

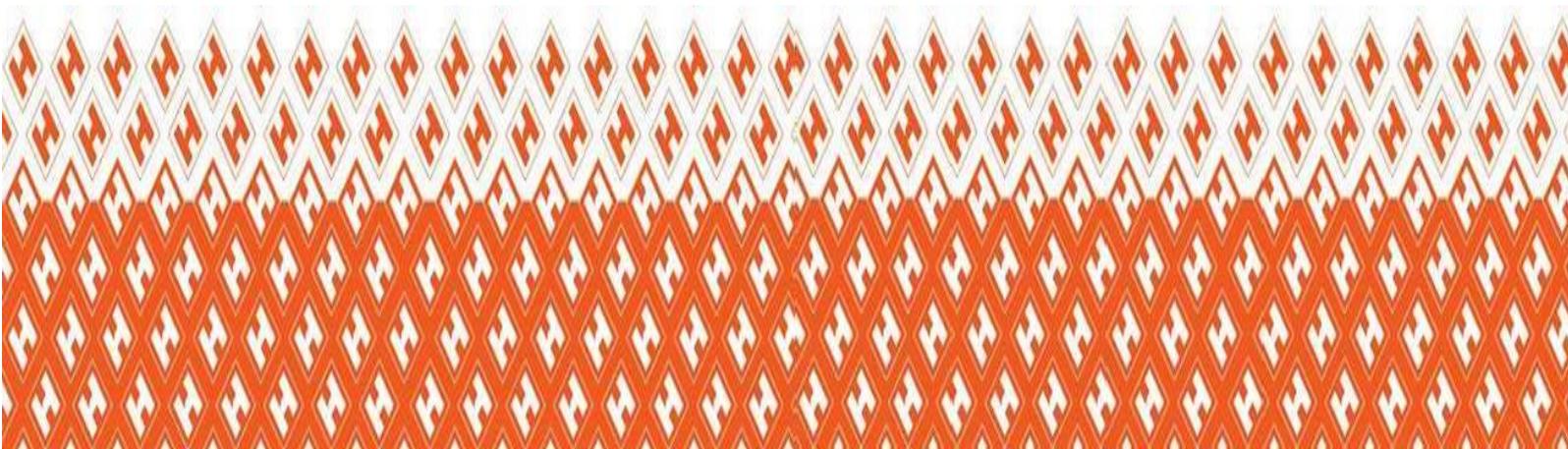


**JOSÉ RICARDO COSTA MIRANDA**

**JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

JULHO / 2020



**JOSÉ RICARDO COSTA MIRANDA**

**JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo da Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Villas-Bôas Trovão.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas históricas: Produção e Difusão

**CUIABÁ-MT**

**2020**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

M672j Miranda, José Ricardo Costa.  
Jogos Digitais no Ensino de História : uma experiência na Educação  
Básica em Mato Grosso / José Ricardo Costa Miranda. -- 2020  
199 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Flávio Vilas-Bôas Trovão.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato  
Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História,  
Cuiabá, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Jogos Digitais. 3. Aprendizagens. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: Jogos Digitais no Ensino de História: uma experiência na Educação Básica em Mato Grosso**

**AUTOR (A): MESTRANDO (A) José Ricardo Costa Miranda**

Dissertação defendida e aprovada em **31** de **julho** de **2020**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

Prof(a). Dr(a). Flávio Vilas-Bôas Trovão - Presidente da banca/Orientador(a)  
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

Prof(a). Dr(a). Renilson Rosa Ribeiro – Examinador(a) Interno(a)  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Prof(a). Dr(a). Alexandre Guilherme da Cruz Alvez Júnior – Examinador(a) Externo(a)  
Instituição: Universidade Federal do Amapá

Prof(a). Dr(a). Ana Paula Squinelo – Suplente  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**CUIABÁ/MT, 31/07/2020.**



Documento assinado eletronicamente por **RENILSON ROSA RIBEIRO**,  
**Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 03/08/2020, às  
23:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º,  
do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)  
[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o  
código verificador **2686615** e o código CRC **3E2EIF51**.

---

---

**Referência:** Processo nº 23108.053639/2020-47 SEI nº 2686615

## **RESUMO**

Os Jogos Digitais podem vir a ser um importante recurso metodológico para o ensino da História, possibilitando novas formas de ensinar, uma vez que os jogos digitais são recursos potencializadores das novas formas de aprender de crianças e jovens da nossa atualidade, oportunizando uma inserção dos estudantes a um aprendizado significativo. É partindo desse argumento, que, este trabalho tendo como escopo investigar o uso dos Jogos Digitais como recurso pedagógico para ensino de História, e sugerir um tutorial para sua utilização como recurso nas aulas de História. A pesquisa foi realizada através do levantamento bibliográfico onde pudemos estabelecer um embasamento teórico sobre conceitos como ensino de história, jogo, educação, jogos digitais, juventude e aprendizado. Do ponto de vista metodológico, utilizamos as abordagens da Educação Gameficada, e a Educação Histórica bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e ensino de História. Os estágios da pesquisa envolveram além da referida pesquisa e levantamento bibliográfico, baseou-se também nas ações de campo onde através de quatro encontros pudemos utilizar o Jogo Digital Company of Heroes 2 nas aulas de História, junto aos estudantes de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Cuiabá/MT. Da aplicação desta metodologia gerou-se a criação de um diário de bordo, assim como dados qualitativos que contribuíram para construção de um “Roteiro”(tutorial) onde propomos para uso dos Jogos Digitais, como recurso pedagógico para o Ensino de História do Ensino Médio, e também do Ensino Fundamental nos anos finais com os temas baseados nos conteúdos abordados pelos professores das instituições de ensino público e particulares.

**Palavars - chave:** Ensino de História, Jogos Digitais e Aprendizagens.

## ABSTRACT

Digital Games can become an important methodological resource for the teaching of History, enabling new ways of teaching, since digital games are resources that enhance the new ways of learning of children and young people of today, providing opportunities for students meaningful learning. It is based on this argument, that, this work having as scope to investigate the use of Digital Games as a pedagogical resource for teaching History, and to create a script for its use as a resource in History class. The research was carried out through a bibliographic survey where we were able to establish a theoretical basis on concepts such as teaching history, games, education, digital games, youth and learning. From a methodological point of view, we use the approaches of Gamified Education, and Historical Education as well as the National Curriculum Guidelines, National Curriculum Parameters, Curricular Guidelines for the State of Mato Grosso and history teaching. The research stages involved, in addition to the aforementioned research and bibliographic survey, it was also based on field actions where through four meetings we were able to use the Game Digital Company of Heroes 2 in History classes, with students from two classes of the 3rd year of the program. High school in a public school in Cuiabá / MT. The application of this methodology led to the creation of a logbook, as well as qualitative data that contributed to the construction of a “Script” (tutorial) where we propose to use the Digital Games, as a pedagogical resource for the Teaching of High School History , and also of elementary school in the final years with themes based on the content addressed by teachers from public and private education institutions.

**Key words:** History, Digital Games and Learning.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos Orixás principalmente a Omolú que me guiou nos caminhos percorridos em minha trajetória cujo resultado foi a chegada até este momento. A minha família pelo incentivo constante, que mesmo longe tem enviado energias positivas, sem a qual não teria alcançado este objetivo. Em especial minha mãe Clemilda dos Santos Costa, mulher guerreira que me ensinou que, sem coragem, esforço e persistência não seria possível esta conquista. Gostaria de agradecer também a meu pai José Alípio Miranda, pelo incentivo aos estudos, sempre ressaltando a importância, segundo ele “sem estudo não somos nada”. Ao Quilombo Educacional Milton Santos de Salvador — Bahia, onde sem as iniciativas de inclusão através das ações afirmativas, talvez não teria sido possível chegar até aqui, a eles toda minha gratidão.

Minha máxima gratidão a Prof.<sup>a</sup> Amanda Rafaela de Souza, companheira, amiga e esposa, pela força, incentivo, encorajamento e tolerância em relação às chatices do seu companheiro. Agradeço também Rosana de Souza minha sogrinha, assim como a família de minha companheira, que me acolheu como se fosse um dos seus. Muito Obrigado a professora e amiga Gilmara Oliveira Gomes pelo incentivo.

Agradeço meu orientador o Prof. Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão, pela paciência e dedicação, sempre transmitindo encorajamento e incentivo, pessoa fantástica. Tendo sido bom compartilhar do seu alto astral, assim como a sua forma de ver a vida, além também dos encaminhamentos, puxões de orelha, assim como os direcionamentos ao longo da construção desta dissertação.

Aos colegas da turma de 2018, meus sinceros agradecimentos, cujo contato através do aprendizado deixou marcas positivas em minha pessoa para resto da minha vida. Especialmente os amigos da “Confraria Bastardos Inglórios”, na pessoa do Prof. Carlos Eduardo nosso eterno representante, Prof. Renato Cavalcante, Prof. Jussandro Melo, Prof. Igor Jurubeba, Prof. Gabriel Cassol, Prof. Me. Fabio Oliveira, Prof. Juan Oliveira e o Prof. André Brito pelos momentos de estudos, discussões, debates, momentos de descontração, dentre outros.

Aos professores, Dr.<sup>a</sup> Thaís Leão Vieira, Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior, Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Squinelo, Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues, Dr. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Marques, pelos excelentes diálogos e debates que tivemos durante às aulas, o que já tem produzido resultados na prática do ensino de História. Aos técnicos

da biblioteca que sempre estiveram à disposição para nos ajudar. À coordenação do ProfHistória — núcleo da UFMT/Cuiabá, pela dedicação à 2ª turma do Mestrado Profissional em Ensino de História. À Banca Examinadora Dr. Renilson Rosa Ribeiro e Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Júnior que também participaram do Exame de Qualificação e contribuíram no desenvolvimento, com as sugestões para o aprimoramento do trabalho.

À Escola Estadual Tancredo de Almeida, seus professores e a Diretora Prof.<sup>a</sup> Marcia Proença que sempre que pode me ajudou. À Escola Estadual André Avelino Ribeiro, seus professores, coordenadores, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Alcântara ao diretor Prof. Munir Fares, pela atenção e dedicação durante a minha passagem pela instituição. E aos estudantes que participaram dos encontros em sala de aula, gostaria de dizer que minha convivência com eles foi de grande aprendizado, enfim muito obrigado a todos.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: FOTO ILUSTRATIVA DO PRIMEIRO COMPUTADOR. ....	59
FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS QUE COMPÕEM A DEFINIÇÃO DO TERMO “JOGO”. ....	79
FIGURA 3: REPRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS QUE COMPÕEM A DEFINIÇÃO DO TERMO “JOGO DIGITAL”. ....	84
FIGURA 4 IMAGEM DO JOGO COMAPNY OF HEROES .....	122
FIGURA 5: JOGO COMPANY OF HEROES 2. ....	123
FIGURA 6: TELA INICIAL E MENU DO GAME (IMAGEM RETIRADO DO JOGO).....	127
FIGURA 7: LEV ABRAMOVICH ISAKOVICH, PRINCIPAL PERSONAGEM DO GAME PRESO EM UM GULAG (IMAGEM RETIRADA DO JOGO). ....	129
FIGURA 8: ESTILO DE APRENDIZADO SEGUNDO MATTAR.....	142

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: DADOS DO LEVANTAMENTO QUANTO AO PERÍODO HISTÓRICO. (FONTE: PRÓPRIA).....	118
GRÁFICO 2: DIVISÃO DOS GAMES HISTORY POR GÊNERO (CRIAÇÃO PRÓPRIA). ....	118
GRÁFICO 3: PRIMEIRA QUESTÃO. SONDAEM DE CONHECIMENTO. (AUTORIA PRÓPRIA). .....	153
GRÁFICO 4: QUANTITATIVO DE REPOSTAS DA TERCEIRA QUESTÃO (AUTORIA PRÓPRIA). .....	154
GRÁFICO: 5 QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO 5 (AUTORIA PRÓPRIA). .....	155
GRÁFICO 6: QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO6 (AUTORIA PRÓPRIA). .....	155
GRÁFICO 7: QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO 7. (AUTORIA PRÓPRIA). .....	156
GRÁFICO 8: QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO 7 (AUTORIA PRÓPRIA). .....	156
GRÁFICO 9: QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO 8 (AUTORIA PRÓPRIA). .....	158

GRÁFICO 10: QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO 1 (AUTORIA PRÓPRIA).....	164
GRÁFICO 11: QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO 2 (AUTORIA PRÓPRIA).....	164
GRÁFICO 12:QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO 3 (AUTORIA PRÓPRIA).....	165
GRÁFICO 13:QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO 4 (AUTORIA PRÓPRIA).....	167
GRÁFICO 14:QUANTITATIVO DE RESPOSTAS REFERENTES A QUESTÃO 6 (AUTORIA PRÓPRIA).....	168

### **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: CARACTERIZANDO OS JOGOS SEGUNDO KATIE SALEM E ERIC ZIMMERMAN ..	78
TABELA 2: CLASSIFICAÇÃO DOS HISTORY GAMES DE ACORDO COM NEVES. ....	119
TABELA 3: CAPACIDADE NECESSÁRIA PARA INSTALAR O JOGO NO PC.....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Norma Técnicas
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
COH 2	Company os Heroes 2
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
HQs	Histórias em Quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MORE	Mecanismo Online de Referências Bibliográficas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social política Brasileira
PC	<i>Personal Computer</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGB	Pesquisa Game Brasil
PPP	Projeto Político Pedagógico
SBgames	Sociedade Brasileira de Games
SBC	Sociedade Brasileira de Computação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>MAPA DO JOGO: UMA INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
CONTEXTUALIZANDO UMA TRAJETÓRIA .....	15
O QUE NOS MOTIVA .....	25
JUSTIFICAR É PRECISO.....	26
PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO.....	32
OBJETIVOS DESTA AVENTURA .....	33
APRESENTANDO: OS CAPÍTULOS .....	35
<b>1. UMA VIAGEM PELOS CONCEITOS E HISTÓRIA .....</b>	<b>36</b>
1.1. CAMINHOS DA PESQUISA. ....	36
1.2. A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES .....	41
1.2.1. ENSINO DE HISTÓRIA.....	51
1.3. HISTÓRIA E INFORMÁTICA, UMA UNIÃO EM PROL DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	57
1.3.1. COMPUTADOR E A HISTORIOGRAFIA, UMA PARCERIA PLAUSÍVEL .....	59
<b>2. JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>67</b>
2.1. CONCEITUANDO OS JOGOS .....	67
2.1.1. JOGOS E VIDEOGAMES: UMA RELAÇÃO OBJETIFICADA.....	73
2.1.2. JOGOS DIGITAIS COMO ELEMENTO DA CULTURA. ....	85
2.2. UM RASANTE SOBRE A HISTÓRIA DOS JOGOS DIGITAIS.....	91
2.3. CLASSIFICANDO OS JOGOS DIGITAIS: UMA ESCOLHA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	107
2.3.1. UM JOGO PARA SIMULAR UMA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA .....	121
<b>3. UM JOGO DIGITAL PARA ENSINAR HISTÓRIA .....</b>	<b>133</b>
3.1. JUVENTUDE E APRENDIZADO.....	133
3.1.1. CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ AVELINO RIBEIRO.....	145
3.1.2. APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS JOGADORES.....	148
3.1.3. APLICANDO O JOGO <i>COMPANY OF HEROES 2</i> PARA ENSINAR HISTÓRIA .....	149

3.2.	OS RESULTADOS OBTIDOS COM O USO DO JOGO .....	152
3.2.1.	DIÁRIO DE BORDO.....	159
3.2.2.	RESULTADOS E DADOS, UMA ANÁLISE.....	164
3.3.	PRODUTO FINAL: UM TUTORIAL PARA JOGAR COM A HISTÓRIA.....	171
	<b>GAME OVER: UMA CONCLUSÃO .....</b>	<b>174</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS .....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ AULA. ....</b>	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE B – PLANOS DE AULA PARA AÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PÓS AULAS .....</b>	<b>199</b>

## MAPA DO JOGO: UMA INTRODUÇÃO

Pensar no uso dos Games como recurso didático pode ser uma tarefa interessante do ponto de vista atual, pois se percebe que os jogos digitais tem deixado de abordar apenas enredos puramente fictícios para se apropriar dos temas históricos. Esses mesmos assuntos, são trabalhados por professores em suas aulas de História. Desta forma, discutir como os games podem contribuir para construção do conhecimento pode representar um avanço nas formas de se ensinar História.

Esta introdução é composta de seis itens contextualizando uma trajetória, o que nos motiva, justificativa é preciso, problematizando a questão, apresentando: os capítulos, e objetivos desta aventura é a apresentação dos capítulos que compõem o texto da dissertação. São ligadas pelo mesmo propósito, apresentar a conjuntura na qual esta pesquisa se insere, assim como a sua organização. Como o próprio título sugere, a proposta aqui é fornecer o Mapa do Jogo.

### Contextualizando uma trajetória

Traçar uma narrativa histórica pessoal de forma breve pode ser um tanto difícil especialmente para mim. Isso envolve um processo de filtragem e processamentos de lembranças que acredito serem marcantes, mas devido a isso foi preciso evocar algumas memórias de minha juventude.

O exercício de discorrer sobre o Videogame, trazem lembranças que remete à juventude quando sonhava em ter o primeiro *console*<sup>1</sup>, sonho este motivado pelo encanto provocado pelas imagens e sons que aquele aparelho emitia e que provocava sensações indescritíveis, isso ainda em meados da década de 1980. Mas, devido às condições econômicas, não era possível, pois o *Atari 2600*, como era chamado na época possuía um valor muito alto, portanto, considerado por muitos, incluindo os meus pais, como artigo de luxo. Mesmo assim, a vontade de jogar fez com que logo descobrisse as maravilhas do fliperama, onde gastei boa parte de meu “suado dinheirinho”.

---

<sup>1</sup> Console. Equipamento ou conjunto de componentes que combina mostradores, visores, etc. com dispositivos de entrada (teclado, interruptores, botões, chaves, unidade de disco, etc.), por meio do qual um operador pode acompanhar e dirigir um sistema (p.ex., um computador, uma emissora de rádio ou TV, uma estação de controle de uma hidrelétrica, etc.). HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda., 2009. 1196 p. (811.134.3(81) (038)). Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. CD-ROM. Usado geralmente para designar aparelhos de videogame. Um console de videogame é o aparelho em si, (seja qual for a plataforma) enquanto o joystick ou controle é um periférico e a televisão, o dispositivo de saída. (Grifo nosso).

Com o passar do tempo, um vizinho ganhou de presente um *Telejogo*<sup>2</sup> (usado, só para constar) e isso foi o suficiente para que após a escola eu e meus amigos nos reuníssemos na casa deste vizinho dando origem a tardes de jogatina e diversão. Logo depois, tive meu primeiro contato com o *Atari 2600*<sup>3</sup> e pude dar, ainda mais, asas à imaginação, pois quando estava jogando podia ser um piloto de nave espacial impendido à terra de ser destruída por uma chuva de asteroides ou ainda por uma invasão alienígena. Ou poderia ser *Tarzan* dependurado em um cipó saltando o tradicional grito e pulando abismos, crocodilos e barris em uma corrida frenética para salvar a donzela, mas também poderia ser um piloto de “*Formula 1*” como Ayrton Senna acelerando rumo à vitória em corridas infinitas.

Não digo que na infância o Videogame foi à única forma lúdica de diversão, mas quando passou a fazer parte do lazer da garotada foi fonte de muitas risadas e algazarras não só para mim, como também para meus irmãos e nossos amigos, que se juntavam para passar o tempo descobrindo o prazer de jogar Videogame. Com o passar dos anos, já trabalhando, lembro-me de fazer muito esforço para conquistar meu primeiro console, durante muito tempo tive que guardar dinheiro para poder comprar um. Afinal como sempre disse minha mãe, “primeiro a obrigação, depois a devoção”, assim tive que ajudar primeiro em casa para depois pensar no que eu queria ou gostaria de ter. Sendo assim, depois de muito esforço consegui o meu primeiro Videogame, um Super Nintendo<sup>4</sup> “pense na alegria!?”.

O propósito deste pequeno relato, é demonstrar como o jogo digital sempre se fez presente em nossa trajetória de vida, tendo contato desde a infância, adolescência,

---

<sup>2</sup> O Atari 2600 foi um console produzida pela empresa Atari, Inc. que fabricava de produtos eletrônicos, e uma das principais responsáveis pela popularização dos Vídeo Games. Foi fundada em 1972 por Nolan Bushnell e Ted Dabney, e no mesmo ano começou a produzir em massa máquinas que reproduziam o jogo Pong. NATALE, Adriano A. **A ciência dos videogames: tudo dominado... pelos elétrons!** Rio de Janeiro: Viera & Lente, 2013. 96 p.

<sup>3</sup> O Atari 2600 foi um console produzida pela empresa Atari, Inc. que fabricava de produtos eletrônicos, e uma das principais responsáveis pela popularização dos Vídeo Games. Foi fundada em 1972 por Nolan Bushnell e Ted Dabney, e no mesmo ano começou a produzir em massa máquinas que reproduziam o jogo Pong. NATALE, Adriano A. **A ciência dos videogames.** Op. Cit.

<sup>4</sup> Marca de console, a *Nintendo Co.*, Lda. de Quioto, Japão, fabrica e comercializa consolas e títulos para a *Nintendo Switch™* e a família de consolas *Nintendo 3DS™*. Desde 1983, quando lançou a *Nintendo Entertainment System™*, a Nintendo vendeu perto de 4,7 mil milhões de videogames e mais de 750 milhões de unidades de jogos globalmente, incluindo a *Nintendo Switch™*, as consolas *Nintendo 3DS*, incluindo as *New Nintendo 3DS™*, *New Nintendo 3DS XL™*, *Nintendo 3DS*, *Nintendo 3DS XL™*, *Nintendo 2DS™*, *Nintendo DSi™* e *Nintendo DSi XL™*, assim como a *Game Boy™*, a *Game Boy Advance™*, a *Super NES™*, a *Nintendo 64™*, a *Nintendo GameCube™*, a *Wii™* e a *Wii U™*. Criou também ícones da indústria como *Mario™*, *Donkey Kong®*, *Metroid®*, *Zelda™* e *Pokémon™*. Disponível em: <https://www.nintendo.pt/A-empresa/Historia-da-Nintendo/Historia-da-Nintendo-625945.html>. Acessado em: 02 jun. 2020.

juventude e, por fim, na fase adulta, onde o videogame quase sempre foi e continua sendo um objeto de desejo, além de ocupar um lugar especial, na prática do lúdico.

O tempo passou, e com ele veio à escolha profissional de ser professor de História. A princípio, o que me levou a enveredar por esta carreira, foi pelo fato de poder contribuir mais efetivamente na construção de uma sociedade mais consciente, crítica e atuante, pois acredito que o papel do professor é além de ser mediador da construção do conhecimento, ele também é formador de opinião. Digo isso apoiando-me no grande pensador brasileiro da educação, Paulo Freire cujo exemplo e a obra me inspirou a ser professor:

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento.<sup>5</sup>

Diante da curiosidade proposta por Freire, tenho a convicção de que como professor, eu estou em constante transformação, pois, entendo que é a partir do contato e da interação com os estudantes que ocorrerá o processo de interação e troca, cujo resultado será o aprendizado. Eu deixo minha experiência com os estudantes e levo às deles comigo, ficando marcadas para sempre em minha existência. Desta forma, sigo a vida de professor ensinando e aprendendo.

Ainda a respeito da curiosidade mencionada por Freire, confesso que sempre me preocupei com a maneira como o conhecimento histórico era ministrado em sala de aula. Em minhas experiências como professor de História na Educação Básica, procuro adotar alguns meios para tornar as aulas mais dinâmicas. Recursos como *Data Show*, *PowerPoint* e produções audiovisuais são utilizados rotineiramente em minhas aulas como meios para intermediação do conhecimento. Mas confesso que apesar de gostar de Videogame, só pude perceber seu potencial didático – pedagógico durante o contato com os estudantes e para ser mais exato, nas vezes que tinha que interromper a aula para chamar a atenção deles devido ao uso do celular em sala.

Dessa forma, o que de fato me chamou atenção, foi a partir de uma experiência em sala, na qual observei que os estudantes jogavam um game chamado *Valiant Hearts: The Great War*<sup>6</sup> jogo ambientado na Primeira Guerra Mundial. Assim, pude perceber que

---

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura., p.86.

<sup>6</sup> **Valiant Hearts: The Great War** (Corações Valentes: A Grande Guerra) é um jogo desenvolvido em 2014 pela empresa francesa Ubisoft Montpellier. Caracteriza-se por ser uma aventura em animação

talvez fosse possível ensinar História, tendo os jogos digitais como recurso. Porém, tornou-se necessário investigar mais a fundo, mas também analisar como se dá a minhas “práxis” em relação a seu uso nas aulas de História.

Os Jogos Digitais têm se configurado como um dos grandes meios de entretenimento no Brasil. E isso se tornou possível, graças à difusão da *internet* a partir dos anos 2000, com os avanços dos aparelhos de Videogames e a popularização dos celulares, proporcionando assim, acesso de grande parte da população. Hoje, segundo informações da Pesquisa Game Brasil<sup>7</sup> estima-se que 82% da população entre 13 e 59 anos jogam algum tipo de *game* no Brasil, sendo este, atualmente, o 13<sup>a</sup> maior mercado de games no mundo com uma movimentação de 1,5 bilhões de dólares (cerca de R\$ 5,6 Bilhões) no ano passado. Ainda, segundo estimativa da 19<sup>a</sup> Pesquisa Global de Entretenimento e Mídia, da *PricewaterhouseCoopers (PwC)*.<sup>8</sup> O jogo *Garena Free Fire*<sup>9</sup> foi o mais jogado em *smartphone* no Brasil durante o ano de 2019 constatando também que 62% dos usuários de internet no Brasil usam o celular para jogar algum tipo de *game*<sup>10</sup>.

Entendendo a atual configuração no âmbito nacional, que este trabalho parte da percepção de que os Jogos Digitais podem contribuir de forma significativa para o aprendizado de história na medida em que sua aplicação seja conduzida de forma didática em prol do conteúdo didático, tornando possível o seu aproveitamento em favor dos processos de ensino e aprendizado.

O campo de estudos sobre jogos digitais nos oferece uma quantidade significativa de pesquisas e obras sobre o tema. Desta forma, este trabalho se apoia em referências

---

reunindo recursos como ação e quebra cabeça onde o jogador controla vários personagens. A História fictícia se passa durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e retrata os horrores que uma guerra pode desencadear. É possível jogar no celular, no computador e no console. Disponível em: <https://www.ubisoft.com/pt-br/game/valiant-hearts/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

<sup>7</sup> Para saber mais sobre a pesquisa e dados referente à pesquisa consultar: **Pesquisa Brasil Game 2019**. SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (Rio de Janeiro) (Org.). SBGames. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2019/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

<sup>8</sup> Ver também: 20<sup>a</sup> Pesquisa global de entretenimento e mídia Brasil, 2019-2023. PWC. Disponível em: [https://www.pwc.com.br/pt/estudos/assets/2019/pesquisa-global-de-entretenimento-e-midia-brasil%202019\\_2023-vf.pdf](https://www.pwc.com.br/pt/estudos/assets/2019/pesquisa-global-de-entretenimento-e-midia-brasil%202019_2023-vf.pdf). Acesso em: 11 dez. 2019.

<sup>9</sup> Garena Free Fire - É um jogo de tiro e sobrevivência disponível no celular lançado em 2017. Cada jogo dura cerca de 10 minutos e coloca você em uma ilha remota onde você enfrenta 50 outros jogadores, todos buscando sobrevivência. Os jogadores escolhem livremente o seu ponto de partida com o paraquedas, tentando permanecer na zona de segurança pelo maior tempo possível. Dirija vários veículos para explorar o vasto mapa, esconda-se nas trincheiras ou fique invisível ao deitar sob a grama. Embosque, atire, junte equipamentos, há apenas um objetivo aqui: sobreviver. Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dts.freefireth&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dts.freefireth&hl=pt_BR). Acesso em: 02 jun. 2020.

<sup>10</sup> Para mais informações sobre jogos para smartphone e uso de internet consultar a pesquisa Panorama uso de app no Brasil disponível em: <https://panoramamobiletime.com.br/uso-de-apps-no-brasil-dezembro-de-2019/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

importantes, que contribuí de forma significativa para o entendimento de alguns termos utilizados nesta pesquisa. Para isso, por abordaremos os jogos procurando analisar seu conceito, através dos estudos do historiador Johan Huizinga<sup>11</sup> onde trataremos os jogos quanto a sua caracterização e de como este faz parte da atividade humana conforme o autor nos ressalta:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens.<sup>12</sup>

Assim, à análise dos jogos como fenômeno social torna-se importante, pois segundo Huizinga, por serem mais antigos do que as próprias civilizações, podem contribuir para o entendimento da própria cultura, neste sentido, embora exista certa divergência de pensamentos propomos utilizar o pensamento de Roger Caillois,<sup>13</sup> na busca de analisar os jogos pelo ponto de vista da sua diversidade e sua relação com o lúdico.

Os jogos são incontáveis e variados: jogos de sociedade, de destreza, de azar jogos ao ar livre, de paciência de construção etc. Apesar desta diversidade quase infinita e com extraordinária constância, a palavra jogo igualmente ideia de desenvoltura, de risco ou de habilidade. Sobre tudo estimula invariavelmente uma atmosfera de descanso ou divertimento. Relaxa e distrai.<sup>14</sup>

Partindo da concepção entre os jogos e o caráter lúdico, o ensaio de Caillois torna-se importante para este trabalho, pois apresenta uma classificação para os jogos, sendo muito aceito e discutido pelos pesquisadores. Para explicar a ligação entre o jogo, cultura, comunicação e tecnologia nos dias atuais, buscamos dialogar com a pesquisa de Sergio Gallo<sup>15</sup>, que em seus estudos sobre os jogos como elemento da cultura, estabelece uma correlação entre os pensamentos de Huizinga e Caillois com a cultura contemporânea a partir da sua ligação com as tecnologias e os meios de comunicação atuais, como observa,

---

<sup>11</sup> HUIZINGA, Johan et al. **Homo Ludens**: Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. 190 p. Tradução de: João Paulo Monteiro. Disponível em: <https://loja.editoraperspectiva.com.br/filosofia/homo-ludens/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

<sup>12</sup> Ibidem. HUIZINGA, Johan et al. **Homo Ludens**., p.12.

<sup>13</sup> CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

<sup>14</sup> Ibidem. CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**., p. 12.

<sup>15</sup> GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Puc-SP, 2007 (Tese de Doutorado).

pensar a presença e os reflexos do jogo na cultura contemporânea e seu diálogo com a tecnologia e as novas mídias [...] O jogo é entendido como estrutura de linguagem, uma função significativa de origem fenomenológica que dialoga, portanto, com o atual estado da arte da comunicação, no qual está passa a ser entendida em um contexto expandido. É possível ainda pensar que jogo e comunicação são áreas extremamente próximas e que, por vezes, se confundem: o jogo é parte da comunicação e a comunicação é parte do jogo.<sup>16</sup>

Desta forma, os estudos de Gallo tornam-se importante, pois nos proporcionará estabelecer uma relação entre jogo e a cultura através das tecnologias imersa em uma sociedade cada vez mais integrada aos meios de comunicação. Isto posto, dialogamos com Flavio Trovão<sup>17</sup> sobre a aplicabilidade dos meios de comunicação como recursos alternativos para o auxílio da didática.

