deixar provocar pelos signos emitidos pelas coisas, pelas pessoas” (Nilton Mullet Pereira 2018, p. 11, 12).

Ainda seguindo o conceito de um aprender como conexão de alunos e professores:

“Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (Deleuze 2009, p. 160).

Passagem viva pois constrói-se de acordo com o decorrer da interação entre seus signatários e justo por isso, coloca-os em constante transformação, hora pelo ato em si e hora por aquisições tangenciais, que acabam por tornar-se novos locais de aprendizado. E é nesta passagem viva, que concentro este trabalho valendo-me principalmente de uma pesquisa de campo com intenção de verificar a conexão entre os jogos e a construção de seu universo imaginativo relacionado à história. A literatura sobre criação e uso de jogos didáticos é farta, portanto, meu foco será de indicação/sugestão de possíveis caminhos didáticos a serem tomados dentro da verificação das práticas sociais iniciais dos educandos e sua posterior problematização¹, tomando como exemplo quatro séries de jogos, escolhendo para sua representação os títulos mais recentes destas franquias, dos quais dois tem um público cativo relativamente pequeno e outros dois que se estendem por uma amplitude maior. É importante aqui salientar que este trabalho é uma primeira abordagem, uma aproximação inicial que pretendo expandir em estudos futuros sobre o uso destes jogos no ensino de história sob a abordagem da didática Histórico-Crítica.

Para uma análise do tema, me propus a uma rápida entrevista com vinte alunos das turmas de segundo e terceiro anos do ensino médio do colégio João XXIII na cidade de Juiz de Fora. A intenção na entrevista foi de captar a penetração dos jogos escolhidos e sua influência no que cada um dos entrevistados pensa sobre o que estes jogos se propõem a representar. Aqui vale ressaltar que quando transcrevi as respostas dos alunos, decidi por manter da forma como foram escritos, contendo erros de toda a sorte, para uma noção mais fidedigna do que quis dizer o aluno.

2) LITERATURAS E REFERENCIAIS

Para discorrer sobre o tema proposto, decidi ter por base quatro livros de referência metodológica e de análise e quatro artigos focados no tema. Para este trabalho, utilizei-me da abordagem da didática Histórico-Crítica baseando-me em quatro autores: Dermeval Saviani e Newton Duarte, em seu livro *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (Autores Associados, 2012), Lígia Márcia Martins em *O Desenvolvimento do Psiquismo e a*

¹ Prática social inicial e Problematização (ver página 10, em Leituras e Referências).

Educação Escolar (Autores Associados, 2013) e principalmente João Luiz Gasparim em Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Quanto aos artigos, que me forneceram material para lidar com os jogos de maneira mais problematizada e crítica, me utilizei de uma série de artigos publicados pela editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul referentes a primeira edição do curso de aperfeiçoamento “Ensino de História: modos de pensar, modos de fazer, modos de avaliar – Jogos e Ensino de História”, com especial foco para os capítulos um, escrito pelos professores Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, dois, escrito por Fernando Seffner, quatro feito por Tânia Ramos Fortuna e cinco, escrito por Carla Beatriz Meinerz. Vale também citar como referência, embora seu papel tenha sido mais o de suporte do que o de base, o livro Rituais e Brincadeiras (Editora Vozes, 2006) de Vera Barros de Oliveira, que embora trate da criação e do desenvolvimento de rituais embasados nas atividades de brincadeiras de crianças, tem seu enfoque em bebês de até dois anos, distinguindo-se (embora auxiliando) a construção do presente trabalho.

Optei por utilizar a pedagogia Histórico-Crítica neste trabalho, por considerar sua perspectiva de mudança política e social por meio da educação um ato factível e reproduzível. De fato, utilizar esta pedagogia dialética, de construção de conhecimento científico, produz um sujeito final politicamente, historicamente e cientificamente melhor construído do que era antes. Para essa análise, utilizei-me dos trabalhos de Lígia Márcia Martins, Dermeval Saviani, Newton Duarte e principalmente, João Luiz Gasparim. Por este estudo focar-se em aspectos didáticos do processo da pedagogia Histórico-Crítica, Gasparim, um autor que ainda é relevante para a discussão atual acerca do tema, oferece as respostas mais diretas e claro, como diz o nome de seu livro, mais didáticas, mais diretas para a utilização em salas de aula. Como este estudo é uma proposta pedagógica, seu livro acabou por trazer o direcionamento mais concreto, restando aos dois autores anteriores a função do aporte teórico.

Utilizando-se do trabalho de Vygotsky, Lígia Márcias Martins traça um paralelo indivisível entre a psicologia Histórico-Cultural e a pedagogia Histórico-Crítica pela base de ambos: o materialismo histórico. Com base nisso, Lígia constrói neste livro uma base vinda da psicologia para a construção do pensamento escolar, principalmente no capítulo quatro: O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. Embora seja uma obra de referência sobre o tema, tangenciava o trabalho que me propus e portanto, optei por utilizá-lo mais como um aporte sobre a pedagogia Histórico-Crítica.

Já o livro Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar de Dermeval Saviani e Newton Duarte foi a base para o entendimento do conceito de pedagogia Histórico-

Crítica e sua função na transformação social que propõem por meio da superação da sociedade capitalista. Já de antemão advertindo que a escola estrito senso não possui o poder de mudar a sociedade, os autores dialogam uma forma de se chegar a uma socialização do conhecimento o mais vantajoso o possível para as classes trabalhadoras, de modo que a construção do pensamento teórico, produzido deliberadamente pela escola, possa ajudar na modificação do sujeito de sua prática social inicial a uma transformada prática social final, científica e politizada.

O texto que mais utilizei fora, no entanto, o livro de João Luiz Gasparim: Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Analisando de uma forma didática e explicativa a pedagogia Histórico-Crítica, Gasparim além de explicar os conceitos por trás da metodologia, propõe a sua sequência por meio da análise da prática social inicial dos educandos (entendida aqui, como um “senso comum”, já vindo de antes de sua presença na escola), sua Problemática, (questionamentos sobre a natureza deste “senso comum”, seu aparecimento e alimentação), Teorização (onde os conhecimentos cientificamente estabelecidos na figura do educador entram em choque com as práticas sociais iniciais), Catarse (processo de síntese e assimilação dos conteúdos estudados, provados pela capacidade de transcrição destes) levando então a uma prática social final (onde o educando, agora com um conhecimento cientificamente construído e qualitativamente superior, se reintroduz na sociedade, alterando assim, a prática social inicial). Essa sequência deve ser entendida como um diálogo entre o educador e educandos na medida em que, por meio de um processo dialético, constroem o conhecimento. Neste estudo me foco principalmente na análise da prática social e sua posterior Problemática.

Utilizo então os artigos publicados dentro do livro Jogos e ensino de história (UFRGS Editora, 2013), nos capítulos um, dois, quatro e cinco. No primeiro capítulo, intitulado Flertando com o caos: os jogos no ensino de história, Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni partem da obra de Johan Huizinga para analisar o fator de descontinuidade presente no jogo, em relação ao tempo habitual. Para além disso, parte de uma problematização dos elementos que constituem o jogo (os objetivos, os modos de jogo e o elemento de entretenimento) em relação a sua utilização em salas de aula.

Para o segundo capítulo, Fernando Seffner nos traz seu texto “Aprender e ensinar história: como jogar com isso?” uma reflexão sobre os significados de se “aprender” história. Aqui o jogo é apresentado como possibilidade de reprodução de conhecimento e o conceito de uma aprendizagem significativa, onde um aluno passa a ver “sentido” em seu ensino é apresentado.

No quarto capítulo, a autora Tânia Ramos Fortuna disserta em seu texto “Brincar é aprender” as vantagens significativas dos jogos e brincadeiras para um aprendizado mais formal. Faz uma ampla conceituação sobre os atos de jogar e aprender e por meio destas conceituações traça a relação entre ambos. Embora seja mais focado em anos iniciais, assim como o livro de Vera Barros de Oliveira, traz importantes conceituações que utilizo ao longo deste trabalho.

O último artigo que uso deste livro se encontra no capítulo cinco, “Jogar com a História na sala de aula”, escrito pela professora Carla Beatriz Meinerz. A autora discorre sobre a utilização de jogos de temáticas históricas de diferentes modelos (digitais, de tabuleiro e de expressividade) além de um especial foco na necessidade apontada por ela, do planejamento prévio para a sua utilização em sala de aula. Este trabalho, uso em constante diálogo com o texto de Gasparim, afim de traçar a possibilidade da utilização destes jogos como ferramenta e ponte para a Problemática, no âmbito da pedagogia Histórico-Crítica.

Aqui vale ressaltar que optei por indicar nas referências bibliográficas todos estes últimos quatro textos como o único livro aos quais estão. Este livro (Jogos e ensino de história), organizado pelos autores, Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, é referenciado pelos mesmos.

