



PROFHISTÓRIA

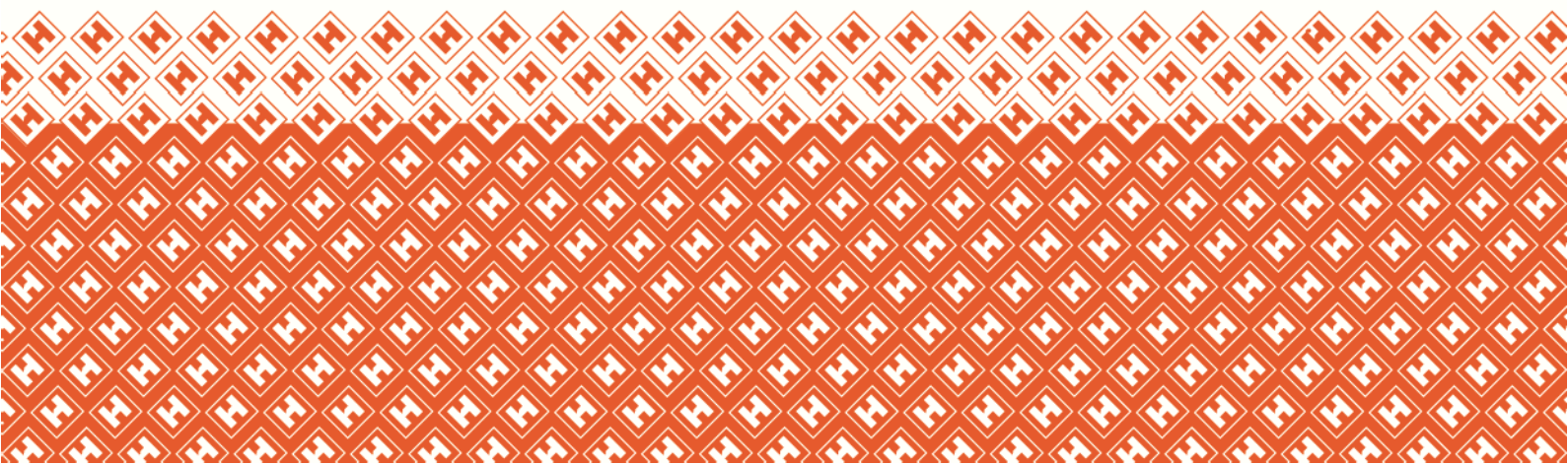
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO HENRIQUE COUTO SCOTTO

O Laboratório de História e Jogos:
aprendizagem e pesquisa da História a partir dos jogos
de mercado com contexto histórico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

Fevereiro / 2025



JOÃO HENRIQUE COUTO SCOTTO

**O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS: APRENDIZAGEM E PESQUISA DA
HISTÓRIA A PARTIR DOS JOGOS DE MERCADO COM CONTEXTO HISTÓRICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador: Prof. Dr. Marcello Paniz
Giacomoni**

**PORTO ALEGRE
2025**

CIP - Catalogação na Publicação

Couto Scotto, João Henrique

O Laboratório de História e Jogos: aprendizagem e pesquisa da História a partir dos jogos de mercado com contexto histórico / João Henrique Couto Scotto. -- 2025.

124 f.

Orientador: Marcello Paniz Giacomoni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2025.

1. Ensino de História. 2. Aprendizagem Histórica. 3. Laboratório de História e Jogos. 4. Educação Emancipatória. 5. Jogos e o Ensino de História. I. Paniz Giacomoni, Marcello, orient. II. Título.

João Henrique Couto Scotto

O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS:
APRENDIZAGEM E PESQUISA DA HISTÓRIA A PARTIR DOS JOGOS DE MERCADO
COM CONTEXTO HISTÓRICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador: Prof. Dr. Marcello Paniz
Giacomoni**

Aprovada em 24 de fev. 2025

Prof. Dr. Marcello Paniz Giacomoni - Orientador

Prof. Dr. Alex Alvarez Silva - UFOB

Prof. Dr. Jocelito Zalla - UFRGS

Prof. Dr. Luis Carlos Dos Passos Martins - PUCRS

Dedico este trabalho à minha família, em especial a minha companheira Roberta e ao meu filho Otto que são minhas fontes de felicidade, energia e sonhos para um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, minha mãe Sandra, meu pai João e minha dinda Jaqueline, juntos eles proporcionaram as condições materiais, morais e intelectuais que me fundamentam como ser humano. Gostaria de agradecer às professoras e professores que me ajudaram ao longo da minha jornada, seja através dos seus apontamentos, conselhos e conhecimentos tão valiosos, em especial ao meu orientador Marcello, por ter tido a paciência e o cuidado com seu orientando. Não poderia deixar de agradecer aos meus estudantes, que se dedicaram tanto às propostas estabelecidas, procurando sempre fazer o melhor.

RESUMO

O Laboratório de História e Jogos (LHJ) é uma proposta pedagógica focada na transformação da prática dos jogos de mercado com contexto histórico em instrumentos de emancipação e resistência para estudantes da educação básica. O objetivo central é adaptar esses jogos em atividades educativas que promovam um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade. A pesquisa explora como jogos, tanto analógicos quanto digitais, podem ser utilizados no ensino de história para ampliar a consciência dos alunos sobre temas sociais e históricos, integrando-se ao cotidiano e à cultura da indústria cultural. A metodologia envolve três capítulos: o primeiro define o conceito de jogo e discute o papel deste dentro da perspectiva do LHJ; o segundo analisa o mercado de jogos e o potencial educativo dos jogos de mercado sob uma perspectiva crítica da Indústria Cultural, fundamentada em autores da Escola de Frankfurt como Adorno, Horkheimer e Benjamin, mas também sobre uma perspectiva positivada, de recriação do jogo; o terceiro capítulo desenvolve a criação do LHJ, relacionando-o com teorias pedagógicas de Paulo Freire e Saviani para promover a conscientização e a transformação social. Com isso, o estudo busca contribuir para uma abordagem crítica e emancipatória no ensino de história, utilizando o jogo como recurso didático que estimula a autonomia e resistência frente às imposições culturais e sociais.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação Básica, Aprendizagem Histórica, Laboratório de História e Jogos, Educação Emancipatória, Jogos Mercadológicos, Jogos e o Ensino de História.

ABSTRACT

The Laboratory of History and Games (LHG) is a pedagogical proposal focused on transforming the practice of market games with historical contexts into instruments of emancipation and resistance for basic education students. The central objective is to adapt these games into educational activities that promote a critical and reflective view of reality. This research explores how games, both analog and digital, can be used in history teaching to expand students' awareness of social and historical themes, integrating into everyday life and the culture of the cultural industry. The methodology involves three chapters: the first defines the concept of the game and discusses its role within the LHG perspective; the second analyzes the game market and the educational potential of market games from a critical perspective on the Cultural Industry, grounded in authors from the Frankfurt School, such as Adorno, Horkheimer, and Benjamin, as well as a positive perspective, emphasizing game recreation; the third chapter develops the creation of the LHG, linking it to pedagogical theories from Paulo Freire and Saviani to foster awareness and social transformation. Thus, the study aims to contribute to a critical and emancipatory approach to history teaching, using games as a didactic resource that encourages autonomy and resistance against cultural and social impositions.

Keywords: History Teaching, Basic Education, Historical Learning, History and Games Laboratory, Emancipatory Education, Market Games, Games and History Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Classificação subjetiva a partir da prática de jogos de acordo com a metodologia de Caillois.....	20
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: criação do espaço físico na Biblioteca da E.M.E.F José Pedro Steigleder.....	65
Figura 2: uso do Laboratório de Informática como espaço físico de pesquisa do LHJ.....	66
Figura 3: criação do espaço físico do LHJ dentro da sala de aula.....	67
Figura 4: criação de espaço para a prática do LHJ na antiga sala da Reprografia.....	68
Figura 5: Corredor do prédio novo utilizado.....	68
Figura 6: Prática do jogo Seven Wonders em uma sala de aula exclusiva para o grupo.....	69
Figura 7: Página inicial do site www.historiaejogos.com.br em 2023.....	71
Figura 8: estudantes de Cultura Digital e História da T.211 fazendo as pesquisas iniciais da prática do LHJ.....	74
Figura 9: Criação das câmaras internas da pirâmide de Quéops.....	76
Figura 10: Criação das câmaras internas da pirâmide de Quéops.....	76
Figura 11: desenvolvimento de um blog para demonstrar a prática e o efeito comparativo realizado com uso do jogo.....	77
Figura 12: Elementos do álbum de figurinhas, da esquerda para a direita: a capa, a página da música e a dos animes.....	82
Figura 13: Figurinha de Max Horkheimer.....	82
Figura 14: Pasta com as produções da turma 222/2023 para a Feira de História e Jogos.....	84
Figura 15: Apresentação dos trabalhos no formato de exposição.....	86
Figura 16: Apresentação do trabalho.....	88
Figura 17: Quiz sobre a apresentação do trabalho.....	88
Figura 18: Apresentação do RPG na exposição da Feira de História e Jogos.....	90
Figura 19: Prática do jogo.....	90
Figura 20: Apresentação dos elementos teóricos desenvolvidos.....	92
Figura 21: Imersão dos estudantes com a prática do jogo.....	92
Figura 22: Apresentação do trabalho - observando o processo histórico de marginalização no Brasil.....	94
Figura 23: Apresentação do trabalho - demonstrando o conceito de marginalização.....	94
Figura 24: A porta “Minecraft” ficou famosa na escola e atraiu a atenção para a visita do trabalho.....	97
Figura 25: O banner foi um instrumento importante para a apresentação da pesquisa.....	97
Figura 26: O perfil crítico e de luta foi permanente na pesquisa.....	98

Figura 27: Não será com o Mário e não será com o Steve. As protagonistas são mulheres! Neste espaço nós temos uma “provocação”	98
Figura 28: Prática do jogo Gravity Rush. A protagonista “Kat” deve salvar um garoto num mundo de ficção científica.....	99
Figura 29: Página com as postagens das resenhas dos projetos desenvolvidos.....	100
Figura 30: Página onde se encontram os projetos das Minequetes.....	103
Figura 31: Aqui nós podemos observar a “caixinha” do jogo e uma carta do baralho.....	105
Figura 32: estudantes produzindo o jogo Ìgbà.....	107
Figura 33: álbum de figurinhas com as colagens já realizadas.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise das narrativas e suas especificidades com relação aos videogames.....	28
Quadro 2 - possibilidades de afinidades nos estilos historiográficos.....	54
Quadro 3: Resumo das possibilidades metodológicas levantadas em sala de aula.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O JOGO NO LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS.....	17
1.1 O CONCEITO DE JOGO.....	17
1.2 CLASSIFICAÇÃO DE JOGOS.....	20
1.3 O JOGO DIGITAL.....	23
1.4 LUDOLOGIA E NARRATOLOGIA.....	26
1.5 O JOGO NA EDUCAÇÃO.....	29
1.5.1 Jogo como Progresso.....	30
1.5.2 A Gamificação e os Jogos Sérios (Serious games)	32
2 O JOGO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM E PESQUISA.....	35
2.1 O JOGO DE MERCADO COMO UM ALIADO: USO E CONSUMO.....	36
2.2 O JOGO COMO UM PROBLEMA: A INDÚSTRIA CULTURAL.....	40
2.2.1 O indivíduo e a Cultura de Massas.....	44
2.3 O EIXO PEDAGÓGICO: O JOGO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	47
2.4 O EIXO DA HISTÓRIA: O JOGO COMO OBJETO DE ESTUDO.....	51
2.4.1 A Narrativa histórica e o jogo.....	52
2.4.1.1 Análise das narrativas.....	54
2.4.1.2 Construção de Narrativas históricas.....	56
2.4.2 O jogo dentro do procedimento historiográfico.....	57
2.4.2.1 O jogo, a História e o uso dos Conceitos.....	59
3 O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS.....	63
3.1 CONCEITUANDO O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS.....	63
3.1.1 O Laboratório de História e Jogos: adaptando os espaços físicos na escola	64
3.1.2 O Laboratório de História e Jogos num espaço virtual.....	70
3.2 LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS - PROJETO PILOTO.....	72
3.3 O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS COMO ESPAÇO DE PESQUISA CRÍTICA/REFLEXIVA.....	79
3.4 O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS COMO ESPAÇO PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS.....	100
3.4.1 A História da África no Minecraft: Projeto Minequete.....	101
3.4.2 A Construção do jogo de cartas Ìgbà - Mecânica de Linha do Tempo.....	104
3.4.3 O álbum de figurinhas da História da África.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
APÊNDICE A - TEXTO ELABORADO SOBRE O CONCEITO DE JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS....	121
APÊNDICE B - PLANO DE AULA E TEXTO SOBRE A INDÚSTRIA CULTURAL.....	123

INTRODUÇÃO

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter essa impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (Adorno, 2021, p. 202)

Começo explicando diretamente o que é esse “tal” Laboratório de História e Jogos, produto de um ser social que recebeu e transmitiu condições materiais para a próxima geração e que, portanto, se entende como um agente transformador do seu meio. Sendo assim, o Laboratório de História e Jogos é a minha ação pedagógica, uma ação que visa construir as condições necessárias para transformar a prática dos jogos de mercado com contexto histórico em operações escolares que visam uma emancipação/resistência dos estudantes na educação básica.

O Laboratório de História e Jogos (LHJ) é uma proposta de construção de espaços escolares e virtuais que permite ser adaptado a distintas realidades, possibilitando que experiências práticas de jogos mercadológicos com contexto histórico possam ser transformadas em objetos de pesquisa e/ou instrumentos de aprendizagem, proporcionando um olhar crítico/reflexivo sobre a realidade do estudante. Resumindo, o LHJ é uma proposta pedagógica para o ensino de História na educação básica que visa instrumentalizar professoras e professores a suas práticas pedagógicas com uso de jogos visando a emancipação das alunas e dos alunos.

Durante a pesquisa, insistirei diversas vezes nos termos “emancipação” e “resistência”, deixando claro que estes conceitos fazem parte do meu horizonte de expectativa, cuja pretensão de realização plena destas ações não são possíveis neste momento. As permanências destes termos mostram-se necessárias, pois as propostas do LHJ são objetos de transformação permanente, não limitadas as minhas ações, permitindo acréscimos, adaptações advindas de realidades e temporalidades distintas.

Já deixo claro que parto de um conceito de emancipação que emana da teoria crítica, com o sentido de uma profunda transformação da sociedade. E sei que utilizamos o termo emancipação, por muitas vezes, num sentido de libertar a sociedade da dominação burguesa. Porém, quando Adorno aborda o termo em alemão Mündigkeit (termo usado para esclarecimento) na área da educação, como forma de construção de um sujeito capaz de construir um entendimento autônomo a partir do processo de autodeterminação, ele transforma o papel da educação como um agente que estimula o próprio entendimento do

estudante, não se constituindo, dessa forma, em uma tendência à emancipação. Cria-se assim, um sujeito consciente (esclarecido) das imposições de uma realidade de mundo capitalista, mas também se mantém nele a ideia de que o mundo não é definitivo, que ele pode ser modificado (Januário, 2020).

Esta ação dentro da educação pode não ser vista como um elemento emancipatório, mas sim de resistência, como complementa Januário (2020, p. 45):

O termo resistência [Widerstand] nos escritos de Adorno, tal como surge na década de 1960, permite abranger diversas possibilidades de dominação social levadas a cabo pelo capitalismo [...] a resistência consiste, de modo geral, naquele ‘não se deixar levar’ ou ‘pensar crítico’ que não aceita o que é dado como verdadeiro.

Em consonância com uma demanda de esclarecimento de alunos e alunas, essencial nesta pesquisa, penso que uma das proposições da História como disciplina escolar seja promover a capacidade de ampliar as percepções de mundo destes.

Todavia a realidade material, fruto de um contexto cada vez mais tecnológico e industrial, constitui indivíduos cada vez mais *amansados*. Este *amansamento* das percepções de mundo são produtos de uma ideia de reprodutibilidade e cópia fomentadas por diversos mercados da Indústria cultural, que acabam trazendo uma visão unilateral de mundo. Essas relações presentes na civilização industrializada, aumentam o desafio da professora e do professor quando se pensa em promover olhares críticos sobre o mundo.

Atuo no ensino público da educação básica do Rio Grande do Sul, tanto na esfera estadual como na municipal (pertencendo ao município de Montenegro/RS). Apesar das distinções entre as escolas (a EMEF José Pedro Steigleder é uma escola municipal focada no Ensino Fundamental, enquanto a Escola Estadual Técnica São João Batista, é uma escola de ensino médio com um grande envolvimento - prioritário a meu ver - com o ensino técnico), ambas apresentam problemas comuns dentro da realidade do ensino público, como a defasagem estrutural e de recursos humanos, a imposição de políticas ideológicas neoliberais e a falta de apoio aos estudantes, principalmente quando pensamos no agravamento de casos de saúde mental entre eles.

Neste contexto escolar, algumas alunas e alguns alunos já apresentam desde cedo, certas resistências à construção de percepções sobre o mundo baseadas no pensamento filosófico e científico. Isso ocorre em parte por interferência das redes sociais, dos filmes, dos jogos, através do contexto de bipolaridade política, além das próprias dificuldades socioeconômicas e familiares, frutos de uma política voltada para a manutenção da

desigualdade social. Somadas a isso, nós temos uma cultura de massas que promove a inserção de passados construídos pela necessidade do entretenimento. Os jogos de mercado são uma parte substancial desta indústria, e podem afastar o jovem da sua própria historicidade, pois ele é alimentado diariamente por elementos culturais do norte hegemônico. Por exemplo, na minha experiência com o uso de jogos e nas abordagens das alunas e dos alunos com relação ao desenvolvimento dos seus projetos, observei uma clara preferência por jogos com temáticas de uma história europeia ou estadunidense. É importante considerarmos que a limitação da indústria brasileira de jogos nesse mercado pode condicionar uma preferência de alguns estudantes a temáticas deste contexto eurocentrista.

Se o objetivo do LHJ é criar condições para emancipação e resistência, os jogos de mercado se encaixam perfeitamente, pois ele (o jogo de mercado) é um destes elementos da indústria cultural que influenciam as alunas e alunos nas suas visões de mundo, e é cada vez mais evidente o aumento dos jogos na economia do entretenimento. Neste perfil de jogos de mercado estão inseridos os jogos analógicos (tabuleiros e cartas) e os digitais.

O mercado dos jogos analógicos apresenta um forte crescimento no mercado brasileiro desde a pandemia de COVID-19. Empresas brasileiras importantes como a Galápagos e a Devir apresentam desde 2021 margens de crescimento de 20% ao ano, com o lançamento cada vez maior de jogos analógicos no país. Em 2022, por exemplo, foram mais de 685 jogos lançados. No mundo, o mercado repete este crescimento, com mais de 5 mil jogos lançados por ano (Tolloti, 2022).

No cenário dos jogos digitais o Brasil se destaca tornando-se o maior mercado da América Latina, tendo movimentado 1,4 bilhão de dólares em 2021. A previsão dos economistas é de que em 2026 esse mercado tenha até mesmo duplicado (Scaff, 2022).

É a partir desta delimitação centrada nos jogos de mercado tanto analógicos como digitais que será desenvolvida nossa problemática. Na busca pelo tema a partir de outras produções acadêmicas, percebe-se uma amplitude crescente e positiva da pesquisa sobre os jogos no ensino de História, com diversos trabalhos que apontam práticas de ensino-aprendizagem e analisam os jogos como objetos do conhecimento histórico, conforme abordaremos no capítulo 2. A contribuição específica desta pesquisa se dará a partir de uma série de experiências realizadas na sala de aula, centradas no desenvolvimento de um conceito de Laboratório de História e Jogos.

Se por um lado percebe-se que o jogo está inserido na cultura do estudante, por outro, ele aparece distante da realidade de muitas professoras e professores. Talvez a distância cultural entre uma geração mais reflexiva e analógica frente a uma geração mais dinâmica e

digital crie barreiras que dificultem a comunicação entre ambos através da inserção do jogo na atividade educativa. Pensar em estratégias para transformar esta relação tão distante em uma construção concreta a partir da experiência/vivência do estudante, parece-me por um lado desafiador, mas por outro anima nossa proposta de pesquisa: como transformar a prática de jogos de mercado com contexto histórico em objetos potencializadores para uma aprendizagem crítico/reflexiva dentro do ensino de história que permita trazer elementos emancipatórios/reflexivos aos estudantes da educação básica?

A criação do lugar-conceito *Laboratório de História e Jogos (LHJ)*, entendido como uma ação pedagógica que cria espaços escolares, físicos e digitais, adaptados a diferentes realidades e que permitam essa transformação de prática de jogos de mercado em ações emancipatórias/resistência por parte dos estudantes é o objetivo geral desta pesquisa.

Para consolidar esta ação pedagógica traço alguns objetivos específicos da pesquisa: elaborar metodologias que permitam levar ao estudante um olhar emancipado a partir da prática de jogos de mercado e do desenvolvimento de pesquisa e aprendizagem significativa (como a inserção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais) a partir destas práticas; promover espaços, tanto no ambiente físico quanto no ambiente digital, para a ocorrência destas ações de aprendizagem; analisar o mercado de jogos com contexto histórico observando sua amplitude nas vivências e experiências dos estudantes da educação básica.

Com base em meu problema de pesquisa e em meus objetivos, o texto dessa dissertação será organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo busco definir o conceito de jogo a ser operado dentro da prática do LHJ. Para isto, o capítulo “O Jogo no Laboratório de História e Jogos” dialoga com autores consagrados como *Huizinga* (2020), *Callois* (2021), *Juul* (2019) e *Button-Smith* (2017), entre outros. Observar as características do jogo, desde as concepções de jogo e suas tipologias, torna-se um elemento fundamental para aproximar os aspectos digitais e analógicos do objeto da pesquisa: o jogo mercadológico. Dentro desta definição, parto para a questão sobre campos divergentes da Ludologia e Narratologia na apropriação da pesquisa dos jogos em si. Por fim, busco relacionar o jogo com o ensino, dimensionando outras formas de compreensão do jogo, como *Serious Game* e a *Gamificação*, de forma a dialogar com estas práticas dentro do LHJ.

No Capítulo 2, abordo o jogo como objeto de aprendizagem e pesquisa, analisando o espaço mercadológico dos jogos digitais e analógicos na economia mundial e brasileira e os principais públicos-alvo deste mercado. A partir daí, analisar-se-á o jogo de mercado, num primeiro momento sob a perspectiva positiva do uso e consumo, onde autoras como

MacGonigal (2012), Mary Flanagan e Helen Nissenbaum (2016), vão abordar os valores e os potenciais transformadores que os jogos de mercado podem carregar. Dialogarei com o conceito de Reflexão Ecológica de McGonigal e com a ideia de Valores nos jogos, abordados por Flanagan e Nissenbaum. É neste contexto que a reflexão sobre uso e consumo é problematizada, principalmente a partir da obra de Michel de Certeau “A Invenção do Cotidiano” (2000), de forma a relacionar o potencial reemprego dos jogos na educação. A seguir observo o jogo e sua relação com a Indústria Cultural, propondo uma abordagem crítica à Indústria dos jogos mercadológicos e a importância da busca de uma educação emancipatória a partir da pesquisa e prática destes jogos. Como base teórica, pretendo expor os conceitos de Indústria Cultural e Educação Emancipatória começando pelos pensadores da Escola de Frankfurt a partir da revisão bibliográfica de algumas obras consagradas: Walter Benjamin (2009) - *Reflexões sobre a criança o brinquedo e a educação e A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Herbert Marcuse (2015) - *O Homem Unidimensional* e Horkheimer (2015) *O Eclipse da Razão*. Por fim, o foco estará em Adorno e suas observações em relação à Indústria Cultural e Educação Emancipatória.

Dentro deste capítulo prossigo desenvolvendo a abordagem teórica dos jogos no ensino de História conceituando dois eixos reflexivos: o pedagógico e o da história no processo de aprendizagem e pesquisa da História pelo LHM. No eixo pedagógico, será construída nossa concepção de estudante, permeado por autores como Paulo Freire (2022) na sua obra *A pedagogia do Oprimido* e Demerval Saviani e Newton Duarte (2021) - *Conhecimento escolar e luta de classes*, onde propõe-se aproximar estas linhas pedagógicas (libertadora e histórico-crítica) nesta visão da aluna e do aluno. Seguindo uma intenção pedagógica de criar uma consciência transformadora, a elaboração do eixo pedagógico vai se apoiar em autores libertadores como Paulo Freire, Bell Hooks e histórico-críticos como Demerval Saviani e Newton Duarte, em consonância com autores clássicos na abordagem do ensino de História, como Jaime Pinsky, Circe Bittencourt, Elza Nadai e Paulo Miceli. O Eixo da História tem como proposta principal fundamentar o jogo como objeto de pesquisa da História, realizando uma ampla análise bibliográfica acerca das correntes historiográficas e seus potenciais usos no LHM. Primeiramente situaremos o papel da História neste processo, a partir da concepção da História por Marc Bloch. A seguir abordaremos a narrativa na História e o seu papel na pesquisa a partir das narrativas presentes nos jogos e também nas construções narrativas dentro de uma perspectiva de criação de um jogo (como um RPG). Além da Meta-História de Hayden White, nos apoiaremos também na obra de François Dosse (*A História*) e no artigo de Julierme Morais e Rodrigo Dias, facilitadores desta conexão entre

jogo-história e narrativa. Uma outra perspectiva deste Eixo da História será baseada na sua importância procedimental, ou seja, a manutenção da História como uma Ciência baseada numa ideia de procedimento historiográfico, ou seja, possuidora de metodologia. E desta maneira a História como Ciência e o jogo como objeto de pesquisa serão discutidos a partir de Michel de Certeau (2011) - *A Escrita da História*, perpassando por outras perspectivas historiográficas, como a *História de Conceitos* de Koselleck (2020) e Edward P. Thompson (1987) e sua perspectiva de *História Vista de Baixo*. Por fim, a discussão teórica-historiográfica não é delimitada apenas ao Capítulo 2, uma vez que serão mobilizados referenciais historiográficos na proposição e análise das experiências propostas no LHJ.

No Capítulo 3 será construída a proposta principal da pesquisa – a elaboração do Laboratório de História e Jogos. É aqui que debateremos nosso conceito de Laboratório, mostrando as propostas de construção dos espaços escolares, a aplicabilidade dos jogos e a instrumentalização da aprendizagem e da pesquisa. Também serão apresentados os principais aspectos do site historiaejogos.com.br e seu papel nas práticas que compõem esta proposta de ensino de História, seja como ferramenta de trabalho do LHJ ou como instrumento de divulgação das atividades realizadas. As experiências que consolidaram a nossa concepção de Laboratório de História e Jogos serão demonstradas a partir de três propostas distintas. A primeira se baseou nas primeiras construções das ações pedagógicas dentro de uma perspectiva de uso dos jogos como objetos para criticidade e reflexão, a partir da experiência com uma turma de 1º ano do Ensino Médio na Escola Técnica São João Batista em 2022. A segunda baseou-se na problematização dos conceitos de Indústria Cultural e no jogo como objeto da historiografia, culminando numa Feira de História e Jogos, realizada com uma turma do segundo ano do Ensino Médio no ano de 2023. A terceira baseou-se em uma ação realizada com turmas do no Ensino Fundamental (6º e 7º ano) na EMEF José Pedro Steigleder. Buscou-se trabalhar o jogo de maneira positiva, com a reconstrução destes com relação às aprendizagens significativas como a introdução de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) a partir de diversas experiências em que foi possível inserir temas “esquecidos” pelo mercado de jogos, neste caso específico o da História da África.

Por fim, a partir da consolidação dessas experiências e desse aporte teórico, propomos a ideia do lugar-conceito *Laboratório de História e Jogos*, uma concepção prática de ensino de história, que exige debates e inserções teóricas e práticas constantes.

1 O JOGO NO LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS

Abordar o jogo como elemento da aprendizagem dos estudantes da educação básica na disciplina de História é um desafio pertinente a esta pesquisa. Apresento neste capítulo os principais desafios para o desenvolvimento deste trabalho. Num primeiro momento, mostra-se essencial buscar um conceito sobre o jogo, para isso, recorro aos pensadores clássicos, principalmente em Huizinga, uma definição sobre o conceito.

Outro elemento importante para a compreensão do jogo na cultura humana é a classificação deste em suas diferentes formas. Compreender suas similitudes e suas diferenças é essencial na delimitação dos jogos na pesquisa. Para isso, será imperativo a utilização de Roger Caillois (2021) para entender sua forma de classificação dos jogos, podendo assim, inserir as características dos jogos digitais neste nicho, observando as características comuns presentes nos jogos, tanto analógicos quanto digitais.

Após a criação de um denominador comum entre os jogos digitais e analógicos, farei uma breve avaliação sobre os campos de estudos sobre os jogos. Para isso, busco diferenciar a Narratologia e a Ludologia como espaços de construção de conhecimento acerca dos jogos, demonstrando seus conceitos e propostas de pesquisa tendo o jogo como base disciplinar.

Por fim, de forma mais extensa, abordo o jogo no campo da educação. A ambiguidade do jogo e os alertas que Sutton-Smith faz sobre o seu uso no campo da educação serão elementos importantes neste processo. Ademais, abordo os conceitos de gamificação e serious games, diferenciando-os e delimitando o papel de ambos no processo da pesquisa. Termino o capítulo abordando as pesquisas sobre jogos e o ensino de História que ajudaram a construir a fundamentação teórica da pesquisa, nos mais variados campos.

1.1 O CONCEITO DE JOGO

Podemos iniciar esta reflexão sobre o jogo, a partir de uma ideia comum, como exemplifica Huizinga (2020, p. 35-36):

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência diferente da ‘vida cotidiana’.

Desta maneira, conseguimos observar na origem da palavra jogo em português, uma variação da palavra *jocus* ou *jocare*, que no latim tinha um significado similar ao de fazer graça e/ou contar piadas. O termo equivalente no latim ao jogo é a palavra *ludus* originada do termo *ludere*. Esta palavra, como podemos perceber, praticamente entrou em desuso na nossa língua, cujo termo *jocus* e *jocare* transformaram-se nas palavras jogo e jogar. Mas este fenômeno estendeu-se a outras línguas românicas, como no *juego* e *jugar* do espanhol e *gioco* e *giocare* do italiano (Huizinga, 2020).

Aprofundando a nossa ideia sobre o jogo, percebemos através de Huizinga (2020) que o jogo é algo mais antigo do que a cultura. Antes mesmo do surgimento do Ser Humano, as brincadeiras entre os animais já existiam, como os cães e suas mordidas sem muita violência, em que se observam regras seguidas e podemos perceber a tensão e a alegria na prática. No caso dos Seres Humanos, nós temos o acréscimo da atividade de jogar também como uma função social.

A busca por um significado do jogo e determinação da sua natureza, são feitas por áreas do conhecimento como a psicologia e a fisiologia, e só por isto, confere-se ao jogo e sua prática, um lugar de importância e utilidade considerável. Mas a abordagem a partir da função biológica do jogo torna-se impraticável na medida que sua prática traz sentimentos distintos, como a tensão, a alegria e o divertimento. O jogo é imaterial e até mesmo no mundo animal ele transpõe a realidade. Esta capacidade dos animais serem capazes de brincar também traz ao jogo uma característica de irracionalidade:

[...] o jogo é uma função do ser vivo, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características (Huizinga, 2020, p. 8-9).