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão presentes no cotidiano das pessoas, em especial de crianças, jovens e adolescentes, e não podemos ignorar o potencial educativo dessas mídias para o ensino da História [...] Parte do que entendemos como *moderno* é representado pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação, das artes e do entretenimento contemporâneos. Cinema, televisão, rádio, internet, smartphones, tablets e computadores são tecnologias e meios que aproximam e identificam a cultura midiática.<sup>18</sup>

Desse modo, podemos observar que embora Trovão não faça referência aos Jogos Digitais ou ainda *videogames* em seu texto, sua observação torna-se relevante, pois tanto um como outro estão contidos no conjunto das tecnologias da informação e comunicação. Assim, o autor aborda a relação que as novas gerações dentre elas, os nossos estudantes, vão estabelecer com estes meios comunicacionais. Ele ainda nos chama atenção que por conta disto, sua potencialidade em prol da educação não deva ser menosprezada, levando como o próprio autor nos relata, a identificação com a chamada cultura da mídia. O que nos leva a sua análise como fenômeno social para isso, abordaremos a cultura da mídia por meio dos estudos de Douglas Kellner<sup>19</sup>, onde segundo seu importante pensamento, estas formas de cultura serão responsáveis por fornecerem subsídios para a criação de identidades pelas quais as pessoas se inserem na sociedade dando origem uma nova cultura ressignificada e globalizada.

<sup>16</sup> Ibidem. GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da cultura.**, p. 6.

<sup>17</sup> TROVÃO, Flávio Vilas-bôas. **As mídias e o ensino de História: computador, internet e o ensino de história.** In: PAULINO, Carla Viviane et al. *Perspectivas do ensino de história: teorias, metodologia e desafios para o século XXI. teorias, metodologia e desafios para o século XXI.* Curitiba: Intersaberes, 2018. Cap. 13., p.109-150.

<sup>18</sup> Ibidem. Flávio Vilas-bôas. **As mídias e o ensino de História: computador, internet e o ensino de história.**, p.111.

<sup>19</sup> KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno.** Trad. BENEDETTI, Ivone Castilho. Bauru, SP. EDUSC, 2001.

A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporânea, produzindo uma nova forma de cultura global [...] a cultura de mídia é também uma mídia high-tech, que explora a tecnologia mais avançada. É um setor vibrante da economia, um dos mais lucrativos, e está atingindo dimensões globais. Por isso é um modo de tecnocultura que mescla cultura e tecnologia em novas formas e configurações, produzindo novos tipos de sociedade em que a mídia e tecnologia se tornam princípios organizadores.<sup>20</sup>

Diante disso, Kellner observa que os Jogos Digitais oriundos da evolução e aperfeiçoamento dos meios de comunicação, vão atuar como parte dos processos formadores da cultura de mídia, visto que esta engloba tanto elementos cibernéticos computacionais, como também elementos musicais e cinematográficos, constituindo em um misto na exploração dos sentidos e percepções dos indivíduos. Segundo Kellner, o indivíduo formará uma identidade entre o moderno e pós-moderno proporcionando uma mistura de vários sentidos, jogando assim com uma vasta gama de sentimentos e ideias.

Assim, partimos para a utilização das tecnologias em prol da educação. No Brasil, estas discussões ganharam força a partir da década 1970, onde se vislumbrava a introdução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no contexto educacional, onde já se defendiam a introdução de equipamentos como rádio, cinema, televisão por conseguinte se mencionava o computador e os games. José Valente, em suas pesquisas sobre o uso do computador nas aulas de História traz uma importante contribuição para esta pesquisa quando mostra resultados significativos do uso dos computadores enquanto instrumento de Ensino, abrindo um leque de possibilidades para uma ampla discussão sobre sua utilização.

Valente discorre sobre as contribuições do uso dos jogos computacionais na educação, sua obra “Computadores e Conhecimento” se desenvolveu fundamentada em duas abordagens práticas: a instrucionista<sup>21</sup> e a construcionista<sup>22</sup>. A primeira maneira, diz respeito ao uso dos jogos digitais apenas como mero recurso ilustrativo como aponta Valente.

Uma maneira é informatizando os métodos tradicionais de instruções [...] quando o computador ensina o aluno o computador assume o papel de máquina de ensinar e a abordagem educacional é a instrução auxiliada por computador. Essa abordagem tem suas raízes nos métodos de instrução programada tradicionais, porém, ao invés do papel ou do

---

<sup>20</sup> Ibidem. KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – estudos culturais.**, p. 9-10.

<sup>21</sup> VALENTE, J. A. **Por que o computador na educação?** In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Unicamp/Nied, 1998. p.23.

<sup>22</sup> Ibidem. VALENTE., p.23.

livro, é usado o computador [...] do ponto de vista pedagógico esse seria os paradigmas instrucionista.<sup>23</sup>

Desta forma, embora Valente esteja se referindo a informatização usada como método tradicional, podemos entender que o mesmo se aplica aos Jogos Digitais, visto que segundo o autor, se o seu emprego ocorrer apenas como recurso ilustrativo, entendido neste caso como “um tutorial, possibilitando a passagem de informação do mesmo modo de sempre”<sup>24</sup> a sua capacidade de contextualizar e de se pensar formas diferenciada de ensino serão desperdiçadas. Por isso, o emprego dos *Games* através das práticas instrucionista definirão os jogos computacionais apenas como facilitador do aprendizado condicionado seu uso a transmissão de conhecimento limitando assim, sua potencialidade como recurso didático.

Um exemplo prático refere-se ao próprio livro didático quando este é usado apenas para fazer com que o estudante possa decorar ou até mesmo copiar o seu conteúdo no caderno tornando assim, as aulas, de certa forma, sem sentido para grande parte dos discentes. Ainda dentro desta concepção, torna-se possível perceber que as políticas governamentais também contribuíram para o uso do computador de forma instrucionista quando estes foram implantados nas escolas sem considerar as necessidades e os anseios da comunidade escolar.

A segunda maneira abordada por Valente, é o ensino baseados na prática construcionista onde não só computador, mas também os jogos digitais são entendidos como recursos para construção do conhecimento, onde sua função visa contribuir para a reflexão e compreensão das ideias discutidas no ambiente escolar, conforme nos fala Valente:

o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Neste caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução.<sup>25</sup>

Deste modo, Valente propõem uma interatividade, onde os jogos computacionais tenham como objetivo enriquecer as aulas fazendo com que os estudantes possam construir seus próprios conhecimentos conforme foi desenvolvido durante a produção

---

<sup>23</sup> Ibidem. VALENTE., p.3;4-23.

<sup>24</sup> Ibid., p.25.

<sup>25</sup> Ibid., p.23.

deste arcabouço. E por se tratar de um recurso para auxílio da produção e difusão historiográfica, procuramos fazer um paralelo com o texto de Emmanuel Le Roy Ladurie, sobre a utilização do computador pelo historiador, a importância de sua reflexão está no fato de que se o computador for utilizado como recurso em prol da pesquisa este terá seu efetivo emprego aproveitado em favor da pesquisa historiográfica, “na história, como em outros campos, o que conta não é máquina, mas sim o problema. A máquina só é interessante na medida em que permite abordar questões novas, originais no que diz respeito aos métodos e conteúdos e, sobretudo, no que concerne a sua amplitude.” Desta forma, Ladurie aborda sobre como a partir seu uso este poderia ser um importante instrumento na busca do conhecimento historiográfico.

Partindo do ponto de vista Ladurie, mas também de Valente podemos entender que os jogos digitais, como recurso didático terá seu objetivo comprovado desde que contribuam com a construção do conhecimento. De acordo com Cyntia França e Cristiano Simon os debates sobre a aplicabilidade dos recursos digitais na educação se intensificaram com o surgimento, aprimoramento e difusão das tecnologias digitais levando ao surgimento de questionamento sobre o papel da própria escola.

Diante das transformações tecnológicas, surgem novas exigências sociais, refletindo-se na educação, impondo questionamentos sobre o papel da escola. Duas grandes preocupações nessa direção, aqui colocadas em forma de indagações, nortearam a presente reflexão; a ela se imbricam e com ela dialogam, a saber: Como as novas tecnologias (em especial o computador) foram incorporadas à escola? [...] como essa ferramenta pedagógica pode contribuir no ensino de história? Sendo a escola um local de construção do conhecimento, socialização do saber e troca de experiências, tal situação coloca a necessidade de debates entre educadores e equipe pedagógica para a incorporação, de forma crítica, do computador no ensino.<sup>26</sup>

Esses debates contribuem para o surgimento oportuno de se repensar as formas de ensino, assim como as potencialidades que as tecnologias da informação e comunicação tem de auxiliar na preparação das gerações futuras, sem desconsiderar o olhar crítico em relação a seu emprego.

Isto posto, ao discutir sobre juventude, nossa pesquisa procurou abordar também as formas como as novas gerações percebem as tecnologias, para isso, tomamos como

---

<sup>26</sup> FRANÇA, Cyntia Simionai. SIMON, Cristiano Biazzo. **Professores de História: o uso do computador na construção do conhecimento.** Revista: Revista Tempo e Argumento, volume 06 – Nº 12 / Ano 2014, UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, 2004. Disponível em: [www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014186/3715](http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014186/3715). Acesso em: 31 de maio de 2019.

ponto de partida os estudos de Mark Prensky,<sup>27</sup> sobre as formas de aprendizado das gerações atuais de estudantes, de acordo com o autor eles,

estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério” [...] acreditam que os seus alunos podem aprender com êxito enquanto assistem à TV ou escutam música.<sup>28</sup>

O pensamento de Marc Prensky por ser atual, torna-se importante em nosso estudo, pois, ao versar sobre como os jovens aprendem, ele aponta para o entendimento da relação dos nossos estudantes com as tecnologias, dentre as quais os Jogos Digitais. A partir da leitura de Prensky e também da observação, podemos comprovar que a maioria dos jovens se encontra cada vez mais inseridos em mundo digital, gerando assim de acordo com Prensky,

em última análise, porém, a busca pela sabedoria digital é uma busca porque vale a pena - o objetivo de se tornar mais sábio é imensamente importante para a humanidade. Sabedoria é um termo mal definido; envolve, eu acredito que, considerando o maior número possível de fatores, analisá-los adequadamente e bem, e alcançar e implementação de conclusões úteis e benéficas. A Sabedoria Digital reside em fazer isso tanto para as tecnologias que usamos quanto para a maneira como que nós os usamos.<sup>29</sup>

Desta forma, segundo Prensky podemos entender que a sabedoria digital é gerada quando as pessoas se apropriam dessas tecnologias. Isso ocorre quando o uso das tecnologias gera aprendizado, levando assim, a universalização do conhecimento. Desta forma, devemos nos ater ao fato de que como jovens, os nossos estudantes, buscaram aplicar os conhecimentos digitais, em todas as áreas de sua vida, incluindo em seu processo educacional.

Apesar de adotar um olhar lúdico, título deste trabalho – Jogos Digitais no Ensino de História: uma experiência na Educação Básica em Mato Grosso – sugere a ideia de seriedade onde o processo de aprendizado tenha um início – o ensino, o meio – a

---

<sup>27</sup> PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. de On The Horizon, Ncb University Press, v. 9, n. 5, p.1-6, out. 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

<sup>28</sup> Ibidem. PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**, n.p.

<sup>29</sup> Ibid., p7.

experimentação, por conseguinte, um fim – o aprendizado. Ou seja, trabalhar com os games nas aulas de história não significa tornar as aulas mais agradáveis, nem tão pouco tirar seriedade da disciplina. O jogo pode contribuir para o ensino, pois ele é interativo (início) cujo resultado esperado será o surgimento do estudante autônomo construtor do seu próprio conhecimento (fim).

Este estudo tem como escopo contribuir com as discussões já existentes, sobre como os jogos digitais podem ser um recurso didático significativo a ser empregado no processo de ensino/aprendizado de História, nas escolas da educação básica. Para tal, analisamos e dialogamos com os estudos já difundidos pela academia, que corroboram para a aplicação das tecnologias digitais da informação e da comunicação em prol da educação e construção do conhecimento.

### **O que nos motiva**

Os desafios de se apontar alternativas que possibilitem aos educadores, opções para tornar o ensino de história mais dinamizado, instigador, crítico e envolvente contribuíram para o surgimento desta pesquisa. Preocupação esta, que pôde ser percebida através das experiências em sala de aula, tornando-se possível fazer algumas constatações: 1) as aulas de História nas escolas públicas tem se tornado pouco atraente para a maioria dos estudantes, e isso ocorre por vários fatores, dentre eles a concorrência com novas formas de aprendizados, ainda pouco presente e explorada pelas escolas; 2) a importância de se pensar novas estratégias, que possam corroborar com os métodos já existentes nas escolas, sobretudo as públicas. É importante deixar claro que técnicas como as aulas expositivas, seminários e aulas consultivas através do quadro de giz e livro didático são importantes, a ideia aqui seria fortalecê-los enquanto estratégia de ensino; 3) apesar de existir uma certa defasagem e/ou ausência tecnológica na maioria das instituições públicas de ensino, assim como à realidade a qual estas se encontram, acreditamos ser possível desenvolver um trabalho que promova a junção do ensino de História e as Tecnologias Digitais de acordo com Circe Bittencourt:

Utilizar as informações da mídia televisiva ou as provenientes da internet é fundamental na escola, mas o risco, por conta disso, não pode ser ignorado [...] o uso de computadores, programas televisivos, filmes, jogos de videogame correspondem a uma realidade da vida moderna com a qual crianças e jovens têm total identificação, tais suportes

merecem atenção redobrada e métodos rigorosos que formulem práticas de uso não alienado.<sup>30</sup>

Na sua afirmação Bettencourt aponta para o uso das (TIC) como importante recurso didático, isso será possível, graças a identificação que os estudantes têm com essas tecnologias visto que, elas fazem parte do seu próprio cotidiano. Por isso, a disciplina de História pode caminhar com os Jogos Digitais como justifica Marcella Costa, “defendo a aula de História como um espaço de interação e de experimentação, como um lugar pensado e organizado para realização de múltiplas e diferentes aprendizagens, em que o jogador é admitido e valorizado.”<sup>31</sup>

### **Justificar é preciso...**

Justificar essa pesquisa perpassa pelo próprio significado que o ensino de História possui para mim enquanto professor. Desta forma, quando abordamos História enquanto área de conhecimento escolar, compreendemos que o seu ensino pode ser um meio para que os estudantes possam desenvolver o pensamento crítico e dessa forma interagir com a sociedade na qual se vive<sup>32</sup>. Ainda, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.<sup>33</sup>

De acordo com os PCNs, a partir do ensino crítico, contextualizado e reflexivo o ensino de História pode contribuir para formação de cidadãos conscientes de si mesmo, mas também dos outros, inseridos na sociedade de forma participativa e ativa atuando na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda assim, atualmente muito se tem discutido sobre o papel que o ensino de História tem desempenhado na sociedade. A sua aplicação de fato, assim como a quais

---

<sup>30</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Ed Cortez, 2004. (Primeira Parte: História Escolar: Perfil de uma disciplina - 1. Renovações curriculares - 1.2. Concepções de Conteúdos Escolares e de Aprendizagem - 1.3. Métodos e Novas Tecnologias. Pág. 103-110., p. 109-110.

<sup>31</sup> COSTA, Marcella Albaine Farias da et al. **Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017. 125 p., p.24,

<sup>32</sup> FONSECA, Selva Guimarães et al. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2003. 255 p. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico), p. 94. (Grifo nosso).

<sup>33</sup> Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998. 108 p, p. 28.

interesses servem e se realmente presta um serviço eficaz, que ajude a transformar a realidade histórica das classes sociais, sobretudo, as menos favorecidas, proporcionando uma mudança real da sua situação.

Compreendemos que ensinar a refletir de forma autônoma é, sem dúvida, uma das tarefas mais importante da História enquanto disciplina, e talvez, a mais difícil devido à realidade na qual a escola se encontra inserida e no que a mesma se transformou, sobretudo nos últimos tempos conforme ressalta Adenir Rodrigues e Nilcélio Souza.

Essa e tantas outras mudanças que a sociedade atual vivencia adentraram a escola e mudaram sua face mais tradicional exigindo novas posturas, tanto no que se refere aos conteúdos da aprendizagem, a relação entre seus agentes, professor, aluno e principalmente sobre qual seria o seu papel dentro desse contexto de mudanças de paradigmas.<sup>34</sup>

Conforme os autores explicam, a escola enquanto instituição que se insere na sociedade, e por isto está sujeita às mudanças. Embora a escola não tenha deixado de intermediar os conhecimentos produzidos pela humanidade, e contribuir para formação de indivíduos pensantes, ela tem passado por mudanças de paradigmas, provocada em parte, pela inserção cada vez mais rápidas dos meios de comunicação. Estas mudanças, segundo os autores, exigem novas posturas, em relação às formas de ensino dos conteúdos, surge a necessidade de adaptações constantes por parte dos profissionais.

Contudo, sabemos que ensinar é uma iniciativa que exige constante capacitação e formação por parte dos profissionais que se dedicam a esta importante tarefa, como afirma Clara Nunes sobre os saberes docentes assim como sua formação, ela nos diz:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.<sup>35</sup>

E, segundo o pensamento de Nunes, entendemos que lecionar significa formar indivíduos capazes de interagir com o meio a qual ele se insere, e contribuir na construção

---

<sup>34</sup> RODRIGUES, Adenir Carvalho; SOUSA, Nilcélio Sacramento. **Escola, passado e presente: mudanças sociais e novas exigências para os professores.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Comunicação. Curitiba: Anais Educere, 2017. p. 15818-15834. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=ESCOLA%2C+PASSADO+E+PRESENTE&edicao=2017&autor=&area=75>. Acesso em: 4 maio 2020., p.15826.

<sup>35</sup> NUNES, Clara Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, n.º. 74, Campinas: PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Goiás: UCG, 2001., n.p.

e na produção de novas visões de mundo. Fazendo assim, com que o conhecimento adquirido pela humanidade possa ser compartilhado de forma diferenciada, mas mantendo sua essência.

E no caso do ensino de História não poderia ser diferente, como ciência humana e guardiã dos fatos, das lembranças e das lições geradas no decorrer do tempo e a partir das experiências humanas, ela detém a missão de formar indivíduos capazes de transformar a si mesmo e de interagir de forma crítica com o meio, a qual este se encontra inserido.

Atualmente, o desafio das disciplinas, em particular de História, a qual este trabalho se dedica, está no desenvolvimento de recursos alternativos de ensino-aprendizagem. Visto que a didática de ensino está sujeita a superação provocada por fatores diversos, dentre eles citamos o desgaste metodológico, gerando assim desinteresse não só por parte dos estudantes, mas também do profissional. Conforme afirma Fernanda Reis e Ricardo Bitencourt:

Vale afirmar também, que só há ensino quando há captação de significados ou, se quisermos, só há ensino quando há aprendizagem. A escola atualmente não comunga contemporaneamente com a realidade dos agentes envolvidos, assim, o ensino se torna algo desmotivador, especialmente entre os alunos.<sup>36</sup>

Partindo desta observação podemos verificar que esse desgaste pode ser verificado, em grande parte, por fatores como às transformações de ordem social e tecnológica, na qual os sistemas educacionais, sobretudo as redes públicas, estão submetidos. Como consequência, podemos perceber uma defasagem onde, a escola não consegue acompanhar as mudanças pela qual as formas de ensino vêm passando, baseado no que diz Passarelli, “com o conhecimento em constante atualização, surgem novas demandas para a educação ao longo da vida e para a convergência do conhecimento, criando assim novas áreas de atuação, ao passo que outras se tornam obsoletas.”<sup>37</sup>

A partir do que nos foi dito, compreendemos que o desafio de refletir sobre as relações que historicamente vieram sendo tecidas entre História e Ensino na perspectiva relacional de dois campos de conhecimentos (Educação e História) se tornam relevante pelo fato destas áreas caminharem uma próxima da outra. Essa discussão perpassa por compreender melhor as novidades das questões que habitam em nosso presente, quando

---

<sup>36</sup> REIS, Fernanda de Melo; BITENCOURT, Ricardo Barbosa. **Games no Ensino de História: Aplicação na Disciplina de História no Ensino Fundamental**. Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Petrolina, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia. Pernambuco, 2016, p.930.

<sup>37</sup> PASSARELLI, B. **Interfaces digitais na educação**. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007, p. 22.

se trata de pensar os aspectos dos “novos” paradigmas didáticos para disciplina escolar de História no cenário da educação escolar brasileira contemporânea. Outro ponto a ser considerado em relação às metodologias para o ensino de História, passa pela própria formação dos professores da educação básica no Brasil. Observamos que, sobre tudo, nas últimas décadas, vem passando por substantivas reformulações.

Ademais, as políticas educacionais fundamentadas na legislação atual, sejam ao nível Nacional, Estadual e Municipal, em suas diferentes modalidades, nos possibilitam um repensar sobre os cursos de formação em relação à prática docente no que se refere à sua concepção, significado, estrutura, condições, clientela, lócus de formação, exercício docente, didática de ensino, entre outros. Pois, o modelo vigente, ao que nos parece, não tem atendido as necessidades dos educadores e a sociedade em geral, tendo vista as frequentes discordâncias, críticas e reflexões que são feitas em torno da formação e atuação docentes.

Portanto, acreditamos que as discussões sobre a utilização de recursos didáticos alternativos nas aulas de História deverão ter como justificativa um tripé, onde em primeiro lugar devemos refletir sobre o papel da História como disciplina escolar e suas abrangências na atualidade. Para então, ponderar sobre as questões pertinentes a formação do professor, pois ao se falar em introdução de metodologias e recurso didáticos, devemos considerar no mínimo que o profissional esteja familiarizado e aberto para o uso dessas ferramentas.

E por fim, a terceira questão nos leva a pensar como a aplicação e efetivação do uso recursos como os jogos digitais, objeto de estudo deste trabalho, impactará, ou não, na forma de aprendizado dos estudantes. O videogame, assim como rádio, televisão, computador, celulares, “*tablets*” e “*data show*” se inserem no grupo das (TIC)’estando cada vez mais presentes na sociedade influenciando e transformando, direta ou indiretamente, as pessoas.

Desta forma, podemos entender que mediante as transformações ocorridas na sociedade, mudanças essas, provocadas em muitos casos, pelas inovações tecnológicas, que escola não deva ficar para trás. Como mecanismo que compõem a formação na sociedade ela deve acompanhar as transformações, do contrário, corre o risco de ser superada pelas mesmas tecnologias que deveriam servir como recurso no auxílio do ensino/aprendizado. Portanto, as discussões sobre o uso das tecnologias digitais e de como podem ser um importante recurso para o ensino se tornam pertinentes, sobre tudo, quando se refere novas gerações de estudantes. Toda via, quando pensamos no uso das

“novas” tecnologias torna-se preciso problematizar sobre como seu uso deve ser empregado enquanto recurso de ensino.

Embora nossa pesquisa tenha como proposta fazer uma abordagem sobre metodologias de ensino acreditamos ser importante ressaltar que os debates sobre formas alternativas de didática de ensino são recentes, Jonathas Serrano de acordo com Campelo, já defendia o uso do audiovisual como recurso no ensino ainda nos anos de 1930, sobre ele Campelo escreve,

Destaca-se o caráter inovador de suas análises sobre a utilização do cinema no ensino. A crença no poder regenerador da educação aliava-se à concepção da História como processo ativo, estimulando o espírito crítico e articulada à realidade da criança ou do adulto. A possibilidade de uma utilização proveitosa da imagem cinematográfica levou inúmeros intelectuais a militarem a favor da implantação do cinema educativo no Brasil.<sup>38</sup>

Assim como o autor Jonathas Serrano se preocupou em aplicar o cinema como recurso para o aprendizado de história lá em 1930, muitos pesquisadores, professores, entidades governamentais, não governamentais e acadêmicas têm dedicado cada vez mais tempo pesquisando e discutindo sobre métodos e formas diferenciadas que corroborem com aplicação dos conteúdos programáticos de História em sala de aula.

Neste sentido destacamos como exemplo o *SBgames*<sup>39</sup> que atualmente é um dos maiores encontros da América Latina sobre *games* e apesar de ser voltado para o entretenimento digital, este tem dado uma importante contribuição para as pesquisas de jogos digitais aplicados à educação. Dados como os da Pesquisa *Game* Brasil (PGB) contribuem para obtenção de informações sobre quais são os perfis de jogadores como descreve Wagner Wakka sobre os resultados da pesquisa,

---

<sup>38</sup> CAMPELO, Taís. **Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema**. Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas, Iheus, v. 10, n. 17, p. 57-76, jan. 2007. Semestral. Dossiê. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/799>. Acesso em: 05 jun. 2020., p. 62-63.

<sup>39</sup> O *SBGames* é o maior evento acadêmico da América Latina na área de Jogos e Entretenimento Digital. Realizado pela Sociedade Brasileira de Computação, o evento reúne pesquisadores, estudantes e empresários que tem os jogos eletrônicos como objeto de investigação e produto de desenvolvimento. Anualmente são recebidos cerca de mil participantes de diferentes regiões do Brasil e de países como Peru, Argentina, Uruguai, Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, dentre outros. Nos últimos 5 anos o *SBGames* foi realizado em Foz do Iguaçu (2018), Curitiba (2017), São Paulo (2016), Teresina (2015) e Porto Alegre (2014). No seu formato atual, o *SBGames* é composto de cinco trilhas (Computação, Artes e Design, Indústria, Cultura e Educação), além do Festival de Jogos, Mostra de Arte e Tutoriais. As trilhas apresentam artigos e pôsteres, sendo que a trilha da Indústria também inclui painéis e palestras. O Festival de Jogos apresenta protótipos e jogos completos em uma sessão informal dedicada a inovação, técnica, imaginação e emergência de novos talentos. A Mostra de Arte apresenta produções criadas para jogos ou relacionadas a eles. Os tutoriais são apresentações de especialistas da área sobre temas variados. SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (Rio de Janeiro) (Org.). *SBGames*. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2019/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

de todos os entrevistados, 66% disseram jogar algum tipo de game. “A pesquisa considerou que os gamers são todos aqueles que afirmaram possuir o hábito de jogar jogos digitais, independente do estilo de jogo, frequência ao longo da semana, duração das partidas e conhecimento sobre jogos, softwares e hardwares relacionados”, aponta o estudo. Destes, 53% são mulheres, seguindo a faixa majoritária registrada também no ano passado (58,9%). Em termos etários, a faixa de 25 a 34 anos é predominante (37,7%), seguida de 35 a 54 anos (34,7%). Isso reforça estudos mundiais que apontam o envelhecimento do público gamer como uma tendência de mercado<sup>40</sup>

Nessa pesquisa, é possível perceber ainda que 19% compreendem a faixa etária dos 16 anos e apesar de contrariar o senso comum, representam uma parcela significativa dos consumidores de jogos digitais nas suas mais variadas plataformas. Este entendimento só é possível devido ao acesso que a juventude em idade escolar está tendo ao mundo digital, celulares e *tablet's* entram cada vez mais cedo na vida pessoas.

Desta forma, percebemos que uma parcela considerável da população faz uso de algum jogo digital, sendo possível constatar também que o mercado dos *videogames* está em franca expansão no Brasil. Paralelo a isso, se deu a evolução dos próprios Jogos Digitais que tem agregado cada vez mais elementos de outras áreas como áudio visual e cinema, culminado em um aperfeiçoamento constante dos chamados *layout gráfico*<sup>41</sup>.

Podemos observar ainda, o uso cada vez maior de narrativas históricas como tema de fundo dos seus enredos. Temas como a Segunda Guerra Mundial, o Império Romano, Mitologia Grega, Período Medieval, Escravidão, Colonização, dentre outros, irão compor as tramas dos jogos digitais como nos diz Sousa e Pereira sobre o espaço que os jogos digitais vêm ocupando:

Os jogos com temática histórica vêm ganhando espaço a cada dia que passa na nossa sociedade, trazendo, reconstruindo e aproximando mundos distantes de nossa realidade, fazendo-nos imergir em ambientes históricos muitas vezes quase que perfeitos, graças aos trabalhos minuciosos dos historiadores que ajudam a compor as tramas e os cenários dos jogos atuais.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> WAKKA, Wagner. **Pesquisa Game Brasil aponta entrada do brasileiro na atual geração de consoles.** 2019. A PGB foi conduzida pela Sioux Group, Blend e ESPM. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/pesquisa-game-brasil-aponta-entrada-do-brasileiro-na-atual-geracao-de-consoles-141615/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

<sup>41</sup> **Layout Gráfico**, também conhecido gráficos em Videogame pode ser entendido como aspecto visto pelo jogador quando esta joga. Com a evolução dos jogos os Gráficos tem ficado cada vez mais realista. Para saber acesse: < <https://www.showmetech.com.br/historia-dos-graficos-dos-games/>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

<sup>42</sup> SOUSA, Leonardo Lira de; PEREIRA, Auricélia Lopes. **Jogos Digitais no Ensino de História: aliando os games às práticas de ensino tradicionais.** Anais V Enid / Uepb: Encontro de Iniciação a Docência da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, v. 1, p.1-10, ago. 2015. Bienal. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/resumo.php?idtrabalho=80>. Acesso em: 14 jul. 2019., p.1.

Estes mesmos conteúdos são ensinados e refletidos em sala de aula por professores e estudantes na construção do conhecimento histórico. A exemplo das HQs, da música e do cinema, os jogos digitais podem servir de fonte para o aprendizado, mas para que isso ocorra é preciso que haja interesse por parte dos profissionais, sobre tudo da área de história, a qual este trabalho se dedica.

Por consequência, compreendemos que esta abordagem pode contribuir no surgimento de novas alternativas para a promoção de ensino igualitário, de qualidade e com autonomia, isto fica mais evidente quando o foco é a educação. Partindo deste pressuposto, entendemos que o ensino de História como ciência humana, atua como disciplina básica na formação do estudante, pela possibilidade de fazê-lo compreender a realidade que o cerca e, conseqüentemente, dotá-lo de espírito crítico, que o capacitará a interpretar essa mesma realidade.

### **Problematizando a questão**

Problematizar a questão nesta pesquisa é algo nos remete a tarefa de ensinar, pois, como profissionais, nos preocupamos não só com os conteúdos a ser ministrados nas aulas, mas também, com estratégias que possam contribuir como recurso didático para o ensino de História. Partindo deste ponto, levantou-se a questão sobre plausibilidade de ter os Jogos Digitais como recurso voltado para o ensino de História. Visto que quando se fala em Jogos Digitais, este é entendido apenas como jogos voltados ao entretenimento desconsiderando que com a sua evolução abriram-se um leque de possibilidades inclusive pedagógicas.

O fato de sempre ter que se inovar não só no campo educacional, mas também no campo da História enquanto disciplina se tornou um desafio para os professores, trazendo junto as seguintes questões. Será que existem recursos que possam contribuir para o ensino de História? É possível haver uma relação entre os jogos e o ensino de história? É possível aprender História com os Jogos Digitais? Seu uso como recurso de ensino é viável? Seria possível formar pessoas com consciência histórica, críticas de si e da sociedade usando os Jogos Digitais como aporte pedagógico? Embora este trabalho possa não responder estas perguntas devido às suas complexidades, pretende-se fazer um diálogo com estas questões para que se possam viabilizar alternativas que contribuam como alternativas de métodos futuros de ensino.