3) ESCOLHA DOS JOGOS E DAS PERGUNTAS

3.1) Os Jogos

Escolher os jogos para analisar não foi tarefa fácil. Desde criança fui acostumado a lidar com computadores, e os jogos estavam nesta relação de conhecimento da máquina. Cresci escutando o português arcaico falado na tradução de Caesar III (Impressions Games, 1998), lidando com impérios inimigos de uma dúzia de cidades na rolagem dos turnos de Civilization III e IV (Firaxis Games, 2001 e 2005, respectivamente) e atirando em soldados nazistas genéricos em Call of Duty 2 (Infinity Ward, 2005), para não citar outros jogos, quase todos mergulhados em temáticas históricas.

Escolhi então, quatro dos jogos que já em minha geração, afeita as Lan-Houses, faziam sucesso, e prosseguiram suas series mantendo um elevado grau de aceitação, embora guardem amplas diferenciações sobre público alvo, direcionamentos e intenções. São eles: Call of Duty WWII (Sledgehammer Games e Raven Software, 2017), Europa Universalis IV (Paradox

Interactive 2013), *Assassin's Creed Odyssey* (Ubisoft Quebec, 2018) e *Civilization VI* (Firaxis Games e Aspyr Media, 2016). Escolhi estes jogos pois se tratam de quatro tipos diferentes de conceitos, temáticas, modalidades de jogo (tiro em primeira pessoa, *great strategy*, aventura e estratégia em turnos, respectivamente) e públicos foco. A seguir discorrerei sobre cada um deles e as motivações por trás de suas escolhas.

Aqui gostaria de enfatizar a necessidade desta parte do estudo. Possivelmente, existe um desconhecimento total ou de parte dos materiais aqui estudados, por isso, essa parte descritiva faz-se necessária. Peço desculpas portanto, caso seja descritivo em excesso.

A) *Call of Duty WWII* (Sledgehammer Games e Raven Software, 2017).



(Uma das missões iniciais do jogo)

Conceito: A série de jogos *Call of Duty* tem acumulado muitas vendas e prêmios de destaque desde seu primeiro lançamento, em 2003. Sendo provavelmente a série de jogos de tiro em primeira pessoa mais conhecida do mundo. Seus jogos abordam temas sobre guerras e conflitos, sendo envolvidos em debates conturbados sobre a validade ou não de suas exposições. Um de seus jogos, com o codinome de *Black Ops*, aborda em várias cenas a tortura de um personagem de forma explícita. Em outro, chamado *Call of Duty World at War*, um soldado estadunidense é decapitado após ter um de seus olhos queimado com um cigarro por um soldado

japonês. Isso porém nunca impediu que esses jogos, principalmente os com abordagem histórica e preferidos de seus fãs, fizessem e façam sucesso.

Temática: Call of Duty WWII perpassa, como o nome sugere, a segunda guerra mundial. Alternando-se a pele de dois soldados americanos, um major inglês e um soldado da resistência francesa. O jogador passa por várias localidades de países como França e Bélgica representadas com bastantes semelhanças à época, assim como Armas, objetos e sons.

Modalidades de jogo: Como toda a maior parte dos jogos da série, WWII tem dois modos de jogo, um *singleplayer*, onde o jogador passa por uma campanha apenas na companhia de personagens controlados pela máquina, focado no jogo desconectado da internet, possuindo início, meio e fim bem delimitados e um *multiplayer*, modalidade de jogo online com diversos outros jogadores que se enfrentam dentro de cada *server*, com mapas que tem como objetivos capturar as bandeiras dos times adversários ou só matar a maior quantidade de inimigos possível. Este jogo em específico tem um foco maior na modalidade *multiplayer*.

Público foco: Por ser um jogo de tiro em primeira pessoa, Call of Duty pode-se considerar de fácil acesso (embora seu foco de público sejam jovens), tendo em vista a facilidade de acostumar-se aos controles, e ao ampla aceitação de tantos outros jogos com controles e conceitos semelhantes, igualmente populares nos meios *online*, como Counter Strike Global Offensive (Valve Corporation 2012) e a série Battlefield (Electronic Arts, 2002 - hoje), ambos com uma história igualmente longa, fama e boa base de fãs. Junto a Assassin's Creed Odyssey, pode ser considerado um jogo de mais ampla aceitação e fama dos escolhidos para esse trabalho, pois são jogados em diversas plataformas de videogames, além de terem maior peso de publicidade, que envolve desde contratos milionários com celebridades até propagandas em emissoras de televisão.

B) Europa Universalis IV (Paradox Interactive 2013)



(Tela padrão do jogo mostrando as fronteiras de 1668 dentro do jogo)

Conceito: A “Paradox Interactive” tem certa fama em produzir jogos de estratégia, principalmente um gênero bastante protagonizado pela desenvolvedora, o *great strategy*, que pode ser traduzido como “grande estratégia”. O que define a diferença entre este gênero e o mais amplo “estratégia” é quantidade de informação e dinâmicas incluídas dentro do jogo. Enquanto jogos de estratégia “comuns” são focados em algumas poucas questões, como guerra e economia básica (coleta de recursos, comercio simplificado etc), jogos de *great strategy* são conhecidos pela grande quantidade de conteúdo e questões incluídas em um único jogo. Na série Europa Universalis o jogador lida com a economia de seu país (produção, exportação, importação, acordos comerciais com outros países, arrecadação de impostos, comércio, indústria, domínio de rotas comerciais, etc), exército (tecnologias, manutenção, reservistas, fortes, estratégias etc...), diplomacia (interna com questões religiosas, estamentos ou castas de cada país, e externa, com religião, coalisões, disputas por tronos de outros países, independência de colônias e um sem fim de outras possibilidades), para além de diversos eventos que vão decorrendo conforme o jogo prossegue. Uma das características mais marcantes desse tipo de jogo é a falta de um objetivo claro. De fato, quem decide o que fazer é o próprio jogador, sem

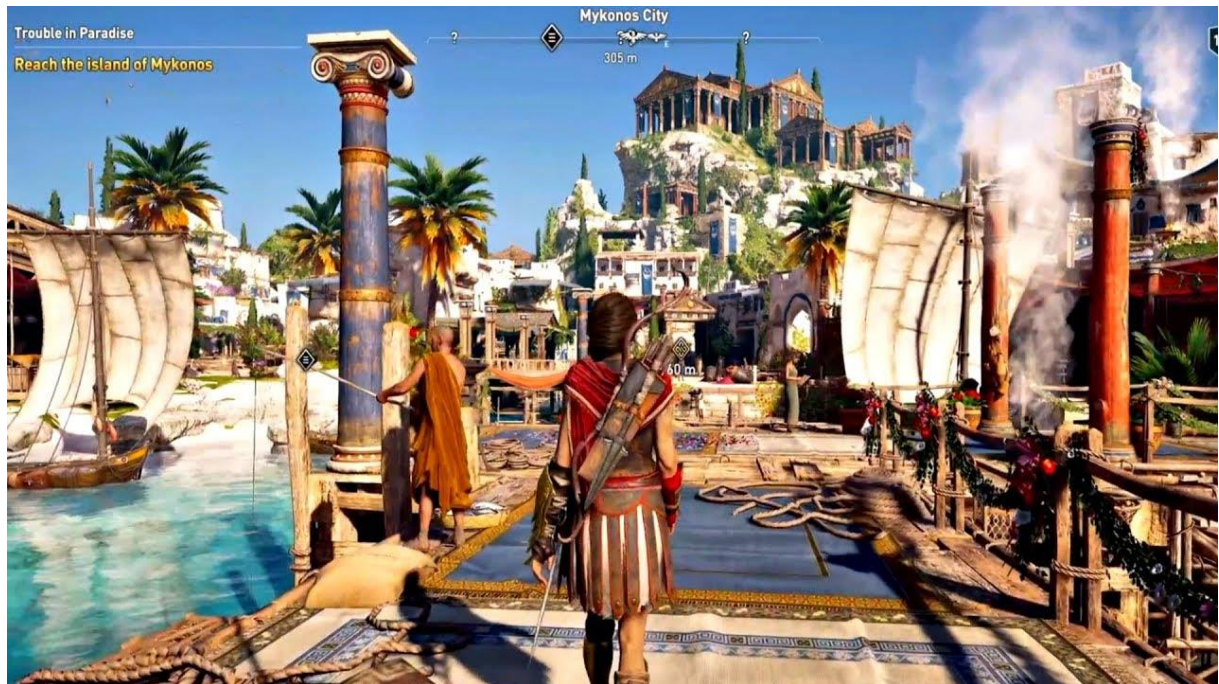
que o jogo obrigue a qualquer caminho. Por exemplo, montar um país único e exclusivamente comercial é completamente possível.