Através de Huizinga (2020) percebe-se uma dificuldade de construção absoluta do conceito de jogo, haja visto todas as considerações acima. Assim, vamos abordar as características do jogo a partir das suas manifestações culturais. Podemos começar a caracterizar o jogo pela sua voluntariedade, ou seja, o jogador deve participar por vontade própria e esta decisão deve ser pautada pela sua liberdade de jogar e continuar jogando. Muitas vezes o participante é coagido a jogar, e ele joga por conveniência. A decisão de continuar a jogar ocorrerá no desenvolvimento do jogo, desta forma, a voluntariedade não está

pautada apenas no ato de iniciar o jogo, e sim na sua participação e no seu interesse no que aquela prática lhe proporciona (Retondar, 2021).

Se a livre-escolha é um elemento primordial do jogo, uma característica bem ligada a esta é o faz de conta. O jogo é uma fuga da realidade, ele transpõe o jogador para uma espécie de mundo alternativo com características próprias. Não por isso, elementos como o do compromisso podem deixar de estar presentes. Dependendo da imersão do jogador, pode-se observar uma importante fluidez quanto à seriedade na prática de determinado jogo. Mesmo que o jogo se apresente como um elemento exterior à vida comum, o jogo não pode deixar de ser considerado uma parte integrante da vida cotidiana, tornando-se um elemento essencial tanto na esfera biológica quanto cultural (Huizinga, 2020).

Esta distinção da vida comum também está presente na necessidade de espaço e delimitação de tempo no qual sua prática existe. O jogo fica presente na memória, é transmitido através do tempo, e por isso, é um elemento de cultura. O espaço é importante para a prática do jogo, podendo ser determinado como um estádio, um ringue, ou apenas um espaço imaginário, no qual as regras possam ser respeitadas. É neste mundo à parte que o jogo é vivido, através da mais pura ordem e harmonia, contrastando com o próprio mundo habitual, já que neste espaço de jogo, a tensão e a competição são elementos fundamentais para a paixão de jogar. Ali faz-se de tudo para vencer, mas claro que, sempre seguindo as regras (Huizinga, 2020).

As regras são importantes para a prática do jogo. Ao reger uma prática, o jogador constrói uma realidade alternativa, ou seja, fundamenta um mundo fora do habitual, onde a prática a partir dessas regras pode garantir a sua fuga e manutenção dos elementos necessários para a prática do jogo. E estas regras, podem ser elaboradas e transformadas dentro do próprio jogo, como um elemento que possa manter a prática fora do mundo habitual. Nós podemos exemplificar a importância das regras a partir de um exemplo simples, a do estraga-prazeres, ou seja, do jogador que não quer seguir as regras. Ao interferir no jogo descumprindo as regras, o jogador poderá destruir totalmente a construção daquele mundo necessário para a sua prática, sendo mais danoso do que o jogador que burla as regras para vencer, pois este, ainda se mantém dentro do mundo necessário para jogar (Huizinga, 2020).

A fluidez das regras é um elemento presente no jogo, mas não a sua ausência. Alguns jogos possuem uma regra que delimita elementos como a invenção e a liberdade, outros, já tem um sistema mais ameno que dá mais espaço a invenções e ao movimento livre, como na mímica e no faz-de-conta. Por muitas vezes, a ficção parece suceder a regra, como nos

exemplos de jogos mais amenos, porém, ao substituir a regra, a ficção passa a ter a mesma função (Caillois, 2021).

Desta forma, podemos elencar as características centrais do jogo:

- A. Voluntário
- B. Transpõe para um mundo próprio
- C. Delimitado por espaço e tempo
- D. Possuidor de regras e/ou da ficcionalidade

Entendo ser fundamental para a delimitação de qualquer objetivo pedagógico, compreender as características e/ou conceitos do jogo para a sua prática em sala de aula. Podemos evitar incorrer no erro de tornar esta prática obrigatória e mantê-la mesmo sem perceber a voluntariedade da aluna e do aluno durante a sua prática, impossibilitando que elementos fundamentais como a liberdade e a fuga da realidade possam existir no contexto de prática pelo estudante. A própria experiência da aluna e do aluno através desta prática definirá se ela/ele enxergará esta ação como um jogo ou apenas um “trabalho escolar”. Preparar os espaços, por vezes apenas agrupando mesas e colocando uma simples toalha verde (representando uma mesa de jogo), delimitando o tempo e incentivando a prática do jogo, poderá transformar este estudante em um jogador.

1.2 CLASSIFICAÇÃO DE JOGOS

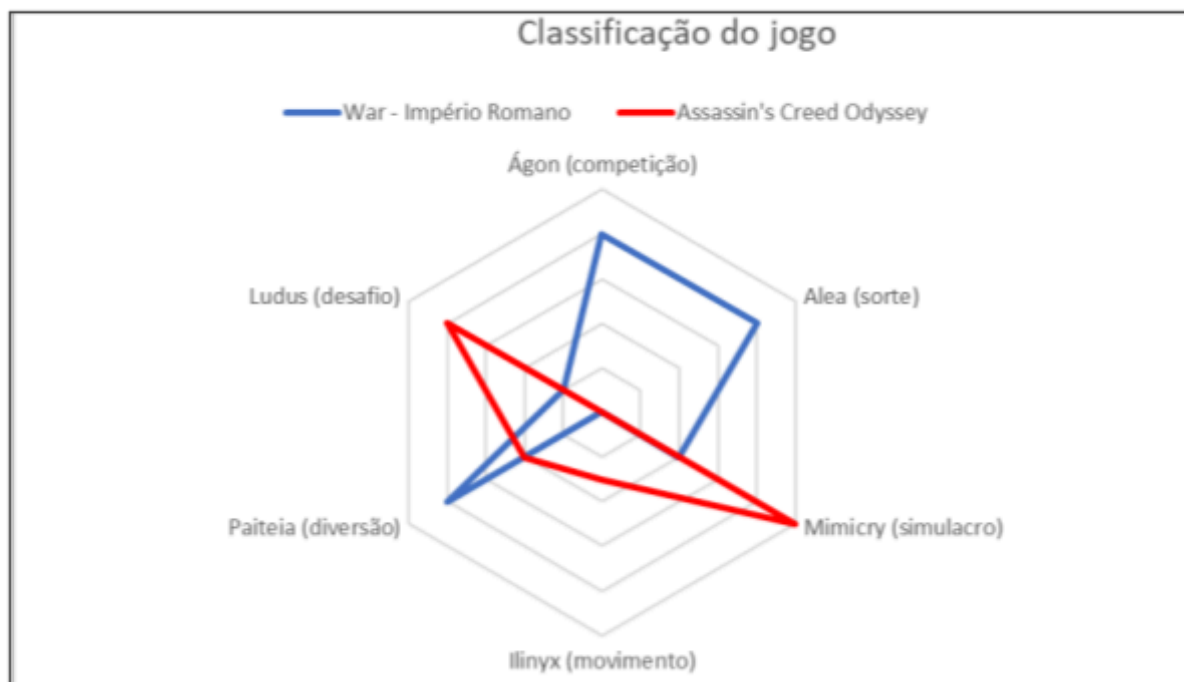
Se com Huizinga somos introduzidos à reflexão sobre as principais propriedades do jogo, é a partir de Caillois (2021) que encontramos uma classificação dos jogos, organizando os mesmos em quatro grandes grupos - *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, que podem ser inseridos em dois polos antagonistas, nos quais visam definir o fluxo de regra presente no jogo, pois neste caso, a regra, é um elemento que institucionaliza o jogo como um elemento cultural. Caracteriza-se como *Paidia* como um polo onde o jogo deve ter o divertimento, a turbulência, a livre improvisação, a alegria despreocupada e a fantasia, onde a ficcionalidade produza a regra, num outro polo nós temos o *Ludus*, que tem como característica jogos com obstáculos que aumentam o desafio. Nesse caso, há maior exigência de paciência, destreza e engenhosidade. Trata-se de um polo onde é a regra que criará a ficcionalidade.

Podemos definir de maneira sucinta esta classificação dos jogos associando os mesmos à possibilidades práticas na sala de aula. Os jogos classificados como *Agôn* tem como característica a ideia de competição equivalente entre os jogadores. No caso de uma

competição atlética, como a Luta, os dois são organizados pelo peso e mantêm um certo equilíbrio, a técnica, a estratégia e o vigor físico serão os elementos que definirão a disputa. Desta mesma maneira ocorre com jogos como Xadrez e Dama. Desequilíbrios entre os participantes ou vantagens no jogo (na Dama quem começa pode ter uma vantagem imensa) podem tentar ser reequilibrados durante a prática do jogo. A competição equivalente é uma das características do *Agôn*. A *Alea* é uma distinção feita aos jogos que possuem a propriedade da sorte como fator principal, deixando nas mãos do destino o resultado da competição. Estes jogos são expressos pelo Bingo, Loteria, jogos de dados etc. Outro tipo de jogo é classificado como *Mimicry*, ou seja, são jogos que levam o jogador ao mundo da fantasia, da criatividade, da liberdade. O Teatro, por exemplo, é uma forma de jogo desta natureza. Outras brincadeiras infantis são baseadas nesta característica, como o faz-de-conta e a mímica. Por fim, há o *Ilinx*, a prática de jogo como forma de turbulência no movimento do corpo, como acrobacia, o rodopio, o escorregar, ou seja, é agitar o corpo como fuga da realidade (Caillois, 2021).

Na prática pedagógica em sala de aula, tem-se a possibilidade de tipificar os jogos de acordo com as classificações descritas acima e, como Caillois previa, um jogo pode interagir com diversas classificações. Entendendo e identificando estas classificações, professoras e professores podem construir estratégias de prática destes jogos de forma mais apropriada aos estudantes conforme suas particularidades. Abaixo, mostro um gráfico em que classifico dois jogos, um analógico e outro digital.

Gráfico 1: Classificação subjetiva a partir da prática de jogos de acordo com a metodologia de Caillois.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

É importante ressaltar que algumas combinações pertencentes aos principais grupos de classificação de um jogo (*Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*) são possíveis e dependendo do jogo podem ser até essenciais. Duas combinações podem ser essenciais na criação de um jogo, como num jogo de máquina de pegar bichinhos, onde o fator *Alea* é o principal, porém se o jogador não perceber que há alguma destreza sua no resultado (*Agôn*) o jogo pode não funcionar. Uma terceira combinação pode ser acrescentada, mas não mudaria o jogo em sua essência. Por exemplo, o Hóquei mantém o fator sorte (*Alea*) e o fator competição (*Agôn*) porém o torcedor fica em êxtase durante a corrida, o que acrescenta o fator da vertigem (*Ilinx*), mas este terceiro elemento não é um elemento fundamental na construção do jogo. Dentre as seis possíveis combinações, é possível definir as proibidas, contingentes e fundamentais (Caillois, 2021).

Na construção de um jogo, existem duas combinações proibidas, ou seja, uma afetaria a outra acabando com o jogo. Ao tentarmos relacionar o *Ilinx* com o *Agôn*, percebemos a impossibilidade de aliarmos o elemento de vertigem (*Ilinx*) com a regra (*Agôn*). A competição não está atrelada à liberdade do movimento, pois esta última, não está dentro de regra alguma. Por exemplo, em jogos modernos, como o Surf e o Skate, o movimento livre e acrobático existe, porém jamais haveria competição se estes movimentos fossem realizados de forma involuntária, o praticante deste jogo busca dentro das acrobacias e movimentos a

pontuação necessária, ou seja, há voluntariedade e pouca liberdade na sua ação. Da mesma forma ocorre com o *Mimicry* (Simulação) e a *Alea* (Sorte). Num jogo de dados, por exemplo, o jogador entrega-se plenamente ao fator sorte, o que na verdade é uma renúncia a elementos como imitações, espetáculos, ilusionismo, fantasia. A prática do RPG faz uso dos dados, porém, a função deles é alterar o destino, desta forma o jogador entraria no mundo da imaginação e da fantasia, a *Alea* estaria excluído do processo (Caillois, 2021).

Voltando ao exemplo dos jogos de dados (*Alea*) podemos pensar numa combinação com *Ilinx* (Movimento, vertigem). Esta relação não é obrigatória, mas é importante para a continuação do jogo. Por exemplo, ao sortear dados com números elevados o jogador vai comemorar associando o elemento *Alea* (sorte no jogo dos dados) com o elemento *Ilinx* (movimento de comemoração). Aqui, apesar de não serem fundamentais, os elementos se complementam, sem atrapalhar a continuidade do jogo ou violar as regras. Outra combinação com esta característica ocorre entre o *Agôn* (competição) e *Mimicry* (Simulação). Numa peça teatral há dois elementos essenciais, a peça (*Mimicry*) e a necessidade de agradar o público (*Agôn*), a combinação entre estas duas se complementam, mas não necessariamente o teatro precisaria do público e vice-versa, estas são combinações contingentes (Caillois, 2021).

Por fim, combinações são fundamentais para a existência do jogo. *Agôn* e *Alea* necessitam dos mesmos elementos para existirem, como a igualdade entre os competidores, seja em condição física ou em probabilidade matemática. Algumas práticas combinam esses elementos, mesmo que com variedades diferentes. Por exemplo, um jogo de futebol mantém o fator de competição, mas em determinados momentos o fator sorte acaba existindo. Da mesma forma, um jogo de cartas mobiliza os dois elementos à mesa.

1.3 O JOGO DIGITAL

Ao buscarmos uma transformação da prática do jogo de mercado em objeto de pesquisa e aprendizagem, conforme a proposta do Laboratório de História e Jogos, visamos à criação de um espaço de experiências dos estudantes para possibilidades de transformação epistemológica. Portanto, numa realidade cada vez mais situada no virtual, pensar em uma prática cujo jogo digital não esteja presente seria incorrer em grave erro. Entender o jogo digital e perceber possíveis mudanças e continuidades em seus conceitos frente ao jogo analógico são elementos fundamentais para uma metodologia de aprendizagem a partir da prática do jogo pelo estudante.

Entendo como jogo digital todos os jogos praticados através das plataformas como computadores, videogames e smartphones. Estes jogos digitais têm como principal diferença em relação aos analógicos a sua forma de interatividade com o jogador. Enquanto o jogo analógico contém elementos manuseáveis, os jogos digitais são representados através de projeções gráficas visualizadas pelo jogador através de uma tela ou visor de realidade virtual.

Os jogos digitais são recentes em comparação com os jogos analógicos, a sua origem comercial pode ser delimitada através do jogo Spacewar de 1961. A evolução das plataformas para jogos evoluiu rapidamente e durante as décadas de 1970 e 1980 observamos a popularização dos videogames, plataformas específicas para a prática de jogos. Nos últimos anos os jogos mobile destacam-se neste meio, assim como a interação com outros jogadores, que se multiplicaram com o advento dos jogos online (Juul, 2019).

Dentre as características do jogo presentes anteriormente, ao inserirmos os jogos digitais, percebemos a aplicabilidade natural da voluntariedade na existência do jogo. Quanto à necessidade de espaço e tempo, percebe-se a existência destes nos jogos digitais. Como exemplo, podemos destacar os jogos de civilização para aparelhos mobile, como o jogo *Rise of Kingdom*. Ao construir a sua civilização, a necessidade de tempo para progressão é um elemento essencial, assim como a delimitação dos espaços para o crescimento da mesma. Sem estes elementos, a atividade do jogo seria improvável. Façamos este exemplo nas plataformas de videogames modernas e percebemos que até mesmo jogos do chamado mundo aberto possuem limites no seu espaço, delimitados por paredes invisíveis que impedem a travessia do jogador ou ações que recolocam o jogador noutra posição do jogo.

Um elemento fundamental no conceito de jogo é a sua fuga da realidade, ou seja, a transposição do jogador para outro mundo, e para isso é necessário revisitar a abordagem sobre a regra e a ficção no jogo. Num primeiro momento, ao abordar a regra e a ficção, utilizei em parte o conceito de Caillois, no qual a ficção ou a regra seriam elementos necessários para esta fuga do mundo real. Porém, nos jogos digitais, podemos observar com Juul (2019, p.155):

Examinando alguns exemplos de jogos em detalhe, percebe-se que a ficção nos videogames exerce um papel importante em fazer o jogador compreender as regras do jogo. Uma declaração sobre um personagem ficcional em um jogo é **meio real**, já que descreve tanto uma entidade ficcional como as reais regras do jogo.

Esta relação entre ficção e regra se difere nos jogos digitais onde as regras geralmente são ocultadas, sendo a partir da prática do jogo que o jogador começa a compreendê-las. Ou seja, a ficção leva à compreensão desta regra. Por exemplo, na prática de um jogo da franquia *Assassin's Creed* o jogador vai perceber que a física do personagem permite que ele salte de grandes alturas, faça escaladas e não necessite de alimentação conforme joga. Desta forma a compreensão das regras será criada a partir da relação do jogador com o mundo ficcional do jogo (Juul, 2019).

A mudança na regra do jogo digital também é mais complexa do que a de um jogo analógico. Num jogo de tabuleiro como *War – Império Romano*, os jogadores podem combinar uma mudança nas regras do jogo previamente, mudando a experiência da sua prática. Nos jogos digitais esta mudança é mais difícil, pois como a sua construção é feita através de uma programação, a linguagem computacional não poderia ser alterada tão facilmente. Percebemos que a regra tem uma característica distinta num jogo digital.

Quando inserimos os jogos digitais nesta construção de um conceito, podemos utilizar a ideia de Juul (2019) sobre as características gerais de um jogo:

- A. Os jogos são baseados em regras;
- B. Os jogos têm resultados variáveis e quantificáveis;
- C. Os resultados são valorizados de forma positiva ou negativa;
- D. O jogador está ligado emocionalmente ao resultado do jogo;
- E. As regras do jogo podem ser negociáveis com ou sem consequências na vida real.

Não me parece aplicável delimitar o jogo apropriando-se destas características presentes nos videogames, pois dentro desta conceituação pode-se observar inovações de linguagem computacional que permitem um entendimento diferente sobre a dependência destas regras na proposição de um jogo digital. Posso utilizar o exemplo do jogo *Minecraft*, cuja possibilidade de rompimento das regras tornou-se factível, levando à própria necessidade de expansão da fronteira de caracterização do jogo digital, o que pode aproximar ainda mais o conceito de jogo digital às proposições debatidas por autores clássicos, como Huizinga e Caillois.

Desta maneira, nós conseguimos definir o fluxo destas regras conforme a definição proposta por Caillois (2021), ou seja, é possível mensurar a inserção da regra e ficcionalidade no jogo dentro da concepção de *Paidia* e *Ludus*. A condição *Paidia* é exemplificada por Caillois como:

[...] as manifestações espontâneas do instinto de jogo [...] [que] intervêm em toda a exuberância traduzida por uma agitação imediata e desordenada, por uma recreação impulsiva e relaxada, facilmente excessiva, cujo caráter improvisado e desregulado permanece essencial, se não a única razão de ser (Caillois, 2021, p. 69).

É dentro desta proposta que jogos digitais como Minecraft, Lego Creator, entre outros, pretendem manter elementos de liberdade na prática do jogo dentro da própria linguagem de programação criada, envolvendo a ideia de liberdade criativa, sem resultados definidos e com a possibilidade de o próprio jogador delimitar suas regras.

Podemos considerar que *Ludus* seja uma categoria que insere a disciplina, o regramento e os resultados na prática do jogo, deixando os objetivos do jogador mais claros e determinados. Nesta categoria ampla e quase infinita é que vamos observar grande parte dos jogos digitais com temática histórica. Jogos variados, como os pertencentes à série Assassin's Creed, tem elementos que definem o seu mundo e objetivos bem delimitados, trazendo a narrativa como um elemento importante. Na prática de jogos categorizados como *ludus*, as intervenções de prática de pesquisa e aprendizagem devem focar nas representações presentes nestes jogos, nas suas narrativas, já que a liberdade criativa foi suprimida pelas regras e objetivos propostos dentro do jogo. Desta maneira, será importante observarmos como a narrativa está inserida neste conceito de jogo.

1.4 LUDOLOGIA E NARRATOLOGIA

Desde o início da nossa jornada de caracterização do jogo, por diversas vezes misturamos outros elementos culturais, como a brincadeira, por exemplo, dentro de um mesmo conceito. Isso ocorre devido à grande ambiguidade do conceito do jogo, como propôs Brian Sutton-Smith em sua obra *A Ambiguidade da Brincadeira* (2017). Seguindo na nossa busca, vamos tratar de uma discussão no campo dos jogos, principalmente por duas linhas distintas: a Ludologia e a Narratologia.

A Narratologia é uma disciplina, uma teoria da narrativa e um campo de estudo que busca entender os tipos de representações de narrativa. É uma área de estudos que não se limita somente à narrativa textual e sim às representações de narrativas, ou seja, as representações são os objetos de narrativa sendo esta o próprio ato desta narratividade. Desta maneira, para a Narratologia, os jogos devem ser objetos de estudo assim como o cinema e a televisão (Meister, 2014).

A Ludologia é uma área de estudo que abarca os jogos de maneira abrangente e os videogames (jogos digitais) de maneira específica. O surgimento do termo é incerto, porém, um dos primeiros a utilizá-lo foi Gonzalo Frasca em 2001. A Ludologia como disciplina busca a pesquisa sobre elementos dos jogos tais como as mecânicas, as tipologias e modelos de jogo, bem como visa entender suas diferentes finalidades.

A Ludologia como área disciplinar vai buscar a sua emancipação como disciplina autônoma, desprendendo-se de objetos como o Teatro, a Literatura e o Cinema. Numa primeira abordagem os ludologistas buscam o rompimento na relação entre narrativa e jogo. O objetivo desses pesquisadores é, em grande parte, construir a Ludologia como um campo de estudos dos jogos a partir da óptica do próprio jogo (Gomes, 2009).

Dentro do campo da Ludologia, a ideia de simulação presente nos jogos busca romper com a noção de representação, ou seja, com um conceito de narrativa situado como entendimento, organização e explicação de determinada realidade. A simulação apresenta-se como uma contestação a esta ideia de narrativa presente nos jogos digitais, pois eles não precisam contar histórias de forma linear para transmitir significado. Em vez disso, eles oferecem sistemas interativos e computacionais que permitem ao jogador construir seu próprio entendimento da experiência, tornando-os mais flexíveis e personalizados do que narrativas tradicionais. Mesmo se não nos referenciarmos à linguagem computacional, a simulação apresenta-se como uma modelagem de um determinado comportamento para um sistema mais simples (Frasca, 2003).

Para Frasca (2003), a narrativa linear, presente em filmes e em livros, estaria “presa” a finais binários, bons ou ruins por exemplo, muito pelo fato das mídias tradicionais não terem a capacidade de modificar a narrativa no meio do seu percurso. Nos jogos em geral há a possibilidade de recomeços, cujo conhecimento e interpretações destas simulações são possibilitados pela repetição. A diferença entre a simulação e a narrativa, estaria presente na dificuldade do jogador saber o resultado, pois dificilmente ele jogaria da mesma maneira duas vezes (Gomes, 2009).

Percebemos num primeiro momento, a busca pelo afastamento da Ludologia do campo da Narratologia, porém, com Juul (2019) observamos a dificuldade neste rompimento, pois ele aborda que apesar do jogo não ser dependente de uma narrativa, esta pode ter uma importância elementar na implementação da ficção de um jogo. Assim alguns elementos de narrativas presentes nos jogos, como a *cut-scenes*¹, podem tornar-se elementos de recompensa

¹ *Cut-scenes* nos jogos digitais são sequências não interativas usadas para avançar a narrativa, desenvolver personagens ou fornecer contexto, geralmente apresentadas entre momentos de jogabilidade.

para o jogador. O mesmo vai buscar em diferentes conceitos narrativos a relação destes com os diferentes tipos de jogos, conforme mostrado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Análise das narrativas e suas especificidades com relação aos videogames.

Seis definições de Narrativas	Romances/Filmes Narrativa em Geral	Jogos de Videogames
1. Narrativa como apresentação de eventos (Contação de história/narração)	Sim	A narrativa não existe nos jogos como atividades e regras, pois os jogos não representam os eventos, eles o são. Porém, nos jogos ficcionais, a narrativa está presente.
2. Narrativa como uma sequência fixa e predeterminada de eventos (história)	Sim	Geralmente não está presente, porém, em jogos de progressão, a sequência predeterminada que o jogador tem de executar para completar o jogo, pode estar imerso na narrativa.
3. Narrativa como tipo específico de sequência de eventos (história)	Sim	A narrativa é um elemento presente nos jogos de progressão.
4. Narrativa como tipo específico de tema (atores humanos ou antropomórficos)	Sim	A existência da narrativa vai depender do mundo ficcional do jogo.
5. Narrativa como qualquer tipo de cenário geral ou mundo ficcional	Sim	A narrativa não estará presente num jogo como atividades e regras, porém nos jogos como mundos ficcionais poderá haver a existência da narrativa.
6. Narrativa como a maneira de compreendermos o mundo.	Sim, como qualquer outra coisa no mundo	Sim, como qualquer outra coisa no mundo

Fonte: Juul (2019, p. 149)

Quanto à ideia de narrativa, podemos observar que ela se caracteriza como uma forma de organização de experiências, cujo início é anterior à escrita, se formos analisar as obras produzidas pelo poeta Homero ou as narrativas do Mali contadas e recontadas pelos *griots*. Desta forma, o conceito de narrativa é complementado por Gomes (2009, p. 184):

Assim, quando falamos da narrativa como forma de organizar a experiência, estamos pensando nela não como uma forma acabada, auto consciente e deliberadamente artística, mas uma forma fluida, comunal, que emergiu nas sociedades orais a partir da necessidade vital de, pela linguagem verbal oral, dar sentido à experiência do vivido.

Sob esse ponto de vista, a narrativa nasce na oralidade e acaba desenvolvendo-se na necessidade de sistematização da experiência em conhecimento. A narrativa evolui e se modifica através de outros meios de expressão criados pela humanidade, como o texto

manuscrito e impresso, a adaptação para as peças de teatro, no cinema e na televisão. Enfim, é a partir destes diferentes contextos que a narrativa se transforma para organizar as experiências vividas de diversas maneiras (Gomes, 2009).

Se entendermos a narrativa como um fenômeno mental de percepção, de entendimento e imaginação, sem a necessidade de transposição a um texto, podemos relacionar este conceito de narrativa dentro da prática do jogo. Sob esta ótica, a narrativa torna-se tão importante quanto a ludicidade (Gomes, 2009).

É no entendimento de que a narrativa e a ludicidade têm um papel essencial na prática de um jogo com contexto histórico que se torna viável apresentar o conceito de *ludonarrativa*. Se no jogo persiste uma narrativa proposta pelo desenvolvedor, a própria prática do jogador promove a elaboração de outra narrativa, que, mesmo estando longe de ser autônoma, ainda é uma construção baseada também nas habilidades e escolhas da jogadora e do jogador (Chapman, 2016).

A *ludonarrativa*, quando ocorre a partir da prática de jogos com contexto histórico, existe independentemente de uma narrativa linear (aquela construída para o jogo), pois ela é a ação de chegar ao resultado final do jogo. Ou seja, mesmo que os finais dos jogos sejam determinados, é no processo de busca por esses finais que se insere a ludonarrativa, que pode ser entendida como uma colaboração ativa entre o designer do jogo e o jogador. E é aí que destaco a impossibilidade de afastarmos a narrativa do campo da ludologia; ou seja, o jogo é capaz de produzir narrativas apenas por meio da sua prática.

1.5 O JOGO NA EDUCAÇÃO

O estudo sobre os jogos e o seu papel na educação está presente nas discussões teóricas sobre aprendizagem há décadas. Podemos pensar nas abordagens feitas por autores já ditos clássicos, como Huizinga e Caillois, cujas produções originais sobre este tema remetem aos anos de 1938 e 1958 respectivamente. Outro autor importante neste processo de jogo e educação é *Clark Abt*, criador da expressão *Serious games*, cuja tradução - jogo sério - fica um pouco confusa, dado a que esta denominação pode acabar afastando o jogador do jogo.

Dentro da proposta do LHJ, entendo que a prática do jogo na aprendizagem é uma área de pesquisa pedagógica. Também sabemos que, diferente da abordagem de jogos analógicos, os jogos digitais têm uma resistência maior em fazer parte deste nicho de prática na sala de aula, em grande parte devido às defasagens tecnológicas da escola, da baixa

remuneração de professoras e professores e da distância geracional entre professor-aluno. Desta feita, podemos observar algumas tendências do jogo na área da educação e consequentemente no ensino de História.

1.5.1 Jogo como Progresso

Ambiguidade é uma palavra-chave quando buscamos a definição e classificação para o jogo. Dentro deste vasto campo, é importante analisarmos quais são os tipos de jogos e de jogadores na prática de um jogo com temática histórica. Partindo deste contexto, Brian Sutton-Smith (2017) demonstra essa variedade de jogos e jogadores, buscando o conceito de jogo a partir desta imensa diversidade teórica e conceitual. Uma das suas propostas é a chamada solução retórica, uma intencionalidade de trazer a ambiguidade dos jogos através da criação de sete retóricas, que tem como pretensão possibilitar um discurso unificado acerca do conceito de jogo. Ao utilizar a palavra retórica, o autor a descreve desta forma:

cada uma delas é chamada de retórica porque seus valores ideológicos são algo que aqueles que os mantêm gostariam de persuadir outros a crer nesses valores e a viver de acordo com eles.” (Sutton-Smith, 2017, p. 39)

Podemos listar as sete retóricas da seguinte maneira:

- A Retórica da Brincadeira como Progresso: jogo como forma de progresso, tanto no mundo animal quanto na infância. Na educação, a brincadeira é considerada como fonte para o desenvolvimento e não para diversão.
- A Retórica da Brincadeira como Destino: é a aposta como elemento fundamental do jogo, ou seja, é o famoso jogo de azar. Nesta retórica, o jogo (brincadeira) é uma atividade de livre-escolha.
- A Retórica da Brincadeira como Poder: representa o conflito. É parte de uma identidade coletiva, comumente aplicada aos esportes.
- A Retórica da Brincadeira como Identidade: é usar o lúdico como forma de manter o poder ou celebrar uma tradição, como nas comemorações, desfiles e festividades regionais.
- A Retórica da Brincadeira como Imaginário: como o nome diz, é o jogo como imaginação, criatividade e inovação.

- A Retórica do *Self*: aplicado a atividades solitárias e com certa sensação de risco, um exemplo é a prática de motocross.
- A Retórica da Brincadeira como Frivolidade: é o jogo do absurdo, como forma de protesto às normas estabelecidas, é representado pela comédia, trapaça, pegadinha.

Descrever e analisar estas retóricas especificamente não é o objetivo desta pesquisa, mas identificar a retórica que vamos mobilizar na sala de aula é um importante delimitador da própria prática docente. Quando nos aprofundamos em relação às retóricas aplicadas no uso de jogos com temática histórica não podemos escapar da ideia da Retórica da Brincadeira como Progresso e da aplicação da prática do jogo na disciplina de História.

A aprendizagem a partir dos jogos é apresentada por Sutton-Smith (2017) primeiramente com diversos apontamentos sobre o mundo animal, onde as brincadeiras são abordadas nesta retórica como elementos de aprendizagem e progresso. Este nicho de retórica dialoga com a área da educação, entendendo a prática do jogo como desenvolvimento, principalmente durante a infância. Diversas hipóteses sobre os benefícios da prática dos jogos na aprendizagem são elencadas pelo autor: desenvolvimento motor, socioemocional, busca por limites, fomento da criatividade e imaginação. Porém, o autor também aponta movimentos céticos em relação a este tema de progresso a partir da prática do jogo, como:

Uma visão é que as melhoras em várias áreas depois de treinamento de brincadeiras por professores ou outros são tanto resultado do novo relacionamento entre os professores e as crianças quanto das novas formas de brincadeiras que foram introduzidas (Sutton-Smith, 2017, p. 86)

Outros elementos de crítica à aprendizagem por meio dos jogos também são mostrados, como se as crianças já não aprendessem diversos elementos sem a necessidade de uma experiência de jogo, sendo a teoria da aprendizagem do jogo para o progresso um clichê da pedagogia. Existem questionamentos sobre a aprendizagem da prática através do jogo, não pelo objeto em si, mas pela diminuição da estimulação da professora e do professor e das dificuldades das alunas e dos alunos em se relacionar com o grupo, por não os conhecer, e ao buscar superar estes problemas, os estudantes passam a progredir por estes elementos. Há também a observação de que os próprios professores poderiam involuntariamente atribuir um resultado mais expressivo ao grupo que praticou o jogo, por ter previsto isto em suas hipóteses (Sutton-Smith, 2017).

