



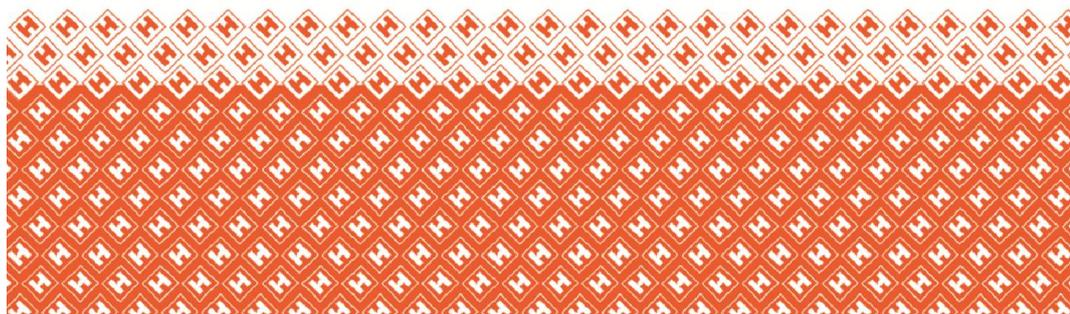
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

HELKOM VIANA TELLES

**EMPATIA HISTÓRICA E JOGOS DIGITAIS:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

SALVADOR - BAHIA

2018



HELYOM VIANA TELLES

**EMPATIA HISTÓRICA E JOGOS DIGITAIS:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB como requisito parcial do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lynn Rosalina Gama Alves.

SALVADOR - BAHIA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

V614e Viana-Telles, Helyom

EMPATIA HISTÓRICA E JOGOS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA
O ENSINO DE HISTÓRIA / Helyom Viana-Telles.-- Salvador, 2018.
127 fls.

Orientador(a): Cristiana Ximenes .

Coorientador(a): Lynn Alves.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História - PROFHISTORIA, Câmpus I. 2018.

1. Ensino de História. 2. Jogos Digitais . 3. Educação Histórica.
4. Empatia Histórica.

CDD: 907

Prof.^a Dr.^a CRISTIANA F. LYRIO XIMENES
Orientadora e Presidente

Prof.^a Dr.^a LYNN ROSALINA GAMA ALVES
(co)Orientadora

Prof.^a Dr.^a TÂNIA MARIA HETKOWSKI
Examinadora interna

Prof. Dr. FLÁVIO GONÇALVES SANTOS
Examinador externo

AGRADECIMENTOS

A minha vinculação ao Grupo Comunidades Virtuais representou, definitivamente, um divisor de águas em minha trajetória profissional e acadêmica. À Professora Lynn Alves, o meu sincero muito obrigado!

A Rose Santos e Daniel Leite, a minha sincera gratidão.

Para Camila Nobre e Tenchi

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos discutir o potencial dos jogos digitais enquanto instância mediadora para o ensino de História a partir do referencial teórico da educação histórica, investigar a relação entre jogos digitais e empatia histórica e compreender como o recurso à empatia histórica poderia contribuir para o ensino de História. O trabalho concluiu que os *videogames* podem ser utilizados para promover cada uma das operações necessárias à empatia histórica. Os processos de identificação com avatar podem estimular o desenvolvimento de padrões comportamentais e juízos morais nos estudantes. Com base na discussão teórica sobre Jogos digitais, educação histórica e empatia histórica, organizei uma experiência de ensino aplicada junto a uma turma do terceiro ano de Agroecologia do Instituto Federal Baiano - Campus Serrinha, na qual atuava como docente da disciplina História, consistindo em uma pesquisa participante engajada, ou um processo de investigação-ação, com o objetivo de aprimorar minha prática profissional. A experiência teve como resultado positivo o aumento substancial da motivação e do interesse dos estudantes em relação ao curso. Os resultados do processo de investigação-ação possibilitaram o desenvolvimento de modelo de avaliação da empatia histórica em jogos digitais baseado no conceito bidimensional de empatia para avaliar as possibilidades de aprendizagem que podem ser construídas no sentido de promover as operações necessárias à empatia histórica.

Palavras-Chave: Ensino de História, Educação Histórica; Jogos Digitais; Empatia Histórica.

ABSTRACT

The aim of the present paper is to discuss the potential of digital games as a mediator for the teaching of History stemming from the theoretical reference pertaining to the education of that discipline, to investigate the relation between digital games and historical empathy and to understand how resorting to historical empathy might contribute to the teaching of History. The conclusion of this paper is that videogames may be used for promoting each one of the necessary operations for historical empathy. The identification processes with avatar may stimulate the students to develop behavioral patterns and moral judgment. Based on digital games theoretical discussion, I organized a teaching experience applied to a class during its third year course of Agroecology of the Bahian Federal Institute - Campus Serrinha, which I taught as a history docent. It consisted of a collaborative research or a process of investigation/action, whose aim was optimizing my professional practice. The positive result of the experience was the substantial increase of the students motivation and interest in the course. The results of the investigation/action process enabled the development of the evaluation model for historical empathy in digital games based on the two-dimensional concept of empathy for evaluating the possibilities of learning which may be constructed in the sense of promoting the necessary operations for historical empathy.

Keywords: History Teaching; Historical Education; Digital Games; Historical Empathy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 DISCUTINDO O ENSINO DE HISTÓRIA.....	14
2.1 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: GÊNESE E CRISE.....	14
2.2 A PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
3 PERCURSO METODOLÓGICO E PESQUISA-AÇÃO.....	24
3.1 CONCEPÇÕES SOBRE PESQUISA AÇÃO.....	26
3.2 O CAMPO DE TRABALHO E INVESTIGAÇÃO.....	32
3.3 A EXPERIÊNCIA COM OS ESTUDANTES DE AGROECOLOGIA.....	34
3.4 OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA.....	38
4 JOGOS ELETRÔNICOS E DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	43
4.1 JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA.....	41
4.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E JOGOS DIGITAIS.....	51
5 EMPATIA HISTÓRICA E JOGOS DIGITAIS.....	57
5.1 ESTÉTICA E FICÇÃO COMO UM CAMPO DE EXPERIÊNCIA HISTÓRICA.....	57
5.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM E EMPATIA HISTÓRICA.....	60
5.3 O DEBATE SOBRE A DUPLA DIMENSÃO DA EMPATIA HISTÓRICA: A EMPATIA COGNITIVA E A EMPATIA EMOCIONAL.....	65
5.4 UM MODELO INSTRUCIONAL PARA EMPATIA HISTÓRICA?.....	70
5.5 O AVATAR COMO CONCEITO DE SEGUNDA ORDEM? SIMULAÇÃO E EMPATIA HISTÓRICA.....	73
5.6 EMPATIA, EMOÇÕES E JOGOS DIGITAIS.....	78
5.7 JOGOS DIGITAIS, UM CAMPO DE EXPERIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	93
6 PROPOSTA DE MODELO DE AVALIAÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA EM JOGOS DIGITAIS.....	96
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE.....	126

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Modelo Endacott e Brooks de Empatia Histórica p.72
- Figura 2** - Modelo Calleja de envolvimento do jogador p.83
- Figura 3** - O loop afetivo em games p.88

1 INTRODUÇÃO

A minha reflexão sobre o ensino de História remonta aos anos da primeira graduação quando, em 1998, produzi uma pesquisa sobre reprodução ideológica das desigualdades regionais nos livros de História. Esse trabalho recebeu uma das premiações ofertadas pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) através do Prêmio Senador Milton Campos. Poucos anos depois, o campo acadêmico passou a dar menos ênfase à discussão sobre livros didáticos e ideologia e se mostrou mais interessado nas histórias de vida dos docentes, seus percursos formativos, suas leituras, memórias, seu fazer educativo. Em lugar do texto e das estruturas sociais, a atenção se voltou para a compreensão dos agentes sociais, para os estudos sobre a recepção e sobre os usos dos textos. Além disso, o currículo de História foi desafiado a responder às demandas oriundas de movimentos identitários e étnico raciais dos índios e negros. Particularmente, campos como a da Didática da História, tem estimulado que os docentes dialoguem com a experiência cultural adquirida pelos estudantes a partir da assimilação de outras narrativas sobre o passado, a exemplo da memória, do cinema, da literatura, dos quadrinhos e das tecnologias digitais.

De modo semelhante ao que ocorreu nas pesquisas no campo da educação e do ensino de História, nos últimos dez anos, os pesquisadores de jogos digitais passaram desenvolveram um vívido interesse em investigar a experiência dos jogadores com os games, procurando compreender as suas escolhas, suas apropriações e ressignificações dos jogos, os processos subjetivos, a dinâmica da formação de identidades e da solidariedade, a construção da memória e do luto¹.

No período em que realizei a pesquisa para o CRUB, eu já atuava na Secretaria de Educação do Estado da Bahia como professor temporário de História no ensino básico. Dois anos mais tarde, me tornei professor efetivo tanto na rede estadual como na rede municipal do Município de Lauro de Freitas

¹Em sua fase de formação, no final do século XX, o campo de estudos sobre jogos eletrônicos conhecido como *Game Studies* concentrava seus esforços em apreender as estruturas narrativas de um jogo e/ou descrever as regras que organizavam o game design de uma dada simulação digital.

e passei a atuar, também como professor do ensino superior lecionando disciplinas afins com a área das Ciências Sociais. Nos trabalhos que desenvolvi, tanto no mestrado como no doutorado em Ciências Sociais, tentei estabelecer um diálogo interdisciplinar com a Historiografia discutindo um tema comum a esses dois campos, a saber a memória coletiva. No entanto, não foi possível discutir questões relacionadas ao campo educacional.

Desse modo, fui levado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) pelo desejo de discutir a minha experiência como docente e pela necessidade de dar continuidade à pesquisa sobre ensino de História e jogos eletrônicos, iniciada no ano de 2012, quando me tornei membro do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Como resultado das discussões e atividades suscitadas pelo grupo, entre os anos de 2014 e 2015, desenvolvi uma pesquisa de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC), sob a supervisão da Professora Lynn Alves. O projeto contou com financiamento da CAPES/FAPESB e teve por objetivo discutir a relação entre História, Memória Social e Jogos Eletrônicos através da análise do jogo *Assassin's Creed II*, lançado pela empresa canadense Ubisoft, em 2009, como uma continuação de um jogo precedente intitulado *Assassin's Creed*, datado de 2008. Esses jogos obtiveram grande sucesso no mercado, sendo publicados em diversas plataformas (Xbox 360, Wii, PC, PS3, Android, etc.), além de possuir versões impressas e cinematográficas. Trata-se de uma ficção ambientada em diferentes contextos históricos, fazendo uso de recursos gráficos sofisticados. A narrativa do primeiro jogo é ambientada na Jerusalém medieval, e a do segundo, na Itália renascentista. O pano de fundo é um conflito entre a Ordem Templária e a Seita dos Assassinos. O jogador assume a identidade de um jovem membro da seita chamado Desmond que acessa, no presente, as “memórias genéticas” dos seus ancestrais assassinos através de um dispositivo eletrônico conhecido como *ânimus*. Em relação à mecânica simulacional do jogo, de modo resumido, é possível dizer que *Assassin's Creed II* é um jogo de aventura em terceira pessoa que permite ao jogador correr, pular, nadar, mergulhar, saltar, escalar, montar cavalos, operar carruagens, dirigir gôndolas, manusear variados tipos de armas

de curto e longo alcance, inclusive armas de fogo. Com a evolução do personagem ao longo do jogo, é preciso melhorar armas e roupas.

De forma sumária, a narrativa do jogo consiste em levar o jogador a atuar através do avatar Ezio Auditore. Trata-se de um jovem, filho de um banqueiro florentino, interessado em disputas com outros jovens, mulheres e honra. A lealdade à sua família é a sua principal característica. Quando seu pai e irmãos são presos, ele é inserido na rede de violência, conspiração e intriga do período. Ao assistir impotente à execução do seu pai e irmãos em praça pública, sob acusação de conspiração, é tomado de violento ódio. Quer vingar a morte de seus pais, eliminando os responsáveis pelas suas mortes e restaurar a honra familiar. Esses são os eventos descritos nas fases 1 e 2. A maior parte da fase 1 é dedicada a retratar a vida familiar de Ezio, seus encontros amorosos. Ele é apresentado a Leonardo da Vinci, descrito como um inventor amigo da família. Por todo o restante do jogo, Leonardo desempenhará o papel de inventor e armeiro de Ezio. Note-se que o avatar não é um assassino, mas é levado a tornar-se um, em função da violência cometida contra a sua família.

O jogo está dividido em 14 fases, ou, segundo a nomenclatura do jogo – “sequências de memória”, apresentadas na interface como uma linha do tempo, como balizas cronológicas; ou seja, temos uma data inicial e uma data final. A primeira inicia-se em 1476 e a última refere-se ao ano de 1499. São elas: 1- Bendita Ignorância (1476), 2-Planos de Fuga (1476), 3-Repouse em paz (1476-1478), 4-A conspiração Pazzi (1476), 5-Cabos soltos (1478-1480), 6- Caminho Rochoso (1480-1481), 7-O Mercador de Veneza (1481-1485), 8- A necessidade estimula a invenção (1485), 9-Carnaval (1486), 10-Força Maior (1486), 11-Alter Egos (1488), 12-Ataque a Forli (1488), 13-Fogueira das vaidades (1497-1498), 14-Vim, vi, venci (1499).

Entre outras coisas, o resultado da análise de jogo constatou que o jogo dialoga com a dimensão política do Renascimento e, mais especificamente, com o imaginário e a memória da Conjuração Pazzi. Ao me conduzir a uma discussão sobre ensino de História e jogos digitais, a pesquisa me fez perceber a necessidade de aprofundar-me no campo de discussões sobre a Teoria e o Ensino de História.

Desse modo, a primeira versão do Projeto, apresentada à banca de qualificação, tinha como proposição articular o campo da educação histórica e

a avaliação de jogos eletrônicos, investigando como os princípios da educação histórica poderiam contribuir para a avaliação de jogos digitais a serem utilizados no Ensino de História. A ideia era realizar o mapeamento conceitual do jogo *Assassin's Creed II* de modo a identificar os conceitos históricos e os conceitos de segunda ordem que ali estivessem presentes. Com base nisso, o próximo passo seria desenvolver uma proposta metodológica para a utilização do jogo ou parte do seu conteúdo.

Uma das importantes contribuições da Educação Histórica diz respeito à observação da importância dos “conceitos de segunda ordem” no processo de aprendizagem da História. Esses conceitos são aqueles que não possuem uma forma científica acabada, mas que são entendidos por Lee (2004) como capazes de despertar a empatia dos estudantes para com o passado. Eles estão presentes em vários tipos de discursos sobre o passado, a exemplo dos jogos digitais. Para a Educação Histórica, é partindo dos conceitos de segunda ordem que o professor poderá desenvolver a progressão do pensamento histórico nos estudantes.

A razão da escolha do jogo decorreu do fato de que a análise do seu conteúdo histórico já havia sido realizada, sendo exequível para o cronograma de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) propor, com base nos dados oferecidos por aquele trabalho, a análise dos conceitos de segunda ordem nele existentes.

Porém, tanto a concepção do objeto quanto o desenho metodológico a ele relacionado foram posteriormente alterados. Contribuíram para isso as recomendações apresentadas pela banca de qualificação, a mudança de orientador(a) e as alterações ocorridas em minha vida profissional. Em relação ao segundo ponto, cabe dizer que, apesar de ter ocorrido tardiamente — mais precisamente em abril de 2018 — a orientação da Professora Lynn Alves imprimiu novo rumo à pesquisa. Como a solicitação de substituição de orientador havia sido feita à coordenação do PROFHISTÓRIA-UNEB, em outubro de 2017, acredito que se o processo tivesse sido mais célere, a pesquisa teria logrado melhores resultados, sobretudo em sua dimensão de pesquisa aplicada.

Por mudanças profissionais, refiro-me ao início do meu trabalho docente de História no Instituto Federal Baiano - Campus Serrinha, atuando nas

turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio integrado de Agroecologia, no 2º ano do ensino médio integrado de Agroindústria e na Especialização em Educação do Campo.

Em paralelo a isso, no PPGEduC ministrei a disciplina História, Cultura e Jogos Eletrônicos - TEE 079, no semestre 2018/1, como atividade vinculada ao Edital PNPd 0022017. Três professores de História estavam inscritos no curso. Inicialmente, imaginei poder promover sessões de jogo com eles. Porém, no correr do curso, fui sensibilizado para as dificuldades e a pouca familiaridade que a maioria deles possuía com o universo dos jogos digitais. Pareceu-me mais produtivo propor a elaboração de um instrumento que pudesse auxiliá-los a compreender as possibilidades de aprendizagem histórica existentes nos jogos e estimular a sua interação com os mesmos.

Os resultados desse projeto, juntamente com as orientações oferecidas pela Professora Lynn Alves, me levaram a um outro delineamento da pesquisa. Não se tratava mais do mapeamento conceitual de um jogo em específico, mas de discutir o potencial dos jogos digitais enquanto instância mediadora para o ensino de História a partir do referencial teórico da Educação Histórica. Da discussão mais ampla sobre os conceitos de segunda ordem, o objeto foi circunscrito à discussão de um conceito específico de segunda ordem, a saber, o conceito de empatia histórica. Os objetivos eram compreender como o recurso à empatia histórica poderia contribuir para o ensino de História e investigar a relação entre jogos digitais e empatia histórica.

Com base em uma discussão teórica inicial, organizei uma experiência de ensino aplicada à uma turma do terceiro ano de Agroecologia do Instituto Federal Baiano-Campus Serrinha, turma na qual atuava como docente da disciplina História. Os resultados dessa experiência conduziram ao aprofundamento da discussão sobre empatia histórica e jogos digitais e à elaboração de um modelo de avaliação das possibilidades de empatia histórica existentes em um *videogame*. No capítulo metodológico ofereço uma descrição detalhada dessa experiência, dos instrumentos de coleta de dados de que me servi e procuro contextualizá-la enquanto um tipo de pesquisa-ação.

No capítulo “A pesquisa sobre o Ensino de História”, problematizo a constituição da História como Disciplina Escolar e discorro sobre o Ensino de História enquanto objeto de conhecimento, contextualizando a constituição de

campos de investigação como surgimento a Didática da História e a Educação Histórica. O capítulo seguinte, “Jogos Eletrônicos e Didática da História”, aprofunda a discussão sobre esses campos, buscando uma aproximação com os jogos digitais. No capítulo “Empatia Histórica e jogos digitais”, discorro sobre a importância dos conceitos de segunda ordem para a Educação Histórica, centrando-me na polêmica sobre a natureza cognitivo-afetiva da empatia histórica, buscando alguns modelos instrucionais e fazendo algumas aproximações entre jogos, simulação digital e empatia histórica. O capítulo “Proposta de um modelo de avaliação da Empatia Histórica” foi o resultado do amadurecimento das discussões teóricas anteriormente realizadas e da reflexão sobre os êxitos e problemas da experiência de ensino desenvolvida no Instituto Federal Baiano.

2 DISCUTINDO O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: GÊNESE E CRISE

Como disciplina escolar autônoma, a História surgiu no século XIX, no processo de laicização da sociedade francesa, sendo equivalente a uma genealogia da Nação europeia. Promoveu a unificação de duas tradições herdadas do século XVIII: a história filosófica — entendida como discurso enciclopédico — e a tradição da elaboração metodológica (NADAI, 1993, p. 145). Na forma de uma História da Civilização europeia, e da antiguidade greco-romana, a História assumiu a feição de uma “pedagogia do cidadão”, ou seja, um saber escolar que possuía a função de disseminar os valores e os saberes necessários para estimular no estudante o desenvolvimento da cidadania.

Além da dimensão política, a disciplina escolar da História também estava ancorada em princípios epistemológicos que condicionavam o modo como o passado e o tempo seriam abordados. No século XIX, a institucionalização do pensamento historiográfico naturalizou um modo cronológico de apreensão do passado, incorporando a noção newtoniana do tempo (TANAKA, 2013). O encadeamento dos fatos em narrativas lineares, tal como proposto por Leopold von Ranke, na obra *História das Nações Latinas e Teutônicas* (1824), eliminou a percepção do passado como memória e experiência prática e significativa que fornecia orientação para os problemas do presente. Para Ranke, caberia à História, unicamente, o relato preciso dos fatos. Essa abordagem compreendia o tempo como cronologia e a História como uma técnica de descrição de fatos. Esse modelo de pensamento histórico forneceu uma estrutura para fundamentar a produção simbólica dos Estados-Nação, permitindo à Europa lidar com o seu processo de expansão econômica e política. Segundo Tanaka (2013), uma vez que, no século XIX, o discurso histórico contribuía para a legitimação dos Estados-Nacionais, a escrita da própria história era uma tarefa primordial para as nações.

O desenvolvimento da disciplina de História, no Brasil, foi influenciado pelas transformações acima descritas. De acordo com Nadai (1993), a institucionalização da disciplina de História ocorreu no período

regencial. Com a criação do Colégio Pedro Segundo, em 1822, sob a inspiração política da corrente política liberal e com o estabelecimento padrão do ensino secundário, o primeiro regulamento de 1838 determinou a inserção dos estudos históricos a partir da sexta série. Os intelectuais do colégio traduziram compêndios de História francesa e, mais tarde, adotaram os próprios programas dos Liceus franceses. Essa era uma história responsável por construir uma noção de pátria nos estudantes. Era apresentada nos anos finais do ginásio, com poucas aulas, sem estrutura própria, consistindo essencialmente em biografias de homens ilustres, datas e batalhas.

Segundo Nadai (1993), com o advento da República, ocorreu a ênfase da identificação com a história europeia e o reforço dos elementos de instrução moral e cívica através de biografias de “ilustres nacionais” que forneciam símbolos e um imaginário a para os valores patrióticos. Porém, nesse período, também surgiu o questionamento sobre a cientificidade da disciplina em função da existência de uma narrativa civilizacional que intencionalmente privilegiava determinadas nações em detrimento de outras. Os conteúdos ensinados versavam sobre a Pré-História, Antiguidade Oriental e Ocidental, Idade Média, Moderna e Contemporânea. Apenas após esses temas era oferecido o estudo da História do Brasil, pensada como desdobramento da História europeia. Em função da subordinação à História europeia, o estudo da História do Brasil tinha início com o estudo das descobertas marítimas, passando ao estudo da cronologia política do Estado brasileiro. Era uma narrativa que buscava afirmar uma identidade comum, uma história que tinha como principais sujeitos o colonizador português e o imigrante europeu, representados como elementos dominantes sobre o indígena e o africano. Utilizava-se uma periodização com base em cronologia política e tempos uniformes sem rupturas e continuidades, centrada no Estado e nas elites. O currículo escolar excluía os conflitos, retratando o escravo e o índio como submissos e silenciando sobre as suas resistências.

Segundo Nadai (1993), nos anos 1950, uma introdução do estudo da América foi acrescentada ao currículo, mas sem resolver o problema da articulação com outros espaços. A República investiu na constituição da galeria de heróis nacionais, festas cívicas e personagens a serem cultuados através de um ensino baseado essencialmente na memorização. Sob a influência

positivista, negava a base representacional da História, adotando um conceito de fato histórico pautado em elementos como neutralidade e objetividade, entendendo que a narrativa histórica era idêntica ao passado que procurava apresentar. Nesse período, as primeiras tentativas de aproximar o ensino da pesquisa também tiveram início e a valorização do papel do aluno no processo de aprendizagem ganhou força, juntamente com o estímulo para que ele produzisse um pensamento histórico.

Nadai (1993) afirma que, nos anos 1970, com o avanço da ditadura militar no Brasil, a dialética marxista foi incorporada como método de abordagem nas pesquisas que, de modo crescente, abordavam temas sociais como escravidão, economia colonial, imprensa e lutas operárias. A renovação da Historiografia se voltou para a apreensão das identidades e diferenças, para a História regional. Ao mesmo tempo, o ensino de História sofreu com a eliminação da autonomia da História do ensino fundamental, que ocorreu através da criação da disciplina de Estudos Sociais. Esse processo, que provocou o esvaziamento da capacidade crítica dos estudantes e professores, interessava ao controle político e ideológico que o regime militar impôs às instituições sociais. Os professores de História sofreram perseguição política e as licenciaturas foram reduzidas e transformadas em cursos de curta duração. Essas tendências só seriam alteradas com o processo de redemocratização a partir dos anos 1980, momento em que foram elaboradas novas propostas curriculares.

Segundo Nadai (1993), os anos 1990 foram marcados por uma crise do ensino de História, motivada por questões epistemológicas e sociais. O modelo da História historicista e as bases metodológicas da Historiografia passaram a ser criticados. Em paralelo a isso, crescia a compreensão da existência de um descompasso entre as demandas sociais e as respostas oferecidas pela escola a esses problemas. Para Cerri (2001), a crise do ensino de História está relacionada com a existência de dicotomias a exemplo da divisão do trabalho intelectual que separa o campo da pesquisa do campo do ensino, a teoria da prática, o bacharelado e a licenciatura. Enquanto a academia pesquisa a História, a Escola a ensina. Para o autor, é necessário promover uma “permeabilidade” entre esses espaços, no sentido de superar essas dicotomias,

de tomar o ensino como um objeto de pesquisa e fortalecer a formação científica nas licenciaturas.

De acordo com Monteiro (2003), a utilização do instrumental teórico da Historiografia, para a análise do ensino de História, produziu inúmeros equívocos. O primeiro deles foi ignorar as configurações, os saberes e as práticas que constituem a cultura escolar, uma cultura que possui uma dinâmica específica. Monteiro (2003) aponta que o recurso à sociologia do currículo abriu novas perspectivas para o ensino da História. Ao trazer para o primeiro plano a investigação sobre a dinâmica própria da cultura escolar, estimulou a investigação dos saberes ensinados na escola, de modo a apreender a complexidade do currículo, que passou a ser tomado como um "campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições" (MONTEIRO, 2003, p. 38). Portanto, não se trata apenas de indagar sobre uma maior ou menor aproximação do conhecimento científico, mas de reconhecer a complexidade do ato de ensinar e de entender que professores e alunos trazem consigo interesses diferenciados e estabelecem entre si relações matizadas pela diversidade de apropriação e interpretação. Trata-se de discutir as relações entre escola e cultura de modo a pensar o lugar da escola na produção da memória coletiva e das identidades, assim como o seu papel na reprodução ou conservação das relações de poder.

Investigando a cultura escolar, Forquin (1992) afirma que há uma distinção entre o processo de educação científica e de vulgarização da ciência. A exposição teórica não se confunde com a didática. Uma vez que é sua tarefa tornar os saberes assimiláveis, a escola produz um saber próprio, o "saber escolar", através do qual reestrutura, reorganiza e transpõe didaticamente o saber, produzindo uma configuração cognitiva própria.

Para Cruz e Lamosa (2012), a crise do ensino de História está largamente relacionada à crise de produção do conhecimento histórico. As autoras afirmam que está em curso uma mudança paradigmática no conhecimento histórico. Os desdobramentos da Nova História, que trouxe avanços significativos para a produção do conhecimento histórico, contribuíram para a produção de um movimento que se tornou o avesso do positivismo, o pós-modernismo, que rejeita qualquer metanarrativa ou sentido universal. Como consequência, conceitos como classe social, conflito e luta de

classes passaram a ser substituídos por conceitos como voluntariado, paz social, responsabilidade social e consenso.

2.2 A PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com Costa e Oliveira (2007), até os anos 1960 as universidades brasileiras tratavam o ensino de História apenas como área de formação, não como objeto de pesquisa. Essa prática era comum a outros campos do conhecimento. Vigorava uma dicotomia entre pesquisa e ensino, o último compreendido como pertencente ao campo das licenciaturas e circunscrito ao domínio da pedagogia. Quando a pós-graduação foi organizada no Brasil, por volta dos anos 1970, essa dicotomia foi reproduzida e as questões do ensino passaram a ser tratadas exclusivamente pelos Programas de Pós-Graduação em Educação. As indagações sobre o quê e como ensinar eram vistas como inferiores à pesquisa científica própria de cada campo, como elucidam Costa e Oliveira (2007).

Apesar de Zamboni (2001) indicar que o primeiro trabalho sobre o Ensino de História foi publicado por Jonathas Serrano, nos anos 1930, a produção desse autor remonta a 1917, com a publicação de “Methodologia da História na aula primária”. Já Costa e Oliveira (2007) afirmam que coube a Emília Viotti da Costa ser a precursora da área com a publicação dos trabalhos nos anos 1950 e 1959¹, na revista da USP, sendo seguida por autores como Maria Amélia Domingues de Castro, Guy de Hollanda e Paulo França.

Apenas a partir dos anos 1980 desenvolveu-se a preocupação com a pesquisa e a reflexão sobre a formação do professor e o ensino de História”. Sob a influência de Déa Fenelon, essa preocupação foi traduzida nos Simpósios da ANPUH, realizados em 1977, 1979 e 1981, de modo a inserir, como sócios da entidade, professores de outros níveis além do universitário (ZAMBONI, 2001). As reformas curriculares e Leis e Diretrizes Educacionais, a ideia de uma História responsável pela perpetuação de heróis e de uma memória nacional, formação da nação e da cidadania foram progressivamente

¹Respectivamente, “Os objetivos do ensino da História no curso secundário” e “O material didático no ensino da História”.

abandonadas. Sob a influência da Escola Nova e da obra da Escola dos *Annales*, surgiram novas concepções de periodização e propostas metodológicas. A História voltou-se para o cotidiano, para a história local, para a memória do homem comum, para os lugares da memória, para o patrimônio, para a propaganda. Foi renovado o interesse por estudar as políticas públicas voltadas para o ensino, o uso das diferentes linguagens no ensino da disciplina e a pesquisa sobre a História da América foi revitalizada. De outro lado, os professores de História passaram a fazer experiências com o ensino da disciplina, levando para a sala de aula o uso de jornais, televisão e vídeo cassete, experiências favorecidas pela abertura democrática nos anos 1980. A elaboração de novas propostas curriculares conferiu visibilidade às pesquisas da área, cujas produções foram orientadas pelos referenciais teóricos e temáticos da História Nova francesa. São exemplos os trabalhos de Suzane Citron (“Memória Perdida e Reencontrada”), Marcos Silva (“Repensando a História”) e Maria Conceição Cabrini e Helenice Ciampi (“Repensando o Ensino de História”).