A partir de questionamentos sobre o Jogo, o historiador Johan Huizinga nos chama atenção para o fato de o Jogo ser uma atividade complexa devida a grandeza do campo

de estudo a qual o mesmo se insere, isso partindo de uma visão mais ampla do termo.<sup>43</sup> Para ele, o Jogo pode ser compreendido como atividade lúdica, pois se trata de um “faz de conta” possuindo um limite e regra estabelecida, mas também, pode ser entendido como um ato primitivo antecedendo até mesmo a cultura.

Entretanto, Jogo pode ser entendido como forma aprendizado, visto que desde tempos antigos as atividades lúdicas eram vistas como forma de aquisição de conhecimento, segundo Ralph Koster: “A definição de um bom jogo é, portanto ‘um que ensina tudo que tem a oferecer antes que o jogador termine de jogar’. Isso é o que jogos são. Professores. Diversão é somente outra palavra para aprendizagem.”<sup>44</sup>

Por tanto, podemos dizer que o jogo pode trazer consigo elementos de lazer, do ócio, entretanto, levando em consideração o devido direcionamento, este pode ser um valioso instrumento para o ensino e aprendizado com base no que afirma Marc Prensky,

quando se joga um jogo, e qualquer jogo, aprendizagem acontece constantemente, estejam os jogadores conscientes disso ou não. E os jogadores aprendem “sobre a vida”, o que é uma das consequências mais positivas do ato de jogar. Tal aprendizagem ocorre de forma contínua e simultânea em qualquer jogo, a qualquer momento jogado. Nem é necessário que se preste muita atenção<sup>45</sup>.

O videogame está presente na vida de grande parte da população, apesar de algumas exceções. A questão de investigação dessa pesquisa é: Como os jogos digitais podem contribuir com ensino da História nas turmas do ensino médio de forma que se possa conciliar os temas históricos ministrados, estudados e pesquisados em sala de aula como os jogos digitais de forma que haja contribuição para aprendizado.

### **Objetivos desta aventura**

“Existe um verdadeiro lapso entre o universo escolar e o ambiente em que os jovens coexistem, nos dias de hoje.”<sup>46</sup>

Ao afirmar sobre a distância da escola em relação ao ambiente digital em que os jovens, nossos estudantes estão inseridos João Mattar nos chama atenção para o fato das

<sup>43</sup> HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Op. Cit., p.5.

<sup>44</sup> KOSTER, Ralph. **A theory of fun**. Praglyph Press, 2004, p.41(Tradução nossa).

<sup>45</sup>No original: For whenever one plays a game, and whatever game one plays, learning happens constantly, whether the players want it to, and are aware of it, or not. And the players are learning “about life,” which is one of the great positive consequences of all game playing. This learning takesplace, continuously, and simultaneously in every game, every time one plays. One need not even paymuch attention. PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais**. Op. Cit., p.1.

<sup>46</sup> MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo, Person Prentice Hall, 2010., p.15.

aulas de história, sobretudo nas escolas públicas, tem se tornado pouco atraente para a maioria dos estudantes e isso ocorre por vários fatores dentre eles a concorrência com novas formas de aprendizados ainda não presentes nas próprias escolas.

Desta forma, em concordância com a afirmação de Mattar a “escola não ensina as habilidades necessárias no século XXI, que são, entretanto, desenvolvidas jogando *games*.”<sup>47</sup> Podemos compreender que as instituições de ensino não compactuam com as habilidades trabalhadas nos Jogos Digitais entendidas como múltiplas cognições entendido como uma das características de aprendizagem desenvolvidas pelos estudantes atuais, e neste sentido, os Jogos Digitais são importantes pois, valorizam as aptidões manuais, motoras, sociais e emocionais consoante com o pensamento de Robson Pequeno, Filomena Moita e Ana Carvalho essas habilidades dizem respeito a,

eleger prioridades e aprender a trabalhar com o próprio tempo, utilizando-o de forma adequada, além de se dispor a enfrentar desafios inesperados, são habilidades incentivadas pelo game, corroboradas pelas recompensas conquistadas sobre os acertos, de acordo com as tomadas de decisões. Portanto, a articulação favorável entre a convivência com regras e a liberdade de escolha favorece a progredir no game.<sup>48</sup>

A observação trazida pelos autores é importante, pois representa as mesmas habilidades que desejamos desenvolver em nossos discentes, estas habilidades serão melhores trabalhadas a partir das percepções de que os jogos digitais históricos podem provocar, segundo Pedro Abreu,

momentos de catarse, a simulação de situações vivenciadas (ou não) na vida real, a aprendizagem colaborativa, a construção de conceitos, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas como memória, atenção, concentração, raciocínio lógico verdadeiras experiências que vão muito além de qualquer olhar específico e exigem, para compreendermos melhor os potenciais de aprendizagem, uma teoria que promova uma articulação interdisciplinar do ato de jogar games.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Isliideshare, 2010. 182 slides, color. Slides que acompanham o livro Games em Educação: como os nativos digitais aprendem. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/joaomattar/games-em-educacao-como-os-nativos-digitais-aprendem-desenvolvido>. Acesso em: 5 jun. 2019.

<sup>48</sup> SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. 276 p. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/leticiaspina/livro-tecnologias-digitais>. Acesso em: 04 jun. 2020., p. 117.

<sup>49</sup> ABREU, Pedro Henrique Benevides de. **Games e educação: potência de aprendizagem em nativos digitais**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Cap. 5. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF\\_7279dfed893aa2e3816acc0c05856bf9](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_7279dfed893aa2e3816acc0c05856bf9). Acesso em: 15 ago. 2019., p.85.

Ou seja, Abreu nos diz que através da simulação os estudantes poderão vivenciar experiências mais intensas. Onde a teoria da História pode caminhar junto a prática proporcionada pela inserção no mundo dos jogos. Logo, Mattar nos convida a “manter um olho nos sinalizadores e começar a colocá-los em uma ordem que faça sentido para nós, nos voltarmos e ajudarmos os outros a enxergar uma nova direção para o ensino e a aprendizagem; que seja divertida sem perder a seriedade, mas também eficaz e recompensadora.”<sup>50</sup>

Atento a esta observação, as propostas curriculares para o ensino de História na atualidade têm priorizado, não só ensino, mas também métodos que assegurem uma aprendizagem mais eficiente. Como nos chama atenção Circe Bittencourt quando nos diz que “as propostas curriculares mais recentes têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem, e não mais exclusivamente no ensino, como anteriormente”<sup>51</sup>.

Desta forma, entendemos que para haver formas inovadoras de se pensar a Educação, a escola deve estar aberta não só as inovações curriculares, mas também aos valores, competências e habilidades presentes nas práticas escolares como nos fala Bittencourt. “Destarte, concebe-se como conteúdo escolar tanto os ‘conteúdos explícitos’ de cada disciplina como aquisição de ‘valores, habilidades e competências’ que fazem parte das práticas escolares”<sup>52</sup>.

Assim, considerar a importância de se pensar novas estratégias que possam corroborar com os métodos já existentes nas próprias escolas, sobretudo as públicas, mesmo havendo grande defasagem tecnológica na maioria das instituições pública de ensino, devido à realidade a qual estas se encontram submetidas. Acreditamos ser plausível desenvolver um trabalho que promova o ensino de História tendo como recurso os Jogos Digitais.

### **Apresentando: os capítulos**

A presente dissertação se estrutura em três capítulos, onde o primeiro capítulo chamado de Uma viagem pelos Conceitos e História, se encontra dividido em três itens e objetiva discutir sobre os caminhos da pesquisa, os métodos utilizados para a fundamentação teórica e a realização da ação de campo com objetivo de coletar os dados

---

<sup>50</sup> IMATTAR, João, op. Cit., p.15., p. 63-64.

<sup>51</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Ed Cortez, 2004. (Primeira Parte: História Escolar: Perfil de uma disciplina - 1. Renovações curriculares - 1.2. Concepções de Conteúdos Escolares e de Aprendizagem - 1.3. Métodos e Novas Tecnologias. p.103.

<sup>52</sup> Idem, BITTENCOURT, p.106.

para construção deste trabalho. Neste primeiro capítulo faremos uma pequena abordagem sobre a história do ensino de História, assim com sua importância do seu ensino enquanto disciplina escolar, concluiremos este capítulo dissertando sobre a informática em prol da construção do conhecimento histórico e da educação.

O Capítulo dois, Jogos Digitais e Ensino de História se encontra dividido em três tópicos, onde abordamos conceitos como jogos e videogame, além de mostrar os Jogos Digitais na história, onde propomos fazer uma classificação e discutir alguns termos ligados ao mundo dos *games*. Concluiremos o capítulo dois com a apresentação do objeto desta pesquisa, o Jogo Digital *Company of Heroes 2*.

Por fim, finalizamos esta dissertação com capítulo chamado Um Jogo Digital para ensinar História, onde abordaremos o conceito de juventude e como as gerações atuais constroem seu conhecimento em meio as TICs. Neste capítulo também serão apresentados a escola onde ocorreu a ação pedagógica, os sujeitos deste estudo e os resultados obtidos, finalizando com o produto final da pesquisa.

## **1. UMA VIAGEM PELOS CONCEITOS E HISTÓRIA**

Aqui serão apresentados os meios utilizados na investigação, assim como, as fontes pesquisadas para fundamentação teórica e descrição das etapas percorridas durante a busca de dados para construção desta dissertação. Caminhos dessa pesquisa, faz referência as práticas constantemente utilizadas por quem resolveu enveredar pelo mundo da pesquisa acadêmica. Em informática em prol do conhecimento analisamos a surgimento do computador enquanto instrumento de aprimoramento das habilidades humanas e de como este contribui para as pesquisas historiográficas.

### **1.1. Caminhos dessa pesquisa.**

Para fins de fundamentação teórica e elaboração do estado da arte, utilizamos o procedimento de Pesquisa Bibliográfica. Para isso partimos do entendimento de que para se estabelecer um diálogo com os autores foi preciso fazer um levantamento bibliográfico na busca de obras que corroborem, ou não, com tema pesquisado, conforme define Fonseca em relação a este procedimento:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho

científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.<sup>53</sup>

Ou ainda como nos diz Lakatos e Marcone:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.<sup>54</sup>

Partindo do pensamento dos autores, acreditamos ser importante adotar o “espírito” heurístico e hermenêutico<sup>55</sup> na busca e na interpretação das fontes bibliográficas para a fundamentação teórica deste trabalho visto que, através da primeira torna-se possível a aplicação de critério na busca por textos válidos. A segunda visa fazer uma interpretação do texto para que se tenha clareza de estar no caminho certo da investigação, e conforme Rüsen, citado por Caldas, sobre a aplicabilidade da heurística hermenêutica “traz para o horizonte do interesse de pesquisa as fontes que podem valer como intencionalidade objetivada.”<sup>56</sup>

Para isso, o ponto de partida na construção bibliográfica desta pesquisa se deu durante os estudos das disciplinas ainda na formação inicial, onde os debates, reflexões e atividades nos permitiram entrar em contato com as teorias e definições que foram úteis no planejamento desta pesquisa. Também, não podemos deixar de mencionar, a própria orientação que de certa forma, contribuiu com parte do referencial teórico aqui abordado.

<sup>53</sup> FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Uec, 2002. 127 p. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&ots=OQWX3rdjif\\_&sig=TFniWdQ4oQVjojUauvblJJEJf7uI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&ots=OQWX3rdjif_&sig=TFniWdQ4oQVjojUauvblJJEJf7uI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 15 fev. 2020., p.31.

<sup>54</sup> LAKATOS., Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 331 p. Disponível em: [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/at\\_download/file](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file). Acesso em: 15 fev. 2020. p. 183.

<sup>55</sup> Segundo Júlio Benvogli em seu artigo **História e hermenêutica: a compreensão como um fundamento do método histórico - percurso em Droysen, Dithley, Langlois e Seignobos**. Onde ele procura mostrar a importância na construção do método histórico definir hermenêutica como “uma técnica uma arte e técnica de interpretação correta de textos [...]” BENTIVOGLIO, Julio. HISTÓRIA E HERMENÊUTICA: A COMPREENSÃO COMO UM FUNDAMENTO DO MÉTODO HISTÓRICO – PERCURSOS EM DROYSEN, DILTHEY, LANGLOIS E SEIGNOBOS. Opsi, [s.l.], v. 7, n. 9, p.67-79, 27 mar. 2010. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/o.v7i9.9329>. Acesso em: 15 fev. 2020.

<sup>56</sup> CALDAS, Pedro Spinola Pereira. **Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa Histórica: Reflexões sobre uma Experiência Didática**. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 3, n. 1, p.6-19, 11 mar. 2014. Semestral. (2010). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28628>. Acesso em: 15 fev. 2020., p. 12.

Como contextualiza Leite Filho e Gilberto Martins sobre a relação entre orientador e orientando em prol da construção do conhecimento científico, quando nos diz:

Neste contexto, entende-se que o processo de construção do conhecimento não é uma atividade isolada, e necessita da interação entre os sujeitos professor orientador e aluno orientando. Os orientadores são personagens que mantêm relações singulares, intersubjetivas, complexas e ricas em detalhes com os orientandos, e, desta convivência, resultam dissertações e teses que contribuem para a sistematização e consolidação do conhecimento científico em determinada área.<sup>57</sup>

Portanto, segundo os autores, a organização do conhecimento obtido através dos levantamentos bibliográficos só será possível graças a constante troca de informações mediante a orientação. Desta forma, podemos entender que a formação inicial e a orientação foram às primeiras fontes de pesquisa bibliográfica.

Todavia, em se tratando da investigação de material escrito, torna-se importante o constante exercício de seleção e recorte em relação à quantidade de informações descoberta. Essa referência diz respeito à Internet visto que atualmente vem ocupando espaço cada vez maior como ferramenta de pesquisa como destaca Ângela Cuenca e Ana Tanaka:

Com a internet, bibliografias, bases de dados e periódicos com seus textos completos tornaram-se mais acessíveis, permitindo à comunidade acadêmico-científica uma atualização nunca antes pensada em termos de rapidez e eficiência no acesso e na obtenção de informação.<sup>58</sup>

Desse modo, a internet será uma importante ferramenta de pesquisa devido a sua praticidade, mas também por conter os chamados repositórios digitais como a CAPES, SCIELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>59</sup> e o MORE<sup>60</sup> que

<sup>57</sup> LEITE FILHO, Geraldo Alejandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações**. *Revista de Administração de Empresas*, [s.l.], v. 46, n., p.99-109, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75902006000500008>. Acesso em: 23 jan. 2020., p.100.

<sup>58</sup> CUENCA, Angela Maria Belloni; TANAKA, Ana Cristina D'andretta. **Influência da internet na comunidade acadêmico-científica da área de saúde pública**. *Saúde Pública*, São Paulo, v. 5, n. 39, p.840-846, 6 jun. 2005. Departamento de Saúde Materno-Infantil. Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n5/26307.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019., p.841.

<sup>59</sup> O Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 04 out. 2019.

<sup>60</sup> MORE- Mecanismo On-line para Referências, é uma ferramenta on-line de geração de referência bibliográfica. MORE: Mecanismo online para referências, versão 3.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2020. Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>. Acesso em: 01/06/2019.

contribuem de forma valiosa não só como fonte de pesquisa, mas também com sua credibilidade. Sem dúvida, este trabalho bebeu desta fonte afinal, embora ainda haja muitas ressalvas, a internet agiliza a vida do pesquisador, se tomada às devidas precauções, como nos diz Pedro Abreu:

Os títulos dos trabalhos, por exemplo, podem não ser reveladores de seu conteúdo para os bancos de dados e, em consequência, dissertações ou teses valiosas para a pesquisa em si passam despercebidas. Para tanto, não devemos tomar uma revisão de literatura como mais do que um exercício para o pesquisador e, também, como um elemento de pesquisa acadêmica que deva surgir de acordo com as necessidades científicas de modo a situar a investigação frente ao seu Estado da Arte.<sup>61</sup>

Sendo assim, precisamos deixar claro que os sites utilizados como fontes de pesquisa se caracterizavam por serem sites científicos e respaldados por instituições de ensino superior renomadas no Brasil e no exterior. Do contrário e como já mencionado anteriormente corre-se o risco de incidir em erros e imprecisões de informações. O primeiro site utilizado foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.<sup>62</sup>

Talvez, este seja o site mais utilizado pelos pesquisadores, esta afirmação só será possível, por se tratar do órgão mais importante para a pesquisa brasileira. Criada em 1951 pelo Decreto 29.741/5 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação ligada ao Ministério da Educação vem desempenhando ao longo de 68 anos de existência, “um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.”<sup>63</sup> Entre as suas atividades estão à formação de professores da educação básica das redes estaduais e municipais atuando não só no Brasil, mas também no exterior, é responsável também pela concessão de bolsas de pesquisa. Promove o acesso e divulgação da produção científica através do seu Catálogo de Teses e Dissertações. Dados disponíveis em seu site dão conta de que entre os anos de 2013 e 2019 foram produzidas e defendidas mais de 516 mil dissertações e teses das quais, cerca de 31 mil foram na área de educação e 7.390 em história. Ao se fazer uma busca contendo “*Games e Ensino de História*”, foram

---

<sup>61</sup> ABREU, Pedro Henrique Benevides de. ***Games e educação: potência de aprendizagem em nativos digitais***. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Cap. 5. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF\\_7279dfed893aa2e3816acc0c05856bf9](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_7279dfed893aa2e3816acc0c05856bf9). Acesso em: 15 ago. 2019., p.24.

<sup>62</sup> Definição encontrada no site da CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 04 out. 2019.

<sup>63</sup> Idem, site da CAPES.

encontrados 1697 resultados até o ano de 2018<sup>64</sup>, isso dá uma pouca da dimensão de conteúdo disponível nesse site.

Outra fonte de pesquisa que utilizamos foi o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)<sup>65</sup>, uma *homepage*<sup>66</sup> que tem como finalidade hospedar publicações digitais de artigo e periódicos produzido no país. Foi criada em 1998, como “resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo da Pesquisa de São Paulo (FAPESP) em parceria com Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde.” Desde 2002 o projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e conta com a participação de 16 países. Seu banco de dados conta com cerca de 70 mil publicações só na área de ciências humanas em diversos idiomas, incluindo o latim.<sup>67</sup>

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>68</sup> foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia em 2002 sendo este, responsável por sua coordenação. Ela funciona como agregador de informações onde as “instituições de ensino e pesquisa atuam como provedor de dados e o BDTD como agregadora de dados.” Ou seja, ela é responsável por reunir, divulgar e estabelecer ligação com os repositórios acadêmicos de 115 instituições de todo o Brasil. Permitindo acesso a mais de 623 mil documentos científicos entre teses e dissertações.<sup>69</sup>

E por fim, a Academia.org<sup>70</sup> é uma plataforma digital em formato de blogue<sup>71</sup> que hospeda livros, trabalhos e artigos acadêmicos. Tem como principal objetivo o compartilhamento de produções científicas. Conta com uma rede de mais de 117 milhões de pesquisadores pelo mundo e com 24 milhões de obras adicionadas.<sup>72</sup> Embora seja um

---

<sup>64</sup> Dados encontrados no Painel de Informações Quantitativas (Teses e Dissertações) no site da CAPES disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>. Acesso em: 04 out. 2019.

<sup>65</sup> Scientific Electronic Library Online – SciELO. Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 04 out. 2019.

<sup>66</sup> Segundo o dicionário de Informática e Internet, Homepage é uma página de apresentação ela é exibida logo quando se abre o navegador da Web. SAWAYA, Márcia Regina. **Dicionário de Informática e Internet**. São Paulo: Nobel, 1999., p. 218.

<sup>67</sup> Dados quantitativos disponíveis em Estatísticas e publicações em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 04 out. 2019.

<sup>68</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 04 out. 2019.

<sup>69</sup> Idem, BDBTD. Dados quantitativos disponibilizados no site. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 04 out. 2019.

<sup>70</sup> Informações sobre o Academia.edu disponível em: <https://www.academia.edu/about>. Acesso em: 04 out. 2019.

<sup>71</sup> Um Blogue é uma página pessoal disponível na *internet*, onde é possível haver interação entre os usuários através da troca de experiência em muitos casos por área de interesse. Um site estilo *Blogue* muito conhecido era o antigo *Orkut* e atualmente temos o facebook com exemplos de blogues. (Grifo nosso).

<sup>72</sup> Dados quantitativos sobre pesquisadores e obras disponíveis em: <https://www.academia.edu/about>. Acesso em: 04 out. 2019.

site claramente empresarial, ele fornece subsídios que são muito uteis em uma pesquisa. O livro digital *Gamificação na Educação*<sup>73</sup>, por exemplo, onde Luciane Fadel, Vania Ulbricht, Claudia Batista e Tarcísio Vanzin abordam como os jogos podem dialogar com educação, foi encontrado graças à pesquisa feita neste site. Cabe aqui ainda, embora não sendo uma fonte, mas uma sim uma ferramenta, fazer uma menção ao MORE (Mecanismo *Online* para Referências)<sup>74</sup>, como o próprio nome diz, é um aplicativo *online* gratuito para criar referências bibliográficas. Foi desenvolvido pela Universidade Federal da Santa Catarina em 2005 e tem como base de funcionamento as normas da ABNT<sup>75</sup> sendo de grande utilidade na geração de referências bibliográficas.

Desta forma, adotamos como procedimento a Pesquisa bibliográfica onde foi possível fazer um levantamento de obras, publicações e trabalhos científicos, que pudessem contribuir na fundamentação teórica deste trabalho. Isso só foi possível através da ampliação do grau de conhecimento, onde pudemos fazer importantes definições epistemológicas que proporcionaram estabelecer um diálogo interessante com os agentes desta pesquisa. Desta maneira, demonstramos as fontes utilizadas para a revisão bibliográfica deste trabalho, correlacionando-se os autores, assim como suas obras, durante todo desenvolvimento desta investigação, muitos destes teóricos contribuíram para a formulação do método e continuarão sendo abordados nas discussões feitas nos capítulos adjacentes.

## **1.2. A história do Ensino de História e suas transformações**

Desde que Heródoto se preocupou com a definição da História enquanto área do conhecimento, bem como com o que ela se encarregaria de explicar, abriram-se os caminhos para estudos e pesquisa com intuito de explicar o que seria a História. Este tópico visa definir História enquanto domínio do conhecimento e como ela se caracteriza enquanto área ensino.

Quando pensamos no ensino de História, surgem algumas dúvidas quanto ao seu papel e sua aplicabilidade no atual contexto em que vivemos. No entanto, tanto sua definição enquanto ciência, quanto disciplina escolar, faz-se importante, pois julgamos que através de sua caracterização poderemos compreender melhor a sua importância,

---

<sup>73</sup> FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p.

<sup>74</sup> **Mecanismo online para referências**, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>. Acesso em: 06 jun. 2019.

<sup>75</sup> Associação Brasileira de Normas Técnicas.

assim como os porquês da sua aplicabilidade enquanto disciplina escolar nos tempos atuais.

Ainda na Grécia Antiga, o escritor Heródoto considerado o pai da História, procurou explicar a História como sendo a área do conhecimento voltado a preservação das grandes e admiráveis feitos das civilizações, neste caso, os feitos gregos, como nos diz Renilson Ribeiro et al.:

Heródoto (484 a.C.- 425 a.C.), escritor da Grécia Antiga, é considerado um dos primeiros homens a se preocupar com o estabelecimento da História enquanto área do conhecimento justamente destinada a compreender e explicar as diversas sociedades e as variedades culturas constituídas pelos homens ao longo do tempo. [...] Heródoto destaca pelo menos um grande objetivo, uma utilidade para a vida social humana: a preservação da memória das ações e empreendimentos dignos de nota.<sup>76</sup>

Mediante as primeiras tentativas de definir a História, de certo modo, de forma simplista, nos chama atenção a percepção de que seu procedimento enquanto ciência era principalmente registrar e narrar os acontecimentos importantes para que se pudesse preservar uma determinada memória.

Embora exista a compreensão de que conceituar a História não seja nada deveras fácil por se tratar de um conhecimento intimamente humano. Toda via, podemos compreender que a História enquanto ciência pode ser definida da seguinte forma, através dos registros de vestígios deixados pelas sociedades ou ainda civilizações humana e que o historiador, imbuído de suas atribuições, se encarrega de estudar, interpretar e preservar seus possíveis legados para as gerações futuras como nos fala Eric Hobsbawn, quando este cita Ibn Khaldun sobre a concepção de história:

A história é o registro da sociedade humana, ou civilização mundial; das mudanças que acontecem na natureza dessa sociedade [...]; de revoluções e insurreições de um conjunto de pessoas contra outro [...]; das diferentes atividades e ocupações dos homens, seja para ganharem seu sustento ou nas várias ciências e artes; e, em geral, de todas as transformações sofridas pela sociedade [...]<sup>77</sup>

Sendo assim, compreendemos a História como sendo o estudo de tudo o que está relacionado à presença, às atividades, aos gostos e às maneiras de ser das pessoas e dos acontecimentos. De acordo com o que afirma Peter Burke citando o que diz, James

---

<sup>76</sup> RIBEIRO, Renilson Rosa et al. **História: conceito, metodologia e ensino**. Cuiabá: Edufmt/uab, 2014. 172 p., p.11.

<sup>77</sup> HOBBSAWN, Eric. **Sobre História: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 435 p. Tradução Cid Knipel Moreira., p.9.

Harvey Robison a “História inclui todo o traço e vestígio de tudo o que o homem fez ou pensou desde seu primeiro aparecimento sobre à Terra.”<sup>78</sup> Portanto, podemos determinar a História como sendo o estudo das experiências essencialmente humanas estando em constante construção, mas também, em desconstrução, para que se possa reconstruir no que se constitui no seu próprio objeto a natureza humana. Ou seja, “a natureza e os homens, em suas mais diversas sociedades e culturas formadas ao longo do tempo, constituem-se em objetos centrais da investigação histórica.”<sup>79</sup>

Desta maneira, a História como disciplina preocupa-se em estudar as transformações do homem e das sociedades ao longo do tempo. Tendo como objetos principais, como já citado anteriormente por Ribeiro et al., os meios onde homem (natureza) vive. Por esse motivo, acreditamos que a História é uma área do conhecimento que está em permanente construção. Isso corre segundo as abordagens e olhares pela qual os objetos de investigação histórica serão pesquisados.

Após uma breve definição de História, assim como a caracterização do seu objeto de estudo, abordaremos a História em quanto disciplina escolar. Todavia, embora tenha esclarecido as dúvidas quanto a sua definição enquanto ciência, assim como sua caracterização em relação aos seus objetos de investigação. As questões agora se voltam para a sua definição enquanto disciplina escolar, bem como o porquê e para quê estudar História na escola.

Então, para começarmos a dirimir estas indagações, torna-se importante observar que as disciplinas escolares partem de concepções correlacionadas a produção científica. Em seu texto, Thiago Oliveira nos esclarece sobre a relação entre a produção científica e as disciplinas escolares em um contexto histórico quando nos diz:

As disciplinas escolares em seus diversos âmagos constitutivos respondem, ou correspondem às perspectivas e aos paradigmas da produção científica em determinada temporalidade histórica. [...] A História enquanto área de conhecimento e disciplina escolar possui uma grande responsabilidade na efetivação desses objetivos, sobretudo no desenvolvimento do espírito crítico e autônomo. A real materialização da tríade educar, ensinar e formar no que concerne ao ensino de História diz respeito construção do educando enquanto sujeito histórico dentro da sala de aula.<sup>80</sup>

<sup>78</sup> BURK, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. 7. ed. São Paulo: Unesp, 1992. 358 p., p.17.

<sup>79</sup> Ibid. RIBEIRO, Renilson Rosa et al. **História: conceito, metodologia e ensino**, p.14.

<sup>80</sup> OLIVEIRA, Thiago Luiz dos Santos. **OS FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA ENQUANTO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR: paradigmas e orientações delineadoras**. Revista do Instituto de Ciências Humanas, Belo Horizonte - Mg, v. 13, n. 10, p. 37-52, 1 dez. 2015. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/11001>. Acesso em: 18 fev. 2020., p.38.

Isto posto, torna-se possível compreender que as matérias escolares serão diretamente influenciadas pelo contexto histórico científico vigente. O conhecimento escolar estará submetido as visões de mundo de cada época. Assim, embora não se intencione fazer uma retrospectiva cronológica sobre a introdução da história como disciplina no Brasil, destacamos dois momentos principais: a introdução da História enquanto disciplina no Brasil século XIX, e o período durante e após a ditadura, em que esta passou por grandes transformações resultando nas definições atuais a exemplo da BNCC.

Partindo de sua origem, de acordo com Nadai, “a História como disciplina autônoma surge na França no século XIX e possuía um caráter unificador genealogicamente de uma nação em constante estado de mudança.”<sup>81</sup> A princípio pautava-se no discurso enciclopédico e na concepção positivista, compreensão esta, que vai nortear a sua aplicação tanto como ciência e também como disciplina como nos diz Reis:

Acreditavam que, se adotassem uma atitude de distanciamento de seu objeto, sem manter relações de interdependência, obteriam um conhecimento histórico objetivo, um reflexo fiel dos fatos do passado, puro de toda distorção subjetiva. O historiador para eles narra fatos realmente acontecidos e tal como eles se passaram.<sup>82</sup>

Portanto, segundo Reis, neste período, o papel principal da História seria o de explicar o passado de forma “fidedigna” focando nos heróis e fatos relevantes como observa Mathias, “a didática do ensino de História se baseava no emprego de uma narração factual seleta, elegendo grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, eventualmente, mitos fundadores.”<sup>83</sup>

Isto posto, podemos observar que História como disciplina no Brasil sofreu grande influência francesa conforme nos diz Bittencourt:

Parte significativa dos intelectuais e educadores brasileiros encarregados da elaboração e organização do ensino de história optou pelos franceses, adaptando programas e traduzindo livros didáticos.

---

<sup>81</sup> NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas**: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 2526, n. 13, p. 143-162, ago. 1993. Anual. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>. Acesso em: 13 jun. 2018., p.144.

<sup>82</sup> REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.18.

<sup>83</sup> MATHIAS, Carlos Leonardo. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 40-49, 6 maio 2011. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/htu.2011.151.05>. Acesso em: 12 abr. 2018., p.42.

Assim desde os primórdios da criação da escola pública secundária, introduziu-se o estudo de História Geral, segundo a visão francesa.<sup>84</sup>

Essa influência torna-se necessária, pois os catedráticos brasileiros careciam de um referencial para que pudesse implantar a disciplina de história em terras brasileiras e para isso, segundo Haidar citada por Elza Nadi, “foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias as instituições e os costumes franceses, impor-se o modelo francês.”<sup>85</sup>

Desta forma, a elaboração da disciplina de História enquanto área de conhecimento seguiu o modelo francês. Podemos verificar que sua organização, assim como sua esquematização enquanto área de conhecimento pedagógico ocorreu de forma efetiva no Brasil a partir segunda década do século XIX. Segundo Fonseca,

a construção da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizados como conjunto de saberes originados da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de instauração de um sistema de ensino do império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar das definições de organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “História Universal e a “História Pátria”.<sup>86</sup>

Conforme descrito pela autora no século XIX surgiram vários pregoeiros com objetivo de organizar o conhecimento histórico escolar, e segundo Bittencourt seu ensino, passou a ser delineado logo após a elaboração da Constituição de 1824 pelos liberais brasileiros envolvidos nos debates educacionais.<sup>87</sup> As primeiras ações visando a sua implantação foi partir do surgimento do Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827<sup>88</sup>, determinava que a escola elementar, deveria fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã, a História ensinada era História Civil articulada à História Sagrada; enquanto está utilizava-se do conhecimento histórico como

---

<sup>84</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 25/26, n. 13, p. 193-221, ago. 1993. Semestral. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>. Acesso em: 13 jun. 2018., p.194.