De maneira geral, é importante a reflexão sobre a ideia de jogo como elemento de desenvolvimento da aprendizagem na educação, pois se os adultos enxergam no jogo uma

possibilidade de progresso, as crianças podem enxergar estas mesmas atividades apenas como brincadeiras, diversões descompromissadas com certas possibilidades de aprendizagem. Se a retórica da brincadeira como progresso existe, ela o é - para o professor, não para o praticante. Aliás, o adulto quando joga não trata a sua jogatina como uma forma de aprender algo para a vida e sim como um elemento de hobby. Desta forma, há uma ambiguidade na própria definição da Retórica da Brincadeira como progresso, assim esclarecido por Sutton-Smith (2017, p. 101):

Como nota final, pode ser observado que as ambiguidades nessa parte da área da brincadeira devem muito ao paralelo de formas presumido entre o próprio desenvolvimento de técnicas da brincadeira e outros tipos de desenvolvimento não relacionados com a brincadeira. Analogias aqui são frequentemente consideradas como se fossem causas. Mas as ambiguidades também podem ser encontradas nas disputas sobre funções, aquelas que se aplicam a crianças e aquelas adequadas a adultos. Por enquanto, a descontinuidade entre as gerações não levou a nenhum esclarecimento marcante de suas semelhanças ou diferenças.

O que Brian Sutton-Smith nos mostra é que devemos manter diversas ressalvas com relação ao papel dos jogos como fonte primária de desenvolvimento do aluno. A prática educativa através dos jogos, e os seus resultados, podem ser influenciados por outros fatores, sendo que o jogo poderá ter sido apenas o condutor deste processo. De certa maneira, ele nos lembra que o jogo é primordialmente uma atividade lúdica, um hobby, cuja característica improdutiva continua presente. E é a partir desta ideia de “improdutividade” do jogo em si que novas estratégias e metodologias para a prática dos jogos e aprendizagem vêm aparecendo, como a gamificação e os jogos sérios, práticas apresentadas a seguir.

1.5.2 A Gamificação e os Jogos Sérios (Serious games)

A chegada dos jogos digitais na indústria transformou os jogos em um fenômeno cultural da sociedade atual. Mais valorizados, os jogos digitais tiveram um incremento da indústria, voltando essa prática às novas finalidades, na área da educação e nas mais diversificadas áreas de treinamento pertencentes aos mais variados ramos profissionais. Duas novas maneiras de utilização dos jogos para estes nichos apareceram: os *Serious Games* e a *Gamificação*.

Podemos encontrar uma definição sobre *Gamificação* e *Serious Game* a partir de Domingues (2018, p. 13):

Entende-se a gamificação como um processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos. Nesse sentido, conceitos e processos de um design de jogo, como progressão, organização em níveis, componentes da mecânica de um jogo, dentre outros, são aplicados em produtos – materiais ou imateriais – que não foram estruturados como tal. No sentido oposto ao processo de gamificação, os *serious games* (incluindo os chamados *games for change*) são objetos lúdicos por natureza, originalmente estruturados como jogos, mas que seguem o vetor contrário: direcionam elementos pertencentes ao “universo não lúdico”, do mundo “sério”, para uma estrutura nativa de jogo.

De certa maneira, os *serious games* também são utilizados em diversos processos educativos com o risco de tornarem-se desinteressantes. A falta de apelo comercial no *serious game*, ou seja, a ausência de criação de uma demanda para o seu consumo é uma barreira importante, porém, em muitos casos a recompensa pelo término do jogo é precedida de uma obrigação pela prática do jogo, o que acaba por muitas vezes retirando a espontaneidade do jogador, elemento fundamental de um jogo. Esta falta de motivação é percebida dentro deste nicho de produções dos *serious game*. Alguns produtores já entendem que o elemento motivador é essencial, fazendo o processo metodológico de um *serious game* muito parecido com o de um jogo, diferenciando-se apenas do fato que neste tipo de jogo há uma necessidade de integrar o elemento sério. No caso dos jogos educativos o elemento sério seria alguma proposta educativa e o objetivo principal seria a aprendizagem (Domingues, 2018).

Estas modificações nas construções dos *serious game* aproximam suas características às dos jogos em geral, cuja diferença estaria na sua construção e no seu objetivo, elementos que ainda podem levar ao afastamento de muitos jogadores a praticá-los. Mesmo assim, a estrutura de um *serious game* é similar à de um jogo, porém não podemos dizer o mesmo quanto à gamificação. O processo de gamificação é inverso, pois o elemento lúdico é inserido dentro do seu processo. Dentro da proposta de treinamento em empresas, por exemplo, podemos encontrar elementos lúdicos que promovem estímulos que facilitam o aprendizado de um procedimento ou operação (Domingues, 2018).

A gamificação se utiliza das mecânicas e do pensamento de jogo, promove o engajamento das pessoas num determinado aprendizado ou solução de problemas, melhorando a experiência do indivíduo sob o aspecto emocional, adicionando uma experiência que lhe traga maior motivação. Assim, têm-se na diferença entre o jogo e a gamificação o propósito de ambos. Enquanto o primeiro foca o entretenimento, a gamificação tem como propósito a motivação e a atração, onde a mecânica e o pensamento de jogo seria responsável pela retenção da atenção do indivíduo (Busarello, 2018).

Segundo Mattar (2018) a gamificação não tem como objetivo central promover diretamente a aprendizagem do aluno, e sim buscar a motivação e o engajamento deste para o seu aprendizado. A gamificação teria a responsabilidade de modificar o comportamento e a atitude do aluno em relação ao conteúdo, não modificando o material de ensino e sim aprimorá-lo com elementos motivacionais que levariam o aluno a ter mais interesse. Essa característica da gamificação é corroborada por Busarello (2018, p. 124):

A gamificação surte efeitos positivos no processo de aprendizagem, enfatizando o engajamento do sujeito e contribuindo para o melhor aproveitamento da mediação e da construção do conhecimento. Concentra esforços na autonomia do aluno em um ambiente controlado, em que os conteúdos de domínios específicos são subdivididos e tratados como etapas em um contexto envolvente, correlacionando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Por outro lado, o foco da gamificação está em explorar as motivações internas dos alunos e, nesse caso, a aplicação pura e simples de mecânicas básicas dos jogos no processo pode acarretar resultados negativos.

A utilização de um conteúdo gamificado ou *serious game* vai depender dos objetivos da professora e do professor em relação à sua ideia de prática pedagógica. Apesar da gamificação não ser considerada um jogo - e sim um processo com elementos destes - ela se mostra eficaz se focamos em elementos como a motivação, integração e memorização dos estudantes. Mas, para uma prática reflexiva e crítica que tem como horizonte uma ideia emancipatória, a *gamificação* é certamente incompatível, devido ao regramento controlado e falsa sensação de autonomia concebidas em sua prática, além do sistema de recompensas da ação gamificada para seu engajamento, essa instrumentalização impede o desenvolvimento de elementos emancipatórios importantes como a contradição e a ruptura no processo de reflexão.

Na prática do LHJ o *serious game* pode operar como um instrumento crítico/reflexivo, principalmente se instrumentalizarmos a possibilidade de criação destes jogos na sala de aula, o que permitiria aos estudantes desenvolverem pesquisas, análises críticas e criatividade. Porém a gamificação é uma prática na qual o LHJ vai se contrapor, principalmente por entender que este é um dispositivo da realidade neoliberal e que possui uma forte ligação com produtividade e controle. A *gamificação* não possui neutralidade e acaba se tornando um instrumento de alienação, principalmente por deixar introduzir a diversão numa suposta aprendizagem, inviabilizando espaços para a reflexão e a crítica (Woodcock, 2020).

2 O JOGO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM E PESQUISA

É necessário dimensionarmos o mercado dos jogos no cenário global e no brasileiro. A pandemia acelerou o crescimento destes mercados, tanto na esfera dos jogos analógicos (tabuleiros e cardgames) quanto no cenário dos jogos digitais. No cenário de jogos digitais (a parcela mais ampla do mercado) houve uma disparada do mercado mundial com a Pandemia, com crescimento do faturamento global de 21% em 2020 e 9% em 2021. A perspectiva para 2026 é que o mercado movimente 321 bilhões de dólares. Atualmente o Brasil é o 10º país do planeta que mais movimenta o mercado dos jogos digitais, representando um total de 2,5 bilhões de dólares (Insper, 2022).

Os jogos analógicos também apresentaram crescimento. O fator pandêmico contribuiu para essa expansão, porém, a própria dinâmica do mercado de jogos analógicos (com novas mecânicas em áreas como as de tabuleiro e *cardgames*, além dos próprios RPG's) já possibilitava uma curva de crescimento deste nicho. O mercado dos jogos analógicos no Brasil é contabilizado em conjunto ao mercado dos brinquedos, que movimentou R\$ 9,465 bilhões em 2023, dos quais, a fatia dos jogos representou 13,1% do total (Rocha, 2024).

Além disso, contamos com os dados da Pesquisa Games Brasil (PGB) de 2019 que apontam a prática de jogos de tabuleiro por 28% da população brasileira e de 34% quando nos deparamos com os jogos de cartas. E este número dispara quando fazemos a mesma abordagem sobre os jogos digitais (Brener, 2023). No seu relatório de 2024, PGB apontou que 73,8% dos entrevistados² praticam jogos digitais, e que 50,9% são mulheres. Dentro desta pesquisa, foi observado que os jogos digitais representam para 79,5% dos entrevistados sua principal forma de entretenimento. Quanto às plataformas utilizadas, a pesquisa aponta a preferência das jogadoras por smartphones (60,1%) e dos jogadores por consoles (61,5%) e computadores (66,9%). O relatório disponibilizado não contém informações precisas sobre a faixa etária do público-alvo do LHJ, pois apenas 10% dos entrevistados eram da faixa etária (16-19 anos). Porém, convém observar que um dos ambientes onde a prática dos jogos mais cresce é a do ambiente escolar, já que é apontado que 5,9% do total dos entrevistados joga na escola.

Levando em conta esta amplitude da presença dos jogos na vida cotidiana de brasileiros e brasileiras de maneira crescente e consistente, este capítulo tem como objetivo traçar estratégias de ação para o LHJ a partir do debate acerca dos jogos de mercado, seus

² Segundo os dados disponibilizados na Edição gratuita de 2024, no total foram entrevistadas 13.360 pessoas entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024.

pontos positivos e negativos para a sociedade, das possibilidades pedagógicas que podemos colocar em prática a partir do uso destes jogos e por fim, inserir o debate historiográfico e sua relação com o jogo como objeto de estudo.

2.1 O JOGO DE MERCADO COMO UM ALIADO: USO E CONSUMO

Como percebemos, o mercado dos jogos está em expansão e o LHJ não pode ignorar este fato. Desta forma, é necessário enxergarmos como esses jogos de mercado influenciam nossos cotidianos e como podemos instrumentalizar ações práticas que permitam positivar seus usos dentro do ensino de História.

Os índices de pesquisa mostrados anteriormente, corroboram com o que McGonigal aponta em sua obra “Realidade em Jogo” (2012) na qual vivemos um êxodo para o mundo dos jogos - observados não apenas pelo crescimento do número de jogadores, mas também pelo aumento do tempo no qual há a prática dos jogos. A autora vai abordar os jogos como instrumentos positivos de transformação da sociedade. Sob esta perspectiva, os jogos estão satisfazendo as necessidades humanas nas quais a realidade não faz. “Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de uma maneira pela qual a sociedade não está.” (McGonigal, 2012, p. 14).

Na sua abordagem, McGonigal procura positivar a prática dos jogos, por entender que esse mercado não possa ser freado, seja politicamente - através de taxas ou políticas que limitam a expansão deste mercado, ou culturalmente, como o maior controle do tempo de jogo ou afastamento da prática de jogo das crianças pelas famílias. Ela propõe utilizar os jogos como instrumentos de transformação conforme observa-se;

E se decidíssemos usar tudo o que sabemos sobre jogos para consertar o que a realidade tem de errado? E se começássemos a viver nossas vidas reais como jogadores, e a conduzir nossos negócios e comunidades reais como designers de jogos, e pensar em solucionar os problemas do mundo real como teóricos dos jogos de computador e videogames? (McGonigal, 2012, p. 18-19)

Para a autora, os jogos são essenciais para evitarmos o colapso do nosso ecossistema, pois as jogadoras e os jogadores atuais possuem uma noção das formas de criação do planeta a partir de jogos de gestão do mundo, de populações e da vida cotidiana, como *Civilization*, *The Sims*, entre outros. Ela destaca que não é a partir destes modelos simplificados que haverá uma construção sólida para a resolução dos problemas do mundo, mas eles por si só já são úteis para uma reflexão ecossistêmica, pois possibilitam o desenvolvimento de alguns

elementos importantes, como o desenvolvimento de uma visão de longo prazo e da própria reflexão ecossistêmica, que para ela é a forma de observar o mundo como uma rede complexa de partes interconectadas e interdependentes. Além disso, McGonigal também aponta para a experimentação piloto, que é um processo de conceber e realizar vários pequenos testes de diferentes estratégias e soluções, de modo a descobrir o melhor curso de ação a seguir (McGonigal, 2012).

Outro olhar sobre essa possibilidade positiva do papel dos jogos na sociedade está presente na obra de Mary Flanagan e Helen Nissenbaum (2016), chamada de *Values at Play*. Para as autoras, os jogos possibilitam o entendimento sobre as crenças e valores de um determinado lugar e tempo. Jogadoras e jogadores podem demonstrar a sua visão particular de mundo através das suas escolhas assim como determinar a amplitude das ações individuais e da sociedade nas ações transformadoras do seu meio. Os jogos representam a crença e os valores presentes tanto por seus jogadores quanto por seus designers.

As autoras condensam o conceito de valores desta maneira:

[...] valores são propriedades de coisas e estados de assuntos com os quais nos preocupamos e nos esforçamos para atingir. Eles são similares a objetivos, propósitos e fins, mas geralmente possuem um grau mais alto de gravidade e permanência e tendem a ser mais abstratos e generalistas. Portanto, enquanto você pode colocar um objetivo de se exercitar e perder um quilo e meio, pode ser estranho citar isso como um valor. (Flanagan e Nissenbaum, 2016, p. 21)

Neste exemplo, elas buscam demonstrar que os valores não se resumem a um interesse individual, pois a boa saúde é um valor para si e para os outros, e apesar dos valores serem expressos nos mais diversos aspectos (econômicos, artísticos, culturais, simbólicos etc.) o aspecto a ser abordado com relação aos jogos são os valores éticos e políticos.

A proposta central dos “valores em jogo” é entender como as escolhas éticas e antiéticas são construídas dentro de um jogo e como essas construções podem incorporar valores. Porém, essa responsabilidade de construção de valores dentro de um jogo, passa necessariamente pelas mãos dos designers dos jogos, conforme as autoras afirmam:

Designers conscienciosos consideram valores quando projetam e constroem sistemas. Eles muitas vezes têm paixão pelo aprendizado, profunda curiosidade sobre o mundo e fascínio com o comportamento humano. Essa paixão é expressa no design bem pensado como um todo. (Flanagan e Nissenbaum, 2016, p. 26)

O LHJ não se propõe a desenvolver mecânicas de jogos ou trazer qualquer especialidade deste campo do design de jogos para o ensino de História, porém, ao entendermos que existem valores presentes nos mais variados contextos destes jogos de mercado, podemos criar algumas estratégias que evidenciem, minimizem ou descartem algumas destas interpretações de valores que por muitas vezes são arbitrários.

Os chamados “designers conscienciosos”, referidos pelas autoras, devem se preocupar primariamente com os valores presentes dentro de um jogo. Porém, o exercício de busca por um processo de transformação da mecânica, ou alguns elementos de um jogo existente, aliados à investigação dessas transformações a partir de uma mudança consciente de valores, são elementos interessantes para a aplicabilidade desta inserção dos valores nos jogos dentro do LHJ.

Além de apontarem possibilidades de transformação da sociedade a partir dos jogos, as obras analisadas acima protagonizam os designers que, inseridos dentro de uma perspectiva dominada pelo mercado, limitam-se a positivar a ideia de sociedade já existente, baseados num idealismo que foca a mudança a partir das atitudes individuais, neste caso, dentro da construção de mecânicas e narrativas que trazem a transformação e/ou insiram valores positivos na sociedade.

Apesar do LHJ não se propor a criar designers conscienciosos possuidores de reflexão ecossistêmica, não pretendemos excluir a utilização do jogo como objeto positivo dentro da aprendizagem. Para tanto, passamos a explorar a jogadora e o jogador como consumidores, não apenas sob uma perspectiva de alienados pelo mercado (uma perspectiva que não é excluída na pesquisa) mas como usuários que manipulam os produtos, mesmo sem o poder de produzi-los.

Os jogos de mercado fazem parte de uma produção racionalizada que se expande e de certa maneira acaba empregando dentro dos seus produtos as imposições de uma classe econômica dominante. Porém, existe uma outra produção, baseada no seu consumo, esta é silenciosa e praticamente invisível, a maneira de consumir é também uma forma de produzir uma cultura do cotidiano (Certeau, 2020).

Alunas e alunos são também consumidores destes jogos, e por isso, podem ser agentes que reempregam os mesmos dentro da sua cultura e do seu cotidiano. Neste sentido, Certeau (2020, p. 43) nos traz a ideia de *marginalidade de uma maioria* desta forma:

A figura atual de uma marginalidade não é mais a de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massa; atividade cultural dos não produtores de

cultura, uma atividade não assinada, não legível, mas simbolizada, e que é a única possível a todos aqueles que, no entanto, pagam, comprando-os, os produtos-espetáculos onde se soletra uma economia produtivista. Ela se universaliza. Essa marginalidade se tornou maioria silenciosa.

Os jogos são reimaginados, repaginados e adaptados muitas vezes à própria realidade do estudante. Basta observarmos a variedade de jogos de baralho e suas adaptações em uma sala de aula para que possamos ter uma pequena amostragem desta capacidade de “produzir” algo que não é fabricado. Da mesma forma, os jogos digitais também são produzidos por uma cultura marginalizada, seja a partir da criação dos chamados *Mods*³, ou através da própria prática, como em Minecraft, onde a construção de mundos pode refletir elementos pertencentes a uma realidade cultural.

Para Certeau (2020) essas ações são esquemas de operações que se distinguem por suas maneiras de fazer:

Esses estilos de ação intervêm num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria) mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro [...]. Assimiláveis a modos de emprego, essas ‘maneiras de fazer’ criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes. (CERTEAU, 2020, p.. 43)

O reemprego dos jogos é um fenômeno de aculturação, que Certeau (2020, p. 87) aponta como “deslocamentos que substituem maneiras ou métodos de transitar pela identificação com o lugar.” O consumo, neste caso, é uma forma de produção, pois ele tem a capacidade de transformar uma produção racionalizada, expansionista que de certa forma é impositiva, numa ação transformadora, onde o consumidor insere a subversão como um novo produto, que repagina e cria um produto novo, de acordo com a sua inventividade e sua realidade numa ação praticamente invisível e de formiguinha.

O LHJ é uma prática que deve considerar o estudante também como um consumidor, o qual, através dos seus esquemas de operações têm a capacidade de reimaginar e inverter uma produção do mercado, sendo capaz de inserir a sua identidade e inventividade nestes jogos.

³ Mods, ou modificações, são alterações feitas por jogadores ou desenvolvedores independentes aos jogos originais para adicionar, modificar ou remover conteúdo.

2.2 O JOGO COMO UM PROBLEMA: A INDÚSTRIA CULTURAL

Ainda que enalteça os aspectos positivos dos jogos na sociedade e no ensino de História, também busco compreender seus impactos negativos na sociedade e nos indivíduos como uma estratégia de inserção do elemento crítico/reflexivo como prática do próprio LHJ, analisando o jogo como um produto do mercado, ou melhor, de uma Indústria Cultural.

A Indústria cultural já está consolidada na sociedade e o produto “jogo” já é um grande fenômeno desta indústria, o que nos impele a sondar sobre o seu papel na sociedade contemporânea. O mercado dos jogos já está consolidado em suas mais variadas áreas e formas – digitais, analógicas, casuais, nos espaços de competição (nos mais variados esportes) entre outros. A indústria cultural já absorveu esse nicho cultural, retirando a espontaneidade criativa dos jogos, realizados muitas vezes a partir de interações sociais e dos mais variados aspectos culturais. O mercado dominou o processo criativo, induzindo a uma aceleração na produção de jogos. Fomentado pelo capitalismo, o processo criativo é feito a partir de conceitos básicos como o aprimoramento e reprodução das mecânicas de jogo. Este fenômeno acabou inserindo a temática histórica como pano de fundo de diversos jogos, tanto analógicos e digitais, cujos títulos talvez sejam incontáveis.

A inserção da temática histórica nos jogos, tanto analógicos, como digitais, não foi um movimento que visava promover a História como elemento de reflexão da sociedade. Aliás, a indústria cultural mostra-se voltada à criação de nichos, não tendo quaisquer preocupações com a riqueza didática do conteúdo produzido. A necessidade da Indústria em classificar, organizar e computar dados estatísticos demonstra que, na verdade, a inserção da temática histórica em jogos é apenas uma forma de fornecer ao público um nicho específico, tratando de quantificar a reação do consumidor em relação a esta categoria de produto (Adorno e Horkheimer, 2021).

Ao criar um produto da cultura de massas, geralmente evita-se alguns elementos, como o uso exagerado do drama, da tristeza, sempre levando a história a um final feliz ou que satisfaça o consumidor (neste caso, o jogador). Finais alternativos também existem, afinal, a derrota ou a possibilidade de frustração são elementos existentes nos jogos. Porém estes possíveis finais sempre vão ser responsabilidade das escolhas e ações dos jogadores. Alguns elementos existentes nos principais jogos de mercado, possuem as características comuns aos produtos de cultura de massa, como já previa Adorno (2020, p. 220):

Cada produto individual, entretanto, é também nivelado em si mesmo. Não há conflitos verdadeiros. Eles são substituídos por choques e sensações que se precipitam desde fora, permanecem inconsequentes e são incorporados de qualquer modo à ação em retalhos.

Adorno (2020) cunha um outro elemento necessário para uma produção voltada para a cultura de massas. A chamada *varieté* (variedade), ou seja, a sensação de que algo vai acontecer e ao mesmo tempo, de que nada acontece. A *varieté* é um elemento importante para a produção da Indústria Cultural, e podemos observar a presença desse elemento nos jogos de mercado. Dentro de um jogo, sabemos, a partir desta ideia de *varieté*, que todas as ações presentes nele nos levam a resultados percebidos pelo jogador como imprevisíveis, mas também esperados, se não ocorrer desta forma, o jogador saberá que houve uma traição quanto a proposta do jogo. Por exemplo, ao jogarmos God of War Ragnarok⁴, não esperamos uma vitória de Odin sobre os personagens principais do jogo. A expectativa do jogador não deve se transformar em frustração.

Assim como o jogo não pode frustrar o jogador, este, como produto da Indústria cultural, também não pode satisfazê-lo na totalidade, pois assim corre-se o risco de tirar o sentido do jogo como produto. Alguns já considerados clássicos, como Pac-Man, tem esta premissa de desafiar o jogador, porém sem a necessidade de um final feliz, de uma história “fechada”. Este modelo de jogo é ainda mais presente nas plataformas mobile em que alguns jogos, cujo objetivo é “evoluir” certa civilização, trazem como proposta desafiar os resultados do próprio jogador, sem propor um final ou alguma satisfação além do próprio resultado obtido. Esta modalidade está cada vez mais presente nos jogos atuais do meio digital, com diversos jogos com a modalidade multiplayer que apresentam mecânicas de jogo que trazem recompensas sem encerrá-lo. Desta forma o jogo reproduz a própria ideia da sociedade baseada no mercado, cuja prática do jogo tem como objetivo alcançar resultados através de competições, estas trarão recompensas, emulando a lógica do capitalismo. Em contrapartida, nos jogos analógicos encontramos elementos que mantêm a necessidade de coletivismo para a prática do jogo, que terá como resultado um vencedor ou um final fechado a partir de certa narrativa. Estes elementos são importantes, pois garantem possibilidades de fuga da realidade em sua prática. Porém talvez eles ainda existam pelo fato de não se tornarem produtos de cultura de massa prioritários para esta indústria, evitando uma individualização e dinamização

⁴ God Of War Ragnarok é um jogo lançado em 2022 baseado na mitologia nórdica. Nele, os personagens Kratos e seu filho, devem derrotar Odin e Thor. O jogo tem como inspiração os eventos mitológicos do Ragnarok.

da prática do jogo, assim como uma orientação dos designers do jogo às necessidades do mercado.

Por fim, Adorno e Horkheimer (2021, p. 119) expressam essa ideia de catarse que a indústria cultural impõe:

Quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural. Mas essa tendência já é imanente ao próprio princípio da diversão enquanto princípio burguês esclarecido.

Um outro elemento que impõe a criação de um sujeito unidimensional, conceito que vamos debater a seguir, é a imposição da temporalidade nos produtos da indústria cultural. Adorno (2020) já apontava para esta relação dos produtos de cultura de massa com a temporalidade, e que esta relação poderia impor ao consumidor (neste caso o jogador) certas dominações no campo da consciência, que levariam à ideia de tempo sucessório e, ao pensar o mundo desta maneira, os indivíduos apresentariam uma baixa criticidade, levando-os a uma maior passividade. A partir desta ótica, a temática histórica apresenta-se como a cereja do bolo para a Indústria Cultural. Ao inserir o passado nos jogos, levando o jogador a perceber o tempo de forma preordenada, ele traz a ideia de destino em relação ao presente e/ou futuro.

Pensando em temática histórica nos jogos de mercado, podemos perceber uma outra imposição da indústria cultural quanto à regionalização dessas histórias. A predominância desta indústria dos games nas potências econômicas, promove um direcionamento das temáticas aos contextos históricos de civilizações predominantes. Mitologias europeias são mais destacadas, assim como a história destas nações dominantes do mercado, mantendo de certa maneira uma imposição da cultura das nações dominantes sobre as dominadas. Ao abordarmos o mercado dos jogos digitais, percebemos que as dez maiores produtoras de jogos estão localizadas em países como Japão, EUA, China e França⁵. Essa localização do mercado dos games exclui o protagonismo histórico de nações do hemisfério sul do nicho dos games de contexto histórico. Quando percebemos elementos da História do Brasil nesses jogos, eles estão inseridos num contexto mais amplo, como em jogos de civilização (*Age of Empires* ou

⁵ UEMURA, Alan. **Hoje é o dia do dinheiro, sendo assim, confira as 10 maiores empresas de videogame do mundo em 2022**: Confira quais são as maiores empresas de jogos do mundo atualmente!. [S. l.], 13 out. 2022. Disponível em: <https://observatoriodegames.uol.com.br/lista/hoje-e-o-dia-do-dinheiro-sendo-assim-confira-as-10-maiores-empresas-de-videogame-do-mundo-em-2022>. Acesso em: 30 jan. 2023.

Civilization). Os jogos digitais com ambientes baseados na história do Brasil são poucos e de maneira geral criados por estúdios independentes, como exemplos nós temos o jogo Arida, onde uma personagem (Cícera) que vive no Sertão Baiano em 1895 e cujo objetivo é partir para Canudos. Outro jogo chama-se A Nova Califórnia, que é uma adaptação do conto de Lima Barreto, onde a gente observa uma crítica ao cotidiano de uma cidade do interior brasileiro durante a Primeira República. E também o jogo Tupis, onde aborda-se a chegada dos portugueses e os conflitos contra os povos tupis da Amazônia⁶. Não se percebe a inserção de contexto histórico brasileiro em grandes títulos tampouco com uma jogabilidade que permita uma maior imersão e ou aprofundamento nestes temas.

Quanto aos jogos analógicos (tabuleiro, cartas e RPG) podemos observar que mesmo com domínio de editoras brasileiras no mercado, a maioria dos jogos são adquiridos da Europa. Jogos com temática histórica ou cultural brasileiras são pequenos “espasmos” do mercado⁷, oriundos de ações individuais providas de alguns designers de jogos. Mesmo quando há jogos adaptados ou criados por ações de grandes produtoras nacionais (como a Grow e a Estrela) percebe-se a manutenção de temáticas históricas do Hemisfério Norte. Um grande exemplo é o jogo War, que teve três edições especiais com temáticas históricas europeias (Império Romano, Mitologia Grega e Vikings). Da Estrela⁸, a confecção do jogo de tabuleiro moderno “Herdeiros do Khan” por designers brasileiros (Lucas Ribeiro e Rodrigo Rego) trouxe como pano de fundo histórico a expansão dos mongóis na era de Gengis Khan.

2.2.1 O indivíduo e a Cultura de Massas

Já percebemos que os jogadores são uma grande parte da população brasileira, a tal ponto que os distinguir desta forma não é mais necessário, da mesma forma que não utilizamos terminologia para os usuários de smartphone, por exemplo. Existem diferentes formas de jogos e grupos de praticantes porém, o jogo, conforme abordamos no primeiro capítulo, possui características comuns, afetando jogadoras e jogadores de forma semelhante. Neste contexto de prática do jogo imerso numa ordem capitalista podemos analisar quais impactos essa indústria pode influir nos indivíduos, de modo a observar de que maneiras os estudantes estão sendo influenciados pela chamada cultura de massas.

⁶ A lista destes jogos pode ser vista no site do projeto: <https://www.historiaejogos.com.br> no catálogo da Temática da História do Brasil.

⁷ Idem.

⁸ A Estrela Premium Games é uma divisão da Estrela para produção de jogos mais complexos, o exemplo no texto se refere ao jogo Herdeiros do Khan, desenvolvido pelos designs Lucas Ribeiro e Rodrigo Rego.

Para entender como os indivíduos são afetados pela sociedade capitalista, abordarei o conceito de indivíduo com maior acuidade, pois de acordo com Horkheimer (2015, p. 143):

Quando falamos do indivíduo como uma entidade histórica, não nos referimos apenas à existência sensível e espaço-temporal de um membro particular da raça humana, mas, além disso, à consciência de sua individualidade como um ser humano consciente, inclusive, o reconhecimento de sua própria identidade.

De acordo com Horkheimer (2015), o bloqueio à construção de uma ideia de individualidade contribui para que esses grupos sejam conduzidos à busca por prazeres momentâneos, que afastam as alunas e os alunos de momentos reflexivos e críticos no ambiente escolar, por exemplo. Da mesma forma, podemos observar que a visão de identidade pode variar de acordo com a pessoa ou grupo social. Num ambiente de escola pública, em geral frequentada por grupos menos abastados economicamente e com diversos problemas sociais, a construção de uma identidade por estes estudantes muitas vezes acaba sendo prejudicada. Entendemos que reconhecer a sua própria identidade é um elemento importante para a sua consciência individual.