A partir dos anos 1990, as modificações ocorridas na educação/escola demandaram a criação de novos espaços, no que concerne ao ensino de História, nos cursos de graduação e novos espaços da Academia, a exemplo dos Laboratórios de Ensino de História, cuja finalidade é propiciar a vivência sistemática de situações e experiências ligados ao ensino de História, além de se tornarem importantes centros de produção bibliográfica e da criação de eventos como o “Seminário Perspectivas do Ensino de História” e o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História” (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p. 149). O primeiro evento trouxe para o primeiro plano a discussão sobre a formação do professor de História. Destaca-se, também, a contribuição oferecida pela Revista Brasileira de Ensino de História, em particular duas publicações dos anos 1990, “Memória, História e Historiografia” e “História em Quadro Negro”.

Para Zamboni (2001), nos anos 1990 houve a aproximação com a contribuição de autores como Guattari (1987), Benjamim (1994), Thompson (1997) e Foucault (1997). No entanto, o trabalho de Livre-docência de Elza Nadai, “Educação como apostolado: história e reminiscências (1930-1970)”, defendido na Faculdade de Educação da USP, tornou-se referência para as

pesquisas sobre a História do Ensino de História, ao fundamentar suas reflexões nas contribuições de autores como Chervel (1990) e Chavallard (1997).

Costa e Oliveira (2007) afirmam que a produção brasileira sobre o ensino de História é ampla e diversificada. Os estudos mais recentes enfocam as relações da produção do conhecimento histórico com o conhecimento histórico escolar. São referências para essa discussão os trabalhos de Ciampi (2000), Caimi (2001) e Martins (2002). O primeiro analisa os programas de disciplinas como “Introdução aos Estudos Históricos” e “História do Brasil”, na PUC-S, nas décadas de 1970 e 1980, e as suas relações com a pesquisa histórica já constituída. O segundo analisa títulos que compõem a bibliografia sobre o ensino de História. O último analisa como o Conselho Federal de Educação e a ANPUH têm influenciado nas decisões sobre programas curriculares.

As pesquisas mais recentes receberam larga influência do trabalho de Chervel (1990), procurando compreender a especificidade do conhecimento histórico escolar e suas relações com os novos saberes e conjunturas. Houve uma produção expressiva de dissertações sobre os livros didáticos de História, em geral pensando o livro didático como História oficial, consistindo em abordagens reducionistas do fenômeno do livro didático. Obra importante é a tese de doutorado de Bittencourt (1993), que procura pensar o livro didático em sua complexidade, de forma ampla, considerando o livro desde o processo de edição até sua utilização em sala de aula.

De acordo com Costa e Oliveira (2007), as pesquisas sobre o ensino de História no Brasil, ainda que se espelhem em um referencial gramsciano, são orientadas por uma visão reprodutivista da escola que termina por eliminar a reflexão sobre as contradições sociais de currículo. Esses trabalhos são originados a partir de experiências com práticas “alternativas em sala de aula”, consistindo em relatos de ensino com fontes primárias, com arte, estudos do meio e produção de texto, quase sempre desconectadas de uma relação sistemática com a Universidade. Ao contrário, trata-se de experiências individuais de professores que, precisando enfrentar a desmotivação dos alunos, no contexto específico de suas salas de aula, propuseram soluções com base no melhor uso de determinadas estratégias. É raro encontrar uma problematização da formação do educador em relação ao conteúdo. Quando esse

questionamento aparece, os textos apontam a “reciclagem” do educador como a solução. Desse modo, a dicotomia entre a produção de conhecimento por parte do professor universitário e a reprodução desse conhecimento por parte do professor do ensino básico continua a ser reproduzida.

Em função disso, Costa e Oliveira (2007, p. 154) concluem haver enorme lacuna de questionamentos na pesquisa sobre o ensino de História não preenchida por relatos de experiência ou análise de livros didáticos. Consideram que estudos de caso são relevantes para mapear a situação do ensino, mas pouco contribuem para aprimorar a formação do professor ou as condições de trabalho na escola. Afirmam que é necessário superar a análise de leis propostas e currículos, cujo limite é a externalidade da escola, para indagar sobre as suas apropriações dentro da própria escola e na sala de aula.

Porém, uma mudança nos enfoques de investigação ocorreu à medida que o ensino de História passou a figurar como objeto de investigação por parte de alguns Programas de Pós-Graduação em História, a exemplo do Programa da Universidade Federal de Pernambuco em convênio com a Universidade Federal da Paraíba. Outra importante e recente tendência é o crescimento dos Grupos de Pesquisa sobre Educação Histórica. Esses estudos se concentram em sua maioria nas regiões sul e sudeste, sendo o resultado da colaboração entre pesquisadores brasileiros e centros de pesquisa localizados na Inglaterra e em Portugal. Cabe o destaque para a produção desenvolvida no Paraná pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, criado em 1997 e coordenado pela Profa. Maria Auxiliadora Schmidt, cujas pesquisas investigam a produção do conhecimento histórico por parte dos alunos e professores, a formação da consciência histórica e sua relação com a cidadania.

Segundo Ramos e Cainelli (2015), a Educação Histórica está interessada no entendimento e nos sentidos atribuídos pelos alunos à História. O Ensino de História necessita oferecer aos alunos elementos para orientar-se no tempo e conferir significado às suas experiências subjetivas. Os alunos, por sua vez, precisam compreender a especificidade do conhecimento histórico, seu vocabulário e conceitos específicos (fontes, investigação, verdade, validade), o seu processo de produção e também aproximar-se das discussões da Teoria da História:

(...) há que se lembrar de que, da mesma forma que os sujeitos passaram a ser considerados como relevantes na pesquisa histórica, também no ensino e aprendizado histórico, os sujeitos escolares, professores e alunos, passaram a ser vistos como protagonistas na construção do conhecimento histórico (...). Baseando-se especialmente em André Chervel (1990), defende-se que os sujeitos escolares são agentes, construtores de conhecimento e não passivos sujeitos que reproduzem os saberes construídos em outras esferas (currículo, livro didático, universidade, mídias etc.) (...) Por valorizar o sujeito escolar, são importantes para este campo investigativo, as protonarrativas ou protoconhecimentos dos sujeitos escolares, isto é, os conhecimentos ou saberes prévios, ou tácitos: "... do latim Tacitus, e quer dizer: sem ser expresso de um modo formal; que se subentende" (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 17).

Peter Lee (2004) defende que o ensino de História ofereça ao aluno um quadro histórico que lhe permita estabelecer relações entre conhecimentos prévios que ele próprio traz sobre o mundo e os conhecimentos da disciplina. Esse quadro lhe possibilitará adquirir a competência para orientar-se temporalmente e discernir entre continuidades e mudanças. Para alcançar esses objetivos, deve-se iniciar ensinando a importância dos eventos e processos no passado, de modo que os estudantes possam relacionar a História com seus interesses e perguntas pessoais. O quadro histórico permitiria fazer questões sobre os padrões da sobrevivência humana ao longo do tempo e o seu desenvolvimento material. Desse modo, os alunos poderiam entender que as ideias mudam de acordo com a pergunta que é feita. Lee (2004) acredita que esse procedimento permitiria entender como a História pode ser metodologicamente reconstruída.

De acordo com Barca (2001), a Educação Histórica se desenvolveu a partir dos anos 1970 na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, em Portugal e na Espanha, levada a cabo por pesquisadores com formação em História, Filosofia da História, Psicologia Cognitiva, interessados em estudar os princípios da aprendizagem de História em crianças, jovens e adultos. Essa produção intelectual representou uma ruptura com o critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos estabelecidos a partir de Piaget e Bloom, com base nas ciências exatas, como a física ou a matemática, que levaram esses autores a concluir, com base na dicotomia entre pensamento concreto e abstrato, que a História era muito complexa para ser estudada por alunos com menos de 16 anos. Desse modo, nos anos 1970 e

1980, com base nesses argumentos, a História foi substituída por Estudos Sociais.

A Educação Histórica propôs uma crítica à lógica não histórica que orientou a investigação sobre o pensamento histórico e a possibilidade da noção piagetiana de invariância de estágios de desenvolvimento ser aplicada ao processo de compreensão histórica. A partir desses dados, Peter Lee criou um modelo de progressão de ideias em História (DICKINSON; LEE,1984). O estudo sugere que a progressão de ideias não se dá necessariamente com a idade; ao contrário, os alunos possuem uma progressão irregular do mais simples ao complexo ou de compreensões fragmentadas sobre o passado até concepções históricas mais elaboradas. Ou seja, as crianças já levam para a escola um conhecimento prévio sobre história, oriundo da família, da comunidade local e da experiência com a mídia. Trata-se de um conhecimento histórico situado. Cabe ao professor partir desses conhecimentos prévios dos estudantes e conduzi-los a uma forma mais elaborada. Os princípios da aprendizagem histórica orientam que os conceitos precisam fazer sentido para o aprendiz, levando em conta seus conhecimentos prévios e habilidades individuais. Portanto, os estágios de desenvolvimento não são invariáveis. É preciso recorrer à solução de problemas e ao uso de fontes históricas para compreender o desempenho dos alunos. A implicação para o processo de formação de professores é a de que se faz necessário experienciar a pesquisa histórica e avançar na discussão sobre os conceitos inerentes ao conhecimento histórico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E PESQUISA-AÇÃO

No percurso metodológico empregado, parti de uma pesquisa bibliográfica sobre os tópicos Ensino de História, Jogos Eletrônicos e Empatia Histórica. A partir dessa pesquisa inicial, organizei uma sequência didática, com base no conceito de empatia histórica que foi aplicada junto à uma turma do terceiro ano de Agroecologia do Instituto Federal Baiano - Campus Serrinha, na qual atuava como docente da disciplina História. Os detalhes dessa experiência serão abordados mais adiante.

Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa na qual fiz uso de observações sistemáticas e assistemáticas desse projeto de ensino. Os principais instrumentos de registro da observação da sala de aula foram o diário de campo, os registros da apresentação oral dos estudantes através de seminários e os relatórios escritos apresentados pelos grupos dos estudantes como base para a organização e apresentação dos seminários.

O uso dos diários com depoimentos pessoais se generalizou com a expansão do texto impreso na Europa por volta do século XVII, tornando-se parte dos hábitos culturais de religiosos, nobres, arquitetos e cientistas. A partir do século XIX, o seu uso foi incorporado por diversos campos do conhecimento a exemplo da Antropologia, Psicologia, História e Educação (OLIVEIRA, 2014, p. 70). Enquanto instrumento descritivo e reflexivo, o diário permite documentar o processo de abordagem do campo de pesquisa, as experiências, narrativas e o significado que os atores pesquisados conferem a essas experiências, a construção intersubjetiva da relação do pesquisador com a população-alvo, além de permitir discutir questões metodológicas e a objetivação do comportamento e da dimensão subjetiva do pesquisador (MACEDO, 2010, p. 134).

Cardoso e Penin (2009, p. 116) pensam a observação da sala de aula como um tipo específico de pesquisa de campo que implica na convivência do pesquisador com os sujeitos da educação nos diferentes espaços e ambientes escolares. Uma das especificidades desse tipo de investigação é a possibilidade de estudar a cultura escolar dispensando o recurso ao estranhamento, uma vez que as vivências e experiências do pesquisador não criam empecilhos à análise do contexto da pesquisa. Ao contrário, esse confronto de experiências pode

possibilitar a realização de observações mais significativas sobre a sala de aula. Para isso, o pesquisador precisa fazer uso de uma teorização consistente e manejar objetivamente a própria subjetividade de modo a obter uma compreensão mais aprofundada da complexidade do familiar. As anotações no diário e os registros foram feitos à medida em que situações significativas surgiam na sala de aula, em decorrência do processo de ensino e aprendizagem.

As observações do processo de ensino me reconduziram a uma nova pesquisa bibliográfica sobre empatia histórica, com o objetivo de aprofundar a compreensão do papel do aspecto afetivo na dinâmica dos processos de empatia histórica. Os ciclos de pesquisa bibliográfica juntamente com a reflexão sobre a prática de ensino com os estudantes possibilitaram a elaboração de um modelo de avaliação de empatia histórica e jogos digitais que foi submetido à validação dos Professores de História que cursaram a disciplina História Cultura e Jogos Eletrônicos -TEE 079, que ministrei no semestre 2018/1 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB, como atividade vinculada ao Edital PNPd 0022017. A expectativa era a de que a discussão teórica oferecida pela disciplina sobre História e jogos digitais fornecesse o embasamento teórico necessário para que uma avaliação consistente do modelo pudesse ser produzida, expectativa que, acredito, foi correspondida.

A pesquisa conduzida junto aos estudantes do curso de Agroecologia do Instituto Federal Baiano pode ser descrita como uma “pesquisa participante engajada” (ENGEL, 2000), já que ela se desenvolveu com o objetivo de aprimorar minha prática profissional, ou nos termos de Tripp (2005, p.447), um “processo de investigação-ação”. O trabalho também se alinha com as concepções de Corey (1949), Taba e Noel (1957), uma vez que se trata de aprimorar e desenvolver uma determinada prática de ensino. Desse modo, nesse aspecto, em relação aos trabalhos sobre tecnologia digital produzidos no Mestrado Profissional em Ensino de História, meu trabalho se alinha com as dissertações de Ritter (2016) e de Araújo (2017), pois a ideia é que, os resultados da pesquisa, possam estimular os professores de História, como um todo a interagirem com uma tecnologia digital específica. Uma breve descrição desses trabalhos será oferecida adiante. A seguir, apresentarei uma breve discussão sobre o conceito de pesquisa-ação.

3.1 CONCEPÇÕES SOBRE PESQUISA-AÇÃO

Diversos autores a exemplo de Thiollent (2009), e Barbier (2002) entendem que o desenvolvimento da pesquisa-ação está imbricado com a biografia do psicólogo alemão Kurt Lewin, que no período da Segunda Guerra Mundial foi vítima da perseguição nazista aos judeus (TANAJURA, 2015, p.10). Lewin, através do pagamento de um resgate, conseguiu evitar o confinamento nos campos de concentração e fugiu para os Estados Unidos. Sua indignação com o regime alemão o levou a investigar cientificamente a atitude dos judeus em relação ao nazismo. Além disso, ao chegar nos Estados Unidos, Lewin encontrou um quadro de violência semelhante ao vivenciado na Alemanha envolvendo outros grupos socialmente excluídos como os negros, as mulheres e os jovens. Ali participou de uma pesquisa encomendada pelo governo americano para entender porque as donas de casa não aderiam à campanha de consumo das vísceras de animais. Apesar do seu estudo ser inconclusivo, percebeu que a sua intervenção influenciou na aquisição de novas atitudes pela comunidade (BARBIER, 2002). Essas experiências contribuíram para que ele percebesse a necessidade de problematizar a própria condição, e ressignificasse aqueles que nos procedimentos de pesquisa eram situados como os “objetos” do conhecimento e os reposicionasse enquanto sujeitos copartícipes do processo de produção do saber.

No limite, para Melo (2016, p. 154) isso significa tornar a comunidade em pesquisador e o proponente no mediador da pesquisa. Afirma que Lewin denominou a metodologia usada de *Action-Research*, que englobava um ciclo de quatro etapas: coleta de dados, diagnóstico, implementação e avaliação. O objetivo é instituir o diagnóstico permanente dos problemas organizacionais como um valor e uma postura diante da realidade (MELO, 2016, p. 157). Segundo o autor, uma das inovações de Lewin na pesquisa com trabalhadores foi a adoção do sistema de seminário ou o que ele chamou de laboratório social (*workshop*). Os representantes das comunidades e instituições eram reunidos em grupos de trabalho com o objetivo de realizarem um diagnóstico e a partir dele proporem soluções para os problemas sociais. A

ideia era a de que esse método reduziria a resistência à incorporação de mudanças e inovações e que os grupos continuariam a atuar juntos, mesmo após o término dos trabalhos. Outra inovação introduzida foi a prática de produzir registros e sistematizações dos encontros, de modo a constituí-los como um procedimento científico. Mais tarde, por influência de alguns alunos do MIT, foi adicionada um momento de feedback, meta-avaliação ou avaliação sistemática das etapas e procedimentos, tentando determinar se os objetivos foram alcançados dando início a um outro ciclo de pesquisa-ação. É possível encontrar aí alguns dos elementos característicos da metodologia pesquisa-ação entendida enquanto a associação entre a o esforço para solucionar problemas e a investigação científica sobre esses problemas; a participação do pesquisador no grupo investigado; a proposição de soluções coletivas para a solução do problema (MELO, 2016, p.154). Engel (2000) a define da seguinte forma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 182)

No entanto, há controvérsias tanto sobre a origem como sobre a finalidade da pesquisa-ação. Tripp (2005, p. 445) admite que coube a Lewin a publicação do primeiro trabalho que fez uso do termo, mas mostra que vários outros trabalhos antecederam-no, tanto na Alemanha como na Índia. Ainda que o termo não tivesse sido utilizado, a ideia de investigar a própria prática com o objetivo de melhorá-la já estava presente. É essa a compreensão que norteou Buckingham (1926) ao publicar *Research for teachers* e que é possível encontrar no conceito de “reflexão” proposto por John Dewey (1933) que sublinhava a necessidade de envolver os sujeitos da educação nas pesquisas sobre a prática escolar (CHIESTÉ, 2016, p. 795).

Após a morte de Lewin, nos anos 1950, a pesquisa-ação se consolidou e disseminou pelo mundo. Naquele momento, no campo da educação, os trabalhos produzidos assumiram um viés positivista voltado para a melhoria da prática e dos resultados dos docentes. Tratava-se de uma ação pesquisada sobre a instituição escolar, ou seja, um diagnóstico era elaborado, investigavam-se possíveis causas, formulavam-se hipóteses de intervenção, que eram aplicadas aos docentes e, por fim, as ações eram avaliadas. Apesar de os docentes elaborarem uma reflexão sobre a sua ação e reelaborarem as suas práticas, não eram colocados de fato na condição de coautores da pesquisa (FRANCO, 2005 apud CHIESTÉ, 2016, p. 795). Algumas décadas mais tarde, a pesquisa-ação se desdobrou em variadas abordagens, a exemplo da pesquisa realizada por técnicos proposta por Carr e Kemmis (1986) e do caráter emancipatório defendido por Habermas nos anos 1970. Na França, articulando-se com a sociologia bourdieusiana, Barbier (2002) propôs uma abordagem próxima à de Habermas. Distanciando-se do viés positivista, propôs uma sociologia da cotidianidade, entendendo a pesquisa ação como uma explicação da práxis dos grupos sociais elaborada pelos próprios grupos sociais com o objetivo de instrumentalizar uma transformação da realidade. Definindo a sua pesquisa-ação como “existencial”, Barbier pleiteou uma transformação mais ampla no campo da pesquisa em Humanidades rompendo a separação entre a teoria e a prática (TANAJURA, 2015, p. 15).

Outra abordagem, a de Thiollent (2009, p.47), enfatiza a função política da pesquisa-ação, ressaltando o seu compromisso com a resolução de um problema coletivo para o qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos, de modo cooperativo, na formulação de uma ação planejada e engajada em um processo de transformação. Decorre dessa compreensão o postulado de que tanto o tema quanto as questões práticas sejam pautados pela compreensão dos participantes a respeito dos problemas coletivos. Além das práticas políticas a pesquisa-ação seria aplicável em áreas como a, educação, a comunicação, o serviço social, o desenvolvimento rural e a difusão de tecnologia, além de outras áreas.

A discussão acima demonstra a existência de múltiplas concepções de pesquisa-ação. Desse modo, pode ser proposta uma estratégia de investigação orientada apenas para a inovação tecnológica ou aprimoramento

de uma determinada prática, originada a partir dos interesses de pesquisador. Esse tipo de pesquisa nos termos propostos por autores como Corey (1949), Taba e Noel (1957) situavam a comunidade apenas enquanto receptora dos seus resultados da pesquisa, a comunidade não atuava como copartícipe da etapa do planejamento.

Por outro lado, também é possível propor uma pesquisa-ação cujo objetivo seja a transformação social, ou política, como propõem Barbier (2002) e Thiollent (2009), num modelo que, idealmente, empodera uma dada comunidade conferindo a ela um papel central, participando e validando todas as etapas da pesquisa, inclusive da construção do objeto. Todos esses modelos se enquadram na proposta de uma “pesquisa-ação”. Acredito que a existência dessas variações seja positiva, no sentido que, conhecendo essas opções, os pesquisadores lancem mão da que lhes ofereça os melhores resultados em uma dada situação. De outro lado, essa constatação exige que os pesquisadores objetivem o que entendem por pesquisa-ação ou, mais precisamente, que incorporem uma discussão epistemológica em algum momento do ciclo de investigação.

Autores como Tripp (2005) têm criticado a elisão dessa problematização nas pesquisas aplicadas. Para Tripp (2005, p. 443), a disseminação e a amplitude da pesquisa-ação esvaziaram o termo de um significado preciso. Ele passou a designar de modo vago as investigações ou intenções de melhorar a prática. Desde meados do século XX, diversos processos se escondiam sob a terminologia da pesquisa-ação, a saber, a pesquisa-diagnóstico, a pesquisa participante, a pesquisa empírica e a pesquisa experimental. No final do século XX existiram seis diferentes tipos de pesquisa-ação em variados campos de atuação.

Tripp (2005, p. 456) conceitua 5 tipos diferentes de pesquisa-ação. Na **pesquisa-ação técnica** o pesquisador limita-se a aplicar uma prática adquirida alhures com a finalidade de obter uma melhoria, enquanto na pesquisa-ação prática, as mudanças a serem implementadas são desenhadas pelo próprio pesquisador. Na **pesquisa-ação política** e na **pesquisa-ação socialmente crítica** objetiva-se obter a mudança nas regras institucionais e a realização de transformações culturais, enquanto na **pesquisa-ação emancipatória**, esse objetivo é ampliado para obter mudanças sociais mais

significativas. Para evitar ambiguidades, Tripp (2005, p.447) considera mais apropriado fazer uso da expressão “processo de investigação-ação”, entendendo a pesquisa-ação como um dos tipos de investigação-ação que podem ocorrer nesse processo. Argumenta que há investigação-ação, sempre que num ciclo de aprimoramento da prática se dá a alternância entre ação e a investigação sobre a ação. Essas distinções oferecem importantes insights para o desenho metodológico de uma pesquisa, a saber, a compreensão de que não devemos confundir a dimensão social e política com o nível da dimensão da técnica ou da inovação.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Acredito que a necessidade do empoderamento de uma dada comunidade pode justificar o peso conferido à etapa de planejamento coletivo de uma investigação, pois isso tende a influenciar positivamente na incorporação das mudanças pelo grupo. Porém, no caso da implementação de uma inovação tecnológica ações mais diretivas como aquelas que envolvem treinamento podem se fazer necessárias. Segundo Tripp (2005, p. 445), na pesquisa-ação aplicada à educação também é possível encontrar inúmeras variações. De modo geral, ela é entendida como uma estratégia para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Nos Estados Unidos se desenvolveu uma vertente fortemente técnica. A Grã-Bretanha enfatizou o desenvolvimento profissional do professor. Já na Austrália, se constituiu uma corrente crítica de propensão emancipatória. Mais recentemente Sachs (2003) propôs a noção de “profissional ativista”. Em função dessa variedade seria possível sustentar uma condição “multipradigmática” da pesquisa-ação na educação.

Na América Latina, a pesquisa-ação se fortaleceu no final dos anos 1960 em função de parcerias desenvolvidas por instituições como o Banco

Mundial e a Aliança Para o Progresso que objetivam promover políticas de inclusão e mudança social. As técnicas de pesquisa receberam denominações variadas, como pesquisa militante, pesquisa participante e pesquisa-ação, e ganharam visibilidade a partir do Simpósio Mundial sobre Pesquisa Participante, na Colômbia. Especificamente, no Brasil, a força da pesquisa-participante aumenta com o processo de redemocratização nos anos 1980 e o fortalecimento do pensamento de Paulo Freire, um seminário e uma publicação do Ministério da Educação em 1984. Tem início um importante ciclo de publicações dos trabalhos de Carlos Brandão e as traduções das obras de René Barbier e Michel Thiollent (CHISTE, 2016, p. 796).

No âmbito das dissertações sobre jogos e tecnologia produzidas pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, no período de 2014 a 2016 é possível encontrar os mais diversos temas e também a utilização de desenhos metodológicos distintos. As dissertações de Lopes (2016a), Peixoto (2016) e Ritter (2016) tratam do uso de jogos no ensino de História. Os dois primeiros trabalhos discutem jogos digitais e o último um jogo classificado pela autora de “analógico”. A pesquisa de Lopes (2016a) tinha como objetivo desenvolver a crítica histórica em alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio, através do desenvolvimento de um jogo digital intitulado “Os Revoltosos”, que trata da revolta da Chibata. O jogo foi desenvolvido para o sistema *android*, disponibilizado e *google play* possível de ser acessado pelo celular. Ritter (2016) declara como objetivos do seu trabalho a elaboração de um jogo educativo para apoio ao ensino e aprendizagem de história agrária brasileira a ser aplicado com os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Prevedello localizada na área rural do município de Cruz Alta/RS.

As dissertações de Rodrigues (2016), Costa (2016), Araújo (2017), Silva (2016) e Lopes (2016) têm como tema o uso da tecnologia no ensino de História. Rodrigues (2016) discute o uso do ensino híbrido no ensino de História. Explora tanto dois modelos de Ensino Híbrido, a sala de aula invertida e a rotação individual, propondo atividades que seriam realizadas à distância e presencialmente na Escola Municipal Emílio Carlos. O destaque do trabalho é a exploração do aplicativo desenvolvido pela *Microsoft®*, o *Office Mix*, que permite elaborar e gravar e comentar vídeos com base no *Power Point*. Propõe como produto a realização de um vídeo expositivo sobre o tema, um *quiz*

diagnóstico e propostas de abordagem aprofundada de cada questão do *quiz*. A discussão sobre uso de tecnologia no ensino de História e tecnologia e o relato de experiência sobre o uso de tecnologia no ensino são os pontos fortes do trabalho.

A dissertação de Costa (2016) parte de uma pesquisa qualitativa sobre o tema das relações raciais entre os professores da Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, que atende da comunidade quilombola de Sobara. Com base nos resultados encontrados propõe a criação de uma atividade de formação continuada entre os professores da Escola, a ser aplicada na modalidade à distância na plataforma digital *Edmodo*. Apresenta como contribuições a discussão sobre relações raciais e a apresentação da plataforma digital. O trabalho de Araújo (2017) tem como objetivo discutir as possibilidades do buscador Google® no ensino de História. O produto apresentado consiste exatamente nas propostas de utilização, que são em torno de três. Já a dissertação de Silva (2016) propõe o desenvolvimento de um website construído conjuntamente por itens elaborados pelo professor e por tarefas realizadas pelos estudantes intitulado “WebHistória”. O produto entregue consistiu em duas oficinas, uma versando sobre o tema da “Introdução aos estudos históricos” e outra versando sobre o tema da Grécia Antiga”.

3.2 O CAMPO DE TRABALHO E INVESTIGAÇÃO

No início de março de 2018 comecei a atuar como docente efetivo de História no Instituto Federal Baiano Campus Serrinha, atuando nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio integrado de Agroecologia, no 2º ano do ensino médio integrado de Agroindústria e na Especialização em Educação do Campo. Localizado na Estrada Vicinal de Aparecida, o campus Serrinha está situado no Território de Identidade Sisal, com acesso através das rodovias BR-324 e BR-116. A base econômica da região sisaleira é a pecuária extensiva e a agricultura familiar de subsistência. Originalmente, a proposta de criação do Campus tinha, como um dos principais objetivos, estimular a promoção de uma educação profissional que promovesse o fortalecimento da agricultura familiar e contribuísse para a modernização da cadeia produtiva agroindustrial do sisal

ou agave, cultura tradicional da região semiárida. A produção é destinada à confecção de cordas, papel, tapetes e carpetes, entre outras coisas.

No ensino médio, o Campus oferece cursos de Educação Profissional e Tecnológica de Agroecologia, Agroindústria (Programa de Educação de Jovens e Adultos – Proeja) e agropecuária (subsequente). Também possui dois cursos de Especialização nas áreas de Gestão de Cooperativas e Licenciatura em Ciências Biológicas, cursos de Especialização em Inovação Social e Educação do Campo. No final do ano de 2018, foi aprovado o curso de Mestrado em Ciências Ambientais com duas linhas de pesquisa: Manejo de Recursos Naturais e Tecnologias Socioambientais. O curso de Agroecologia tem a duração de três anos, ofertando anualmente quarenta novas vagas. O Campus possui três instalações principais. No prédio da administração, estão alocadas a sala dos professores, as coordenações, as diretorias, a assistência estudantil, biblioteca e o auditório. No pavilhão de aulas, além das salas, laboratórios e da secretaria acadêmica, ficam alocadas as salas destinadas ao trabalho de núcleos de pesquisa e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (*NAPNE*). Na terceira instalação, ficam alocados o refeitório dos estudantes e a cantina.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano foi constituído em 2010, a partir da fusão das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim com as Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs) de Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença. Naquele mesmo ano novas unidades foram criadas nas cidades de Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira. No ano de 2015, teve início a implementação de novos Campi em Serrinha, Xique-Xique, Alagoinhas Itaberaba e Santa Inês. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano oferta cursos de nível médio (integrado e subsequente), superior (licenciaturas e bacharelados) além de cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* como a especialização em Educação Profissional e Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (FERREIRA, 2015, p. 212).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram criados em 2008, com a Lei nº 11.892. Segundo Oliveira e Cruz (2017, p. 640), a

transformação das Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cem anos depois da criação das Escolas de Aprendizizes artífices, representou uma notável complexificação do ensino técnico no Brasil.