<sup>85</sup> NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**, op. Cit., p.146.

<sup>86</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino do História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120 p. (História & reflexões, 6), p.42.

<sup>87</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Os confrontos de uma disciplina escolar**, op. Cit., p.194.

<sup>88</sup> SAVIANE, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 478 p. Coleção memória da educação., p.126.

catequese, um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos.<sup>89</sup> De acordo com o que diz Bittencourt:

O ensino da História Sagrada Fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o da História Profana ou laica permanecendo no plano de estudo de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da Republica e a separação entre igreja Católica e Estado. [...] Os estudos de História da pátria eram optativos embora sempre aparecem nas instruções que os inspetores forneciam aos professores, e seguiam os mesmos princípios de ensinamento da História Sagrada, pela narrativa da vida dos feitos dos grandes personagens da vida pública selecionada como exemplo moral para as futuras gerações.<sup>90</sup>

Consequentemente, nesse período prevaleceu o ensino religioso, devido à aliança entre o estado e a igreja, e apesar de estar na legislação, à disciplina de História aparecia como optativa. Neste momento o ensino de História será marcado pelos embates entre a História Sagrada e História Profana na qual o Sagrado é tudo aquilo que divinizamos ou está relacionado ao divino, foco de respeito, veneração e até mesmo adoração. Profano é tudo aquilo que está relacionado época em que se vive também chamado de século.

Em 1837 com a criação do Colégio Pedro II, a História passou a fazer parte do ensino obrigatório “tendo sido incluído nas suas oito séries”<sup>91</sup> e tinha como foco as civilizações ocidental ficando a História do Brasil relegada apenas a um dos seus apêndices, este, cujo foco era contado a partir dos feitos notáveis dos grandes homens. Neste sendo, podemos perceber que muitas produções digitais irão explorar narrativas baseadas nos heróis para compor os seus enredos.

Assim, inserida em seu contexto social, produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IGHB. Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos didáticos, uma “História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionaria da Igreja Católica e a monarquia.” Torna-se importante salientar que o ensino de história, sobretudo em meados do século XIX até a Proclamação da República em sua concepção de ensino, tinha como objetivo preparar as elites para o exercício do poder e para a direção da sociedade.

Através do estudo dos textos de Elza Nadai, torna-se possível compreender que a história produzida durante a Monarquia, por conseguinte, na República teve como escopo

<sup>89</sup> Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm). Acesso em: 12 abr. 2018.

<sup>90</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.p. 62.

<sup>91</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino do História.**, op. Cit., p. 48.

a construção da identidade brasileira, o despertar do amor pela pátria e a nação. Essa construção da identidade patriótica se deu através dos símbolos nacionais de heroísmo, cujo papel seria o reforçar a noção de pertencimento ao Brasil.

A História Nacional identificou-se com a História da Pátria, cuja missão com a História da Civilização, era de integrar o povo brasileiro a moderna civilização ocidental. A História Pátria foi entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com efeitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e pela unidade nacional. As elites tinham de garantir a existência de uma estado-nação, escolhendo para ser ensinado aos alunos conteúdos que exaltavam os grandes “heróis” nacionais e feitos políticos gloriosos. Então chegamos no período republicano, onde o seu ensino se ocupará de duplo papel, o de civilizatório e patriótico.

Desse modo, a introdução da História enquanto disciplina tinha como objetivo principal ajudar na construção de uma identidade nacional mediante a necessidade que a recém fundada nação brasileira tinha de se firmar enquanto país. Por fim, chegamos a outro período onde a disciplina escolar de História, sofrerá grande transformação e ressignificação no contexto social brasileiro.

Diante a estes fatos, é importante frisar que desde o seu surgimento e durante todos os tempos, o ensino de História foi permeado por escolhas políticas. No Brasil, após a Proclamação da República, em 1889, a construção da identidade do país tornou-se prioridade houve novos desafios, buscou-se um ensino voltado para a constituição de um Estado patriótico. O currículo fora transformado de modo a atender as necessidades do poder político vigente.

Com o Golpe de 1964, a Ditadura Militar para legitimar o seu poder usou de vários meios como censura, tortura, eliminação dos opositores seja de maneira violenta ou expulsando aqueles que eram contra o regime, e criando mecanismos de controle ideológicos. Esses mecanismos ideológicos foram usados através da imprensa escrita, em propagandas oficiais, na televisão e no rádio. Um dos grandes exemplos da propagação da ideologia do regime esteve ligada a Copa de Futebol 1970, e aos *slogans* ufanistas e nacionalistas (Brasil! Ame-o ou deixe-o ou Ninguém segura esse país!).

Contudo, os militares reservaram um papel especial para escola, pois, era naquele local que o regime desejava doutrinar os novos cidadãos, inspirados no patriotismo baseado na Doutrina de Segurança Nacional. A respeito desse período, Fonseca aponta: “O papel da educação assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado

Brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e o desenvolvimento econômico.”<sup>92</sup>

Ou seja, o campo educacional sofreu ataques profundos do regime militar, principalmente depois de 1968, com a implantação do Ato Institucional número 5 (A.I.5) e do governo Emílio Garrastazu Médici, a face mais bruta da ditadura. Na década de 1970, os militares consolidaram uma política de intervenção educacional para legitimar o processo de controle ideológico e desenvolvimento industrial econômico.

As mudanças implementada pelos militares na área educacional foram a redução do investimento em políticas educacionais, a consolidação do vestibular como meio de seleção dos alunos, a introdução do ensino tecnicista, a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social política Brasileira (OSPB), e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e dos Estudo Sociais.

A consolidação dos Estudo Sociais em substituição à História e à Geografia deu-se durante o governo ditatorial civil-militar pós-1964, [...] Os Estudos Sociais, depois da reforma educacional de 1971, foram introduzidos em todo o sistema de ensino – denominado de primeiro grau. Ao lado de Educação Moral e Cívica (EMC), a disciplina ofereceu os fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos.<sup>93</sup>

Dessa forma, torna-se possível compreender que as “novas” disciplinas surgem com o intuito de uniformizar o ensino, onde pelo civismo visava-se suprimir o senso crítico e as chamadas ideias subversivas e, além disso, ocultava outro receio como Martins nos escreve em seu artigo: “E em 1971, as autoridades substituíram História e Geografia por Estudos Sociais nas séries iniciais. Havia o medo de que o potencial político e crítico que o conhecimento mais profundo daquelas áreas poderia trazer pudesse gerar reações revolucionárias.”<sup>94</sup>

Ainda como nos diz Schimdt conforme Urban sobre o emprego dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras:

Acreditava-se que a doação de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que

<sup>92</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino do História.**, op. Cit., p.19.

<sup>93</sup> RIBEIRO, Renilson Rosa et al. **História: conceito, metodologia e ensino.**, op. Cit., p. 122.

<sup>94</sup> MARTINS, Ana Rita. **O que ensinar em História.** Nova Escola, São Paulo, n. 218, p. 1-7, 01 dez. 2008. Mensal. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia>. Acesso em: 13 ago. 2018., p. 3.

tentava legitimizar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento.<sup>95</sup>

Entretanto, observamos que mesmo antes das reformas de 1971 já existiam resoluções que indicava uma visão limitadora do ensino de História e Geografia no Brasil, em dezembro de 1969 passou a vigorar o Decreto n.º 65.814<sup>96</sup>, o principal objetivo dessa lei era introduzir as concepções adotadas na “Convenção Sobre o Ensino de História.”<sup>97</sup> Essa convenção que foi uma ação internacional promovida pelos países latinos americanos através da União Pan-americana teve por orientação uma visão depuradora, pois, pretendia eliminar e limitar os conteúdos e conhecimentos do ensino de História e Geografia na América, e não seria diferente no Brasil, já que o decreto n.º 65.814 impunha obrigação total do cumprimento do documento produzido pela convenção.

Sendo assim, o ensino de História aplicado no Brasil já sofria cerceamentos mais profundos desde 1969 e aumentou essa interferência com resolução n.º 8 de dezembro de 1971. A intenção dos militares era controlar a atuação dos professores dessa área de história, e de estabelecer parâmetros de ensino baseados na Doutrina de Segurança Nacional.

Além de limitar o campo de trabalho do professor da área de História e Geografia, pois, estes só poderiam atuar no segundo grau, os militares promoveram mudança na formação de tal profissional. A partir de 1969, a ditadura altera a formação desses profissionais criando cursos de curta duração, com a justificativa de atender às carências do mercado. Outro fator de mudança, esteve atrelado a criação de um novo curso de licenciatura o de Estudos Sociais, com longa e curta duração. A respeito de tais mudanças, Fonseca destaca que “as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas.”<sup>98</sup> A ideia era formar

<sup>95</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.**: uma proposta de periodização. Revista de História de Educação – Rhe, Porto Alegre, v. 37, n. 16, p. 73-91, 1012. Quadrimestral. Mai/ago. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/issue/view/Revista%20Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20RHE/showToc>. Acesso em: 12 abr. 2018., p.86.

<sup>96</sup> Vide decreto número: n.º 65.814, de 30 de junho de 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D65814.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65814.htm). Acesso em: 12 abr. 2018.

<sup>97</sup> Segundo escreve Lima: Em 1969, o então presidente Médici, edita a Convenção para o ensino de História que havia sido firmada entre as nações latino-americanas com finalidade de rever os textos para este ensino e prevenir qualquer tipo de aversão aos povos americanos. Adiciona um oitavo artigo ao documento onde aparece o apoio norte americano à iniciativa. LIMA, Guilherme Pontiere de. O ensino de História no Brasil: da história natural à história naturalizada. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Cap. 3. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251116/1/Lima\\_GuilhermePontieride\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251116/1/Lima_GuilhermePontieride_M.pdf). Acesso em: 13 abr. 2018., p. 90.

<sup>98</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)., p. 25-26.

um professor técnico que deveria aplicar os conteúdos, a ditadura não desejava um graduado com o poder de reflexão e crítica a respeito da realidade social, política e econômica do país.

As alterações promovidas durante a ditadura na educação, não era uma simples ação ideológica, havia objetivo mais obscuro. A intenção de introduzir um ensino simplificado seguia uma lógica tecnicista de mercado. O ideal era formar duas categorias de cidadão, aquele que iria trabalhar na fábrica, portanto, não precisava de um ensino superior e aquele cidadão que trabalharia realizando funções intelectuais, ou seja, administrando a fábrica e o país. A lógica educacional da ditadura militar ampliou o modelo dualista. E o exemplo claro de tal ação, foi o Guia Metodológico para Cadernos MEC publicado pela FENAME de 1971.

A respeito da profissionalização do ensino Demerval Saviani aponta:

Completando esse processo, foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.<sup>99</sup>

Ao manter e ampliar o ensino dualista no Brasil, os militares precisavam alterar toda a estrutura educacional do país, se a intenção era produzir profissionais qualificados para trabalhar nas indústrias, algumas disciplinas escolares deixaram de ser obrigatórias. Além disso, o regime procurava controlar de maneira mais efetiva os seus cidadãos, e foi nesse ponto que a disciplina de História começou a sofrer alterações profundas. Mudanças que perpassaram desde o ensino ministrado nas escolas, até a formação dos professores. Com essas transformações o ensino de História sofreu uma crise do código da disciplina.

Somando-se a crise vale lembrar a introdução das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social política Brasileira (OSPB), e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e dos Estudo Sociais. Elas foram utilizadas para minimizar a reflexão da capacidade do aluno, e, esvaziar os debates promovidos pela disciplina de História.

---

<sup>99</sup> SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 76, n. 28, p. 291-312, Set/dez. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/254>. Acesso em: 12 abr. 2018., p. 298.

Concomitantemente o regime realizou dois movimentos para alterar a formação de professores e desvalorizar o ensino de História, o primeiro está relacionado a criação de licenciaturas curtas e o segundo o estabelecimento de cursos superiores de Ciências Sociais, não é possível esquecer que tal disciplina ocupou lugar do ensino de História e Geografia no chamado 1º grau. A respeito da introdução das Ciências Sociais Selva Guimarães Fonseca destaca:

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é de descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois, são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar. A especialização em História e Geografia dá-se nos cursos de pós graduação em nível de Mestrado e Doutorado.<sup>100</sup>

Torna-se importante salientar que um fator observado durante o processo de esvaziamento e substituição dos cursos de História e Geografia pelos cursos de Ciência Sociais (Estudos Sociais, OSPB, EPB e EMC), é que muitos professores destas disciplinas eram oriundos das disciplinas excluídas da grade curricular no que gerou o processo de resistência, estes profissionais acabavam ensinando história e geografia em detrimento das novas matérias escolares.

Portanto, o final da década de 1960 e início de 1970 é possível observar que o ensino de História sofreu muitas agressões e alterações por parte do regime militar, todas essas mudanças eram para aumentar o controle sobre a população, e expandir os ideais de país, nação e povo defendido pelos militares. Logo, a crise que a História sofreu enquanto disciplina escolar, está relacionada as reformas aplicadas pela ditadura.

### **1.2.1. Ensino de história**

Neste subtópico analisaremos o ensino de história através das políticas e ações públicas para sua viabilização. Com o fim da ditadura e o processo de redemocratização, a partir da década de 1980 com abertura política, o ensino de história voltou a passar por novas transformações, com influência da corrente marxista e da escola inglesa, a disciplina começou a ser pensada de forma a formar cidadãos críticos, e segundo Ribeiro et al.,

---

<sup>100</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.**, op. Cit., p.27.

com o processo de democratização dos 1980, os saberes escolares foram questionados e redefinidos por propostas de reformas curriculares. Ao mesmo tempo, as mudanças de clientela composta por diversos grupos sociais também forçaram alterações no sistema educacional.<sup>101</sup>

Como consequência desta conjuntura, o ensino de História começa a mudar no sentido de estar submetida ao estado autoritário, passando a atuar em função de uma sociedade democrática. Como nos diz Mathias, “com a redemocratização em 1985, inaugurava-se o ‘tempo do repensar’. A disciplina história deixava de ajustar-se aos interesses do Estado autoritário para ser prostrada ao serviço da sociedade democrática.”<sup>102</sup>

Esse período, se caracteriza pelo surgimento de novas propostas curriculares abrangendo basicamente todas as esferas do estado brasileiro. A princípio, o objetivo principal era a readequação das plataformas curriculares a nova realidade vigente, onde o estudante pudesse desenvolver uma consciência social e de classe, de modo a realizar as transformações sociais e políticas, e de acordo com Fonseca isso ocorre graças a possibilidade de debates:

As lutas sociais e políticas a partir da década de 70, e o processo de redemocratização e de reorganização da sociedade brasileira trazem no conjunto das mudanças anunciadas outros horizontes de conhecimento histórico e de cidadania. A partir de 1982, com as eleições diretas para os governos dos estados e a vitória da oposição ao regime militar em importantes estados da Federação, inicia-se de norte a sul do Brasil, discussões visando reformulações curriculares. Esse debate ocorreu vinculado aos movimentos de revisão e ampliação da produção historiográfica no âmbito das universidades e modernização da indústria editorial brasileira. Podemos caracterizar os anos 80 como tempos do “repensar”.<sup>103</sup>

Neste sentido, vários órgãos educacionais municipais e estaduais vão reelaborar seus currículos, destacamos aqui Minas Gerais cuja proposta curricular tinha como base teórica os pressupostos marxistas, tendo sido inclusive apoiado por outros estados como cita Carlos Mathias:

A título de exemplo, em 1986, a Secretaria da Educação de Minas Gerais promoveu uma reformulação educacional estabelecendo, assim como em outros estados, um currículo de história moldado nas forjas do marxismo. A evolução da história respondeu às etapas sucessórias dos modos de produção. [...] Tal orientação marxista chegou aos livros didáticos tanto em Minas Gerais, como em outros estados. Em verdade,

<sup>101</sup> RIBEIRO, Renilson Rosa et al. **História: conceito, metodologia e ensino.**, op. Cit., p.123.

<sup>102</sup> MATHIAS, Carlos Leonardo. **O ensino de História no Brasil.**, op. Cit., p 45.

<sup>103</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2003. 255 p. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico), p. 91.

tratar-se-ia de uma orientação conceitual dos autores ao longo da década de 1980, figuras que enxergavam no marxismo uma ferramenta de combate à ditadura e à sua herança.<sup>104</sup>

Em consequência disto, podemos perceber que através da criticidade, mas também em consequência ao movimento de contestação da chamada História oficial, tornou-se possível ainda durante a década de 80, o surgimento de propostas que viria contribuir mais tarde com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tendo como característica inicial, a reunião das propostas de ensino para que se vislumbrasse uma unificação dos procedimentos educacionais do país, sobre esta peculiaridade nos fala Fonseca:

A características comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história emergentes dos anos 80 aos “Parâmetros Curriculares Nacionais” é a mudança do objetivo da disciplina, que passa a ser categoricamente “a preparação do cidadão para uma sociedade democrática”. Isto é verificável em todos os currículos e materiais didáticos produzidos no período pós ditadura militar. O “novo” ensino de história que se esboça, assume a responsabilidade de formar o “novo” cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria “novo” indica a necessidade de superar o velho, identificando com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos.<sup>105</sup>

Neste período, as propostas curriculares estavam voltadas em fazer com que os professores pudessem construir em conjunto com os estudantes, atitudes que levassem a “desmistificações de ideologias, das imagens dos ‘heróis nacionais’”, assim como da “sociedade de consumo e dos meios de comunicação”. Dessa, forma segundo conclui Ribeiro et al., “um canteiro de possibilidades emergia diante do horizonte de professores.”<sup>106</sup>

Na década de 1990, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tem como escopo principal orientar a respeito da normatização da educação brasileira. Previa dentre outros pontos, o direito básico e inalienável da população, o acesso à educação em conformidade com o previsto na constituição promulgada anos antes. A elaboração da LDB proporcionou mais tarde, o surgimento de medidas que tinha como objetivo padronizar o sistema educacional como nos diz Mathias:

Nesses termos, em 1996 o então presidente Fernando Henrique Cardoso tratou de promover sua reforma educacional, sancionando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Grosso modo, defendia-se o direito básico e universal do acesso à educação. Passados menos de um ano, o

<sup>104</sup> Ibid. MATHIAS, Carlos Leonardo. **O ensino de História no Brasil.**, p. 46.

<sup>105</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e.** Op. cit., p. 92.

<sup>106</sup> RIBEIRO, Renilson Rosa et al. **História: conceito, metodologia e ensino.**, op. Cit., p. 124.

governo ratificou os Parâmetros Curriculares Nacionais, um esforço no sentido de unificar e padronizar os currículos. Tanto a NLDB como o PCN propunham lidar com a multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, concomitantemente à elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional.<sup>107</sup>

Dessa forma, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais vão contribuir para que a diversidade cultural do Brasil passasse a fazer parte das discussões, e assim fazer parte do processo educacional brasileiro. Esses desdobramentos ampliaram o conjunto de assuntos destinado à História enquanto disciplina resultando em sua sobrecarga. Como nos diz Lima:

A LDB de 1996 extinguiu os currículos mínimos obrigatórios e introduziu os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais, acentuando também a inclusão dos aspectos culturais no ensino de história, assim, ampliando o leque de atividades e tornando ainda mais rarefeito o ensino de história.<sup>108</sup>

Assim, podemos entender que esta realidade se tornou um desafio para História enquanto área de conhecimento. A respeito disso, Elza Nadai aponta as perspectivas sobre o currículo escolar de História, através de seis pontos ela analisa as problemáticas do seu ensino. Primeiro: O conhecimento produzido na academia, necessariamente ainda não corresponde à realidade relacionada ao saber escolar. Existem outras realidades lógicas ligadas ao poder presente no contexto escolar. Segundo Nadai, o conhecimento escolar “obedece à outra lógica, que comumente se relaciona ao poder que pode ser múltiplo e variado (partido, igreja, estado, etc.), mas que define os objetivos e o conteúdo da História a ser ensinada nas escolas (de qualquer grau).”<sup>109</sup>.

Segundo: O reconhecimento do fim da história universal, como tradição de temática de ensino, isso se justifica através pelo uso do termo “espelho estilhaçado”. Para a isso, Elza Nadai fundamenta-se no pensamento de Marc Ferro (p. 127)<sup>110</sup> onde o ensino de História se baseia em diversas perspectivas históricas, sobre isso Nadai nos diz:

As propostas de ensino, em geral tem procurado corresponder a esta imagem, seja na seleção de temas seja na abordagem do conteúdo que tem privilegiado a diversidade e a diferença, superando a uniformidade e as regularidades. A História, portanto, tem sido temática e as propostas de ensino variam desde aquelas que propõem, numa perspectiva da dialética marxista, o estudo das formações sociais, das

<sup>107</sup> MATHIAS, Carlos Leonardo. **O ensino de História no Brasil.**, op. Cit., p. 47.

<sup>108</sup> Ibidem. MATHIAS, Carlos Leonardo. **O ensino de História no Brasil.**, p. 47.

<sup>109</sup> NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**, op. Cit., 159.

<sup>110</sup> Ibidem., p. 159.

totalidades contraditórias, até aquelas que tem como pressuposto a abordagem a partir do cotidiano, da micro-história, onde não se guarda nenhuma hierarquia nos assuntos.<sup>111</sup>

Terceiro: Parte da percepção de que o ensino de História no que diz respeito a seu conteúdo não deva ser abordado de forma isolacionista. Para isso, a autora propõe “menos quantidade” e sim mais contextualização para que possa despertar nos estudantes o pensamento histórico, crítico e autônomo em relação a sua participação na sociedade.

Quarto: Construir o conhecimento histórico a partir das experiências dos próprios estudantes. Segundo Nadai, isso será resultante da interação entre professor e estudante, assim como o meio social.

Quinto: A percepção dos sujeitos, como membros ativos da história. Sobre isso Nadai nos diz:

compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história (o processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir); são agentes que interagem na construção do movimento social, assim as propostas têm procurado viabilizar a compreensão da História enquanto movimento social e enquanto memória, enquanto discurso construído sobre o passado e presente.<sup>112</sup>

O sexto ponto: versa sobre a multiplicidade de fontes utilizadas como recurso para o ensino de História. Entende-se como escopo destas fontes, o resgate dos múltiplos discursos sobre determinados temas. Somasse a isso uma compreensão que vai além da chamada história oficial, mas sim a memória social. “No *corpus* documental tem ocorrido a prevalência dos manuais escolares (que tem sido reformulados, revistos, criticados), mas incorporam-se também outros documentos, não na condição de recursos, mas na dupla condição de sujeito e de objeto do conhecimento histórico.”<sup>113</sup>

Contudo, embora a autora supracitada analisa alguns pontos importantes sobre as mudanças necessárias em relação ao ensino de História, onde segundo Flavia Caimi, “para que os cidadãos possam participar ativamente na tomada de decisões de uma sociedade é importante que os mesmos conheçam o seu passado e sua história”<sup>114</sup>. Partindo do pressuposto de que, o ensino de História como ciência humana, deve ser entendida como disciplina básica na formação do estudante, pela possibilidade de fazê-lo

---

<sup>111</sup> Ibid., p.159.

<sup>112</sup> Ibid., p.159.

<sup>113</sup> Ibid. NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**, p.159.

<sup>114</sup> CAIMI, Flávia Eloisa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Revista do Lhiste, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, 2016. Bimestral - Jan/jun. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 12 abr. 2018., p. 86.

compreender a realidade que o cerca e, conseqüentemente, dotá-lo de espírito crítico, que o capacitará a interpretar essa mesma realidade.

Apesar da importância de História na construção do pensar social, Elza Nadai chama atenção para a existência do que ela nomeia de “crise da história historicista”:

Em conclusão, pode-se afirmar que vivemos ainda uma conjuntura de “crise da história historicista”, mas as diversas propostas de ensino e as práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e a emancipação do homem. E a História a mais política das ciências sociais tem ressurgido das cinzas (onde a ditadura pensou sepultá-la), tal qual Fênix, mais fortalecida do que nunca. [...] dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico.<sup>115</sup>

Desta forma, podemos comparar sua afirmação, até certo ponto, correlacionando com a “crise do código disciplinar de História no Brasil”, embora esta reflexão tenha sido feita nos anos 1990, ainda nos parece atual, pois a crise em que se encontra a História como disciplina é uma herança que vem desde seu surgimento, quando está, sempre esbarrou em interesses e conjunturas de grupos dominantes vigentes em cada época histórica.

Contudo, após caracterizar alguns pontos considerados importantes sobre o ensino de História, assim como as transformações ocorridas no decorrer do tempo. Resta apenas responder o porquê devemos aprender História. Podemos compreender a disciplina escolar de História, como sendo um meio para que os estudantes possam desenvolver o pensamento crítico e, dessa forma, interagir com a sociedade na qual vivem.<sup>116</sup> Ainda como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.<sup>117</sup>

Dessa forma, podemos perceber que o aprendizado histórico se dá a partir da tomada de consciência enquanto ser social. Isso será possível graças a compreensão de si mesmo, e do outros em relação à realidade circundante. Como resultado, temos indivíduos atuando na construção de uma sociedade igualitária e muito mais

<sup>115</sup> NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil.**, op. Cit. p.160.

<sup>116</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**, op. Cit., p. 96.

<sup>117</sup> Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC /SEF, 1998. 108 p., p. 28.

democráticas. Ainda neste sentido, utilizamos a entrevista cedida por Vainfas ao portal Festival de História, onde ele responde a sobre o porquê de se aprender História:

Aprender História é essencial para formar indivíduos com senso crítico em relação ao mundo no qual estão inseridos. Deve, por isso, ser disciplina obrigatória desde o Ensino Fundamental. É nesta etapa da vida escolar que os alunos constroem a base de sua formação enquanto indivíduos, em meio à qual se transformam de crianças em jovens adolescentes. A História talvez seja a matéria mais vocacionada para a formação de indivíduos conscientes de seu lugar no mundo, pois estuda as alteridades no tempo e no espaço, quer sociedades distintas e remotas, quer as sociedades e o mundo atuais.<sup>118</sup>

Mediante o atual contexto em que nos encontramos, tona-se de suma importância aprender História. Partindo de nossa visão pessoal, quando percebemos que o sistema vigente começa a retroceder de forma tão acentuada, tona-se possível as seguintes compreensões: o sistema educacional a qual a disciplina de História está contida, falhou em algum momento pelas mais variadas razões. Surge a urgência de suscitar as experiências do passado, para que elas possam, serem refletidas no presente, por conseguinte evitar a repetição de certos acontecimentos que seriam melhores ficarem no passado. Assim sendo, podemos entender o papel social do professor de História, seria o de lembrar as pessoas, as lições e acontecimentos que elas insistem em esquecer.

### **1.3. História e Informática, uma união em prol da produção do conhecimento**

Para discutirmos sobre Informática, partimos da concepção de que as tecnologias são invenções que surgem para auxiliar de forma prática a produção do conhecimento adquirido, tornando, na maioria das vezes, mais eficiente as suas descobertas, assim como, à aplicação dos seus resultados. Assim, também pode ser entendido, a princípio, o Jogo Digital, que atualmente vem ocupando um espaço cada vez maior entre as novas gerações abrangendo uma gama de funcionalidades que outras categorias de jogos, tidos como não digitais não comportam.

Entretanto, quando falamos em novas tecnologias podem surgir questionamentos sobre como vão afetar o modo de vida já existente. Ou seja, quase sempre, essas novas invenções podem ir de encontro com aquilo que é considerado essencial para manutenção

---

<sup>118</sup> VAINFAS, Ronaldo. **Porque aprender História?** 2011. Elaborado pelo Portal do Festival de História - fHist. Disponível em: [http://www.festivaldehistoria.com.br/fhist\\_ptl/html/mat\\_4/](http://www.festivaldehistoria.com.br/fhist_ptl/html/mat_4/). Acesso em: 27 jun. 2019.

de um determinado sistema usual. Um bom exemplo disto, foi a revolução industrial, ocorrida na Inglaterra no final do Século XVIII, ela trouxe grandes inovações no que concerne aos meios de produção, mas também abriu espaço para uma ampla discussão sobre os efeitos sociais em relação a sua aplicação.

De fato, muitas vezes novos conhecimentos podem trazer certas dificuldades e a princípio conflitos, pois pode significar uma oposição a métodos tidos como “tradicionais” e rotineiros na vida da maioria das pessoas, seja ela profissional ou ainda pessoal. Desta forma, podemos entender os computadores por se tratar de uma invenção recente, sobre tudo seu uso na educação tem gerado muitos debates a respeito do seu uso, o mesmo ocorrendo com Jogos Digitais visto que este é um subproduto da computação.

Para tanto, partimos da invenção do próprio computador, apesar da palavra computar, (palavra que significa contar ou calcular)<sup>119</sup>, nos remeter a era contemporânea, ou seja, séculos XVIII – XXI. Percebemos que a necessidade do homem calcular vem de tempos remotos. Pois, o cálculo faz parte da vida da humanidade desde tempos primordiais, onde a necessidade de contar intrigava o homem.

Entretanto, só na segunda metade da década de 40 do século XX, o computador começou a ser desenvolvido até chegar à forma pela qual é conhecido hoje, semiautônomos e capazes de processar grandes quantidades de dados. Sua primeira versão focou conhecida como *ENIAC (Electrical Numerical Integrator and Calculator: Integrador Numérico Elétrico e Calculadora)*<sup>120</sup> como reflete Bruno Carvalho:

A grande novidade do computador de então estava em sua inédita capacidade de fazer operações matemáticas complexas em um curto espaço de tempo. Daí o interesse das universidades: eles passaram a ser imprescindíveis para as ciências naturais. Não se estranha, nesse sentido, que até hoje salas de computadores sejam chamadas de “laboratórios”.<sup>121</sup>

---

<sup>119</sup> HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda., 2009. 1196 p. (811.134.3(81) (038)). Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. CD-ROM.

<sup>120</sup> Ibidem, FILHO, Fonseca Cléuzio, p. 104.

<sup>121</sup> CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **Faça Seu Login Aqui: os historiadores, os computadores e as redes sociais**. Revista História Hoje, vol. 3 n° 5, 2014. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/126/100>. Acesso em: 27 de maio de 2019., p. 166.

A princípio, o computador era grande chegando a ocupar vários andares de um edifício, era frágil, pois funcionava à válvula e exigia constante manutenção, por isso era extremamente caro.<sup>122</sup>



Figura 1: Foto ilustrativa do primeiro computador. Disponível em: <https://olharesdaserra.wordpress.com/2018/08/16/1o-computador-do-mundo-pesava-30-toneladas/>

Mesmo assim, o computador provocou uma revolução, pois se tratava da máquina mais rápida que qualquer outra da época, cujo objetivo principal era o auxílio nos cálculos de grandes quantidades de dados numéricos, a princípio, semelhante às máquinas de calcular atuais.

Desta forma, ao longo da segunda metade do século XX, o computador passou a integrar várias funcionalidades desempenhando diversas funções em um mesmo aparelho tornando-se cada vez mais presente na vida da maioria das pessoas. Além do PC (*Personal Computer*: computador de uso pessoal), hoje podemos contar com, basicamente, tudo computadorizado a exemplo dos celulares, *tablets*, *smart tv's*, videogames e uma infinidade de outros equipamentos que nos ajudam em nosso cotidiano e nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Estes produtos tecnológicos têm provocado mudanças cada vez maiores no modo de produção nas mais variadas formas, e com o processo de produção historiográfica não será diferente.