A necessidade de construir uma ideia de identidade entre os estudantes, passa a ser um objetivo central na busca pela emancipação destes, pois como define Horkheimer (2015, p. 144): “A individualidade pressupõe o sacrifício voluntário da satisfação imediata pelo bem da segurança, da manutenção material e espiritual da própria existência.”

O fato de a individualidade das massas ser menos duradoura e integrada pode nos trazer a ideia de que a elite possui uma individualidade mais emancipada quanto ao capitalismo, porém, ao abordar o poder social como um poder sobre as coisas, Horkheimer (2015, p. 145) expressa um outro problema:

Quanto mais intensa for a preocupação do indivíduo com o poder sobre as coisas, mais as coisas o dominarão, mais lhe faltarão quaisquer traços genuinamente individuais e mais a sua mente será transformada em um autômato da razão formalizada.

Num contexto de fragilidade da individualidade nas massas, os produtos da indústria cultural conseguem um efeito de amansamento social bastante sólido. E os jogos são atualmente um dos produtos mais lucrativos desta indústria. Não é através da doutrinação que os jogos trazem estas características de controle social. É a partir da disseminação da sua prática. Se estudantes de escola pública tiverem a prática do jogo como forma de satisfação da

mesma maneira que a elite econômica, nós temos como resultado uma manutenção das formas de controle social e não um desaparecimento das classes nestas gerações futuras.

Os jogos como um produto de tecnologia mais recente (principalmente no seu âmbito digital) é fruto de uma nova maneira de controle social, cuja afirmação é corroborada por Marcuse (2021, p. 47-48):

As formas predominantes de controle social são tecnológicas em um novo sentido. Com certeza, a estrutura técnica e a eficácia do aparato produtivo e destrutivo têm sido um dos principais meios para sujeitar a população à divisão social do trabalho estabelecida durante o período moderno. Além disso, tal integração sempre esteve acompanhada por formas mais óbvias de compulsão: perda dos meios de subsistência, a administração da justiça, a polícia, as forças armadas. Isso ainda acontece. Mas no período contemporâneo, os controles técnicos parecem ser a própria encarnação da Razão em benefício de todos os grupos e interesses sociais – em um nível tal que toda contradição parece irracional e toda oposição, impossível.

A introdução das tecnologias no cotidiano afeta a relação da razão com os impactos da vida. Nós percebemos uma mudança de comportamento geral na sociedade, onde as necessidades sociais perdem espaço para as necessidades pessoais. Neste âmbito, a razão torna-se submissa à ideia das necessidades cotidianas, exemplificadas por frases como – eu preciso fazer isso para viver ou me dar bem. A partir dessa perspectiva comportamental, Marcuse (2021) destaca que as pessoas tendem a se identificar com a sociedade industrial, sentindo-se parte integrante dela. Nesse contexto, não são os indivíduos que criam as leis e as regras de forma autônoma, mas a própria sociedade que os molda, promovendo a aceitação passiva desses sujeitos, alienados em relação às suas necessidades pessoais.

Ao abordar a alienação dos sujeitos através das novas tecnologias, nós podemos observar uma reavaliação deste conceito por Marcuse (2021, p.49):

[...] a realidade constitui um estágio mais avançado de alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva; o sujeito, que é alienado, é engolido por sua existência alienada. Há apenas uma dimensão e ela está em todos os lugares e em todas as formas. As realizações do progresso desafiam a acusação tanto quanto a justificação ideológica; perante o seu tribunal, a “falsa consciência” de sua racionalidade torna-se a verdadeira consciência.

Não podemos relacionar a falsa consciência a uma ausência de ideologia presente na cultura de massas. A indústria cultural apresenta-se ideologicamente de forma cada vez mais intensa, haja visto que a sua ideologia está no processo de produção e no seu produto. É o produto que doutrina e manipula o consumidor, e os jogos de mercado, podem ser entendidos

nesse processo. Com a inserção do smartphone e aproveitando-se de eventos catastróficos como a pandemia, o mercado dos jogos inseriu-se quase que plenamente em todas as classes econômicas, tanto que hoje a prática do jogo está presente no estilo de vida da maioria dos brasileiros. Estas características estão presentes no conceito de sociedade unidimensional onde percebe-se que:

Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensional, no qual as ideias, aspirações e objetivos que, por seu conteúdo, transcendem o universo estabelecido do discurso e da ação, são ou repelidos ou reduzidos aos termos desse universo. Eles são redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa. (Marcuse, 2021, Pág. 50)

No cotidiano, a inserção destas ideologias acaba criando um sujeito unidimensional, alheio à ideia dos sistemas predominantes, com hábitos de pensamento que repelem as posições críticas do sistema vigente, neste caso, do capitalismo. O sujeito unidimensional acaba se tornando instrumento de manipulação das elites políticas e dos seus instrumentos de massificação da informação. Estas ações são realidades presentes na sociedade brasileira, e os eventos do 08 de janeiro de 2023 mostraram como os efeitos desta ideologia favorecem ideais totalitários.

O problema da cultura de massas é a forma conciliatória que ela adquire, ou seja, ela cria um estilo de vida e de aparência que não incorre a criticar o sistema e sim em criar um sujeito alheio a este, levando-o a acreditar que ele possui controle sobre o seu conhecimento e sobre a informação que recebe. Ela cria um consumidor culto, mas não fornece a experiência completa a partir das suas obras. E este é o problema: se antes as classes econômicas desfavorecidas estavam excluídas dos bens culturais, agora essas milhões de pessoas atingidas pela cultura das massas fornecem a desculpa necessária para tornar este bem cultural num produto superficial, de mero entretenimento (Adorno, 2020).

De maneira geral, os jogos têm um papel fundamental nesta transformação dos bens culturais, das suas expressões críticas e/ou reflexivas em meros produtos do entretenimento e da alienação. No campo dos jogos de mercado com temática histórica, podemos perceber uma imersão cada vez mais sólida nos mundos do passado, porém, a dinâmica de informação enviada através das próprias mecânicas de jogo acaba criando uma ilusão ao jogador, de que ele se apropria do conhecimento histórico do jogo apenas através da sua prática, quando na verdade ele é levado a crer que a criticidade e reflexão sobre determinado tema não é necessário. É muito comum na minha prática docente interagir com estudantes que me indagam sobre os vikings, por exemplo, mostrando grande interesse a partir do que lhes é

apresentado nos jogos, romantizando sua visão acerca das culturas destes povos. Proponho, uma ação pedagógica que exponha estes elementos contraditórios existentes no cotidiano da aluna e do aluno em sua compreensão ontológica.

2.3 O EIXO PEDAGÓGICO: O JOGO E O ENSINO DE HISTÓRIA

As ações propostas pelo Laboratório de História e Jogos foram e são pensadas para práticas pedagógicas que permitam algum grau de resistência/emancipação das alunas e dos alunos. Entendemos este *eixo pedagógico* como uma teoria que se estrutura em razão de uma aplicação de prática pedagógica. Tenho consciência da necessidade de crítica ao modelo neoliberal atual, e dos limites das pedagogias de libertação, como a de Freire. Deste modo este será um espaço para a exploração da própria pedagogia embarcada no LHJ:

Parto de um breve objetivo da pedagogia, no qual “como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno orientando o processo de ensino e aprendizagem” (Saviani, 2021, p. 153)

Não irei propor ações pedagógicas que sirvam como “receita de bolo” na prática do Laboratório de História e Jogos. A professora e o professor devem construir suas ações a partir da sua realidade escolar, pois as turmas, as infraestruturas e os contextos sociais são condições distintas, inerentes a cada situação, lugar e tempo. Da mesma forma, as alunas e alunos são também seres históricos distintos, inacabados, mas permeados e influenciados por uma realidade material na qual não tiveram escolha. Como um ser social, o estudante recebe e repassa as condições de vida materiais, por isso, ele é um ser com capacidades de transformar o seu meio.

É nesta concepção da aluna e do aluno que a pedagogia libertadora de Freire e a histórico-crítica encontram um consenso. Para Freire (2022) a educação bancária desconhecia nas alunas e alunos um carácter histórico, o que tornava essa prática pedagógica desumana. Para criar uma prática humanizadora, era necessário reconhecer nos estudantes esse carácter histórico:

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto

é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. (Freire, 2022, p. 101-102)

Através de Saviani (2021, p. 158) nós temos uma ideia de abordagem da pedagogia histórico-crítica acerca dos estudantes:

[...] a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Logo, também a geração atual não escolhe os meios nem as relações de produção que herda da geração anterior; e sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam as relações sociais que não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.

Definida a nossa concepção de estudante como um ser histórico, que herda uma realidade material e que, por isso, detém a capacidade de transformá-la, o LHJ deve situar em suas práticas uma ideia de *consciência transformadora*, com a busca da ação/reflexão através problematização e com a crítica centrada na teoria.

A pedagogia baseada na busca pela ação/reflexão parte da nossa premissa de constituição da nossa aluna e do nosso aluno. Freire (2022) entendia o estudante como um oprimido, pois a educação reproduzia em grande parte a ideologia do regime opressor. Infelizmente esta realidade permanece inalterada, baseada em pedagogias como aprender a aprender, no desenvolvimento de habilidades e competências e na concepção neoliberal de ensino integral. Estas práticas neoliberais reforçam a criação de um estudante voltado ao mercado de trabalho, adaptando este às novas tecnologias e realidades sociais. Muitas destas ações pedagógicas neoliberais ressignificam conceitos de Freire, transformando professoras e professores em mediadores de uma política educacional neoliberal e introduzindo na prática investigatória temas geradores do seu interesse. A autonomia e a libertação do estudante, neste contexto, se fazem apenas para culpabilizá-lo e assentá-lo em determinada realidade social.

É a partir desta realidade que o LHJ percebe uma necessidade de conscientização do estudante acerca da sua condição de oprimido. Quando percebemos o jogo de mercado também como um instrumento de *amansamento*, podemos inserir a ação/reflexão como uma prática pedagógica fundamental para a emancipação ou resistência à sua condição de oprimido.

A problematização como prática pedagógica se faz necessária para que possamos inserir a ação/reflexão a partir de uma crítica centrada na teoria. Então, problematizar torna-se uma estratégia de unir teoria e prática, um elo que capacita uma a outra, como Hooks (2021, p. 86) afirma. “A Teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para este fim.”

Para problematizar a prática cotidiana das alunas e dos alunos, nós precisamos instrumentalizar estes com conhecimentos que lhes permitam interpretar e transformar a realidade de forma consciente e crítica. Desta feita, a professora e o professor ainda detêm a responsabilidade de transmitir o conhecimento, pois é na escola que se realiza esta mediação entre teoria e prática do cotidiano. Essa postura se opõe às práticas da pedagogia do aprender a aprender, que criticam a postura *transmissora* dos docentes, meio ainda importante, como destaca Saviani (2021, p. 50):

Nesse sentido, a transmissão escolar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em nada se assemelha a um processo mecânico de deslocamento físico de um objeto de um local a outro (da mente do professor para a mente do aluno). Trata-se de uma relação entre duas atividades, a de ensino e a de aprendizagem, mediada pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas nas quais ocorre o processo educativo. Dessa maneira, a escola realiza a mediação entre a vida cotidiana dos alunos e as esferas superiores da objetivação do gênero humano.

O Laboratório de História e Jogos, dentro da sua prática pedagógica, se opõe à ideia neoliberal presente na educação atual, que induz o estudante a uma *liberdade* baseada em escolher sonhar com seus rumos dentro do mundo vigente, não de transformá-los. A prática dos jogos e a gamificação do ensino são ações que podem facilitar a consolidação deste modelo educacional neoliberal, que busca criar estudantes ativos e participantes - livres para disputarem um lugar no grupo dos bem-sucedidos (Saviani, 2021).

Na perspectiva pedagógica adotada no LHJ, a História como disciplina escolar deve ser entendida como parte de uma construção entre as realidades históricas e políticas existentes, mas que também é feita a partir da realidade da sua comunidade escolar como parte de uma construção entre as realidades históricas e políticas existentes, mas que também é feita a partir da realidade da sua comunidade escolar (Bittencourt, 2018). É através da ideia de escola como produtora de conhecimento que estas relações (culturais, políticas e históricas) fomentam uma construção social. Numa interação entre escola, professores e estudantes, os

conhecimentos podem possuir objetivos bastante diversos aos da disciplina acadêmica (Silva, 2021).

Esta condição da História como disciplina escolar demonstra a sua importância na compreensão do estudante como um ser histórico, que é influenciado pelas relações entre sociedade e natureza para a produção das condições materiais de vida e subsistência. Saviani (2021, p. 99-100) condensa muito bem esta importância:

A importância dos conteúdos escolares para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos das novas gerações conecta-se ao fato de que esses conteúdos nada mais são do que experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia. Ao se apropriar destes conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, à sua vida e à sua individualidade condensações da experiência social.

É a partir desta concepção de importância da História como disciplina escolar que as professoras e professores, dentro da elaboração de suas práticas pedagógicas, não podem esquecer que “ensinar História também significa comprometer-se com uma estética de mundo, onde guerras, massacres e outras formas de violência precisam ser tratados de modo crítico.” (Miceli, 2021, p. 39)

Mas não é apenas se posicionarem ao lado dos oprimidos, explorados, colonizados, excluídos, através de um simples julgamento moral em sala de aula que as professoras e professores devem fazer sua práxis pedagógica. A disciplina de História diz respeito ao presente, e o LHJ como prática deste ensino, deve possibilitar abordagens históricas baseadas no que queremos e/ou precisamos *ser*; “não para julgarmos se o que se fez no passado esteve ou não correto - ambição de toda História moralista -, mas para entender, com a ajuda desse passado, porque fazemos o que fazemos hoje, apesar de tantas lições esclarecedoras” (Miceli, 2021, p. 50).

2.4 O EIXO DA HISTÓRIA: O JOGO COMO OBJETO DE ESTUDO

As primeiras ações do LHJ em 2022 expuseram uma necessidade latente de entendimento sobre como a História deve ser abordada metodologicamente a partir da análise dos jogos de mercado. Dentro de um espaço que se propõe a introduzir a crítica a partir da prática de jogos, talvez, a abordagem com relação a estes não deva se resumir a uma instrumentalização da aprendizagem ou a uma análise sobre os elementos históricos existentes

dentro do jogo. Se mostra necessário acrescentar a essa perspectiva a ideia de jogo como um vestígio do passado (mesmo que recente) e, mais do que nunca, os estudantes devem agir como historiadores.

Abordar a observação histórica é um elemento crucial para esse entendimento. Por isso partiremos da premissa de que a historiadora e o historiador não conseguem constatar os fatos nos quais ele estuda. E, mesmo se pudessem estar presentes no momento do acontecimento, as suas perspectivas não se transformariam num testemunho completo do fato. Desta maneira, a observação do passado deve ser feita a partir de diversas perspectivas, de forma indireta. Então, o conhecimento sobre o passado passa a ser feito através de vestígios, e estes são variados, estando presentes na linguagem, nas expressões culturais, nas produções materiais, etc (Bloch, 2001).

Os jogos de mercado também são vestígios de seu tempo, refletindo o contexto cultural e histórico em que foram criados. Assim como outros vestígios do passado, eles demandam métodos ou procedimentos de análise específicos, que permitam compreender melhor suas características e significados. Encontrar um método que extraia estes testemunhos pode ser algo conveniente ao conhecimento do passado, pois como diz Marc Bloch (2001, p. 75): “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa.”

Nesse sentido, é possível considerar alunas e alunos como historiadores e os jogos como fontes primárias de uma operação histórica? Esse é um desafio que se fez presente a partir das primeiras ações do LHJ, e, portanto, é importante situar brevemente a metodologia histórica para que possamos posicionar o estudante e a fonte dentro do espectro da História, afinal de contas, o debate sobre o ofício do historiador sempre estará em aberto. Para fazer isso, analiso as possibilidades de observação do jogo sob várias perspectivas da historiografia.

2.4.1 A Narrativa histórica e o jogo

A narrativa está presente em muitos jogos de mercado com contexto histórico, o que abre espaço para uma análise desses elementos narrativos. Isso inclui o padrão narrativo utilizado, as representações históricas e como elas são abordadas na narrativa, bem como a presença das ideologias e dos valores nessas produções, considerando o lugar e o tempo em que foram produzidos.

A narrativa histórica sempre foi uma parte essencial do relato histórico, mas sua ênfase foi reduzida ou marginalizada durante os séculos XIX e XX em favor de abordagens

mais analíticas e objetivas, voltando a ter um certo espaço a partir dos questionamentos retomados por Michel Foucault, quando ele desenvolve a sua noção de episteme da História. Ao refletir sobre o conjunto de conhecimentos, práticas e formas de pensamento que determinam a época histórica, Foucault tem como resultado a ideia de relativismo histórico. A História, produzida por um ser histórico, não passa de uma construção feita por entidades temporárias e arranjos efêmeros (Dosse, 2012).

Este questionamento ao método histórico abre espaço para o ressurgimento da narrativa. Paul Veyne expõe este questionamento sobre a História como ciência: para ele, a ciência deve ser um conhecimento capaz de explicar e de possibilitar uma intervenção e a prevenção na realidade. E estes elementos a História não detinha, principalmente porque a explicação histórica não era científica, pois não era regida por leis gerais e não tornava possível a apreensão dos fatos mostrando suas causas e consequências (Moraes e Dias, 2013).

A explicação da história é, na verdade, uma narrativa histórica, que ele chama de “compreensão”. O termo vem da forma como a narrativa histórica deve proceder, sempre de maneira compreensível e clara. E nessa forma de organização da narrativa o papel da historiadora e do historiador é, segundo explica Dosse (2012, p. 125):

[...] fundamentalmente um empirista, cuja parte teórica, conceitual ou tipológica constitui apenas uma série de resumos de intrigas já prontos, utilizáveis, para apresentar o que importa, o fato de relatar o caráter concreto da história.

A historiadora e o historiador deveriam articular os fatos através de uma trama. Ao delimitar seu objeto de estudo a partir de um determinado recorte (política, economia, cultura, sociedade) haverá uma escolha, e desta forma, irá se criar uma narrativa a partir deste objeto de estudo. Este “corte” seria a trama escolhida pela historiadora e pelo historiador. Apesar de não considerar a história uma ciência, Veyne afirma que a história é capaz de produzir conhecimento, conservando a sua legitimidade, afinal, a ciência não representa a única forma de conhecimento (Moraes e Dias, 2013).

A ideia de negar a cientificidade da História em prol de uma aproximação com a narrativa é também debatida por Hayden White. Ao analisar as estruturas linguísticas de pensadores importantes do campo da História durante o século XIX, White vai considerar que a produção histórica é “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa que pretende ser um modelo ou um ícone, de estruturas e processos passados no interesse de explicar o que eram representando-os.” (White, 2019, p. 18)

A partir da obra *Meta-História*, White vai tratar a História como uma “obra histórica”, organizada a partir de uma crônica, já que há uma necessidade de arranjo dos acontecimentos em uma ordem de tempo. Ao buscar caracterizar alguns eventos da crônica, cria-se uma estória, seja para criar uma função inicial, de transição ou final para a crônica (White, 2019).

Para White, a alegação de que as historiadoras e os historiadores descobrem suas “estórias” enquanto o ficcionista as inventa não serve, ao passo que a historiadora e o historiador também têm a necessidade da invenção em parte do seu processo. Esta criação perpassa pela necessidade de dar sentido à estória, e isto é feito a partir da criação de um enredo, de uma argumentação e explicação com implicações ideológicas. Estes estilos presentes na historiografia podem ser combinados, mas não de forma indiscriminada. Isto porque a historiadora e o historiador sempre buscam coerência e consistência, e são estes os fundamentos que apresentam a História como um processo poético e especificamente linguístico (White, 2019).

Para White (2019), a primeira ação da historiadora e do historiador é elaborar uma estrutura teórica e conceitual para transformar os dados do campo historiográfico em elementos de compreensão histórica. E este ato é poético, porque há um molde quanto a interpretação dos eventos antes mesmo da aplicação de uma análise crítica. Em resumo: “no ato poético que precede a análise formal de campo o historiador cria seu objeto de análise e também predetermina a modalidade das estratégias conceptuais de que se valerá para explicá-lo” (White, 2019, p. 45)

White (2019) tornou possível a análise das narrativas presentes nas obras históricas a partir da sua sugestão de classificação em quatro tropos - tipos de narrativas históricas constituídas. A metáfora seria o uso da analogia seja para caracterizar a semelhança ou a diferença. Já a metonímia, seria um fenômeno de apreensão de efeitos e causas ou de outras condições parte a parte que permitam a redução de umas das partes ao aspecto de outra. A sinédoque é vista como integradora, desta maneira é possível interpretar duas partes como um todo, como ele explica através da expressão “Ele é todo coração”, onde o coração expressa não a totalidade do corpo físico, mas sim uma “combinação entre os atributos físicos e espirituais”. Por fim, a ironia é um fenômeno onde o uso da negação usado na forma literal, significa uma afirmação, ou o inverso. Desta maneira, a ironia é vista por White (2019, p. 51) como um “paradigma linguístico de um modo de pensamento que é radicalmente autocrítico com respeito não só a dada caracterização do mundo da experiência, mas também ao próprio esforço de captar adequadamente a verdade das coisas na linguagem”.

O debate acerca do retorno da narrativa à História contribui para um repensar historiográfico onde consideram-se novas relações entre História e narrativa, com maior inserção das produções literárias, sejam elas utilizadas como fontes ou como estratégias de produção da História. Neste âmbito, torna-se possível inserir os jogos como objetos de estudo. Proponho, dentro da proposta do LHJ, as seguintes possibilidades.

2.4.1.1 Análise das narrativas

O papel da narrativa na História ampliou a possibilidade de observações do passado, seja a partir da perspectiva da narrativa ou através das experiências do passado elaboradas em mundos ficcionais, como na literatura, no cinema e a partir dos jogos de mercado (Telles e Alves, 2015).

A partir de uma breve abordagem sobre a narrativa e a História, podemos inserir algumas possibilidades de utilização do jogo como objeto de análise. Com Veyne e White pudemos perceber como a História é tratada como uma narrativa, por isso, é importante analisarmos as implicações do contexto histórico em que a narrativa foi construída. Estas interpretações e perspectivas que influenciaram a construção da narrativa presente no jogo tornam-se uma abordagem interessante.

Hayden White vai ampliar as possibilidades de análise da narrativa histórica e isso se expande para o âmbito dos jogos de mercado. Isto ocorre porque ele traz a possibilidade de identificarmos estas estruturas narrativas do estilo historiográfico. Este é marcado por uma combinação de “modos de elaboração de enredo, argumentação e implicação ideológica” (White, 2019, p. 45) conforme podemos observar no Quadro 2:

Quadro 2 - possibilidades de afinidades nos estilos historiográficos

Modo de Elaboração de Enredo	Modo de Argumentação	Modo de Implicação Ideológica
Romanesco: é caracterizado pela construção narrativa que enfatiza o desenvolvimento de personagens e eventos em uma sequência dramática,	Formista: enfatiza a estrutura e os padrões recorrentes nos eventos históricos.	Anarquista

semelhante à estrutura de um romance.		
Trágico: é marcado pela representação dos eventos históricos como uma sequência inevitável de ações e consequências, muitas vezes envolvendo conflitos e tragédias humanas.	Mecanicista: enfatiza a explicação dos eventos históricos por meio de leis ou processos mecânicos, buscando padrões regulares e previsíveis na história.	Radical
Cômico: é caracterizado pela representação dos eventos históricos como uma série de situações humorísticas, irônicas ou absurdas, que desafiam as expectativas e convencionalismos.	Organicista: observa os eventos históricos como partes de um organismo vivo, interagindo de maneira complexa e interdependente.	Conservador
Satírico: é marcado pela representação dos eventos históricos de forma crítica e irônica, muitas vezes expondo contradições e absurdos na sociedade ou nos sistemas de poder.	Contextualista: destaca a importância do contexto histórico na compreensão dos eventos, mostrando como as circunstâncias influenciam as ações e interpretações históricas.	Liberal

Fonte: (White, 2019)

O próprio White (2019) observa que essas afinidades não são regras e, desta maneira, elas não precisam necessariamente ocorrer dentro do estilo historiográfico analisado. Este tipo de análise da narrativa existente, ampliará o campo de estudo dos estudantes tanto a partir da perspectiva histórica presente na narrativa do jogo quanto na época de elaboração desta narrativa.

2.4.1.2 Construção de Narrativas históricas

Como já dito, a elaboração de narrativas como produções históricas retornou no meio historiográfico a partir de teóricos como Veyne, White, entre outros. Atualmente percebe-se uma demanda por narrativas que contemplem as demandas estruturais que não puderam ser superadas pela narrativa tradicional. Existem diversas experiências que tentam suprir estas lacunas, e estas são as mais variadas possíveis, começando pelo retorno das Biografias, que demonstram uma certa busca pelo “hibridismo entre uma vocação literária e sua dimensão erudita” (Dosse, 2012, p. 139)

A partir daí, apresentam-se outras estruturas de narrativas que buscam associar a História narrativa à dimensão científica e política. A micronarrativa é uma das experiências apresentadas sob esta perspectiva, visando não apenas narrar as vidas dos indivíduos, mas também elucidar as estruturas. Por exemplo, “as atitudes em relação à peste e às instituições para combatê-la, no caso de Carlo Cipolla, a estrutura da família camponesa do sul da França, no caso de Natalie Davis, e assim por diante” (Burke, 2011, p. 350). Outras estratégias observadas por Burke (2011) buscam associar as estruturas aos acontecimentos, como a forma que Summer e Natalie Davis abordaram a História escrevendo de trás para frente. A estratégia narrativa utilizada faz com que os leitores percebam a influência do passado sobre os indivíduos, por exemplo.

A possibilidade do hibridismo entre acontecimentos e estruturas e da conciliação da História como ciência e narrativa envolve a necessidade de novas formas de elaboração de narrativas históricas, por exemplo. Dentro da perspectiva dos jogos de mercado, existem possibilidades de construção de narrativas, como, em *Assassin's Creed Odyssey*⁹, onde as jogadoras e os jogadores poderão elaborar novas narrativas dentro jogo, a partir de uma página específica. Os jogos analógicos, como RPG's que usam a estratégia de representação de papéis, permitem a criação de suplementos, que seriam narrativas complementares à aventura proposta. A criação de narrativas para jogos num ambiente sem ambições mercadológicas é um instrumento válido para a produção de novas narrativas e consequentemente de novas estratégias de narrativas históricas.

2.4.2 O jogo dentro do procedimento historiográfico

⁹ A partir da página - <https://assassinscreed.ubisoft.com/story-creator-mode/pt-br/> - os usuários têm acesso a ferramentas de criação de missões, onde podem definir objetivos, diálogos, personagens e ambientes para suas histórias personalizadas. Essas missões podem ser compartilhadas com outros jogadores, que podem jogá-las e avaliá-las.

Sei da importância do debate acerca da História como ciência ou narrativa, e das preferências das historiadoras e historiadores por produções baseadas em narrativa e/ou estrutura. A posição desta pesquisa no debate é de “conciliação” ou apenas absorção destas propostas historiográficas para a inserção do jogo como um objeto de análise na prática do LHJ. Até porque se nos limitarmos ao escopo da História como narrativa, devemos observar as inúmeras críticas a narrativistas como White, as quais colaboraram para o debate historiográfico a partir do questionamento à elaboração da escrita da História, porém sem transformar a História Narrativa como uma forma de conhecimento menos inocente que a ficção (Morais e Dias, 2013).

Chartier critica White ao afirmar que se a História perdesse a sua “intenção de verdade” as práticas do negacionismo, revisionismo e das falsificações ganhariam espaço. Além disso, a visão White mostra certo determinismo linguístico, o que o contradiz, pois se o mesmo posicionava o historiador como um criador literário, como ele limitaria este a escolhas pré-definidas de estilos literários? Quanto à teoria dos *tropos*, Chartier vai criticar a fundamentação de White, principalmente na sua própria construção teórica, tendo em vista que ao analisar as estruturas tropológicas de pensadores do século XIX ele não se posicionou como um homem ocidental do século XX (Morais e Dias, 2013).

Numa prática que considera a História uma ciência, pois ela tem uma intenção de verdade mensurada a partir da(s) sua(s) metodologia(s), começo articulando com Michel de Certeau (2011) e o desenvolvimento da sua perspectiva de operação histórica, cuja definição é de que ela se refere a uma combinação de elementos, como o lugar social, as práticas científicas e por conseguinte a sua consolidação a partir da escrita.

Ao abordarmos o lugar social devemos pensar que toda a pesquisa historiográfica coexiste e se articula com um lugar que tem determinadas condições socioeconômicas, políticas e culturais e que estas condições se relacionam com as próprias determinações da pesquisa nas quais ela se submete, e estas podem estar ligadas a alguma particularidade. É a partir destas condições que vai se organizar a metodologia, o uso das fontes, os interesses entre outros (Certeau, 2011).

Por conseguinte, se fazer História é uma prática do Laboratório de História e Jogos, precisamos mobilizar um conjunto de práticas, devendo-se entender que a História é relativa a um lugar, um tempo, mas também é parte de uma intervenção da humanidade na natureza. Ou seja, é uma forma de tratar os elementos materiais (neste caso os jogos) e transformá-los em História, fazendo a aluna e o aluno entenderem que o papel do historiador é fazer a História (Certeau, 2011). E como Certeau (2011, p. 67) expressa: “de resíduos, de papéis, de legumes,

até mesmo das geleiras e das “neves eternas”, o historiador *faz outra coisa*: faz deles a História. Artificializa a natureza”.

Os jogos de mercado com contexto histórico possuem um papel de linguagem cuja construção é destruidora, pois estes (jogos), podem moldar e transmitir narrativas históricas que muitas vezes simplificam, distorcem ou reproduzem visões ideológicas específicas. Alunas e alunos, em seus papéis de historiadores, têm a possibilidade de reverter essas construções em ciência, pois devem ter consciência que os elementos históricos presentes nos jogos não podem ser tratados como dado consumado, pois este comportamento é de consumidor (Certeau, 2011).

Todo esse processo de construção da História a partir de uma operação historiográfica é formalizada com a escrita. Elaborar a escrita é transportar uma construção prática para um texto. Além disso, esta própria ação é uma prática social, que pode conduzir o leitor a uma redistribuição das suas referências simbólicas. Ela (a escrita) constrói representações, atribui sentido e tem como pretensão compreender um passado ausente (Junior, 2019).

Para transformar esta escrita num produto da História, é necessária uma acuidade procedimental, pois Certeau (2011, p. 111) já destacava a ambivalência da historiografia:

[...] ela é a condição de um fazer e a denegação de uma ausência; age ora como discurso de uma lei (o dizer histórico abre um presente a fazer), ora como um álibi, ilusão realista (o efeito de real cria ficção de uma outra história). Oscila entre “fazer a história” e “contar histórias”, sem ser redutível nem a uma nem a outra. Sem dúvida pode-se reconhecer o mesmo desdobramento, sob outra forma, que leva a efeito a operação histórica, ao mesmo tempo, crítica e construtora: a escrita caminha entre a blasfêmia e a curiosidade, entre aquilo que elimina, constituindo-se como passado, e aquilo que organiza do presente, entre a privação ou a desapropriação postulada pela normatividade social que ela impõe ao leitor à sua revelia.

A natureza da escrita poderá ser dentro do LHJ uma força ativa na construção e interpretação da História, pois ela também constrói significados e negocia entre diferentes interpretações e perspectivas. As possibilidades procedimentais para essa escrita devem ser elucidadas dentro das orientações de pesquisa existentes nos espaços do Laboratório de História e Jogos, por isso, faz-se importante expandirmos as possibilidades metodológicas da História frente aos jogos de mercado com contexto histórico, buscando uma adaptação procedimental ao uso destes jogos como fontes de pesquisa.