A estrutura administrativa, muitas vezes centenária, das escolas técnicas, foi reorganizada e descentralizada a partir da lógica da verticalização. A particularidade dos Institutos Federais enquanto Instituição é precisamente o processo de verticalização cujo objetivo seria a otimização dos recursos humanos, da estrutura física e dos processos de gestão integrando a educação básica, à profissional e ao ensino superior, juntamente com atividades de pesquisa e extensão, contando com a organização do trabalho de um mesmo corpo docente. O resultado é uma instituição que não é nem uma escola técnica, nem uma universidade.

Essa institucionalidade tem como consequência uma grave intensificação do trabalho docente, que precisa atuar simultaneamente em inúmeros níveis, realizando tarefas diferenciadas no ensino, na pesquisa e na extensão em múltiplos níveis de ensino. Desse modo, o trabalho dos docentes passa a ser intensificado através do alongamento das jornadas de trabalho, da acumulação de tarefas, da padronização administrativa e da pressão por resultados. Essa realidade foi rapidamente percebida por mim. Ao chegar ao Campus Serrinha, fui surpreendido por um considerável volume de reuniões que ocorriam várias vezes na semana, com a duração média de quatro horas. Também notei a existência de uma forte hierarquização nas relações de trabalho, manifesta através de um controle exercido pelas chefias imediatas sobre o trabalho dos seus subordinados. Além disso, o investimento do tempo na satisfação de exigências burocráticas como a organização de reuniões, planejamentos, produção de memorandos e preenchimento de folhas de ponto, terminava por comprometer consumir o tempo a ser empregado nas atividades de pesquisa e extensão.

3.3 A EXPERIÊNCIA COM OS ESTUDANTES DE AGROECOLOGIA

Iniciei o trabalho no Campus Serrinha, na primeira semana de março de 2018. Ao chegar lá, fui recepcionado por Moisés, o Professor de História a

quem substituí em função da aprovação do seu pedido de remoção para outro Campus mais próximo de Salvador.

Durante cerca de um mês, enquanto ele aguardava a autorização para ser removido, assisti às suas aulas a fim de familiarizar com as turmas e a dinâmica das aulas. Esse momento foi importante para mim, pois, eu não possuía nenhuma experiência prévia com o ensino técnico.

Como o Instituto oferecia lousa eletrônica, projetores de *datashow* e *notebooks*, Moisés usava com frequência a exibição de vídeos, seguida de uma discussão ou roteiro de análise, como estratégia motivacional. Ele explicou que os estudantes não respondiam bem à experiência das aulas expositivas, ficando agitados e dispersos.

O ano letivo havia começado em fevereiro para a maioria das turmas, a exceção da turma do terceiro ano de Agroecologia que iniciou apenas no final de março. Em função disso, por sugestão do meu chefe imediato, o coordenador de ensino, assumi de pronto a regência dessa classe. O grupo era composto de cerca de 26 estudantes, 10 alunos e 16 alunas com idade entre 17 e 18 anos. As aulas estavam alocadas às terças-feiras à tarde no horário compreendido entre 13 e 15 horas, consistindo em duas aulas de 60 minutos de duração.

Moisés havia inserido no planejamento de suas turmas algumas leituras com o objetivo de promover um diálogo interdisciplinar com as áreas de formação dos cursos técnicos e desse modo, contribuir para a motivação dos estudantes.

No curso de agroindústria, por exemplo, planejou uma discussão sobre a história das receitas e dos alimentos. A ideia me pareceu interessante e pensei em promover, na turma do terceiro ano, uma discussão sobre História e Ecologia. Desse modo, para a primeira aula, além da apresentação do programa da disciplina, centrado na História contemporânea, promovi uma discussão sobre ecologia, industrialização e aquecimento global.

Contudo, o resultado não foi muito satisfatório. A turma mostrou-se agitada e alguns estudantes saíam da sala com muita frequência. Os problemas de disciplina pareciam estar ligados à trajetória do grupo na Instituição. Nutriam ressentimento pelo que consideravam ser limitações institucionais, como a pouca oferta de viagens e outras atividades práticas, ao mesmo tempo em que se sentiam orgulhosos por estudarem em um Instituto Federal. De

maneira geral, o grupo estava mais comprometido com um projeto de futuro que estava associado ao êxito no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Nenhum deles manifestou interesse em atuar na área especificamente técnica, direcionando sua energia para o ingresso no ensino superior em áreas que tinham muito pouca ou nenhuma relação com a agroecologia. Havia então uma certa desmotivação para como curso em si. Desse modo, percebi que a estratégia de promover um diálogo interdisciplinar com o campo da ecologia e da agroecologia não lograria êxito em motivá-los. Era preciso buscar outro caminho.

Naquele momento, a equipe pedagógica do Instituto promoveu um processo de discussão e revisão dos programas das disciplinas, do qual pude participar. Influenciado pelo conceito de consciência Histórica proposto pela Didática da História sugeri, como objetivos da disciplina de História para o 3º ano de Agroecologia, a realização de uma crítica cultural da mídia, envolvendo a problematização de narrativas, textos escritos e visuais (fotografias, novela, cinema) e procedimentais (videogames) com o objetivo de compreender de que modo o passado é representado através das diferentes linguagens midiáticas e o desenvolvimento da empatia histórica para com os sujeitos históricos do passado. Uma vez que o conteúdo programático da disciplina naquela série referia-se basicamente aos séculos XIX e XX, imaginei que seria mais fácil para os estudantes conseguir estabelecer um diálogo com diferentes tipos de fontes históricas.

Desse modo, na aula seguinte, propus aos estudantes da turma realizar um trabalho experimental no qual pudessem explorar como os diferentes tipos de mídia representam o passado. Essa ideia foi acolhida com grande interesse. Os alunos formaram grupos de trabalho em função dos seus interesses. A escolha e a quantidade de membros foi livre, os alunos escolheram de acordo com as suas afinidades, com a possibilidade de mudar, mediante comunicado ao professor. Apenas uma estudante escolheu o uso de documentos e o grupo de *games* tinha 6 pessoas; dois alunos escolheram literatura. Um casal que optou por ficar em grupos separado. Considero que essa liberdade foi importante para que o trabalho se alinhasse com a proposta da empatia emocional. As mídias escolhidas foram as seguintes: cinema, literatura/poesia, música, fotografia, documentos históricos (impressos e digitais) e *videogames*.

O objetivo era entender e explicar como um mesmo assunto do conteúdo programático poderia ser compreendido e expresso através das diferentes mídias. O primeiro processo histórico a ser discutido foi o imperialismo. A escolha dos meios e a composição dos grupos foi livre.

O objetivo final era apresentar um seminário discutindo essa experiência. Além da apresentação oral, os estudantes também deveriam apresentar um relatório escrito da atividade. A avaliação tomaria como referência, tanto a apresentação escrita como o relatório. Cada grupo deveria apresentar o conceito de imperialismo, descrever a mídia, contextualizá-la historicamente, demonstrar como a mídia escolhida pode auxiliar na compreensão do processo histórico, narrar como se deu a experiência do grupo com a mídia. Não havia obrigatoriedade de que trabalhar com documentos de época. Era possível trabalhar com uma obra ficcional produzida no período histórico estudado ou mesmo em fase posterior, contanto que fosse possível demonstrar como era possível estabelecer relações com o tema estudado. O ciclo de trabalhos durou cerca de três meses e foi organizado da seguinte forma:

Etapa preparatória: Ao longo de aproximadamente cinco semanas, através de aulas expositivas, leitura de textos didáticos, observação e discussão de vídeos, apresentei o conceito de imperialismo, o contexto histórico e a periodização. Os alunos também resolveram questões de múltipla escolha, estudos dirigidos e sínteses de vídeos sobre o tema, nas quais foram orientados a relacionar os textos e resumos com a mídia observada e, partir desses trabalhos para a organização dos seminários. Todos esses trabalhos foram corrigidos, pontuados e comentados;

Etapa de Organização e Reflexão: ao longo de três semanas, os grupos, durante as aulas, se reuniram para escolher e investigar uma obra relacionada ao tema do imperialismo, tirar as dúvidas com o professor e organizar os seminários e os relatórios;

Etapa de conclusão: com duração de cerca de três semanas, foi o momento de apresentação e discussão coletiva dos trabalhos, socialização dos resultados e

avaliação da apresentação oral e do texto escrito e avaliação da atividade proposta pelo professor pela turma.

3.4 OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

Com o trabalho desenvolvido, objetivava que os estudantes desenvolvessem uma conexão particular e significativa com os processos históricos estudados, uma conexão que para além da compreensão meramente intelectual, se estabelecesse como uma vivência afetiva do passado. A aplicação desse projeto de ensino me fez perceber que o estímulo ao engajamento emocional dos estudantes obtido quando sugeri que trabalhassem com a mídia que mais se identificavam poderia trazer resultados positivos para o estudo da História no sentido de estimular processos empáticos. O primeiro deles foi com o curso. A experiência de ensino trouxe resultados positivos e representou a introdução de um elemento lúdico no processo de ensino que contribuiu significativamente para aumentar o comprometimento do grupo com o curso e superar os problemas de disciplina que observei no primeiro contato com a turma e abriu novas possibilidades de interação e de uso da imaginação.

Possibilitou, por exemplo, que o grupo de 5 estudantes que exploraram a música pudessem explorar as composições de Bob Marley, Engenheiros do Havá e Gerson Guimarães para caracterizar o imperialismo como forma de violência e ocupação e identificar a sua relação com os conflitos étnicos na África. Apesar da dificuldade de relacionar as músicas com o tema, o seminário foi rico na descrição da experiência com a mídia, e o grupo foi preciso na apresentação do conceito histórico de imperialismo/neocolonialismo e dos seus objetivos.

A atividade também abriu espaço para que os dois estudantes interessados por literatura pudessem caracterizar o livro “Guerra dos Mundos” como texto literário e também como documento histórico do século XIX que, através da metáfora da conquista dos humanos (caracterizados como irracionais e animais) pelos alienígenas fazia referência ao expansionismo europeu e ao etnocentrismo presente na relação entre europeus e africanos. A dupla foi além da discussão do livro, fazendo relação entre a literatura, o jornalismo e o cinema. Fizeram uso de um jornal da época que noticiou o impacto causado

pela transmissão da obra através do rádio e utilizaram imagens do filme Guerra dos mundos (SPIELBERG, 2005). Curiosamente, a discussão do conceito histórico do imperialismo foi pouco evidenciada no trabalho. Também observei que os estudantes não se aprofundaram na discussão da narrativa literária em si, da obra e dos seus capítulos, fazendo uma descrição genérica do texto e dos possíveis sentidos por ele oferecidos.

As escolhas e os arranjos criados pelos alunos foram variados. Apenas uma estudante escolheu trabalhar com documentos históricos e apresentou o seu seminário sozinha. Avaliei que essa escolha foi um indício significativo do grau de engajamento suscitado pelo trabalho, pois em geral os alunos buscam associar-se para fazer esse tipo de tarefa. A estudante propôs uma discussão do que considerou ser o discurso imperialista presente num artigo da Revista Portugal Colonial, tratando de Angola e da crise europeia após a Primeira Guerra Mundial. Outra importante contribuição do trabalho da estudante foi a discussão do conceito de documento histórico.

O grupo de cinema foi composto por cinco estudantes. Cada qual assistiu e apresentou o resumo de um filme diferente, buscando estabelecer relações entre as obras e contextualizar alguns elementos da narrativa com o processo histórico estudado. Uma das questões trazidas pelo grupo foi “em que medida podemos aprender história com o cinema?”. A resposta provocativa oferecida por eles foi a de que o cinema não é idêntico ao real. Os filmes discutidos tratavam da presença imperialista na Polinésia, África e Ásia.

O grupo de fotografia foi composto por sete estudantes. Definiram imperialismo a partir da perspectiva expansionista e apontaram a sua relação com alguns dos atuais problemas da África. Abordaram o contexto histórico do surgimento da fotografia no século XIX e exibiram alguns registros fotográficos referentes à Guerra dos Boxers. Contudo, exibiram fotografias sobre África sem indicar sua autoria e contexto histórico. Essas imagens não foram tratadas como documentos, mas como ilustrações de uma África estereotipada como lugar de pobreza e doença.

Um grupo composto por seis estudantes optou por trabalhar com games. Tinha grande expectativa em relação ao trabalho deles, acreditava que me surpreenderiam trazendo jogos que eu não conhecia. Ao contrário do que eu imaginava, esse foi o grupo com o qual precisei ser mais diretivo, indicando

não só o jogo a ser investigado, mas onde e como baixá-lo. Inicialmente os estudantes afirmaram existir uma incompatibilidade técnica entre o notebook de que dispunham e os jogos que pesquisaram. Afirmaram que o jogo “não rodava”. A solução que vislumbrei foi a mudança da plataforma, sugeri que buscassem jogos gratuitos e compatíveis com o sistema *Android* e utilizassem o celular.

Na semana seguinte os estudantes me procuraram e afirmaram não ter encontrado nenhum jogo que tratasse no tema disponível para *Android*. Novamente, intervi e, pesquisando junto com eles, identifiquei um jogo gratuito que eu havia conhecido anos atrás na versão para computador, o *Sid Meier's Railroad Tycoon Série 1* (MicroProse, 1990), *game* no qual o jogador controla uma empresa ferroviária e precisa gerenciar as entregas e a expansão. O jogo foi lançado para o sistema *Android* em 2016. O grupo de *games* foi também o que teve maiores dificuldades de organização, terminando por se dividir em dois grupos de três componentes.

Esses dois grupos apresentaram seminários diferentes que versaram sobre o mesmo jogo. No primeiro deles, três estudantes me surpreenderam demonstrando o *game play* do jogo ao vivo na sala de aula através do uso do Chromecast®, um aparelho de mídia digital desenvolvido pelo Google® que permite a reprodução de um conteúdo audiovisual transmitido pela internet em uma televisão ou computador. O que havia pedido originalmente para o seminário foi que a experiência com a mídia fosse apenas narrada. Os estudantes literalmente levaram o jogo para a sala de aula superando assim as minhas expectativas.

Fizeram uma boa apresentação da mídia oferecendo informações sobre o seu lançamento e sobre a série de jogos, além de uma boa cronologia da expansão imperialista, pois procuraram articular a relação do jogo com o processo histórico. A narrativa do jogo se passa no final do século XIX e permite ao jogador atacar e explorar colônias, buscar recursos naturais, participar de conflitos, negociar na Bolsa de Valores. O grupo pôs acento na crítica dos valores capitalistas transmitidos pelo jogo como a exploração da mão de obra e o pagamento de baixos salários. A apresentação, contudo, teve problemas como a confusão entre colonialismo e neocolonialismo e a dificuldade de distinguir entre imperialismo e capitalismo. Os estudantes

também não exploraram a relação entre as ferrovias e a Segunda Revolução Industrial.

A apresentação da segunda metade do grupo teve ainda mais problemas. Limitaram-se a apresentar descrições gerais sobre o *game*, discorrendo sobre a mecânica do jogo baseando-se em vídeos e informações extraídas de *sites* da internet. Imaginei, inclusive, que os estudantes, em realidade, não jogaram. Dentre os seminários essa foi a única apresentação avaliada como insuficiente.

O engajamento e o aumento da motivação suscitados pela experiência de ensino com os alunos do terceiro ano do curso técnico de Agroecologia no Campus Serrinha me fizeram atentar para a importância da dimensão afetiva no processo de aprendizagem da História. Acredito que, ao identificar e problematizar os valores relacionados ao capitalismo, o primeiro grupo de *games* também realizou um dos objetivos necessários para a construção da empatia histórica, a saber, a tomada de perspectiva. Explicarei do que trata a tomada de perspectiva em capítulo subsequente.

Por outro lado, essa experiência também demonstrou a necessidade de uma aproximação mais minuciosa da linguagem e das particularidades dos jogos digitais enquanto meio. Era necessário mapear o seu conteúdo histórico e sistematizar um método de reflexão sobre o tipo de experiência que suscitam de modo a identificar e resolver as dificuldades que os estudantes pudessem vir a encontrar ao interagir com eles. Essas dificuldades estavam relacionadas tanto à experiência de interação com o jogo, como à capacidade de estabelecer relações entre o conteúdo estudado e as representações e conceitos existentes no *videogame*.

Também percebi a necessidade de oferecer uma maior estruturação e acompanhamento ao desenvolvimento de todo o trabalho com as diferentes mídias, sobretudo quando se tratava da interação com *games*. Se o experimento foi bem-sucedido em termos de motivação, houve pouco avanço no que se refere ao aprofundamento conceitual e emocional. Concluí ser necessário a existência de uma etapa de planejamento da experiência com as mídias na qual fosse elaborada uma avaliação ou reconhecimento das possibilidades de aprendizagem e empatia histórica nelas existente.

O modelo de avaliação de empatia histórica que apresentarei adiante, foi desenvolvido para atender a essas inquietações. Em setembro de 2018, precisei me afastar por motivo de saúde, e o projeto com os estudantes precisou ser interrompido. Entretanto há a intenção de que, futuramente, possa discuti-lo e aprimorá-lo através de cursos de Extensão oferecidos pelo IFBAIANO aos professores da educação básica.

4 JOGOS ELETRÔNICOS E DIDÁTICA DA HISTÓRIA

4.1 JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

A produção sobre a relação entre História e jogos digitais tem ocupado um lugar de destaque na Pós-Graduação da Uneb. Restringindo-me aos trabalhos mais recentes do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais, é possível citar Macedo (2013), Neves et al. (2014), Oliveira, Nery e Alves (2014) e Oliveira e Alves (2014). No primeiro estudo, temos uma discussão sobre a narrativa histórica do jogo *Game of Thrones*. No segundo, um debate sobre o potencial das simulações digitais em História. Os dois últimos trazem estudos que tratam sobre a presença de conceitos históricos em jogos sobre a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais, a saber, *Valiant Hearts* e *Call of Duty*. Contudo, muito antes desses trabalhos, o papel do historiador na elaboração de jogos digitais era debatido por Pereira e Alves (2009). Mais recentemente, a tese de Coutinho (2017) demonstrou a importância de discutir a formulação de critérios objetivos de avaliação para jogos digitais educativos, a exemplo de usabilidade, experiências emocionais e sensoriais, avaliação dos princípios de aprendizagem.

Especificamente sobre a avaliação de jogos digitais e ensino de História, Viana-Telles e Alves (2016) propuseram ampliar o inquérito sobre a relação entre os jogos e o passado, ao apontar para a existência de que os *designers* dialogam com variadas fontes de representações sobre o passado e não apenas com as representações oriundas da Historiografia. O artigo também propõe a necessidade de indagar sobre o tipo de concepção da História que está presente em um determinado jogo e apresenta o trabalho de Apperley e Beavis (2013) sobre avaliação de jogos digitais na educação, que propõe tomar os jogos como texto e como prática. Acredito que esse trabalho possa ser aplicável na avaliação de aplicativos e jogos digitais para o Ensino de História.

No que tange aos estudos sobre História e jogos digitais, nos últimos anos essa produção tem se mostrado bastante diversificada. Há autores como Paula e Stancik (2013) e Forniciari (2016) que indagam sobre a presença de representações históricas nos jogos. Outros, como Carreiro (2016), propõem tomar os jogos digitais como fontes históricas. No entanto, ainda são poucas as

pesquisas que se destinam a pensar a construção de instrumentos para avaliação ou percursos metodológicos para o uso de jogos digitais no ensino de História. Mesmo o trabalho de Peixoto (2016), desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, concentrou-se basicamente na descrição dos jogos estudados, oferecendo breves e genéricas sugestões sobre suas possibilidades didáticas.

Sem dúvida, um problema encontrado nessas pesquisas diz respeito à complexidade do objeto de investigação, a saber, a natureza multimodal dos jogos digitais, que termina por exigir do pesquisador um tempo considerável para a análise do seu conteúdo, deixando-lhe pouco tempo para inquirir sobre as aplicações pedagógicas. Outra importante lacuna diz respeito ao distanciamento da pesquisa sobre História e Jogos Digitais do campo teórico da Educação Histórica. A pesquisa conduzida por Silva (2017), na Universidade Federal do Oeste da Bahia, destaca-se por buscar uma aproximação com o campo da Educação Histórica ao propor identificação das formas de representação da consciência histórica específicas dos jogos eletrônicos, visando determinar as formas de aprendizagem por eles suscitadas.

A principal contribuição da Educação Histórica diz respeito aos chamados “conceitos de segunda ordem”, aqueles que não possuem uma forma científica acabada, mas que são entendidos por Lee (2004) como capazes de despertar a empatia dos estudantes para com o passado. Esses conceitos estão presentes em vários tipos de discursos sobre o passado, a exemplo dos jogos digitais. Para a Educação Histórica, é partindo dos conceitos de segunda ordem que o professor poderá desenvolver a progressão do pensamento histórico nos estudantes.

No estado inicial da pesquisa que desenvolvi em 2013, parti de uma concepção de História muito próxima à defendida por Monteiro (2005) que, apesar de reconhecer o valor das analogias no ensino de História como facilitadoras da mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano, põe acento na necessidade de evitar o uso dos anacronismos no ensino de História. Contudo, historiadores que se debruçaram sobre a relação entre História e jogos digitais, a exemplo de Dow (2013), sustentam que, em alguns casos, o anacronismo de um jogo digital pode ser um elemento que auxilia a compreender a experiência histórica de um dado período. Ele trata do caso

específico do jogo *Assassin's Creed II*, afirmando que a imprecisão histórica de alguns monumentos presentes na simulação digital da cidade de Florença assemelha-se à percepção imprecisa que os florentinos tinham de sua época. De outro lado, a própria discussão sobre a existência de anacronismos históricos em um jogo pode ser um fértil caminho para motivar o interesse dos estudantes por dado período histórico.

Para a compreensão dessa posição, é importante recorrer à abordagem de White (2008). Se a História e, conseqüentemente, o ensino de História forem compreendidos apenas na perspectiva da narrativa dos fatos verídicos, a aproximação com o mundo ficcional no ensino de História sempre será vista como um procedimento a ser evitado. White (2008) reconcilia a História com a narrativa. Após indagar sobre a natureza do discurso histórico, afirma que há quatro figuras de linguagem da retórica e da poesia clássica: metáfora, metonímia, sinédoque e ironia. Esta seria a base meta-histórica da História. Além disso, para White (2008), há um fundamento metafísico no discurso histórico que é a pressuposição de que o passado existe e que pode ser conhecido. É a imputação da condição de passado a determinados objetos que os torna passíveis de serem estudadas pela História.

A disciplina de Teoria da História ampliou as possibilidades de reflexão com as quais eu contava ao trazer as contribuições de outros autores responsáveis pela introdução do giro linguístico na Historiografia, a exemplo de Jenkins (2007) e Munslow (2009). No primeiro caso, posicionando-se a partir de um nominalismo metodológico, temos a História como um conjunto de interpretações resultantes de disputas de interesse entre grupos sociais. Não existiriam, portanto, recursos metodológicos que garantissem ao historiador acesso ao passado. Para Jenkins (2007), não devemos confundir o passado com as narrativas que os Historiadores produzem sobre ele. Conciliar o passado com a História é uma questão teórica de primeira ordem. Além de perguntar “o que é História”, é preciso indagar “para quem é a História”. Vários elementos influenciam na produção desses discursos, a saber, valores, público-alvo, orientações epistemológicas, etc. Sustentando que a História não equivale ao passado e possui uma dimensão poética, Jenkins (2007) afirma que a verdade historiográfica é construída, e não descoberta. Toda interpretação é necessariamente parcial. Nossa necessidade de verdade ou de um absoluto seria

o resultado de influências platônicas, cristãs e racionalistas. O que determina a vitória de uma interpretação historiográfica não é a sua objetividade, mas as relações de poder às quais ela está vinculada. A História é um discurso de poder.

Em Munslow (2009) também está presente o questionamento sobre a representação da realidade pela linguagem. O autor pensa a História como uma representação narrativa socialmente construída; afirma a necessidade de reconhecer as limitações das formas narrativas em representar a realidade. Em “Desconstruindo a História”, elabora quatro questões indagando sobre: a possibilidade de o empirismo construir legitimamente a história como uma epistemologia; a natureza e função da evidência histórica; o papel do historiador e o modo como ele usa a teoria social; a importância da narrativa da história para a explanação histórica. Para Munslow (2009), o reconstrucionismo e o construcionismo são as principais abordagens do conhecimento histórico. A adoção de uma postura relativista da compreensão histórica implica na assunção de que a narrativa da história escrita é uma representação do conteúdo histórico.

As literaturas acima descritas tornam frágeis as objeções de Monteiro (2005) a respeito do uso de analogias ou sobre a presença de anacronismos em narrativas sobre o passado. Acredito que o aprofundamento dessas reflexões pode contribuir no desenvolvimento da pesquisa sobre jogos digitais e Ensino de História.

Um importante ponto de partida nessa discussão é a tese de Kusiak (2002). Na análise da relação entre o conhecimento produzido pelos historiadores e a produção dos *game designers*, ele conclui que o mercado de jogos digitais produz uma versão simplificada do passado com o objetivo de produzir e de entreter o jogador. Tratando-se de um produto industrial, os jogos digitais são orientados pela lógica do entretenimento. Na dinâmica entre a autenticidade e jogabilidade, realismo e diversão, a jogabilidade e a diversão tendem a prevalecer sobre o que seria considerado “historicamente correto”, ou historicamente preciso, deixando de lado a aderência à teoria e à objetividade histórica.

Trata-se, portanto, de considerar a importância decisiva da interação entre *designer* e jogador no quadro de análise das possibilidades de simulação

do passado em jogo eletrônico. De modo análogo ao historiador ao escrever um livro, o *designer* orienta a sua produção para uma determinada audiência. É ele quem constrói, nos limites estabelecidos pelo *design*, a mensagem histórica. Como resultado, todas as referências históricas presentes em um *videogame* são elaboradas como consequência da interação entre o *designer* do jogo e os jogadores. Nesse processo, o conteúdo histórico presente na narrativa ou na simulação do jogo são variáveis cujos valores são definidos pelas exigências dos atores envolvidos nessa negociação que é motivada pela oferta e obtenção das melhores experiências de entretenimento. É importante sublinhar que, nessa operação, o rigor e a cientificidade do conhecimento histórico pedem importância. Dito de outro modo, a lógica do *designer* é diversa da lógica do historiador.

Entre muitas das possíveis diferenças a elencar, a narrativa histórica tem como objetivo a produção de um conhecimento verificável. Esse é um dos objetivos do uso massivo do recurso retórico da citação nos textos dos historiadores. A intenção é oferecer credibilidade aos argumentos apresentados, além de demonstrar que o pesquisador é competente no manuseio de fontes históricas. Apesar dos ataques que o conhecimento histórico sofreu oriundos do giro linguístico e do desconstrutivismo pós-moderno, elementos como o uso rigoroso da pesquisa documental, a intenção da verdade, a adesão ao princípio da realidade permitem estabelecer a autonomia, independência e uma clara linha divisória entre a História e outros campos como a ficção literária, a instrumentalização política e social da História e o memorialismo, campos aos quais o saber histórico não pode vir a ser reduzido. O texto do historiador, ainda que faça uso de interpretações e recursos poéticos, está preso ao dever de dar provas, fornecer os dados que irão conferir credibilidade ao seu trabalho intelectual (ALMEIDA, 2016, p. 211).

Para Prensky (2010), os *videogames* são interessantes para a educação em função do seu desenho de comportar características como a complexidade, pela possibilidade de assunção de diferentes papéis, estímulo à tomada de decisões éticas e pelo contexto de recompensas constantes através do mecanismo de aumento de nível (*level-up*). Contudo, as formulações de Prensky precisam ser tomadas com um certo cuidado, uma vez que ele propõe que os

avanços tecnológicos produzidos no final do século XX determinaram a produção de um tipo de descontinuidade cognitiva entre gerações.

Gómez Del Castillo Segurado (2007) também sublinha a importância dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento da alfabetização digital entre os jovens. Além disso, a autora enumera outras áreas que podem ser estimuladas por eles, fazendo referência a destrezas e habilidades como: autocontrole, autoavaliação, habilidades motoras e percepção visual. Enumera aspectos cognitivos como: a memorização de fatos, a percepção e o reconhecimento espacial, a aquisição de vocabulário e compreensão de texto, a resolução de problemas e o planejamento de estratégias, a aquisição de conhecimentos históricos, geográficos e matemáticos.

Para Gros (2009), a chave do uso dos jogos digitais na educação está no fato de proporcionarem uma conexão entre experiência, tomada de decisões e na análise das consequências dessas decisões. Essa é uma nova perspectiva que se diferencia do ensino tradicional que está centrado na transmissão de conhecimentos. No entanto, essa autora também reconhece que as investigações sobre os resultados acadêmicos proporcionados pelos *videogames* ainda oferecem resultados pouco conclusivos.