### 1.3.1. Computador e a Historiografia, uma parceria plausível

De acordo com discutido no item anterior, podemos perceber que com a passar do tempo e com seu aprimoramento, o computador passou a desempenhar um importante papel em praticamente todas as áreas do conhecimento, e com a história não seria diferente.

---

<sup>122</sup> Informações disponíveis em: REVISTA OLHARES DA SERRA: Sobre Saúde, Ecologia, Bicicletas, Tecnologia e Evolução na Serra Gaúcha – Brasil. S. L.: Wordpress.com, 16 ago. 2018. Mensal. Disponível em: <https://olharesdaserra.wordpress.com/2018/08/16/1o-computador-do-mundo-pesava-30-toneladas/>. Acesso em: 12 set. 2019.

Partindo desta perspectiva, Emmanuel Ladurie no final dos anos 50, faz uma reflexão sobre o uso do computador por pesquisadores de História. O autor destaca a sua importância como ferramenta no auxílio das pesquisas em História e de como seu uso aligeira o tempo para obtenção de possíveis resultados. Mesmo que ainda, segundo o autor, a ideia do uso da máquina na pesquisa em história não se dê pelo seu uso, mas sim o problema que este ajudará a resolver como no exemplo do *ENIAC* que foi criado para ser uma calculadora. Para isso, o autor nos chama a atenção:

[...] na história, como em outros campos, o que conta não é a máquina, mas sim o problema. A máquina só é interessante na medida em que permite abordar questões novas, originais no que diz respeito aos métodos e conteúdos e, sobretudo, no que concerne a sua amplitude.<sup>123</sup>

Esta reflexão nos traz pistas, já na década de 1950, de como o computador se tornaria uma preciosa ferramenta a serviço dos historiadores apressando a produção do conhecimento historiográfico. Sendo assim, dentro deste contexto, uma das primeiras abordagens históricas a despertar interesse pela sua aplicação foi a História Quantitativa dedicada a análise de grandes séries de dados históricos.<sup>124</sup> José Barros em seu artigo nos fala sobre o que seria essa abordagem, assim como a importância que os computadores desempenham como ferramenta de pesquisa:

Já com relação à História Quantitativa, esta deve ser definida através de outro critério, que é o seu campo de observação. O que a História Quantitativa pretende observar da realidade está atravessado pela noção de “número”, “quantidade”, valores a serem medidos. As técnicas utilizadas pela abordagem quantitativa serão estatísticas, ou baseadas na síntese de dados através de gráficos diversos e curvas de variação a serem observadas de acordo com eixos de abcissas e coordenadas. Algumas análises quantitativas mais sofisticadas poderão mesmo utilizar logaritmos, assim como recursos matemáticos avançados como integrais e derivadas. O computador, ademais, oferece aqui a ajuda imprescindível. Com relação ao tipo de fontes, conforme já foi remarcado, a História Quantitativa costuma constituir fundamentalmente “fontes seriais”.<sup>125</sup>

O computador passou ser empregado pelos pesquisadores desta abordagem na análise de dados, segundo Carvalho nas listas de nomes, séries de preços, censos

<sup>123</sup> LADURIE, Emmanuel Le Roy. **O Historiador e o Computador**. In: NOVAIS, Fernando A. SILVA, Rogério Forastiere da (Org.). *Nova História em Perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2011. v. 1 p. 206-210. p. 207.

<sup>124</sup> CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **Faça Seu Login Aqui: os historiadores, os computadores e as redes sociais**. *Revista História Hoje*, vol. 3 nº 5, 2014. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHJ/article/download/126/100>. Acesso em: 27 de maio de 2019.

<sup>125</sup> BARROS, José D'Assunção. **A história serial e história quantitativa no movimento dos Annales**. *Hist. R.*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 203-222, jan. /jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21693>. Acesso em: 28 de maio 2019, p. 207.

demográficos, certidão de nascimentos e óbitos e vários outros agrupamentos que permitiram traçar tendências, curvas e padrões sobre uma determinada realidade macro histórica, como reflete Carvalho:

Não só o volume de informação tratado era maior, mas podia-se agora avaliar um período de tempo mais longo e comparar dados de outras localidades. O computador fazia toda a parte matemática, liberando o historiador, como se acreditava, para as análises subjetivas.<sup>126</sup>

Apesar do computador demonstrar ser um instrumento que se usado de forma correta poder ser bastante útil para historiador, ele deve ser visto apenas como uma ferramenta, devendo ser usado com um certo cuidado como esclarece Ladurie quando nos diz que o uso do computador deve ser visto com parcimônia, pois a sua utilização não será o objetivo principal, mas sim, o problema a ser resolvido através dele.

[...] na história, como em outros campos, o que conta não é máquina, mas sim o problema. A máquina só é interessante na medida em que permite abordar questões novas, originais no que diz respeito aos métodos e conteúdos e, sobretudo, no que concerne a sua amplitude.<sup>127</sup>

Sendo assim, uma das grandes vantagens do emprego do computador nas pesquisas historiográficas está na possibilidade que este oferece na análise de grande quantidade de dados, coisa que antes era mais difícil para os pesquisadores, pois, custava muito tempo para a sua análise. Desta forma, por ser versátil, segundo Ladurie, seu uso pode ocorrer de várias formas não considerando, por exemplo, as ideologias. “Grande devorador de informações, o computador-históriógrafo se acomoda, de resto, às problemáticas, e até mesmo às ideologias, mais diversas”.<sup>128</sup> Isso só será possível, graças ao sistema de arquivo produzidos pelos computadores, que além de ajudar na pesquisa, vão se tornar grandes bancos de dados estocando informações para outros pesquisadores que posteriormente necessitem de informações.

Ou seja, podemos perceber que o uso do computador nas pesquisas de História tem como escopo o esclarecimento sobre as novas questões levantadas pelo seu uso, assim também pode ser entendido o Jogo Digital. Seu uso para o ensino de História, apesar de seu objetivo principal ser o entretenimento (lúdico) no que concerne a sua utilização, este possibilitará novas perspectivas no tocante aos novos métodos de ensino e aprendizado. Neste caso, de acordo com Flávio Trovão o mais importante aqui, continua sendo a problematização do conteúdo que será enfrentada a partir do uso, que é neste caso o Jogo

---

<sup>126</sup> CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **Faça Seu Login Aqui**: op. Cit., p. 167.

<sup>127</sup> LADURIE, Emmanuel Le Roy. **O Historiador e o Computador**., op. Cit. 207.

<sup>128</sup> Ibidem. LADURIE, Emmanuel Le Roy. **O Historiador e o Computador**., p. 208.

Digital, onde será o meio para se chegar ao resultado esperado. Contudo, é importante deixar claro aqui, que isso dependerá muito mais da problemática pensada para o ensino da História, que a simples inserção do uso dos *Games* nas aulas.<sup>129</sup>

Abordaremos a definição de Jogos Digitais, visto que como já mencionado, o Jogo Digital se insere nessa categoria. A princípio, Eucídio Arruda nos chama a atenção para a necessidade de se conhecer os jogos digitais, para ele é importante ter algum domínio sobre a área, ou seja, entender minimamente o que seria um jogo digital, onde ser jogador é de fundamental importância mesmo que isso não seja tudo para quem deseja aprofundar no mundo do desenvolvimento dos jogos:

Ou seja, ser jogador é fundamental, visto que quem está inserido no mundo dos games sabe que jogos atenderam às expectativas do público, quais histórias são boas e por que, quais desenhos e jogabilidades se sobressaem e conhece exemplos de sucesso e fracasso no mercado. Entretanto, saber jogar não é o suficiente para trabalhar com o desenvolvimento de jogos. É preciso conhecer, de forma sistematizada e organizada, os processos que motivam a criação e o lançamento de um jogo.<sup>130</sup>

Por tanto, segundo o autor o conhecimento mínimo dos jogos digitais se torna importante, pois estão aliadas as TIC's (Tecnologias da Informação da Comunicação), estas dizem respeito “a um conjunto de diferentes mídias, diferenciando-se pela presença das tecnologias digitais.”<sup>131</sup>

Logo, estas tecnologias estarão presentes no cotidiano das pessoas, sobretudo, dos mais jovens, entendido aqui como pessoas em idade escolar, e isso não pode ser ignorado, pois ao se fazer, acredita-se estar ignorando um possível potencial pedagógico desta ferramenta a favor do conhecimento histórico como afirma Trovão:

As tecnologias da informação e comunicação (TIC's) estão presentes no cotidiano das pessoas, em especial crianças, jovens e adolescentes, e não podemos ignorar o potencial educativo dessas mídias para o ensino de história.<sup>132</sup>

---

<sup>129</sup> TROVÃO, Flávio Villas-Bôas. **As mídias e o ensino de História.** In: PAULINO, Carla Viviane et al. *Perspectivas do ensino de História: teorias, metodologias e desafios do século XXI.* teorias, metodologias e desafios do século XXI. Curitiba: Inter Saberes, 2018. Cap. 3. p. 109-150., p. 141.

<sup>130</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Fundamentos para o Desenvolvimento de Jogos Digitais.** Editora: Bookman; 1ª Edição, 2013., p. 2.

<sup>131</sup> LIMA, Eduardo Henrique M. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) na prática docente.** UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, SP, 2018. Disponível em: [https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/379367/mod\\_resource/content/1/ARQUIVO%202.pdf](https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/379367/mod_resource/content/1/ARQUIVO%202.pdf). Acesso em: 29 de maio de 2019., p. 8.

<sup>132</sup> TROVÃO, Flavio Villas-Bôas. **As mídias e o ensino de História.**, op. Cit., p.111.

Entretanto, é importante deixar claro que, embora popular entre as gerações mais jovens, a sua difusão não se dá por igual, visto que nem toda criança, jovens e adultos tem acesso a esta tecnologia, isto pode ocorrer devido a vários fatores, como, por exemplo, socioeconômico, privação de acesso, ou ainda por questões culturais. Outro detalhe importante se dá em relação às pessoas das gerações mais antigas, onde os Jogos Digitais podem não ser tão presente quanto se pensa. O uso das fontes digitais, eletrônicas e online pode não ser tão conhecida, portanto, o que parece comum e habitual para os mais novos, pode ser de difícil compreensão para os mais velhos, por ser tratar de uma tecnologia, geralmente, desconhecida para eles, pelo simples fato de não terem afinidade.

Ainda dentro das reflexões sobre o advento do Computador, e, dos Jogos Digitais, e de como a sua invenção serviu como porta de entrada para uma infinidade de aplicações, permitindo assim, seu emprego nas várias áreas do conhecimento em especial na produção historiográfica. Cabe aqui fazer uma discussão teórica a respeito de seu uso enquanto ferramenta para ensino de História. A princípio, entende-se que seu uso para fins didáticos não passou despercebido, e as possibilidades de sua utilização no tocante ao ensino de História não pode ser menosprezada.

As discussões e debates sobre as vantagens e desvantagens do emprego do Computador e dos Jogos Digitais no processo educacional, ganharam força a partir da década 70, com base nos debates sobre a modernização dos processos pedagógicos tendo como norte, a princípio, o uso das TICs. Rádio, televisores, retroprojetores e computadores que antes estavam voltados para o lazer, agora estariam a serviço do ensino. Porém, estas descobertas se baseavam, quase que totalmente, em uma perspectiva tecnicista como nos afirma Cyntia França e Cristiano Simon:

Desde a década de 1970, existem propostas de modernização do ensino apoiadas na utilização das tecnologias de comunicação e informação (TIC), como televisores, rádios, videocassetes, retroprojetores e informática. Nas instituições escolares, contudo, sua implementação e utilização estava embasada quase toda em concepções tecnicistas.<sup>133</sup>

Somente a partir da década de 1990 através da popularização do computador, com o surgimento do “*Personal Computer*”, e pela difusão da internet foi que os debates sobre

---

<sup>133</sup> FRANÇA, Cyntia Simionai. SIMON, Cristiano Biazzo. **Professores de História: o uso do computador na construção do conhecimento**. Revista: Revista Tempo e Argumento, volume 06 – Nº 12 / Ano 2014, UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, 2004. Disponível em: [www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014186/3715](http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014186/3715). Acesso em: 31 de maio de 2019, p. 2.

a utilização do computador para o ensino de História ganharam força como ainda nos os autores:

No final da década de 1990 e a partir de 2000, o computador passou a ser adquirido não somente por e para as empresas, mas também para uso pessoal, chegando até as residências e às escolas pela acessibilidade, contribuindo razoavelmente para isso a redução gradativa dos valores desta ferramenta. Ao mesmo tempo, começou-se a debater sua introdução no ensino [...] <sup>134</sup>

Do ponto de vista prático, para muitos historiadores e teóricos da didática da educação, o uso do Computador, assim como os Jogos Digitais a favor da educação, seria visto como uma revolução no processo educacional como no diz Bittencourt:

A informática e os computadores, segundo alguns especialistas de estudos de linguagens, revolucionaram ou estão revolucionando mais do que a televisão as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas. <sup>135</sup>

Isto posto, pela capacidade de estabelecer uma comunicação interativa é que José Valente <sup>136</sup> aponta para um dos motivos pela qual o Computador seja uma revolução. Segundo ele, isto ocorre pelo fato de o Computador como os Jogos Digitais serem capazes de ensinar, “o computador está propiciando uma verdadeira revolução no processo de ensino-aprendizagem. Uma das razões dessa revolução é o fato de ele ser capaz de ensinar”. <sup>137</sup>

A adoção do Computador e dos Jogos Digitais como recurso para o ensino, não só de História, mas para todas as outras disciplinas, se caracteriza pela sua potencialidade de introduzir conexões mais interativas entre estudantes e o tema abordado pelo professor. Singularidade esta, que recursos como cinema e televisão não compartilham, pois, estes trabalham com conhecimento estático, a difusão da mensagem ocorre de forma “homogenia”, ou seja, não considerando as particularidades dos telespectadores, neste caso os estudantes.

---

<sup>134</sup> Ibidem, FRANÇA, Cyntia Simionai. SIMON, Cristiano Biazzo, p. 3.

<sup>135</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Ed Cortez, 2004. Primeira Parte: História Escolar: Perfil de uma disciplina – 1. Renovações curriculares – 1.2. Concepções de Conteúdos Escolares e de Aprendizagem – 1.3. Métodos e Novas Tecnologias. Pág.103-110., p.108.

<sup>136</sup> VALENTE, José Armando. **Por que o computador na educação?** In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Unicamp/Nied, 1998.

<sup>137</sup> Ibidem, VALENTE, J. A, p.29.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>138</sup> em sua redação já apontava para a possibilidade da introdução de novas tecnologias educacionais, quando em seu Artigo 39 prevê a integração profissional e tecnológica à didática. “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”<sup>139</sup>. Podemos concluir que o resultado destas observações foi a introdução dos computadores para uso didático. “Assim é que os equipamentos computacionais chegaram ao ambiente escolar.”<sup>140</sup>

Andrea Ferreira e Paulo Ventura<sup>141</sup> observam que mediante as discussões voltadas para a modernização da didática do ensino, a introdução do computador na escola não deve ser entendida como uma educação tecnicista, onde as novas tecnologias serão empregadas apenas para formação de indivíduos habilitando-os somente para seu uso, alheios a tudo que lhes cercam. A educação com auxílio das tecnologias, nesse caso o computador, deve ser compreendida como uma possibilidade na formação de indivíduos pensantes, capazes de refletir de forma crítica sobre sua utilização e de como esta irá contribuir para transformação de uma sociedade mais justa e humana.

Outro fator a ser considerado, é que com utilização dos equipamentos digitais associados a uso da internet, os jovens estão cada vez conectados a um mundo multimidiático. “As atuais gerações convivem com informações obtidas por imagens e sons, e essa situação tem provocado mudanças substantivas na escolarização.”<sup>142</sup>

Isso só é possível devido à facilidade de acesso a esses meios de comunicações graças a popularização da Internet, ocorrido de forma efetiva a partir dos anos 2000<sup>143</sup>.

---

<sup>138</sup> BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ldb: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1. ed. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, mar. 2017. p. 1-59. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 14 jun. 2018.

<sup>139</sup> Ibid., Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>140</sup> FERREIRA, Andréia de Assis. **Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de história acerca da informática educacional no processo ensino – aprendizagem**. Belo Horizonte, 2004. 130 p. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais, CEFET - MG, 2004, p.15.

<sup>141</sup> FERREIRA, Andréia de Assis; VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Concepções de professores de História da rede municipal de ensino de Belo Horizonte acerca da informática educacional**. Educação: Revista Centro de Educação, Santa Maria, v. 2, n. 32, p.1-11, jun. 2007. Semestral. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 03 jun. 2019.

<sup>142</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.**, op. Cit, p. 107.

<sup>143</sup> FRANÇA, Cyntia Simionai; SIMON, Cristiano Biazzo. **Professores de história: o uso do computador na construção do conhecimento histórico escolar.**, op. Cit., p. 3.

Devido a estas mudanças, os processos de escolarização teriam que passar por constantes adaptações gerando a necessidade cada vez maior de utilização desta ferramenta visto que o Computador será de muita importância para o processo de modernização do aprendizado.

Apesar de o Computador e os Jogos Digitais provarem ser importante no processo de aquisição do conhecimento histórico, é fundamental deixar claro que para ele ser visto como um recurso educacional, ele deve estar inserido em um contexto pedagógico. A problematização do seu uso, deve ser entendido da seguinte forma: segundo Andrea Ferreira e Paula Ventura<sup>144</sup>, o computador deve ser compreendido como parte de um conjunto envolvendo a relação entre estudante e professor cujo objetivo principal é o de ensinar e aprender a partir das atividades propostas. Do contrário, seu uso sem qualquer relação com ensino/aprendizado não será considerado uma inovação educacional.

Ainda sobre sua utilização, Valente aborda duas maneiras diferentes de usar o computador para educação. A primeira seria voltada para instrução, onde o computador seria apenas um veículo transmissor do conhecimento, semelhante à maioria dos casos que ocorrem com livro didático o autor define como modelo “instrucionista”<sup>145</sup>. A outra maneira, sobre qual o autor chama atenção, seria o uso do computador como instrumento enriquecedor das aulas onde o estudante constrói seu próprio conhecimento:

No entanto, o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução.<sup>146</sup>

Desta forma, o computador pode desempenhar a função de tornar as aulas de fato interessantes, isso dependerá da forma como este for utilizado, se como mera máquina ilustrativa, terá sua potencialidade pedagógica subestimada. Se aplicado de forma que proporcione a interação entre estudante, professor e conteúdo, este terá seu papel revolucionário comprovado através dos resultados obtidos, afinal o processo moderno de aprendizado consiste em unir o cotidiano do aprendizado, com as inovações

---

<sup>144</sup> FERREIRA, Andréia de Assis; VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Concepções de professores de História da rede municipal de ensino de Belo Horizonte acerca da informática educacional. Educação:** Revista Centro de Educação, Santa Maria, v. 2, n. 32, p.1-11, jun. 2007. Semestral. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 03 jun. 2019, p. 4.

<sup>145</sup> VALENTE, J. A. **Por que o computador na educação?** In: VALENTE, J. A. (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Unicamp/Nied, 1998., p. 30.

<sup>146</sup> *Ibidem*, VALENTE, José. Armando, p. 30/31

tecnológicas produzindo assim, o estudante autor na construção do conhecimento. O conhecimento deixa de ser apenas teoria, uma coisa abstrata e passa a fazer parte de prática de vida.

O emprego de recursos tecnológicos assim como recursos midiáticos podem servir de incremento na participação dos estudantes nas aulas de História, onde o professor não é o único que auxilia na concepção do conhecimento, este será construído de forma coletiva. Fazendo com que a escola se torne o ponto de partida na sistematização do conhecimento, gerando cada vez mais interesse por parte do estudante, como nos fala Valente, “A escola deveria ser interessante não pelo fato de possuir um artefacto, mas pelo que acontece na escola em termos de aprendizado e desenvolvimento intelectual, afetivo, cultural e social”.<sup>147</sup> O colégio deve ser entendido como local onde se constrói o conhecimento através da troca de experiências. O próximo capítulo tem como objetivo principal discutir o conceito de juventude e de como as novas gerações se relacionam com o aprendizado.

## 2. JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo abordaremos o conceito dos jogos assim como correlação com a cultura, e de como essa relação abrange os jogos digitais em suas várias concepções de definições. Faremos um breve resumo sobre a história dos Jogos Digitais assim com a sua evolução e como esse se tornou um importante elemento da cultura midiática, aprofundaremos o conhecimento dos Jogos Digitais elaborando uma classificação enquanto destinação, aplicação, gênero e estilo.

Por fim, apresentaremos o Jogo Digital *Company of Heroes 2*, objeto de pesquisa deste trabalho a ser usado como recurso pedagógico nas aulas de história sua análise se dará através das impressões e críticas levantadas pelos especialistas em jogos digitais, através dos sites especializados no assunto.

### 2.1. Conceituando os Jogos

Um dos pressupostos teóricos utilizado como base na fundamentação desta pesquisa é o jogo. Portanto, sua conceituação torna-se importante, uma vez que sua aplicabilidade desempenhará um papel essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

---

<sup>147</sup> VALENTE, José. Armando. **Por que o computador na educação?** In: VALENTE, J. A. (Org.). Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: Unicamp/Nied, 1998.

Porém, sua definição não é uma tarefa assim tão fácil, devido à abrangência atribuída a seus significados.

Para Tizuko Kishimoto, o problema está na sua interpretação visto que, a sua pronúncia pode suscitar formas diferentes de interpretação:

Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez [...]. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. [...] O que dizer de um jogo político quando se imagina a estratégia e a astúcia de parlamentares e empresários negociando vantagens para conseguir seus objetivos?<sup>148</sup>

Ou seja, a concepção de jogo pode ser vista sobre diferentes ângulos, não só através do ato de brincar, mas também a partir de diferentes concepções para esta palavra, assim como os exemplos sugeridos pela autora, a palavra jogo também pode ser utilizada para se referir a uma variedade de fenômenos que podem indicar a mesma representação.

Já Marlon Soares, nos chama atenção para o fato da palavra jogo ser empregada a partir de outros termos, mas segundo o autor, embora haja uma diferenciação entre eles, considera-se que dispõem de uma definição comum:

[...] a definição propriamente dita do jogo não é uma coisa simples e muito menos amplamente consensual. Em vários trabalhos publicados nos últimos anos na literatura, há ainda muita confusão no que se refere aos termos utilizados. Em alguns trabalhos vemos o vocábulo JOGO. Em outros, o vocábulo ATIVIDADES LÚDICAS, ou ainda BRINCADEIRAS, entre outros termos correlatos. A partir dessa quantidade de definições defendemos a ideia que o uso da palavra JOGO ou LÚDICO para qualquer atividade que tenha relação com o uso de atividades lúdicas diversas é bastante adequada. [...] Jogo, Atividade Lúdica, Brincadeira, Lúdico, são termos perfeitamente aceitáveis em um único vocábulo: Jogo.<sup>149</sup>

Dessa forma, para entendermos o conceito de jogo torna-se preciso fazer uma pequena delimitação sobre como ele é visto neste estudo. Como se trata de uma linha de pesquisa em educação, cuja produção do conhecimento é voltada para ciências humanas e sua disciplina de História. Propomos fazer sua definição através da percepção filosófica, histórica e pedagógica para qual, destina-se a sua aplicação.

<sup>148</sup> KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008., p. 13.

<sup>149</sup> SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química: uma Discussão Teórica Necessária para Novos Avanços**. Redequim: Revista de Debates em Ensino de Química, Recife, v. 2, n. 2, p.5-13, out. 2016. Semestral. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/issue/view/128/showToc>. Acesso em: 05 mar. 2020., p. 10.

De acordo com Rosângela Veloso e Antônio Marques, a história aponta que pensadores como Aristóteles, já se dedicavam a pensar filosoficamente sobre o significado de jogo. Para ele o jogo pode ser entendido como uma atividade humana que se exerce e se executa por si mesma, sugerindo assim, uma autossuficiência não possuindo outra ação além de si mesmo.<sup>150</sup>

Ainda de acordo com sua origem, este vocábulo nos remete a palavra diversão ou ócio e de acordo com a análise de Celso Antunes, sob uma perspectiva etimológica:

A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra.<sup>151</sup>

Neste sentido, de acordo com o autor, em seu cerni a palavra jogo possui um significado que nos remete ao não sério, ou ainda a brincadeira. Já em seus estudos sobre a utilização dos jogos como conteúdos educacionais, Juan Murcia explica que o jogo pode ser entendido ainda como um fenômeno antropológico estando historicamente presente em todas as civilizações estando ligado através da cultura:

O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, a sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, a arte, a língua, a literatura, aos costumes, a guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é facilitador da comunicação entre seres humanos.<sup>152</sup>

Partindo da afirmação de Murcia onde o jogo enquanto fenômeno antropológico está ligado as civilizações, podemos deduzir que este não só irá fazer parte da cultura das próprias civilizações, como irá anteceder a própria civilização. Neste sentido, o historiador Johan Huizinga, descreve o jogo como elemento da cultura e pode ser compreendido como atividade lúdica, pois se trata de um “faz de conta” possuindo um limite estabelecido, mas também, pode ser entendido como um ato primitivo antecedendo até mesmo a cultura, pois segundo suas reflexões, é um conceito partilhado com outros animais:

---

<sup>150</sup> VELOSO, Rosângela Ramos; SÁ, Antônio Villar Marques. **Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades.** Lecturas: Educación Física y Deportes (EFDeportes.com), Buenos Aires, v. 132, p.1-7, maio 2009. Mensal. Traduzido. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/indic132.htm>. Acesso em: 06 mar. 2020., p.2.

<sup>151</sup> ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes. 2003., p. 11.

<sup>152</sup> MURCIA, Juan Antônio Moreno (Org). **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 9.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público.<sup>153</sup>

O lúdico em sua concepção, é o ato de brincar, abstrair, em dado momento, da realidade sem compromisso com o fenômeno físico ou ainda psicológico, limitando-se apenas pelo tempo e espaço como autor nos chama atenção:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência.<sup>154</sup>

Ou seja, o jogo pode ser definido como uma brincadeira ou ainda o ato de brincar estando presente em todas as formas de convivência seja ela animal ou humana independente da forma pela qual se aplique, sua finalidade é a diversão, o lúdico e a experimentação do prazer.

Entretanto, apesar do jogo nos remeter a ideia de entretenimento, passatempo ou ócio, nos remetendo a pouca ou nenhuma seriedade como registra o próprio Huizinga, ele não deixa de ter um caráter sério. Como observa Kishimoto,

o caráter “não-sério” apontado por Huizinga não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso que acompanha na

---

<sup>153</sup> HUIZINGA, Johan et al. **Homo Ludens**: Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. 190 p. Tradução de: João Paulo Monteiro. Disponível em: <https://loja.editoraperspectiva.com.br/filosofia/homo-ludens/>. Acesso em: 14 abr. 2019. p. 5.

<sup>154</sup> Ibidem, HUIZINGA, Johan., p. 5.

maioria das vezes o lúdico e se contrapõem ao trabalho considerado atividade séria.<sup>155</sup>

Isto posto, o caráter não-sério não faz com que jogo seja algo supérfluo, pois por traz do ato de brincar pode existir um objetivo bem sério como também afirma Carlos Duflo:

A menos que seja questionado todo o esquema no qual se apoia essa discriminação, que possamos conceber, por exemplo, que a criança seja digna de interesse, que o jogo não se opõe necessariamente ao sério, nem se assimile diretamente aos prazeres do corpo e que, enfim, nem virtuosa, nem útil, encontrando-se, portanto, fora das grandes categorias que servem para classificar e avaliar o homem em seus atos seja, no entanto, necessária para definir o humano.<sup>156</sup>

Dentro destas afirmações, torna-se possível entender o jogo como parte que define a própria natureza humana, onde o lúdico é visto como um fenômeno que o acompanha durante todo o seu percurso histórico social. Isto só será possível devido ao entendimento de que o jogo representa uma das primeiras opções na busca por prazer e sensação de felicidade proporcionada pelo ato de brincar. Por isso, não devemos deixar de fora o elemento sério afinal, o esporte quando submetido a regras, definirá ganhadores e perdedores gerando assim o conceito de competição. Não deixa de ser um jogo, pois também pode ser utilizado para busca da satisfação.

Sendo assim, surge a compreensão de que o jogo poder ser caracterizado através da representatividade, ou seja, a percepção que cada sujeito, grupo ou sociedade terá em relação a sua significação. Segundo Tizuko Kishimoto, estas concepções partem de três pontos de vistas. O primeiro, definido como o “resultado de um sistema linguístico”, diz respeito ao contexto social na qual o jogo se encontra inserido. O jogo possui uma linguagem própria, não considerando convenções como a compressão da realidade, regras globais e a lógica (visto que possui lógica própria). A sua existência visa anteder uma realidade peculiar de acordo com o “uso social da linguagem” a qual faz parte. Ou seja,

subentende todo grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõem um quadro sociocultural transmitido pela linguagem real.

<sup>155</sup> Ibidem, KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). p. 23-24.

<sup>156</sup> DUFLOS, Carlos. **O jogo: de pascal a schiller**. de Pascal a Schiller. Porto Alegre: Artmed, 1999. 88 p., p.14.

Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que sociedade lhe atribui.<sup>157</sup>

Para exemplificar Kishimoto utiliza a realidade indígena, onde crianças brincando com arco e flechas podem ser percebidas por pessoas de fora daquela realidade apenas como brinquedo. Entretanto, em algumas culturas indígenas, eles representam instrumentos utilizados na caça e na pesca, e que seu uso, desde cedo pode significar aprendizado.

A segunda concepção tem relação com o sistema de regras, visto que graças a sua existência torna-se possível delimitar estruturalmente suas particularidades. Segundo nos explica Edna Garcez, para isso utilizamos como exemplo, o futebol, o vôlei, assim como, o basquete e o handebol onde, apesar de terem em comum utilização da bola, só será possível distinguir as diferenças através das regras de cada um, sobre as regras como diferenciação dos jogos Garcez nos diz.

O jogo pode ser diferenciado pelo sistema de regras, pois, qualquer jogo possui uma ordem sequencial que especifica e determina sua modalidade. O jogo de xadrez é diferente do jogo de dama, embora utilizem o mesmo tipo de tabuleiro. Utilizando o mesmo baralho se pode jogar, por exemplo, buraco, truco, pôquer, etc. São as regras do jogo que os diferenciam. São estas estruturas sequenciais de regras que permitem a relação com a situação lúdica, ou seja, enquanto jogam, executando as regras do jogo, os indivíduos ao mesmo tempo desenvolvem uma atividade lúdica.<sup>158</sup>

Portanto, além das regras delimitarem as categorias de jogos, é ainda a partir da constituição de regras que será possível a criação de uma espécie de contrato ético, onde os participantes envolvidos se comprometem a obedecer, do contrário o jogo tende a perder o seu propósito. Ou seja, de acordo com Nilton Pereira e Marcello Giacomoni “a ordem é garantida pelas regras, que determinam aquilo que vale no mundo temporário construído pelo jogo”<sup>159</sup> assim como adverte Huizinga, “o jogador que desrespeita ou ignora as regras é um ‘desmancha-prazeres’.”<sup>160</sup>

<sup>157</sup> Ibidem, KISHIMOTO, Tizuko Mochida. (Org.), p.16-17.