2.4.2.1 *O jogo, a História e o uso dos Conceitos*

Podemos utilizar os jogos de mercado como objeto de estudo da História sob uma perspectiva conhecida como História dos Conceitos. Para fazer isso, busco elucidar essa questão a partir da visão de Koselleck (2020, p. 107):

A história dos conceitos não é “materialista” nem “idealista”; investiga tanto as experiências e estados de coisas que são capturados conceitualmente, quanto o modo como essas experiências e esses estados de coisas são conceitualizados. Nesse sentido, a história dos conceitos serve como mediadora entre as histórias da linguagem e as histórias extraconceituais. Uma de suas tarefas é a análise de convergências, deslocamentos ou discrepâncias na relação entre conceitos e estados de coisas, que têm lugar no decurso da história.

Deste modo, a linguagem e a história não se sobrepõem, pois sempre nos expressamos a partir do que estava presente na história real, e da mesma maneira, a história contém algo que possa ser expressa linguisticamente. Ou seja, a história dos conceitos nos leva à busca de conceitos da história: “a história é sempre mais ou menos do que, linguisticamente, se diz sobre ela - assim como a linguagem sempre expressa mais ou menos do que a história real contém”. (Koselleck, 2020, p. 83).

Koselleck vai tratar a história dos conceitos como uma ferramenta para a crítica documental, cuja pretensão metodológica não exclui uma história materialista ou idealista que, para ele, se complementam. A ênfase na análise documental não exclui a possibilidade do uso dos jogos de mercado como objetos de estudo, afinal, dentro dos jogos existem expressões linguísticas mais ou menos elaboradas a partir de uma história academicamente referenciada. O LHJ poderá atrelar uma prática histórica que vise a construção de conceitos, pois “a relevância de aprender conceitos vai muito além de acumular conceituações ou conhecimentos formais, significa, sobretudo, construir um instrumento que auxilie o estudante na sua apreensão e explicação da realidade social”. (Santos, 2016)

A aprendizagem a partir dos jogos na construção de um conceito são vastas. Observo a partir de Pereira e Torelly (2015) que as apreensões dos conceitos perpassam pela experiência do jogo e o interesse pela história. Através do estímulo, da criatividade, do levantamento de hipóteses e até mesmo do desenvolvimento de um olhar de estranhamento, pode-se criar um espaço para a representação intelectual e a possibilidade de aprendizagem do conceito.

Para uma abordagem crítica/reflexiva, podemos direcionar uma metodologia de uso dos conceitos que se reflita a partir da prática de determinado jogo e observação da experiência da aluna e do aluno a partir desta prática. Assim, podemos conceitualizar algo a partir da ideia existente ou construída nesta ação, elaborando uma investigação das mudanças do conceito na história.

É importante observarmos algumas proposições de Koselleck sobre o próprio ato de conceitualizar, que é um ato humano de dominar a linguagem e fazer uso dela. Fazemos uso do conceito para entender e interagir com o mundo ao nosso redor. E da mesma forma, os conceitos influenciam a nossa percepção das coisas, influenciando nossos comportamentos e reflexões sobre as nossas experiências (Koselleck, 2020).

Dentro da prática da pesquisa utilizando os jogos e construindo certos conceitos, a professora e o professor poderão através de um momento orientador da pesquisa, sugerir ou delimitar o uso dos conceitos a serem observados. Atualmente, nós temos um grande acervo de jogos de civilização, cujo próprio catálogo de jogos do site possui um campo específico¹⁰. É a partir destas experiências na prática destes jogos que podemos trabalhar conceitos como os de tempo, civilização, democracia, revolução, entre outros, traçando paralelos com a ideia conceitual já presente nestes jogos. Uma outra possibilidade é o desenvolvimento de uma ideia (conceitual) dentro da prática do jogo e uma reflexão sobre esse desenvolvimento, como uma análise da fundação de uma sociedade democrática no jogo e como esse conceito permeia o imaginário do estudante com relação ao desenvolvimento (construção) da história deste conceito.

2.4.2.2 *A História Vista de Baixo*

Estou tentando resgatar o pobre tecelão das malhas, o meeiro ludita, o tecelão do “obsoleto” tear manual, o artesão “utópico” e mesmo o iludido seguidor de Joanna Scott, dos imensos ares superiores de condescendência da posteridade. Seus ofícios e tradições podiam estar desaparecendo. Sua hostilidade frente ao novo industrialismo podia ser retrógrada. Seus ideais comunitários podiam ser fantasiosos. Suas conspirações insurrecionais podiam ser temerárias. Mas eles viveram nesses tempos de aguda perturbação social, e nós não. Suas aspirações eram válidas nos termos de sua própria experiência; se foram vítimas acidentais da história, continuam a ser, condenados em vida, vítimas acidentais (Thompson, 1987, p. 13).

¹⁰ O catálogo do site pode ser acessado através do link: <https://historiaejogos.com.br/catalogo/>

A partir do prefácio da obra de Thompson - A Formação da Classe Operária Inglesa - nós já podemos identificar a importância de uma abordagem metodológica baseada na perspectiva dos excluídos, que no trecho acima, refere-se aos trabalhadores ingleses. De certa maneira, este novo olhar ampliou os limites da História, abrindo novas áreas de pesquisa ao explorar as experiências históricas de homens e mulheres “cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história” (Burke, 2012, p. 43).

É necessário definirmos o que seria esta “História Vista de Baixo” haja visto que este conceito está imbricado numa ideia de totalidade da massa popular. Percebe-se a partir daí que mesmo atrelados a um passado remoto, o “povo” em questão possui diversas estratificações, sejam elas econômicas, culturais, profissionais e de sexo (Burke, 2012).

Então sob a perspectiva de uma tradição marxista, a História Vista de Baixo seria uma história dos movimentos populares, vista por homens e mulheres comuns, que a partir dos contornos do século XVIII passaram a ter uma maior relevância nos rumos da sociedade moderna fazendo parte das decisões e dos rumos políticos traçados não somente com as Revoluções, mas em todos, ou na maioria destes processos (Hobsbawm, 2013).

Como já anunciado, um dos principais contribuintes deste campo historiográfico foi Edward Palmer Thompson. Em sua obra - A Miséria da Teoria - ele combate principalmente a metodologia estruturalista de Althusser, conforme ele expressa desta forma:

[...] Atualmente, os estruturalismos invadem essa área por todos os lados; somos estruturados por relações sociais, falados por estruturas linguísticas previamente dadas, *pensados* por ideologias, *sonhados* por mitos, *gerados* por normas sexuais patriarcais, atados por obrigações efetivas, cultivados por *mentalités* [mentalidades] e autuados pelo roteiro da história. Nenhuma dessas ideias é, em sua origem absurda, e algumas se fundam em acréscimos substanciais ao conhecimento. Mas tudo, a uma certa altura, passa do sentido ao absurdo e, em seu conjunto, todos acabam chegando a um ponto-final comum de não-liberdade. (Thompson, 2022, p. 237-238)

De acordo com Thompson, a história deve considerar as diferentes influências que moldam as sociedades e as pessoas, porém, evitando uma simplificação, resultando numa ideia de que os indivíduos e as sociedades são meros resultados destas influências, no que ele trata de “intersecções das determinações”. É necessário compreender as sociedades e as pessoas a partir de uma análise baseada na observação do tempo, ou seja, levando em consideração o tempo histórico em que vivem. Continuando sob a interpretação de Müller (2007), Thompson afirma que são das diversas contradições econômico-sociais que surgem

novas experiências, valores e pensamentos que visam responder aos acontecimentos e eventuais mudanças.

A inserção desta prática metodológica com uso dos jogos de mercado mostra-se viável na prática do LHJ. Podemos analisar a interação dos personagens em ambientes que busquem representar as experiências sociais de determinado tempo histórico ou até mesmo como os jogos são utilizados para explorar temas históricos específicos, como resistência, luta por direitos, solidariedade e outras formas de agência coletiva e individual, que são centrais para a história vista de baixo. Além disso, essa perspectiva amplia nosso campo de análise não só para o conteúdo dos jogos, mas também para a sua produção e recepção, analisando as formas de exploração do trabalho embutidas na construção do jogo e as decisões dos desenvolvedores com relação às representações e narrativas utilizadas no jogo em si.

Aqui nós apresentamos direções diferentes para a aplicabilidade de uma história vista de baixo a partir da prática do jogo, seja através das suas representações ou dos seus direcionamentos de mercado (produção, mercado de trabalho, etc). A função desta história vista de baixo pode ser quanto a sua abordagem, neste caso possibilitando uma visão corretiva imposta pela elite (neste caso realizada pelos direcionamentos de mercado ou pelos produtores) e também quanto a sua visão alternativa, pois esta abordagem nos permite incrementar a experiência cotidiana, as vivências e lutas das pessoas e em fusão com a história tradicional, vai culminar numa compreensão histórica mais rica (Burke, 2012).

3 O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS

3.1 CONCEITUANDO O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS

A palavra Laboratório apareceu com muita naturalidade desde o princípio, talvez, a própria etimologia da palavra, do latim - *laboratorium* que significa local de trabalho e *laboratoire* do francês, local de experiência, tenha me induzido a escolher o uso da palavra para a pesquisa, pois dentro dos diversos significados atuais, laboratório também significa um local onde ocorre a observação, experimentação ou produção num determinado grupo de estudo. Desta forma, o próprio conceito de Laboratório foi pensado para poder expressar o propósito deste estudo, que é a produção de espaços e metodologias dentro do ensino de História da Educação Básica que permita transformar a prática de jogos de mercado (digitais e analógicos) em aprendizagem e pesquisa.

Dentro da educação, o conceito de Laboratório se aproxima da ideia de utilização dos mais variados espaços escolares para a prática, a pesquisa e, de forma geral, a construção do conhecimento, trazendo a possibilidade de o estudante manter contato com variadas metodologias, temáticas e saberes não comuns aos currículos escolares. E da mesma forma como a ideia de Laboratório é implementada no ensino superior, mantenho a percepção de que na educação básica o Laboratório deve ser um espaço de alinhamento entre metodologias, materiais didáticos e troca de experiências.

É possível encontrar muitas experiências de Laboratório no ensino de História da educação básica, porém, grande parte destas produções não utiliza o conceito de Laboratório. Dentro das produções do ProfHistória, podemos acessar a concepção de Laboratório de História na Educação Básica por Leonardo Arruda Gonçalves (2020) - Espaço das utopias no cotidiano escolar: a organização de um Laboratório de História - onde ele trata especificamente de uma ideia de Laboratório de História a ser construído e que não pôde ser consolidada por ocasião da Pandemia. Apesar de não conseguir transpor a utopia, algumas das propostas deste laboratório convergem com a desta pesquisa, como a construção de espaços, o fortalecimento dos laços entre as professoras e professores com os estudantes e a ampliação das metodologias e experiência (Gonçalves, 2020).

Ao observar as concepções de Laboratório do NAEH (Núcleo de Apoio ao Ensino de História) da UCS e o LHISTE (laboratório de Ensino de História e Educação) da UFRGS, fica claro o propósito de ambos em dialogar o conhecimento acadêmico e a prática do ensino. Nestas experiências presentes no Ensino Superior a concepção de Laboratório passa pela

criação de espaços para a produção de pesquisa a partir de práticas docentes, além da disponibilidade de acervos para ampliação dos potenciais práticos e teóricos de ensino na Educação Básica. De maneira geral, as ações promovidas por estes laboratórios também visam a busca por uma professora e por um professor mais autônomo na elaboração da sua prática na sala de aula, permitindo a estes, ações reflexivas dentro de suas práticas ainda na graduação (Lia, Da Costa, *et al.*, 2015).

Entendo que o Laboratório de História e Jogos (LHJ) é uma ação que promove a criação de espaços físicos e virtuais, possibilitando a aprendizagem e pesquisa da História a partir da prática de jogos digitais e analógicos de mercado. Fazer uso da palavra Laboratório nesta proposta é fundamental, pois ela vai nortear uma prática pedagógica a partir das experiências vivenciadas pelas alunas e pelos alunos, criando perspectivas metodológicas a partir de novos espaços.

3.1.1 O Laboratório de História e Jogos: adaptando os espaços físicos na escola

Abordei dentro da minha concepção de Laboratório a necessidade de criar espaços tanto físicos como virtuais. Para criar espaços físicos no meu contexto escolar, enfrentei algumas dificuldades, principalmente ao pensar o uso de espaços além da sala de aula. Me situo em duas realidades escolares distintas entre si, o que me proporcionou muitas variantes na criação de espaços para o Laboratório.

O espaço físico do Laboratório ocorre dentro da escola, e por isso é importante pensar que este espaço escolar é de certa forma um lugar de construção do conhecimento, onde o meu papel é me perceber como um professor que produz e mobiliza os saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensino. Sob esta perspectiva, percebo uma singularidade do espaço escolar e das relações entre professores e estudantes, e esse olhar tem um tempo e suas variáveis, constituindo-se numa história escolar. A criação de espaços físicos do LHJ será realizada a partir de histórias escolares diversas, pois entendo que há nestas realidades escolares distintas construções sociais, que ocorrem a partir das relações entre a cultura escolar, a política e a história, com diversos saberes históricos ou não, promovidos a partir da realidade dos estudantes (Silva, 2020).

Primeiramente, vou apresentar as construções de espaços do LHJ na E.M.E.F José Pedro Steigleder, situada em Montenegro/RS. A minha prática docente ocorre no turno da manhã, em que coexistem 400 estudantes do Ensino Fundamental das Séries Finais (6º ao 9º

anos). Devido à grande quantidade de alunas e alunos, não há salas de aula desocupadas, porém temos alguns espaços que podem ser utilizados, como o Laboratório de Informática e a Biblioteca. O fluxo de utilização destes espaços é bem alto, em razão da concentração de muitos estudantes. Há o “agravante” da biblioteca também ser o único espaço para exibir algum vídeo. Mesmo assim, utilizei ambos os espaços para a prática do LHJ.

Figura 1 : criação do espaço físico na Biblioteca da E.M.E.F José Pedro Steigleder



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Neste espaço, as mesas têm um formato em hexágono, o que facilita a prática de jogos analógicos. Além disso, a biblioteca possui internet e o monitor pode ser ligado externamente a aparelhos de videogames ou computadores. Diversas experiências relacionadas à prática de jogos ocorreram no local: por exemplo, pude realizar a prática do jogo de cartas Timeline com as turmas de 9ºs anos, do RPG A Bandeira do Elefante e da Arara com os 7ºs anos, e fizemos uso da internet da biblioteca para jogarmos Minecraft num projeto de 2022 com os 7ºs anos.

O uso do Laboratório de Informática também foi importante. Por ser um local de pesquisa, a “transformação” deste espaço num ambiente do LHJ foi simplificada. É possível utilizar todos os computadores (ligados à internet) e uma grande mesa centralizada permite que haja interações durante a elaboração das pesquisas e/ou das atividades de aprendizagem. Ali, pude desenvolver diversas atividades relacionadas à pesquisa e também a construção de

jogos - como o Ìgbà - que surge a partir da proposta de alunas e alunos já ambientados à prática do LHJ.

Figura 2: uso do Laboratório de Informática como espaço físico de pesquisa do LHJ



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Apesar destes espaços facilitadores para o LHJ (como a biblioteca e o laboratório de informática), não pude concentrar toda a prática do LHJ neles, pois havia o problema da disponibilidade, conforme já mencionei. Desta maneira, o principal espaço físico do LHJ ocorreu dentro da própria sala de aula.

Figura 3: criação do espaço físico do LHJ dentro da sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Conforme podemos observar na Figura 3, há uma divisão da turma em grupos para a prática de jogos de tabuleiro. Sabemos que a prática do jogo exige a criação de espaços para a ‘fuga da realidade’, e por isso foi importante conscientizar as alunas e alunos das turmas “vizinhas” que ali estaria ocorrendo a prática de jogos, minimizando ações corriqueiras como entregas de materiais, gritarias e batidas nas portas. Em grande parte, estes pedidos foram atendidos. A necessidade de criar espaços dentro da sala de aula promoveu a ideia de utilizar toalhas verdes sobre as mesas, permitindo uma melhor organização dos grupos, assim como uma maior imersão na prática do jogo.

No turno da tarde, desenvolvo minhas atividades docentes na Escola Estadual Técnica São João Batista, também localizada no município de Montenegro. Ela é uma escola de nível médio com mais de 1000 alunos, sendo que a grande maioria estuda no turno da manhã. Durante a tarde há por volta de 300 alunos, permitindo a existência de algumas salas vazias. Além destas salas, a escola possui biblioteca, laboratório de informática e uma antiga sala de Reprografia - que está sendo transformada em outro laboratório de informática. A concorrência pelos ambientes é menor que na escola anterior, porém, ainda exige um planejamento antecipado para seus usos. Mas, se o ponto positivo é a maior disponibilidade de espaços físicos, o desafio aumenta quando pensamos na quantidade de estudantes por

turma. Enquanto na EMEF José Pedro Steigleder a média de estudantes é de 25 por turma, na E.E. Técnica São João Batista esse número aumenta para 35.

Figura 4 : criação de espaço para a prática do LHJ na antiga sala da Reprografia



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A realidade material da Escola Estadual Técnica São João Batista é mais privilegiada em comparação com a E.M.E.F José Pedro Steigleder, principalmente quando penso nas

Figura 5 : Corredor do prédio novo utilizado



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

possibilidades de uso dos espaços e das ferramentas para o LHJ. Há dois armários de Chromebooks, com 60 destes em cada armário, que são móveis e podem ser transportados para a sala de aula. Além disso, muitas salas de aula possuem projetor. Isso tudo foi muito importante para que a ideia de LHJ pudesse transpassar a utopia, consolidando espaços interessantes para a pesquisa e prática dos jogos.

Em 2022, ano de início do desenvolvimento do projeto, pude utilizar as salas de um corredor inteiro como espaço para a prática dos jogos, pois no turno da tarde não era utilizado por turma alguma. Foi um espaço

privilegiado devido a ambientação, pois era um prédio mais novo e afastado das demais turmas, criando ótimas condições para a prática dos jogos. No ano seguinte, este espaço foi reduzido à utilização de apenas uma das salas - a localizada no final do corredor. Porém seguia existindo a sala de aula da turma e outros espaços quase sempre disponíveis, como a sala antiga da reprografia, a biblioteca e o laboratório de informática.

É importante ressaltar que no Ensino Médio, os estudantes tendem a depender menos das professoras e dos professores na questão das relações de convivência. Desta forma pude dinamizar as práticas de jogos e de pesquisa em salas variadas, permitindo espaços mais amplos e confortáveis para suas atividades.

Diferentemente do que observei nos laboratórios de ensino de História da UCS (NAEH) e do UFRGS (LHISTE), não há no LHJ um espaço físico fixo que mantenha um acervo disponível, ou que seja um espaço de interação para as professoras e professores ou entre alunas e alunos de outros espaços escolares. Ao trabalhar o meu conceito de Laboratório de História e Jogos, os espaços físicos devem ser criados dentro das mais diversas realidades escolares. O que singulariza a ideia do LHJ é esta necessidade de criar os espaços escolares a partir dos seus contextos, sendo esta a primeira ação pedagógica que a professora e o professor devem construir.

Figura 6 : Prática do jogo Seven Wonders em uma sala de aula exclusiva para o grupo



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

3.1.2 O Laboratório de História e Jogos num espaço virtual

Na minha proposta de Laboratório de História e Jogos (LHJ) eu observei algumas limitações existentes desde o início do desenvolvimento do projeto. Os espaços físicos criados jamais seriam suficientes para suprir as necessidades de pesquisa, aprendizagem e divulgação dos resultados. Os espaços do LHJ deveriam transpor a simples criação/adaptação de espaços físicos nas escolas, e ficou evidente a necessidade de complementar esses espaços com a criação de um espaço virtual.

Para contemplar essa demanda, acabei criando um website cujo endereço foi inspirado na própria ideia de laboratório - www.historiaejogos.com.br - onde a palavra Laboratório acabou sendo suprimida. Como vou procurar demonstrar, o website não tem como proposta apenas divulgar os resultados e facilitar as aprendizagens dos estudantes das escolas envolvidas, mas possui a pretensão de tornar-se uma plataforma adaptativa que possa agregar diversas experiências e metodologias que envolvam o uso dos jogos no ensino de História.

Inicialmente o site foi elaborado a partir da plataforma Google Sites, devido à facilidade de criação e baixo custo. A rapidez na elaboração do website permitiu que o LHJ pudesse entrar em operação desde o ano de 2022, primeiro ano do projeto. Porém, algumas limitações técnicas ficaram evidentes neste processo, principalmente na impossibilidade de criação de um catálogo de produções (estilo wikipedia) e na necessidade de utilização de outras plataformas de ensino (como google classroom) na produção de material de pesquisa do LHJ. Para 2023, o site passou a contar com um serviço de hospedagem que permitisse o uso do Wordpress na sua construção. Assim, busquei potencializar o uso da plataforma, seja para criar ferramentas de pesquisa mais eficientes ou para maximizar a divulgação dos resultados realizados no próprio LHJ.

Figura 7: Página inicial do site www.historiaejogos.com.br em 2023



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para o Layout da página, foi escolhido como tema de fundo uma imagem que representasse os jogos de mercado. Utilizaram-se os símbolos presentes no Playstation, que ilustram muito bem esse universo dos jogos como mercado, sendo que essa problematização é um dos objetos de estudo da prática do Laboratório de História e Jogos. Para complementar a página, um menu na parte inferior emula um controle do console da mesma empresa, e nele estão as opções existentes para o uso do site, ainda que não tenha sido utilizado o significado da simbologia proposta pelo designer da marca Teiyu Goto¹¹. O menu tem a função de facilitar a acessibilidade a temas e propostas específicas existentes dentro da página da web.

A [página inicial](#) do website também destaca as últimas publicações e projetos paralelos próprios, como o desenvolvimento de aulas realizadas através de Gameplays, como as que desenvolvo no meu canal do youtube. Além desta página, o site tem outras três abas em destaque, como mostro no próprio menu, todas elas possuem funcionalidades essenciais para o projeto do LHJ. Na página do [Catálogo](#)¹² está o maior desafio desta fase de construção do website. O catálogo é necessário para nortear os temas históricos trabalhados sob a perspectiva dos jogos de mercado. Muitas vezes, as alunas e os alunos não percebem o

¹¹ Em uma entrevista à revista Famitsu, o criador do controle do Playstation, Teiyu Goto, falou sobre a origem da simbologia existente no controle: “O Triângulo refere-se a um ponto de vista; eu queria representar uma cabeça ou direção e dei-lhe a cor verde. O Quadrado refere-se a um pedaço de papel; queria que representasse os menus ou documentos e dei-lhe a cor rosa. O círculo e o X representavam ‘sim’ ou ‘não’ e dei-lhes as cores vermelho e azul, respectivamente.” (Aires, 2022)

¹² Link da página: <https://historiaejogos.com.br/catalogo/>

contexto histórico existente no próprio jogo no qual estão praticando, desta maneira, o catálogo se torna uma das ferramentas mais essenciais de todo o projeto. Para o desenvolvimento de pesquisas no ano de 2022, foi utilizado um catálogo construído por mim, através da minha experiência com jogos e do meu conhecimento sobre os temas. Atualmente, este catálogo possui uma aba de pesquisa, que proporciona uma busca rápida por jogos de contexto histórico a partir de períodos históricos e algumas temáticas específicas¹³. Este espaço também é um lugar onde serão postados artigos e sugestões de aulas realizadas a partir da prática de jogos. Este catálogo ainda está em funcionamento, porém, a ideia é a construção de um catálogo cooperativo, que permita a inclusão destes dados, como uma wiki.

O campo [Construa](#) não estava no planejamento inicial do site, porém, o percurso da pesquisa possibilitou que o LHS desenvolvesse a capacidade de criar jogos, graças a demandas dos estudantes, experiência que contarei a seguir. No campo construa há atualmente duas experiências de criação de jogos pelos próprios estudantes. A página explica essas construções e instrumentaliza a ação pelas professoras e pelos professores sem o uso de sugestões ou imposições.

Por fim, o campo [Publicações](#) visa promover as ações do LHJ a partir da amostragem das pesquisas elaboradas pelos estudantes. A divulgação das produções realizadas pelas alunas e pelos alunos, muitas vezes fica limitada apenas ao âmbito escolar e ao período de amostragem ou de feiras e pesquisas. Inserir os trabalhos desenvolvidos na plataforma é uma das estratégias de promoção das ações críticas e reflexivas elaboradas pelos estudantes. No momento, há apenas a divulgação da 1ª e 2ª Feiras de História e Jogos desenvolvidas durante a pesquisa, onde constam os resumos das pesquisas realizadas, assim como uma galeria com fotos do evento. Posteriormente haverá a possibilidade de postagem destes trabalhos, seja a partir de posts ou de vídeos.

3.2 LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS - PROJETO PILOTO

Em 2022 percebi a necessidade de implementar conceitos e experiências da minha ideia inicial de Laboratório de História e Jogos, até porque uma das grandes dificuldades de delimitação da pesquisa mostrava-se na necessidade de singularizar esta prática, ou seja,

¹³ Os períodos históricos consistem em (Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). Também inseri períodos históricos da história do Brasil (América portuguesa, Império, Primeira República, Era Vargas, Era do Populismo e Ditadura Civil-Militar). No campo outras temáticas inseri - as Áfricas, os indígenas, mitologias, guerras mundiais, guerra fria.

conceituar o Laboratório de História e Jogos como uma ação significativa e que traga novos elementos relevantes para a prática do ensino de História. Neste mesmo ano, o Novo Ensino Médio (NEM) começou a ser posto em prática na totalidade da rede pública estadual do RS.

Neste contexto de mudança curricular, escolhi iniciar o Piloto na Escola Estadual Técnica São João Batista pois, além da disciplina de História, fui responsável por ministrar a disciplina de Cultura Digital em uma das turmas de 1º ano do NEM. Entendida inicialmente como um ‘desafio’, logo passei a compreender a nova disciplina como oportunidade, pois ela me agregava mais dois períodos de aula semanais numa mesma turma, possibilitando quatro horas de aula na turma 211 de 2022. A turma inicialmente era composta por 37 estudantes, número que diminuiu para 32 no final daquele ano.

O meu questionamento inicial estava centrado se o LHJ teria condições de fornecer um potencial de resistência a partir da sua prática, ainda mais num contexto de educação cada vez mais voltada a práticas educacionais que procuram “adaptar” o sujeito ao mundo, e condicionar as práticas docentes as perspectivas ideológicas de governo. Em 2022, por exemplo, a Seduc RS (Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul) havia transformado trimestres em bimestres, imposto políticas didáticas baseadas num controle das práticas no início do ano, ditando os princípios e as ações a serem realizadas entre os meses de fevereiro e abril.

É neste contexto que a liberdade da prática pedagógica pela professora e pelo professor torna-se um elemento fundamental do processo de resistência. Neste território em disputa, a corrente neoliberal da educação fomenta termos e ações baseadas na intermediação do conhecimento, na conscientização do professor como um moderador, no aluno como produto e na escola como mercado. A pesquisa a partir da prática de jogos de mercado em consonância com os conteúdos abordados na disciplina de História foi a minha escolha neste contexto.

Desde o princípio, optei por um projeto anual, cujos resultados poderiam ser publicados através das mais variadas plataformas digitais, inserindo o estudante também na concepção prevista pela disciplina de cultura digital. A ideia foi criar uma conexão entre os jogos de mercado com contexto histórico e o ensino de história, levando posteriormente a produção baseada nestas relações com o mundo virtual.

Uma abordagem interdisciplinar entre História e Cultura Digital a partir do LHJ deveria ser contemplada por uma metodologia de resistência baseada na necessidade da pesquisa. Se nos imaginarmos como pesquisadores na Educação Básica, através da inserção do pensamento crítico, da curiosidade e fazendo uso da criatividade dentro da nossa prática

docente, podemos construir uma ação que rompa com o pensamento unilateral dominante. Para tanto, é necessária às professoras e professores inserirem dentro deste contexto o que Freire (2020) chama de curiosidade epistemológica.

Para chegarmos numa ação de transformação da experiência do estudante em seu cotidiano para um conhecimento epistemológico, criei algumas estratégias dividindo meu planejamento bimestralmente;

No primeiro bimestre, as alunas e os alunos pesquisaram jogos de mercado com temática histórica contribuindo para a catalogação em curso no website www.historiaejogos.com.br. Foi utilizado o Laboratório de informática para estas pesquisas, pois a disciplina de Cultura Digital permitia acesso semanal a este laboratório. Enquanto isso, na disciplina de História, foi inserida a prática do jogo Sambaquis (um *serious game*) e uma avaliação posterior a esta prática.

Figura 8: estudantes de Cultura Digital e História da T.211 fazendo as pesquisas iniciais da prática do LHJ



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No segundo bimestre executei a prática de jogos e a ambientação dos estudantes à esta nova dinâmica na sala de aula. Intercalamos as aulas de História e Cultura Digital para permitir esta prática. Nas primeiras duas semanas apliquei jogos visando a ampliação do letramento lúdico (a aprendizagem da prática do jogo) dos estudantes. Para isso, foram oferecidos jogos que pudessem introduzi-los ao mundo dos jogos de tabuleiro, com uso de *War Império Romano*, *War Batalhas Mitológicas*, *War Vikings*, *Ave Caesar*, *Kingdominio e prehistorias*, sendo estes jogos adequados à faixa etária 8+.

O letramento lúdico, neste caso, foi um momento de aplicação de jogos em determinados espaços na escola, onde as alunas e os alunos puderam desenvolver um relacionamento com seu grupo, com os espaços e tempos disponíveis, criando estratégias para o reconhecimento dos jogos e de suas regras, garantindo uma prática do jogo que inserisse todos os integrantes do grupo neste processo.

O objetivo prático seria o da pesquisa, baseada nos conteúdos desenvolvidos até então, ou seja, aqueles tradicionais como a Pré-História, Idade Antiga e Idade Média. Foi instigado às alunas e aos alunos uma problematização de temas baseados nas suas práticas com os jogos. Durante a minha orientação com relação ao desenvolvimento de problemas, percebi uma busca por uma História Comparada. Os resultados destas práticas podem ser observados a partir destes dois exemplos:

- *Construindo a Pirâmide de Quéops em Minecraft*

A atividade desenvolvida por dois estudantes do 1º ano do NEM (Turma 211/2022) visava a construção da maior pirâmide do complexo de Gizé - a Pirâmide de Quéops. Para isso, ambos tiveram que pesquisar sobre a estrutura da pirâmide, suas funcionalidades e a proporção utilizada no seu projeto. Em diversos momentos eles trouxeram o videogame no qual estavam jogando, e efetuaram a prática junto aos colegas, trocando ideias sobre o jogo e a pirâmide em si. A prática teve efeitos similares à montagem de uma maquete, inspiraram a participação de ambos no processo de aprendizagem da História e permitiram um aprofundamento da pesquisa sobre o tema que lhes despertava interesse.