Shaffer (2006) procurou fazer avançar essa discussão. Pesquisador interessado em descobrir se a aprendizagem obtida num jogo pode ser transferida a outros contextos, a exemplo do ambiente escolar, o autor recorre ao conceito de quadros epistêmicos, como o mecanismo que possibilitou a um grupo de estudantes do ensino que, durante quatro semanas, participaram do seu experimento com um jogo de RPG, fazer uso de conhecimentos e experiências adquiridas em ambientes interativos como um jogo de computador para a escola e para as suas vidas, introduzindo, socialmente, valores em seu senso de identidade. Dito de outro modo, através da participação em uma simulação digital, os estudantes incorporaram quadros epistêmicos que os ajudaram a lidar de modo mais eficaz com disciplinas escolares e situações concretas do mundo real. Contudo, é preciso sublinhar que essas conclusões não fazem referência ao uso do *videogame* na aprendizagem.

No Brasil, os estudos de Arruda (2009, 2011) têm ocupado um lugar de referência no campo dos estudos sobre História e jogos eletrônicos. Analisando o jogo *Age of Empires III*, Arruda (2009, 2011) afirma que, se é

possível encontrar conceitos históricos nos jogos eletrônicos, eles não são submetidos à devida análise histórica. Considera que o uso da analogia por parte dos jogos é um ponto positivo para a aprendizagem de raciocínios e ideias históricas. Ainda que não seja possível encontrar a História como discurso ou narrativa no *Age of Empires III*, o passado nele se faz presente por meio de elementos como a construção digital do cenário, da paisagem, e dos personagens. Essa é uma dimensão importante, pois a virtualidade do jogo eletrônico oferece bons parâmetros para a compreensão de fenômenos históricos, pode ser mais convincente que a objetividade histórica presente nos meios, transmitida pela historiografia tradicional (textual), uma vez que, ao estimular o exercício da imaginação — ainda que de forma anacrônica — veicula conhecimentos sobre o passado, estimula a tomada de decisões, possibilita a compreensão do tempo como transformação, além de favorecer a compreensão da história como uma construção.

Arruda (2009) adverte que o jogo *Age of Empires III*, diferentemente de um romance ou de um filme, não se propõe a contar uma história ao jogador, mas solicita que ele atue no ambiente do jogo e, desse modo, vivencie as consequências das suas decisões. Ao fazer isso, o jogo propicia ao jogador um tipo de “vivência histórica”: ele pode ver a si mesmo como sujeito da História. A experiência com o jogo também estimula a construção de narrativas sobre as experiências lúdicas, narrativas que serão compartilhadas com outros jogadores. Tal como foi posto por Kussiak (2011), Arruda sublinha a preponderância da jogabilidade que implica a elaboração, pelo *designer*, de estruturas que permitam ao jogador desenvolver ações com o máximo de liberdade possível, dentro das regras programadas no jogo: “O que importa ao jogador não é a veracidade no jogo, mas se há coerência no roteiro do jogo, ou seja, se os personagens, figurinos, espaços geográficos, características técnicas e tecnológicas dos grupos são coerentes com os objetivos do jogo” (ARRUDA, 2009, p. 168). Em função disso, Arruda (2009) conclui que o que o jogo oferece não diz respeito à História ensinada na escola, mas que o jogo pode ser útil à aquisição de estratégias de aprendizagem de História.

O aspecto de produção de interações e compartilhamento de narrativas também foi sublinhado como um importante resultado da investigação de Santana (2007) que analisou a influência do jogo eletrônico

Call of Duty sobre o aprendizado dos conteúdos de história e geografia referentes à Segunda Guerra Mundial por alunos da terceira série do ensino médio de uma escola pública. Essa pesquisa mostrou-se, no entanto, inclusiva sobre o principal aspecto que se propôs a investigar, a saber, se a interação com o jogo influenciou positivamente no aprendizado de conteúdos de História e Geografia. Ao fim e ao cabo, o trabalho apenas concluiu que a experiência do jogo, feita em duplas, ao longo de três meses, trouxe uma melhora da cooperação entre os estudantes e estimulou o interesse pelo tema da Segunda Guerra Mundial.

Resultados mais significativos foram obtidos pelo projeto de pesquisa levado adiante por Silva (2010) que explorou a recepção de jogos eletrônicos como *Age Of Empires e Stronghold* entre estudantes do ensino fundamental. A autora chegou a uma conclusão semelhante à de Arruda (2009), indicando que a relevância da interação com o jogo, para a aprendizagem de História, não se situa propriamente no campo do conteúdo, mas no estímulo oferecido ao desenvolvimento de competências necessárias à aprendizagem da História. De acordo com a autora, os jogos produzem e fazem circular representações sobre períodos históricos, além de auxiliarem a problematizar as relações com as temporalidades e constroem relações com a memória de crianças e adolescentes.

De modo geral, os trabalhos acima citados chegaram ao que considero ser um importante resultado, a saber, a descoberta de representações ou de um imaginário sobre o passado nos jogos pesquisados. Porém, eles também têm outro elemento em comum: a ausência de uma reflexão sobre a historicidade dos jogos eletrônicos, sobre a sua materialidade e suas conexões com o contexto histórico e político em que foram produzidos.

É na dissertação de Santos (2009) que encontraremos uma tentativa de relacionar a produção de jogos eletrônicos com os contextos político e cultural por meio da construção de memórias. Numa abordagem muito comum aos estudos culturais, o autor tenta estabelecer paralelos entre o exército norte-americano, a indústria de cinema e a indústria de jogos eletrônicos, procurando situar a narrativa do jogo eletrônico *Medal of Honor* no contexto de uma mitologia norte-americana que atribui significados heroicos às experiências de guerra. O papel do jogo é compreendido quando analisado em paralelo com outros produtos midiáticos que contribuem para a construção de uma memória

dos soldados que lutaram na Segunda Guerra Mundial. Essa abordagem revela a importância da realização de uma crítica cultural ao conteúdo dos jogos eletrônicos, da análise de seus elementos ideológicos, tal como já havia apontado alguns anos antes (VIANA-TELLES, 2005).

4.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E JOGOS DIGITAIS

No campo acadêmico da Alemanha, o desenvolvimento da Didática da História nos anos 1970 pode ser entendido como uma reação à separação entre Ciência Histórica e Didática da História, que implicava, entre outras coisas, em uma divisão de trabalho intelectual entre o pesquisador e o professor, situando a aprendizagem da História na exterioridade dos estudos históricos. Para Urban (2009), essa divisão situava o ensino de História no limite de uma operação puramente técnica, permanecendo distante de uma epistemologia da História.

Para Rüssein (2013), a institucionalização de uma didática reprodutivista (“didática da cópia”) foi uma consequência do desenvolvimento científico da própria Historiografia. A constituição do campo científico da Historiografia, no século XIX, produziu um cisma entre o saber científico e o saber que confere significado e orientação para a vida, para o agir humano no tempo, em detrimento de uma valorização dos elementos metodológicos da pesquisa histórica. Isso restringiu o conhecimento, produzindo ao domínio um pequeno grupo de especialistas.

O período posterior à Segunda Guerra Mundial na Alemanha foi marcado por um intenso conflito de gerações, motivado pelo silêncio sobre o holocausto, pela ausência de uma discussão pública sobre o nazismo no campo da historiografia. Isso motivou os historiadores a questionar a relação entre a produção do conhecimento histórico, a cultura e os conflitos sociais, de modo a ressignificar a relação da História com o presente. Essa situação contribuiu para reposicionar a Didática de modo ativo em relação à produção do conhecimento, distanciando-a da sua condição de saber técnico responsável pela divulgação de um saber dado como acabado.

Além do caráter emancipatório, a Didática da História rompeu com a limitação do conhecimento histórico à escola e passou a se interessar por todas

as formas de orientação histórica. Seu objetivo é investigar a Consciência Histórica de uma sociedade, entendida como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam o passado para compreender o presente e projetar o futuro. A produção de uma narrativa histórica interfere na orientação da ação no presente e origina expectativas em relação ao futuro. Desse modo, além do conhecimento histórico da escola, a Didática da História quer compreender os usos públicos da História e os interesses de pesquisa dos próprios historiadores.

O estatuto epistemológico da Didática da História é controverso. No Brasil, é possível encontrar autores como Cardoso (2008), para quem ela seria uma subdisciplina da História, interessada na análise dos modos “não-científicos” da História, ou Cerri (2010) e Sadi (2010) que sublinham sua dimensão interdisciplinar, aberta a diálogos com a Filosofia, Sociologia, Psicologia e Pedagogia.

A crise do conhecimento histórico na Inglaterra produziu um desdobramento diferente da discussão produzida na Alemanha. Em um contexto no qual a História era posta como disciplina eletiva, os estudantes a rejeitavam e optavam por classes de Matemática estruturadas para a solução de problemas. Para compreender esse problema, ainda nos anos 1960, pesquisadores como Dennis Shemilt desenvolveram o projeto 13-16 que tinha como objetivo disseminar a utilização de ferramentas do trabalho historiográfico junto a pequenos grupos de professores e alunos entre 13 e 16 anos, de modo a estimular o aprendizado progressivo da disciplina. O resultado foi muito positivo e se disseminou em boa parte da rede de ensino britânica (ALVES, 2013).

Em 1996, os pesquisadores Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby desenvolveram o “Projeto Chata” (1996) junto a alunos entre seis e quatorze anos, procurando compreender a ocorrência de progressividade no pensamento histórico dos alunos a partir da análise de narrativas construídas com base na investigação de fontes históricas.

O resultado foi a construção de uma metodologia que passava pela compreensão, progredindo para a explicação, seguida da interpretação de fontes e da percepção crítica de narrativas históricas. Os pesquisadores concluíram que a progressão do pensamento independe da idade ou seriação. O fator

decisivo é a aquisição de habilidades metodológicas que estimulem o desenvolvimento do raciocínio histórico (ALVES, 2013). Esse campo de pesquisa se tornou conhecido como Educação Histórica e põe acento na necessidade de estimular nos alunos habilidades relacionadas às diversas narrativas históricas com base no uso da racionalidade histórica. A Educação Histórica considera que determinados pensamentos são esquemáticos para os alunos, sendo necessário criar problemas concretos para que o raciocínio histórico se desenvolva. Desse modo, a produção britânica aproxima-se da vertente alemã que também dissolveu a separação entre o saber científico e o ensinado:

De um lado, a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica. Do outro lado, a Educação Histórica anglo-saxã toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca (ALVES, 2013, p. 60).

É possível caracterizar a Educação Histórica como uma Metodologia, enquanto a Didática da História se constitui como um campo de conhecimento que pode fazer uso de várias metodologias diferentes. Enquanto a Didática da História investiga os modos da consciência histórica, até os anos 1980, na Inglaterra, Educação Histórica se limitava a observar os processos de aprendizagem que se davam no ambiente escolar e não estava preocupada com o modo como os alunos interpretam o passado e orientam as suas ideias no presente.

No entanto, a partir dos anos 1980, os pesquisadores britânicos passaram a incorporar o conceito de Consciência Histórica. A chegada desses debates no Brasil, nos anos 1990, deu-se, inicialmente, com uma aproximação da tradição alemã. Porém, ao contrário da Alemanha, não houve a criação de uma disciplina mais ampla preocupada com o estudo da consciência histórica. Segundo Alves (2013), o Brasil desenvolveu estudos que tentam combinar a Filosofia da História com trabalho empírico e epistemológico dos

pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã, o que tem proporcionado uma série de benefícios para a pesquisa em Ensino de História, inclusive no Brasil.

Quais os significados atribuídos ao ensino de História pelos seus aprendizes? O que significa produzir e ensinar História, hoje? Como o passado ensinado se relaciona com o passado lembrado? Essas e outras questões vêm sendo discutidas com o recurso ao conceito de “consciência histórica”, conceito que pode ser abordado a partir de inúmeras perspectivas distintas (CERRI, 2011). Para Rüssen (2009), a consciência histórica é algo inerente aos grupos humanos, uma vez que a História corresponde a uma dimensão mais ampla de fenômenos não redutíveis à disciplina acadêmica da História. A consciência histórica diz respeito aos significados atribuídos ao tempo pelos homens, um processo interpretativo que sempre tem lugar no presente. Ao estabelecer a diferença entre a memória e a consciência histórica, Rüssen afirma que, enquanto a memória histórica refere-se ao domínio da imaginação, a consciência histórica diz respeito ao nível cognitivo. A história é uma estrutura cognitiva que resulta do trabalho interpretativo da consciência histórica. Caberia à didática da História, levando em conta o caráter coletivo e identitário do conhecimento histórico, a investigação sobre a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica, a compreensão do significado da história no contexto social. Nesse sentido, a educação histórica é algo que se dá dentro e fora da escola, situando-se para além da relação professor-aluno (BERGMAN, 1989).

A perspectiva da didática da história põe em relevo o papel da mídia, da oralidade, da memória e das mais diversas narrativas no processo de produção de representações e construção de significados sobre o passado. É a partir dessa perspectiva que Silva (2010) investiga o papel dos jogos digitais de história na produção de conhecimentos históricos por adolescentes. A autora afirma que os jogos produzem e fazem circular representações sobre períodos históricos, auxiliam a problematizar as relações com as temporalidades e constroem relações com a memória de crianças e adolescentes. Essa é uma contribuição importante por conferir um estatuto positivo à interação com os jogos digitais, ao apontar para o significado que eles podem assumir para as identidades e para a consciência histórica. É interessante notar a proximidade dessa perspectiva com a apontada por Arruda (2009) ao valorizar elementos

como a imaginação e a produção de narrativas aprendidas ou desenvolvidas a partir da interação com o jogo, como recursos que poderiam ser mobilizados pelos professores para estimular a aprendizagem de conteúdos inerentes ao ensino de História.

Para Uricchio (2005), existe uma forte aproximação entre as teses da historiografia pós-estruturalista e o processo de recriação da História promovido pelos jogos digitais. Trata-se da assunção de uma postura autorreflexiva que rompe com o pressuposto positivista de que o trabalho do historiador consiste em recuperar o passado tal qual ele aconteceu. Numa perspectiva pós-moderna, o descentramento da autoridade do historiador é bem-vindo, uma vez que a produção do conhecimento histórico é vista apenas como uma interpretação do passado. É por isso que ele vê de modo positivo os jogos acusados pelos educadores de possuírem “compromisso insuficiente com os fatos e sua irreverência inapropriada para o passado”: eles trazem e estimulam nos jogadores a construção de um novo olhar sobre o passado.

Quando levamos em conta as considerações acima, conseguimos ampliar, consideravelmente, o leque de opções possíveis para a introdução dos jogos eletrônicos no ensino de História, uma vez que não mais se trata de buscar os jogos que possuam uma representação histórica “precisa” do passado. Ao contrário, trata-se de levar em conta as possibilidades de reflexão e diálogo com o passado suscitadas pelos jogos. Em um dado jogo, essas possibilidades podem estar na estrutura narrativa; em outro, podem residir em dados elementos da simulação de digital. O jogo *Assassins Creed* é um exemplo interessante de análise. Em um artigo recentemente publicado no site da *American Historical Association*, Nicholas Trépanier (2004) reflete sobre como faz o uso de *Assassins Creed* no ensino de História para estudantes de graduação. Ele afirma que, precisamente, as imprecisões históricas existentes nos *videogames* são a base para a introdução e desenvolvimento de discussões teóricas complexas, a exemplo do próprio conceito de imprecisão histórica.

Por outro lado, um *videogame* pode ser útil para o ensino de História em função dos elementos audiovisuais que ele possui, a exemplo das *cutscenes*, vídeos ou até mesmo trechos de documentários¹. Todo *videogame*, que goza de

¹Um exemplo pode ser encontrado no jogo *Call of Duty*: é possível encontrar fotos e documentários referentes à Segunda Guerra Mundial.

ampla recepção entre o público de jogadores, certamente será amplamente divulgado na forma de vídeo. A dimensão audiovisual, construída pelos jogadores a partir da produção de *machinimas*², e compartilhada em redes sociais, também pode ser um instrumento útil para levar o *videogame* à sala de aula, sem a necessidade da presença do console ou do computador.

² A expressão *machinima* é oriunda do inglês (*machine* - máquina; e *animation* - animação) e se refere a um formato de mídia elaborada com base em sequências do jogo gravadas e editadas.

5 EMPATIA HISTÓRICA E JOGOS DIGITAIS

5.1 ESTÉTICA E FICÇÃO COMO UM CAMPO DE EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

Nesta seção procurarei demonstrar como a introdução dos jogos digitais no ensino de História pode auxiliar na promoção da empatia histórica. Primeiramente é preciso compreender a importância desse conceito para o campo da Didática da História e da Educação Histórica.

O campo de investigação em Educação Histórica tem como especificidade a pesquisa sobre o conhecimento das ideias históricas de jovens e crianças (GERMINARI, 2011), sendo impulsionado pela busca da melhoria da qualidade da aprendizagem histórica. Essa preocupação foi impulsionada pelo contexto da União Europeia. O tema foi objeto de discussão em um colóquio promovido em 1994 pela Comissão de Cultura e de Educação do Conselho Europeu. O evento assinalou a necessidade dos estudantes de assimilarem, através do estudo da História, valores como a compreensão, a tolerância, a confiança entre os indivíduos e os povos, a apreciação da diversidade cultural e a incorporação das diferentes memórias das sociedades, além do mero desenvolvimento da capacidade de analisar e interpretar as informações (SCHIMIDT, 2016, p. 20). Rösen (2001) indica algumas temáticas importantes para a investigação na área do ensino de História, a exemplo das relações entre a aprendizagem histórica e a metodologia de ensino: as funções e usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a Educação Histórica e a análise da consciência histórica, esta última tomada como o lugar próprio da aprendizagem. Essa abordagem traz consigo a necessidade de compreender as ideias históricas presentes na cultura escolar (SCHIMIDT, 2016, p. 20).

Por consciência histórica, Rösen (2001) entende o processo de reconstrução do passado a partir do presente. Para evitar, no curso desse processo, que sejam adotadas visões etnocêntricas, é preciso considerar a complexidade e a diversidade das perspectivas sobre o passado, como também as linguagens através das quais essas perspectivas são expressas. A obtenção do sucesso dessa operação exige o estabelecimento de um amplo diálogo com a

memória e com a cultura, uma vez que é na cultura histórica — campo que envolve tanto a produção cultural (música, teatro, cinema) como o ensino de História e a Historiografia — que as memórias circulam e são construídas. O ofício do historiador exige que ele se aproxime e discuta as atividades dessas diversas narrativas históricas em sua dimensão cognitiva. Para isso, cabe à Historiografia e ao Ensino da História, pensados como uma instância privilegiada para o exercício do rigor crítico, orientar a teoria da História e o Ensino de História a partir da Didática da História. É o esforço de construção crítica e racional do passado que diferencia a Historiografia e o ensino de História de outros espaços de reconstrução do passado.

A Teoria da História precisa efetuar um trabalho crítico sobre os processos de reconstrução historiográfica da memória, a saber, a organização das memórias e o mapeamento e crítica aos conteúdos etnocêntricos. O ensino de História é o responsável por estimular a produção de um “campo de experiência” que acolha as narrativas históricas dos estudantes e as oriente no sentido de uma atualização da consciência histórica. Isso significa conferir a elas, de modo progressivo, evidência, argumentação e intersubjetividade. Também é preciso promover o diálogo com outros lugares da cultura histórica, que é entendida por Rüsen (2010, p. 121) como composta pelo pensamento histórico-científico, a razão política e a razão estética. A formação histórica amplia as competências interpretativas que permitem conferir sentido à relação entre o passado e o presente. Ela é responsável pela crítica aos elementos ideológicos existentes nos argumentos históricos e pelo controle da interferência dos elementos estéticos. Também é preciso controlar o peso dos fatores estéticos na interpretação da experiência histórica (RÜSEN, 2010, p. 131). Dito de outro modo, após conhecer as representações dos estudantes sobre o passado, é preciso promover uma crítica dos conteúdos culturais nelas existentes e que os estudantes tomam como referência para a construção de suas narrativas.

Abreu e Rangel (2015) identificam sérios problemas na compreensão do ensino de História proposta por Rüsen. Apontam que ela está centrada na necessidade de construção de um “campo de experiência” no qual os estudantes possam, através da sua participação direta do processo de ensino e aprendizagem, explicitar suas narrativas históricas, em boa medida, povoadas

de imediatismo e etnocentrismo. Porém, a primeira dificuldade encontrada é exatamente a dificuldade de adesão dos estudantes a esse processo.

O segundo problema reside no que Abreu e Rangel (2015) entendem por uma hierarquização da relação entre a razão política e a estética presente no conceito de cultura histórica. Trata-se de uma tentativa de articulação entre a ciência e a arte, mas uma tentativa que coloca a razão política em primeiro plano, enquanto olha para a razão estética com suspeita, como algo a ser controlado e, até, contornado. Os autores consideram que, para a efetiva construção do “campo de experiência”, seria necessário exercitar algo mais que os conceitos, pois estes, enquanto abstrações, não estimulam nem a imaginação, nem o pensamento, mas unicamente o entendimento (ABREU; RANGEL, 2015, p. 17). Pelo fato das abstrações evocarem experiências que não são as dos estudantes, elas não conseguem motivá-los. Porém, essa situação muda quanto eles interagem com a arte. Nos Estados Unidos, nos anos 1980, Levstik (2000) conduziu uma pesquisa com um grupo de alunos do 6º ano que demonstrou que o uso da literatura era capaz de aumentar o interesse pelo passado e pelo estudo da História em função do tipo de reação emocional que a literatura e a ação do professor promoviam na sala de aula.

Com base na noção da valorização da experiência estética e na noção de “produção da presença” proposta por Gumbrecht (2010), Abreu e Rangel (2015, p. 20) sustentam a necessidade de contornar o método conceitual e explorar as linguagens capazes de tornar o passado presente e explorar o imenso potencial afetivo da memória. A proposta dos autores é estimular a reflexão a partir da estética, de ampliar o diálogo da Historiografia com múltiplas linguagens a exemplo da fotografia, pintura, cinema, música, e da própria cultura material:

Nessa perspectiva, portanto, os objetos estéticos e a percepção assumiriam um papel destacado no ensino de História, pois entendemos a adequação dessa estratégia de conhecimento a um mundo que a todo instante afeta o corpo/sentidos sem que tenhamos tempo suficiente de apreciar os efeitos dessas provocações. Não se trata, como Gumbrecht mesmo coloca, de suspender os efeitos de sentido e a produção de significados; trata-se, antes, de tornar a própria produção de sentidos, ou seja, a ação da faculdade intelectual mais adequada ao real em sua complexidade. Porque justamente esses efeitos, se explorados numa aula, podem provocar descentramentos máximos, uma vez

que comunicam formas da experiência humana que transcendem tempos e espaços, que ativam a curiosidade e a imaginação sem as quais a aproximação com o outro dificilmente se realiza (ABREU; RANGEL, 2015, p. 20).

Pelo exposto acima, é possível concluir que o processo de ensino proposto pela Didática da História confere um papel central ao diálogo com a memória, a mídia, a arte e a cultura histórica dos estudantes, de modo a aproximar o passado da sua experiência do presente. A seguir, examinarei o que considero uma importante contribuição da Educação Histórica para o ensino de História, a saber, os conceitos de segunda ordem.

5.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM E EMPATIA HISTÓRICA

Como foi dito anteriormente, a Educação Histórica sugere a adoção do princípio metodológico de que a aprendizagem do conhecimento histórico terá melhores resultados se um trabalho preliminar de identificação das narrativas e representações dos estudantes sobre o passado for realizado pelo professor. Sugere que, através do diálogo com esses saberes, vistos como conceitos de segunda ordem, seja estabelecida uma progressiva aproximação com os conceitos historiográficos, ou conceitos de primeira ordem. Os trabalhos desenvolvidos por Peter Lee (2001), na Universidade de Londres, exploraram as concepções dos estudantes sobre temas como percepção do passado, evidências históricas e compreensão empática. As pesquisas que realizou nos anos 1980 ganharam destaque e indicaram a existência de diferentes e progressivos estágios de compreensão do passado, propondo um conjunto de seis níveis: identidade entre presente e passado; o passado como produto de especialistas; o passado em vários testemunhos; o passado é reconstruído a partir de evidências indiretas; o passado deduzido a partir de evidências; demarcação do passado em um dado contexto histórico.

Na esteira do pensamento russeniano assume-se o indicativo de que a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto de operações mentais do pensamento histórico. Este pressuposto indica as possibilidades de investigar os conceitos de segunda ordem (LEE, 2005), tais como empatia, significância, orientação temporal, narrativa,

intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência, como indicadores dos processos ou estratégias que conformam o pensamento histórico ou consciência histórica (SCHIMIDT, 2016, p. 25).

Lee (2001) também abriu uma outra importante linha de investigação, a saber, os estudos sobre empatia, sobre a compreensão dos sentimentos, decisões e pontos de vista de pessoas de épocas passadas. Em Pereira (2014), é possível encontrar uma boa discussão sobre as bases epistemológicas do conceito de empatia:

O conceito de empatia difundido atualmente tem sua origem na palavra alemã *Einfühlung*, formada das palavras “*ein*” (em) e “*Fühlung*” (sentimento), traduzida como sentir com. Este termo, criado pelo filósofo alemão Rudolf Lotze em 1858, por sua vez, seria a tradução do termo grego *empathia*, que significa paixão, estado de emoção, formada a partir de *en* (em, dentro de) + *pathos* (sofrimento, sentimento, emoção). Sua intenção era caracterizar com esta palavra a capacidade do espectador de arte de se projetar no objeto apreciado. Algo como sentir-se no objeto, identificar-se nele (PEREIRA, 2014, p. 34).

Antes do ensino de História, áreas como Biologia, Filosofia, a Educação e a Psicologia se interessam em discutir e compreender os processos empáticos. Em todas essas áreas, há debates sobre o significado e aplicação do termo. No plano da Psicologia, a compreensão empática do outro pode se manifestar como empatia cognitiva, voltada para a compreensão das subjetividades ou afetiva, buscando a experimentação de reações emocionais (AGUIAR, 2018, p. 110). No campo terapêutico, Baxter (1995) distingue pelo menos quatro diferentes modelos de empatia. A discussão proposta por Pereira (2014) destaca os vínculos da noção de empatia com a arte, a imaginação e o campo emocional. Referencia-se no filósofo alemão Theodor Lipps (1851-1914) que conceitua a empatia como uma relação na qual o espectador projeta-se e se sente imerso na obra de arte. Outra concepção de empatia a coloca como um processo de simulação que permite ao observador sentir-se como o objeto observado (PEREIRA, 2014, p. 34). Para Branco (2010), a empatia se dá através da imaginação das emoções dos outros. Aguiar (2018, p. 111) define a empatia histórica como um conceito de segunda ordem, isto é, um modo de olhar, explicar e compreender as ações dos sujeitos no passado, capaz, entre outras

coisas, de poder ajudar a evitar relativismos de ordem histórica ou cultural, elevar o nível de explicação histórica do aluno e promover a humanização da História e, na medida em que promove o avanço do entendimento dos limites universais da condição humana, contribuir para a busca de soluções pacíficas para os conflitos:

Em termos aquisição e desenvolvimento de valores, a empatia histórica serve para humanizar a História apresentando um olhar mais sensível acerca das pessoas do passado em relação às do presente, estabelecendo vínculos relacionais e compreensão dos processos históricos ao apresentá-las como pessoas de carne e osso, com interesses, intenções, defeitos e qualidades, tal como os homens e mulheres da atualidade (...). A empatia histórica serve para fomentar atitudes como a alteridade, respeito para com as diferenças e divergências de opiniões, solidariedade entre os seres e superação do individualismo tão em voga na atualidade, resultante de um sistema cruel que tenta nos desumanizar (AGUIAR, 2018, p. 119).

Como pode ser visto na citação acima transcrita, a empatia histórica parece tornar mais palpável a proposta de um “campo de experiência”: um espaço de diálogo, no qual o passado pudesse se tornar presente para os estudantes de modo a promover a compreensão da diversidade cultural, fomentar o contato com a diversidade das perspectivas sobre o passado e a experiência com as múltiplas linguagens de conhecimento e expressão do passado.

No Brasil, a investigação sobre o tema da empatia histórica ainda é recente. O conceito tem sido usado por pesquisadores a exemplo de Schimidt (2016), Aguiar (2018), Cardoso (2008b), Castro (2007), Rosário (2009) e Pereira (2014). Nesses trabalhos também encontraremos uma intensa discussão sobre o conceito e as suas possibilidades para o ensino de História, bem como experimentações e propostas originais. O trabalho de Castro (2007) indicou que os alunos que desenvolveram um pensamento histórico, em nível empático, tiveram maior facilidade de aprender conceitos como diversidade, relação e universalidade nos estudos históricos, além do desenvolvimento de um diálogo mais produtivo com o interculturalismo.

Aguiar (2018, p. 112) entende que a empatia histórica deve basear-se na análise aprofundada de avaliação de evidências históricas para compreender

o comportamento dos agentes históricos do passado de modo a apreender a complexidade da ação humana no tempo ou lugar. Para alcançar esses objetivos, é preciso promover o distanciamento do conhecimento intuitivo dos estudantes e da pré-noção de que o passado se apresenta numa condição de inferioridade em relação ao presente. Ao contrário, é preciso ir ao passado e compreendê-lo em seu contexto específico. O processo de exercício da empatia histórica se dá quando, após a descrição da cultura de uma determinada época ou sociedade, do conhecimento de sua iconografia e fontes audiovisuais, os estudantes são conduzidos através de um exercício de imaginação controlada no qual os antecedentes e as consequências de um fato histórico em análise são elididos. Andrade (2018, p. 113) propõe elaborar as seguintes questões para a sala de aula: “Quais são as ações em análise? Qual era a mentalidade ou ideologia predominante da época estudada? Qual foi a motivação e intenção dos sujeitos integrantes do evento? Quais valores eram atribuídos ao acontecimento pelos diferentes sujeitos nele envolvidos?”.