Temática: O mundo do período de 1444 até o início 1821 (podendo ser possível começar o jogo em outros momentos até 1803). Qualquer nação presente no jogo é factível de ser utilizada. Embora tenha uma marca predominantemente eurocêntrica, é notável sua evolução no sentido de se desprender desta característica com o passar das atualizações que seguem até hoje. Por exemplo, onde antes não havia literalmente nada, como na América do Sul, na versão mais recente está repleto de povos indígenas, com tradições e nomes semelhantes com as que encontrávamos por aqui antes da chegada dos espanhóis e portugueses. Povos que podemos utilizar como protagonistas e montar uma nova história. Uma das partes notáveis do jogo, é seu enfoque nas chamadas “características históricas” de cada nação. Os portugueses por exemplo, já começam com vantagens comerciais em relação aos demais povos, enquanto o império Mali na África começa com bônus de pesquisa (referente a Universidade de Tomboctu, uma das mais antigas do mundo) e cheio de minas de ouro, que facilitam a acumulação de dinheiro dentro do jogo.

Modalidades de jogo: Europa Universalis oferece dois modos de jogo, um *singleplayer*, foco do jogo, onde um único jogador escolhe uma nação e segue em seu controle até o fim da partida e um *multiplayer*, onde mais de um jogador, em conexão online com os *servers* do jogo, escolhem cada um uma nação, ou em conjunto com outro jogador, controlam o mesmo país. Como o jogo não tem objetivo, não existe necessariamente o conceito de vitória, sendo essa definida ao gosto dos jogadores.

Público foco: Europa Universalis tem um público foco em jogadores sobretudo adultos, embora não seja fechado a outras idades. Seu grande complicador é seu grau de complexidade, um jogo com uma curva de aprendizado bastante longa e que demanda tempo e paciência do jogador. Eventualmente se dominam os comandos básicos, mas obter o completo conhecimento e controle de todos os aspectos do jogo é uma tarefa hercúlea que demanda tempo e dedicação dos jogadores. Por isso, por ser focado apenas em computadores (por meio da plataforma Steam e do site da desenvolvedora Paradox Interactive) e pela sua pequena publicidade em comparação com os demais jogos analisados aqui, é o jogo com menor quantidade de jogadores, e de público mais específico.

C) Assassin's Creed Odyssey (Ubisoft Quebec, 2018)



(Kassandra, no início do jogo.)

Conceito: A série de jogos Assassin's Creed é focada no gênero de aventura e ação em terceira pessoa. Todos os jogos são focados em temáticas históricas e tem por trás a rivalidade entre duas organizações, os Templários e os Assassinos, os primeiros ligados aos poderosos e os assassinos aos combate pela liberdade e fim do domínio templário. Em seu primeiro lançamento (2007), Assassin's Creed tornou-se referência em *stealth*, furtividade em português, parte dos gêneros de aventura e ação focados em esconder-se dos inimigos antes de um ataque, ou apenas passar despercebido, sem necessariamente entrar em combate. Na época, em boa parte pelas mecânicas inovadoras inspiradas na prática do *parkour* urbano desenvolvido nos anos oitenta, o jogo tornou-se um amplo sucesso de vendas, garantindo 'assim uma série que dura forte até os dias de hoje. Todos seus jogos, apesar de contarem com missões anteriormente definidas principais, contém também uma série de outras missões secundárias, que podem ou não serem feitas pelo jogador, facilitando seu progresso pela campanha. Nesse jogo, assim como no antecessor a ele, elementos de RPG (*role-playing game*, ou "jogo de interpretação de papéis", gênero de jogos de tabuleiro e fichas de papel que ganham bastante popularidade a partir da década de oitenta). O sistema de jogo *Dungeons and Dragons* talvez seja o mais famoso nessa modalidade de jogo. O gênero também tem seus representantes nos jogos eletrônicos e seu sistema é amplamente aproveitado.), como progressão mais direta de níveis, nivelamento de inimigos, árvores de decisões com consequências e melhor distribuição de

pontos foram adicionados, transformando mais ainda a experiência do jogo. Para além disso, é possível jogar com dois personagens principais, Aleixos ou Kassandra.

Temática: Assassin's Creed Odyssey é um jogo que se passa na Grécia antiga, em 431 antes de cristo no período da Guerra do Peloponeso, onde o jogador pode escolher lutar pela Liga de Delos, chefiada por Atenas, ou pela Liga do Peloponeso, chefiada por Esparta. Passando por vários lugares históricos (e outros que misturam mito e realidade, como é de tradição do jogo), o jogador visita antigas polis gregas, ilhas como Lesbos, Nexos e Ítaca, a monumental Estátua de Zeus, o Oráculo de Delfos e a Ágora de Atenas. Nelas, encontra personalidades como Péricles, Hipócrates e Heródoto, que participam e interagem com a história do personagem escolhido.

Modalidades de jogo: Toda a série Assassin's Creed é focada em campanhas solo *offline*, com uma ou mais linhas de desfecho, com várias auxiliares. Por ser uma mistura dos gêneros de ação, aventura, *stealth* e RPG, conta com diversos elementos de batalhas herói versus vários inimigos, além de um sistema de níveis baseado em "XP (experiência adquirida ao completar determinadas missões no jogo)", próprio dos RPGs. Para além disso, a presença do estilo de jogo *hack and slash* (cortar e massacrar), onde um só personagem jogável tem poder para derrotar vários comandados pela máquina, trucidando seus adversários utilizando combinações de vários golpes.

Público foco: Assassin's Creed tem seu foco de vendas em adolescentes e jovens adultos, mas é vendido pra uma gama maior de pessoas. Mesmo pelo seu tempo de continuidade e abrangência de gêneros, conquista muitas pessoas adultas e jovens adultas. Como é um jogo em terceira pessoa, acompanhando a tendência de outros títulos como GTA (Rockstar Games, 1997 – hoje), sua familiarização e curva de aprendizado, principalmente se tratando de um jogador que já passou por outras franquias semelhantes é bem tranquila e sem maiores percalços. Isso facilita a entrada de novos jogadores. Além disso, está disponível em várias plataformas de videogames e possui um imenso dispositivo de propaganda, envolvendo emissoras de televisão, contratos com celebridades e propaganda extensiva da internet, a semelhança de Call of Duty. Junto a este último, Assassin's Creed Odyssey é o segundo jogo mais conhecido e jogado destes quatro analisados.

D) Civilization VI (Firaxis Games e Aspyr Media, 2016).



(Tela do decorrer do jogo, com o Império do Brasil selecionado.)

Conceito: Dentro do conceito de estratégia por turnos, a série Civilization é uma das pioneiras no sucesso do estilo no início dos anos 90 até o início dos 2000. Contando atualmente com seis jogos de sucesso em seu repertório, Civilization IV é seu último lançamento. Neste jogo, controla-se uma nação do fim do paleolítico até a “era espacial”, em uma ampla possibilidade de escolhas baseadas em povos históricos num mapa imaginado pelo próprio jogo. Com uma visão “de cima”, os jogadores constroem cidades, gerenciam uma economia relativamente simples, conquistam inimigos e pesquisam tecnologias. Com uma proximidade razoável, embora bem menos complexo com seus “primos” do *great strategy*, Civilization é um jogo com um sucesso bastante grande e jogadores fieis ao redor de todo o mundo. O conceito de vitória existe nesta série, sendo possível alcançá-la de várias maneiras, como uma vitória cultural (o equivalente a dizer que uma determinada nação dominou culturalmente as demais) ou uma vitória espacial (onde o primeiro a colonizar Marte, leva a vitória).

Temática: Assim como no Europa Universalis IV, em Civilization VI o jogador toma controle de uma nação baseada em algum país real. Uma das marcas de Civilization neste quesito é semelhante ao conceito que encontramos no seu irmão mais complexo, o conceito de diferenciação de base e cada nação. Neste quero exprimir que cada nação já começa com determinados focos e bonificações inexistentes em outras; focos e bonificações estas inspiradas

na história de cada país, como no exemplo dado no Europa Universalis. A bonificação é um conceito complicado, embora esta simplificação seja algo necessário, pelos limites dos jogos, para exprimir diferenças que se construíram ou se constroem historicamente na vida real. No entanto, pode criar a ilusão de que elas sempre estiveram ali, como se não fosse algo construído. A possibilidade de criar um mundo completamente novo com nações já conhecidas e a criação de histórias alternativas é riquíssima e, embora o jogo apresente o foco de conquista de vitória, os caminhos a se percorrer são diferenciados e cada um apresenta seu próprio desafio.

Modalidades de jogo: Civilization VI trabalha com duas modalidades de jogo: o solo e o *multiplayer*. No primeiro o jogador enfrenta inteligências artificiais geridas pelo computador com outras civilizações diferentes da dele, que interagem de igual forma entre si e entre o jogador. Essa inteligência tem graus de dificuldades delimitáveis, o que torna o jogo mais atraente para um novo jogador. O segundo foca no embate entre outros jogadores pela internet, porém, a presença de inteligências artificiais é permitida em conjunto com os jogadores humanos.