<sup>158</sup> GARCEZ, Edna Sheron da Costa. **O Lúdico em Ensino de Química: um estudo estado da arte**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências e Matemática, Pró-reitoria de Pós-graduação (prpg), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Cap. 4. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4699>. Acesso em: 17 fev. 2020., p. 29.

<sup>159</sup> PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013. Cap. 7. p. 9-24. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em: 17 fev. 2020., p.22.

<sup>160</sup> HUIZINGA, op. cit., p.12.

A terceira percepção corresponde ao jogo como objeto, entendido aqui como a representação física do jogo. Ou seja, a partir da relação entre o material utilizado na confecção do jogo e o resultado de sua produção, neste caso, o brinquedo. Segundo Edna Garcez,

já como objeto, o jogo está relacionado ao material no qual se concretiza. No objeto empregado como material de jogo pode-se reconhecer determinado jogo ou brincadeira. O xadrez materializa-se nas peças e tabuleiro que permitem jogar xadrez. O pião, no material que representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião.<sup>161</sup>

O Jogo Digital encontra-se nesta categoria, pois, o *software* e *hardware* compõem o material pela qual será possível o seu reconhecimento enquanto jogo, visto aqui como objeto utilizado na brincadeira de “jogar Videogame”.

### 2.1.1. Jogos e Videogames: Uma relação objetificada

Neste item, buscamos estabelecer através da investigação bibliográfica uma relação entre o jogo e Videogame, logo, como sugerido no título deste subitem, “Jogo e Videogame uma relação objetificada.”, justifica-se pela ligação existente entre eles pela classificação, mas, sobretudo pela materialidade. Embora o termo jogos esteja contido na definição de “jogo”, cabe discorrer sobre o seu significado, visto que ao longo da pesquisa verificamos algumas distinções.

Durante o levantamento bibliográfico sobre o conceito de *Game*, fizemos algumas constatações. A primeira diz respeito sua própria significação, afinal o que é Videogame? Consequentemente, percebemos que, assim como a interpretação de jogo torna-se difícil devido à amplitude de significados, o mesmo se pode dizer em relação ao termo game. Como explica Gallo:

Definir o que é videogame é uma tarefa mais difícil do que parece ser à primeira vista. Em primeiro lugar temos que considerar que o videogame é um fenômeno extremamente dinâmico e metamórfico. Isso significa que diferentes áreas que abordam o videogame, como as ciências da computação, a sociologia, as ciências cognitivas, a comunicação, as artes, o design, a psicologia, a publicidade, entre outras tantas, podem - a partir de uma perspectiva multidisciplinar - definir de diferentes formas o mesmo fenômeno.<sup>162</sup>

<sup>161</sup> Ibidem, GARCEZ, Edna Sheron da Costa., p.29.

<sup>162</sup> GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da Cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar.** 2007. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Comunicação e Semiótica, Comunicação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Cap. 2. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4906>. Acesso em: 19 fev. 2020. p. 95.

Em vista dessas observações, entendemos que para fazer sua definição, devemos considerar à dinâmica das transformações pela qual o videogame encontra-se submetido, ou seja, ele está em constante metamorfose. Outro detalhe a ser considerado diz respeito à abordagem, ponto de vista, pois segundo o autor esse fenômeno pode ser percebido através dos olhares de diferentes campos científicos.

Por outro lado, os debates por parte dos estudiosos ocorrem pela própria utilização do termo, ou termos. Durante o processo de coleta de informações deparamos com alguns, além do Jogo Digital (termo preferencialmente utilizado aqui neste trabalho), observamos menções como Jogos de Computador, Videogame, *Games* e a palavra Vídeo Game (mesmo termo citado antes, porém separado). Em sua pesquisa sobre a teoria dos Jogos Digitais, Bernard Perron e Mark Wolf destacam que “até o termo utilizado para referir-se ao objeto é motivo de debate: tem sido lento o desenvolvimento de um conjunto de termos acordados, mesmo para o nome do próprio sujeito: *Games*, Videogames, Vídeo Games, Jogos de Computador ou Jogos Digitais?”<sup>163</sup> Marco Fornaciari ainda nos mostra que há “muitas das discordâncias acerca do momento de surgimento do videogame têm origem nas dificuldades encontradas pelos estudiosos para defini-lo.”<sup>164</sup>

Todavia, de acordo com Artur Peixoto, embora essas alusões façam referências aos jogos digitais, ele pondera que seus significados podem suscitar discórdia, isso ocorre devido a diferenças sutis em relação à definição do próprio jogo.

Uma denominação bastante difundida é *games*, em tradução literal do inglês, jogos. Não dá conta da especificidade dos jogos produzidos para suportes digitais. Com essa denominação não haveria diferença entre um jogo produzido para ser jogado no console Xbox One, da Microsoft, e um jogo de tabuleiro qualquer, como o famoso War, por exemplo. Outro termo utilizado é o de *videogame*, porém, é uma expressão ambígua que tanto pode servir para os jogos tradicionais como para os consoles pessoais. Há ainda jogos eletrônicos, o problema aqui é que eletrônicos não são necessariamente desenvolvidos para plataformas digitalizadas.<sup>165</sup>

<sup>163</sup> PERRON, Bernard; WOLF, Mark J. P. (ed.). *The video game theory reader 2*. New York: Routledge, 2009. 453 f. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.8469&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020. p. 6-7.

<sup>164</sup> FORNACIARI, Marco de Almeida. *A guerra em jogo: a segunda guerra mundial em call of duty, 2003-2008*. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Cap. 3. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/2010.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019. p.21.

<sup>165</sup> PEIXOTO, Artur Duarte. *Jogar com a História: concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da revolução francesa*. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Cap. 1. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/157133>. Acesso em: 3 nov. 2018. p. 24

Sendo assim, mediante estas observações e percepções feitas durante os processos de leituras dos autores supracitados nesta parte do trabalho, utilizamos as divergências de opiniões para definir o termo apropriado utilizado para o embasamento teórico deste estudo. Assim como a própria definição conceitual do “Videogame”. Entretanto, torna-se importante esclarecer que, mediante a complexidade que envolve as discussões, este texto não visa fazer um aprofundamento em relação a esses debates, pois para isso, teríamos que enveredar pelos estudos da “Ludologia”<sup>166</sup> a ainda pela “Narratologia”<sup>167</sup> assim como através dos “*Games Studies*”<sup>168</sup>, mas sim fazer uma definição conceitual do objeto de estudado nesta pesquisa.

Para isso, os autores e pesquisadores consultados foram agrupados conforme os termos empregados em seus trabalhos. Marco Fornaciare, assim como Gallo, utilizam o termo “Videogame”, onde segundo Fornaciare, o Videogame pode ser entendido como:

um sistema interativo onde a participação do jogador em um conflito artificial é mediada por regras e efetivada através de uma interface que inclui alguma forma de exibição em tela do que ocorre no jogo. Tanto a estrutura de jogo quanto o mundo de jogo são programados e executados em um computador, possibilitando que os videogames sejam sistemas automatizados e mais complexos do que aqueles de outros tipos de jogo.<sup>169</sup>

Em sua definição, Fornaciare ressalta a complexidade que faz dos Jogos Digitais diferentes de outros tipos jogos. Para exemplificação utilizamos três jogos que fizeram

---

<sup>166</sup> Área do conhecimento que abarca jogos, divertimentos, brincadeiras infantis etc., tudo o que estiver no âmbito do lúdico (jogos, brinquedos, divertimentos etc.): a importância da Ludologia em escolas infantis. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ludologia/>

<sup>167</sup> Termo traduzido do Francês, introduzido por Tzvetan Todorov na sua obra Gramática do Decameron (1969). Segundo Gerald Prince, tal como o linguista pretende estabelecer uma gramática descritiva da língua, também o Narratologista tem como objetivo descrever o funcionamento da narrativa e demonstrar os seus mecanismos, isto é, criar a gramática dos textos narrativos. Com efeito, a Narratologia examina o que as narrativas têm de comum entre si e aquilo que as distingue enquanto narrativas. Para tal, a narratologia procura descrever o sistema específico narrativo, buscando as regras que presidem à produção e processamento dos textos narrativos. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/narratologia/>

<sup>168</sup> Games Studies (em português, Estudos dos Games), em seu artigo, “A introdução a teoria do Jogo de Video”, Wolf e Perron nos contam que na virada do século já existiam estudos bastante promissores sobre o tema e isso proporcionou a surgimento da revista online intitulada *Game Studies*. A princípio, os principais polos acadêmicos de pesquisa sobre o assunto situavam-se nos EUA e nos países Escandinavos e se dividiam em duas correntes principais, a “Ludologia” e “Narratologia”. Enquanto ludólogos preocupavam-se fundamentalmente com as características específicas do videogame, geralmente afastando-se da tentativa de analisá-lo através de teorias pensadas para outras áreas, narratólogos dedicavam-se, como é de se esperar, principalmente ao estudo da narrativa em jogos. WOLF, Mark J. P.; PERRON, Bernard. **Introducción a la teoría del videojuego**. *Formats: revista de comunicació audiovisual*, Barcelona: Upf, n. 4, p.1-21, 2005. Anual. Revista online. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Formats/issue/view/4653>. Acesso em: 20 fev. 2020. n.p.

<sup>169</sup> FORNACIARI, Marco de Almeida. **A guerra em jogo: a segunda guerra mundial em call of duty, 2003-2008**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Cap. 3. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/2010.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019., p.21.

parte da nossa infância, “Genius, Autorama e Ferrorama”<sup>170</sup> que embora considerados como jogos eletrônicos, não podem ser classificados como Jogos Digitais, pois, segundo este autor, ele possui características próprias.

Gallo chama atenção para a significação em relação à área de conhecimento, pois segundo ele, terá influência sobre a sua definição, ou seja, a concepção de Jogos Digitais aos olhos da informática não será a mesma do ponto de vista da psicologia. Ele também aponta para algo que seria o diferencial entre os demais termos, seria a capacidade de armazenar memórias, por conseguinte continuar o jogo depois. “Outra diferença a ser observada nesse caso é que nos *Games* (e essa pode ser apontada como uma característica intrínseca ao Videogame), podem-se salvar de maneira independente diferentes momentos ou estágios do jogo para retomá-los depois.”<sup>171</sup>

Em vista disso, Gallo define o Videogame como sendo:

O termo se refere a um tipo de jogo (*game*) que necessita da interação de um jogador com uma interface (*input*) - em parte das vezes, mas não exclusivamente, um controle manual também chamado de *joystick* - capaz de alterar as variáveis do jogo a partir do processamento digital de dados em um sistema computacional, gerando um *feedback* audiovisual instantâneo; sons e imagens em tempo real em uma monitor eletrônico (vídeo).<sup>172</sup>

Desta forma, a plausibilidade desta definição encontra-se no emprego da própria palavra Videogame, que segundo este autor é composto de um jogo que precisa da interação do jogador para existir. Isso só será possível graças a relação estabelecida entre interface proporcionada por um controle ou ainda através de movimentos (*input*), é a tela (*output*) gerando assim, um *feedback* constante. Se fosse um *desktop* (computador de mesa), o jogador seria o operador, onde através do teclado e mouse ele dá comandos a máquina (*input*) que por intermédio do monitor, torna-se possível ver resultados obtidos através dos comandos (*output*) gerando assim o chamado *feedback* (compreendido como retorno).

O próximo grupo é dos daqueles que empregam o jogo digital em seus trabalhos como Arruda, Peixoto e Salem; Zimmerman. Segundo Eucídio Arruda, a definição de

---

<sup>170</sup> **Genius:** jogo eletrônico de memorização lançado em 1980 no Brasil que emitia luzes e sons; Autorama: consiste de uma armação em plástico que simula uma pista de corrida onde se colocava carros de controle semi-remoto funcionando como um circuito de corrida. Seu lançamento no Brasil foi em 1963; Ferrorama: é um brinquedo que simulava uma linha férrea, sua primeira versão foi lançada na década 70 possui movimentos e sons similar a de um trem. Todos estes brinquedos foram lançados pela empresa brasileira Manufatura de Brinquedos Estrela S.A. (grifo nosso).

<sup>171</sup> GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da Cultura**, op. cit., p. 93.

<sup>172</sup> Idem., p. 95.

Jogo Digital parte da junção de dois conceitos fundamentais: o Digital que seria a capacidade lógica dos computadores decifrarem os códigos transmitidos pela interface humana, isso ocorre através do chamado Código Binário,<sup>173</sup> e a Microinformática que é o conjunto composto pelas ciências da computação e os processos de produção de equipamentos, programas e mídias digitais voltadas para a computação:

Digital: No contexto da informática, digital refere-se a dígitos numéricos, daí a tecnologia digital ser baseada na linguagem binária: são números que decodificam toda a informação transmitida pelos computadores. Microinformática: É baseada no termo informática, que se refere a um conjunto de ciências da informação, como computação, cálculo, modelagem de problemas, etc. O termo microinformática refere-se aqui a processos de produção, tratamento e problematização de informação baseada em tecnologias digitais disponíveis em mecanismos portáteis ou de dimensões reduzidas e, portanto, possíveis de serem adquiridos em ambientes domésticos, como os computadores pessoais, notebooks e dispositivos móveis como smartphones e tablets.<sup>174</sup>

Podemos entender que daí se originará a chamada tecnologia digital, onde toda a lógica computacional se baseará no código Binário. Da ligação destes dois termos nasce o Jogo Digital. Ele justifica o uso do termo “Jogo Digital” devido à amplitude que proporciona ao objeto, entendido aqui como Videogame conforme afirma:

Nesta perspectiva, a tecnologia digital dá maior amplitude ao objeto, por vincular toda e qualquer produção baseada na microinformática que é oferecida ao sujeito no formato de jogo, independente se o é apresentado sob a interface do vídeo ou qualquer outra interface que venha a ser desenvolvida.<sup>175</sup>

Ainda, conforme argumenta Arruda, o uso do termo Videogame pode ser compreendido como *consoles* pessoais e isso pode restringir sua amplitude. Outro fator para o uso do vocábulo Jogos Digitais, na justificativa do autor é que este termo ainda se encontra em construção teórica onde, “as pesquisas sobre videogames caracterizam-se por serem incipientes e estão em processo de consolidação teórica, inclusive do termo que define tais artefatos culturais.”<sup>176</sup>

<sup>173</sup> Ainda segundo Arruda o Código Binário ou Sistema Binário pode ser entendido a partir combinação de base 2 é um sistema de numeração posicional em que todas as quantidades se representam com base em dois números, ou seja, zero e um. Os computadores digitais trabalham internamente com dois níveis de tensão, pelo que o seu sistema de numeração natural é o sistema binário. (Grifo meu).

<sup>174</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. Fundamentos para o Desenvolvimento de Jogos Digitais. Editora: Bookman; 1ª Edição, 2013, p. 3-4.

<sup>175</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? 2006. 228 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Cap. 2. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84YTDL>. Acesso em: 26 jul. 2019. p. 70.

<sup>176</sup> ARRUDA, Eucidio Pimenta. Jogos digitais e aprendizagens, op. cit., p.70.

Peixoto, como já supracitado, discorre sobre a utilização dos termos *games*, videogame e jogos eletrônicos, pois segundo ele, não dão conta dos “jogos produzidos para suportes digitais.”<sup>177</sup> Para ele o termo Jogos Digitais definem de maneira mais correta estes artefatos. Assim como Arruda, ele também parte da ideia de que o jogo digital se baseia no código binário. Para um melhor entendimento sobre a caracterização dos Jogos utilizamos a tabela produzida por Katie Salem e Eric Zimmerman.

<b>Elementos de uma definição de jogo</b>	Parlett	Abt	Huizinga	Caillois	Suits	Crawford	Costikyan	Avedon/ Sutton-Smith
Procede com a regra que limitam os jogadores								
Conflito ou competição								
Orientado a um objetivo/ ou a um resultado								
Atividade, processo, ou evento								
Envolve toma da de decisão								
Não sério e absorvente								
Nunca associado com ganho material								
Artificial/Seguro/ Fora da vida comum								
Cria grupos sociais especiais								
Voluntária								
Incerto								
Faz-de-conta/ Representacional								
Ineficiente								
Sistema de partes/Recursos e fichas								
Uma forma de arte								

Tabela 1: Caracterizando os jogos segundo Katie Salem e Eric Zimmerman.

A tabela acima proposta por Salen e Zimmerman, nos apresenta às ideias de cada um dos estudiosos sobre tema, e, ao mesmo tempo nos permite fazer uma pequena comparação sobre os elementos que caracterizam os jogos. Na sua pesquisa sobre *design* de jogos, os autores trazem a discussão sobre o que seriam os jogos digitais. Nas suas primeiras observações torna-se possível perceber o jogo como caráter experimental, “um jogo é um sistema no qual jogadores engajam em um conflito artificial, definido por regras, que resultam em um resultado quantificável”<sup>178</sup>.

A partir da elaboração destas tabelas, tornou-se possível um melhor entendimento das ideias dos autores, ao mesmo tempo, proporcionou o desenvolvimento das principais

<sup>177</sup> PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a História.**, op. cit., p. 24.

<sup>178</sup>SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos.** São Paulo: Blucher, 2012. 4 v. Tradução: Edison Furmankeiwicz. Vl. 1. p. 95.

ideias norteadoras das definições dos jogos digitais. Para eles os jogos se caracterizam por:



Figura 2: Representação dos conceitos que compõem a definição do termo “jogo”.<sup>179</sup>

Sistema: entendido aqui como um conjunto de componentes que se correlaciona para formar o jogo na totalidade e segundo Salem & Zimmerman,

proporciona contextos de interação, que podem ser espaços, objetos e comportamentos que os jogadores exploram, manipulam e habitam. Os sistemas vêm a nós em muitas formas, de sistemas mecânicos e matemáticos a conceituais e culturais. Um dos desafios da nossa discussão atual é a de reconhecer as muitas maneiras que um jogo pode ser enquadrado como um sistema. Xadrez, por exemplo, poderia ser pensado como um sistema de estratégia matemática. Poderia também ser pensado como um sistema de interação social entre os dois jogadores, ou um sistema que simula abstratamente uma guerra.<sup>180</sup>

Assim como o xadrez, exemplo citado pelos autores o mesmo podemos dizer dos jogos digitais como o RPG, sigla em Inglês que significa “*Role-Playing Game*”, gênero de jogo onde os jogadores assumem personagens imaginários. Essa modalidade de jogo se caracteriza por um sistema de regras complexo, assim como enredos, cenário e narrativas altamente elaboradas, além de contar com uma série de organizações sociais dentro do próprio jogo<sup>181</sup>, resultando na imersão total do jogador.

Jogadores estes, compreendidos como parte integrantes do sistema. Pois, na concepção de Salem & Zimmerman esta experimentação será o resultado do próprio envolvimento do jogador com o jogo onde, segundo eles, “um jogo é algo que um ou mais

<sup>179</sup> MIRANDA, Frederico S.; STADZISZ, Paulo C. **Jogo Digital**: definição do termo. 2017. Elaborado por SBGames. Disponível em: <https://www.sbgames.org/>. Acesso em: 09 mar. 2020. p. 298.

<sup>180</sup> Ibid, SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**. p. 71.

<sup>181</sup> Os gêneros e subgêneros dos Videogames serão abordados na missão “Um jogo para ensinar História”.

participantes jogam ativamente. Os jogadores interagem com o sistema de um jogo para experimentar a interação lúdica do jogo.”<sup>182</sup>

Outro ponto que segundo os autores, caracterizará o jogo é a artificialidade. Os jogos mantêm uma separação entre “a chamada ‘vida real’, no tempo e espaço. Embora, obviamente, os jogos ocorram no mundo real, a artificialidade é um dos seus traços distintos”.<sup>183</sup>

Com relação à disputa ou as rivalidades geradas decorrentes da prática de jogos, os autores definirão como conflito. Onde, a disputa pode incluir tanto a cooperação, quanto a própria competição constituindo-se um dos pontos centrais dos jogos. “Todos os jogos incorporam a disputa de poderes. O conflito é central para os jogos.”<sup>184</sup>

As regras são segundo Salem & Zimmerman, a parte crucial dos jogos. Para isso, eles concordam com os autores citados na tabela 1. Como já mencionado em outros momentos, as regras nortearão a execução do jogo, visto que é através da sua implementação que será possível definir limites e segundo os autores “proveem a estrutura a partir da qual o jogo emerge, pela delimitação do que o jogador pode e não pode fazer.”<sup>185</sup>

Por fim, Salem & Zimmerman definem os jogos através dos resultados quantificáveis. Onde entendemos que como jogo este, definirá vencedores e perdedores, e isto é que o diferencia das atividades lúdicas. “Os jogos têm um objetivo ou resultado quantificável. Na conclusão de um jogo, um jogador ganhou, perdeu ou recebeu algum tipo de pontuação numérica. Um resultado quantificável é o que normalmente distingue um jogo de desempenhar atividades menos formais.”<sup>186</sup>

Como vimos, os autores citados definem o conceito de Jogos de Digitais não por uma perspectiva uníssona, mas a partir de vários pontos para que assim, pudessem definir o Jogo Digital como sendo algo distinto de outros tipos de jogos, e isso ocorre devido a sua complexidade e a intensidade de experiência que ele proporciona ao jogador.

Dos autores estudados nesta pesquisa, observamos que Perron & Wolf utilizam o termo “*Vídeo Game*” assim de forma separada:

Embora o termo jogos eletrônico, possa se referir a qualquer jogo que tenha um componente eletrônico (como Simon por Milton Bradley [1978] ou Merlin por Parker Bros. [1978], que não têm elementos

<sup>182</sup> Ibid, SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**. p. 95-96.

<sup>183</sup> Idem, p. 96.

<sup>184</sup> Idem, p. 96.

<sup>185</sup> Idem, p.96.

<sup>186</sup> Ibid, SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**. p. 96.

visuais além de luzes piscantes), os termos vídeogames e computador jogos se referem mais especificamente ao tópico em questão - e, além disso, são os termos que usados com mais frequência no discurso popular e escolar. Devido à sua natureza mais exclusiva e exata, neste livro, decidimos usar vídeo games [...] Apesar dos dois termos serem frequentemente utilizados de forma intercambiável, uma distinção entre eles poderia ser feita; “jogos de computador” não exigiriam um componente visual, enquanto “vídeo games” não exigiriam um microprocessador (ou o que quer que alguém desejasse definir como essencial para que algo seja considerado um “computador”). O jogo de tabuleiro *Stop Thief* (1979), por exemplo, inclui um computador portátil que emite sons que se relacionam à ação de jogo no tabuleiro. Portanto o jogo poderia ser considerado um jogo de computador, mas não um vídeo game. Existem mais jogos desse tipo do que jogos que envolvem vídeo mas não um computador, tornando “vídeo games” o termo mais exclusivo. “Vídeo games” também é mais preciso no relativo a que tipos de jogo o uso do termo em linguagem corrente se refere. Outro limite turvo surge quando consideramos o lugar dos jogos de aventura em texto, compostos apenas de texto. Enquanto a distinção entre jogos de aventura em texto e gráficos segue existindo (e é uma distinção útil e lógica), texto exibido em uma tela também pode ser considerado uma exibição visual e uma forma de gráfico computadorizado.<sup>187</sup>

De acordo com o descrito no trecho acima, os autores justificam o uso do termo “*Vídeo Game*”, pois entendem que ele se adéqua mais as especificidades do objeto se comprado a “jogo de computador”, ou mesmo “jogo digital”. No entendimento dos autores, essa especificidade reside no fato do jogo ser exibido em uma tela fazendo com que o objeto referenciado fique mais claro. Os autores também fazem referências a textos escritos que podem contribuir para o uso desta terminologia.

Dando continuidade, para os autores como Marcella Costa, Jane McGonigal e Felipe Mello & Vicente Mastrocola, o termo mais apropriado seria o “*Game*” (em

---

<sup>187</sup> Da matéria original em espanhol. Mientras que el término electronic games puede referirse a cualquier juego que tenga un componente electrónico (como el Simon de Milton Bradley [1978] o el Merlin de Parker Bros. [1978], que no tienen ningún elemento visual aparte de las luces intermitentes), los términos video games y computer games hacen referencia de forma más concreta al tema que tratamos –y, además, son los términos que se utilizan más a menudo en el discurso popular y escolar. Por su naturaleza más exclusiva y exacta, en este libro hemos decidido utilizar videojuegos. [...] Aunque a menudo estos términos se utilizan indistintamente, se podría establecer una diferenciación entre ellos: computer games [“juegos de ordenador”] no necesita un soporte visual, mientras que video games [“videojuegos”] no necesita un microprocesador (o lo que se decida considerar esencial para referirse a algo como un ordenador). El juego de mesa *Stop Thief* (1979), por ejemplo, cuenta con un ordenador portátil que emite sonidos relacionados con el juego que hay en la mesa. Así pues, este juego se podría considerar un juego de ordenador pero no un videojuego. Como hay más juegos de este tipo que juegos con vídeo y sin ordenador, videojuegos es un término más específico. Videojuegos también es más exacto en cuanto al tipo de juego al cual se hace referencia cuando se utiliza el término de forma coloquial.[...] Cuando pensamos en los juegos de aventuras de texto –que se componen únicamente de texto– se vuelven a confundir los límites entre los términos. Aunque persista la distinción entre juegos de aventuras de texto y juegos de aventuras gráficos (y se trata de una distinción útil y lógica), se puede argumentar que el texto que aparece en la pantalla también es un elemento visual y una forma de gráficos de ordenador. SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. Regras do jogo. Op. Cit., n.p.

português Jogo), entretanto, de certa forma a palavra *game*, seria utilizado para caracterizar os jogos não físicos, mas sim os digitalizados. Em seu livro Costa, justifica o uso da palavra *game* enquanto percepção onde através do jogo, os estudantes são capazes de agregar termos e expressões que serão reunidas, por vezes ao seu próprio vocabulário, ela nos diz:

Entendo o game enquanto um acervo próprio que o aluno traz para escola, rico em termos e expressões que não raras vezes o educando incorpora ao seu próprio vocabulário, e que eles possuem o potencial de desperta-lo para o conhecimento ao permiti-lo superar etapas e se superar. [...] Vejo o jogo como um espaço em aberto.<sup>188</sup>

Para ela, uma das características mais importantes do *Game* é a capacidade de estimular o conhecimento.

Neste sentido, Jane McGonigal aponta para quatro características em comum que definirá os *Games*. São elas, meta, regras, sistema de *feedback* e participação voluntária. Sobre a meta, torna-se possível entender que é a motivação, ou seja, o que leva o jogador a enveredar pelos caminhos de determinados jogos. Segundo ela, “a meta é o resultado específico que os jogadores vão trabalhar para conseguir. Ela foca a atenção e orienta continuamente a participação deles ao longo do jogo. A meta propicia um senso de objetivo”.<sup>189</sup>

Regras, compreendida como a forma de como o jogador vai se comportar dentro do jogo. Para Jane McGonigal as regras funcionam como uma espécie de limitador, cujo objetivo seria estimular a exploração de alternativas que levem ao jogador a atingir uma determinada meta:

As regras impõem limitações em como os jogadores podem atingir a meta. Removendo ou limitando as maneiras óbvias, as regras estimulam os jogadores a explorar possibilidades anteriormente desconhecidas para atingir o objetivo final. Elas liberam a criatividade e estimulam o pensamento estratégico.<sup>190</sup>

Sendo assim, segundo a autora a outra vantagem das regras aplicada aos games seria o incentivo a criatividade e o pensamento estratégico em relação a determinadas situações impostas pelo jogo. Já o *feedback*, se encarrega de mostrar ao jogador os progressos obtidos durante o jogo. Para a autora, esse sistema pode ser observado dentro

<sup>188</sup> COSTA, Marcella Albaine Farias da et al. **Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017. 125 p. 41.

<sup>189</sup> MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012. 592 p. Tradução: Eduardo Reiche. p. 30.

<sup>190</sup> Ibidem, MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. p. 31.

do game através da contagem de pontos, níveis superados, placar ou por uma barra de progresso. Ou seja, “o *feedback* em tempo real serve como *uma promessa* para os jogadores de que a meta é definitivamente alcançável, além de fornecer motivação para continuar jogando”.<sup>191</sup>

Por último temos a participação voluntária que segundo McGonigal:

exige que cada um dos jogadores aceite, consciente e voluntariamente, a meta, as regras e o *feedback*. Isso estabelece uma base em comum para múltiplas pessoas jogarem ao mesmo tempo. E a liberdade para entrar ou sair de um jogo por vontade própria assegura que um trabalho intencionalmente estressante e desafiador é vivenciado como uma atividade segura e prazerosa.<sup>192</sup>

Sendo assim, a autora discorda da definição dos Jogos Digitais enquanto “interatividade, gráficos, narrativa, recompensas, competitividade, ambientes virtuais e ainda a ideia de ganhar.”<sup>193</sup>. Ela nos diz que apesar de se pensar estas características como sendo a dos *Games* da atualidade, eles são apenas um esforço para fortalecer os jogos digitais, enquanto elementos principais, porém, não é através deles que os games serão definidos.

Por fim, os últimos autores consultados farão uso do termo games em sua obra. Trata-se de Mello & Mastrocola. Para definição de jogo eles se apoiaram nos trabalhos de Juul, pois segundo os autores ele atualizou as definições de jogo propostas por Huizinga e Caillois. Segundo Mello & Mastrocola, citando Juul um game define-se por:

1) um sistema formal baseado em regras; 2) com resultados variáveis e quantificáveis; 3) onde diferentes resultados são atribuídos a diferentes valores; 4) onde o jogador exerce esforço, a fim de influenciar um resultado; 5) no qual o jogador se sente emocionalmente ligado ao resultado; 6) e as consequências das atividades são opcionais e negociáveis.<sup>194</sup>

Ainda para os autores, o game se caracteriza ainda pela capacidade de imersão do jogador, onde seu envolvimento será quase que absoluto.

Até aqui, nos preocupamos em discutir tanto os conceitos de jogo, quanto a definição de Videogame, e a partir das percepções de cada autor, foram consultados referenciais das mais variadas áreas do conhecimento, como *designer* de jogos, ludólogos, narratólogos e ainda sob a perspectiva das ciências sociais. Desta forma, foi possível

---

<sup>191</sup> Idem, p. 31.

<sup>192</sup> Idem, p. 31.

<sup>193</sup> Idem, p. 31.

<sup>194</sup>MELLO, Felipe Correia; MASTROCOLA, Vicente Martin. **Game Cultura: comunicação, entretenimento e educação**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. p. 4.

constatar que embora tenha sido possível notar avanços consideráveis referentes aos estudos e pesquisa sobre os Jogos Digitais. Torna-se possível perceber que por se tratar de uma área relativamente nova, sobretudo em se tratando da relação dos *Games* com a academia, existem muitas questões a serem dirimidas a cerca deste objeto, a começar pela própria definição da nomenclatura, visto que não há um consenso entre os estudiosos.