Aguiar (2018, p. 116) enumera sete óbices encontrados no processo de construção da empatia histórica em sala de aula: o tempo histórico, a empatia com o vencedor, a segmentação do passado, o “presentismo”, o modelo curricular, o uso da imaginação controlada e as dificuldades com o manuseio de evidências. A autora acredita que o distanciamento temporal auxilia o exercício da empatia, enquanto a proximidade do fato em relação ao presente a tornaria mais difícil. Do mesmo modo, os atos e personagens considerados vergonhosos trariam dificuldades para o exercício da empatia, uma vez que as pessoas evitariam uma identificação com eles. A segmentação do passado diz respeito à ausência de informações sobre um determinado período histórico por parte dos estudantes, bem como a dificuldade de pensar as continuidades e rupturas. O “presentismo” está associado à noção evolucionista de que o presente e seus atores são superiores ao passado e aos seus sujeitos históricos. As dificuldades curriculares dizem respeito à limitada carga horária e às limitações programáticas impostas ao ensino de História. As dificuldades com a imaginação controlada referem-se à habilidade de evitar o anacronismo histórico durante os processos criativos, enquanto o manuseio de evidências está relacionado com a dificuldade de encontrar evidências compatíveis com o

perfil dos estudantes. Essas dificuldades estariam presentes na prática do ensino de História.

Em sua tese, Rosário (2009) discute sobre a empatia histórica dos jovens do 9º ano da periferia de Curitiba. Seu trabalho evidenciou uma cultura juvenil identificada com o sofrimento, exclusão social e violência contra afrodescendentes. Interessada em explorar a dimensão emocional da empatia histórica, recorre à leitura do próprio Peter Lee (2002), que permite pensar a empatia histórica não apenas como realização, mas como disposição. Sugere que é impossível que os sujeitos do presente possam sentir o que sujeitos históricos sentiram no passado. Para Rosário (2009, p. 22), explorar as manifestações dos sentimentos dos alunos em relação ao passado é fundamental para que o estudo da História ganhe sentido para os estudantes. Ela argumenta que as reações emocionais dos estudantes, ainda que elas destoem da versão proposta pelos historiadores, não representam um empecilho para o pensamento histórico. Ao contrário, esses sentimentos fazem parte do processo de progressão da construção da empatia histórica. Eles representam um avanço em direção à compreensão histórica, ainda que o esforço de compreensão do estudante parta da sua própria experiência e ignore, inicialmente, as diferenças existentes nas sociedades passadas. Logo, é importante promover a valorização dos sentimentos dos alunos em relação ao passado. Para construir seu modelo de empatia histórica, Rosário (2009) se referencia na proposta de fazer sentir a vitalidade da História proposta por Mattozzi (2005) e também estabelece outra importante interlocução com a noção de um “anacronismo controlado”, proposta na obra “Elogio do Anacronismo” de Nicole Loraux (1992). O anacronismo controlado é aqui visto como parte integrante do raciocínio historiográfico. Para Rosário (2009, p. 23), o anacronismo é pensado como instância fundamental para a construção da progressão em empatia histórica. Ele indica um processo de interpretação da experiência passada por parte do estudante, integrante da construção da progressão. O mesmo pode ser dito em relação aos sentimentos. Ambos os processos são resultantes de um esforço de interpretação, orientado pela interação com o presente, e precisam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

5.3 O DEBATE SOBRE A DUPLA DIMENSÃO DA EMPATIA HISTÓRICA: A EMPATIA COGNITIVA E A EMPATIA EMOCIONAL

O debate promovido pelos pesquisadores brasileiros sobre o papel da cognição e da emoção na empatia histórica é pertinente, porém não é novo. Demonstrarei, adiante, como a discussão sobre a dimensão emocional da empatia é particularmente importante para o campo dos jogos digitais, sobretudo se adotada na perspectiva bidimensional (empatia cognitiva e emocional) proposta por Endacott e Brooks (2013), concepção que entendo ser a mais adequada para a pesquisa com jogos digitais.

Em sua tese, Margery (2017, p. 18) propõe uma sistematização da discussão em torno do termo, pondo acento na polêmica sobre a dimensão emocional da empatia histórica. Afirma que o conceito é pesquisado desde os anos 1970 e 1980, porém o seu desenvolvimento e aplicações foram prejudicados em função da falta de clareza conceitual existente em torno do termo empatia. Essa falta de clareza levou a aplicação de práticas de sala de aula a falharem em promover o distanciamento crítico dos estudantes em relação aos agentes históricos que procuravam entender, gerando um certo engajamento emocional desenfreado. Yilmaz (2005) também reconhece a dificuldade entre pesquisadores de chegarem a um consenso no que se refere à empatia. Daí a importância de oferecer uma maior precisão aos elementos que integram a empatia histórica e discutir as possíveis aplicações desses princípios em sala de aula.

Um dos primeiros modelos de empatia histórica foi proposto por Shemilt (1984), envolvendo quatro estágios sugeridos para avaliação do nível de profundidade. Os quatro níveis seriam os seguintes: presentismo, estereotipação, desconstrução e contextualização. As pesquisas de Seixas (1997) procuraram compreender as relações entre a empatia e os juízos morais dos estudantes em relação aos sujeitos históricos, buscando entender quais os sentidos que atribuem à sua vida a partir da aprendizagem do conhecimento histórico. Concluiu que, uma vez que a experiência e a memória familiar desempenhavam um papel central para o entendimento histórico dos alunos, era fundamental que a escola buscasse partir de suas ideias prévias de modo a integrar o saber ensinado com a experiência social dos estudantes.

Anos mais tarde, Peter Lee (2001) também elaborou um esquema de progressão para a construção da empatia baseado em noções semelhantes, propondo uma categorização em quatro níveis: julgamento do passado a partir do presente individual; compreensão do passado a partir de estereótipos do presente; empatia produzida a partir da projeção das situações pessoais sobre o passado; empatia contextualizada em função da especificidade do passado (SCHIMIDT, 2016, p. 23). Em Lee (2002, p. 20), a empatia histórica é pensada como realização ou entendimento sobre como os agentes históricos perceberam uma situação, estabeleceram objetivos e tomaram decisões. A realização é atingida quando o sentido das ações das pessoas é compreendido em relação a um dado contexto histórico. A dificuldade desse procedimento é que, para alcançar esse tipo de empatia histórica, em muitos casos é preciso adotar posicionamentos opostos aos do senso comum, daí por que Lee (2002) o denominou de “contraintuitividade”. Essa compreensão de empatia distancia-se da noção de simpatia emotiva. Ela não se relaciona com a partilha de sentimentos ou conexão com o sentimento dos outros, mas do entendimento sobre o modo como tomaram decisões no passado. Para alcançá-la, é preciso superar o anacronismo histórico. Um outro modelo de progressão em empatia histórica, proposto por Lee (2002), descreve um processo em sete estágios hierárquicos que, *grosso modo*, seriam os seguintes: desconhecimento sobre a necessidade de conferir sentido às ações das pessoas; desconhecimento do modo de obtenção de obter esse entendimento; explicação com base em equivalência e/ou comparações deficitárias com o presente; explicações com base em papéis estereotipados; projeção de experiências do presente sobre os acontecimentos do passado; empatia histórica, com base na equidade com os agentes históricos; percepção da alteridade da época em que viveram; generalização teórica, compreensão do efeito das condições materiais sobre os padrões comportamentais dos agentes históricos. A ênfase na apreensão da alteridade na História é um tema importante que vem sendo associado ao desenvolvimento da empatia histórica (BARCA, 2005), significando, para o estudante, a habilidade de compreender e explicar sistemas de ideias ainda que esses lhe sejam discordantes. Na abordagem de Lee (2002), a dimensão emocional é excluída da compreensão sobre os processos de empatia histórica. A identificação emocional não é considerada um objetivo válido. O teórico é

seguido nessa compreensão por autores como Bryant e Clark (2006) e O. L. Davis Jr. (2001). Este último, apesar de propor o “conceito tomada de perspectiva” para descrever os processos de empatia histórica, também admite que há aspectos emocionais presentes na empatia histórica, apesar dela não se confundir com a simpatia emocional.

Autores como Foster (1999), Bryant e Clark (2006) conferem maior peso à dimensão cognitiva da empatia unicamente através de um viés cognitivista, excluindo a dimensão emocional da empatia histórica. Foster (1999) chama a dimensão emocional de “simpatia” e Bryan e Clark (2006) de “empatia emotiva”. Para esses autores, o distanciamento crítico é o elemento a ser potencializado no ensino de História. O trabalho de Foster (1999) é visto como uma importante referência por propor um método de objetivação do processo de construção da empatia histórica em sala de aula. Sua perspectiva é cognitivista, recusando a associação da empatia histórica com processos como identificação, imaginação e a simpatia. A empatia histórica não pode ser vista como uma identificação, uma vez que a identificação é estranha ao princípio da retrospectiva e de que a operação histórica implica em uma interpretação do passado. Não é imaginação porque o historiador trabalha com evidências e faz uso da especulação e inferência apenas para preencher as lacunas de uma dada documentação. Não é simpatia, pois, uma vez que o saber histórico se vale da objetividade racional, o envolvimento emocional com sujeitos históricos levaria a um distanciamento do propósito fundamental da história. Foster (1999) define empatia histórica a partir de seis qualidades fundamentais: a explicação das ações dos sujeitos históricos; a observação do contexto histórico e da cronologia na avaliação de eventos passados; análise e avaliação evidência histórica; apreciação retrospectiva das consequências das ações passadas; percepção da alteridade das formações políticas e socioculturais do passado em relação ao presente; demonstração de respeito e sensibilidade em relação às ações humanas. Com base nessas características, propõe um método instrucional aplicável no ensino de História baseado em quatro etapas: definir uma cena de um determinado evento; pesquisar o contexto histórico e a cronologia relacionada ao evento; coletar e discutir evidências históricas em grupo; construir um argumento com base nas evidências históricas. A partir desse método e incorporando contribuições de Ashby (1987), Collins (2004, p.

74) propôs um sistema de codificação para avaliação da progressão da empatia histórica que consiste nas seguintes etapas: AP – ações das pessoas (compreensão e explicação das ações dos agentes históricos no passado); CC – Contexto & Cronologia Histórica; Evidência Histórica (análise minuciosa da evidência histórica); CE – Causa e Efeito (reflexão sobre a ação dos agentes históricos no passado); RP – Reconhecimento da especificidade do passado em relação ao presente; AH – Ação Humana (apreciação da complexidade das ações humanas).

Margery (2017, p. 14) aponta que, no final dos anos 1990, o viés cognitivista passou a ser questionado por autores como Blake (1998), para quem a simpatia seria um estágio importante no processo de desenvolvimento do ideal da empatia. A reflexão sobre as próprias experiências não pode ser negligenciada, uma vez que permite identificar semelhanças entre as experiências pessoais e a experiência do outro. Segundo Margery (2017, p. 21), o conceito de empatia histórica teve uma guinada em direção à ideia da “tomada de perspectiva” e passou a ser vista como um método para o enriquecimento da compreensão das diferentes perspectivas de quem viveu no passado. Essa guinada foi, em grande parte, impulsionada pela publicação da obra de Wineburg (2001), que propôs a tomada de perspectiva, o fornecimento e a corroboração como os três pilares essenciais do pensamento histórico e do ensino de História. Esse trabalho fez voltar a crescer o interesse pela empatia histórica, mas numa nova perspectiva, que valorizava o envolvimento emocional e conferia a isso maior importância do que aos raciocínios teóricos. No mesmo ano, VanSledright (2001) propôs que o estudo da história incluísse o conhecimento de si e das próprias emoções, entendendo atitude compreensiva como essencial do fazer histórico. Foi nesse contexto de guinada paradigmática que se deu a publicação da pesquisa de Barton e Levstik (2004), que absorveu a proposta de Shemilt (1984), o trabalho de Foster (1999) e adicionou o componente afetivo a exemplo da noção de autoconhecimento proposta por Blake (1994) e do autoconhecimento de VanSledright (2001). Segundo Margery (2017, p. 21), ao introduzir um quadro para que os alunos possam desenvolver a empatia histórica, esse trabalho se constituiu como uma importante referência na área. A proposta é substituir a concepção hierárquica e linear de estágios pela noção de elementos a serem observados pelos professores na sala de aula.

De forma sumária, os elementos do quadro denominado de “reconhecimento de perspectiva” seriam os seguintes: noção de alteridade (reconhecimento de diferentes pontos de vista e valores); normalidade compartilhada (entendimento da racionalidade própria dos agentes históricos e das semelhanças com os homens do presente); contextualização histórica (explicar, com base em evidências) os elementos contextuais que levam às ações dos agentes históricos); diferenciação de perspectivas (refletir sobre crenças e valores conflitantes existentes em determinado período histórico); contextualização do momento histórico presente (entendimento de como a cultura influencia na avaliação do passado) (MARGERY, 2017, p. 23).

Autores como Endacott (2010), Brooks (2011), Barton e Levstik (2004) compreendem a empatia histórica como um processo duplo que envolve componentes cognitivos e emocionais. Barton e Levstik (2004) foram pioneiros em oferecer o primeiro modelo de um quadro de desenvolvimento para a empatia emocional. Para eles, os resultados observáveis do desenvolvimento da empatia se traduzem em “cuidado”, este entendido como a base da solidariedade social. A proposta é conferir ênfase às habilidades sociais desenvolvidas na aula de história, no sentido de que o aprendizado da tomada de perspectiva e do controle emocional auxiliem no desenvolvimento do diálogo com os outros no presente, o que ampliaria a capacidade dos estudantes de participar da democracia. O cuidado é visto pelos autores como um elemento indispensável da empatia. A ideia é que o ofício do historiador exige controle emocional e distanciamento de preconceitos, e que essas competências não são aprendidas, evitando o contato com as emoções. Ao contrário, precisamente, elas precisam ser cuidadas. A proposta de Barton e Levstik (2004) para a dimensão afetiva da empatia envolve quatro tipos de cuidados: “preocupar-se com” (um evento), “cuidado com” (dimensão moral de um evento), “cuidar de” (desejo de ajudar agentes históricos), “cuidado para” (desenvolvimento de atitudes em relação ao presente). Margery (2017, p. 25) admite que é preciso ampliar as pesquisas sobre a dimensão emocional da empatia, sobretudo por que o reconhecimento do aspecto duplo da empatia oferecerá aos alunos uma maior possibilidade de desenvolvimento do fazer histórico.

5.4 UM MODELO INSTRUCIONAL PARA EMPATIA HISTÓRICA?

O trabalho de Endacott (2010) apresenta importantes contribuições para a compreensão da dimensão emocional na empatia histórica. Seu estudo procurou determinar como os alunos representam envolvimento empático afetivo com figuras históricas através de exercícios de empatia histórica baseados em evidências históricas. A conexão dos estudantes com os elementos afetivos ofereceu a eles uma maior profundidade na compreensão sobre o processo de tomada de decisão dos atores históricos, desafiando-os a investigar uma outra dimensão do passado. Além do conhecimento contextual e do entendimento da posição das figuras históricas, os estudantes tiveram de evitar a identificação com elas, além de superar o próprio egocentrismo. A provocação proposta por Endacott (2010, p. 36) pode ser resumida nas seguintes questões: Como seria possível compreender a complexidade da ação humana desprezando a dimensão da afetividade? Por que acreditamos que podemos entender como personagens históricas pensaram, e duvidamos ser possível obter sucesso sobre como eles podem ter se sentido, mesmo quando há evidências adicionais para sustentar esse procedimento? Como podemos realmente compreender como as escolhas dos tomadores de decisão foram historicamente tomadas deixando de considerar as evidências que se estendem ao domínio afetivo? O autor afirma que, como as decisões não são tomadas apenas por meios cognitivos, desprezar o aspecto afetivo levaria a um processo incompleto de empatia. Os dados do seu estudo apontam que os alunos participantes entenderam a importância das considerações afetivas quando empatizaram com sujeitos históricos do passado.

A construção da empatia com as decisões tomadas por nossos contemporâneos se dá mais facilmente porque compreendemos o contexto temporal no qual ocorreram, o que nos oferece uma melhor apreciação das dificuldades experimentadas pelas pessoas que tomaram decisões difíceis. Endacott (2010, p. 36) sugere que é possível lidar com as decisões passadas do mesmo modo que lidamos com as decisões do presente, ou seja, solicitando que os estudantes imaginem como uma pessoa lidou com uma dada situação no passado, ao mesmo tempo em que se toma cuidado para evitar que as experiências pessoais dos estudantes sejam diretamente projetadas nas figuras históricas que desejam compreender. Por outro lado, as experiências pessoais

dos estudantes podem fornecer a base para a conexão com as situações que as pessoas de outras épocas tiveram de enfrentar, sobretudo quando esses dilemas são encarados como parte de uma experiência humana de enfrentamento de pressões e fatores externos que influenciaram diretamente as possibilidades de escolhas possíveis. Esse processo também pode ajudá-los a entender o peso histórico de suas decisões e como elas influenciaram outras pessoas. Porém, o objetivo maior é a identificação de diferentes perspectivas e o entendimento da sua racionalidade, do sentido próprio que a alteridade possui, assim como a valorização dessas diferenças, ainda que as formas de sentir e pensar sejam consideravelmente diferentes das nossas.

Em um trabalho mais recente, Endacott e Brooks (2013) aprofundam a discussão sobre o conceito de empatia histórica, oferecendo também um modelo instrucional com sugestões para o trabalho com a sala de aula. Com base na perspectiva da empatia bidimensional da Psicologia, rejeitam a redução da empatia histórica à tomada de perspectiva, que corresponde apenas a um dos seus aspectos, a dimensão cognitiva. Os estudiosos afirmam que a conexão afetiva com o passado permite que os estudantes possam humanizar as figuras históricas e compreender melhor as situações que influenciaram as suas experiências. Para alcançar a empatia histórica, são necessárias três operações: a contextualização histórica, a tomada de perspectiva e a conexão afetiva. No primeiro caso, trata-se de adquirir o sentido temporal da diferença, o conhecimento da especificidade da cultura e das instituições e o conhecimento dos processos históricos. A tomada de perspectiva refere-se à compreensão da relação de como determinadas crenças, posições e atitudes foram construídas em um determinado momento histórico. Por fim, a conexão afetiva diz respeito ao entendimento de como as respostas afetivas influenciaram nas decisões e experiências vividas. Essas operações podem ser visualmente representadas no diagrama abaixo:

Figura 1- Modelo Endacott e Brooks de Empatia Histórica



Fonte: Endacott e Brooks (2013, p. 44)

Endacott e Brooks (2013, p. 45) recomendam que, na etapa de planejamento que antecede a aplicação das atividades, o professor adote uma avaliação criteriosa das evidências históricas disponíveis, o conteúdo estudado e aprecie as habilidades e disposições dos alunos a fim de determinar se empatia histórica é adequada aos objetivos instrucionais e se há evidências históricas disponíveis e apropriadas ao contexto da aprendizagem que envolverá a realização das três operações. Além disso, os estudantes precisam estar disponíveis para conectar-se emocionalmente com as experiências dos agentes históricos e experiências semelhantes em suas próprias vidas. O modelo instrucional proposto é dividido em quatro fases: fase introdutória, investigação, exibição e reflexão. Os autores advertem que essas fases não são aspectos a serem tratados isoladamente, mas operações que devem se dar de modo simultâneo. Na primeira fase, um caso, uma situação ou personagem histórico é apresentado aos estudantes, fazendo uso de textos didáticos, documentos históricos, estatísticas e cronologia; eles devem compreender a cultura e as instituições do período estudado. Nessa etapa, o professor deve fazer perguntas que auxiliem os alunos a perceber as diferenças entre o passado e o presente, além da importância do período a ser estudado. Na segunda fase, os alunos devem rever o material primário e secundário, aprofundando o conhecimento das fontes, a fim de uma compreensão mais profunda do contexto histórico, das perspectivas disponíveis na época, além de fazerem considerações sobre a dimensão afetiva relacionada ao período. A sugestão é a organização de discussões em grupo nos quais as conexões emocionais com o passado sejam exploradas com base nas evidências históricas fornecidas. O professor deve atuar ativamente, discutindo as fontes com os estudantes,

fazendo perguntas sobre a produção, o propósito e significado das fontes para os agentes históricos e estimular os estudantes a perceberem como se sentem e se posicionam em relação às fontes, aos processos históricos, sobre a existência de possíveis preconceitos, além de promover o estímulo à construção de reflexões mais amplas sobre o contexto histórico.

Na terceira fase, as questões propostas inicialmente devem ser retomadas e criadas oportunidades para que os alunos sintetizem e demonstrem a compreensão e as conexões afetivas que adquiriram nas etapas anteriores, tirem suas próprias conclusões e produzam argumentos originais sobre o passado de modo contextualizado. Atividades como mesas-redondas, dramatizações e assunção de papéis são as mais indicadas (ENDACOTT e BROOKS, 2013, p. 45). A última fase tem como objetivo estimular os estudantes a fazerem conexões entre o passado e o presente, e avaliar como suas concepções pessoais foram alteradas em função do engajamento na empatia histórica. Nesta etapa, eles devem fazer julgamentos sobre o passado e devem ser estimulados a transferir os resultados dessa reflexão para o agora, de modo a ampliar a sua compreensão sobre os problemas do presente. Pode ser útil fazer perguntas que estimulem o entendimento sobre as perspectivas atuais sobre os processos estudados, a construção de paralelos entre as avaliações dos fatos feitas no passado e as considerações que são feitas hoje, além de estimular a disposição para agir no presente em prol do bem comum, a partir da percepção de que a agência dos sujeitos históricos no passado pôde promover mudanças positivas.

5.5 O AVATAR COMO CONCEITO DE SEGUNDA ORDEM? SIMULAÇÃO E EMPATIA HISTÓRICA

Após examinar o campo discursivo da empatia histórica, é preciso demonstrar como os jogos digitais podem enriquecer o leque de possibilidades para a sua consecução. Afinal de contas, trata-se de uma outra linguagem, de um meio no qual uso da imaginação, a “presença do anacronismo controlado”, o diálogo com formas estéticas, a produção de narrativas e o desempenho de papéis são elementos constitutivos. Tratarei inicialmente do uso das simulações “não-digitais”.

Os trabalhos de Volk (2012), Wasmuth e Pind-Robnagl (2015) e Farber (2016) indicam que o uso de elementos ficcionais, como a imaginação e a simulação, têm se tornado recorrentes nos experimentos sobre a construção da empatia histórica, sobretudo na formação de professores. Farber (2016) descreve como fez uso de um jogo de cartas no ensino de História na sétima série, nos Estados Unidos, para estudar os julgamentos das bruxas de Salém. O objetivo era promover um exercício de empatia histórica, experimentando a experiência de ser falsamente acusado. Volk (2012) possui uma longa experiência no ensino dos efeitos da Guerra Fria na ascensão das ditaduras militares na América Latina (Brasil, Chile, Argentina e Uruguai) entre as décadas de 1960 e 1970. O teórico estava interessado em compreender como as democracias se transformam em ditaduras, como compreender a crueldade humana delas resultante e como as populações desses países conseguiam conviver com as memórias dolorosas desse período ou gerenciar o conflito entre memórias opostas. Volk (2012) percebeu que os estudantes observavam o passado apenas como se fosse um filme no qual não existiam pessoas reais, mas atores que desempenhavam papéis. Para que os estudantes compreendessem o passado e os sujeitos históricos como algo vivo, o autor desenvolveu um projeto de ensino no qual os estudantes construíssem avatares e se tornassem personagens históricos que viveram na América Latina no período estudado e sofreram com a violência das ditaduras. Os alunos foram encorajados a conferir aos seus personagens nomes, biografias, endereços e trajetórias de vida e a escreverem diários nos quais os eventos políticos atravessavam suas vidas pessoais. Volk (2012) afirma que essa experiência possibilitou que os estudantes se responsabilizassem pelo seu processo de aprendizagem, compreendessem a relatividade dos valores, os processos éticos envolvidos na tomada de decisões e desenvolvessem a vivência do passado como algo real. Acredito que essa experiência demonstra que o avatar parece ter assumido a função de um conceito de segunda ordem, a partir do qual relações históricas mais complexas e juízos históricos mais apurados puderam ser produzidos.

Wasmuth e Pind-Robnagl (2015) relatam os resultados de um projeto resultante de uma parceria entre o Mercy College (EUA) e a Teacher University, um instituto de Pedagogia da Baixa Áustria, realizado durante o período de 2014 e 2015, objetivando testar métodos inovadores em educação. Após a

conclusão, foi avaliado por instrutores em ambas as faculdades. O projeto foi uma tentativa de preparar os alunos para o exercício do magistério, conferindo mais realismo e dinamismo à formação de professores, e aproximar os estudantes da complexidade do exercício da profissão. A solução encontrada foi o uso de avatares. Para isso, pediram que os estudantes criassem personagens para investigar cenários na realidade a partir de diferentes pontos de vista. A criação de situações hipotéticas promove a reflexão dos alunos sobre as suas próprias crenças. A identificação com o avatar implica pensar e agir como se os estudantes fossem outras pessoas, o que os obriga a fazer uso da perspectiva dos outros para resolver problemas e explorar cenários educacionais. Eles também são levados a perceber que a resposta para determinadas perguntas nem sempre é clara ou simples. As situações educacionais podem conter ambiguidades, sendo o papel das partes interessadas (corpo docente, direção, família) essencial no processo de tomada de decisões. Também são estimulados a entender que cometer erros é parte do trabalho docente, uma vez que múltiplas respostas são possíveis, e não apenas uma única. Desse modo, a compreensão que possuem da realidade é ampliada. Wasmuth e Pind-Robnagl (2015) consideram que o experimento foi bem-sucedido em termos de suscitar nos alunos mudanças de perspectiva.

Pereira (2014, p. 122) entende empatia histórica como disposição, como uma ferramenta aperfeiçoável através do esforço para obter a compreensão do passado. Porém, ele vai além das relações com o passado, propondo ampliar as relações empáticas para o presente imediato do aluno, envolvendo também as suas relações com seus colegas e professores. Aproximando-se de Davison (2012), considera que a empatia histórica envolve as dimensões cognitiva e afetiva. Trata-se de, simultaneamente, entrar no passado e, ao mesmo tempo, manter distância dele, distanciamento necessário para pensar criticamente sobre as crenças de um determinado personagem histórico. Em sua dissertação, Pereira (2014) explora as possibilidades do jogo de RPG para o desenvolvimento da empatia histórica. Para isso, fundamenta-se em Collingwood (1981), que pensa a imaginação como recurso importante e necessário à pesquisa historiográfica com as fontes, e nos trabalhos de Ylmaz (2007), Trepát (1995), para quem a narrativa e a empatia são elementos importantes para a aprendizagem e para a compreensão do passado. Pereira

(2014), ainda, propõe a construção da empatia histórica através de exercícios a serem realizados na sala de aula:

Essa compreensão pode se dar através de exercícios empáticos em que os alunos se utilizem da inferência sobre fontes (documentos) que possam ajudá-los a imaginar o contexto em que o agente histórico se situava, fazendo, de certa forma, uma reconstrução de um passado (em um corte limitado pelas fontes utilizadas). Para se chegar a este estágio, o professor pode promover exercícios, jogos de simulação que obrigam o aluno a rever seu ponto de vista atual e adotar o ponto de vista do passado; colocam-se situações-problema onde o aluno se põe no lugar do personagem histórico e age conforme as possibilidades ditadas pelo contexto histórico (PEREIRA, 2014, p. 57).

Pereira (2014, p. 80) define o RPG – *Role-Playing Game* (jogo de personificação de personagem) como um jogo de representação, de faz de conta, no qual um narrador propõe e desenvolve uma história com um grupo de jogadores que assume a responsabilidade por interpretar os próprios personagens da história. A função do narrador é criar eventos e situações com as quais os personagens deverão interagir. Para Pereira (2014, p. 33), a eficiência do RPG como ferramenta pedagógica repousa em seu caráter de imitação das situações da vida, o que leva o estudante para dentro da História. Como está estruturado em torno de uma narrativa, pode colocar o estudante diante do passado, relativizando o papel dos textos históricos na apresentação do passado e possibilitando a descoberta e a experimentação. A produção de uma narrativa própria, pelos estudantes que participam do jogo, faz com que eles se aproximem da História. Além disso, ao assumirem o papel de um agente histórico, podem exercitar a empatia, aprendendo os sistemas de crenças, os objetivos e valores dos outros. O jogo também pode auxiliar no desenvolvimento do processo empático que ocorre entre os alunos. Por isso o autor refere-se ao jogo de RPG como a “máquina da imaginação”:

O RPG é um tipo de jogo que pressupõe, por parte de seus participantes, um exercício empático, já que o jogador representa um personagem. Em seu uso na educação, pode ser usado para que o aluno “viaje no tempo”. No entanto, para que o aluno possa apreender conceitos dentro de um jogo de RPG, não basta simplesmente jogá-lo. Há de se passar por certos passos que aproximem o jogo do modo como o historiador escreve a história, como os passos propostos por Schmidt &

Garcia (2006): a interpretação de fontes históricas diferenciadas (fontes escritas, iconográficas, etc.); uma compreensão contextualizada (compreensão dos fatos históricos no contexto em que aconteceram) e comunicação (saber entender, interpretar para criar sua própria explicação histórica) (...) A empatia é condição *sine qua non* deste jogo. Não que não seja possível jogar sem a empatia, mas o jogo com certeza faz mais sentido e, do ponto de vista do jogador, torna-se mais prazeroso. É exatamente o exercício que se quer do aluno através da empatia histórica: se colocar no lugar de outra pessoa, pensar e sentir como ela. Assim, o conhecimento faz mais sentido e fica mais simples de ser entendido. A relação empática com o passado se dá através das situações-problema colocadas ao longo do jogo, sempre utilizando evidências históricas e procurando, através dos exercícios, que o aluno possa construir suas próprias inferências sobre o passado (PEREIRA, 2014, p. 84).