Público foco: A série Civilization tem como seu público foco assumidamente adultos e jovens adultos. Porém pela curva de aprendizado muito mais suave e amigável que os demais concorrentes nos termos de estratégia, costuma atrair uma quantidade de jogadores de todas as idades bastante diversa. Além disso, tem investido em uma propaganda cada vez mais voltada para jovens e adolescentes, com uma simplificação de alguns conteúdos do jogo, além de maior “cartunização” das unidades e objetos representados no jogo.

Civilization cumpre aqui um papel de conector entre seus outros três companheiros, sendo aqui em ordem de relevância mundial, o terceiro do mais conhecido ao menos.

3.2) As perguntas

Para este trabalho escolhi fazer cinco perguntas delimitadoras do tema, usando os jogos propostos aqui como base, embora não os fixe como únicos, com o objetivo de criar uma primeira aproximação do que estes jogos escolhidos podem influenciar na noção que os alunos possuem do que é ou não histórico. Para isso entrevistei vinte jovens, entre as idades de quinze e dezessete anos das turmas A, B e C do primeiro e segundo ano do ensino médio na Colégio João XXIII. As perguntas foram pensadas para deixar o estudante mais livre em sua resposta, embora tenham a tendência de focar em uma resposta comum, para facilitar a amostragem. Antes de efetuar as perguntas, dei uma rápida explicação aos alunos do motivo por trás do estudo e uma explicação dos jogos apresentados. As questões propostas foram:

- 1) Qual desses jogos foi o mais impactante em sua vida?
- 2) Se lembrasse de uma parte específica destes jogos, qual seria e porquê?
- 3) Você lembra de ter pensado nesse jogo quando o professor de história passou algum conteúdo da matéria que ele aborda? Qual foi a sensação?
- 4) Você conseguiria me citar mais algum jogo que acredita ter ligações com a matéria de história, e que te auxilia na visualização do que estudou ou estudará?
- 5) Você acredita que elementos que foram apresentados pelo (os) jogo (os) aqui perguntados como figurinos, objetos, sons e conceitos te ajudam a entender melhor a época estudada? Justifique.

A primeira pergunta foi pensada como a introdutória a pesquisa. Basicamente um foco para a sequência das próximas perguntas e um delimitador necessário para uma melhor compreensão da recepção do aluno.

A segunda questão entra em aspectos mais subjetivos. Aqui procuro ver um pouco de qual impacto a visualização e experiência do jogo se conecta com o aluno, e como isso poderia afetá-lo.

Na terceira questão, o objetivo é identificar uma possível conexão do jogo com o ensino institucional escolar. Nesse caso, a pergunta é bastante direta e abre margem para o aluno contar de sua própria experiência, de forma mais afirmativa, com relação a conexão que estamos estudando aqui. A pergunta “Qual foi a sensação?” foi escolhida para abrir melhor a possibilidade do aluno de contar de sua própria experiência.

A quarta questão foi pensada para além de uma expansão dos conceitos da pesquisa, uma melhor conexão do aluno ao tema. Com essa questão, a visualização do que é ou não passível de ser considerado “histórico” ajuda a definir a visão do aluno sobre o tema. Como veremos mais a frente, essa questão gerou respostas interessantes que mostraram um pouco do que significa a temática histórica para os entrevistados.

A quinta questão é um finalizador para a entrevista, no sentido de verificar a conexão que sente o aluno (se sente, claro) entre o ou os jogos apresentados e a matéria proposta em sala de aula. Esta talvez seja o culminar da entrevista, no sentido de aquisição de material para análise, pois daqui parte da influência do jogo no universo imaginativo do aluno.

Com o conjunto dessas respostas, pude traçar onde cada educando inseria os jogos em questão em seu universo imaginativo histórico. Como, de alguma maneira, inseriam não só o jogo em sua matéria, mas também processo inverso com o conteúdo escolar cumprindo a função

de explicar o que ocorre no jogo. Essa e outras reflexões serão expostas a diante no capítulo de exposição e análise das entrevistas.

4) ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Utilizando-me das entrevistas que coletei, a fim de através delas responder os questionamentos do presente trabalho, utilizei elementos teóricos da pedagogia Histórico-Crítica, principalmente os aspectos correlacionados as práticas sociais iniciais dos alunos, aqui representadas pelos próprios jogos, além das formas de Problematização e Instrumentalização para a conexão da prática social inicial com a pratica social final.

Na seção abaixo analisarei algumas das principais respostas na relação com o tema proposto.

4.1) Questão 1: Qual desses jogos foi mais impactante na sua vida?

Nesta pergunta o resultado já era esperado. Dois alunos escolheram os jogos Assassin's Creed Odyssey e outros três, Call of Duty, como os jogos principais a serem analisados. Isso deve-se as suas já explicadas vantagens assimilativas e intensa propaganda. Porém, a ampla maioria dos entrevistados apresentaram respostas curtas e objetivas, apenas apontando o jogo em questão, sem muitas explicações sobre. Como o objetivo da questão era abrir o tema para os alunos, considereei estas respostas validas, porém, sem muito a serem analisadas.

Uma das respostas foi especialmente marcante (embora não completamente conectada ao tema do trabalho): uma das entrevistadas disse que ao começar o jogo (Call of Duty WWII) estava muito ansiosa pois iria jogar com seu pai. Isso evidencia um laço de conexão com o cotidiano dos alunos e os jogos. De fato, esta entrevistada deu seu parecer do ato de jogar como uma atitude familiar e agradável, fruto de um momento com seus parentes. Outras respostas apontaram um dos jogos citados no trabalho e mais outros que continham conexões com esses. Seis citaram outros jogos da série Assassin's Creed, três da série Call of Duty, dois o jogo Battlefield 1 (Eletronic Arts, 2016) e um o jogo Valiant Hearts: The Great War (Ubisoft, 2014), dois a série Civilization (III e VI) e dois o jogo Age of Empires II (Ensemble Studios, 2000).

O que chama atenção para essas citações são os dois últimos jogos, ambientados na Primeira Guerra Mundial, tema que antes era pouco aprofundado por essas mídias e vem sendo aos poucos melhor “aproveitado”.

Outra questão interessante é a presença de quatro citações a jogos de estratégia como os mais influentes. São jogos com pouca penetração midiática nos jogadores e que, em geral, costumam conservar uma base de fãs desde seus primeiros lançamentos, agregando poucas pessoas a cada novo produto. Encontrar vinte por cento de jogadores de estratégia nesta amostragem, justamente por conta dos motivos anteriormente citados (as curvas de aprendizagem mais altas, menor similaridade com jogos mais conhecidos, a pouca ou nenhuma disponibilidade para outras plataformas que não computadores etc.), é uma surpresa interessante e que demonstra o poder de penetração destes jogos, em relação aos outros estilos, mais famosos. Isso talvez possa indicar um nível de maturidade e sofisticação de conceitos presentes nos jogadores destes jogos. Essa sofisticação pode ser utilizada, por exemplo, como meio de ponte para problematizar questões mais complexas e com mais alto grau de pensamento abstrato. Esse porém, não é o foco deste trabalho.

4.2) Questão 2:

Se lembrasse de uma parte específica destes jogos, qual seria e porquê?

Esta questão foi pensada como forma de analisar a introspecção do aluno dentro da história do jogo. Nesta questão, como deixei que analisassem qualquer jogo das franquias propostas, as respostas desviaram de forma significativa dos jogos propostos na pesquisa, conforme discuto mais adiante.

O jogo mais citado nessa questão foi Assassin's Creed IV: Black Flag (Ubisoft, 2013), especialmente as cenas ligadas ao personagem Barba Negra, identificado de imediato pelos alunos como personagem historicamente reconhecível. Por ser um jogo com foco em piratas que passa pela época da Guerra de Sucessão Espanhola, várias respostas focavam nas batalhas representadas no jogo entre a França e a Inglaterra e na escolha de um dos lados. Cenas como a morte de Barba Negra, a captura de um navio especial e mesmo a chegada em cidades e ilhas representadas no jogo como a cidade de Nassau, nas ilhas Bahamas, representada como uma localidade puramente pirata e a cidade de Havana, em Cuba, como um local mais europeu.

Outro jogo citado foi Call of Duty WWII. As cenas de desembarque no Dia D e da chegada a um campo de concentração são as mais citadas. Descritas como emocionantes e agitadas, ambas as cenas tiveram impacto emocional nos entrevistados; “eu chorei quando cheguei no campo, parecia que tudo era tristeza”, “estava tremendo antes do início do jogo. Quando começou o desembarque eu acabei pausando porque estava ansioso demais”, “achar o antigo soldado que andava com a gente saindo do campo foi meio triste pois ele estava todo desnutrido e fraco” foram algumas das falas sobre o jogo. Isso mostra o grau de impacto

conseguido, graças aos gráfico envolvidos, a história contada, o trabalho com os sons e o auto grau de credibilidade dado ao jogo pelos alunos. Um dos entrevistados já ai afirma que lembrou-se das aulas que teve no nono ano “onde eu aprendi sobre a segunda guerra e o nazismo”. Estas cenas citadas são facilmente achadas na internet. Optei por indicar um dos vídeos sobre o tema nas referências bibliográficas, para melhor elucidação.