Figura 9: Criação da área externa da Pirâmide de Quéops



Fonte: curiosidades históricas (2022)

Figura 10: Criação da área interna da Pirâmide de Quéops



Fonte: curiosidades históricas (2022)

- *Uma experiência através da prática do jogo de Tabuleiro Amun Re*

Apesar dos jogos digitais representarem grande parte dos jogos de mercado, a inserção dos jogos de tabuleiro na sala de aula é uma alternativa viável frente às dificuldades estruturais presentes com relação à prática dos jogos digitais no âmbito escolar, como falta de computadores e internet. Além disso, entendo que nem todos vão ser favoráveis à prática de

jogos, e o jogo não existe quando um participante não se dispõe a jogar. Uma das alternativas pensadas foi oferecer alguns jogos analógicos para aqueles que não tenham uma predisposição ao jogo digital. Esta alternativa foi eficiente, não havendo, até o momento, nenhum estudante que não tenha participado das atividades do LHJ. Desta maneira, um grupo de quatro integrantes participou da prática do jogo Amun Re, um jogo de estratégia com mecânicas de leilão e alocação de bens ambientado no Egito Antigo. O grupo desenvolveu sua atividade a partir da prática do jogo na escola: durante um mês (duas horas semanais) o grupo pôde se dedicar exclusivamente à prática do jogo. A partir daí, a pesquisa se resumiu a entender a dinâmica do jogo, as referências existentes sobre o Egito Antigo e ao aprofundamento histórico destas representações encontradas, buscando uma espécie de “efeito comparativo”¹⁴ entre o jogo e a História.

Figura 11: desenvolvimento de um blog para demonstrar a prática e o efeito comparativo realizado com uso do jogo



Fonte: (Amun-re e a história real do egito, 2022)

Os resultados de ambas as pesquisas se consolidaram no 4º bimestre, quando nós decidimos as estratégias de publicação e divulgação das mesmas. A estratégia utilizada naquele momento foi a de permitir a exposição das pesquisas dos estudantes a partir das ferramentas digitais que mais lhe fossem viáveis de acordo com as suas pesquisas. A maioria

¹⁴ O resultado desta prática encontra-se no link:

<https://amunreeahistoriarealdoeito.blogspot.com/2022/11/egito-no-jogo-amun-re.html>

das pesquisas foi transformada em posts no Blogspot, uma delas em vídeo (na plataforma Canva) e outra numa página (google sites). Porém, uma das estratégias que surgiu neste momento foi a publicação no Wikipedia, e o trabalho em questão foi sobre a participação de Esparta na Guerra do Peloponeso a partir da prática do jogo Assassin's Creed Odyssey. Colocamos dentro da página do jogo no Wikipedia, um título (As representações históricas da Guerra do Peloponeso) e desta forma, o estudante (neste caso era apenas um) inseriu sua atividade dentro da wiki, aprendendo a utilizar a plataforma. Infelizmente, a sua postagem foi retirada por um revisor no ano seguinte e o aluno desistiu da ideia de inserir produções na plataforma. Para efeito de aprendizagem, a postagem no Wikipedia foi suprimida por outra em meados de 2023.

A aplicação de um “projeto piloto” redimensionou a ideia de um Laboratório de História e Jogos, a partir deste momento, focado em proporcionar uma metodologia/conceito para a criação de espaços (escolares e digitais) que permitam que a prática dos jogos analógicos ou digitais possam ser ressignificados para objetos de pesquisa ou instrumentos de aprendizagem dentro do ensino de História na educação básica. Para isso, proponho trabalhar na questão dos espaços - físicos e digitais - e no que chamarei neste momento de eixos - seja o Pedagógico (que vai focar nas estratégias de ensino, como a pesquisa e a aprendizagem) e o da História (que visa transformar o jogo em objeto de pesquisa histórica). Sobre esse aspecto do jogo como objeto de estudo, a própria experiência do “piloto” trouxe a necessidade de inserir outros métodos de pesquisa, pois de forma “instintiva” acabamos polarizando o eixo histórico para uma metodologia de História Comparada.

A comparação é uma abordagem que pretende observar um objeto a partir de outro, e desta forma podemos fazer analogias, identificando as semelhanças e as diferenças entre duas realidades. Neste caso a comparação ocorreu entre a produção historiográfica e a prática do jogo de mercado. Ao perceber esse direcionamento espontâneo, coube a mim amenizar o problema instituindo uma metodologia e uma sistematização que trouxesse a problematização destas observações.

Para isso, trago o entendimento de Barros (2007, p. 17) sobre a História Comparada:

A História Comparada consiste, grosso modo, na possibilidade de se examinar sistematicamente como um mesmo problema atravessa duas ou mais realidades histórico-sociais distintas, duas estruturas situadas no espaço e no tempo, dois repertórios de representações, duas práticas sociais, duas histórias de vida, duas mentalidades, e assim por diante.

Essa História Comparada que com Marc Bloch era realizada a partir da síntese entre os reis taumaturgos da Inglaterra e França, numa escala a níveis de nações, transforma-se ao longo do tempo, assimilando novos objetos, além de variar as suas amplitudes. Além disso, o próprio método comparativo pode ser empregado por outras abordagens historiográficas, fazendo parte de apenas uma parte da pesquisa. O que se percebe na História Comparada é que as boas pesquisas realizadas a partir deste método ocorreram sempre a partir da problematização. É esta problematização que evita algumas armadilhas dos estudos comparativos, como o anacronismo e a leitura forçada, que é a insistência em ajustar as realidades observadas num modelo previamente definido (Barros, 2007).

Ao perceber que essas novas realidades e possibilidades de estudos se adaptaram a História Comparada, pude inserir na minha prática, através do LHJ, uma abordagem da História que interagisse com os jogos de mercado, mantendo um senso crítico, a partir da problematização. O ineditismo desta ação dentro da minha prática, além da falta de uma previsibilidade metodológica necessária à prática de pesquisa no LHJ, limitou-me a utilizar a prática dos jogos de mercado de duas maneiras. A primeira foi incentivar a análise das representações do passado existentes nestes jogos, a partir de apresentações de trabalho, onde eles expuseram suas impressões e críticas sobre “os passados” representados na sua prática com relação ao conteúdo desenvolvido na sala de aula. Uma outra ação, foi a demonstrada com as práticas de pesquisa no projeto piloto, ou seja, o desenvolvimento de uma análise comparativa a partir da prática de algum jogo de contexto histórico de mercado.

3.3 O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS COMO ESPAÇO DE PESQUISA CRÍTICA/REFLEXIVA

A experiência prática de 2022 deixou latente que uma das principais ideias do LHJ - que era transformar as experiências com jogos em conhecimento epistemológico, trazendo possibilidades de rompimento com as imposições da Indústria Cultural no cotidiano do estudante, não ocorreu. As pesquisas desenvolvidas na Turma 211/2022 da Escola Estadual Técnica São João Batista resumiram-se a análises representativas da História presentes nos jogos de mercado. Havia a necessidade de uma maturação teórica e metodológica para o ano seguinte.

Eu prossigo com a disciplina de História no 2º ano, porém, junto a outras duas disciplinas, Sociologia e uma pertencente a trilha das humanidades, chamada inicialmente de Direitos Humanos e Multiculturalismo (renomeada para Direitos Humanos e Diversas Culturas no final de 2023). A carga horária na turma 222/2023 seria de 5 horas semanais e o ano letivo passava a ser dividido trimestralmente. As turmas do NEM puderam fazer escolhas para as trilhas existentes no 2º e 3º ano. Na Escola Estadual Técnica São João Batista foram ofertadas duas trilhas, uma voltada para as humanidades e a outra para natureza. A turma 211/2022 foi a única em que presenciou-se majoritariamente a escolha pelas humanidades e desta maneira, a turma 222/2023 tinha muitos estudantes já habituados às práticas do LHJ.

Para a prática do LHJ na turma 222/2023 sistematizei uma metodologia que abrangesse um conceito de jogo, a abordagem da Indústria Cultural sobre os jogos e as diversas possibilidades de produção para estas atividades, desta vez, baseadas nos procedimentos históricos disponíveis conforme a discussão envolvida no capítulo 2.

A primeira ação consistiu em desenvolver a ideia de jogo existente no projeto. Desta forma, introduzi uma ideia de jogo a partir de aula expositiva-dialogada com um texto de apoio (APÊNDICE - A) baseado no desenvolvimento das características de jogo conforme o primeiro capítulo. Foi importante delinear o jogo de mercado e diferenciá-lo de outras práticas, como os Serious Games e a Gamificação. Não houve a necessidade de aprofundar este tema, haja visto que muitos já tinham realizado a prática de jogos em conjunto com o ensino de História no ano anterior.

Se a ambientação com o jogo já havia sido um processo realizado nas experiências do LHJ no ano anterior, restava criar uma estratégia para implementar o papel da Indústria Cultural nos jogos. Esta ação do LHJ visava criar uma ação de resistência a partir de um olhar crítico/reflexivo através da prática de um jogo de mercado. Assim, o foco teórico desta etapa se concentrou em desenvolver uma consciência sobre a Indústria Cultural através de uma ambientação teórica estimulada a partir da criação coletiva de um Álbum de Figurinhas - surgiu o Álbum de Figurinhas da Indústria Cultural.

Após duas aulas expositivas que introduziram as alunas e os alunos ao tema da Indústria Cultural, começamos o processo de elaboração do álbum a partir da sugestão de temas a serem incorporados. Os seguintes temas foram escolhidos;

- Indústria Cultural
- Música
- Games

- Televisão
- Redes Sociais
- Moda
- Estética
- Literatura
- Jornalismo
- Animações

A escolha dos temas proporcionou a formação de grupos por área de interesse, em que os estudantes puderam planejar a elaboração do layout das páginas (eram duas por tema) e das figurinhas. Além da inserção de imagens, havia um espaço para inserção de pequenos trechos de texto nas páginas, criando um entendimento sobre o tema a ser trabalhado naquela área. Foi possível manter certa integração entre os grupos, com sugestões e revisões entre ambos, assim, evitamos repetições de conceitos e imagens.

O modelo para elaboração do álbum já existia dentro da página historiaejogos.com.br onde no campo [Construa](#) há uma área de construção de álbum de figurinhas¹⁵ - baseado numa ação do LHJ em 2022 que explicarei posteriormente.

¹⁵ <https://historiaejogos.com.br/album-de-figurinhas/>

Figura 12: Elementos do álbum de figurinhas, da esquerda para a direita: a capa, a página da música e a dos animes.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

As figurinhas foram elaboradas no sentido de ilustrar a temática escolhida complementando o entendimento da proposta, neste caso, a figura 13 (foto de Horkheimer) remete ao conteúdo do álbum que introduz o tema da Indústria Cultural. Havia a possibilidade de elaborar um breve resumo sobre a imagem utilizada (como nesta abordagem a Max Horkheimer). Foram impressos dois álbuns e a colagem das figurinhas ocorreu em uma aula, onde os estudantes efetuaram os recortes e as “trocas” de figurinhas - eu entreguei as figurinhas para os recortes de forma aleatória.

No total foram criadas 100 figurinhas, e cada tema tinha 10 espaços para colagem. Os grupos variavam de acordo com os interesses. Enquanto o tema dos games e da animação tinham 5 integrantes, outros grupos como o da Literatura tinham apenas duas integrantes. A voluntariedade foi um elemento crucial na superação das dificuldades de alguns grupos menores, mais atarefados com a pesquisa e com a necessidade de criatividade.

Figura 13 : a figura 1 do álbum é a de Max Horkheimer



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Apesar de não ter mensurado os resultados da pesquisa, obtive alguns relatos importantes sobre o “desconforto” de alguns estudantes com relação aos produtos que consumiam, ao uso das redes sociais, entre tantos outros. Um dos relatos mais interessantes foi a desistência de um aluno em fazer uma tatuagem, pois ele não enxergava a possibilidade de expressar-se com originalidade, já que a maioria das tatuagens eram inspiradas em “desenhos” já existentes na internet ou no portfólio do tatuador em questão. A professora de sociologia do turno da manhã pediu uma cópia para fazer a colagem na sua turma como estratégia de introdução ao tema e debate entre seus estudantes. Enfim, o álbum “causou” um processo de reflexão e aprendizado necessários para a introdução da crítica no uso dos jogos de mercado.

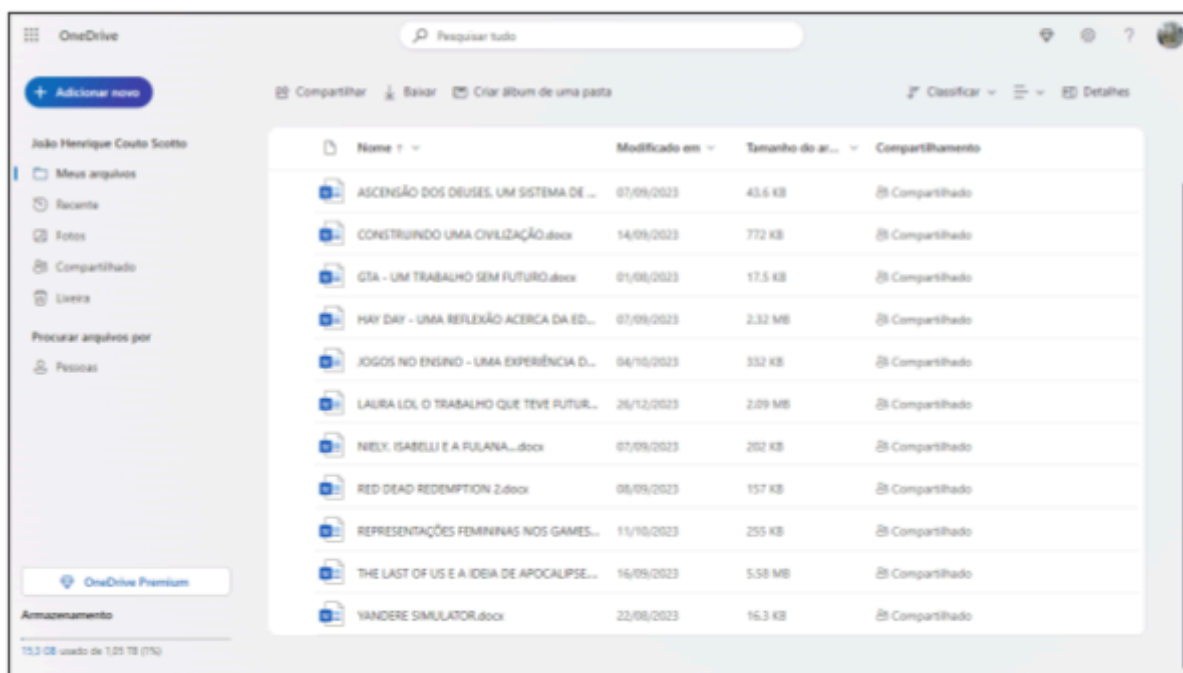
Sob esse cenário, pude realizar a fase final do projeto - a Feira de História e Jogos. Essa atividade permitiu aos estudantes vivenciarem um jogo de mercado presente em seu cotidiano, utilizando-o como **objeto de pesquisa**. Para a realização deste projeto defini uma metodologia específica para transformar a prática da pesquisa através dos jogos em uma produção crítica/reflexiva e desta forma, numa ação de resistência. Como já dito, busquei elucidar o projeto aplicado a partir de dois eixos, o Pedagógico-crítico/reflexivo e o uso do jogo como objeto de pesquisa da História.

A ação pedagógica consistiu em promover a transposição da vivência do estudante em um elemento concreto a partir da pesquisa ou construção de uma ação que representasse algo do seu cotidiano. Numa turma com 36 estudantes, ficaria inviável elaborar um projeto que exigisse da professora e do professor uma disposição para orientação de trabalhos individuais, e desta maneira optei pela formação de grupos a partir do interesse individual, ou seja, não limitei o número de integrantes dos grupos, sendo que a formação destes se caracterizou pela afinidade pessoal. Posteriormente permiti a troca de grupos pela afinidade com relação ao tema escolhido.

O projeto teve uma duração de 6 meses (abril-outubro de 2023) e com uma carga horária disponível para a pesquisa dois períodos semanais (50 min por período). Durante o primeiro mês de pesquisa, as alunas e os alunos desenvolveram seus pré-projetos, que posteriormente se tornaram os trabalhos apresentados na Feira de História e Jogos e apresentaram para a turma. A partir destas apresentações alguns estudantes tiveram a oportunidade de trocar de grupo conforme a existência de afinidade por algum tema específico. Dois alunos e uma aluna optaram por desfazer seu projeto inicial para entrar num grupo de elaboração de RPG.

A pesquisa deveria ser finalizada em duas etapas, numa primeira entregue de forma escrita, mostrando a capacidade de delimitar o tema, referenciar teoricamente a pesquisa utilizando as normas da ABNT. Com a possibilidade de utilizar os Chromebooks e a internet, as alunas e os alunos desenvolveram seus trabalhos a partir do site historiaejogos.com.br onde compartilhei o link de uma pasta no onedrive. A partir dali eu observei e efetuei os apontamentos necessários.

Figura 14: Pasta com as produções da turma 222/2023 para a Feira de História e Jogos



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

O prazo para entrega dos trabalhos escritos ficou para o início do mês de setembro, a partir daí, os estudantes começaram a preparar as suas apresentações para a Feira. Durante a elaboração da pesquisa, a prática dos jogos em sala de aula foi uma realidade positiva, a integração entre os grupos suscitou um ambiente de competitividade saudável, onde um grupo buscava melhorar sua pesquisa e/ou tinha novas ideias a partir da progressão de outros trabalhos.

Ainda sob uma perspectiva pedagógica, eu optei por deixar a temática livre com relação à abordagem dos jogos. Foi uma ação de experimentação, pois gostaria de verificar se todo o procedimento preparatório para um olhar reflexivo havia surtido efeito. Num total de dez pesquisas, duas tiveram como perfil a positividade do jogo, como a pesquisa sobre Hay Day¹⁶ e a educação financeira, em que duas alunas buscaram compreender de que maneira o

¹⁶ Hay Day é um jogo de simulação de fazenda para dispositivos móveis, onde os praticantes administram e expandem suas próprias fazendas.

jogo Hay Day contribui para a educação financeira entre os jovens do Ensino Médio, porém a ideia do projeto partiu de uma aluna que havia ingressado posteriormente na turma, ou seja, não tinha participado das aulas preparatórias para a Feira. Outra atividade foi sobre Just Dance¹⁷ e a prática de exercício entre os adolescentes, nesta pesquisa, as duas alunas participantes promoveram um projeto de prática de exercício a partir do jogo, num contexto de temática emergencial, pois ambas as alunas haviam se retirado do grupo de elaboração do RPG. Outras duas pesquisas tiveram como proposta a elaboração de um jogo com contexto histórico, um digital no formato de 2d e outro em formato analógico na forma de um RPG. As demais atividades utilizaram o jogo como objeto de estudo da História, seguindo linhas metodológicas distintas, conforme abordaremos quando focarmos no eixo da História existente na proposta.

Para a divulgação dos resultados, optamos por uma apresentação no estilo feira, realizada dentro da escola e cuja exposição seria destinada primeiramente para as turmas do 1º ano do NEM, onde estas poderiam entender o funcionamento da Trilha das Humanidades, focando em como a História exercia um papel fundamental na sua compreensão de mundo. Esta foi realizada entre os dias 23, 24 e 25 de outubro de 2023 com as exposições ocorrendo nos horários de aula e nos horários vagos devido a falta de professores. As professoras e os professores presentes nas turmas do 1º ano auxiliaram no processo de visitação.

Para a apresentação dos trabalhos, disponibilizei modalidades distintas, o grupo poderia ter uma sala de aula disponível só para si, ou poderia apresentar em conjunto, num modelo próximo à exposição. Quatro grupos se uniram para apresentar os trabalhos numa sala de aula, porém outros seis grupos optaram por fazerem as apresentações de trabalhos em separado em que cada um criou uma dinâmica própria.

¹⁷ Just Dance é uma série de jogos de dança da Ubisoft, onde os praticantes imitam movimentos de dança exibidos na tela para pontuar.

Figura 15: Apresentação dos trabalhos no formato de exposição



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

O uso dos passados a partir da inclusão do jogo como objeto de estudo foi um desafio para transformação da prática do jogo em uma ferramenta de reflexão/crítica. Para não delimitar a prática a uma produção meramente comparativa - destaquei em sala de aula as mais variadas formas de análise do jogo como objeto histórico. A inserção das possibilidades metodológicas para a pesquisa com uso de jogos foi uma ação constante, que muitas vezes era inserida dentro da orientação e/ou exemplificação a partir de contextos variados, como uma simples exposição de conteúdo. A tabela abaixo, mostra um resumo das possibilidades metodológicas levantadas em sala de aula, lembrando que dentro da proposta do LHJ, essas possibilidades devem sempre ser revisadas e ampliadas.

Quadro 3: Resumo das possibilidades metodológicas levantadas em sala de aula

Narrativas históricas	Análise das narrativas	Observar e analisar os estilos narrativos presentes no jogo, como o drama, romance, comédia, etc. A decodificação narrativa vai enfatizar os elementos históricos existentes.
	Construção de narrativas	Criação de narrativas históricas presentes na construção de um jogo, como enredos de jogos, RPG's, suplementação de aventuras, etc.

Procedimento historiográfico	Representações históricas	Comparar e/ou analisar os elementos históricos presentes nos jogos, como eles são interpretados, quais as consequências destas interpretações para a compreensão do passado.
	História dos Conceitos	Comparar e contrastar conceitos presentes nos jogos com conceitos historiográficos. Refletir sobre como os conceitos se desenvolvem durante o jogo e como sua experiência de jogo influencia sua compreensão da história.
	História vista de baixo	Investigar como as experiências sociais de determinado tempo histórico são representadas e como temas como resistência, solidariedade e luta por direitos são explorados. Ampliar a análise para a produção e recepção dos jogos, considerando as formas de exploração do trabalho na construção dos jogos e as decisões dos desenvolvedores em relação às representações e narrativas utilizadas.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Ao ampliar o leque de possibilidades de pesquisa com uso dos jogos como fonte histórica, conseguimos extrair bons resultados, com temáticas nas quais vou explorar abaixo:

- *Reflexões sobre o Apocalipse a partir da prática do jogo The Last Of Us*

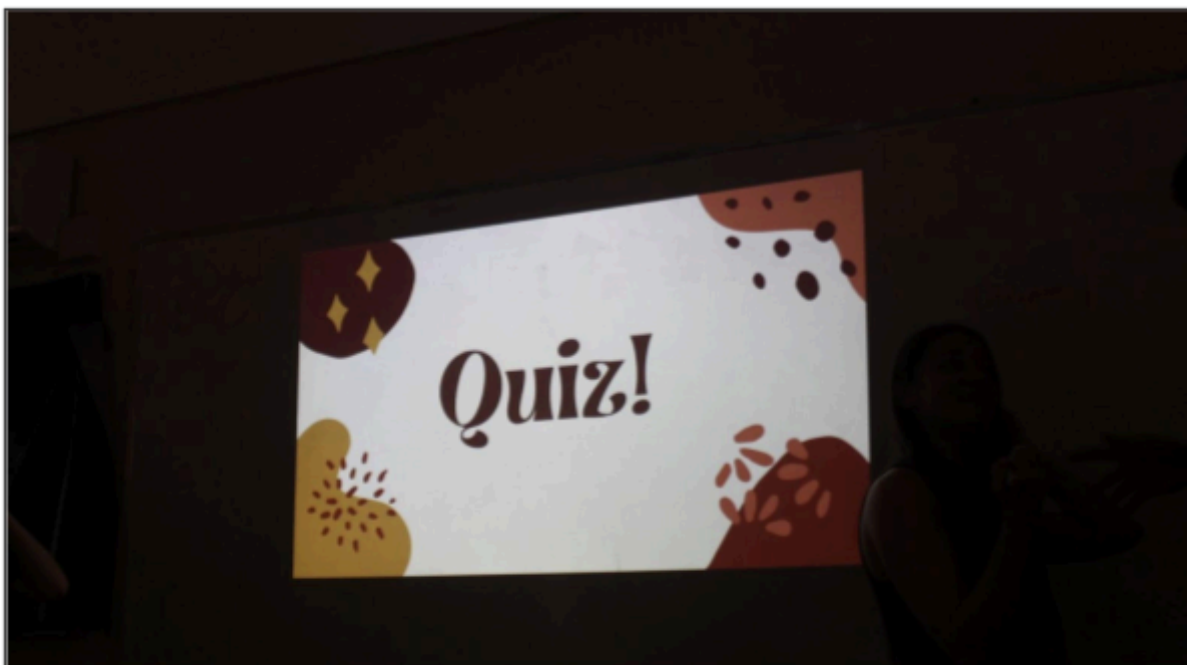
A pesquisa abordou diversos aspectos históricos e ficcionais relacionados a diferentes tipos de apocalipses. Inicia-se com a peste bubônica, destacando sua origem, sintomas, impacto na sociedade medieval e representações da época. Em seguida, menciona o impacto apocalíptico sobre povos indígenas, focando na perspectiva Ianomami. Posteriormente, explorou ameaças do fim do mundo contemporâneas, como a inteligência artificial, guerra nuclear, aquecimento global e pandemias. Finalmente, apresentou o jogo “The Last of Us”, que retrata um apocalipse causado por um fungo, discutindo a temática política e social abordada na narrativa. Através desta pesquisa, nós percebemos que houve a análise da narrativa existente no jogo - neste caso centrada num mundo pós apocalíptico - onde a história ofereceu espaço para uma análise ontológica dos apocalipses e a reflexão sobre a própria ideia de apocalipse presente na narrativa do game.

Figura 16: Apresentação do trabalho



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Figura 17: Quiz sobre a apresentação do trabalho



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

A apresentação desta pesquisa ocorreu em uma sala de aula com uso de projetor. A ideia foi apresentar o trabalho para grupos de 10 estudantes, para poder melhorar a interação e a imersão destes. O grupo desenvolveu sua apresentação em dois momentos - no primeiro, nós observamos os resultados da pesquisa e no segundo, nós temos o desenvolvimento de um questionário sobre a apresentação - com premiação para as participações. Fica ressaltado que todas as etapas das apresentações foram planejadas exclusivamente pelo grupo.

- *RPG - A Ascensão dos deuses*

O “Ascensão dos Deuses” é um Role Playing Game (RPG) onde os jogadores assumem o papel de personagens em uma pólis (cidade-estado) da antiguidade, cada um com sua classe, profissão ou trabalho. Esses elementos influenciam os bônus e habilidades dos personagens ao longo da história. O gênero dos personagens também desempenha um papel importante, refletindo as diferenças de direitos e papéis entre homens e mulheres na sociedade antiga. Para esta inserção das mulheres numa história grega, o grupo adicionou uma “Terra das Amazonas” baseada na própria mitologia, onde esta era habitada exclusivamente por mulheres fortes e inteligentes, possibilitando uma opção para personagens femininos protagonistas. O jogo utiliza dados, principalmente um de 20 faces, para realizar ações e usar habilidades, enquanto outros dados são usados para calcular danos de armas ou cura de itens. Itens como armas, armaduras e comida têm diferentes efeitos e condições de uso, adicionando complexidade e estratégia ao jogo.

Este RPG é resultado de uma prática que se iniciou no 1º ano, através de uma aluna. Nas primeiras aulas do projeto, ela apresentou a sua proposta e um grupo de estudantes assumiu o projeto, iniciando a construção da mecânica de jogo e do roteiro, elementos recém iniciados no ano anterior. A produção do RPG utilizou-se claramente da proposta de Construção de Narrativas, baseadas exclusivamente na História da Grécia Antiga, porém, utilizando elementos reflexivos da própria proposta do LHJ, como a inserção das minorias - neste caso específico - nós temos as personagens femininas representadas no jogo como as Amazonas.

Conforme veremos nas imagens, o RPG teve dois momentos durante a feira. O primeiro de exposição da pesquisa, junto a outros grupos. Ali as alunas e alunos expuseram as características do jogo, a construção da narrativa histórica e fizeram um convite para o segundo momento prático - que ocorreria no dia posterior.

Figura 18: Apresentação do RPG na exposição da Feira de História e Jogos



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Figura 19: Prática do jogo



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

A prática do jogo A Ascensão dos Deuses ocorreu após o convite às alunas e alunos dos primeiros anos do NEM, que naquele momento, tinham este conteúdo na disciplina de História. A direção da escola, professoras e professores destes estudantes permitiram a saída

para a prática do jogo. Esta prática estendeu-se pela tarde inteira, até mesmo durante o intervalo - de maneira voluntária pelos praticantes - tamanha foi a imersão ao jogo.

- *Análise do Racismo a partir da prática de Red Redemption 2*

A pesquisa “Red Dead Redemption 2: Uma Reflexão sobre o Racismo” explorou as representações e temáticas relacionadas ao racismo presentes no jogo Red Dead Redemption 2. O estudo buscou analisar como o jogo aborda questões de desigualdade racial, tanto no contexto histórico do Velho Oeste quanto na contemporaneidade. Ao investigar personagens, eventos e diálogos do jogo, a pesquisa buscou compreender como o tema do racismo é retratado e como isso se relaciona com a sociedade atual.

A análise das representações históricas dentro do jogo e a expansão dos debates sobre o racismo expõe a importância do procedimento historiográfico para esta reflexão. Desta maneira, a pesquisa foi realizada através da prática do jogo, observação dos elementos relacionados ao racismo no jogo e na problematização do tema. Apesar da apresentação ter se destacado devido à interação e qualidade, o trabalho escrito foi fundamental para a consolidação da pesquisa, houve aqui o tal procedimento historiográfico, pois as alunas e alunos envolvidos se viram na necessidade de buscar os conceitos, analisar profundamente a História do racismo tanto nos EUA quanto no Brasil, realizando uma importante revisão bibliográfica sobre o tema.

Figura 20: Apresentação dos elementos teóricos desenvolvidos



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Figura 21: Imersão dos estudantes com a prática do jogo



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Então, para as apresentações, o grupo apresentou seus resultados em dois momentos distintos. No primeiro momento realizou-se a exposição da temática, contextualizando o racismo e suas manifestações na sociedade dos EUA no século XIX e os elementos históricos presentes no jogo em si. Num segundo momento houve o convite para a prática do jogo em momentos do jogo em que ocorriam os episódios estudados, porém, sem o conhecimento por parte dos convidados. A ideia foi levar a uma maior imersão e segundo eles, “choque” a partir dessas visualizações.

- *Observando a Marginalização existente na prática do jogo League of Legends*

O estudo explorou a maneira como o jogo “League of Legends” (LoL) aborda as questões de marginalização e desigualdade que são relevantes na sociedade contemporânea. Ele examinou como o jogo retrata esses temas complexos, oferecendo exemplos concretos e narrativas que refletem as dinâmicas sociais reais. O objetivo principal foi promover uma análise crítica dessas questões por meio do LoL, utilizando-o como uma ferramenta para compreender e refletir sobre as complexidades da realidade social. Ao fazer isso, o estudo buscou não apenas entender como essas questões são representadas no jogo, mas também como podem ser contextualizadas e discutidas em um contexto mais amplo.