Pereira (2014, p. 85) parte do princípio de que ao propor uma aventura de RPG o professor de História estará estruturando experiência lúdica baseada em evidências e considera que os níveis de empatia desenvolvidos por Lee (2001) não como objetivos a serem atingidos, mas como uma baliza para acompanhar a construção de ideias mais complexas por parte dos alunos e o avanço da sua compreensão da História. Afirma que, mais importante do que classificar as ideias dos alunos em níveis, é possibilitar que os estudantes sejam capazes de discernir entre as ideias propriamente históricas e aquelas ideias inerentes aos personagens do passado. No entanto, sugere que a ideia da progressão de níveis de empatia pode ser útil para fornecer parâmetros para que os professores auxiliem os alunos em seu processo de aprendizagem:

Classificar as ideias dos alunos em níveis, no entanto não é importante para uma classificação de sucesso e fracasso escolar, mas sim para que o professor possa focar seu trabalho nos pontos deficitários, interceder para que o aluno tenha uma compreensão maior do passado. (...) Sempre pensando na progressão das ideias históricas não como um fim em si objetivando assim atingir o estágio final, mas como processo contínuo que pode acontecer em vários níveis e de formas diferentes para assuntos diferentes. O objetivo não é o topo da escada, mas o subir (PEREIRA, 2014, p. 86).

Na perspectiva da educação histórica, o trabalho com os conceitos de segunda ordem tem como objetivo promover um avanço gradual e progressivo da compreensão do passado pelos estudantes. Acredito que a empatia histórica

tem papel central nesse processo, uma vez que ela permite a mobilização, a compreensão e as emoções dos estudantes de modo a obter uma conexão com a razão e os sentimentos dos seres humanos que viveram no passado. A seguir, discutirei como os jogos digitais podem estimular o desenvolvimento da empatia histórica.

5.6 EMPATIA, EMOÇÕES E JOGOS DIGITAIS

Levando a discussão sobre RPG e empatia histórica para o campo específico das práticas lúdicas digitais, Norwood (2016) sustenta que, ainda que à primeira vista a imagem corrente do trabalho do historiador dê grande ênfase ao seu relacionamento com as fontes históricas, há grande semelhança entre os videogames e o pensamento histórico: ambos transitam pelo campo das técnicas dramáticas que implicam na identificação com personagens. O ofício do historiador exige que, a partir de leituras de fontes primárias, seja promovido o cultivo da empatia imaginativa para os sujeitos que ele pesquisa, o que envolve algum processo de representação de papéis. É a empatia que fornece a ligação entre dados e análise, sem a qual argumentos históricos sofisticados sobre as decisões dos agentes humanos não poderiam ser elaborados. No ensino, a mesma situação se dá quando, em função de um exercício estruturado para o desenvolvimento da empatia, os estudantes são instados a representar papéis em um jogo como atores históricos. Para a experiência dos *videogames*, a representação de papéis é ainda mais fundamental. A característica específica do *videogame* como mídia é a interação, é oferecer ao jogador o controle da experiência de modificação de um meio, geralmente através do controle de um avatar. Isso tende a gerar um intenso grau de identificação e empatia entre o usuário e o seu personagem. Trata-se de uma mídia que promove um investimento notável para que o jogador incorpore a perspectiva do personagem. O mercado de jogos eletrônicos comerciais tem feito investimentos consideráveis para amentar esse efeito, desenvolvendo complexos mecanismos de RPG. O *design* do personagem pode se constituir, inclusive, como etapa central no planejamento do *game play*.

Tive a oportunidade de experimentar e também de observar o jogo da sequência completa de um dos *games* citados por Norwood (2016), como

exemplo de notável êxito em promover uma notável intensidade empática, *Brothers: A Tale of Two Sons* (Starbreeze Studios, 2013). O *game play* suscita a vivência da morte, da memória e do luto, forçando o jogador a usar simultaneamente o lado esquerdo e direito do mesmo *joystick* para controlar dois avatares que precisam atuar juntos para desempenhar todas as ações das fases. Ao final do jogo, não é somente através da narrativa, mas diretamente através da mecânica do jogo, que a morte e o luto são experimentados pelo jogador. Sendo assim, é necessário discutir os desafios trazidos pelo RPG para a História. Uma vez que o desempenho de um papel altera o nosso entendimento sobre uma dada narrativa, isso pode alterar o entendimento sobre determinados argumentos históricos, sobretudo quando o mundo ficcional no qual o jogador atua aproxima-se da realidade. O que acontece quando há identificação com perspectivas problemáticas ou personagens moralmente controversos? Mesmo se a intenção for fazer uso da narrativa para chocar ou promover reflexões a respeito dos valores, os efeitos podem ser controversos. Em função disso, Norwood (2016) sugere a necessidade de ir além da experiência do jogo, desenvolvendo o distanciamento crítico que permite estabelecer claramente o distanciamento entre ator e papel, jogo e jogador.

Darvasi (2016, p. 7) também concorda que os processos de identificação ou tomada de perspectiva nem sempre produzem resultados positivos, quando ela se dá, por exemplo, em ambientes muito competitivos, durante uma situação de conflito prolongado, ou quando há um forte quadro de baixa autoestima. No estudo que produziu para a ONU, discute como os *videogames* podem ser utilizados para a promoção da paz e resolução de conflitos. Entende a empatia como o entendimento do estado emocional de uma outra pessoa ou contexto. Esse tipo de entendimento é considerado central para a resolução de conflitos e para a educação para a paz. Uma maior compreensão pode proporcionar um aumento da compaixão, da cooperação social e uma diminuição do preconceito, dos comportamentos agressivos e dos conflitos.

Analisando a construção da empatia com personagens ficcionais em diferentes meios, Blanchard (2015, p. 28) lembra que o termo “suspensão da descrença”, cunhado por Samuel Taylor Coleridge, descreve o procedimento que permite que o espectador esqueça da “não-realidade” do personagem fictício e, assim, passando a considerá-lo como um ser sensível, se identifique

com ele. Na suspensão da descrença, o espectador, temporariamente, aceita fazer parte de um regime ficcional. Do contrário, não poderia experimentar a fruição da obra. A literatura, o teatro, cada meio estabelece as regras de credibilidade dos seus regimes ficcionais. No teatro, o espectador tem a ciência de que se trata de uma encenação que se desenrola num espaço bem delimitado, o palco. Na literatura, o regime ficcional é anunciado no texto narrativo. Para o leitor crer que habita o mesmo mundo que os personagens da história, a literatura exige um esforço maior da sua imaginação do que o teatro, onde os corpos dos atores estão presentes. E quanto mais convincente for a participação em uma realidade ficcional, mais satisfatória a experiência do espectador. A conexão empática permite que, ao mesmo tempo em que o leitor simula a experiência do personagem, ele também vivencia os próprios pensamentos e emoções e reage às informações que lhe são apresentadas e elabora vivências próprias e independentes da dos personagens:

Mas essa simulação da experiência de um personagem é apenas uma parte da experiência de leitura: às vezes a assimetria de acesso à informação entre o leitor e o personagem fictício, e em geral os pensamentos e emoções do leitor, resulta em uma experiência de leitura que vai além da simulação em questão na resposta empática. Tal experiência, segundo Gregory Curie, está na adoção do ponto de vista de um “observador de fatos”. Essa perspectiva hipotética é o ponto central que permite um ponto de vista externo e abrangente, necessário para acompanhar e entender a narrativa; e a simulação da mente de um personagem ocorrendo em uma resposta enfática que requer momentaneamente “esquecer” o processo narrativo. Em outras palavras, essa posição nos permite entender que estamos lendo uma narrativa, mas também adotar o ponto de vista de um personagem fictício inconsciente do esquema em questão. (...) Esse envolvimento é apenas permitido pela adoção pelo leitor de uma perspectiva ambígua: a de um “observador de fatos”. Esse ponto de vista é definido pela capacidade de ver o texto ou a peça como uma narrativa (uma conta de eventos conectados) com seus próprios meios específicos de representação (os sinais); e um mundo fictício cheio de personagens com os quais simpatizar. Em poucas palavras, essa perspectiva permite tanto a distância estética quanto a proximidade emocional dos personagens (BLANCHARD¹, 2015, p. 21, tradução nossa).

¹ But this simulation of a character’s experience is only a part of the reading experience: sometimes the asymmetry of access to information between the reader and the fictional character, and over all the reader’s thoughts and emotions, resulting a reading experience that goes beyond the simulation at hand in the empathic response. Such experience, according to Gregory Curie, lies in the adoption of the point of view of an “observer of facts”. This hypothetical perspective is the pivotal point allowing both an

Blanchard (2015) sustenta que jogos digitais são baseados em um mecanismo mais complexo, pois eles não apenas transmitem mensagens, mas codificam valores que são decodificados pelos jogadores. Além disso, o próprio sistema do jogo pode incorporar valores dos jogadores. Dito de outro modo, aqui o leitor é o personagem, ele controla o personagem. Nos termos de Murray (2003), ele é um “interator”. A complexidade dos jogos reside no fato de que para além de simples objetos compostos por códigos e o suporte material do jogo, envolvem, sobretudo, processos atualizados constantemente. O jogo em si é a atualização do código. Tanto a prática do jogo como o seu significado estão sujeitos a mudanças. Para avançar na compreensão das propriedades específicas dos jogos eletrônicos, Blanchard (2015) dialoga com o modelo de envolvimento do jogador proposto por Calleja (2011), que define o *videogame* como a combinação de cinco elementos: o jogador, o signo comunicacional que orienta os jogadores na interação com o jogo (interface), as regras do jogo (*software*), a simulação (ambiente digital), a base material que processa o jogo (*hardware*). É interessante observar que o jogador é incluído como parte do *videogame*. A posição é coerente, uma vez que sem jogador disposto a atualizar o código, sem alguém para apertar ritualmente a tecla “*play*”, o jogo não acontece.

Blanchard (2015, p. 11) entende a empatia como um processo simultaneamente cognitivo e afetivo. Para que a empatia se estabeleça, ambos os aspectos precisam estar presentes, tanto a compreensão intelectual do outro como a participação no sentimento desse outro. É essa combinação que produz a plenitude da atividade empática. Para alcançar a empatia, é preciso obter um esforço intelectual para adquirir algum conhecimento sobre o alvo e o contexto

external and encompassing point of view, necessary to follow and understand the narrative; and the simulation of a character’s mind occurring in an emphatic response that requires to momentarily forget ”the narrative process. In other words, this position allows us to understand that we are reading a narrative, but also to adopt the point of view of a fictional character unaware of the scheme at hand. (...) This involvement is only permitted by the adoption by the reader of an ambiguous perspective: the one of an “observer of facts”. This point of view is defined by the ability to see the text or the play both as a narrative (“an account of connected events”) with its own specific means of representation (the signs); and a fictional world populated with characters to empathize with. In a nutshell, this perspective allows both the aesthetic distance and the emotional proximity to the characters.

situacional no qual ele se encontra. A partir daí, a partilha das emoções pode ocorrer. O problema com a produção da empatia para com personagens ficticiais é que os únicos dados relativos ao personagem e o seu contexto são dados pela própria obra ficcional. Se os detalhes, características e recursos fornecidos pela obra ficcional não forem suficientes, o leitor não conseguirá se colocar no lugar do personagem, “ler sua mente”, experimentar empatia emocional. Ainda que o *videogame* possua características particulares, Blanchard (2015, p. 28) aponta como uma condição básica para o estabelecimento do vínculo empático nos *games*: o conhecimento da história pessoal do personagem, necessário para simular os pensamentos e emoções; um comportamento observável que permita inferir o estado de espírito do personagem, a exemplo de movimento corporal e expressões faciais; a percepção do personagem como um ser sensível capaz de perceber e experimentar coisas. Acrescenta que, no caso dos *videogames*, essa percepção se dá através do controle direto do personagem. O controle do personagem fornece ao “leitor” o acesso a uma imensa quantidade de dados não disponíveis em outros meios.

Como pode ser visto acima, a maioria dos elementos descritos não são exclusivos da experiência dos jogos eletrônicos. Acredito que Blanchard (2015) termina sendo pouco incisivo sobre a especificidade do meio. Ainda que tenha se aproximado do trabalho de Calleja (2011), ele não explora de modo mais profícuo o lastro teórico oferecido pelo autor para a compreensão do fenômeno em tela.

Mas a empatia também depende de um outro processo, nomeado por Calleja (2011, p. 169) de “envolvimento”, pensado por ele como constituído por dois níveis e seis dimensões. No nível macro, o envolvimento se refere aos elementos contextuais, às experiências que antecedem, às que são posteriores e, também, às exteriores ao jogo. O micro envolvimento diz respeito à interação e ao processo do jogador com o ambiente do jogo propriamente dito, que envolvem seis dimensões: o envolvimento cinestésico (liberdade de ação como personagem), envolvimento espacial (navegação e internalização do espaço virtual), envolvimento compartilhado (interação com outros jogadores e com a inteligência artificial do jogo), envolvimento narrativo (enredo e eventos gerados a partir da ação do jogador), envolvimento afetivo (efeitos estéticos e

interações com outros jogadores) e envolvimento lúdico (relação do jogador com os objetivos do jogo, resultado das escolhas feitas).

Figura 2 - Modelo Calleja de envolvimento do jogador

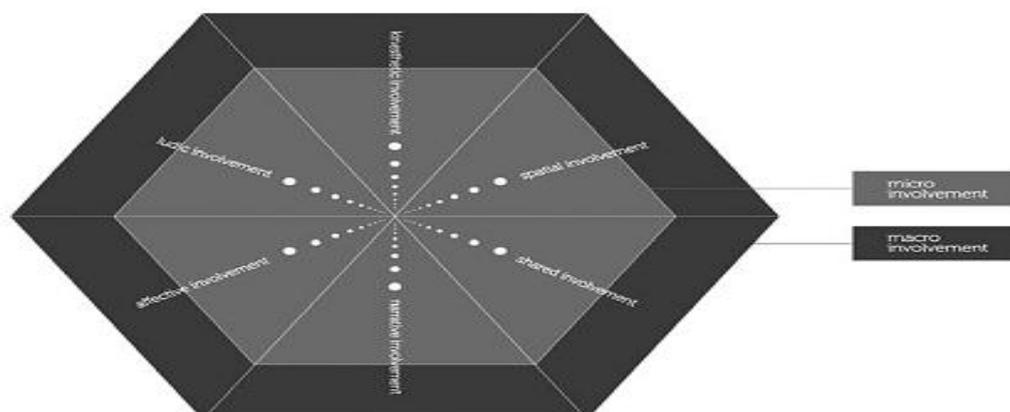


Figure 3.1
The player involvement model.

Fonte: Calleja, 2011, p. 38

O conceito de envolvimento é, porém, apenas uma pequena parte de uma discussão mais ampla que realiza uma crítica à metáfora da imersão proposta por Murray (2003) e propõe substituí-la pela metáfora da “incorporação”. Para Calleja (2011, p. 17), a realidade virtual trouxe para a vida cotidiana a realização da ficção presente na literatura e do cinema *cyberpunk*, a saber, a possibilidade de atuar dentro de um mundo virtual tão ou mais atraente que a realidade ou, mais especificamente, a possibilidade de representar a realidade em sua totalidade:

A tecnologia de realidade virtual trouxe consigo a promessa de tornar essas experiências uma parte acessível da vida cotidiana. Foi vista como o culminar de uma longa história de criação de ambientes virtuais que tentaram dar aos espectadores a sensação de que eles estavam realmente lá. De acordo com Oliver Grau (2003), essa tendência de criar “espaços de ilusão de imagem hermeticamente fechados” (5) tem uma rica história que pode ser traçada já em 60 a.C, quando algumas vilas romanas tinham salas dedicadas à simulação de outro mundo. A noção de criar uma experiência de mídia abrangente também foi uma preocupação de André Bazin, cujo ensaio de 1946, “O mito do cinema total”, argumentava que o objetivo final do cinema e de todas as técnicas de reprodução mecânica era a criação de representação total e completa da realidade... uma perfeita

ilusão do mundo exterior em som, cor e relevo (CALLEJA², 2011, p. 17, tradução nossa).

Calleja (2011) argumenta que o uso de expressões como “imersão ou presença” traz inúmeros problemas para o estudo dos jogos. Primeiramente porque podem ser usados para descrever a experiência com outros meios a exemplo da pintura e do cinema. Não descrevem a experiência específica dos *videogames*. Um segundo problema é que a metáfora da imersão sugere um transporte, um mergulho realizado em uma única direção, a de mundo virtual, implicando na suposição de que o mundo exterior é excluído no processo e da compreensão de que a subjetividade do jogador é “derramada” nele. Em terceiro lugar, entende que a imersão situa a tecnologia como o único ou como o elemento determinante nesse processo. Por último, a metáfora da imersão dá a entender que se trata de um único tipo de experiência.

Calleja (2011, p. 167) afirma que, na experiência da interação com mundos digitais, o que ocorre é uma absorção de estímulos externos pela mente que os reorganiza de acordo com padrões preexistentes. Sugere que a sensação de existir em um mundo lúdico se deve à metáfora da “habitação”. A ampliação da complexidade das simulações digitais favoreceu, de modo crescente, a reprodução de elementos da vida cotidiana dentro dos ambientes digitais. Não se trata, portanto, de uma ruptura com o mundo objetivo. Ao contrário, os mundos digitais são atrativos ao usuário exatamente porque promovem um processo de internalização das experiências cotidianas e é isso que oferece coerência ao jogador. A alteridade dos mundos digitais existe porque esses ambientes são organizados segundo os mesmos princípios que estruturam a experiência cotidiana, permitindo ao usuário a metáfora de habitar espaços virtuais através da imaginação e do circuito cibernético entre jogador e

² Virtual reality technology brought with it the promise of making such experiences an accessible art of everyday life. It was seen as the culmination of a long history of the creation of virtual environments that attempted to give viewers the sensation that they were actually there. According to Oliver Grau (2003), this tendency to create “hermetically closed-off image spaces of illusion” (5) has a rich history that can be traced as far back as 60 BC, when some Roman villas had rooms dedicated to the simulation of another world. The notion of creating an all-encompassing media experience was also a concern of André Bazin, whose influential 1946 essay “The Myth of Total Cinema” argued that the ultimate goal of cinema and all techniques of mechanical reproduction was the creation of “a total and complete representation of reality... a perfect illusion of the outside world in sound, colour and relief”

máquina. Para ele a dicotomia real-virtual é enganosa. A importância dos ambientes virtuais decorre exatamente do fato de estarem produtivamente entrelaçados com a nossa vida cotidiana. A imagem da imersão vai em outra direção sugerindo uma lógica excludente. Em substituição a ela, propõe a metáfora da incorporação. A base desse processo é a identificação com o avatar. Com base nele, o autor desenvolve o modelo de interação do jogador dividido em seis experiências diversas de envolvimento.

Proponho, portanto, a metáfora da incorporação para dar conta do sentido de habitação em ambiente virtual em dois níveis simultâneos. No primeiro nível, o ambiente virtual é incorporado na mente do jogador como parte de seu entorno imediato, dentro do qual ela pode navegar e interagir. Em segundo lugar, o jogador é incorporado (no sentido de incorporação) em uma única localização sistemicamente mantida no ambiente virtual em qualquer único ponto no tempo. A incorporação opera assim em um eixo duplo: o jogador incorpora (no sentido de internalizar ou assimilar) o ambiente do jogo em consciência, enquanto simultaneamente está sendo corporificado através do avatar nesse ambiente. A ocorrência simultânea desses dois processos é a condição necessária para a experiência da incorporação. Colocando em outra forma, a incorporação ocorre quando o mundo do jogo está presente para o jogador enquanto o jogador está simultaneamente presente, via seu avatar, no ambiente virtual. Podemos, assim, conceber a incorporação como a absorção de um ambiente virtual à consciência, produzindo um sentido de habitação, que é apoiado pela encarnação sistemicamente sustentada do jogador em um único local, como representado pelo avatar. Esta concepção mantém as duas interpretações tradicionais do termo incorporação: incorporação como um senso de assimilação à mente e como corporificação. Enquanto estou ciente de que o último é o sentido que recebeu mais atenção nas ciências humanas e sociais, o trabalho para o qual o termo está sendo colocado aqui trata ambos os significados como essenciais³ (CALLEJA, 2011, p. 169).

³ I therefore propose the metaphor of incorporation to account for the sense of virtual environment habitation on two, simultaneous levels. On the first level, the virtual environment is incorporated into the player's mind as part of her immediate surroundings, within which she can navigate and interact. Second, the player is incorporated (in the sense of embodiment) in a single, systemically upheld location in the virtual environment at any single point in time. Incorporation thus operates on a double axis: the player incorporates (in the sense of internalizing or assimilating) the game environment into consciousness while simultaneously being incorporated through the avatar into that environment. The simultaneous occurrence of these two processes is a necessary condition for the experience of incorporation. Put in another way, incorporation occurs when the game world is present to the player while the player is simultaneously present, via her avatar, to the virtual environment. We can thus conceive of incorporation as the absorption of a virtual environment into consciousness, yielding a sense of habitation, which is supported by the systemically upheld embodiment of the player in a single location, as represented by the avatar. This conception retains the two traditional interpretations of the term incorporation: incorporation as a sense of assimilation to mind, and as embodiment. While I am aware that the latter is the sense that has received more

A noção de incorporação expande a metáfora do transporte do jogador para um mundo virtual, uma vez que, o jogador, também incorpora um mundo em sua própria consciência. Calleja (2011, p. 173) sustenta que esse processo é unicamente aplicável para as mídias ergódicas (*videogames*), pois é preciso que o meio identifique a presença específica do jogador e também a sua agência dentro do mundo virtual. Em outros meios como a literatura, ou cinema, essas possibilidades não estão disponíveis. A incorporação é a intensificação do envolvimento, uma experiência multidimensional internalizada. O conceito de incorporação proposto por Calleja (2011) permite entender o avatar como instância privilegiada para a produção da empatia. Ao criticar as dicotomias que opõem real e virtual, jogo e realidade, Calleja (2015, p. 220) remete à discussão sobre as práticas lúdicas para a sua dimensão cultural. A produção de narrativas, laços sociais e memórias dos jogadores é parte integrante da atividade do jogo. A incorporação em um avatar torna possíveis experiências que consistem em poderosos processos de habitação, através dos quais uma identidade digitalmente mediada é construída. A interação com a simulação digital, a participação em fantasias e ficções compartilhadas podem resultar efeitos de longa duração no senso de *self* dos jogadores e esses processos têm se mostrado cada vez mais atrativos (CALLEJA, 2015).

Darvasi (2016) investiga como a tomada de perspectiva ocorre nos jogos digitais, se eles podem ocasionar mudanças comportamentais duráveis e atitudes transferíveis para os contextos de interação não-digital. O autor parte do princípio de que o contato e a apresentação de novas perspectivas podem resultar em um movimento de mudança de atitude, além de estimular o interesse pelo modo de vida das pessoas que pertencem a minorias ou grupos excluídos. Um ponto de partida é a consideração da propriedade da agência em jogos digitais, ou seja, a capacidade de controle do avatar em um ambiente interativo, no qual as suas ações demandam consequências. A faculdade da agência tende

attention in the humanities and social sciences, the work to which the term is being put here treats both meanings as essential.

a aprofundar e ampliar os efeitos da tomada de perspectiva sobre o jogador (KLIMMT *et al.*, 2009).

No entanto, é preciso levar em conta que a existência de uma imensa diversidade de mundos digitais, que possuem capacidades de interação bastante diferentes, é o que influi sobre os processos de tomada de perspectiva. Por exemplo, os efeitos de jogos em primeira pessoa e terceira pessoa, ou se o jogo permite alternar entre a primeira e a terceira pessoa, a quantidade de personagens que o jogador controla, ou se, como num *game* de estratégia, o jogo permite a ele assumir o gerenciamento de um universo. Todos esses elementos provocam distintos efeitos cognitivos e afetivos. O jogo em primeira pessoa promove uma fusão entre jogador e avatar. O jogador não vê o próprio rosto, mas as perspectivas visuais e auditivas do personagem são incorporadas a ele. Essa convenção produz uma intensa experiência de prazer e imersão. Ao mesmo tempo, isso implica na diminuição de possibilidade de um posicionamento mais crítico por parte do jogador e também da possibilidade de obter uma resposta empática.

Para Yannakakis e Paiva (2011), o aprendizado, o desenvolvimento físico e mental são diretamente influenciados por jogos e brincadeiras. A indústria de *videogames* tem feito investimentos crescentes no entendimento das relações entre *games* e emoções. O investimento emocional do jogador na experiência do jogo pode ser descrito como uma decisão intencional e voluntária de superar obstáculos cuja necessidade objetiva de superação não existe (SUITS, 2005). Os jogadores procuram jogos por prazer, para obter experiências emocionais e curiosamente buscam vorazmente atingir desafios que, uma vez alcançados, não resultam necessariamente em recompensas no mundo objetivo. Os jogadores também se expõem a enfrentar emoções negativas como o medo e a frustração (SALEN; ZIMMERMAN, 2003). Desse modo, jogos digitais e emoções estão diretamente imbricados. Não podem ser dissociados. Por desencadarem experiências significativas durante o jogo, as emoções são alvo de um atento investimento por parte dos *game designers* que procuram identificá-las, modelá-las e expressá-las através dos jogos digitais. Estudam sobre como os jogos podem ser utilizados para produzir, avaliar, expressar e sintetizar emoções, para compreender as emoções dos jogadores e sua ligação com a experiência lúdica. Na perspectiva dos estudos sobre a interação humana

e computador, os jogos eletrônicos oferecem o melhor e mais significativo campo para a realização de um laço afetivo induzido por um sistema altamente responsivo às emoções de seu usuário (SUNDSTROM, 2005). E é exatamente pelo fato da interação de jogos baseada em afetividade poder levar os jogadores a padrões emocionais específicos, que as atividades educacionais e treinamentos podem ser beneficiados pelo seu uso. Os jogos são elicitores de emoções. Dito de outro modo, o conteúdo dos jogos pode suscitar uma enorme gama de respostas e padrões emocionais. Isso se dá em função do controle do avatar, a propriedade única dos jogos de incorporarem a interação do jogador dentro de um mundo virtual sobre o qual é possível ter algum grau de controle sobre o seu contexto de atuação, ao tempo em que promove um distanciamento da realidade objetiva. São projetados para oferecer experiências afetivas influenciáveis pelo *feedback* do jogador que, em geral, está bastante suscetível à experimentação, alterações afetivas da interação e influências de seu estado emocional, realizando um significativo “*loop* afetivo” (SUNDSTROM, 2005). Nos departamentos de desenvolvimento de desenvolvedores de jogos, a pesquisa sobre emoção nos jogos tornou-se um campo de importância crescente.

Figura 3 O loop afetivo em games

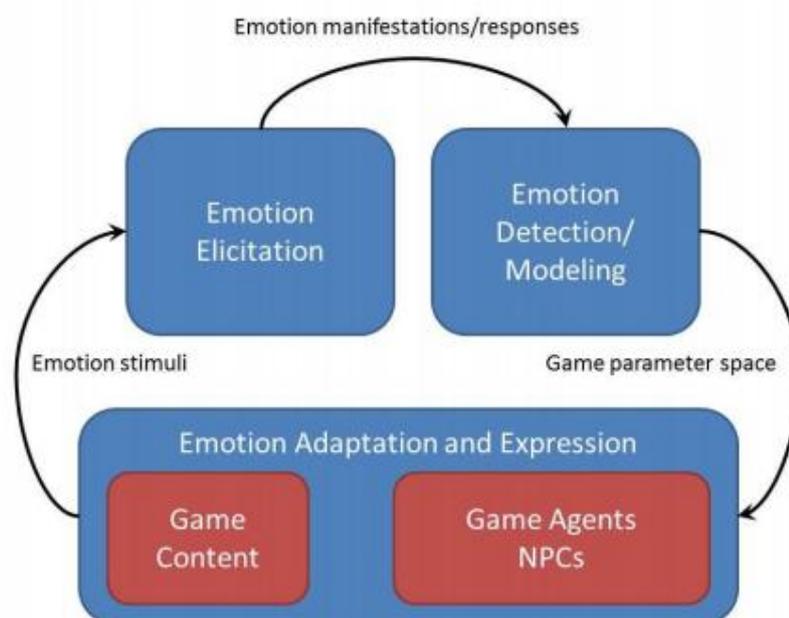


Figure 1: The realisation of the affective loop in games

Fonte: Yannakakis e Paiva, 2011.

O laço afetivo (SUNDSTROM, 2005) é composto por três etapas que se retroalimentam: elicitación da emoção; detecção e modelagem da emoção; adaptação e expressão da emoção. A elicitación da emoção é provocada pelos estímulos oferecidos através da interação. À medida que o jogador interage, o sistema avalia as suas respostas de acordo com o contexto do jogo e faz ajustes que são expressos através de mudanças no conteúdo para atender ao estado emocional do jogador, mudanças que se expressam tanto nos elementos controláveis como no comportamento dos personagens não-jogáveis. Essas alterações, por sua vez, trazem novos estímulos à mente e ao corpo do jogador, gerando novas respostas emocionais, segundo Yannakakis e Paiva (2011). Os caracteres ou personagens são uma das principais maneiras pelas quais as emoções podem se manifestar em jogos. Personagens agem e suas ações respondem a reações emocionais disparadas pelos eventos que ocorrem no jogo. Os personagens não-jogáveis e todo o conteúdo do jogo, incluindo mecânica de jogo, regras, mapas, e sistemas de recompensa influenciam a experiência emocional do jogador.