Age of Empires II contou com uma citação dupla. Dois alunos narraram em suas entrevistas uma partida que tiveram especialmente marcante. Um dos alunos, jogando de francos, estava pondo-se a construir uma “Maravilha” (construção no jogo que possibilita a vitória, passada sua construção e um tempo de manutenção, sem ser destruída por inimigos). Cada um dos povos presentes no jogo possui estilos de “Maravilha” diferentes. Os francos, que no jogo também são relacionados ao Sacro Império Romano Germânico, quando põe-se a construir, elevam do solo do jogo a Catedral de São Vito, presente na cidade de Praga, antes pertencente ao Sacro Império, representada em seu gráfico de duas dimensões muito bem caracterizada, com seus vitrais e arquitetura góticas bastantes representativas da época. Pois no decorrer da partida, o outro jogador, tendo escolhido jogar com o povo Maya, constrói um exército enorme e ataca seu colega de surpresa. Quando, sem muitas defesas, o primeiro jogador completa sua “Maravilha”, o atacante põe-se a destruí-la antes que se complete o tempo e seja derrotado. Isso, segundo ambos, ocorreu alguns dias antes do incêndio ocorrido este ano na Catedral de Notre Dame, em Paris. Uma confusão é feita aqui: por não conhecerem a Catedral de São Vito, por associarem os francos a atual França e por conhecerem a Catedral de Notre Dame de Paris, que talvez seja a mais famosa construção com traços góticos do mundo, ambos se dirigiram a construção do jogo como “Notre Dame”. Aqui podemos perceber claramente a vivencia da pratica social do aluno, representada por esta partida, e a necessária mediação docente para que, através da problematização os elementos mobilizados pelo ato de jogar, permitam a apropriação do conhecimento cientificamente proposto em sala de aula, a instrumentalização que é justamente medição da teoria na construção do saber. Este é o momento privilegiado da atuação o professor: ao captar os elementos presentes nesta prática social e utiliza-la para explicar a efervescência da arquitetura medieval, tomando esse e outros exemplos presentes nas “Maravilhas” dos jogos. Lugares como a Torre de Belém em Portugal, o Templo dos Céus na China e a Grande Mesquita de Samara são representados nos jogos, e podem fornecer uma ótima ideia da variedade de grandes conjuntos arquitetônicos construídos ou expandidos nesta época, ajudando a desmistificar a ideia de “idade das trevas”.

Um entrevistado citou o jogo Europa Universalis IV nesta questão. Por não ser um jogo com uma história definida, o entrevistado narrou uma situação vivida por ele: “Quando eu

escolhi a primeira vez jogar de Congo eu tive muitas complicações. Não tinham muitos países em volta e eu tive que enfrentar muita gente no norte, daí, acabei tendo muita dificuldade de prosseguir. Mas bem depois no jogo, quando já tinham colônias dos portugueses e dos franceses perto, eu acabei entrando em guerra com eles e ganhando, o que foi muito legal porque são potências bem mais fortes dentro do *game*.” Essa experiência narrada é bastante interessante, pois sendo um jogo com incontáveis objetos de escolha dentro do universo representado, o aluno se sentiu propelido a escolher o Reino do Congo como seu “personagem” principal. A narração da vitória sobre as potências europeias e a dificuldade envolta sobre a sua escolha também demonstram seu empenho dentro da construção de seu jogo.

No caso dos jogos da franquia Civilization, dois entrevistados citaram Civilization VI e um, Civilization V, como detentores de momentos de lembranças. Para o primeiro jogo, foram narradas duas vitórias. Uma entrevistada narra que quando construiu uma de suas cidades na fronteira com o Império Indiano, recebeu um “ultimato” (dentro do jogo, seria um solicitação final de entrega de algo, sob ameaça de guerra. Nesse caso, a entrega requerida era da cidade citada) deste mesmo império. Negando o pedido, teve guerra declarada, onde por meio disso acabou dominando todo o império inimigo que era mais fraco em força militar. Essa experiência foi citada como “engraçada” pela aluna entrevistada, pois “foi estranho ver o Gandhi (líder do Império Indiano no jogo) me ameaçando”. Nessa experiência em específico, pode-se ver já um conhecimento prévio de um personagem histórico (Gandhi) e seu estereótipo já historicamente incutido na visão geral. Quando indagada do porquê da graça do evento, a aluna respondeu que “porque ele era todo ‘da paz’ né?”. Aqui, esta disputa de narrativas, dentre o que o jogo fala e o que se recebe de conhecimento geral exteriormente (inclusive em sala de aula) gera um estranhamento que pode, igualmente, ser explorado pelo professor quanto aos estereótipos construídos ideológica e historicamente.

Um dos entrevistados que citou Battlefield 1 diz se lembrar principalmente das fases iniciais do jogo. Relata que “mostra muitas mortes na guerra, fazendo questão de mostrar que quando alguém morre é só mais uma morte.”. Nesta fase inicial, o jogador se vê obrigado a morrer inúmeras vezes em uma sequência de fases curtas e impossíveis de alcançar “vitória”, pois a dificuldade é bastante elevada e a programação do jogo leva a morte de cada um dos seis personagens que passa o jogador neste curto momento, que variando de jogador para jogador, dura em média treze minutos. Após a morte de cada um dos personagens, é mostrada sua data de nascimento e falecimento (sempre em 1918) e seu nome, numa tentativa de demonstrar a banalidade da morte nos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial. A sequência de cenas

é bastante assustadora, contanto com personagens sendo queimados vivos por lança-chamas e perfurados por baionetas.

Uma entrevistada narra nesta pergunta, uma experiência que achei bastante interessante, por sua conexão direta com a matéria que estava sendo dada na semana que a entrevistei. Ela narra uma cena de *Assassin's Creed Syndicate* (Ubisoft, 2015) "(...) quando entrei pela primeira vez em uma fábrica e eu vi todas aquelas crianças trabalhando em fábrica". A conexão com a matéria da primeira revolução industrial, tema do jogo, que se passa na Inglaterra da segunda metade do século XIX, aqui é gritante. Estas experiências podem ser potencializadas pelo uso de outros recursos didático-pedagógicos como textos clássicos da época, tendo como exemplo jornais de época ou textos de teóricos como Engels e Proudhon sobre a classe operária inglesa e a francesa.

Outro entrevistado narra que em *Civilization V*, uma vez ao jogar de russos, teria sido o primeiro a "chegar a lua" dentro do jogo, e comenta em tom de brincadeira, que "fiz o contrário do que foi né". Outro exemplo de conhecimento prévio, nesse caso da disputa espacial entre a União Soviética e os Estados Unidos no âmbito da Guerra Fria. Esse exemplo só vem a reforçar a tese de um aluno já cheio de conhecimentos prévios e em amplo debate entre o que lhe é dialogado na escola com o que já conhece. Para intermediar isso é necessário um professor que entenda que esse conhecimento, já adquirido pelo aluno, lhe é válido e deve ser utilizado para a composição do conhecimento científico, pois a função do educador não é a de transmissão simples do conhecimento, mas a de construção junto ao educando. Nas palavras de Corazza (1991, página 88):

Certamente, um educador apoiado nestes referenciais não vai "transmitir" conteúdos aos alunos; não vai "entregar" conceitos já prontos que devem ser assimilados; não vai "depositar" teorias. E a relação "bancária" entre aluno e professor e destes com o objeto de conhecimento fica, assim, inexoravelmente cortada. Bem como, acontece a ruptura definitiva da "memorização" como categoria principal do processo educativo.