Mesmo assim, mediante os estudos existentes, foi possível propor uma caracterização dos *Game*, começando por sua própria terminologia. Des forma, podemos compreender que para sua definição torna-se importante a análise do objetivo que se propõem a dar em relação a sua aplicabilidade. Neste caso, o jogo tem como escopo servir de aporte para a educação. Mediante esta constatação escolhemos fazer uso do termo “Jogos Digitais”, pois em concordância com Salen & Zimmerman este termo engloba todos as categorias de tecnologias digitais como os computadores, os notebooks, os celulares, os consoles de jogos (e.g. *Xbox*, *PlayStation*, *Nintendo i*), dispositivos portáteis como *tablet*, (e.g. *Nintendo Game Boy*) e ainda os fliperamas. Em conformidade com Salem & Zimmerman, “o jogo digital é um sistema como qualquer outro jogo, com a diferença de possuir hardware e software como componentes essenciais.”<sup>195</sup>. Também, baseado no que diz Arruda: “Considero os jogos digitais como todos aqueles que podem ser jogados por intermédio de estruturas programadas baseadas em códigos binários em suporte computacional”.<sup>196</sup> Para melhor compreensão do termo, utilizamos um modelo de organograma elaborado por Miranda & Stadzisz onde propõem fazer uma representação dos conceitos que compõem a definição de Jogo Digital.

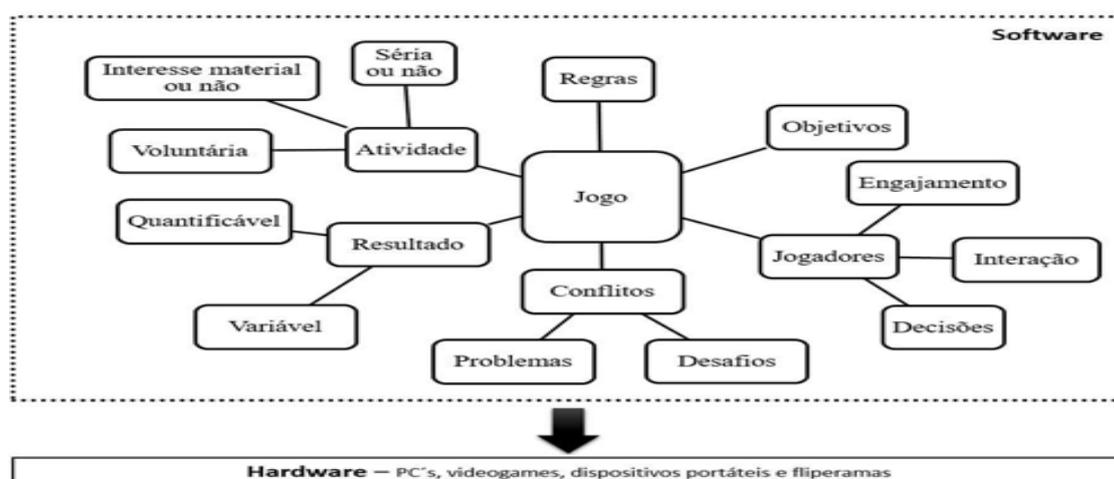


Figura 3: Representação dos conceitos que compõem a definição do termo “jogo digital”.<sup>197</sup>

<sup>195</sup>SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**, op. cit., p. 101.

<sup>196</sup>ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**, op. cit., 70.

<sup>197</sup>MIRANDA, Frederico S.; STADZISZ, Paulo C. **Jogo Digital: definição do termo**. 2017. Elaborado por SBGames. Disponível em: <https://www.sbgames.org/>. Acesso em: 09 mar. 2020., p. 299.

Desta forma, podemos observar que grande parte dos estudiosos tratam os jogos como um elemento da cultura, seja na formação humana ou ainda como parte material. No próximo tópico faremos um pequeno adendo sobre como os jogos digitais fazem parte da chamada indústria cultural sob a perspectiva da cultura da mídia.

### 2.1.2. Jogos Digitais como elemento da Cultura.

Durante os estudos sobre o significado de jogo, pudemos notar que, com alguma frequência, sua associação como parte integrante da cultura. Logo, podemos constatar que os jogos digitais, por compartilhar das mesmas caracterizações, também podem ser considerados como elemento da cultura. Também, pelo fato de os Jogos Digitais comporem o conjunto das tecnologias digitais, pressupõem como peculiaridades a integração com a cultura vigente.

Nesse sentido, alguns dos autores já referidos procuram estabelecer relação entre cultura e jogo. Frederico Miranda e Paulo Stadzisz, chamam atenção para fato de que quando se averigua o conceito de jogo a partir das diversas perspectivas culturais, torna-se possível observar percepções diferentes. “Ao avaliar várias culturas do mundo desde a sua criação, é possível encontrar diversas definições para o termo ‘jogo’”.<sup>198</sup> Partindo dessa análise, pensadores como Mursia concluem que o jogo como fenômeno, sempre esteve unido à cultura dos povos, a mesma concepção e feita por Huizinga onde ele procura associar o jogo como elemento da cultura,

[...] insisti no uso do genitivo, pois minha intenção não era definir o lugar do jogo entre todas as outras manifestações culturais, e sim determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. O objetivo deste estudo mais desenvolvido é procurar integrar o conceito de jogo no de cultura.<sup>199</sup>

Ponto de vista também aceito por Kishimoto, quando nos diz que o jogo deve ser compreendido a partir da experiência vivida por cada sociedade onde, veiculada pela linguagem enquanto instrumento cultural atribuindo significado ao fator social, ou seja, jogo dará sentido a própria sociedade que lhe atribui.<sup>200</sup>

No que concerne aos jogos digitais, Gallo aponta para contemporaneidade onde estes artefatos digitais despontam como as formas culturais mais populares na atualidade.

<sup>198</sup> Ibid. MIRANDA, Frederico S.; STADZISZ, Paulo C. **Jogo Digital.**, p. 296.

<sup>199</sup> HUIZINGA, Johan et al. **Homo Ludens**, op. cit., p. 3.

<sup>200</sup> KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**, op. cit., p16.  
GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da Cultura**, op. Cit., p. 93.

“Populares pela massificação que alcançaram, e sofisticadas pelo alto nível e diversidade das competências e tecnologias necessárias ao seu desenvolvimento.”<sup>201</sup> Ele ainda nos diz:

Quanto mais significativos forem, mais os jogos dependem da cultura em que são praticados. Isso significa que certos jogos preferidos por uma cultura em um determinado tempo-espaço, podem ajudar a definir e a descrever algumas das principais características morais e/ou intelectuais dessa cultura. Sendo os jogos ao mesmo tempo fatores e imagens de cultura, os impulsos primários dos jogos e da cultura coincidem.<sup>202</sup>

Mediante as observações, torna-se possível percebemos a proximidade que os Jogos Digitais têm da indústria cultural, visto que, produtos como celulares, *tablets*, *notebook*, computadores e os *consoles* serão os mecanismos utilizados na propagação dos produtos audiovisuais (filmes, fotos e áudios) e as multimídias (vários tipos de mídias em um só conteúdo digital). Como subprodutos da indústria cultural,<sup>203</sup> essas mídias servirão a um propósito que será analisado neste estudo sobre perspectiva da cultura da mídia.

Partindo deste ponto, a indústria cultural pode ser compreendida, segundo pressupostos frankfurtiano onde, fundamentada pelos pensamentos marxistas definirá a Indústria Cultural como sendo à apropriação dos bens culturais produzido pela humanidade através do capitalismo. O seu “modus operandi” se dará por meio da dominação cultural, cujo resultado será a desvalorização ou esvaziamento da arte enquanto conceito, passando apenas a existir como mercadoria, assemelhando a produção de bens, Renato Martins.<sup>204</sup> Embora este trabalho não tenha a intenção primária de se aprofundar nas discussões sobre a perspectiva da Indústria Cultural, torna-se importante partir do seu conceito, pois ela será a base para as discussões sobre a cultura da mídia.

---

<sup>201</sup> Idem, GALLO., p 8

<sup>202</sup> Ibidem, Gallo, p. 20.

<sup>203</sup> O termo Indústria Cultural foi originalmente concebido por Theodor Adorno (1903/1969) e Max Horkheimer (1895/1973), autores do livro *A Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947. Trata-se de um conceito que evidencia um viés crítico da sociedade de massas sob o contexto da corrente teórica da comunicação que ficou conhecida como “Escola de Frankfurt” (Teoria Crítica). Disponível em: XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 6 a 9 de setembro, 2006, Brasília. Indústria Cultural e Cultura da Mídia: Produção e Distribuição do Entretenimento na Sociedade Global. Brasília, DF: Intercom, 2006. 11 p. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r1541-1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

<sup>204</sup> Renato Márcio Martins de Campos em seu trabalho intitulado *Indústria Cultural e Cultura da Mídia: Produção e Distribuição do Entretenimento na Sociedade Global* publicado nos anais do XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2006, Brasília. Indústria Cultural e Cultura da Mídia: Produção e Distribuição do Entretenimento na Sociedade Global. Brasília, DF: Intercom, 2006. 11 p. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r1541-1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019 aborda o conceito de cultura da mídia além de discutir a sua aplicação, p. 1-11.

Através dos estudos de Douglas Kellner compreendemos que, mediante as observações empíricas, torna-se possível perceber que vivemos em uma sociedade cada vez mais conectada aos meios de comunicações. Dessa forma, surge possivelmente o entendimento que estes mesmos instrumentos vêm moldando, ditando regras assim como, influenciando as opiniões sobre uma quantidade significativa de questões pertinentes à sociedade. Mecanismos como a imprensa e o surgimento de fenômenos como as “*Fake News*”, foram capazes de mudar os rumos ideológicos, políticos e até mesmo cognitivos dos indivíduos, numa prova clara de como funciona e como age cultura da mídia, ao mesmo tempo, torna-se possível perceber que mecanismos como a internet, tanto pode servir para a alienação, como pode também ser utilizado na confrontação, como instrumento de esclarecimento.

Refletir sobre a cultura da mídia, nos ajuda a entender sobre como a aplicação dos produtos da indústria cultural podem ser úteis no processo educacional, visto que, as mídias referidas neste trabalho são oriundas da indústria cultural. Além disso, este tema ao longo do século XX, tem sido fonte de estudos por parte de pesquisadores desde a própria “Escola de Frankfurt”, onde através das contribuições de Theodor Adorno (1903/1969) e Max Horkheimer (1895/1973) foi possível elaborar a teoria crítica denominada “dialética do esclarecimento”<sup>205</sup> iniciada na década de 1940, sendo discutida também pela “Escola Inglesa”, onde através das reflexões de Douglas Kellner tornou-se possível contribuir para os estudos culturais em meados da década de 1990.

Para se discutir como a aplicação de novas mídias, no caso aqui os jogos digitais, podem servir eficazmente no processo educacional, partimos agora, apoiado nos estudos culturais. Onde objetiva fazer uma abordagem de como a cultura, através das imagens, sons, opiniões provenientes da mídia impactam na vida cotidiana dos seres humanos, dominando seu tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, fornecendo o material para que as pessoas forjem suas relações com a sociedade.

Esta discussão procede devido à multifuncionalidade dos meios de comunicações atuais, visto que como já supracitado anteriormente, englobam elementos audiovisuais, cinematográficos e computacionais, estando estes veículos de comunicação a serviço do que Kellner definirá como Cultura da Mídia. Essa reflexão será entendida mediante o que nos diz Gallo em relação ao jogo digital, mas que pode ser utilizado para exemplificar o *modus operandi* da cultura da mídia,

---

<sup>205</sup> Theodor Adorno e Max Horkheimer pensadores de Escola de Frankfurt, foram os precursores do termo Indústria Cultural em seu livro de 1947 intitulado *Dialética do Esclarecimento* (grifo nosso).

[...] uma vez introjetado na cultura, sofre um processo de retroalimentação no qual costuma se expandir para muito além daquele sentido ou significado atribuído em sua utilização mais ordinária. Assim, dada a mútua transformabilidade entre jogo e cultura e o caráter dinâmico e metamórfico de ambos, é natural que línguas distintas utilizem diferentes palavras para designar características e elementos diversos atinentes ao universo do jogo.

Desta forma, a cultura da mídia pode ser entendida a partir pressupostos ligados ao entretenimento. Segundo Kellner isso ocorrerá através do uso de mídias como rádio, televisão, cinema e outros produtos da indústria cultural a exemplo da mídia de alta tecnologia atual, presentes nos *notebooks*, *tablets* e *smartphones* e tudo isso acelerado pela grande rede mundial conhecida como Internet:

O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem o modelo daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também oferece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de “nós” e “eles”. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporânea, produzindo uma nova forma de cultura global.

Portanto, Kellner parte do entendimento de que as novas formas de cultura vão fornecer subsídios para a criação de identidades, pelas quais as pessoas se inserem na sociedade, dando origem uma nova cultura metamórfica e globalizada. Onde, a forma dominante de cultura na era moderna segundo o autor, seria a cultura da mídia e do consumo, onde se organiza com base no modelo de produção de massa, cujo objetivo visa produzir para a massa de acordo com tipos (gêneros), segundo fórmulas, códigos e normas convencionais, Kellner<sup>206</sup>. Por ser industrial, entendemos, portanto, se tratar de uma forma de cultura comercial, e seus produtos são mercadorias que tentam atrair o lucro privado produzido por empresas gigantescas que estão interessadas na acumulação de capital.

A cultura da mídia almeja grande audiência; por isso, deve ser eco de assuntos e preocupações atuais, sendo extremamente tópica, e apresentando dados hieroglíficos da vida social contemporânea. Para isso, fará uso do que há de mais moderno, visando atingir assim o maior número de pessoas, alcançando dimensões globais.

[...] a cultura de mídia é também uma mídia *high-tech*, que explora a tecnologia mais avançada. É um setor vibrante da economia, um dos

---

<sup>206</sup> Ibidem, KELLNER, Douglas et al, p.9.

mais lucrativos, e está atingindo dimensões globais. Por isso é um modo de tecnocultura que mescla cultura e tecnologia em novas formas e configurações, produzindo novos tipos de sociedade em que a mídia e tecnologia se tornam princípios organizadores.<sup>207</sup>

Partindo desta concepção, torna-se possível a compreensão de que a tecnologia atuará como a vanguarda na expansão da cultura da mídia, não haverá lugar para as culturas “manuais”, a exemplo do livro fadado a perder espaço. O autor chama atenção para o fato de como a cultura da mídia vem substituindo, de forma gradativa, culturas tidas como tradicionais como o livro surgindo à necessidade de criarem novos mecanismos para a sua decodificação.

Contudo, em certo sentido, a cultura de mídia é a cultura dominante nos dias de hoje, pois é substituídas formas de cultura elevada como foco de atenção e de impacto para grande número de pessoas. Além disso, suas formas visuais e verbais estão suplantando as formas de cultura livresca, exigindo novos tipos de conhecimentos para decodificá-las. Ademais, a cultura veiculada pela mídia transformou-se numa força dominante de socialização: suas imagens e celebridades substituem a família, a escola e a Igreja como árbitros de gosto, valor e pensamento, produzindo novos modelos de identificação e imagens vibrantes de estilo, moda e comportamento.<sup>208</sup>

Mediante estas constatações, torna-se possível perceber que existe uma linha de carácter ideológico costurando tanto a tecnologia, presente nos meios de comunicações de massa, como a cultura fazendo-se presente na estruturação das sociedades. Porém, Kellner deixa claro que a cultura da mídia não compartilha da ideia de dominação, ou seja, a noção do sistema transmissor e do sujeito como receptor passivo. Contudo, a cultura da mídia pode ser entendida como uma disputa simbólica, onde por intermédio da banalização e de uma “pseudoliberalidade”, as questões relativas à sociedade serão tratadas de forma semelhantes, conforme nos diz Curtis.

A cultura da mídia não é um campo de denominação onde os indivíduos são persuadidos, mas sim uma disputa simbólica onde os conflitos e problemas, por meio da verossimilhança e catarse, mimetizam problemas enfrentados pela sociedade, transformando-se assim numa força hegemônica de coesão e socialização.<sup>209</sup>

---

<sup>207</sup> Idem, p. 9.

<sup>208</sup> Ibidem, KELLNER, Douglas et al., p. 27.

<sup>209</sup> CURTIS, Caroline; SILVA, Priscila; ROCHA, Marcelo. **Estudos Culturais e Cultura da Mídia: uma proposta de leitura da telenovela Avenida Brasil**. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DAS CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SU, 4 a 6 de 2015, Joinville - Rs. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. São Borja: Intercom, 2015. p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2015/resumos/R45-0984-1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019., p.2.

Desta forma, é possível concluir que existe uma disputa simbólica pela hegemonia e que o campo de batalha seria a sociedade com os seus anseios, problemas e dilemas. Portanto, vemos a cultura da mídia como um terreno de disputa que reproduz ao nível cultural os conflitos fundamentais da sociedade, e não como um instrumento de dominação.<sup>210</sup>

Curtis, Silva e Rocha pondera que o próprio conceito de cultura não caminha sozinho em relação aos processos que permeiam a sociedade, esses processos envolvem formas simbólicas como sexo, raça, classe e outros fatores que vão atuar como mecanismos de interligação nas formas de representações culturais da própria sociedade.<sup>211</sup> Rocha raciocina que, no tocante a cultura, esta pode ser compreendida não como um fator separado dos valores da humanidade. Compreende-se, segundo o autor, que ambas caminham juntos e as duas estão contidas na ordem social, estando à cultura, impregnada de ideologia, não sendo passível de isenção:

Cultura, assim, não é um domínio separado ou uma instância autônoma de valores humanos, mas a produção de significados que ingressam e podem intervir ativamente na vida social, contribuindo para formação de seus rumos. Porque deve ser vista como parte integrante do processo social, a cultura não está isenta de pressões ideológicas.<sup>212</sup>

Desta forma, não podemos negar que tanto a cultura, quando a mídia, caminhem lado a lado com a ideologia, pois se entende que ela vai orientar tanto a formação, como os rumos da vida social. Dentro deste pressuposto, torna-se possível deduzir que os avanços tecnológicos na área da informação e comunicação como televisão, rádio, internet, *smartphones*, *tablets*, computadores e os videogames serão arautos da cultura da mídia segundo Trovão:

Essas tecnologias serão utilizadas e consumidas pelas pessoas (sobretudo as mais jovens) com o intuito de se comunicar, divertir-se, criar e também (por que não), aprender e ensinar. Porém, ter acesso a essas tecnologias não é o suficiente para garantir um bom processo educativo, visto que é importante adotar uma postura crítica diante desses avanços.<sup>213</sup>

---

<sup>210</sup> Ibid. KELLNER, Douglas et al. **A Cultura da Mídia**. p.134.

<sup>211</sup> Ibid. CURTIS, Caroline; SILVA, Priscila; ROCHA, Marcelo. **Estudos Culturais e Cultura da Mídia**, p.1-12.

<sup>212</sup> ROCHA, Marcelo da Silva. **NO REINO DA SERPENTE: IDEOLOGIA, TRANSGRESSÃO E LEITURA EM PEDRO JUAN GUTIÉRREZ**. 2007. 219 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Cap. 1. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1827>. Acesso em: 06 jun. 2019., p. 50

<sup>213</sup> TROVÃO, Flavio Villas-boas. **As mídias e o ensino de História**. In: PAULINO, Carla Viviane et al. **Perspectivas do ensino de História: teorias, metodologias e desafios do século XXI**. teorias, metodologias e desafios do século XXI. Curitiba: Inter Saberes, 2018. Cap. 3. p. 109-150., p. 111.

Assim, podemos concluir que, se as sociedades atuais estão cada vez mais sob a influência da cultura da mídia, não será possível que os sistemas educacionais permaneçam alheios em relação à sua ação. Esta perspectiva pode ser observada, ao longo da história, especialmente no século XX, onde os governantes compreendem o valor da comunicação midiática em relação a educação, como Getúlio Vargas, Hitler, Mussolini assim como outros ditadores em diversas regiões do planeta nos fazem lembrar.

Em relação à cultura da mídia e seus pressupostos educacionais, os autores chamam à atenção para que apesar destas tecnologias se encontrarem acessíveis à maioria das pessoas, ponderamos que isso por si só, não se torna indicativo de garantia de uma boa educação. Compreendemos que para isso, torna-se necessário assumir uma postura crítica diante dos seus usos.<sup>214</sup>

Para obtenção de êxito, Kellner nos diz que a cultura midiática pode ser, no futuro, um importante elemento de transformação social, onde as vozes marginalizadas se façam ouvidas e as diversas culturas encontrem meios de expressão.<sup>215</sup> A importância da mídia no que se refere ao campo educacional, pode ser entendida a partir do momento em que oferece informações e orientações sobre a realidade social. Nessa tarefa, os estudos culturais têm papel preponderante na possibilidade de intervenção na cultura dominante. No próximo item abordaremos a história dos Jogos Digitais.

## 2.2. Um rasante sobre a história dos Jogos Digitais

Este item tem como proposta, tratar de forma breve a trajetória dos Jogos Digitais, lembrando que como já mencionado anteriormente, ele se insere no grupo dos jogos compartilhando da sua definição, mas com algumas peculiaridades que o torna diferente dos jogos tradicionais. Sendo assim, partindo da sua própria nomenclatura, o Videjogo, termo traduzido do inglês “*Videogame*” é caracterizado principalmente como integrante do conjunto dos chamados Jogos Digitais (definido anteriormente no tópico “Jogo e Videogame uma relação objetificada.”). De acordo com o dicionário Houaiss, pode ser entendido como, “programa ou aplicativo onde o jogador interage através de imagens projetadas através da tela de um computador, televisor, tablets ou smartphone.”<sup>216</sup>

<sup>214</sup> Ibidem. TROVÃO, Flavio Villas-boas. **As mídias e o ensino de História**, p.122.

<sup>215</sup> KELLNER, Douglas et al. **A Cultura da Mídia.**, op. Cit., p. 41.

<sup>216</sup> HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda., 2009. 1196 p. (811.134.3(81) (038)). Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. CD-ROM. Usado geralmente para designar aparelhos de videogame. Um console de

Também se refere aos chamados consoles, equipamentos semelhantes aos computadores que conhecemos, porém, foram criados exclusivamente para rodar os jogos digitais e podem ser definidos ainda de acordo com Houaiss:

Equipamento ou conjunto de componentes que combina mostradores, visores etc. com dispositivos de entrada (teclado, interruptores, botões, chaves, unidade de disco etc.), por meio do qual um operador pode acompanhar e dirigir um sistema (p.ex., um computador, uma emissora de rádio ou TV, uma estação de controle de uma hidrelétrica etc.).<sup>217</sup>

Hoje, além dos consoles propriamente dito, também podem executar os jogos digitais *desktops*, *notebooks*, *tablets* e os *smartphones*, que acompanhado de aparelhos periféricos como controle ou joysticks, e/ou teclado, alto-falantes, a tela e o sistema eletrônico, também conhecido como plataforma, vão formar o conjunto que proporcionam a interação por meio da máquina, entre programa e jogador.

De acordo com Felipe Marques e Gabriela Doria, “os consoles são aparelhos projetados originalmente para reproduzir os jogos eletrônicos. É considerado um jogo eletrônico o dispositivo que interage com o usuário através de sistemas que ligam homens e máquinas, produzindo respostas sensoriais.”<sup>218</sup> Embora, como já mencionado anteriormente, os jogos digitais dispõem de mais recursos que um jogo eletrônico propriamente dito. Por isso, jogos digitais vão proporcionar uma experiência mais intensa para o jogador do que, por exemplo, um “Autorama” que embora produza sons e movimentos, não será capaz de despertar uma experimentação sensorial como, por exemplo a de uma realidade 3D, ou de um simulador.

Quanto a sua invenção, existem ao menos três versões históricas para seu surgimento. A primeira teoria sobre a sua criação segundo Alan Luz, seria que o Videogame como conhecemos hoje foi inventado em 1958, no auge da Guerra Fria, pelo físico alemão radicado nos Estados Unidos, William Higinbotham, que integrou a equipe Manhattan, responsável pelo desenvolvimento das primeiras bombas atômicas sobre isso o autor nos fala:

A datação mais antiga encontrada tem como critério a interação com um monitor de vídeo como ponto de partida para a história do vídeo game, datando então seu nascimento em 1958, quando William

---

videogame é o aparelho em si, (seja qual for a plataforma) enquanto o joystick ou controle é um periférico e a televisão, o dispositivo de saída. (Grifo nosso).

<sup>217</sup> Ibid., HOUAISS.

<sup>218</sup> MARQUES, Felipe; DORIA, Gabriela. **Tudo o que você queria saber sobre videogames e não sabia a quem perguntar: um breve rasante na história dos jogos eletrônicos, desde o surgimento do odyssey, o primeiro console.** Revista Eclética, Rio de Janeiro, p. 2-15, jan. 2014. Semestral. Disponível em: <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=209>. Acesso em: 06 maio 2019., p.2.

Higinbotham resolveu criar algo atrativo para exposição permanente do “*Brookhaven National Laboratories*” (Columbia, Estados Unidos, 1958).<sup>219</sup>

Neste sentido, de acordo com Gilvado dos Reis, Higinbotham “teria adaptado um osciloscópio que demonstrava a trajetória de uma bola em movimento onde era possível para os visitantes interagir com esta, sendo batizado de ‘Tênis para Dois’”<sup>220</sup> tendo sua invenção sido exposta a princípio, na *Brookhaven National Laboratories*, sediado em Nova York, uma espécie de feira de ciências tendo como objetivo principal, exibir a tecnologia nuclear para a população. Segundo consta nas informações até então pesquisadas, embora sua invenção tenha feito muito sucesso durante a exposição, Higinbotham não é considerado o pai do videogame por não ter patenteado ficando conhecido apenas por ser um dos inventores da Bomba Atômica.

Embora a invenção Higinbotham fosse jogável, se tratava mais de um experimento científico, do que um jogo propriamente dito. Isto posto, o primeiro jogo eletrônico da história surgiu em 1962 nos Estados Unidos tendo sido criado pelos então colegas do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) Steve Russel, Wayne Witanen e Martin Graetz. O “*Spacewar!*”, como ficou conhecido era um jogo que imitava uma batalha espacial e foi montado em computador arcaico chamado DEC PDP-1. Estes fatos se caracterizam como a segunda data histórica em relação a invenção do Videogame como aponta Luz:

Foi no MIT que apareceu um dos nossos pioneiros: Esteve Russell. Membro de clube de entusiastas em eletrônica e modelismo, ele seus amigos alocavam tempo livre (geralmente a noite) de um dos computadores dos laboratórios um TX-O que havia sido desenvolvido para fins militares e tinha um monitor de vídeo. Em pouco tempo Russell e seus amigos tornaram hábeis programadores e dominaram o equipamento. Com a chegada de um novo computador da Digital Equipment, o PDP-I, totalmente baseado em transistores e muito menor que os anteriores (do tamanho de um carro médio). [...] Foram seis meses de programação até Russel completar *Spacewar!*, uma batalha espacial entre duas naves. Alguns outros amigos de Russell acrescentaram elementos ao jogo, como um cenário ao fundo com o mapa estelar preciso daquele período e um sol ao centro da tela, com gravidade que atraía as espaçonaves se estas chegassem muito perto.<sup>221</sup>

<sup>219</sup> LUZ, Alan Richard da. **Vídeo game: história, linguagens e expressão**. São Paulo: Blucher, 2010. Coleção pensando o design, Carlos Zibel Costa, coordenador., p.21.

<sup>220</sup> REIS, Gilvado dos. **Videogame: história, gêneros e diálogo com o cinema**. 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação, Faculdade de Comunicação, Educação e Turismo, Universidade de Marília - Unimar, Marília, 2005. Cap. 2. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=37366](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=37366).

Acesso em: 06 maio 2019., p.44.

<sup>221</sup> LUZ, Alan Richard da. **Vídeo game: história, linguagens e expressão**., op. Cit., p.22-23.

Apesar de seu invento, Russell também não patenteou o jogo surgindo assim, mais uma polêmica sobre a sua criação. Outro detalhe que podemos observar, é que, o *Spacewar!*, pode ser considerado como primeiro Jogo Digital, visto que ele utilizava o computador como plataforma, e esta, é uma das peculiaridades dos jogos digitais em relação aos Videogames, pois este pode utilizar como plataforma qualquer equipamento para sua utilização, como observa Doria:

A partir do surgimento do computador, vários jogos eletrônicos foram produzidos, principalmente na década de 1960, com destaque para *Spacewar!*, um jogo em que se controlava duas naves espaciais e cujo objetivo era acertar torpedos uma na outra. Ainda que os computadores tenham sido importantes para o surgimento dos videogames, [...] o uso de novas possibilidades tecnológicas é o responsável pelo surgimento dos consoles, e não o computador de forma específica. Assim como matemática e física, estão intimamente atreladas, a história dos games tem a ver com a evolução da tecnologia. Não acredito que seja realmente atrelado com a história dos computadores, mas com os avanços tecnológicos.<sup>222</sup>

Por isso, apesar de ser considerado um jogo eletrônico e, pertencer ao conjunto dos jogos digitais, a invenção de Russell não é considerada como videogame, mas sim responsável pelo surgimento dos consoles que pode ser entendido como uma evolução tecnológica em relação aos *games*.

Em 1968 outro alemão, desta vez Ralph Baer desenvolveu e patenteou o *Brown Box* ou Caixa Marrom, capaz de rodar vários jogos, este acontecimento pode ser compreendido como o terceiro e mais significativo evento, que contribuiu para a invenção dos Jogos Digitais como conhecemos, sobre isso Reis descreve em sua pesquisa:

Auxiliado por amigos e companheiros de trabalho, na Sanders Associates, no ano de 1967, Ralph Baer criou o primeiro protótipo de um jogo rudimentar, com o nome de “chasing game”. O jogo era uma espécie de “ping pong”, com 2 quadrados controlados pelo jogador, que podiam ser movidos pela tela. O projeto era simples e bastante interessante, fazendo com que Ralph Baer, em 1968, patenteasse o primeiro protótipo de videogame, chamado de “Brow Box”. O aparelho também rodava jogos de futebol, voleibol e até de tiro.<sup>223</sup>

Este invento foi de grande importância para o desenvolvimento das futuras gerações de consoles, pois, graças a ele os Jogos Digitais que antes eram restritos a um grupo pequeno de universitários, pois até então, os jogos rodavam em grandes e caros

---

<sup>222</sup> MARQUES, Felipe; DORIA, Gabriela. **Tudo o que você queria saber sobre videogames e não sabia a quem perguntar: um breve rasante na história dos jogos eletrônicos, desde o surgimento do odyssey, o primeiro console.**, op. Cit., p.2.

<sup>223</sup> REIS, Givaldo dos. Videogame: história, gêneros e diálogo com o cinema., op. Cit., p. 46.

computadores, agora terão o caminho aberto para sua popularização futura, fato este que tornou Ralph Baer o “pai” dos videogames.