Também é preciso observar as configurações audiovisuais a exemplo da iluminação, trilha e efeitos sonoros, efeitos de câmera. A narrativa desempenha um papel essencial na criação do ambiente. As diferentes fases do enredo, os momentos de clímax e alívio criados podem levar o jogador a estados emocionais particulares. Os personagens não-jogáveis, por sua vez, podem ser usados como gatilhos de emoções. O principal objetivo desses personagens é serem críveis de maneira que os jogadores estabeleçam relações com eles, levando a reações emocionais particulares de acordo com os eventos positivos e negativos desencadeados pelos jogos. Podem incorporar modelos computacionais de cognição, comportamento e emoção, buscar inspiração em modelos psicológicos ou fisiológicos de humanos e outras espécies, e incorporar recursos que lhes possibilitam reagir de uma forma crível e humana às ações do jogador humano ou até mesmo ir além do puro comportamento "racional". Eles também podem retratar papéis sociais e ter personalidades diferentes de modo a ampliar as expectativas dos jogadores em relação às suas ações, desencadeando reações emocionais.

Os personagens também usam emoções para transmitir seus estados subjetivos. E, além de expressar e desencadear emoções, também se adaptam às emoções dos jogadores. Esses estados emocionais podem ser ampliados por recursos narrativos, enfatizando características emocionais, e promovendo a adaptação do jogador ao conteúdo do jogo de acordo com os seu respectivo estilo e idiossincrasias pessoais (YANNAKAKIS; PAIVA, 2011).

Darvasi (2016, p. 8) pontua que a empatia é apenas uma das muitas reações emocionais possíveis de serem provocadas pelos jogos digitais. Tais jogos podem estimular de forma combinada a empatia cognitiva e afetiva e é exatamente essa combinação que pode levar a mudanças produtivas e duradouras no jogador. No entanto, é preciso avaliar para qual desses aspectos a jogabilidade direciona o jogador. A análise da simulação governamental sobre o conflito Israel/Palestina, intitulada *PeaceMaker* (ImpactGames, 2007), auxilia a compreender o funcionamento da empatia cognitiva. Ela é utilizada pelo Instituto Estados Unidos para a Paz e pelo Centro Peres para Paz em Israel. Diretamente ligada à tomada de perspectiva, a empatia cognitiva busca avaliar as motivações, crenças, normas culturais e a mentalidade do outro. Na simulação, os jogadores escolhem assumir o papel do Primeiro-Ministro israelense ou o Presidente palestino, esforçando-se para alcançar uma solução para os conflitos da região. Em ambos os lados, é preciso refletir sobre as necessidades do lado escolhido, além de compreender a cultura e as particularidades do oponente.

A simulação foi objeto de estudos sobre a utilização de *games* no trabalho de educação para a paz entre estudantes americanos, turcos, israelenses e palestinos, o que indicou um avanço significativo sobre o conhecimento pertinente para o conflito israel-palestino. Também houve mudanças de atitude sobre o conflito entre estudantes americanos e turcos, porém, entre participantes israelenses e palestinos, as partes diretamente envolvidas no conflito, os efeitos foram quase nulos, possivelmente em função da natureza persistente do conflito. Darvasi (2016, p. 10) usa a simulação digital *Hush* (University of Southern California, 2007) para ilustrar o uso da empatia emocional pelos jogos digitais. A simulação se passa durante o genocídio de Ruanda e tem como objetivo cantar uma canção de ninar tranquila para evitar que um bebê chore e atraia a atenção indesejada da patrulha do

exército próxima. Para isso, os jogadores precisam digitar em um dado ritmo. Quando o ritmo se torna assíncrono, os gritos do bebê ficam mais altos. O cenário é sombrio e o áudio faz uso de sons de guerra e violência. O resultado é uma experiência de tensão, medo e ansiedade que objetiva despertar empatia pelas vítimas e sobreviventes do genocídio ruandês através do vínculo afetivo entre o jogador e o avatar.

...a pesquisa na neurociência sustenta que a jogabilidade pode fisicamente alterar o cérebro, que, por sua vez, pode alterar a mentalidade e o comportamento de um indivíduo. Buckley e Anderson (2006) descobriram que a exposição frequente a certos tipos de mídia afeta variáveis internas (emoções, cognições, etc.) e pode levar a mudanças permanentes na personalidade (Happ et al., 2014). Da mesma forma, Bavelier et al. (2011, p. 763) descrevem jogos digitais como regimes de treinamento controlado e sugerem que o desempenho no jogo influencia na remodelação neurológica física e funcional duradoura. No entanto, estudos de longo prazo e pesquisas adicionais são fundamentais para identificar o quão específicas e duradouras podem ser as mudanças comportamentais e de atitude produzidas através da experiência dos jogos digitais. Apesar da escassez de estudos, as evidências existentes indicam que jogos digitais estão perdendo seu estigma como uma força de corrupção em nossa juventude e prometem tornar-se agentes poderosos de transformação pessoal e social. (DARVASI⁴, 2016, p. 17, tradução nossa).

Os efeitos persuasivos e a dimensão ética dos *videogames* foram abordados por autores como Bogost (2007) e Zagal (2009). No entanto, Darvasi (2016, p. 10) pontua que existem inúmeras questões a serem respondidas. Se os jogos digitais podem alterar o comportamento e moldar novas atitudes, como isso ocorre? As mudanças de comportamento e de atitude são sustentáveis no longo prazo? Elas podem ser transferidas para o mundo fora do jogo?

⁴ ...research in neuroscience supports that gameplay can physically alter the brain which, in turn, can alter an individual's mindset and behavior. Buckley & Anderson (2006) found that frequent exposure to certain types of media affect internal variables (emotions, cognitions, etc.) and can lead to permanent changes in personality (as cited in Happ et al., 2014). Likewise, Bavelier et al. (2011) describe digital games as "controlled training regimens" (p. 763) and suggest that improved performance in gameplay is "paralleled by enduring physical and functional neurological remodeling" (p. 763). However, there is a lack of long-term studies and additional research is critical to identify how specific and sustained behavioral and attitude changes can be produced by playing digital games. Despite the paucity of studies, the existing evidence indicates that digital games are shedding their stigma as a force of corruption on our youth and promise to become powerful agents of social and personal transformation.

Fundamentando-se em Piaget (1962), Darvasi (2016) sustenta que o fenômeno da assunção de diferentes papéis, vivenciados pelas crianças em simulações, jogos e brincadeiras, oferece um bom modelo para compreensão do que se dá com os jogos digitais, havendo a possibilidade de que os padrões de sentimentos, os papéis e padrões de sentimentos experimentados na simulação lúdica venham a ser transferidos para outros contextos e situações.

A imersão em um *videogame* oferece ao jogador a experiência da agência, além de provocar o jogador a fazer escolhas e a lidar com as consequências dessas decisões em um mundo digital. No entanto, a empatia costuma emergir quando o jogador não está agindo e, desse modo, pode refletir sobre o conteúdo do jogo e sobre as consequências de suas escolhas. Há, portanto, uma importante combinação de agência, responsabilidade e empatia. Darvasi (2016, p. 15) afirma que, dada a complexidade dos *videogames* como artefatos culturais, para atender aos objetivos de aprendizagem e cultivar empatia, é preciso problematizar e controlar o contexto da sua utilização, uma vez que variáveis como *design*, jogabilidade, disposição do usuário, processos interpretativos, tempo de interação, recepção, todos esses elementos influenciam a experiência com o jogo. Por exemplo, se o foco do jogador for unicamente a experiência da competição contra uma inteligência artificial que precisa ser vencida, isso criará uma preponderância da jogabilidade sobre o conteúdo, dificultando a consecução dos objetivos de aprendizagem e a produção de resultados na área afetiva. Desse modo, Darvasi (2016) propõe uma aproximação entre jogabilidade e conteúdo, de modo que a mensagem independa de elementos como texto, diálogos e elementos incidentais. Isso permite alcançar os objetivos mais facilmente, além de tornar a aprendizagem ativa, uma vez que ela já estará incorporada na prática lúdica, consistindo em uma experiência de aprender fazendo ou, dito de outro modo, o que Gee (2008) chamaria de cognição ou uma aprendizagem situada. Também sugere direcionar as variáveis contextuais para a construção de um espaço de reflexão sobre a experiência do jogo através dos seguintes procedimentos: preparar os jogadores antes do jogo; fornecer material suplementar; criar espaços de diálogo; provocar uma reflexão a partir do jogo.

A preparação dos jogadores antes do jogo auxilia a desenvolver sociabilidade e empatia pelos personagens, produz uma conexão com o tema

estudado, leva a uma orientação mais precisa em relação aos objetivos e resultados que se busca alcançar com a experiência do jogo e permite apresentar perspectivas contrastantes. Essa preparação pode ser feita com vídeos, textos, documentos e depoimentos. Também é preciso criar espaços de diálogo, colaboração e reflexão presenciais ou *on-line* com o objetivo de potencializar a eficácia da aprendizagem colaborativa e a formação de comunidades proporcionadas pelos jogos digitais. Esse tipo de articulação tende a promover interações sociais positivas. Por fim, é preciso promover a reflexão sobre as experiências individuais e coletivas obtidas com o jogo, o desempenho de papéis, as metas individuais alcançadas e o conhecimento compartilhado. Esta pode ser uma poderosa ferramenta capaz de produzir empatia e tomada de perspectiva, estimular uma agenda de aprendizagem, além de favorecer a transferência de aprendizagem para fora do jogo. A fim de promover uma discussão crítica, Darvasi (2016) propõe a realização das seguintes questões: Quem e o que é selecionado para representação? Quem e o que é suprimido? Qual perspectiva narrativa é privilegiada? Qual é ignorada? Há elementos ideológicos ou retóricos implícitos no *design*? O tratamento do assunto provoca pensamento, empatia ou ação? Como isso se dá?

5.7 JOGOS DIGITAIS, UM CAMPO DE EXPERIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Poder-se-ia argumentar que a representação de papéis pode ser obtida por outros meios e que, por esse motivo, a utilização de *games* seria dispensável. Porém os argumentos acima apresentados sugerem que, em função de suas características específicas enquanto meio, os jogos digitais podem ser um interessante “campo de experiência” para a educação histórica, uma vez que favorecem uma rica experiência de construção de empatia histórica, sobretudo no plano emocional, no qual, a exemplo do jogo *Brothers* (Starbreeze Studios, 2013), o jogador é confrontado com a experiência da perda, da morte e o luto. Conceitos como “incorporação”, “envolvimento” e “*loop* afetivo” ajudam na compreensão de como esses processos de engajamento emocional ocorrem. É preciso destacar a importância dos processos de identificação com o avatar,

área que necessita de um maior aprofundamento de estudos, sobretudo no campo da educação histórica.

Por suas características enquanto meio, os jogos digitais podem estar presentes em cada uma das operações sugeridas por Endacott e Brooks (2013), a saber, a contextualização histórica, a tomada de perspectiva e a conexão afetiva. A contextualização histórica pode se servir de documentos, imagens, elementos da simulação como o cenário, recursos audiovisuais referentes a processos históricos retratados pelo jogo em determinadas fases, elementos da narrativa como o enredo ou os personagens e suas biografias.

Nesse caso, não será necessário concluir todas as fases do jogo, ou percorrer toda a sua narrativa, mas apenas considerar os elementos que se relacionam com os objetivos pretendidos. Jogos não-lineares podem facilitar essa operação de seleção, pois, nesse caso, não haverá a necessidade de jogar um determinado número de fases para encontrar a informação de que se necessita. Porém, mesmo quando o jogo é estritamente linear, pode ser possível compartilhar as fases salvas no computador, de modo que o estudante possa fazer uso daquelas que forem de maior interesse.

Outra opção é fazer uso de um *machinima*, um vídeo do *game play* que registra a experiência do jogo e, a partir dele, fomentar uma discussão. Os jogos ou franquias que estabeleceram diálogo com os conhecimentos históricos ou a memória de um determinado período são uma escolha interessante para esta fase, uma vez que o seu *design* foi orientado para “simular dinamicamente um ou mais sistemas do mundo real” (MCCALL, 2012, tradução nossa). A experiência do jogo poderia contribuir para a compreensão de determinados processos históricos. Porém a existência de imprecisão histórica ou anacronismos também pode ser útil (DOW, 2013) se uma perspectiva intertextual for adotada e o texto ergódico (*videogame*) for comparado, numa perspectiva crítica, com outros textos.

Para a tomada de perspectiva podem ser usados os mesmos expedientes, porém aqui será necessário problematizar a narrativa e as relações entre os personagens de forma mais aprofundada, o que pode exigir um tempo de jogo maior, ou um tempo mais qualificado de promoção de discussões entre os estudantes. Como um jogo é uma prática que expande para além da interação com o *software*, envolvendo as relações entre os jogadores e também as

produções e narrativas dos jogadores sobre ele, essa etapa pode trazer uma intensa troca de experiências e/ou se valer das experiências que outros jogadores compartilharam sobre o jogo nas redes sociais.

Por fim, para a conexão afetiva, pode ser necessário o investimento em um tempo maior de exposição ao *game*, tanto ao ambiente digital quanto à sua narrativa, para que o estudante-jogador possa incorporar-se ao avatar e, posteriormente, incorporar em si a lógica suscitada pelas mecânicas do ambiente ou, dito de outro modo, permitir que o avatar passe a habitar nele. Ainda que a interação com os *videogames* também favoreça o desenvolvimento da empatia cognitiva, acredito que a principal contribuição dos jogos digitais está precisamente no estímulo à empatia afetiva.

Com o objetivo de avançar nessa discussão, na seção seguinte apresentarei um modelo operacional baseado no conceito bidimensional de empatia, que permita avaliar as possibilidades de aprendizagem e empatia que podem ser construídas a partir da interação com um determinado jogo e os recursos que o modelo oferece podem ser utilizados para promover cada uma das operações necessárias à empatia histórica.

6 PROPOSTA DE MODELO DE AVALIAÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA EM JOGOS DIGITAIS

A pesquisa sobre empatia histórica implica em uma significativa mudança de perspectiva para o campo de investigação sobre História e jogos eletrônicos. Até então, os pesquisadores mostraram-se interessados em identificar o tipo e a qualidade da informação existente em um jogo, buscando determinar o grau de precisão ou anacronismo existente, interrogando sobre as convenções utilizadas para representar o tempo, o espaço e o passado, avaliando em que medida as representações se distanciavam ou se aproximavam do campo historiográfico e/ou qual a concepção da História ali existente para promover uma crítica cultural ou a aprendizagem da História. Todas essas questões - a busca da precisão histórica, a atenção aos detalhes técnicos da simulação - são importantes e precisam ser investigadas. Porém trata-se de uma perspectiva puramente cognitiva. Nos termos de Apperley e Beavis (2013), o videogame era tomado como texto, mas não como ação, não em sua esfera propriamente lúdica. Como procurei demonstrar na seção anterior, o núcleo duro da experiência lúdica é o engajamento emocional.

A discussão sobre empatia histórica amplia o leque de discussões e abordagens disponíveis para o ensino de História ao oferecer a possibilidade de requalificar a ficção e o imaginário dos estudantes sobre o passado como um campo de experiência para a educação histórica. Para avançar nessa discussão é preciso superar dicotomias como as que opõe o real ao virtual e o ficcional ao real. Para Iser (2002), não se trata de uma postular uma relação dual, mas triádica, mas de uma tríade: o real, o fictício e o imaginário são constituintes do texto ficcional. O imaginário também é parte da realidade. Como afirma Guinsburg (1991), é preciso pensar a ficção em seu aspecto criativo, como *figulus*, a ação do oleiro.

Na seção anterior, apresentei vários conceitos e o modelo de empatia histórica. Sugiro tomar como ponto de partida modelo de modelo bidimensional proposto por Endacott e Brooks (2013) que oferece a vantagem de trazer consigo também com ele um modelo instrucional. Além disso, a proposta de Endacott e Brooks (2013) serviu como base para a pesquisa de Boltz (2014),

que propõe a sua aplicação para os jogos com base no jogo *Valiant Hearts: The Great War* (UBISOFT, 2014).

O modelo envolve uma discussão sobre as possibilidades do jogo para os três elementos da empatia histórica: contextualização, tomada de perspectiva e conexão afetiva. Também discute algumas características do *game play*, da jogabilidade e alguns problemas ou limitações oferecidas pelo jogo.

Na discussão sobre a contextualização histórica, Boltz (2014) inclui uma avaliação sobre as condições de produção do jogo, os tipos de fontes ou documentos disponibilizados por ele, além da relação entre os elementos do ambiente digital as relações desses elementos com o período histórico. Como itens da conexão afetiva, a autora faz referência ao desbloqueio de dados no menu do diário, que ocorre à medida que a narrativa se desenrola, fornecendo informações sobre as motivações e sentimentos dos personagens.

A seguir, Boltz (2014) afirma que o jogo pode auxiliar na tomada de perspectiva sobre a Primeira Guerra Mundial ao oferecer aos jogadores o ponto de vista de civis, soldados e pessoas marginalizadas. O enredo do jogo auxiliaria na compreensão complexidade da Guerra. Considera, no entanto que, apesar da mecânica do jogo ser “fácil de aprender”, e de ser adequado a idosos e alunos do ensino médio, possui problemas como minijogos e quebra-cabeças que não possuem conexão com conteúdo histórico, além de uma narrativa linear que também é caracterizada como desfavorável.

A proposta do Boltz (2014) é inovadora, porém ela não nos oferece nenhuma informação sobre o processo que antecedeu a apresentação dos dados, a saber, o processo de pesquisa com o jogo. Quais os critérios de avaliação utilizados? Como os resultados foram obtidos? Há elementos que não foram analisados? O que é um jogo “fácil de aprender”? Para quem ele é fácil?

O instrumento que apresentarei a seguir, ainda em caráter provisório, foi elaborado com o objetivo nortear uma segunda etapa de pesquisa-ação com os estudantes de Serrinha, de modo a aperfeiçoar a sequência didática e conferir maior objetividade à pesquisa sobre jogos digitais e empatia histórica. Também é possível que ele possa fornecer parâmetros para que outros investigadores possam compartilhar as suas experiências e como estimular a produção de corpus de textos preocupados com as possibilidades de empatia histórica existentes nos jogos. Está dividida em nove segmentos.

Para elaboração dos itens “Elementos de Simulação e *Game Play*”, “Elementos Narrativos” e “Elementos de interação”, adaptei as categorias de investigação propostas por Pereira (2008). O item “Experiência do Jogador”, baseou-se na tese da necessidade da promoção da reflexividade no processo avaliativo defendida por Apperley e Beavis (2013). Na seção “Informações Oferecidas pelo Jogo”, adaptei e ampliei os critérios de análise sugeridos por McCall (2011). Para o segmento “Crítica Cultural” tomei como referência as sugestões de Darvasi (2016) e Kee (2011). O item “Avaliação de Elementos de Empatia Cognitiva” foi construído incorporando a codificação da construção da empatia proposta por Collins (2004). Por fim, para os elementos constitutivos da “Avaliação da Empatia Emocional”, incorporei os conceitos de biografia do avatar (BLANCHARD, 2015), envolvimento e cuidado (BARTON E LEVSTIK, 2004) e loop afetivo (SUNDSTROM, 2005).

O trabalho com os estudantes do terceiro ano de Agroecologia em Serrinha sugere que o quadro possa vir ser útil a subsidiar novas experiências de utilização de jogos digitais no ensino de História com foco na empatia histórica. O primeiro segmento pode ser usado de modo análogo à uma ficha de leitura de um romance oferecendo orientação para os dados de identificação a serem coletados e discutidos no seminário. O segundo, o terceiro, o quarto e o quinto segmentos podem orientar os estudantes no registro da experiência de interação com o jogo, fornecer ao docente elementos para acompanhar o trabalho dos alunos com o jogo, além de oferecerem critérios objetivos para a avaliação dos seminários. Os demais segmentos trabalham com níveis de informação mais complexas.

É necessário que o professor investigue previamente o jogo a ser trabalhado e construa uma reflexão sobre ele com base nesses elementos e obtenha clareza sobre os conceitos históricos, a concepção de história, os elementos ideológicos, a perspectiva sobre o passado e os anacronismos nele existentes, a fim de discuti-los e problematiza-los com os estudantes. Esse trabalho é necessário para avançar em direção a construção de processos empáticos como o reconhecimento do passado como alteridade e a as atitudes emocionais em relação ao presente, processos que não foram estimulados com a experiência que desenvolvi em Serrinha.

1. Identificação do Jogo					
Qual o título do jogo?					
Qual o idioma do jogo?					
Qual o tipo do jogo?					
Estratégia()	Aventura()	RPG()	Ação()	Estratégia()	Simulação()
Qual a desenvolvedora do jogo?					
Em qual ano o jogo foi publicado?					
Quantas fases possui o jogo?					
O jogo possui finalidade educativa?					
Sim ()			Não ()		
Qual a Plataforma?					
PC ()	Celular ()	Console ()	Navegador ()		
Qual o modo de representação?					
2D ()			3D ()		
Em qual perspectiva é colocado o jogador?					
Primeira Pessoa ()			Terceira Pessoa ()		
Como se dá a apresentação/organização visual da tela? Como o jogo é apresentado ao jogador?					
2. Elementos de Simulação e <i>Game Play</i>					
Sistema de orientação empregado (mapa)					

Comandos
Qualidade Gráfica
Sistemas de interação e comunicação
Descrição do Espaço Navegável (lugares)
População digital (personagens, monstros, fauna, flora)
Inventário e Itens
Recursos a serem coletados
Ganho de experiência e sistema de evolução
Textos e hipertextos
Elementos Audiovisuais
3.Elementos Narrativos
Enredo

Protagonista
Antagonista
Aliados
Personagem Jogável
Referência Literária da Narrativa Mítica
Relação do jogo com outras mídias
4.Elementos de Interação
Comunidades e grupos de jogo
Chats
5.Experiência do Investigador com o Jogo
Qual o tempo médio necessário para jogar o jogo?
Com que frequência o jogo foi jogado?
O pesquisador finalizou o jogo? Quais as fases jogadas?
Como a experiência do jogo afetou o investigador?

Como o investigador se posicionou em relação às escolhas morais suscitadas pelo jogo?
Em qual <i>hardware</i> o jogo foi jogado?
O investigador interagiu com outros jogadores?
6. Informações Oferecidas pelo Jogo
A interface do jogo é de interesse para o estudo da História?
Quais elementos narrativos são de interesse para o estudo da História?
Quais elementos audiovisuais são de interesse para o estudo da História?
Quais elementos da simulação são de interesse para o estudo da História?
Quais fases seriam de interesse para estudo da História?
Quais imprecisões necessitam ser problematizadas?
Em quais aspectos a simulação historicamente válida distancia-se da narrativa historiográfica?

Quais conceitos históricos podem ser diretamente aprendidos a partir da interação com o jogo?
Quais conceitos históricos podem ser aprendidos a partir da interação com os colegas?
Quais conceitos históricos podem ser aprendidos a partir da mediação do professor?
Que atividades podem ser realizadas para estimular essa mediação?
7. Crítica Cultural
Quem e o que é selecionado para representação?
Qual perspectiva da narrativa é privilegiada?
Há uma ideologia e retórica implícitas no <i>design</i> ?
Quem pode ter acesso ao jogo?
Qual a concepção de História presente no jogo?
8. Avaliação de Elementos de Empatia Cognitiva
Ações das Pessoas
Contexto e Cronologia

Causa e Efeito
Reconhecimento do passado como alteridade
Complexidade das ações humanas
Perspectivas sobre o passado
9.Avaliação de Elementos de Empatia Emocional
Quais os elementos biográficos e a perspectiva do avatar?
Quais as reações emocionais suscitadas pelo jogo?
Como o jogo reage às emoções do jogador?
O jogo estimula o cuidado para com agentes históricos?
O jogo estimula alguma atitude em relação ao presente?

O modelo acima descrito foi submetido à validação de Professores de História que cursaram a disciplina História, Cultura e Jogos Eletrônicos - TEE 079, ministrada no semestre 2018/1 no PPGEduc sob a supervisão da Professora Lynn Alves. Dos três professores de História inscritos na disciplina, apenas dois finalizaram a disciplina. Mesmo assim, o formulário de avaliação

- disponibilizado como apêndice desta dissertação - foi enviado aos três professores, porém apenas os que concluíram a disciplina o responderam.

Os perfis são os seguintes: O avaliador 1 é do sexo feminino, tem 49 anos e é professora da rede pública de Salvador há 29 anos. Declarou não possui experiência significativa com jogos digitais, tendo realizado apenas algumas interações com o celular. Já realizou atividades lúdicas com os alunos no ensino de História, porém nunca experimentou o uso de jogos no ensino de História. Já o avaliador 2, tem 35 anos, possui Licenciatura em História e pós-graduação em História Social e Econômica do Brasil. Lecionou em escola Pública no Ensino fundamental por cerca de 4 anos e atualmente trabalha em Escolas privadas e Públicas com eventos ligados a jogos de RPG de mesa e jogos de tabuleiro moderno há cerca de 7 anos; tem experiência com jogos digitais para uso pessoal; joga no computador e muito pouco ao celular. Além disso, possui experiência com jogos digitais de possível utilização no ensino de História, não em ambientes escolares, mas em eventos como o *Gamepolitán* e *Anipoltán*. Ambos os avaliadores declararam que, em suas respectivas escolas, não há atualmente possibilidade de fazer uso de videogames no ensino. Só um deles, o avaliador 2, ofereceu sugestões ao modelo apresentado. Para ele seria necessário que o formulário oferecesse um glossário com termos técnicos nele utilizados, uma vez que nem todas as pessoas estão familiarizadas com o as expressões utilizadas no universo dos games.

De modo sintético, os professores consideraram que o instrumento é útil para analisar as informações existentes nos jogos digitais e pode auxiliar na identificação nas possibilidades de estímulo à empatia histórica e na avaliação das atividades de aprendizagem de História mediadas por jogos digitais.

Para o avaliador 1, a possibilidade de analisar separadamente cada item do jogo, da forma como estão dispostos no instrumento de avaliação, em particular no item nº 6, permite que os professores interpretem e categorizem essas informações de acordo com sua proposta para utilização do jogo nas aulas de história. O Avaliador 2 considerou que o aborda adequadamente os elementos que aparecem para quem utiliza jogos eletrônicos como estratégia de ensino. Oferece a possibilidade de identificar informações simples como o tipo de jogo, a jogabilidade, mas também indica a possibilidade de pensar elementos

mais complexos como Crítica Cultural e informações oferecidas pelo jogo ou a relevância da narrativa.

Ambos os avaliadores entenderam que o instrumento pode auxiliar os professores a identificar as possibilidades de estímulo à empatia histórica existentes em um jogo digital. O primeiro avaliador entende que os elementos apresentados para discutir a empatia contribuem para a reflexão sobre a formulação de ideias sobre as ações humanas e a sua relação com diversas temporalidades. Considera que a partir do conhecimento sobre as diversas reações suscitadas pelo jogo é possível perceber se houve ou não o estímulo à empatia. O segundo avaliador entende que os itens “Experiência do Investigador com o Jogo” e “Elementos de Interação” permitem identificar os estímulos que o jogo fornece aos jogadores.

Os avaliadores também concordaram que o instrumento pode ser útil para auxiliar os professores a avaliar os resultados de atividades de aprendizagem de História mediadas com jogos digitais realizadas com estudantes. Nesse quesito, o primeiro avaliador sublinhou a importância que das questões desenvolvidas para especificar o tipo de habilidade que se espera que o jogo ajude a desenvolver, a exemplo da “compreensão sobre conceitos, contextos históricos e temporalidades”. O segundo avaliador 2 destacou a importância do item “crítica cultural”, que permite discutir a percepção ideológica, social e cultural dos estudantes em relação aos temas tratados no jogo.

Por fim, os avaliadores entenderam como pontos relevantes do instrumento proposto, a possibilidade de contribuir para explorar e discutir os vários elementos do jogo e a discussão dos elementos que permitem estimular a aprendizagem da história por meio dos jogos eletrônicos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurei demonstrar como, na perspectiva da Educação Histórica, os jogos digitais podem contribuir para o desenvolvimento da Empatia Histórica tomada em seu aspecto bidimensional, ou seja, enquanto empatia cognitiva e afetiva, além de poderem ser utilizados para promover cada uma das operações necessárias à empatia histórica.

Sublinhei como os *videogames*, através da incorporação ao avatar e da sua corporificação do jogador na simulação digital, entendidos como uma experiência multidimensional internalizada, engendram uma enorme gama de reações e respostas emocionais. Em função disso, é preciso ampliar os estudos sobre como os processos de identificação com avatar podem corroborar para o desenvolvimento de padrões comportamentais e juízos morais nos jogadores. Do ponto de vista da educação histórica, é possível que, em alguns jogos, o avatar possa ser considerado, ele mesmo um conceito de segunda ordem, ou seja, um conhecimento prévio do estudante a partir do qual o professor possa aprofundar o entendimento sobre uma época ou processo histórico. Também é preciso dizer que a discussão sobre empatia histórica e jogos digitais amplia o leque de investigação sobre games e Ensino de História, trazendo para o primeiro plano o engajamento emocional como suscitado pela interação com os jogos e valorizando a ficção e o imaginário dos estudantes sobre o passado.