Ainda sobre o tema, versando a conexão entre os temas de sua prática social inicial, aqui representada pelos jogos analisados, Gasparim nos diz:

"O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico,

desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social”. (p.7, 2002)

Utilizar as cenas descritas nestas repostas como exemplificações dos conteúdos trabalhados pode ser uma ótima conexão entre a vivência cotidiana da prática social inicial do aluno, em seu momento de lazer, com a teorização proposta em aula, mesmo que seja para a correção destes eventos e concepções anteriormente citados, uma vez que mobiliza emoções, impressões, reflexões e debates. Ainda com Gasparim:

“A função do professor consiste em aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer as contradições, reconceituando os termos de uso diário.” (p.20, 2002)

Utilizar então, os jogos como uma espécie de ponte entre a vivência e a teoria, com o objetivo de alcançar uma prática social final transformadora política e socialmente, auxilia na construção de imagens visuais (ou o universo imaginativo de cada aluno) na concepção dos temas estudados em sala. Gasparim também complementa este pensamento, embora também alerte que:

“A assimilação das características fundamentais de um conceito é muito mais fácil para a criança quando os traços definidores desse conceito se apresentam com as imagens visuais correspondentes. Quando isso não ocorrer, isto é, quando as imagens visuais não coincidem com o conteúdo do conceito ou estão em contradição com ele, a tarefa torna-se muito mais difícil para o educando.” (p.19, 2002)

Aqui ao meu ver, concentra-se a principal função do educador de história diante das mídias que tratam dos temas abordados nas aulas, a função de distinção do conhecimento geral, aplicado nestas mídias, do conhecimento científico. Produtos de mídia conservam em seu porquê de ser a possibilidade de não serem condizentes com as realidades que tratam, o que chamamos muitas vezes de “liberdade poética”. Além disso, é um instrumento que pode (e em geral favorece) a naturalização de concepções de mundo, histórica e ideologicamente construídas como o Eurocentrismo e as disputas da geopolítica reproduzindo o imperialismo. Distinguir esse conhecimento do conhecimento cientificamente construído, é uma forma de reforçar a criação do pensamento científico nos educandos, mostrando as diferenças entre as percepções da mídia trabalhada com relação ao conhecimento científico já estabelecido. Utilizar por exemplo, a morte do Barba Negra em *Assassin's Creed* para explicar o comércio transatlântico e um Gandhi guerreiro como gatilho para a discussão das descolonizações e dos

movimentos sociais das décadas de cinquenta e sessenta do século XX pode ser um ótimo caminho de construção de conhecimentos.

4.3) Questão 3:

Você lembra de ter pensado nesses jogos quando o professor de história passou algum conteúdo da matéria que abordam? Qual foi a sensação?

Essa pergunta foi pensada anteriormente como uma extensão da segunda questão, porém, ao refletir melhor sobre a construção das entrevistas, optei por separar ambas em prol de uma melhor assimilação do que foi retido pelo aluno. Aqui as reações foram bastantes semelhantes, embora tenham havido três respostas negativas, e giraram principalmente (dezesseis respostas) em volta da série Assassin's Creed. Lembranças de jogos em Assassin's Creed: Brotherhood (Ubisoft, 2010) em aulas que tratam do renascimento; Assassin's Creed Unity (Ubisoft, 2014) para as aulas sobre o processo revolucionário francês e a reconstrução da catedral de Notre Dame (o jogo teve um papel de destaque ao fornecer a planta em terceira dimensão usada para a construção da catedral em sua história)²; Assassin's Creed III (Ubisoft, 2012) e a lembrança das aulas sobre o processo de independência dos Estados Unidos nos anos anteriores do ensino fundamental e o já citado Assassin's Creed Black Flag, e seu foco nos anos da chamada “era de ouro da pirataria” e na colonização da América Central. Abundam expressões como “nostalgia” e conhecimento prévio da matéria que que foi dada, além de uma sensação de “felicidade” por já saber algo antes mesmo do início da discussão com o professor. Um dos alunos fala em “...sensação de felicidade e que eu já tinha uma ‘introdução’ da matéria estudada.”.

As respostas presentes nesta questão são uma evidencia ainda mais clara da conexão feita entre os temas propostos pelos jogos e o dialogo feito nas aulas. Ignorar esse conhecimento prévio ou aloca-lo como simplesmente sem funcionalidade pratica para as aulas é ignorar uma potencial via de acesso a construção do conhecimento histórico por meio do contato com a pratica social inicial do aluno. A narrativa de um dos entrevistados por exemplo, em que no jogo Assassin's Creed Origins (Ubisoft, 2017), se encontra com Cleópatra e “vi que toda a matéria de história está no jogo” e que “comecei a ligar uma coisa com a outra e toda matéria que esse jogo e a matéria abordava e tudo fez muito mais sentido”. Essa conexão inicial que o

² A desenvolvedora do jogo Ubisoft, afim de construir uma imagem realística da catedral, a mapeou em terceira dimensão completamente, incluindo os detalhes. Quando houve o incêndio em abril de 2019, a desenvolvedora se disponibilizou a ajudar na reconstrução com este mapeamento.

próprio educando faz pode ser aproveitada para dar gatilho a parte da problematização dentro de uma Pedagogia Histórico-Crítica. A partir desta discussão, pondo por exemplo a imagem de Cleópatra como figura histórica em conexão com o jogo citado, pode-se chegar a construção de um conhecimento científico sobre a civilização egípcia e posteriormente, sobre a história da África como um todo. Os gatilhos de possibilidades são inúmeros para cada situação, e cabe uma avaliação do educador se são possíveis ou não.

Uma citação bastante interessante veio de um dos jogadores de Age of Empires II, que diz ter lembrado do jogo quando o professor explicou sobre Napoleão e suas táticas de batalha. Essa conexão interessante foi possível graças ao sistema de formações de unidades militares presente no jogo, que são amplamente baseadas em formações de época, embora Age of Empires II concentre-se na Idade Média como temática básica.

Outra resposta interessante foi dada por um aluno que alega explicitamente que “...percebi que já sabia um pouco da matéria.”, ao falar sobre Assassin’s Creed Unity e sua conexão com a Revolução Francesa. Aqui ao invés de distanciar o conhecimento adquirido no jogo do conhecimento produzido em sala de aula, o aluno aqui atua unindo ambos e identificando como essencialmente o mesmo tipo de conhecimento. Aqui deve agir, como já dito anteriormente, o educador no sentido de diferenciar as imagens mentais do universo imaginativo do educando para facilitar a construção do diálogo científico e elucidação dos equívocos muitas vezes propositais das mídias de jogos.

4.4) Questão 4:

Você conseguiria citar mais algum jogo que acredita ter ligações com a matéria de história, e que te auxilia na visualização do que estudou ou estudará?

Aqui a investigação toma um aspecto maior no sentido de verificar em um aluno já mais ciente da proposta, onde e como ele encaixa o sentido de historicidade em outros jogos. As respostas aqui foram bastante amplas e cobriram uma quantidade de temas bastante extensa dentro das temáticas históricas (e não tanto). Aqui os mais citados estão novamente nas franquias Assassin’s Creed e Call of Duty, mas aparecem outros concorrentes de peso. O jogo Battlefield 1³, já citado anteriormente, é bastante comentado. As franquias Medal of Honor⁴

³ Jogo de tiro em primeira pessoa com temática da Primeira Guerra Mundial. Similar a Call of Duty.

⁴ Jogo de tiro em primeira pessoa com temática da Segunda Guerra Mundial. Similar a Call of Duty.

(Electronic Arts, 1999 – 2012) e *God of War*⁵ (Santa Monica Studio, 2005-2018) são também bastante citadas, sendo o primeiro focado essencialmente em eventos da segunda guerra mundial enquanto o segundo utiliza elementos das mitologias gregas e mais recentemente, nórdicas, para contar suas histórias.

Uma surpresa no meio das respostas foi o jogo *The Elder Scrolls V: Skyrim* (Bethesda Softworks, 2011), que foi citado duas vezes, como exemplificação de idade média. Aqui cabe uma elucidação: quando em entrevista, ambos os alunos me perguntaram se poderiam citar o jogo. Disse que sim, com ressalvas de que ele não apresentava nenhuma conexão histórica. O argumento dos entrevistados foi que “continham muitas representações baseadas na matéria de história dentro do jogo como termos e indumentárias”. Sendo um jogo essencialmente de fantasia, *Skyrim*, como toda obra ficcional, baseia-se em questões reais para sua construção. Um dos exemplos é a terminologia *Jarl*, utilizada tanto em tempos medievais como dentro do jogo com a conotação de nobreza hierárquica.

Também a série *Red Dead Redemption* (Rockstar Games 2010 – hoje), série de jogos de tiro em terceira pessoa semelhantes a *Assassin's Creed*, com temática de “velho oeste” e expansão da fronteira dos Estados Unidos foi citada, ainda que com ressalvas de alguns alunos por tratar-se de um jogo “exagerado”, contando com muito sangue e estereótipos padrões de como seria o velho oeste, contando com mocinhas, bandidos, xerifes e pistoleiros.

Outra surpresa foi a citação do jogo *Hearts of Iron IV*⁶ (Paradox Interactive, 2016), ambientado na Segunda Guerra Mundial com uma premissa parecida com seu “primo” *Europa Universalis*, de controle de uma nação dentro do mundo da época, sem objetivo específico (embora ganhar a guerra seja o foco geral). Essa citação foi bastante inesperada porque, assim como os outros jogos da família dos *great strategy*, não possui grande investimento em propaganda e ou familiaridade de assimilação de conceitos, sendo um ponto fora da curva nos jogos analisados. Como dito na análise de uma das repostas da questão dois, essa familiaridade inesperada com o jogos de estratégia podem sugerir um nível de desenvolvimento de raciocínio complexo bastante alto com uma quantidade de conhecimentos prévios possivelmente grande. Isso pode ser acessado por um professor em sua mediação pedagógica.