Aqui nós temos um exemplo de aplicabilidade da história vista de baixo com relação ao jogo League of Legends, um dos jogos mais populares do planeta. A dupla era composta por uma aluna e um aluno, e ambos observaram que dentro da prática do jogo haviam mundos diferentes, marcados por uma profunda desigualdade social e tecnológica entre os grupos étnicos/culturais que habitavam a Runeterra (mundo do jogo). A perspectiva analisada foi em relação aos marginalizados no jogo em contraponto a sociedade em si, e quais representações desta marginalização eles conseguiram observar em seu próprio cotidiano. Eles escolheram uma apresentação teórica, para um grupo de 20 pessoas por vez. Dentro da proposta da pesquisa, o grupo inseriu um forte debate acerca da marginalização que o Estado brasileiro promove nas periferias, reverberando entre aqueles que observavam. Houve um certo desconforto entre alguns estudantes que não admitiram uma suposta defesa dos marginalizados, pois o grupo acabou apresentando dados expondo a condição carcerária no país, recebendo em resposta frases do tipo: “bandido bom é bandido morto!” Porém, a grande maioria que assistia a apresentação entendera a crítica social que envolvia a marginalização no jogo e também no Brasil, expondo a ineficiência de um discurso contrário ao problema da marginalização com simples perguntas realizadas a partir do entendimento do trabalho

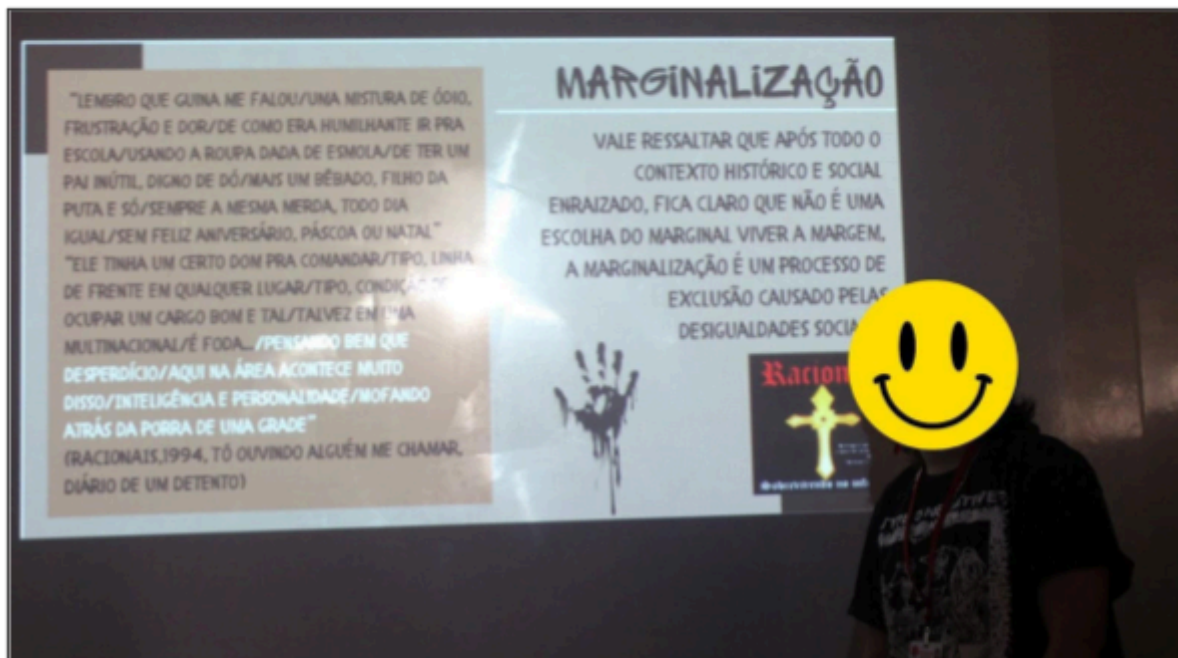
apresentado.

Figura 22: Apresentação do trabalho - observando o processo histórico de marginalização no Brasil



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Figura 23: Apresentação do trabalho - demonstrando o conceito de marginalização



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

- *O Protagonismo Feminino nos Jogos Digitais*

Este trabalho investigou a influência do protagonismo feminino no empoderamento das mulheres e na representatividade de gênero na indústria de jogos. O estudo busca compreender como a presença de personagens femininas como protagonistas influencia a identificação e o envolvimento das mulheres com os jogos, bem como seu impacto na diversidade da indústria. Além disso, a pesquisa explorou as representações das mulheres nos jogos, abordando a questão da sexualização e destacando a evolução das mulheres como jogadoras e desenvolvedoras, oferecendo um olhar crítico sobre as disparidades de gênero no cenário dos jogos.

Esta atividade mostrou a necessidade do LHJ manter em constante expansão o leque de possibilidades metodológicas. Dentro das aulas, foram apresentadas metodologias como o uso das narrativas, tanto na construção como na elaboração das mesmas para os jogos, e no âmbito do procedimento historiográfico, como já mostrado, abordei a História Comparada (análise das representações históricas), a História por Conceitos e a História Vista de Baixo. Num primeiro momento o grupo (composto por 5 alunas e 1 aluno) entendeu que a sua temática era possível de ser analisada utilizando a história vista de baixo, e de certa maneira a metodologia abarca o olhar dos excluídos, neste caso das mulheres. Mas, as conversas e as reflexões nos levaram (eu como orientador fiz parte deste debate) à reflexão sobre o papel do feminismo como movimento de voz das mulheres, e com isso inserimos a história das mulheres como metodologia da pesquisa, uma vez que não víamos como correto sujeitar a pesquisa sobre as mulheres a uma categoria (história vista de baixo) construída em sua maioria por homens.

Podemos entender a História das Mulheres como uma prática que transforma a própria História, pois ao investigar a mulher, cria-se uma clara oposição à história do homem, questionando uma história totalizante, que reivindica a ideia de relato histórico completo, quando na verdade, nós observamos apenas um relato sobre o Homem universal. Nesta perspectiva, não podemos deixar de destacar os diversos movimentos feministas, que nos EUA das décadas de 1960-1970 demandaram pela história de heroínas, de maneira a provar a luta das mulheres, de maneira a trazer para o movimento a inspiração e a explicação sobre as opressões sofridas. As feministas da Academia, começam a produzir mais artigos e monografias sobre este gênero, criando de certa forma uma conexão entre a política e a intelectualidade (Scott, 2012).

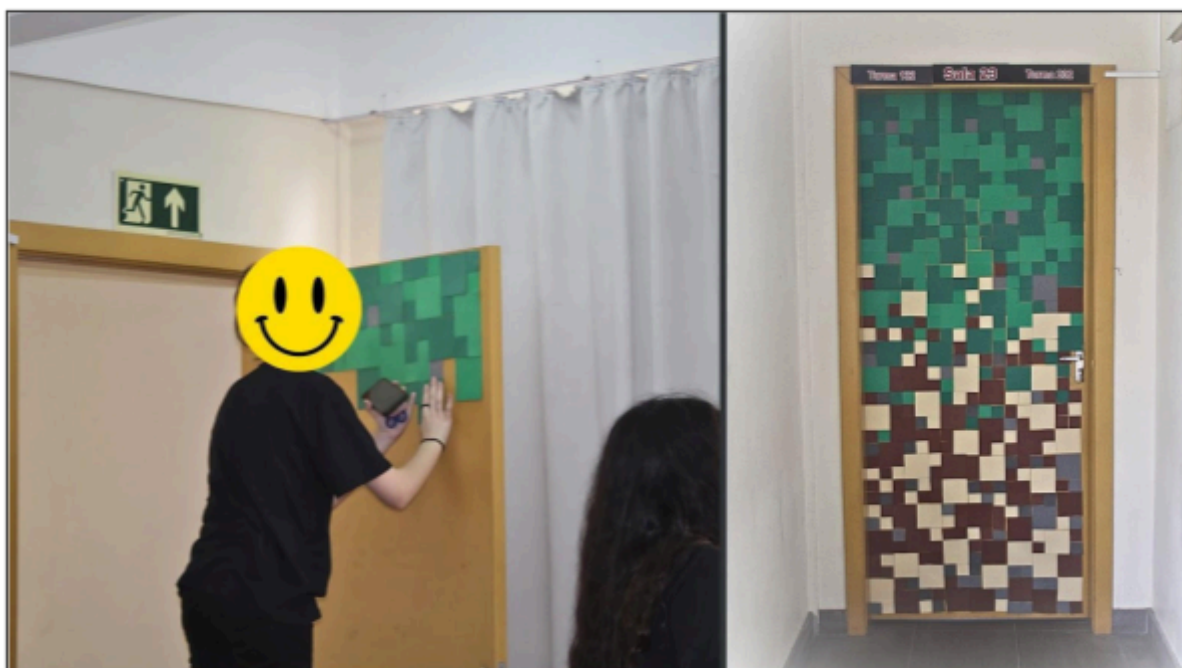
Sob este ponto de vista, a associação política e teórica é fundamental para a produção de uma história das mulheres e o afastamento desta ideia do feminismo como detentora de uma conexão (política e intelectual) e a oposição desta perspectiva, apenas enfraquece o debate sobre as mulheres, conforme complementa Scott (2012, p. 95-96):

A “boa” teoria encara as “mulheres” e sua “experiência” como os fatos autoevidentes que são a origem da identidade e da ação coletivas. Com efeito, em uma mudança (que é o inverso da reação da história à história das mulheres), aqueles que usam essa oposição estabelecem a “política” como a posição normativa, para alguns, sendo o teste ético da validade do feminismo e da história das mulheres. E os historiadores das mulheres que rejeitam a “teoria” em nome da “política” estão curiosamente aliados àqueles historiadores tradicionais que consideram o pós-estruturalismo (e consideravam a história das mulheres) uma antítese aos princípios de sua disciplina. Em ambos os casos, esses historiadores estão defendendo o conceito da “experiência” e recusando-se a problematizá-lo; opondo “teoria” e “política”, removem a “experiência” da sondagem da crítica e a protegem, como o campo de origem e sem problemas da política e da explicação histórica.

Naquele momento, vimos como importante, uma imersão ao conceito de feminismo antes de qualquer prática sobre esta perspectiva histórica. As alunas e o aluno puderam aprofundar suas conexões com o tema a partir de leituras sugeridas através de uma plataforma chamada Árvore de Livros. Ali algumas indicações foram feitas e então a pesquisa progrediu. É importante destacar que a partir de então a História das Mulheres passou a fazer parte do campo de sugestões desenvolvidas no Eixo da História.

O grupo escolheu utilizar uma sala de aula para a apresentação da sua atividade, fazendo-a em fases distintas, num primeiro momento com o acolhimento e apresentação da pesquisa, seguindo-se para o momento de prática de jogos que abarcasse as mulheres como protagonistas.

Figura 24: A porta “Minecraft” ficou famosa na escola e atraiu a atenção para a visitação do trabalho.



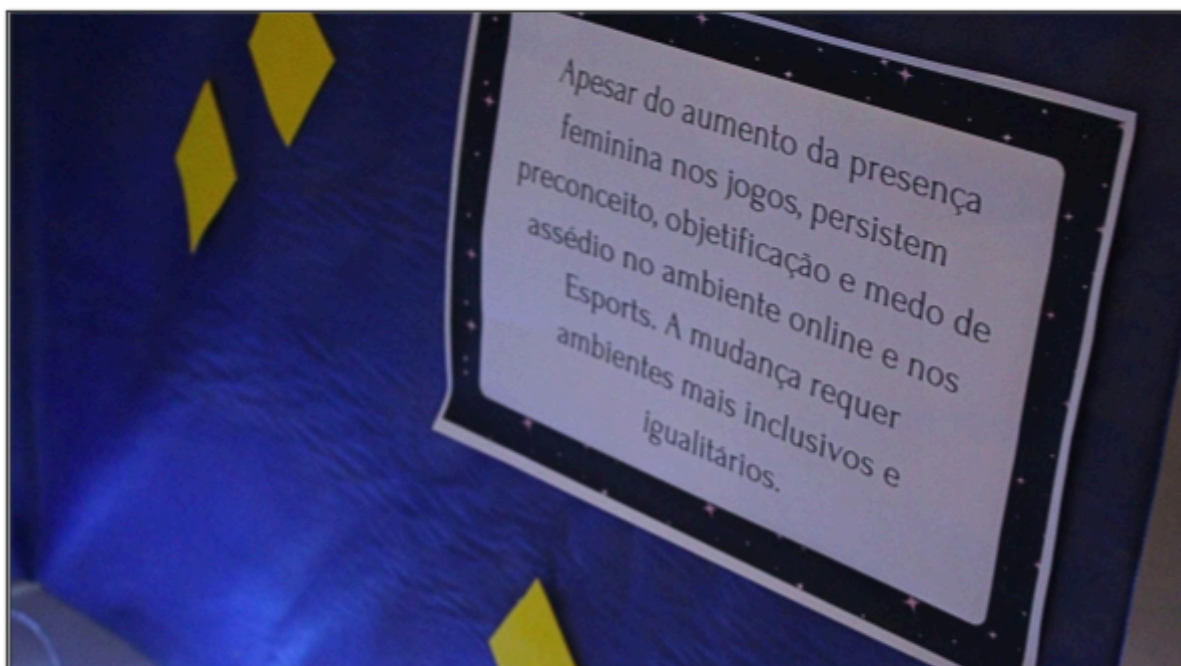
Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Figura 25: O banner foi um instrumento importante para a apresentação da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Figura 26: O perfil crítico e de luta foi permanente na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Figura 27: Não será com o Mário e não será com o Steve. As protagonistas são mulheres! Neste espaço nós temos uma “provocação”.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Figura 28: Prática do jogo Gravity Rush. A protagonista “Kat” deve salvar um garoto num mundo de ficção científica.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

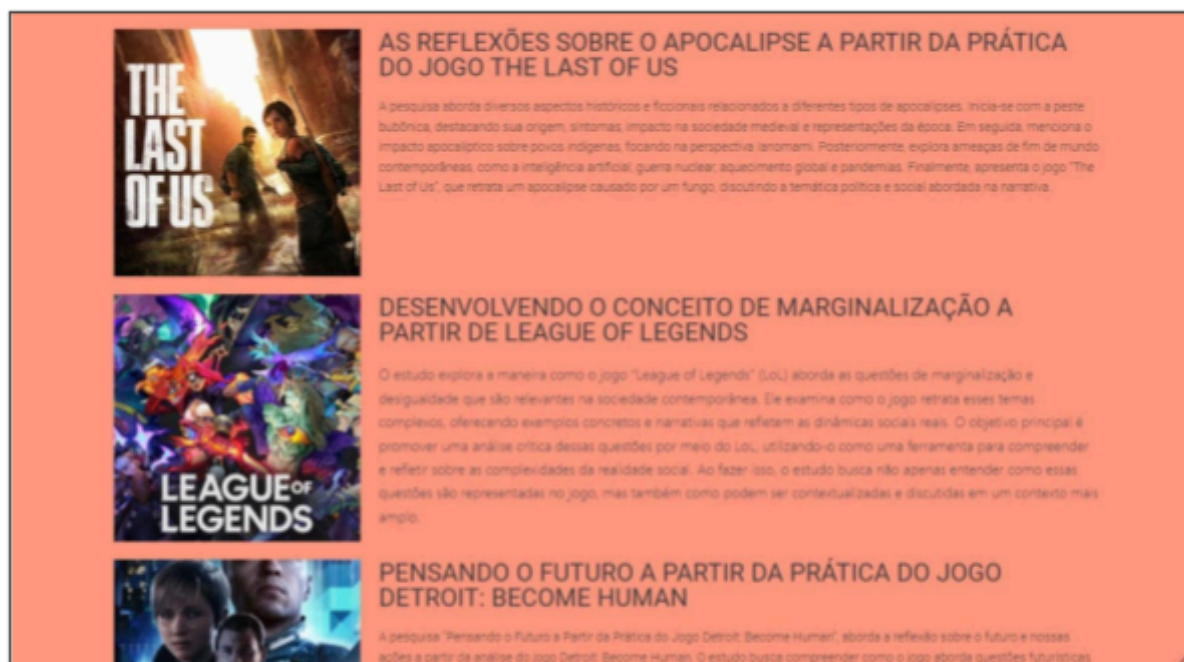
Como podemos perceber, o uso da problematização sob as mais variadas metodologias da História fomenta o senso crítico e reflexivo. É a partir da pesquisa e do uso do jogo como fonte de uma análise histórica que a prática do LHJ fomentou estes elementos.

Entretanto, nós tivemos alguns contratempos que impediram a publicação destas pesquisas no site, seja devido a falta de integralidade na entrega da documentação ética para o uso das pesquisas e imagens dos projetos devido ao tempo para a finalização das pesquisas - faltaram alguns ajustes quanto a correção textual e as referências. Isso ocorreu devido às chuvas do mês de novembro de 2023 - nós tivemos prejuízos significativos na cidade, com alguns estudantes sofrendo com as perdas materiais devido à enchente.

Por isso analisei os projetos desenvolvidos e a partir da leitura destes projetos construí as resenhas descritas nesta pesquisa. Estas resenhas também foram inseridas no site historiaejogos.com.br, em uma página específica da Feira¹⁸, como forma de inspirar as atividades posteriores.

¹⁸ A página com as atividades está neste link: <https://historiaejogos.com.br/feira-de-historia-e-jogos-2023/>

Figura 29: Página com as postagens das resenhas dos projetos desenvolvidos.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

3.4 O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA E JOGOS COMO ESPAÇO PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

O Eixo Pedagógico do LHJ não se propôs a criar propostas pedagógicas específicas dentro da perspectiva da prática dos jogos de mercado. Conforme observamos, este eixo esclarece as necessidades para uma prática que compreenda o estudante como um ser social, mantendo sua capacidade de transformação da sociedade. Desta maneira, dentro dos objetivos do LHJ, procura-se criar ações que deem condições para que esta humanidade (transformadora) não se perca, buscando manter no estudante, uma consciência sobre o que precisamos ser e uma autonomia sobre o que queremos ser. Além de perceber o jogo como um objeto de pesquisa da História e instrumentalizar práticas que criem elementos críticos para uma postura emancipatória e/ou de resistência, o LHJ também permite uma outra postura, que ressignifique o jogo, a partir da elaboração de estratégias de ensino que entendam os jogos mercadológicos como instrumentos positivos para uma compreensão ontológica de mundo.

A ação de positivação do jogo de mercado, neste contexto, consiste numa estratégia que Certeau (2020) chama de *uso ou consumo*, que de forma geral consiste na manipulação de

culturas difundidas por uma elite, neste caso, a Indústria dos jogos, não somente pelos fabricantes, mas também pelos praticantes. Neste reuso dos jogos, insiro a ERER, que dentro da concepção do Laboratório de História e Jogos se mostra importante para a busca de uma prática pedagógica de ação/reflexão.

Ao visitar a página www.historiaejogos.com.br¹⁹ perceberemos que o catálogo de jogos com temática africana é bastante limitado. Como havíamos debatido dentro da ideia de jogos na Indústria Cultural, regiões periféricas economicamente tem sua história pouco tematizada dentro dos jogos. Quando a história africana é abordada, dificilmente encontramos dentro da Indústria dos Games temáticas que sejam fora de mundos tradicionais como a história do Egito Antigo, ou mesmo estereotipada como em Resident Evil 5²⁰. É neste contexto que o Laboratório de História e Jogos mostra outra das suas propostas funcionais, a construção de jogos.

Nas turmas do 7º ano da E.M.E.F José Pedro Steigleder em 2022, foram propostas algumas ações que contemplassem a história africana dentro da ideia dos jogos. Lançado o desafio, três turmas apresentaram ideias variadas e inspiraram a produção de trabalhos bastantes distintos a partir das suas características. Havia uma quarta turma de 7º e esta ficou responsável pela criação de vídeos explicativos sobre a história do continente.

Em todas as turmas do 7º ano, dividimos a história africana desta forma;

A Pré-História

África no Nilo

África do Sudão Ocidental

Os Reinos do Congo e Angola

Os Reinos da Costa da Mina

Os Zulus e o imperialismo europeu

Para todas as experiências, utilizamos como fontes de pesquisa os livros didáticos do 6º, 7º e 8º anos e realizamos a transformação destes conteúdos em fontes distintas conforme abordaremos a seguir.

3.4.1 A História da África no Minecraft: Projeto Minequete

¹⁹ Catálogo de jogos com temática Africana:

<https://sites.google.com/view/historiaejogos/cat%C3%A1logo/tem%C3%A1tica-africana>

²⁰ O jogo é ambientado no continente africano, em lugares marcados pela pobreza. O protagonista branco extermina “hordas” de negros zumbis. Além disso, o jogo sofreu diversas acusações de racismo existente em seus diálogos e na própria estrutura de ambientação.

O Jogo Minecraft é marcado pela flexibilização das regras e do tempo, contrariando as características presentes dentro de outros jogos digitais. Possibilitando dentro da sua programação a criação de mundos, baseados em montagem de sistemas de blocos (quadrados) em ambientes, também chamados de biomas. Também existe a presença de elementos baseados no desafio - como o modo sobrevivor - porém, para esta atividade, optou-se por explorarmos as características criativas do jogo. O jogo está presente em todas as plataformas de jogos atuais e graças a um bug na Playstore²¹ muitos estudantes puderam adquirir o jogo gratuitamente.

A proposta desenvolvida em conjunto com a turma foi a criação de “maquetes” dentro do jogo, cujo projeto ganhou o apelido de Minequete (Minecraft + Maquete). Nesta construção, foram divididos os grupos e as temáticas foram adaptadas ao conteúdo do 7º ano (excluímos a pré-história, o Egito, as civilizações de Cuxe e o imperialismo na África). A construção destas “maquetes” ocorreu em dois encontros realizados na biblioteca da E.M.E.F José Pedro Steigleder, pois naquele local havia internet disponível para eles. Aqueles que não tinham smartphones alternavam com os colegas de grupos, o que permitiu a interação destes nas construções das maquetes.

O desafio após os encontros foi relacionar estas maquetes aos elementos históricos que os inspiraram e na forma de apresentação dos resultados. Pudemos fazer uso do laboratório de informática da escola e a partir dele construímos os elementos textuais sobre os temas. O problema de inserção dos trabalhos foi resolvido com a publicação de vídeos na página criada para a publicação de trabalhos das alunas e dos alunos.

²¹ Em 9 de maio de 2022 ocorreu um suposto erro na loja do Google (Playstore) que disponibilizou por horas o jogo Minecraft de forma gratuita. (CANELLA, 2022)

CANELLA, Clara. **Minecraft de graça na Play Store chocou os jogadores**: Usuários de Android puderam baixar o jogo sem custo algum; Fãs ficaram confusos com a surpresa. [S. l.], 11 maio 2022. Disponível em: <https://br.ign.com/minecraft-2/98258/news/minecraft-de-graca-na-play-store-chocou-os-jogadores#:~:text=Minecraft%20ficou%20dispon%C3%ADvel%20gratuitamente%20no,a%20promo%C3%A7%C3%A3o%20foi%20sim%20planejada>. Acesso em: 6 abr. 2023.

Figura 30: Página onde se encontram os projetos das Minequetes



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Dentro desta ideia de projeto é importante ressaltar as dificuldades de amostragem e divulgação dos resultados. Primeiramente, sabia-se desde o começo que a forma do jogo impedia qualquer representação fiel às construções e ambientes da história africana, porém, assim como nas maquetes, tínhamos a pretensão de podermos identificar com facilidade estas representações a partir das suas reproduções no jogo. A solução para mostrar as representações construídas foi através das gravações das telas do jogo, o que exigia um conhecimento prévio por parte dos grupos, o que não foi mensurado no início do projeto. Além disso, as alunas e os alunos não tinham experiência na produção textual com uso dos computadores e na publicação de vídeo. Esses elementos sobrecarregaram de estresse a nossa produção dentro do laboratório de informática, cujo tempo para uso era limitado devido a necessidade de seu uso por outras turmas. Mesmo assim, conseguimos produzir uma página com os resultados e ela foi disponibilizada no site da escola²².

O uso do jogo Minecraft como experiência de produção da história africana mostrou-se válido como estratégia de aprendizagem se mensurarmos os resultados avaliativos anteriores a esta prática com os posteriores, porém, os resultados práticos destoaram muito do objetivo inicial. As representações ficaram irreconhecíveis e os estudantes entraram em êxtase com o fato de conseguirem trabalhar juntos no mundo virtual, entrando constantemente nos

²² O site da escola foi excluído em 2023, porém o link original permanece existindo através deste endereço: <https://sites.google.com/view/escolajhs/escola-jps/7%C2%BA-ano/maniquete>

servidores de outros grupos para “sabotar” ou apenas “visitar” os seus amigos. Houve conflitos e eles poderiam ter sido evitados se tivéssemos conversado sobre estes comportamentos antes do início do projeto. Por fim, os resultados do projeto não tiveram a projeção esperada pelos próprios estudantes. Os trabalhos foram postados numa “Feira Digital de História da África” dentro do site da escola, porém a falta de divulgação desta página acabou mantendo os seus trabalhos limitados ao grupo da sala de aula. A experiência não pôde ser inserida na página do Laboratório de História e Jogos por não haver autorização de uso de imagem destes estudantes na página em questão. Além disso, a falta de representações identificáveis destes mundos poderia expor as alunas e os alunos de forma desnecessária.

3.4.2 A Construção do jogo de cartas Ìgbà - Mecânica de Linha do Tempo

As “cartinhas” são uma febre entre as alunas e os alunos do Ensino Fundamental. Elas são usadas como objeto de troca, no caso das colecionáveis e como disputa, através de práticas simples como a do jogo do bafo. A experiência desenvolvida com o uso de cartinhas neste 7º ano da E.M.E.F José Pedro Steigleder surge a partir da própria reflexão do professor de História desta turma em relação ao problema da “bateção” de cartas no meio da aula.

Nesta experiência, partimos da ideia de construção do jogo pela turma e não somente pelo professor. Desta maneira, foi necessário pensar numa estratégia que contemplasse uma ferramenta para a criação do jogo e o uso de uma mecânica simples. Através da plataforma do Canva, criamos uma metodologia para criação de um jogo de cartas com a mecânica de linha do tempo. A criação deste jogo pela turma acrescentaria mais um elemento ao Laboratório de História e Jogos – a aprendizagem da História não somente a partir da prática do jogo, mas a partir da sua criação.

A receita para a criação do jogo e os modelos das cartas foram inseridos na página “Construa” presente no site historiaejogos.com.br²³. A pretensão do jogo foi abordar a temática da história da África, a partir das propostas trabalhadas em sala de aula desde o 6º ano, ou seja, da pré-história até o final do séc. XIX. O jogo foi desenvolvido pela turma, onde os grupos se dividiram para poderem elaborar o jogo a partir das temáticas. A mecânica do jogo foi a de linha do tempo, onde a observação dos eventos e sua datação são essenciais para a prática do jogo. De fato, temos consciência de que as Áfricas tinham diversas formas de contagem do tempo, seja pelo plantio, pelo ciclo lunar, pelas cheias dos rios, etc, porém,

²³ Todo o procedimento de elaboração do jogo se encontra neste link: <https://historiaejogos.com.br/igba/>

dentro de uma proposta de mecânica de jogo simplificada, não se mostrou viável alguma adaptação a estas percepções temporais.

O espaço para o desenvolvimento do jogo ocorreu no Laboratório de Informática, onde divididos em grupos, as alunas e os alunos escolheram os eventos a serem inseridos nas cartas, pois na mecânica de linha do tempo haveria a necessidade de um lado da carta conter uma datação e na outra carta existiria apenas o evento. As datações e os eventos foram retirados dos livros didáticos utilizados na escola em 2022.²⁴

Figura 31: Aqui nós podemos observar a “caixinha” do jogo e uma carta do baralho.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

Dentro das cartinhas produzidas, os elementos textuais puderam ser revistos, porém mesmo dentro desta revisão, alguns erros permaneceram e puderam ser mais uma vez observados após a prática do jogo. Coube ao professor a revisão parcial das cartas, dos elementos históricos e a elaboração do manual do jogo. Cada grupo teve como meta a criação de 5 a 10 cartas por temática. No final da construção do jogo tínhamos uma quantidade de 56 cartas, contendo inúmeros elementos da História Africana.

Ao definirmos o nome do jogo abri na sala de aula um dicionário do grupo linguístico iorubá, a partir do qual a turma definiu em conjunto o nome *Ìgbà*, expressão que se remete a vários significados relacionados ao espaço de tempo, à duração e ao antigamente (Milagres, 2020). A partir do nome do jogo, busquei a construção coletiva da caixinha deste,

²⁴ Os livros foram da coleção História.doc PNLD 2020, formulados para as séries finais do Ensino Fundamental.

porém, ao perceber a falta de tempo para o projeto, optei por fazer a caixinha em conjunto com a aprovação da turma, que acompanhava a elaboração do layout. Definiu-se também em conjunto com a turma a disponibilidade do jogo sob a licença CC BY-NC, ou seja, definimos que seria permitido a adaptação, mixagem e distribuição do jogo sem finalidade comercial.

Jogo pronto, ele foi impresso e dentro da sala de aula as alunas e os alunos que elaboraram o mesmo puderam fazer o recorte das cartas e a montagem das caixas. Foram impressos cinco jogos, um para cada grupo que o produziu. Para manter a longevidade das cartas, foram adquiridos sleeves Mini Chimeuro (43,5 x 67,5) e os próprios estudantes puderam inserir as cartas nos mesmos.

Após a confecção do jogo partimos para a prática definindo um “torneio” na turma, com duração de um encontro. O vencedor recebeu um brinde como premiação, assim como o reconhecimento de vitória pela turma. Este jogo foi aplicado em todas as turmas do 7ºano sob as mesmas condições. Realizada a prática do jogo, o mesmo foi corrigido e sua versão final foi disponibilizada no site www.historiaejogos.com.br, tanto na aba do catálogo quanto na aba “Construa”. Dentro desta área, está presente o modelo para confecção do jogo e a descrição da experiência com a turma, possibilitando a outros professores a oportunidade de poderem construir seus próprios jogos sobre a temática escolhida, além da possibilidade baixar o próprio jogo e utilizar em sala de aula.

Figura 32: estudantes produzindo o jogo Ìgbà



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

3.4.3 O álbum de figurinhas da História da África

Inicialmente, a confecção do jogo de cartas seria estendida a outras turmas, onde cada uma faria um jogo diferente, de acordo com as disciplinas desenvolvidas no ano. Ao indagar a turma 74 (2022) da E.M.E.F José Pedro Steigleder, houve uma contraproposta da turma por fazer algo “diferente” dos colegas da sala ao lado. Estávamos inseridos no contexto de Copa do Mundo, e os álbuns circulavam na sala de aula quando o desafio de produção de um álbum foi lançado. A adesão foi massiva, a temática foi a da História da África e desta forma foi necessário a criação de um modelo digital e de uma metodologia para sua produção. Da mesma maneira que ocorreu com o jogo Ìgbà, o modelo do álbum de figurinhas foi criado a partir do Canva.

Os grupos foram divididos em temáticas da mesma forma como foi representado no início do capítulo, e assim, cada grupo ficou responsável por elaborar os layouts das páginas onde estariam as figurinhas e as próprias figurinhas. Todos foram os responsáveis pela construção da capa e da contracapa e, apesar das adversidades, a turma conseguiu produzir sua capa com originalidade. A construção do álbum foi dividida em Capa e contracapa num arquivo e as páginas internas noutro, sendo que cada grupo seria responsável por montar a

sua. As figurinhas ficaram separadas por grupos, e cada um confeccionaria a sua a partir da descrição da imagem escolhida.

Dentro das páginas internas, foi necessária a construção de textos explicativos sobre determinado período, a consulta a estes textos seguiu o padrão dos outros projetos, ou seja, utilizamos o livro didático como base da pesquisa. Dentro destas páginas os modelos já haviam sido pré-estabelecidos pelo professor, garantindo os espaços para a construção dos textos e colocação das figurinhas.

Para a inserção das imagens das figurinhas, foi estabelecido que deveria haver preferência pelas imagens encontradas na Wikipedia, pois desta forma, garantiríamos que as imagens estariam livres de direitos autorais. Ao definirmos os direitos autorais do álbum, definiu-se como CC-BY, ou seja, liberamos os direitos até mesmo à comercialização, desde que, a autoria seja atribuída ao criador. Definimos esta licença pois todos os estudantes que participaram do processo de construção entenderam o funcionamento dos direitos autorais e decidiram a liberação destes direitos.