A pesquisa bibliográfica inicial sobre Didática da História e Educação Histórica permitiu que eu organizasse uma sequência didática, com base no conceito de empatia histórica que foi aplicada junto à uma turma do terceiro ano de Agroecologia do Instituto Federal Baiano-Campus Serrinha, turma na qual atuava como docente da disciplina História. Essa experiência teve como resultado positivo o aumento substancial da motivação e do interesse dos estudantes em relação ao curso. Acredito que, ao sugerir que os alunos trabalhassem livremente com as mídias e linguagens com as quais se identificavam, possibilitei a introdução de um componente lúdico no processo didático. Isso estimulou a criação de um campo de experiência (ABREU e RANGEL, 2015) aberto ao diálogo com a cultura histórica dos estudantes, que possibilitou uma aproximação entre o passado e a experiência do presente além de permitir a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e

aprendizagem. Este resultado sugere que, para a pesquisa sobre ensino de História, é importante avançar nos estudos sobre Ensino de História e empatia histórica.

A análise da experiência de ensino e de suas fragilidades indicou a necessidade de dar à relação entre empatia histórica e jogos digitais um tratamento teórico-metodológico mais apurado, levando-me ao encontro do modelo bidimensional de empatia história proposto por Endacott e Brooks (2013) composto por etapas de contextualização, tomada de perspectiva e conexão afetiva. Essas etapas são trabalhadas através de um modelo instrucional composto por quatro fases: introdução, investigação, exibição e reflexão. O uso desse modelo me permitiu entender os limites da experiência com os estudantes de Serrinha.

À luz desse modelo, pude compreender que as dificuldades encontradas pelo segundo grupo de estudantes que apresentou o seminário sobre jogos eletrônicos podem, em parte, ter sido originadas pela ausência de uma maior estruturação do trabalho. Possivelmente, o grupo e os estudantes como um todo poderiam ter sido beneficiados se as etapas um, dois e três propostas pelo modelo de avaliação de jogos elaborado, tivessem sido adotadas pelos estudantes antes dos trabalhos, a exemplo da orientação sobre os dados a serem coletados a partir da interação com jogo e do registro da experiência lúdica. Além disso, como apontam os demais itens do modelo de avaliação, também teria sido necessário que o docente investigasse previamente o jogo a ser estudado pelos alunos e construísse uma reflexão própria sobre ele, pontuando os conceitos históricos, anacronismos, elementos ideológicos e a concepção de História nele existente e os problematizasse com os alunos antes da apresentação do seminário. Dito de outro modo, nos termos de Darvarsi (2016) seria necessário ter ampliado os espaços de diálogo, a aprendizagem colaborativa e a reflexão sobre as experiências individuais com o jogo.

A discussão teórica supracitada, aliada à reflexão sobre a prática de ensino demonstrou a necessidade de um aprimoramento metodológico que teve como resultado a elaboração de um modelo de avaliação das possibilidades de empatia histórica em um jogo digital que foi e submetido à validação dos Professores de História de que cursaram a disciplina História Cultura e Jogos Eletrônicos - TEE 079, ministrada no semestre 2018/1 no Programa de Pós-

Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), como etapa de um projeto de pós-doutorado, sob a supervisão da Professora Lynn Alves. De modo resumido, os avaliadores consideraram que o instrumento é útil para analisar as informações existentes nos jogos digitais e pode auxiliar na identificação nas possibilidades de estímulo à empatia histórica e na avaliação das atividades de aprendizagem de História mediadas por jogos digitais. Os professores aprovaram o seu uso para o propósito proposto ainda que não façam uso dos jogos digitais em sala de aula. Acredito que o modelo possa vir a ser melhorado se submetido a outros processos de validação que levem em conta a contribuição de outros profissionais, a exemplo dos professores que fazem uso dos jogos digitais em sala de aula e daqueles que pesquisam o uso dos *videogames* no ensino de História. Outro aspecto positivo do instrumento é a possibilidade de oferecer critérios objetivos para avaliação da atividade de ensino e aprendizagem com os videogames. Isso talvez possa facilitar integração desses jogos com os objetivos e práticas de ensino mais amplos. Também há a intenção de oferecer, através do Instituto Federal baiano, cursos de extensão sobre essa temática para professores do ensino básico.

Minha expectativa é a de que, em breve, possa implementar esses princípios em um novo ciclo de pesquisa-ação de modo a aprimorar, tanto o modelo de avaliação como os procedimentos metodológicos. Por fim considero também ser importante a revisão do sistema avaliação utilizado na experiência de modo a fazê-lo avançar em direção a um formato no qual a experiência, a criatividade receber uma maior valorização, aproximando-se de forma mais consistente da experiência lúdica.

REFERÊNCIAS

- AARSETH, Espen. **Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.
- ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.
- AGUIAR, Edinalva Padre. A realização da empatia histórica no ensino e aprendizagem da história. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p.109-124 jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/.18 out. 2018
- ALMEIDA, Renata Geraissati Castro de. Os limites entre a História e a Ficção. **História da Historiografia**. Ouro Preto, n. 22, p. 202-213, dez. 2016.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **História & Ensino, Londrina**, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- ALVES, L. R. G. Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendizagens. MORAES, Ubirajara Carnevale de (Org.). **Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais**. Livro Pronto: São Paulo, p. 233-251, 2007. Disponível em <http://www.lynn.pro.br/producoes.php#>. Acesso em: 25 jun. 2011.
- ALMEIDA, Leandro Antonio de. Produção de livros didáticos no mestrado profissional de História: relato de experiência a partir de uma disciplina da UFRB. *In: Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 221-248, 2016.
- ANDRADE, Breno Gontijo *et al.* Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. *In: História & Ensino, Londrina*, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011.
- ARAÚJO, Marcelo Marcos de. **A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no ensino de História: explorando possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2017.
- APPERLEY, T. e BEAVIS, C. **A model for critical games literacy**. *E-Learning & Digital Media*, v. 10, 2013, n. 1, p.1-12.
- ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- ARRUDA, Eucídio P. **Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?** Tese, Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- ARRUDA, Eucídio P. **O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens**. *In: Ensino Em Re-Vista*, v.18, n.2, p.287-297, jul./dez. 2011.

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). *In: Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 151-170, ago. 2006.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. BARBOSA, Joaquim (Coord). *In: Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, p.168- 199, 1998.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. *In: Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, III série, v. 2, 2001.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? ARIAS Neto, J. M. (Org.). **Dez Anos em Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: Atritoart, p. 15-25, 2005.

BANKS, Marcus. **Interactive Multimedia and antropology – a sceptical view**. University of Oxford, June 1994.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *In: Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, 2005. Disponível em: <http://ojs.rbgp.capes.gov.br/index.php/rbgp/article/view/84/80>. Acesso em: 7 jun. 2016.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1991.

BAXTER, MD, Elizabeth Ann. Concepts and Models of Empathy: Past, Present, and Future. *In: Jefferson Journal of Psychiatry*: vol.12, issue 2, article 4, 1995. Disponível em: <http://jdc.jefferson.edu/jeffjpsychiatry/vol12/iss2/4>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. São Paulo. *In: Revista Brasileira de História*, v.9, n. 19, p. 29 – 42, set 89/fev. 90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: USP, 1993.

BLANCHARD, Louis. **Creating empathy in video games: Emotion sharing in the context of ludic interactivity empathy and fiction**. Dissertação (Master of Science in Interactive Digital Media). School of Computer Science and Statistics – Trinity College Dublin, 2015.

Disponível em <https://scss.tcd.ie/publications/theses/diss/2016/TCD-SCSS-DISSERTATION-2016-025.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRANCO, Heloiza de Castello. **Empatia no ensaio coral: aspectos dessa interação não-verbal dos cantores com o regente durante a execução musical**. Tese (Doutorado em Música), Unicamp, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria MEC/CAPES n. 83, de 6 de junho de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, 8 jun. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-capes-83-2011.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BOELLSTORFF, Tom. A Ludicrous Discipline? Ethnography and Game Studies. *In: Games and Culture*, vol. 1 (1). p.19-35, 2006. Disponível em http://www.nideffer.net/classes/270-8/week_02_game_studies/ludicrousdiscipline.pdf. Acesso em: 02 jun. 2006.

BOGOST, Ian. **Persuasive games: The expressive power of videogames**. MIT Press, 2007.

BOGOST, Ian. Videogames and Ideological Frames. *In: Popular Communication*, 4(3). Lawrence Erlbaum Associates, 2006 pp.165–183. Disponível em: http://web.nmsu.edu/~jalmjeld/online_publishing/video_ideologies.pdf. Acesso em: 02 jun. 2013.

BOLTZ, Liz Owens. Fostering historical empathy through multiple-perspective play in Valiant Hearts. **Meaningful Play Conference**, Michigan State University, October, 2014. Disponível em: <http://meaningfulplay.msu.edu/2014/program.php?presentation=67&type=poster>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRYANT, Darren & CLARK, Penney. Historical empathy and Canada: a peoples history. *In: Canadian Journal of Education*, v. 29, n. 4, p. 1039-1064, 2006.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1990-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CALLEJA, Gordon. **In-Game: From Immersion to Incorporation**. The MIT Press, 2011.

CALLEJA, Gordon. Ludic identities. *In: RAESSENS, Joost et al. (org). Playful Identities: The Ludification of Digital Media Cultures*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p.211-224, 2015.

CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2018.

CARDOSO, Oldimar. A empatia histórica nas aulas de professores brasileiros e franceses. *In: VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. São Paulo: p. 1-11, 2008b.

- CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.1, p. 113-128, jan./abr. 2009.
- CARREIRO, M. Jogando o Passado: Videogames como Fontes. *In: História e Cultura*, v. 2, n. 2, p. 157–173, 2013. Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/878/1051>. Acesso em: 06 dez. 2016.
- CASTRO, Amélia Rodrigues de. A História no curso secundário brasileiro. *In: Revista de Pedagogia*. São Paulo: 2(1): p. 57-78, 1955.
- CASTRO, Júlia. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. *In: Revista Currículo sem Fronteiras* (online), vol. 7, n. 1, p. 28-73, jan/jun 2007.
- CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *In: Revista de História Regional*, 15(2): p. 264-278, 2010.
- CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CERTEAU, M. A Operação Historiográfica. *In: CERTEAU, Michel. A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. À beira da falésia: **a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *In: Teoria & Educação*, 2, 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado**. AIQUE, Buenos Aires, 1997.
- CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. *In: Ciênc. Educ.* Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.
- CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas**. São Paulo: EDUC, 2000.
- COLLINS, Geri Sperry. **What aspects of historical empathy do gifted eighth grade social studies students display?** Tese (Doutorado em educação) University of Georgia, 2004.
- COLLINGWOOD, Robin George. **A ideia de história**. Lisboa: Presença, 1981.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *In: Saeculum - Revista de História*, 16, João Pessoa, p. 147-160, jan./jun. 2007.

COSTA, Batista, Ana Carolina Mota da. **Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016.

COREY, M. S. **Action research to improve school practices**. New York: Teachers College Press, 1949.

COSTA, Emília Viotti da. "Os objetivos do ensino da História no curso secundário". *In: Revista de História*, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. XXIX, 1957.

COSTA, Emília Viotti da. "O material didático no ensino da História". *In: Revista de Pedagogia*, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. X, 1959.

COSTA, Emília Viotti da. "Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário". *In: Revista de Pedagogia*, São Paulo, Universidade de São Paulo, ano 6, vol. VI, n. 11/ 12, 1960.

COSTA, Emília Viotti da. "O problema da motivação no ensino de História". *In: Revista de Pedagogia*, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. XIII, 1963.

COUTINHO, Isa de Jesus. **Avaliação da qualidade de jogos digitais educativos: trajetórias no desenvolvimento de um instrumento avaliativo**. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2017.

CRUZ, Maria Beatriz Azevedo; LAMOSA, Rodrigo. O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação: um balanço após quinze anos. NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 71-84.

DARVASI, Paul. **Empathy, Perspective and Complicity: How Digital Games can Support Peace Education and Conflict Resolution**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. Nov. , 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002599/259928e.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

DAVIS Jr., Ozro Luke. *In: Pursuit of Historical Empathy*. *In: DAVIS Jr., FOSTER, S. YEAGER, E. (orgs.). Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, , p. 01-12, 2011.

DAVISON, Martyn. Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. *In: SHEEHAN, Mark e HARCOURT, Michael. History Matters*. Nova Zelândia: NZCER Press, p. 11-31, 2012.

DICKINSON, A. K., & LEE, P. J. Make sense of history. *In: DICKINSON, A. K.; LEE, P. J.; ROGERS, P. J. (orgs.) Learning history*. London: Heinemann, p. 117-154, 1984.

DOW, Douglas N. Historical Veneers Anachronism, Simulation, and Art History in Assassin's Creed II. *In: **Playing With The Past. Digital Games And The Simulation Of History***. KAPELL, M. *et al.* (orgs). Bloomsbury: Continuum, p. 215-231, 2013.

ENDACOTT, Jason. Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *In: **Theory and Research in Social Education***, vol. 38, n. 1, p. 6-49, 2010.

ENDACOTT, Jason; BROOKS, Sarah. An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. ***Social Studies Research and Practice***, vol. 8, n. 1, p. 41-58, 2013.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *In: **Educar***, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

ESKELINEN, Markku. The Gaming Situation. *In: **Game Studies The International Journal of Computer Game Research***. vol. 1, 2001. Disponível em: <http://gamestudies.org/07010701/articles/simons>. Acesso em: 01 jun. 2013.

FALCÃO, Thiago. Uma Elaboração a Respeito da Noção de Camadas Relacionais de Prescrição. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/cult/full/92276_1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2013.

FARBER, Matthew. **History, Empathy, Systems Thinking, and Gaming: One teacher used a unique social deduction game to build a unit on the Salem witch trials that also taught students empathy and systems thinking**. Edutopia, jan. 2016. Disponível em: <https://www.edutopia.org/blog/history-empathy-systems-thinking-gaming-matthew-farber>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. *In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor***. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 57-72, 2001.

FERREIRA Souza, Heron. **Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial: análise do Instituto Federal Baiano no contexto do semiárido da Bahia, Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, 2015.

FRASCA, Gonzalo. Ludology meets narratology: similitude and differences between (video)games and narrative. *In: Parnasso 3: Helsinki*, p. 365-371, 1999. Disponível em: <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

FORNACIARI, Marco de Almeida. **A guerra em jogo: a Segunda Guerra Mundial em Call of Duty 2003-2008**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *In: **Teoria&Educação** n° 5*. Porto Alegre: Pannonica Editora, p.28-49, 1992.

FOSTER, S. Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *In: The Social Studies*, 90:1, p. 18-24, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GEE, J.P. **Bons Videojogos + Boa Aprendizagem**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

GEE, J. Game-like learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn. MOSS, Pamela A, *et al.* (orgs). *In: Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*. Cambridge University Press, p. 200-221, 2008.

GERMINARI, G. **Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GINZBURG, Carlo. Provas e possibilidades à margem de ‘Il ritorno de Martin Guerre’, de Natalie Zemon Davis. *In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 188-191, 1991.

GLEZER, Raquel; ALBIERI, Sara. O campo da história e as “obras fronteiriças”: algumas observações sobre a produção historiográfica brasileira e uma proposta de conciliação. *In: Revista IEB*, n. 48, p. 13-30, março 2009.

GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, María Teresa. Videojuegos y transmisión de valores. *In: Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 2007, p.1-15. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1909Castillo.pdf>. Acesso em 20 jun. 2013.

GROS, Begoña Salvat. Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones. *In: GROS, Begoña Salvat (Org.). [Videojuegos y aprendizaje](#)*. Graó: Barcelona, p.9-29, 2008.

GROS, Begoña Salvat. Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), p.251-264, 2009. Disponível em: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a17_Certezas_e_interrogantes_acerca_del_uso_de%20los_videojuegos_para_el_aprendizaje.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não pode transmitir**. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HOLLANDA, Guy de. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931- 1956)**. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Rio de Janeiro/DF: 1957b.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. LIMA, Luis Costa (Org.). *In: Teoria da literatura em suas fontes*. vol. 2, 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 955-985.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2007.

KEE, K. Computerized history games: Narrative options . *In: Simulation & Gaming*, n. 42, ago. 2011, p. 423-440. Disponível em <http://sag.gpub.com/content/42/4/423>. Acesso em: 20 set. 2014.

KLIMMT *et al.* The video game experience as “true” identification: a theory of enjoyable alterations of players’ self-perception. *In: Communication Theory*, n. 19, 2009, p. 351-373.

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. N.J: Prentice Hall, 1984.

KUSIAK, J. **Virtual Historiography: How History is Presented in Entertainment Based Computer Games**. Truman State University, 2002.

LEE, P. Walking backwards into tomorrow: historical consciousness and understanding history. *In: International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, v. 4, n. 1, jan. 2004. Disponível em: www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

LEITE, Miriam Moreira. *In: FONSECA, Selva Guimarães. Ser professor no Brasil*. Campinas: Papirus, 1999, p. 139-140.

LEITE, Miriam Moreira. Progressão da compreensão dos alunos em História. *In: BARCA, I. Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. *In: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Portugal, 2002.

LEITE, Miriam Moreira. Putting principles into practice: understanding history. *In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (ed.). How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington D.C.: National Academy Press, 2005.

LEMOS, André. **Desmecanização do universo: das Máquinas Desejantes aos Sistemas Complexos**. Disponível em: <http://members.tripod.com/ohermeneuta/ANA5.html>. Acesso em: 20 mai. 2004.

LEVSTIK, L. S. Articulating the Silences: Teachers’ and Adolescents’ Conceptions of Historical Significance. *In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. Knowing Teaching*

& Learning History. National and International Perspectives. London: New York University Press, p. 284-305, 2000.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Loyola, 2003, 4a ed.

LOPES, Cristiano Gomes. **O ensino de história na palma da mão: o whatsapp como extensão da sala de aula.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2016a.

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de — Os Revoltosos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016b.

McCALL, J. **On evaluating simulation games for classroom use,** 2011. Disponível em <http://teachinghistory.org/nhec-blog/25225>. Acesso em 10 jan. 2014.

McCALL, J. Navigating the Problem Space: The Medium of Simulation Games in the Teaching of History. *In: History Teacher*, nov. 2012, vol. 46, p. 9-28. Disponível em: <http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/McCall.pdf>. Acesso em 20 ago. 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Társio Roberto Lopes. **Games com narrativa histórica como dispositivo digital para mediação de experiências formativas em ensino de história: uma pesquisa com o jogo “Game of Thrones - RPG”.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação). Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2013.

MARGERIE, Dillenburg. **Understanding historical empathy in the classroom.** Tese (Doutorado em Educação). Boston University, 2017.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos.** 6. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1985.

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de. *et al.* Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. *In: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan.-abr. 2016.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MATTAR, J. Games em educação: **como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *In: História & Ensino*, Londrina, v.9, out. 2003, p.37-62.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. Campinas/SP, *In: Cadernos Cedes*, vol. 25, n. 67, 2005, p. 333-347.

MUNSLOW, Alun. **Desconstruindo a história**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo, Unesp, 2003.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *In: Rev. Bras. De Hist.*, vol.13,n. 25, São Paulo, 1993, p.143-162.

NEVES, I. B. C.; Lygia Fuentes ; Glória Flores ; ALVES, L. R. G. História e jogos digitais: possíveis diálogos com o passado através da simulação. In: Simpósio Brasileiro de jogos eletrônicos e entretenimento digital. **SBGAMES, IX Brazilian Symposium on Computer Games and Digital Entertainment**. Florianópolis, 2010, p.104-114.

NORWOOD, Dael. Role-playing, Games & the Dangerous Lure of Historical Empathy. **The Pox Hunter's Lancet - A Companion Blog to the Pox Hunter Game Project**, 2016. Disponível em: <https://poxhunter.wordpress.com/2016/03/01/role-playing-games-the-dangerous-lure-of-historical-empathy/>. Acesso em: 18 ago. 2018.

OLIVEIRA, Andersen Caribé; NERY, Jesse; ALVES, Lynn. Potencialidades para o aprendizado sobre a Primeira Guerra a partir da interação com Valiant Hearts – The Great War. SBC – **Proceedings of SBGames**, 2014. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2014/files/papers/culture/short/Cult_Short_Potencialidades%20para%20o%20aprendizado.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica. *In: Rev. HISTEDBR Online*, Campinas, v. 17, n. 2 [72], abr./jun. 2017, p. 639- 661.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. *In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. *In: Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2009v26n1p66>. Acesso em: 07 jun. 2016.

PAULA, C. R.; STANCIK, M. A. Videogames e guerra: representações sobre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), de Wolfenstein 3D a Call of Duty: World at War. *In: Ateliê de História*, vol. 1, n. 2, p. 107-148, 2013.

PEREIRA, Filipe; ALVES, Lynn. O papel do historiador no desenvolvimento de um game. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**. Rio de Janeiro, 8-10out. 2009. Disponível em: http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/full/cult23_09.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

PEREIRA, Juliano da Silva. **Uma máquina do tempo movida à imaginação: rpg e empatia histórica no ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2014.

PEREIRA, V. A. **Na lan house, porque jogar sozinho não tem graça: estudo das redes sociais juvenis on e offline**. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro, UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Museu Nacional, 2008.

PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016.

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo!: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar!** São Paulo: Phorte, 2010.

PIAGET, J. *In: Play, dreams and imitation*, Nova Iorque, vol. 24, Norton, 1962. Disponível em: http://web.media.mit.edu/~ascii/papers/piaget_1952.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI Marlene Rosa. A Educação Histórica como campo investigativo. *In: Diálogos*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 11-27, jan.- abr. 2015.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. *In: Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/view/72/69>.

RITTER, Tatiane de Souza. **Jogo analógico para o ensino de história agrária em uma escola do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, Inovação e Ensino de História: o Ensino Híbrido e suas possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Niterói: UFF/IFCH/ PPGEH, 2016.

ROSÁRIO, H. **Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RÜSEN, J. Razão histórica. **Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, n. 2, 2009, p. 163-209.

RÜSEN, J. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão Martins. Brasília, Editora da UnB, 2010.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba, Editora UFPR, 2010c.

RYAN, Marie-Laure. Narrativa Transmídia e Transficcionalidade. *In: Revista Celeuma*, n. 3, p. 96-128, dez. 2013. Disponível em: www.mariantonia.prceu.usp.br. Acesso em: 20 jun. 2017.

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. MIT Press, 2003.

SANTANA, Leovigildo. **Os jogos eletrônicos na era do aluno virtual: brincar e aprender**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, 2007.

SANTOS, Christiano Britto Monteiro. **Medal of Honor e a construção da memória da Segunda Guerra Mundial**. Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2009.

SERRANO, J. **Methodologia da História na aula primária**. 1.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

SERRANO, J. **Como se ensina história**. 1.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SERRANO, J. **Epítome de História Universal**. 18.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

SEIXAS, P. Mapping the terrain of Historical Significance. *In: Theory and Research in Social Education*, Columbia, National Council for the Social Studies, v. 61, n. 1, p. 22-27, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17- 42, abr./jun. 2016.

SHAFFER, D. W. Epistemic frames for epistemic games. *In: Computer Education*, vol. 46, n. 3, 2006, p. 223- 234. Disponível em: http://edgaps.org/gaps/wp-content/uploads/ShafferEpistemic_frames_for_epistemic_games.pdf . Acesso em: 20 jun. 2014.

SILVA, Adriano da. **Tempo e temporalidade no ensino e na aprendizagem da história: um desafio a enfrentar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino da História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Alex Alvarez. **Simulações históricas e aprendizagem de conceitos: construindo ferramentas de análise da aprendizagem histórica em jogos eletrônicos**. 2017. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/316846718>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SILVA, C. B.; MAFRA JR. A. C. Os jogos para computador e o ensino de História. Diálogos possíveis. *In: Em Tempo de Histórias*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História PPG-HIS/UnB. vol. 12, Brasília, p. 201-214, 2008.

SILVA, Cristiani Bereta da. [Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes](#). *In: Antíteses*, vol. 3, n. 6, p. 925-946, jul.- dez. 2010.

SILVA, E. C. O. **Aplicativos para Smartphones e o Ensino de História e Geografia: uma revisão crítica**. Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-graduação Lato Sensu em Docência no Século XXI, Instituto Federal Fluminense, Campus-Centro, 2015.

SUITS, B. **The Grasshopper: Games, Life and Utopia**. Broadview Press, 2005.

SUNDSTROM, P. **Exploring the affective loop**. Universidade de Estocolmo, 2005.

SQUIRE, Kurt. D. **Changing the Game: what happens when video games enter the classroom**. Disponível em: <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/manuscripts/26-innovate.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2013.

TABA, H.; NOEL, E. **Acting research: a case study**. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development (NEA), p. 12-27, 1957.

TANAKA, Stefan. Pasts in a Digital Age. *In: NAWROTZKI, Kristen; DOUGHERTY, Jack. Writing History in the Digital Age*. Michigan: University of Michigan Press, 2013, p. 35-46.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação, uma introdução metodológica. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443- 466, set.- dez. 2005.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore de adão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TREPAT, Cristófol A. **Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico**. Barcelona: Editorial Grao, 1995.

URBAN, A. C. **Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. 4. ed., Brasília: Editora UNB, 2008.

VIANA-TELLES, Helyom; ALVES, L. R. G. Ensino de história e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. *In: XI SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, 2015, Salvador, p. 172-181. *Anais*, Salvador: UNEB, 2015.

VIANA-TELLES, Helyom; ALVES, L. R. G. Ficção e Narrativa: o lugar dos videogames no ensino de História. TECCOGS: *In: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, v.1, p.115 - 130, 2016. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2015/edicao_11/teccogs11_artigo04.pdf. Acesso em:

VIANA-TELLES, Helyom. Mutações na Imagem: uma perspectiva antropológica sobre a cultura visual dos meios de entretenimento digital. *In: Cadernos de Antropologia e Imagem*, n. 20, p.47- 62, 2005.

VIANA-TELLES, Helyom. Um Passado Jogável? Simulação Digital, Videogames e História Pública. *In: Revista Observatório*, Palmas, v. 2, n. Especial 1, p.163-191, mai. 2016. Disponível em: <http://revista.uft.edu.br/index.php/observatorio/article/view/1907/8710>. Acesso em: 18 ago. 2018.

VOLK, Steven S. Empathy and Engagement: Using Avatars to Bring Students into History. *In: Peer Review*, v. 4, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/empathy-and-engagement-using-avatars-bring-students-history>. Acesso em: 18 ago. 2018.

WASMUTH, Helge; PIND-ROBNAGL, Susanne. Avatar – an innovative teaching method? A cooperative project between Mercy College and the Teacher University College of Lower Austria. *In: Open Online Journal for Research and Education*, Ausgabe, v. 4, p.70- 77, out. 2015.

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WHITE, Hayden. Teoria literária e a escrita da história. *In: Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: v. 7, n. 13, 1991.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação poética do século XIX**. 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

YANNAKAKIS G. N.; Paiva A. Emotion in Games. *In: D’Mello S., Graesser A., Schuller B., Martin JC. (orgs.) Affective Computing and Intelligent Interaction: Lecture Notes in Computer Science*, v. 6975. Springer, Berlin, Heidelberg, 2011. Disponível em: http://yannakakis.net/wp-content/uploads/2014/07/Emotion-in-games_CameraReady.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

YILMAZ, Kaya. Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools, 2007. Disponível em: <http://www.historycooperative.org/journals/ht/40.3/yilmaz.html>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ZAMBONI, E. Panorama das pesquisas no ensino de História. *In: Saeculum - Revista de História*, n. 6/7, p.105-117, jan.- dez. 2001.

ZAGAL, J. P. Ethically Notable Videogames: Moral Dilemmas and Gameplay. **Proceedings of the Digital Interactive Games Research Association Conference – DiGRA - 2009**,

Londres, 2009. Disponível em: <http://ocw.metu.edu.tr/mod/resource/view.php?id=1587>.
Acesso em: 18 ago. 2018.

LUDOGRAFIAS

Brothers: A Tale of Two Sons. **Starbreeze Studios**, 2013.

Hush. **University of Southern California**, 2007.

PeaceMaker. **ImpactGames**, 2007.

Sid Meier's Railroad Tycoon Série 1. **MicroProse**, 1990.

APÊNDICE

Ficha do Avaliador

Identificação
Nome
Idade
Formação
Atuação e/ou Experiência profissional como docente (escola pública/privada/nível, etc.)
Qual o seu tempo de experiência como docente?
Tem experiência como uso dos jogos digitais para fins lúdicos? Qual plataforma costuma usar (celular, computador, etc.)?
Tem experiência com o uso de jogos no ensino de História?
Tem experiência no uso de jogos digitais no ensino de História? Como se deu essa experiência?
Avaliação do Instrumento
1. O instrumento proposto é útil para auxiliar os professores a identificar utilidade das informações existentes em um jogo digital para o ensino da História? Justifique a sua resposta.
2. O instrumento proposto é útil para auxiliar os professores a identificar as possibilidades de estímulo à empatia histórica existentes em um jogo digital? Justifique a sua resposta.
3. O instrumento proposto é útil para auxiliar os professores a avaliar os resultados de atividades de aprendizagem de História mediadas com jogos digitais realizadas com estudantes? Justifique a sua resposta.
4. Seria viável aplicar o instrumento proposto em seu ambiente de trabalho?
5. Há limitações para a aplicação do instrumento proposto em seu ambiente de trabalho?
6. Quais os aspectos mais positivos encontrados no instrumento proposto?

7. Há algum elemento negativo no instrumento proposto?
8. Gostaria de acrescentar algo no instrumento que avaliou?