Uma citação bastante curiosa foi o jogo *Sid Meier's Pirates!*⁷ (Firaxis Games, 2004). Por tratar-se de um jogo bastante datado (o citado foi lançado em novembro de 2004, contudo

⁵ Jogo de aventura focado na mitologia da Grécia antiga.

⁶ Jogo de *great strategy* com temática na Segunda Guerra Mundial. Semelhante a *Europa Universalis*.

⁷ Jogo de estratégia, gerenciamento e aventura com temática pirata do século XVII. Mais explicações na página 34.

trata-se de um *remake*, ou seja, uma releitura o jogo que originalmente foi feito em 1987). Essa inesperada citação pode ter um traçado bastante significativo. Sid Meier's Pirates se trata de um jogo de estratégia, simulação e com enfoques de aventura, e quem o citou foi justamente um dos entrevistados que colocou como sua maior influência, o jogo Age of Empires. Isso demonstra uma conectividade muito grande entre os jogadores de jogos de estratégia. Em geral, quem joga um, costuma jogar outro semelhante, seja pela facilidade dos conceitos parecidos, seja pela familiaridade de comandos e temáticas.

4.5) Questão 5:

Você acredita que elementos que foram apresentados pelo (os) jogo (os) aqui perguntados como figurinos, objetos, sons e conceitos te ajudam a entender melhor a época estudada? Justifique.

Esta última pergunta, com o objetivo de conhecer a opinião dos entrevistados sobre o tema do presente trabalho e até onde penetra essa influência dos jogos no universo imaginativo do aluno, foi pensada para ser ao mesmo tempo o culminar e o finalizador da entrevista. Deixei a pergunta mais aberta e com a possibilidade de ser justificada para captar melhor para onde leva o pensamento do educando quando confrontado com algo que teoricamente já presenciou em sala de aula ou nos jogos. Das vinte respostas obtidas, decidi focar em oito, que considere mais relevantes sob a ótica utilizada neste trabalho e que trazem questões novas para a discussão presente neste trabalho.

A primeira resposta vem do entrevistado que cita Civilization III como seu jogo mais impactante. Aparentemente simples, é uma resposta que detém informações importantes sobre o grau de penetração no universo imaginativo do aluno. Diz ele: “Sim, já que você passa por épocas diferentes com tecnologias diferentes.”. Aqui aparece uma parte importante do jogo que é a progressão de tecnologias. Feita por base em uma teia de tecnologias (também chamada de árvore), dá uma ideia de linearidade de desenvolvimento tecnológico ao longo da história. Exemplo: Para conseguir desenvolver a pólvora é necessário antes desenvolver a tecnologia de estribos e engenharia militar, necessariamente (como demonstrado na imagem abaixo).



(Árvore de tecnologias, fotografia do jogo.)

Essa linearidade não condiz com a realidade, e trabalhar nessa diferença entre a dimensão ficcional do jogo com o conhecimento científico do educador é uma maneira de se alcançar o que chamamos de problematização do conteúdo⁸. Sobre esse processo de problematização, Gasparim fala:

“A Problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.” (p. 35, 2002)

Dessa análise entre a prática social e os conteúdos que serão trabalhados que surge o direcionamento para a construção da prática social final, de formação científica e política.

Uma outra resposta interessante se dá principalmente em conexão com o final da pergunta. Diz o entrevistado: “Sim, porque os figurinos, sons e etc ajudam na imersão do jogador à cultura daquela época.” Essa é outra resposta que vem provocar para a questão da imersão do aluno ao mundo criado pelo jogo, e consequentemente, ao tema histórico que este quer representar. Estes jogos, via de regra, baseiam seus objetos em peças de museus e prédios (como Assassin’s Creed Unity baseou-se na catedral de Notre Dame real para a construção de

⁸ O jogo de estratégia e gerenciamento Ymir (Thibaud Michaud, 2019) pode sugerir um contorno a este problema. Utilizando um sistema de progressão tecnológica baseada nas necessidades da população governada pelo jogador, o jogo dá uma ideia de desenvolvimento de soluções técnicas de acordo com os problemas que cada povo enfrenta, o que melhor condiz com a realidade histórica.

seu modelo no jogo), porém podem ocorrer confusões quanto ao período representado e a diferenciação deste para os demais, cabendo ao professor que utilizar dos meios dos jogos como prática social inicial do aluno, ao entrar na fase de problematização, por em cheque esta questão.

Outra resposta que conecta-se com a anterior vem da seguinte forma: “Sim, pois tem-se uma vivência da época trabalhada nas aulas de história”. Aqui vemos que o conceito de “vivência” do aluno de uma certa forma mistura do virtual como real, assim como nas respostas das questões dois e três que vinham com a palavra “nostalgia”. A noção que tem o aluno ao jogar, aparentemente é a noção de estar, de fato, no local e na época reais representados ali. Isso aponta novamente para a imersão no jogo e como o conceito de história presente neste afeta o entendimento do educando. Outra resposta, também conectada a essas duas aponta os figurinos, que “são totalmente diferentes dos atuais” como principal questão de relevância para o entendimento da época estudada. Aqui, e na primeira resposta, podemos perceber que o estranhamento leva ao questionamento. Isso é um dos passos do processo de Problematização presente na didática Histórico-crítica, pois neste momento é que é gerada a dúvida, ou seja a necessidade por uma resposta satisfatória que possa transformar a prática social inicial, em final.

Uma resposta foi bastante curiosa e trata novamente de um estranhamento. Opto aqui, novamente, por transcrever-la toda: “Sim. Assassin’s Creed III tem uma ótima representação da época, com figurinos, automóveis e casas muito representadas na época.” O jogo Assassin’s Creed III passa-se na época da independência dos Estados Unidos no final do século XVIII. Não existiam automóveis de transporte na época, com os melhores transportes ainda sendo feitos por carroças, e tomando pelo conjunto da entrevista, analisei que provavelmente houvera uma confusão, um estranhamento por parte deste aluno. De fato, a primeira locomotiva só viria a rodar em 1804 e o primeiro carro funcional em 1801, e mesmo assim, somente na Inglaterra, polo tecnológico e industrial da época. Provavelmente deve ter ocorrido uma confusão com as carroças, muito presentes no jogo. Aqui, por exemplo, poderíamos começar um debate sobre revolução industrial e a sua conexão com a independência estadunidense.

Novamente Assassin’s Creed Unity e sua temática da Revolução Francesa surge. Agora um aluno associa as fases que se passam sobre a Bastilha (fortaleza que foi usada como prisão na época) com a sua tomada pelos revolucionários franceses em 14 de julho de 1789. Aqui figura a conexão entre o jogo e um evento de cunho central dentro do processo revolucionário francês. Aqui é outro exemplo de possível gatilho de problematização.

Uma resposta saiu um pouco da curva de declarações dos entrevistados. Aqui, o aluno responde: “Sim, exemplo: God of War saga grega auxilia na compreensão da cultura grega e na parte de sua mitologia grega”. O aluno traz para o debate de seu universo imaginativo a questão da mitologia grega como questão histórica. De fato, a ligação entre a mitologia dos povos e suas historicidades é fecunda, mas essa conexão, sem nenhum paralelo de ligação pode contribuir para que o educando se perca dentro dos temas estudados e propostos, afinal, uma boa parte das mitologias se criam como explicações das origens das coisas, e claro, da história de seu povo. Assim, personagens que não existem comprovações de suas existências históricas podem ser erroneamente tidos como tal. Cabe então ao educador, confrontar este conhecimento já pré-existente com o conhecimento científico. Aqui vale um comentário de Gasparim, sobre a Instrumentalização, parte seguinte a Problemática:

“Nessa atividade, os alunos estabelecem uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentados pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos. Nesse processo o professor auxilia os alunos a elaborarem uma representação mental o objeto do conhecimento.” (p.53, 2002)

Porém, os conhecimentos cotidianos do aluno não devem ser desprezados, pois utilizando-se deles é que se constrói seu pensamento científico, objetivando sua prática social final transformada. Ainda Gasparim diz:

“O confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo. O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente. Este é o processo da continuidade e ruptura na construção do conhecimento, ...” (p.55, 2002)

Assim, utilizando estes conhecimentos adquiridos pelos educandos, pode-se construir seu conhecimento científico.