Figura 33: álbum de figurinhas com as colagens já realizadas



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

A colagem das figurinhas ocorreu em sala de aula onde cada grupo ficou responsável por recortar e colar as figuras elaboradas por eles. Foram impressos dois álbuns para este momento de colagem, oportunizando a colagem das figurinhas por todos. Após a prática, os grupos decidiram por manter um álbum na escola e os interessados puderam levar para casa onde mostrariam para os seus pais/responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa apresentei uma possibilidade pedagógica de ensino da História a partir da criação de um lugar-conceito chamado de Laboratório de História e Jogos. Uma ação que flerta com a emancipação do estudante, que promove ao ensino de História uma dimensão histórico-crítica a partir do uso e reuso dos jogos de mercado. O Laboratório de História e Jogos se torna, neste momento, um conjunto de pretensões, cuja primeira, foi a de inserir a crítica e a reflexão a partir da prática de jogos, porém, sem esquecer que é necessário instrumentalizar outras professoras e outros professores, para que estes, tenham maiores possibilidades de construir ações transformadoras.

Delimitar o jogo na criação de um lugar-conceito de Laboratório de História e Jogos foi um elemento importante. Ao buscar entender o jogo, percebi a imensidão teórica por trás da sua conceitualização. Desta forma, além do entendimento do jogo como um elemento cultural humano, analisei certas características do jogo para uma possível delimitação deste conceito, como a voluntariedade, a existência de regras e/ou ficcionalidade, a necessidade de criação de espaços e delimitações de tempo, assim como a sua capacidade de fuga de realidade. Além destes elementos característicos, é importante entendermos também as suas classificações, por exemplo, um jogo com predominância do fator *Alea* (sorte), pode não combinar com uma atividade que busca a criticidade.

Os jogos de mercado com contexto histórico são o objeto de estudo do LHJ, por isso, é importante destacar as características convergentes entre os jogos digitais e analógicos, também debatidos neste processo de conceituação de jogo no primeiro capítulo. O jogo, analógico ou digital, mantém propriedades como a necessidade de espaço-tempo, de regramento (mesmo que o fluxo de regras possa variar, ou seja, um jogo poder ter uma densidade de regras maior que o outro) da voluntariedade e também da possibilidade de transposição para um mundo próprio. Destaco também que o jogo como progresso, visto através de práticas educativas, está muitas vezes inserido em outras propostas lúdicas que possuem alguns elementos presentes neste conceito de jogo, como a gamificação e o *serious game*, que não são o foco da práxis do LHJ. A nossa prática consiste em abordar os jogos de mercado, seja de forma instrumental - proporcionando reusos e aprendizagens a partir da sua prática, ou como um objeto de estudo, a partir da problematização da sua prática e construção de uma pesquisa baseada na reflexão e na crítica.

Este debate sobre os jogos e sua indústria foi um tema de análise importante no segundo capítulo, onde dimensionei o jogo dentro desta perspectiva de mercado, abordando

essa relação de jogo como um produto e as possibilidades de abordagem. O Laboratório de História e Jogos terá duas abordagens distintas em sua relação com os jogos de mercado. Na perspectiva que nomeio como “positiva” enxergo a possibilidade de reimaginação, reemprego destes jogos como possibilidade crítica/reflexiva na aprendizagem, pois inseridos numa sociedade consumista, alunas e alunos se tornam não só consumidores, pois os seus “usos e consumos” tem a capacidade de transformar um produto criado pela classe dominante. Essa visão não exclui o que chamo de perspectiva “negativa”, onde entendo que a Indústria Cultural se apropria do jogo, transformando um elemento cultural em produto, o que impõe a estes jogos certas “demandas do mercado”, excluindo a espontaneidade criativa de seu processo e inserindo os “passados” de um norte hegemônico. De maneira geral, os jogos de mercado acabam se tornando mais um instrumento de alienação do sujeito às tecnologias, neste caso específico, das nossas alunas e nossos alunos. É sob esta perspectiva que o LHJ cria instrumentos pedagógicos que busquem expor os elementos contraditórios destas imposições da Indústria Cultural.

Continuando no segundo capítulo, fiz uma discussão teórica sobre as possibilidades de ação dentro destas perspectivas positiva e negativa do jogo de mercado. A partir daí cria-se o que chamo de Eixo Pedagógico e Eixo da História. No Eixo Pedagógico posicionei o Laboratório de História e jogos como uma ação pedagógica pertencente ao campo da pedagogia histórico-crítica. Alunas e alunos são sujeitos com potencial de transformação da sociedade, influenciados pela realidade material à qual pertencem. Desta forma, nossa ação pedagógica considera as realidades escolares distintas, mantendo a professora e o professor comprometidos numa construção crítico/reflexiva. As ações pedagógicas que eu apresento servem como sugestões/inspirações, centradas em permitir ao estudante um horizonte onde este possa desenvolver uma consciência sobre o que ele quer ser, mas também sobre o que ele precisa ser.

Dentro da prática do LHJ somente o eixo pedagógico pode não ser o suficiente, por isso, inseri o Eixo da História, fundamental para uma práxis pedagógica que busque uma perspectiva crítica/reflexiva, centrada numa ideia de utilização do jogo de mercado como objeto de estudo da História. Para isso, o LHJ apresentou diversas possibilidades de usos destes jogos como objetos de estudo da História, seja a partir das suas narrativas ou das suas representações. É importante deixar claro que ambos os eixos (Pedagógico e da História) devem se manter abertos a diversas concepções, especialmente no âmbito da História, já que a variedade e a dinâmica desta indústria dos jogos exige as mais variadas correntes teóricas

historiográficas para uma ação pedagógica que insira a crítica ao objeto, neste caso, o jogo de mercado.

No capítulo 3, procurei concretizar a ideia de lugar-conceito de um Laboratório de História e Jogos. Para tanto, as ações práticas deste capítulo resultaram também em um constante diálogo com a teoria, principalmente no desenvolvimento e na necessidade de implementação do que chamo de Eixo Pedagógico e Eixo da História. Estas ações buscaram responder ao problema desta pesquisa, que está centrado na transformação dos jogos de mercado com contexto histórico em objetos potencializadores para uma aprendizagem crítico/reflexiva, cujo horizonte de expectativa é levar às alunas e aos alunos uma condição de resistência e/ou emancipação.

Defino primeiramente o “lugar” do Laboratório nesta construção. E por isso é importante entender que o Laboratório é uma ação, que cria/adapta os mais variados espaços escolares, para que a prática do jogo se transforme numa possibilidade de aprendizagem e/ou pesquisa da História. Através das nossas experiências, demonstrei a possibilidade de prática dos jogos nos mais variados espaços escolares, desde a sala de aula ao laboratório de informática e biblioteca. Mas, para isso ocorrer, devemos ter alguns cuidados, entendendo que o jogo precisa de um espaço e tempo delimitados. Desenvolver uma ideia de lugar de jogo é fundamental, por isso, além da organização da sala ou de outros espaços, podemos inserir o uso das toalhas verdes (no caso da prática de jogos analógicos) elas proporcionam uma maior ambientação para a prática do jogo.

Mas “lugar” do Laboratório apenas como um espaço físico na escola, não é o suficiente. Para expandir esta proposta, foi necessário pensar o Laboratório também como um espaço virtual, que além de instrumentalizar as práticas na sala de aula, pode expandir os seus resultados, a partir da divulgação destas atividades. O site historiaejogos.com.br é uma ferramenta essencial na nossa construção de Laboratório. Através dele, catalogamos jogos com contexto histórico e disponibilizamos estes a partir de uma pesquisa simplificada, por períodos históricos gerais e do Brasil, além do campo outras temáticas, onde inserimos temas mais específicos, relacionados a jogos com contexto indígena e africano. Neste mesmo campo “Catálogo” inseri textos e atividades baseadas na prática de jogos, onde podem constar as próprias construções dos estudantes. Este espaço virtual permite também a construção de jogos a partir de sugestões pedagógicas presentes no campo “Construa”. Atualmente, esta área permite a professoras e professores desenvolverem álbuns de figurinhas e jogos de carta com mecânica de linha do tempo junto às suas alunas e aos seus alunos. Por fim, o site também

instrumentaliza a publicação dos trabalhos desenvolvidos nas Feiras de História e Jogos e em outras práticas realizadas pelo LHJ, a partir de uma área específica, chamada de Publicações.

As primeiras experiências práticas do LHJ ocorreram em 2022, começando pelo que chamo de Projeto Piloto. Naquela experiência direcionei uma turma de 1º ano do Novo Ensino Médio, cuja disciplina de Cultura Digital foi utilizada de forma transdisciplinar com a disciplina de História. A partir desta experiência, que buscava a problematização de jogos de mercado com contexto histórico baseados numa temática tradicional (Pré-História, Antiguidade e Idade Média), percebi que não seria possível inserir a crítica e a reflexão apenas por meio de uma historiografia comparada, isto é, limitando-se ao desenvolvimento de problemas a partir das representações históricas presentes nesses jogos. Por essa razão, a construção do LHJ se deu por meio de um intenso diálogo entre teoria e prática. Para promover uma abordagem crítico-reflexiva, é fundamental pensar o jogo também como um objeto de pesquisa histórica.

No segundo ano da pesquisa (2023) continuei a busca por um LHJ como um espaço uma prática crítico/reflexiva. Ainda sob um contexto de NEM no qual a turma pertencia a Trilha das Humanidades, eu tive uma oportunidade de carga horária mais extensa em consonância com outras disciplinas como Direitos Humanos e Diversas Culturas e Sociologia. Assim, pude implementar práticas que inserissem a ideia de Indústria Cultural, com a elaboração de um álbum de figurinhas sob esta temática, permitindo (ao meu ver naquele momento) um ambiente mais suscetível a uma prática crítica e reflexiva. A partir daí, busquei através de uma Feira na escola (Feira de História e Jogos) suscitar pesquisas sobre os jogos que abarcassem em sua problematização elementos críticos e reflexivos, nos quais, a partir da inserção de uma metodologia da História mais ampla (graças a implementação do Eixo da História) foi possível implementar o jogo como objeto de pesquisa, oportunizando resultados muito mais complexos e pertinentes que no ano anterior. Atividades focando o Racismo em *Red Dead Redemption 2*, a Marginalização presente no jogo *League of Legends* e o Protagonismo Feminino nos jogos digitais puderam expressar essa busca por um olhar mais crítico a partir da transformação do jogo em um objeto de estudo. Da mesma maneira, surgiram trabalhos que visavam uma postura mais reflexiva, como a ideia de apocalipse a partir do jogo *The Last of Us* e Pensando o Futuro a partir das escolhas feitas no jogo *Detroit Become Human*. A partir do desenvolvimento de trabalhos sob a perspectiva de um Eixo da História mais consolidado, nós tivemos o desenvolvimento de produções que visavam a criação de narrativas, como o RPG *A Ascensão dos Deuses*. Claro, nem todos os trabalhos conseguiram atingir o objetivo proposto, mas consegui observar uma transformação

importante nas pesquisas realizadas em 2022 e 2023, lembrando que as turmas eram praticamente idênticas.

Além da pesquisa crítica, dentro da proposta do LHJ inseri a busca pela aprendizagem a partir da prática dos jogos. Lógico, a pesquisa é também um instrumento de aprendizagem, porém, procurei não delimitar minha prática somente a uma possibilidade de ação. Por isso, busquei ainda em 2022, desenvolver uma série de atividades a partir do uso e reuso dos jogos, neste caso, posicionei o jogo como um elemento positivo para a aprendizagem. Os exemplos inseridos na pesquisa não foram os únicos, mas apresentavam experiências distintas e uma aprendizagem significativa que dialogou com a EREER, o que não deixa de ser um movimento de resistência a própria indústria dos jogos, que, como eu já abordei, tende a descartar as culturas de grande parte do Sul Global. Neste instante, o LHJ demonstra a possibilidade de aprendizagem significativa a partir da reelaboração/ressignificação de jogos de mercado. O álbum de figurinhas da História da África, por exemplo, foi reelaborado durante a Copa do Mundo, onde estava em alta a ideia do Álbum de Figurinhas da Copa, e o jogo de Cartas Ìgbà foi elaborado a partir da observação do uso das cartinhas (do tipo bafo) que eram utilizadas na turma, no qual foi acrescentada uma mecânica baseada no jogo Timeline. A prática dos jogos é importante neste processo, porém, observo que a aprendizagem significativa ocorre na elaboração destes jogos, ou seja, a aluna e o aluno acabam construindo os seus conhecimentos a partir do processo de elaboração do jogo. As práticas consolidadas foram transformadas em ferramentas de construção de jogos na área “Construa” do site historiaejogos.com.br.

As experiências e o constante diálogo teórico são necessários para esta incessante busca pela emancipação do estudante. Por isso, afirmo que o Laboratório de História e Jogos percorre um trajeto infinito, pois a emancipação do Ser Humano só ocorre a partir da constante reflexão e criticidade do seu meio. Apesar disso, procurei demonstrar caminhos possíveis para este percurso, apresentando possibilidades distintas num contexto de Ensino de História na Escola Pública de nível Fundamental e Médio. Exemplifiquei como podemos criar espaços físicos para o LHJ, e também um espaço virtual, a partir da criação de um site. Dialoguei teoricamente a partir das práticas realizadas em sala de aula, demonstrando as construções das alunas e dos alunos, nos quais pude identificar elementos de crítica e reflexão social bastante relevantes. Desta maneira, acredito que o lugar-conceito do Laboratório de História e Jogos consiste neste conjunto de práticas e diálogos teóricos, nos quais me impedem de trazer um modelo pronto e acabado, e sim uma possibilidade de inspiração para a prática docente.

Agora, sigamos para uma próxima fase, baseada num conjunto de necessidades que o tempo de pesquisa impossibilitava a sua implementação, como a criação de um minicurso para docentes dentro da plataforma historiaejogos.com.br, uma área de construção de RPG's e uma maior maturação teórica acerca do jogo como objeto de estudo da História, o que vejo como fundamental para o desenvolvimento de novas práticas crítico-reflexivas dentro do Laboratório de História e Jogos. Desejo que o LHJ não tenha um Game Over, afinal de contas, nosso jogo está apenas começando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **Indústria Cultural**. São Paulo: Unesp, 2020.

ADORNO, T. **Indústria Cultural e Sociedade**. 14^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1^a. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AIRES, J. Conheça o significado dos símbolos do PlayStation. **Adrenaline**, 2022. Disponível em:

<<https://www.adrenaline.com.br/games/playstation/conheca-o-significado-dos-simbolos-do-playstation/>>. Acesso em: 14 novembro 2022.

AMUN-RE E A HISTÓRIA REAL DO EGITO. Egito no jogo Amun-re. **Amun-re e a História Real do Egito**, 2022. Disponível em:

<<https://amunreeahistoriarealdoegito.blogspot.com/2022/11/egito-no-jogo-amun-re.html>>.

Acesso em: 06 maio 2024.

BARROS, J. D. História Comparada - Da Contribuição de Marc Bloch à Construção de um Moderno Campo Historiográfico. **História Social**, Campinas, 2007. 7-21.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: editora 34, 2009.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. 1^a. ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. 5^a. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, M. **Apologia da História**: Ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRENER, C. Universidade Federal Fluminense. **jornalocasaraio.uff.br**, 2023. Disponível em:

<<https://jornalocasaraio.uff.br/2023/06/23/mesmo-na-era-digital-jogos-analogicos-ganham-esp>>

aco-no-brasil/#:~:text=No%20Brasil%2C%20esse%20mercado%20de,R%24%207%2C5%20 bilh%C3%B5es.>. Acesso em: 23 junho 2024.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, v. 20, 2021.

BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2011.

BUSARELLO, R. I. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. **Gamificação em debate**. São Paulo: Edgard Blücher, 2018. Cap. 11, p. 115-125.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2021.

CERTEAU, M. D. **A Escrita da História**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CERTEAU, M. D. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

CHAPMAN, A. **Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice**. New York: Routledge, 2016.

CURIOSIDADES HISTÓRICAS. CONSTRUINDO UMA PIRÂMIDE EM MINECRAFT. **Curiosidades Históricas**, 2022. Disponível em: <<https://curiosidadeshistoricassjb.blogspot.com/2022/11/a-piramide-de-queops.html>>. Acesso em: 03 Maio 2024.

DOMINGUES, D. Gamificação em Debate. In: SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. **Gamificação em debate**. São Paulo: Edgard Blucher, 2018. Cap. 1, p. 11-37.

DOSSE, F. **A História**. São Paulo: Unesp, 2012.

DUARTE, R. **Adorno/Horkheimer e a Dialética do Esclarecimento**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FLANAGAN, M.; NISSENBAUM, H. **Values at Play: Valores em jogos digitais**. São Paulo: Edgard Blucher, 2016.

FRASCA, G. Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology. **The Video Game Theory Reader**, New York, 2003. 221-235.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 72ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 83ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOMES, R. Narratologia & Ludologia: um novo round. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**, Rio de Janeiro, 08 outubro 2009. 181-189.

GOMES, R. Shenmue e o dilema narrativo. In: SANTAELLA, L.; MIRNA FEITOZA **Mapa do jogo**: A diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage learning, 2009. Cap. 2, p. 67-85.

GONÇALVES, L. A. **Espaço das utopias no cotidiano escolar: a organização de um Laboratório de**. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF. Rio de Janeiro, p. 94. 2020.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2013.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. 1ª. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento de cultura. 9ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

INSPER. www.insper.edu.br. **INSPER**, 2022. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/noticias/industria-de-games-vai-faturar-seis-vezes-mais-do-que-os-cinemas/>>. Acesso em: 16 junho 2024.

JANUÁRIO, A. **Educação e Resistência e Theodor Adorno**. São Paulo: Loyola, 2020.

JUNIOR, R. F. D. M. A história como "logos do outro": Michel de Certeau e a operação historiográfica. **Temporalidades - Revista de História**, Belo Horizonte, Janeiro/Abril 2019. 98-122.

JUUL, J. **Half-real**: videogames entre regras reais e mundos ficcionais. São Paulo: Edgard Blucher, 2019.

KOSELLECK, R. **Histórias de Conceitos**: Estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

LIA, C. F. et al. Laboratórios de Ensino de História: refletindo e construindo com os professores. **Dossiê Ensino de História e formação docente: pesquisas sobre o Ensino de História**, Goiânia, Janeiro - Julho 2015. 164-178.

MACGONIGAL, J. **A Realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MARCUSE, H. **O Homem Unidimensional**. 1ª. ed. São Paulo: edipro, 2015.

MEISTER, Jan Christoph. **Narratologia**. Enciclopédia de Narratologia, traduzida por Gisele da Costa Lipimam Pereira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014, <www.ufrgs.br/geni/recursos-para-pesquisa/enciclopedia-de-narratologia/>. Acesso em: 16 de Nov. 2024.

MICELI, P. Uma Pedagogia da História? In: PINSKY, J. **O Ensino de História e a criação do fato**. 14ª. ed. São Paulo: Contexto, 2021. Cap. 3, p. 37-52.

MILAGRES, A. S. Dicionário Yorùbá/Português/Yorùbá. **academia.edu**, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/43089409/Dicion%C3%A1rio_Yor%C3%B9b%C3%A1>. Acesso em: 24 Setembro 2022.

MORAIS, J.; DIAS, R. F. Reflexões em torno do "ofício do historiador" e sua legitimidade epistemológica: o que Veyne, White, Certeau, Gay e Chartier têm a nos dizer? **Historiadores, passado e presente: espaços de atuação**, Porto Alegre, janeiro/julho 2013. 25-40.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. O Jogo e o Conceito: Sobre o ato criativo na sala de aula. **Dossiê Ensino de História e formação docente: pesquisas sobre o Ensino de História**, Catalão, jan/jun 2015. 88-100.

PGB. **Pesquisa Games Brasil - Edição Gratuita**. PGB. [S.l.], p. 67. 2024.

RETONDAR, J. **Teoria do jogo**: A Dimensão Lúdica da Existência Humana. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

ROCHA, A. Broadcast +. **https://broadcast.com.br/**, 2024. Disponível em: <<https://broadcast.com.br/cadernos/financeiro/?id=THB2Q2hWMFJOVG9CaUI5UVFNMk9Sdz09>>. Acesso em: 16 junho 2024.

SANTOS, R. S. A História dos Conceitos e a Construção do Saber Histórico na Sala de Aula. **O Brasil na Historiografia de Felisbello Freire: Reflexos na Pesquisa e no Ensino em História**, Aracaju, 24-27 Outubro 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: A pedagogia Histórico-Crítica contra a Barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCAFF, A. Mercado de games no Brasil deve duplicar até 2026, diz PwC. Vale investir?, 2022. Disponível em: <

SCOTT, J. História das Mulheres. In: BURKE, P. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2011. Cap. 3, p. 65-98.

SILVA, O. V. D. **Teoria Crítica, Neoliberalismo e Educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SILVA, O. V. D. **Teoria Crítica, Neoliberalismo e Educação**. 1ª. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SUTTON-SMITH, B. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017.

TELLES, H. V.; ALVES, L. Narrativa, História e Ficção: Os History Games como Obras Fronteiriças. **Comunicação e Sociedade: Vol.27**, 2015. 303-317.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa I: A Árvore da Liberdade**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1987.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria: E Outros Ensaios**. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

TOLLOTI, R. www.infomoney.com.br. **Mais que brincadeira de criança: vendas de jogos de tabuleiro disparam no Brasil, mas mercado tem grandes desafios: Beneficiado pelo aumento de demanda durante a pandemia, empresas do setor, agora, sofrem com inflação de insumos e gastos no frete.**, 2022. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/negocios/mais-que-brincadeira-de-crianca-vendas-de-jogos-de-tabuleiro-disparam-no-brasil-mas-mercado-tem-grandes-desafios/>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

WHITE, H. **Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XIX**. 2^a. ed. São Paulo: Edusp, 2019.

WOODCOCK, J. **Marx no Fliperama**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

APÊNDICE A - Texto elaborado sobre o conceito de jogo e suas características



Escola Estadual Técnica São João Batista
Turma 222/2023

Disciplinas: História, Sociologia, Direitos Humanos e Diversas Culturas

EM13CHS101 - Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

O Conceito de Jogo

O jogo é uma atividade especial que existe há muito tempo, até mesmo antes de os seres humanos aparecerem. Animais como os cães brincam de morder sem ferir, seguindo regras e sentindo alegria nessa brincadeira. Os humanos não inventaram o jogo, apenas o praticam de forma diferente.

Entender o jogo é importante. Psicólogos e fisiologistas tentam definir o que é o jogo, mas é difícil. Ele não pode ser explicado de forma lógica, biológica ou estética. O jogo é único e deve ser descrito por suas características principais.

O jogo é voluntário. Você escolhe jogar, e isso não muda enquanto você estiver interessado. É como se você entrasse em um mundo imaginário, onde as regras são diferentes. Mesmo sendo algo fora do comum, o jogo faz parte da vida diária e é importante culturalmente.

Para jogar, você precisa de espaço e tempo definidos. O jogo fica na memória e é transmitido ao longo do tempo, tornando-se parte da cultura. O espaço pode ser um campo ou apenas um espaço imaginário, onde as regras são respeitadas. Nele, você joga com ordem e harmonia, mesmo que haja competição.

As regras são importantes. Elas criam uma realidade alternativa, um mundo diferente do habitual. Mesmo que algumas pessoas não gostem de seguir as regras, elas são essenciais para manter o jogo divertido para todos.

Nem todo jogo precisa de regras. Alguns, como o faz-de-conta, são livres de regras, mas ainda são jogos porque são fictícios. Isso significa que eles acontecem em um mundo irreal, diferente da vida real.

Em resumo, o jogo tem várias características:

- Voluntário: você escolhe jogar;
- Transpõe para um mundo próprio: você entra em um mundo imaginário;
- Delimitado por espaço e tempo: tem um local e um tempo definidos;
- Possuidor de regras ou da ficcionalidade: tem regras ou é fictício.

Entender essas características é importante para usar o jogo na sala de aula de forma eficaz. É necessário entender que o jogo deve ser uma experiência voluntária e divertida, não apenas uma tarefa escolar. Proporcionar uma experiência de jogo na escola pode transformar os alunos em verdadeiros jogadores.

As Características do Jogo

Se com Huizinga somos introduzidos à reflexão sobre as principais propriedades do jogo, é a partir de Caillois (2021) que encontramos uma classificação dos jogos, organizando os mesmos em quatro grandes grupos - Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx, divididos em dois polos antagonistas, o Paidia é um polo onde a característica do jogo deve ter o divertimento, a turbulência, a livre improvisação e a alegria despreocupada e a fantasia. Já o Ludus tem como característica jogos com obstáculos que aumentam o desafio, neste caso o jogo exige a paciência, a destreza, a engenhosidade.

No Agôn, encontramos jogos que envolvem competição equilibrada entre os participantes, como Xadrez e Dama, onde a habilidade e estratégia são fundamentais. Já no Alea, os jogos são guiados pela sorte, como Bingo e Loteria, onde o resultado é determinado pelo acaso. O Mimicry engloba jogos que estimulam a imaginação e a criatividade, como o Teatro e brincadeiras infantis baseadas na fantasia. Por fim, o Ilinx abrange jogos que provocam uma sensação de vertigem ou movimento, como acrobacias e esportes radicais, sendo uma forma de escapismo da realidade.

Essas classificações são importantes para os estudantes de História, pois permitem analisar os jogos não apenas pela sua temática, mas também pelas suas características específicas. Ao compreender essas classificações, os alunos podem se identificar melhor com os jogos e compreender como eles refletem aspectos culturais, sociais e históricos.

Além disso, é interessante destacar que os jogos podem combinar diferentes características, o que enriquece ainda mais a experiência do jogador. Por exemplo, um jogo de dados pode combinar o elemento de sorte (Alea) com a sensação de movimento (Ilinx), como quando o jogador comemora um resultado favorável.

Assim, ao estudar os jogos sob a perspectiva de Caillois, os alunos de História podem não apenas se divertir, mas também aprender sobre aspectos importantes da cultura e da sociedade, desenvolvendo uma visão crítica e ampliando seu repertório histórico e cultural.

O Jogo Digital

Os jogos digitais, como aqueles jogados em computadores, videogames e smartphones, são diferentes dos jogos analógicos por sua representação gráfica e interatividade. Enquanto os jogos analógicos têm elementos físicos, como tabuleiros e peças, os jogos digitais são projetados em telas, oferecendo uma experiência visual e interativa.

Esses jogos têm uma história relativamente recente, com o jogo Spacewar de 1961 sendo considerado um marco inicial. Nas décadas seguintes, os videogames se popularizaram, e hoje os jogos mobile são muito comuns, assim como os jogos online, que permitem a interação entre jogadores.

Ao analisarmos os jogos digitais à luz das características dos jogos, percebemos que eles também precisam de voluntariedade, espaço e tempo. Por exemplo, em jogos como Rise of Kingdoms, para construir uma civilização, é necessário tempo para progredir e espaço para expandir. Mesmo em jogos de mundo aberto, há limites invisíveis que definem o espaço do jogo.

A característica de escapismo, tão importante nos jogos, também é presente nos jogos digitais. A relação entre a regra e a ficção nos jogos digitais é complexa, pois muitas vezes as regras são aprendidas através da prática do jogo, em contraste com os jogos analógicos, onde as regras são mais explícitas.

É importante destacar que os jogos digitais têm evoluído, permitindo maior liberdade criativa para os jogadores. Jogos como Minecraft, por exemplo, possibilitam aos jogadores criar e modificar o mundo do jogo de acordo com sua imaginação, rompendo com as regras tradicionais dos jogos.

Referências Bibliográficas:

- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2021. 301 p.
- HUIZINGA, Johan. **HOMO LUDENS: o jogo como elemento da cultura**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020. 285 p.
- JULL, Jesper. **Half-real: videogames entre regras reais e mundos ficcionais**. São Paulo, SP: Blucher, 2019. 211 p.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

APÊNDICE B - Plano de aula e texto sobre a Indústria Cultural



Escola Estadual Técnica São João Batista
Turma 222/2023

Disciplinas: História, Sociologia, Direitos Humanos e Diversas Culturas

Plano de aula - A Indústria Cultural

Aula 1 - Leitura de texto

EM13CHS303: Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

A Influência da Indústria Cultural nos Jogos: Uma Reflexão

A Indústria Cultural é um conceito que se refere à produção em massa de bens culturais, como filmes, músicas, programas de TV e, claro, os jogos. Ela molda nossa cultura e nossas formas de pensar, muitas vezes de maneira sutil. No caso dos jogos, essa indústria tem um papel fundamental na forma como os games são criados, distribuídos e consumidos.

Os jogos são um dos grandes fenômenos da Indústria Cultural, sendo produzidos em diversas plataformas, como computadores, videogames e smartphones. Eles se tornaram parte importante da cultura contemporânea, oferecendo entretenimento e também influenciando nossa maneira de ver o mundo.

No entanto, é importante entender que nem sempre a Indústria Cultural busca promover reflexões profundas ou transmitir conhecimento histórico de forma precisa. Muitas vezes, os jogos são criados visando principalmente o lucro, o que pode resultar em produtos que valorizam mais a diversão imediata do que a reflexão crítica.

Um aspecto interessante é a inserção da temática histórica nos jogos. Embora isso possa parecer positivo à primeira vista, já que permite aos jogadores aprender sobre história de uma forma interativa, é preciso analisar com cuidado como essa temática é abordada.

Nos jogos de mercado, muitas vezes vemos uma abordagem superficial da história, com foco em elementos de ação e aventura, em vez de uma narrativa precisa e contextualizada. Além disso, há uma tendência à regionalização das histórias, com maior destaque para mitologias e eventos europeus, em detrimento de outras culturas, como a brasileira.

É importante também mencionar que a Indústria Cultural busca, muitas vezes, evitar elementos como o drama e a tristeza em seus produtos, priorizando finais felizes e satisfatórios para os jogadores. Isso pode limitar a complexidade das narrativas e a reflexão sobre temas importantes.

É fundamental, portanto, que os jogadores estejam atentos à forma como os jogos abordam a história e outras temáticas, buscando sempre uma visão crítica e contextualizada. Além disso, é importante valorizar jogos que buscam ir além do entretenimento superficial, oferecendo experiências mais ricas e significativas.

Os jogos têm o potencial de serem muito mais do que simples formas de entretenimento. Eles podem ser ferramentas poderosas para o aprendizado e a reflexão, desde que sejam criados com cuidado e sensibilidade. Ao compreendermos o papel da Indústria Cultural nos jogos, podemos nos tornar jogadores mais conscientes e críticos, capazes de aproveitar ao máximo essa forma de arte tão fascinante e influente.

Referências Bibliográficas:

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural**. São Paulo: Unesp, 2020. 285 p.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 223 p.

MARCUSE, Herbert. **O Homem Unidimensional**: Estudos da Ideologia da Sociedade Industrial Avançada. São Paulo: Edipro, 2021. 245 p.



Escola Estadual Técnica São João Batista
Turma 222/2023

Disciplinas: História, Sociologia, Direitos
Humanos e Diversas Culturas

Plano de aula - A Indústria Cultural

Aula 2 - Debate em sala de aula para explorar as impressões dos alunos sobre a Indústria Cultural e como estas se relacionam com o conceito em si.

EM13CHS303: Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

Parte 1: Introdução ao tema sobre a Indústria Cultural - aula expositiva e dialogada baseada no texto anterior e na ampliação dos conceitos utilizados.

Parte 2: Fazer um debate com as alunas e alunos acerca do tema Indústria Cultural permitindo a exposição das suas experiências cotidianas e percepções da Indústria Cultural no dia a dia.

Parte 3: Incentivar a reflexão sobre como suas escolhas culturais são influenciadas pela Indústria Cultural e como isso afeta a sociedade.

Parte 4: Realizar questões norteadoras após o debate.

- Quais são os produtos culturais que você mais consome?
- Como você acha que a Indústria Cultural influencia suas escolhas?
- Você acredita que a Indústria Cultural promove diversidade cultural ou uniformização?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)