Uma outra resposta pode ser conectada com a questão do embate entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento científico do professor, onde uma palavra chama a atenção. A resposta é: “Sim, pois alguns fatos que aconteceram em alguns jogos ajudam os alunos a entender a matéria da escola como no Assassin’s Creed Rouge que ajuda a entender a guerra entre a França e a Inglaterra.”. O uso da palavra “fatos” é bastante interessante. Novamente um

aluno atribui como fatídica a representação de um jogo. É sim, correto afirmar que houve a Guerra dos Sete Anos e que esse conflito se estendeu para as colônias das potências em questão nas Américas, mas os ocorridos durante o jogo não podem ser chamados de fatos. Não houve um Shay Patrick Cormac, personagem principal do jogo, tão pouco assassinos e templários disputando o poder no meio do conflito. Embora seja sim baseado em uma história fatídica, cabe ao professor dialogar com esse conhecimento prévio do aluno no sentido de construir um conhecimento científico a partir desse conhecimento “pré-científico”, fundamentado em questões reais, porém com seus toques de “liberdade poética”. Discernir essa liberdade do contexto da Guerra dos Sete Anos é problematizar o conhecimento prévio para criar a partir daí, o científico.

A última resposta que analisarei aqui, trata novamente do jogo Sid Meire's Pirates. Diz o entrevistado: “Sid Meire's Pirates tenta retratar ao máximo a época de 1600 com seus barcos, mecânicas, personagens e música. Tudo ajuda a imaginar quando o conteúdo é explorado na escola, já que se torna mais fácil de visualizar os anos.” Aqui fica mais uma vez registrado o poder de impacto de um jogo de cunho histórico no universo imaginário do aluno. O apontamento dos “barcos” como retrato do século XVII, claramente alimentado pelo ambiente que se passa o jogo (o oceano Atlântico) é bastante interessante. Em uma conversa informal com esse entrevistado, perguntei como ele imaginava um barco da época e o que ele me descreveu (velas grandes, mastros enormes, cheios de canhões nos dois lados e todos feitos de madeira) foi de fato, o modelo das grandes embarcações da época, como galeões espanhóis e navios de linha ingleses. Aqui a influência no universo imaginativo é flagrante. Utilizar dessa influência, devidamente problematizada para dar continuidade a um conteúdo programático, é acessar essa área de memória já estabelecida pelo aluno, facilitando assim a construção de seu conhecimento científico e por fim, sua prática social transformada.

5) Conclusão

Sob a ótica da didática Histórico-Crítica, o conhecer se dá por uma relação dialética, onde um educar e um educando, conflitando seus conhecimentos constroem o conhecimento científico que, na perspectiva que abraçamos, foca em transformar sua prática social inicial que busca desenvolver um sujeito político ativo, capaz de atuar sobre sua realidade social. Entendendo então a educação como um ato de mediação entre as práticas sociais (globais da

sociedade, no caso, e não mais do singular educando) iniciais e as finais, com respostas e soluções para problemas encontrados anteriormente.

Para esse conhecimento ser construído, é necessário partir de um início, seguindo por um meio e objetivando um fim. Seu início é a prática social inicial do aluno, ou seja, o que ele (e ou a sociedade) já tem de informação acerca das questões que o atravessam e com as quais convive. No ensino de história, isso é a informação de cunho histórico que já possui. Os jogos entram inicialmente aqui. Antes de ter contato com determinados conteúdos em sala de aula, o aluno frequentemente se depara com eles nas mídias, incluindo aí as digitais. Quando se depara de forma lúdica, ou seja, por meio de jogos, tende a adquirir os conhecimentos que o jogo oferece de maneira mais sucinta. Nas palavras de Tania Ramos Fortuna:

“o jogo habilita à recriação da realidade através de sistemas simbólicos. Uma vez recriada, é com essa realidade que o sujeito interage e é nela que ele se desenvolve, tornando-se quem ele é.” (p.55, 2013)

Ou seja, deparado com a realidade do jogo (no contexto do presente trabalho, baseada em questões de cunho histórico), o sujeito interage com esta realidade e absorve dela o que pode, transformando e criando seu conhecimento sobre o assunto tratado.

Analisar então, essa prática social inicial é fundamental ao professor que quiser tomá-la como ponto referencial de transformação. O próximo passo no entanto, foi o foco deste trabalho.

Como indicam as entrevistas que fiz, quando jogados, os jogos de conotação histórica tem uma profunda influência sobre o universo imaginativo do aluno acerca de sua noção de historicidade de algum tema. Isso afeta sua visão do mundo da época (as narrativas das cenas do campo de concentração presente nas entrevistas de Call of Duty WWII, a morte de Barba Negra em Assassin's Creed Black Flag e mesmo o Gandhi guerreiro em Civilization), de seus conceitos e seus processos. Passar a enxergar os processos de desenvolvimento tecnológico como lineares, progressivos, sempre tendo um final pré-estabelecido pode ser um fardo que carrega um jogador de Civilization que nunca teve este conhecimento confrontado por um professor, que em busca de construir com ele o pensamento científico, o tenha indagado sobre.

Aqui entra então o principal trabalho do professor ao lidar com os jogos eletrônicos: o processo de Problemática e Instrumentalização. Afirmo este processo porque a dialética da pedagogia Histórico-Crítica oferece uma solução plausível para este dilema. Problematicar

significa utilizar o conhecimento prévio do aluno e transforma-lo por meio de sua análise crítica, utilizando para isso os conhecimentos científicos do professor, para promover então uma mudança de percepção de conhecimento, visando uma solução dos problemas de sua prática social inicial. Em resumo: problematiza-se para tornar o conhecimento comum, científico, quando posto em cheque.

Utilizar jogos, feitos apenas como produtos de uma indústria cultural focada na diversão de temática histórica como base de problematização é interagir, como demonstrado nesta pesquisa, com um mundo no qual o educando já transita, reflete sua vida e muitas vezes domina. Um mundo, por vezes completo, cheio de experiências gratificantes, aterradoras, emocionantes e conectadas com seus outros viveres cotidianos, que oferece a ele um conhecimento que embora não seja científico, é para seu cotidiano inicial, válido. Utilizar este produto para a construção do saber científico pode ser gratificante tanto para o aluno, que por meio de seu estranhamento, busca respostas para o que vê, lê, sente e joga, quanto para o professor, que utilizando-se destes meios, chega a um diálogo muito mais produtivo com seus alunos. Como diz Gasparim:

“O processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio.” (p.35, 2002)

Portanto, utilizar os jogos eletrônicos com motivações históricas como pontes de Problematizações para a construção de uma prática social final transformadora, é apoiar-se em um domínio já conhecido e estável para os educandos, utilizando-o de forma a elucidar, contrapor e, finalmente, construir o conhecimento científico mediado pelo educador. Nisto, temos uma produtiva relação de formação de conhecimento, e mais que isso, transformação do mundo. Quando entendemos a educação como produto de um ser humano que modifica seu meio, entendemos que sua construção é de importância de toda a sociedade, de toda a coletividade. E utilizar os meios que essa coletividade proporciona, mesmo que não num primeiro momento, para fins educativos, é ajudar a transformar a sociedade por meio de seus próprios produtos.

Nas mãos de um professor que tenham em mente o processo de Problematização e sua sequência na Instrumentalização, os jogos de entretenimento são uma ferramenta poderosa de interatividade com o aluno, e se usados de maneira criativa podem ajudar a criar desejos por saberes e transformação, antes não alimentados ou despertados. Utilizar jogos é transformar o

ensino da história, é mobilizar aspectos e perspectivas ainda não plenamente exploradas para abordar os conteúdos desta área. Abre a possibilidade de que no campo da mobilização das emoções e do desejo de superação a história possa ali ser transformada. Desejar pode ser já um primeiro passo para a realização. Em Europa Universalis, ali, o meu mundo é governado por Malês.

6) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAVIANI, DERMEVAL; DUARTE, NEWTON. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

GASPARIM, JOÃO LUIZ. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARTINS, LÍGIA MÁRCIA. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar. Campinas: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, VERA DE BARROS. Rituais e Brincadeiras. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

GIACOMONI, MARCELO PEREIRA; PEREIRA, NILTON MULLET. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2013.

FERMIANO, MARIA A. BELIANTE. O Jogo como Instrumento de Trabalho no Ensino de História. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/1fermiano_artigo.pdf. Acesso em: 29/06/2019, as 18:41:00.

Verbetes Pedagogia Histórico-Crítica. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm

Acesso em: 11/07/2019 as 23:04:00.

CORAZZA, S. M. Manifesto por uma dida-lé-tica. Ijuí: Contexto e Educação, 1991.

Imagens:

<https://ovicio.com.br/as-cinco-formas-de-vitoria-de-civilization-vi/> Acesso: 05/07/2019 as 03:06:00.

<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2017/11/dicas-para-mandar-bem-em-call-of-duty-ww2.ghhtml> Acesso: 05/07/2019 as 03:27.

<https://uk.gamesplanet.com/game/europa-universalis-iv-steam-key--1357-1> Acesso: 05/07/2019 as 4:12:00.

<https://www.youtube.com/watch?v=EMBI-OMpepg> Acesso: 05/07/2019 as 5:01:00.

<https://www.instant-gaming.com/pt/1437-comprar-key-steam-civilization-vi/> Acesso: 06/07/2019 as 11:41.

Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=BLhBFsvBhR8>, Acesso: 06/07/2019 as 13:01.