O processo comercial e industrial dos jogos eletrônicos se deu a partir de 1972 com o surgimento do *Odissey*, primeiro console a ser comercializado em larga escala tendo chagado ao Brasil no final da década de 1970 ficando conhecido como *telejogo* tornando-se um grande sucesso a época. De acordo Natale:

Em 1972, a companhia norte-americana *Magnavox* lançou o primeiro videogame televisivo, denominado *Odissey*. Comparado com os equipamentos atuais, o console da *Magnavox* pode ser considerado uma peça de museu. Os jogos eram em preto e branco, sem efeitos sonoros, e a qualidade dos desenhos eram muito inferiores à dos jogos atuais ainda assim a *Magnavox* teve um grande sucesso de vendas.<sup>224</sup>

O primeiro aparelho dedicado apenas aos jogos eletrônicos surgiu em 1972, fruto de um longo processo de pesquisa iniciado 20 anos atrás pelo *designer* e engenheiro alemão Ralph Baer. Marques e Doria também escrevem:

[...] esse videogame fazia parte de um projeto que envolvia o treinamento de raciocínio lógico-matemático de soldados. O *Odissey* (o projeto ganhou esse nome somente depois de lançado) foi desenvolvido para ser acoplado em qualquer televisão e os militares não gostaram dessa ideia, que acabou sendo financiada pela empresa *Magnavox*, uma subsidiária da Philips. Depois de ter o *Odissey* rejeitado pelos militares, o Ralph Baer levou esse projeto até à *Magnavox* e encontrou financiamento para transformá-lo em um produto de massa. O *Odissey* era muito restrito, não tinha som, não tinha placar, e tinha uma proximidade muito grande com a tecnologia analógica, tanto que a base desse videogame eram cartões de brinquedo, dados e fichas. O *Odissey* era o meio do caminho entre uma discussão analógica e uma discussão digital.<sup>225</sup>

O avanço tecnológico provocado pelo lançamento do *Odissey*, deu início a escalada rumo aos jogos digitais, proporcionando o desenvolvimento de novos consoles como *Atari 2600* (1976), a segunda geração do *Odissey* (1978). O surgimento das chamadas *softhouses* (Sega, Konami, Taito e Namco) responsáveis pelo desenvolvimento dos jogos entre o final da década de 1970, e a década de 1980, dos jogos como *Space Invaders*, *Pitfall!*, *River Ride*, *Enduro*, *Pac-Man* e *Donkey Kong* que alavancaram a indústria dos games na chamada era de ouro dos Videogames. Neste sentido Marque e Doria nos diz:

<sup>224</sup>NATALE, Adriano Antônio. **A ciência dos videogames: tudo dominado...** pelos elétrons. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2013. 96 p., p. 43.

<sup>225</sup>MARQUES, Felipe; DORIA, Gabriela. **Tudo o que você queria saber sobre videogames e não sabia a quem perguntar.**, op. Cit., p. 3.

As décadas de 1970 e 1980 ficaram conhecidas como a “era de ouro” dos *arcades* devido ao desenvolvimento vertiginoso desses aparelhos. São eles os responsáveis pela disseminação dos jogos eletrônicos por todo o mundo. Diversos jogos lançados nessas décadas são considerados clássicos atualmente, como *Space Invaders*, lançado em 1978, e *Pac-Man*, de 1980. *Space Invaders* fez tanto sucesso no Japão que a *Taito*, desenvolvedora do jogo, conseguiu vender 100 mil unidades pouco tempo após o lançamento.<sup>226</sup>

Ainda a respeito das inovações tecnológicas, Reis nos diz:

Apostando no crescente mercado de entretenimento, a grande *Warner Communication*, em 1976, comprou a Atari, fundada por Nolan Bushnell, lançando no final de 1977, o Atari VCS (VÍdeo Computer Sistem), o videogame que impulsionou a indústria do entretenimento mundial, tornando-se um dos ícones culturais da época. Com uma nova tecnologia, o Atari VCS marcou uma nova geração nos consoles domésticos, possuindo 128 bytes de memória, 1.19 MHz de velocidade do processador e da placa de vídeo e todo o conhecimento adquirido com o Home Pong. [...] Grandes softhouses começavam a produzir jogos para o novo console, entre elas a Sega e a Konami.<sup>227</sup>

No Brasil, os consoles começam a aparecer em 1977 com o *Telejogo* comercializado pela produtora de televisores *Philco/Ford*, tendo sido como já mencionado anteriormente, meu primeiro contato com os jogos digitais, se é que o *Telejogo* pode ser considerado um. Mas, foi na década de 1980 que outros consoles surgiram Brasil como *Atari 2600* (1983), o *Odyssey* lançado pela *Phillips* (1983), uma curiosidade sobre esse produto conforme nos diz Castilho foi a adaptação dos jogos produzidos nos EUA, através do “abrasileiramento”, neste sentido ele cita como exemplo o “*Pick-Axe Pete* que chegou aqui com o nome de ‘Didi na Mina Encantada’, em alusão ao mais famoso Trapalhão, Didi Mocê.”<sup>228</sup>

Entretanto, embora consoles como o Atari tenham sido muito popular no Brasil na década de 1980, sendo considerado como símbolo cultural desta década conforme nos diz Jack Nicholeen, “*Atari 2600* lançado em 1983 no Brasil. Considerado um símbolo cultural dos anos 80, foi um fenômeno de vendas no Brasil entre os anos de 1984 a 1986 e seus jogos permanecem na memória de muitos que viveram a juventude nesta época.”<sup>229</sup>

<sup>226</sup> Ibid., p.3.

<sup>227</sup> REIS, Givaldo dos. **Videogame: história, gêneros e diálogo com o cinema.**, op. Cit., p. 51-52.

<sup>228</sup> CASTILHO, Adolfo do Nascimento. **Indústria de Videogames.** 2015. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Administração, - Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis - Imesa, Assis, 2015. Cap. 1. Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/1211390345.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019., p.25.

<sup>229</sup>NICHOLEEN, Jack. **História dos Videogames.** S. I: Padiapress, 2011. 291 p. FONTE: elivros-gratis. Disponível em: <http://www.elivros-gratis.net/scripts/download.asp?SEC=14&FL=historia-dos-videogames.zip&NOME=A%20Hist%F3ria%20dos%20Videogames&AUTOR=V%Elrios>. Acesso em: 6 maio 2019., p.18.

Isto posto, podemos nos incluir como parte destas pessoas, afinal este console fez parte de nossa mocidade, tendo sido objeto de desejo durante algum tempo, cujo objetivo era satisfazer a nossa necessidade de diversão.

Os jogos digitais em seus primórdios no Brasil tornaram-se populares, mais pela difusão dos *fliperamas*<sup>230</sup> do que necessariamente pelos jogos acoplados na televisão. Essa particularidade, pode ser percebida pelo fato de que embora a televisão nos anos 1980 estivessem até certo ponto presente nas casas dos brasileiros (em grande parte nas casas de classe média e alta), a tv. era uma tecnologia analógica cuja imagem era reproduzida em preto e branco tornando-se inferior aos fliperamas, também conhecido como arcade, e de acordo com Marques e Doria;

Aqui no Brasil o primeiro contato que as pessoas tiveram com sistemas computacionais não se deu nas residências. Havia a televisão, sim, mas isso não era digital, era analógico. Ir para o fliperama e gastar cinquenta centavos de cruzeiro participando de uma ficção interativa, que satisfazia o usuário por causa de sua competência visomotora, foi fundamental para as pessoas entenderem que não precisa ter medo do computador, ele não vai roubar emprego de ninguém. Ao longo de grande parte da história dos jogos eletrônicos, os arcades e os consoles travaram uma verdadeira guerra armamentista. Vários títulos que fizeram sucesso nos arcades foram transpostos para os consoles e são hoje considerados clássicos. É o caso dos já citados *Space Invaders* e *Pac-man*.<sup>231</sup>

Desta forma isso será um ponto de embate em relação aos jogos de consoles contra jogos de fliperamas. Ainda no contexto nacional, o primeiro jogo digital criado no país foi o *Amazônia* em 1983 conforme nos fala Reis.

É preciso fazer uma viagem aos anos 80, para falar sobre o desenvolvimento dos jogos no Brasil. O precursor desta façanha é Renato Degiovani, o primeiro aventureiro na história dos jogos eletrônicos no Brasil. Formado em Desenho Industrial e Comunicação Visual, ele queria criar jogos de tabuleiro, mas acabou mudando os planos, ao adquirir um computador NEZ80, com um antigo adventure de texto que serviu como inspiração para Degiovani criar seu próprio game, inicialmente com o nome de *Aventuras na selva*. No final do projeto, o game passou a ser chamado de *Amazônia*. Considerado pelo catálogo *Games Brasilis* o primeiro jogo comercial brasileiro. Por se tratar de um adventure de texto, a programação vinha impressa e cabia

---

<sup>230</sup> Segundo definição do dicionário on-line Oxford Languages o fliperama, também conhecido como arcade, pode ser definido como jogo que consiste em fazer pontos cada vez que uma bilha aciona mecanismos elétricos no interior de uma prancha inclinada (Ludologia). Casa comercial de recreação que oferece jogos elétricos e eletrônicos operados por ficha ou moeda (Por metonímia). Disponível em: LANGUAGES, Oxford. Fliperama. Londres: **Oxford Advanced Learner's Dictionary**, 2020. Versão on-line. Disponível em: <https://languages.oup.com>. Acesso em: 26 abr. 2020. (grifo e tradução nossa).

<sup>231</sup> MARQUES, Felipe; DORIA, Gabriela. Tudo o que você queria saber sobre videogames e não sabia a quem perguntar., op. Cit., p. 3.

ao jogador digitar e executá-la ele mesmo. O objetivo é viver na selva amazônica após um acidente aéreo. O enredo se desenrola a partir de comandos, normalmente verbos de ação, dentro de um certo número de tentativas que não podem ser ultrapassadas.<sup>232</sup>

Voltando ao contexto internacional, a produção dos consoles encontra-se na segunda geração dos consoles (entre 1976 e 1984) foram lançados neste período além do já mencionado *Atari 2600* existiam também, o *Magnavox Odyssey<sup>2</sup>*, *Intellivision I*, *ColecoVision* dentro outros que contavam com tecnologia de 4 - 8 bits, uma revolução para época. Contudo, ao analisarmos a trajetória dos Videogames percebemos que período de 1975 a 1983, será composta de altos e baixos incluindo neste momento, os chamados “crashes dos hardwares e o crash do software”<sup>233</sup> que em parte contribuíram para o surgimento da chamada terceira geração (1983 a 1992).

À vista disto, torna-se importante mencionar que este período marca o ressurgimento da indústria dos jogos digitais, com o surgimento de aparelhos como *Nintendo Entertainment System* (NES) que contava com lendários jogos como *Mario Bros*, e *Zelda* em conformidade com Marque e Doria:

A Nintendo lança em 1983 o seu primeiro grande videogame, o Family Computer, mais conhecido como Famicom (dois anos depois ele seria redesenhado e lançado no mercado norte-americano como Nintendo Entertainment System, ou apenas NES), e adapta vários games de arcades para este console. [...] o NES foi o console mais importante da história dos jogos eletrônicos.<sup>234</sup>

Esse período é marcado pelo surgimento do fenômeno da pirataria, onde o aparecimento de versões alternativas dos consoles e cópias não oficiais dos jogos de sucesso, na época países como a antiga União Soviética assim como o Brasil, passaram a fabricar produtos similares mais baratos e adequados a suas necessidades locais, sobre isso, Nicholeen nos diz:

<sup>232</sup> REIS, Givaldo dos. Videogame: história, gêneros e diálogo com o cinema., op. Cit., p.102.

<sup>233</sup> Crash dos hardware e o crash do software, pode ser entendido segundo os historiadores da área como sendo dente eles Luz, como um período que vai de 1975 -1983 e se caracteriza pelos constantes erros e fracassos da indústria dos jogos digitais no EUA, gerando grande desinteresse do público em relação aos consoles que culminou com a falência de empresas de pequeno e médio porte neste período. Incluindo aí a própria Atari. Seu ressurgimento ocorreria em a partir de 1983 com surgimento do jogo *Mario Bros* desenvolvida pela empresa japonesa Nitendo. Informação Disponível em: LUZ, Alan Richard da. **Vídeo game: história, linguagens e expressão.**, op. Cit., p.31-44.; MARQUES, Felipe; DORIA, Gabriela. **Tudo o que você queria saber sobre videogames e não sabia a quem perguntar.**, op. Cit., p. 6. O fenômeno da crise dos Videogame foi sentido também no Brasil segundo Nicholeen, “tal fenômeno foi sentido fracamente no Brasil, uma vez que os primeiros Atari 2600 e Odyssey<sup>2</sup> chegavam oficialmente às lojas, por meio da Polyvox e Phillips, respectivamente. Disponível em: NICHOLEEN, Jack. **História dos Videogames.** S. I., op. Cit., p.38.

<sup>234</sup> Ibid. MARQUES, Felipe; DORIA, Gabriela., p.,7.

Devido a sua popularidade, o *NES/Famicom* tornou-se um dos videogames mais clonados da história. Os clones são cópias não-oficiais do hardware do *NES* e que conseguem executar jogos originalmente desenvolvidos para ele. [...] Muitos países onde o *NES* não foi lançado oficialmente só conheceram o sistema através dos clones. A antiga União Soviética teve o *Dendy Junior*, um clone que imita o desenho do *Famicom*. Com a tecnologia atual é possível reproduzir todas as funções do *NES* em apenas um único chip, o que permitiu a criação de alguns clones portáteis como o *Pocket Famicom*. [...] O *NES* só foi lançado oficialmente no Brasil em 1993. Antes disso muitos fabricantes brasileiros lançaram diversos clones com cartuchos próprios e suporte técnico. Os primeiros clones surgiram em 1989, como o *Top Game VG-8000*, produzido pela CCE, o *Dynavision II*, produzido pela *Dynacom*, o *Phantom System*, produzido pela *Gradiente* e o *BIT System*, um console semelhante ao *NES*, produzido pela *Dismac*. Enquanto o primeiro e o segundo utilizavam slot de cartuchos de 60 vias compatível com o *Famicom*, os dois últimos utilizavam slots de 72 vias compatíveis com o *NES*.<sup>235</sup>

Mediante a isso, podemos verificar que os aparelhos similares eram muitas vezes confundidos com os oficiais, sendo que muitos deles fabricados por empresas oficiais.

Logo, surgiram os consoles de 16 bits (quarta geração 1987 – 1996) como o *Mega Drive* já na década de 90, que com o seu concorrente o *Super Nes* onde através de disputas acirradas pelo domínio mercadológico, ajudou a popularizar ainda mais os jogos eletrônicos, disputa essa, contextualizada por Marque e Doria quando nos diz,

A década de 1990 prometia. Se por um lado a Guerra Fria chegava ao fim com a queda do Muro de Berlim e a extinção da União Soviética, outra batalha se anunciava no horizonte: a guerra dos consoles. Mas, dessa vez, a competição só trazia benefícios, e escolher um lado era uma tarefa difícil.<sup>236</sup>

Além do acirramento nas disputas por mercado essa fase se caracteriza também pelo aprimoramento tecnológico, melhoria nos aspectos dos jogos e na qualidade de som. Outro fator que se tornaria novidade foi surgimento dos jogos arcades, aqueles que rema jogados nos fliperamas, para os *games* domésticos, títulos como *Mortal Kombat*, *The King of Fighters*, *Street of Figther* dentre outros, fizeram grande sucesso nesse período, graças as melhorias citadas, como no diz Luz.

A melhoria gráfica possibilitou melhores cenários e os designers podiam se dar ao luxo de enriquecer os contextos adicionando elementos relativos ao tema [...] quando os processadores de 16 bits finalmente chegaram aos consoles domésticos um dos pontos destacados pela Sega na sua batalha contra a Nitendo.<sup>237</sup>

<sup>235</sup> NICHOLEEN, Jack. **História dos Videogames**. S. I., op. Cit., p.41-42.

<sup>236</sup> Ibid., p.7.

<sup>237</sup> LUZ, Alan Richard da. **Vídeo game: história, linguagens e expressão**., op. Cit., p.99.

É neste período que se destacam, os aparelhos de jogos portáteis como *Game Boy* e o *Sega Game Gear*, ambos lançados no Brasil em 1991, cuja vantagem era que a diversão poderia ser levada para todos os lugares, esses aparelhos foram sucesso entre as crianças.

A quinta geração de Videogame, compreende aos aparelhos produzidos entre os anos 1993 a 2002, este período marca o fim definitivo da empresa *Atari* (*Atari Jaguar – 64 bits*) considerado um marco na época, visto que os seus concorrentes dispunham de consoles com *32 bit* de largura de dados. Sobre esta geração Nicholeen nos diz:

Na história dos consoles de videogame, a quinta geração compreende os consoles lançados entre os anos de 1993 e 2002, dentre os quais destacam-se o 3DO, o Atari Jaguar, o Sega Saturn e o grande sucesso de vendas: o Sony PlayStation, então em sua primeira versão. Essa quinta geração tinha aparelhos com processadores de 32-bit e até mesmo 64-bit, como foi o caso do Nintendo 64, e foi sucedida pela sexta geração, quando a gigante americana Microsoft resolve entrar no lucrativo mercado dos videogames com seu Xbox.<sup>238</sup>

Outra novidade, é a introdução da arquitetura *3D* que tornava os personagens mais realistas e de acordo com Luz, “a nova tecnologia criou uma linguagem gráfica tão marcante, que o *3D* facetado se tornou uma estética expressiva e sinônimo de algo carregado de tecnologia e modernidade.”<sup>239</sup> O primeiro console a utiliza esta tecnologia, foi o *Sega Saturn*<sup>240</sup>, com o jogo *Virtual Fighter* (1993), logo outras fabricantes utilizariam estes recursos, representado uma mudança considerável na arquitetura dos jogos, abrindo caminho para os simuladores de realidades a exemplo do jogo de corrida *Gran Turismo* (1997) neste sentido nos fala Luz:

O Gran Turismo, fez uso de uma linguagem que tenta chegar à representação realista dos ambientes, também distante do espaço 3D fantasioso do outro. Não bastava mais apenas ser fluido e matemático, era necessário ser graficamente realista também. O Gran Turismo também flertou (com seus replays) com uma linguagem que se tornará dominante na geração de vídeo game seguinte.<sup>241</sup>

Esse momento representa um salto rumo a realidade virtual, a partir deste período tanto em relação aos hardwares, quanto aos recursos utilizado nos softwares levam o

<sup>238</sup> NICHOLEEN, Jack. **História dos Videogames**. S. I., op. Cit., p.81.

<sup>239</sup> LUZ, Alan Richard da. *Vídeo game: história, linguagens e expressão*, op. Cit., p.107.

<sup>240</sup> Sobre a realidade dos consoles no Brasil, utilizaremos como exemplo o Sega Saturno. Tendo sido lançado no país em 1998 seu preço inicial era de 800 Reais, o salário mínimo nesta época era de aproximadamente 74 Reais, por esse podemos verificar que os consoles eram destinadas as classes alta e média do Brasil. Mas, o que nos chama atenção, e isso se dá através de nossa própria vivência é que a classe trabalhadora comum será uns dos principais públicos dos consoles movimento milhões. Disponível em: NICHOLEEN, Jack. **História dos Videogames**. S. I., op. Cit., p.106.

<sup>241</sup> LUZ, Alan Richard da. *Vídeo game: história, linguagens e expressão*, op. Cit., p.109.

desenvolvimento dos games para o virtual, o videogame deixa de ser meramente um jogo onde se imagina o real, e passa a simular a realidade em si.

Assim, surge a sexta geração de consoles, onde a geração de 64bits é substituída definitivamente pelo os consoles de 128bits. Essa geração pode ser caracterizada como sendo “sintetizadora de realidade.”<sup>242</sup>

Esta geração de console começa ainda em 1998 no Japão, com o lançamento do *Sega Dreamcast*, tenho boas recordações deste aparelho embora não tenha tido um por motivos financeiros, podia alugar sempre que podia na LAN House que tinha perto de casa. Esse período é marcado pela disputa de mercado entre o *Sega Dreamcast*, o *PlayStation 2*, o Nintendo *GameCube* e o *Xbox*. Destaca-se aqui o *PlayStation 2* da *Sony* que vinha com função DVD player, além de jogar as pessoas podiam assistir filmes em alta qualidade, como nos diz Nicholeen:

PlayStation 2, com uma agressiva campanha de marketing. Capaz de rodar DVD's, com um processador gráfico de 300 MHz, podendo gerar 70 milhões de polígonos por segundo, o console ofuscou tecnologicamente o Dreamcast. O PlayStation 2, lançado em 2000, continuou o legado de sucesso do PlayStation. Apoiado pela compatibilidade com jogos do original, o fato de rodar DVDs, e apoio da maior parte dos desenvolvedores, o PS2 vendeu 138 milhões de unidades em 8 anos.<sup>243</sup>

Sobre a inovação que esses consoles trouxeram, Luz nos fala:

O grande sucesso dessa geração foi, sem dúvida, o Playstation 2, pois, além de proporcionar o melhor ambiente de programação para os desenvolvedores, garantindo apoio irrestrito e grandes jogos [...] ajudou a popularizar a mídia do DVD e entrar nas salas do grande público graças a esse benefício. [...] O Xbox pode ser o último a ser lançado e usar tecnologia de PCs comuns de mercado, trouxe o que havia de mais novo e poderoso além de acesso a internet de banda larga de fábrica.<sup>244</sup>

Desta maneira, podemos perceber que devido à utilização de tecnologias cada vez mais potente em prol da produção dos jogos digitais, podemos observar uma aproximação cada vez mais evidente das produções digitais, com a cinematografia onde não só os jogos baseavam-se em filmes (a exemplo de *GoldenEye 007*), mas também compartilhavam das técnicas de produção do cinema. Para Reis as *softhouses* tem buscado uma aproximação com mundo cinegráfico quando nos diz:

Os jogos eletrônicos estão cada vez mais buscando seu espaço no cenário mundial. A arte contida na confecção de um game, atualmente,

<sup>242</sup> Ibid. LUZ, Alan Richard da. **Vídeo game: história, linguagens e expressão.**, p. 109.

<sup>243</sup> NICHOLEEN, Jack. **História dos Videogames.** S. I., op. Cit., p.147.

<sup>244</sup> LUZ, Alan Richard da. **Vídeo game: história, linguagens e expressão.**, op. Cit., p. 109-110.

é digna das grandes superproduções desenvolvidas em Hollywood, contendo todos os aparatos necessários para deslumbrar o usuário: roteiro, direção de arte, modelagem 3D, atores renomados, dublagem, música, efeitos sonoros e visuais e muito mais. Tudo para que o jogador se sinta envolvido na realidade do entretenimento eletrônico como se fosse a sua verdadeira realidade.<sup>245</sup>

Os Jogos Digitais da sexta geração deram início a exploração das multe linguagens onde os vários ramos das artes como sonoplastia, fotografia, filmografia e artes gráficas dentre outros trabalharam em prol da promoção de experiências profundas do usuário dos jogos digitais. Essas concepções serão desenvolvidas nas versões futuras como a sétima e oitava gerações que tem como característica principal a conectividade através de uma rede sem fio.

Por conseguinte, a sétima geração de Videogames (2006 a 2014) partindo das observações feitas em relação à geração anterior, além de contar com os grandes conglomerados dos jogos digitais (*Microsoft, Sony e Nitendo*) surge uma terceira concorrente a brasileira *Zeebo*, neste sentido Nicholeen aponta, as suas inovações:

*Zeebo* é um console de videogame brasileiro que envolveu ajuda de empresas de sete diferentes países: Brasil, Estados Unidos, Argentina, China, Israel, Japão e França. O console é fabricado na Zona Franca de Manaus. A novidade do console é que ele não utiliza mídia externa para os jogos: eles são armazenados na memória interna do videogame e são disponibilizados por download através da rede *ZeeboNet 3G*. Essa rede é própria do console, o jogador não precisa utilizar modem, acesso a banda larga ou mesmo pagar qualquer mensalidade para utilizar o serviço. Basta ligar o console e ele automaticamente se conecta a rede wireless *ZeeboNet 3G*, que é gratuita e disponível em todos os locais onde houver cobertura da rede 3G. A Tecnologia *ZeeboNet 3G* permite que o videogame receba atualizações gratuitas, que são enviadas ao jogador através de download. Além disso, possui tocadores de música e vídeo, além do Boomerang, um controle com acelerômetro, que reconhece os movimentos do jogador. O aparelho possui três entradas USB 2.0 e para cartão SD.<sup>246</sup>

Isto posto, as inovações trazidas pelo *Zeebo* estavam a frente de seu tempo, onde por se tratar do ano de 2009, ano de seu lançamento, e embora já houvesse consoles operando conectado à internet como *Xbox 360*, nenhum deles dependiam diretamente da internet, resultando em uma característica revolucionária. O *Zeebo* era a estava na vanguarda, pois utilizava as mesmas tecnologias dos smartphones atuais, isso em 2009.

<sup>245</sup> REIS, Givaldo dos. **Videogame: história, gêneros e diálogo com o cinema.**, op. Cit., p.148.

<sup>246</sup> NICHOLEEN, Jack. **História dos Videogames.** S. I., op. Cit., p.186.

Consoles desta geração também começam a adotar os controles sensíveis ao movimento (chamado no *Xbox 360 de Kinect*)<sup>247</sup>, onde os jogadores serão imersos em experiências mais intensas. Esse período é marcado pela consolidação das mídias em full *HD* e *3D* que proporcionar uma melhor exibição de filmes em alta qualidade e em *3D*, isso nas residências, visto que nos cinemas, os filmes *3D* já eram exibidos a um certo tempo.

Por fim, chegamos nas últimas gerações de consoles tendo seu início em 2012 até os dias atuais. As concepções de videogames se caracterizam pela utilização das multiplataformas, atualmente os jogos digitais estão interligados as várias plataformas, desde o próprio console (*Xbox One, PlayStation 4 e o Switch*), até os smartphones. Além de contar com a potência cada vez maior dos Hardwares, contam também com presença, quase que constante, da internet de acordo com Santino:

Jogos móveis passaram a ter papel fundamental na indústria, enquanto games convencionais se transformaram e o streaming começa a dar as caras [...] Não estamos falando apenas de consoles e PCs, que historicamente, mas sim de todo um universo novo de videogames que surgiu nos últimos dez anos e modificaram bastante o ato de jogar.<sup>248</sup>

Sendo assim, essas mudanças na forma de jogar Videogame podem ser percebidas através das formas como as novas gerações do consoles serão pensadas, ou seja, os jogos digitais serão projetados para jogar *online*<sup>249</sup>. Assim, tornou-se possível graças a difusão da *internet*, que proporcionará acesso quase que ininterrupto em quase todas as

---

<sup>247</sup> O que é *Kinect*: *Kinect* é um sensor de movimentos desenvolvido exclusivamente para os consoles *Xbox 360* e *Xbox One*, ambos da *Microsoft*. Este aparelho permite que os jogadores possam ter uma experiência de jogabilidade diferente da tradicional, por dispensar o uso de controles ou *joysticks* para jogar. A tecnologia do *Kinect* permite que os jogadores interajam livremente com os jogos de videogame, sem ter a necessidade de ter o controle em mãos, ou seja, apenas através dos movimentos do próprio corpo. Este dispositivo foi considerado uma inovação, principalmente pelas tecnologias já utilizadas pelos concorrentes, como o *Wii* da *Nintendo*. O *Kinect* funciona através de duas câmeras, uma que reconhece o rosto da pessoa e outra infravermelha, que pode reconhecer os movimento e profundidade. Esta última câmera divide o corpo humano em 48 pontos, que são identificados em tempo real, através de sensores. O aparelho ainda é equipado com um microfone micro – vetorial, capaz de captar e isolar a fala dos jogadores do som ambiente, além de conseguir captar comandos de voz. O *Kinect* compreende linguagens, sinais e movimentos, e faz com que os jogadores possam jogar e brincar, sem precisar estar segurando nada para que o jogo faça os mesmos movimentos. Originalmente, o *Kinect* era conhecido como “*Project Natal*”, uma referência direta a capital do estado brasileiro do Rio Grande do Norte. O responsável por este batismo provisório foi o brasileiro Alex Kipman, que estava na equipe de pesquisadores da tecnologia que deu origem ao *Kinect*. SIGNIFICADO de *Kinect*: O que é *Kinect*. 2016. Elaborado por: Significados: descubra o que significa, conceitos e definições (© 2011 - 2020 7Gaus). Disponível em: <https://www.significados.com.br/kinect/>. Acesso em: 20 mar. 2020., n.p. (Grifo nosso).

<sup>248</sup> SANTINO, Renato. **Como a década mudou a forma de jogar videogame**. 2019. Elaborado por: Olhar Digita (2005 - 2020). Parceiro UOL Tecnologia. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/retrospectiva-2009-2019/noticia/como-a-decada-mudou-a-forma-de-jogar-videogame/94317>. Acesso em: 20 mar. 2020., n.p.

<sup>249</sup> Ibid. SANTINO, Renato. Como a década mudou a forma de jogar videogame., n.p.

localidades do globo terrestre. Na prática, isso significou uma ressignificação nas formas de como as pessoas irão lidar com as mídias, de forma interativa, utilizamos como exemplo as *Smart Tv's.*, com seu surgimento influenciou as formas como as pessoas interagem com os seus conteúdos, através dos chamados *Streaming*<sup>250</sup> (*Netflix, Youtube, Globo Play* dentre outros), possibilitando a transmissão de conteúdo, como filme, *shows*, informação e muito mais, conforme Santino ressalta:

O final da década foi marcado por uma nova ideia, que não é tão nova assim. Desde que a banda larga se tornou comum, empresas têm a proposta de permitir o acesso a jogos via streaming, no qual todo o processamento dos comandos é feito na nuvem, em um servidor a quilômetros de distância da casa do jogador, e o visor apenas recebe um vídeo das ações. Em teoria, é uma ideia interessante: não é necessário gastar uma fortuna em um console ou PC poderoso para ter acesso a um videogame, e você pode jogar seus jogos em qualquer dispositivo conectado à internet com uma tela.<sup>251</sup>

Neste sentido, o celular passa desempenhar um importante papel para a indústria dos jogos digitais, visto que ele vai ocupar o lugar que os consoles não puderam fazer, jogos como *Valiant Heart* (2014) que se passa na Primeira Guerra Mundial e pode ser jogado em consoles, computadores, e celulares. Outros títulos que fazem muito sucesso entre os mais jovens *Free Fire, Candy Crush, World of Tanks, Pokemon Go* dentre outros, sobre a ascensão dos smartphones Santino nos diz:

Se há um dispositivo que resume o que foi a década na tecnologia, é o smartphone. A indústria de jogos percebeu isso rápido e logo tratou de colocar games na ponta dos dedos dos jogadores em smartphones. De certa forma, os games de celular tomaram o lugar que alguns anos antes haviam sido ocupados pelos games de redes sociais do passado. A década começou com dois nomes de peso que refletem o que eram os games para celular da época. O primeiro "*Angry Birds*" foi lançado em dezembro de 2009, mas seu impacto só seria sentido a partir do ano seguinte, com incontáveis sequências e adaptações para outras mídias como desenhos animados e longas-metragem. O maior fenômeno dos jogos de celular, no entanto, misturaria uma franquia iniciada duas décadas antes. Em 2016, o mundo foi pego de surpresa com "*Pokémon Go*", um game que utilizava o GPS do celular para colocar criaturas no mundo real, incentivando jogadores a andar pelas suas cidades para

<sup>250</sup> O que é Streaming: Streaming é uma tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet, e foi criada para tornar as conexões mais rápidas. Um grande exemplo de streaming é o site Youtube, que utiliza essa tecnologia para transmitir vídeos em tempo real. Em inglês, a palavra stream significa córrego ou riacho, e por isso a palavra streaming remete para o fluxo, sendo que no âmbito da tecnologia, indica um fluxo de dados ou conteúdos multimídia. Muitas pessoas assistem filmes, seriados ou jogos de futebol em streaming. SIGNIFICADO de Streaming: **O que é Streaming**. 2017. Elaborado por: Significados: descubra o que significa, conceitos e definições (© 2011 - 2020 7Graus). Disponível em: <https://www.significados.com.br/kinect/>. Acesso em: 20 mar. 2020. (Grifo nosso).

<sup>251</sup> Ibid. SANTINO, Renato. **Como a década mudou a forma de jogar videogame.**, n.p.

capturar os bichinhos. Poucas coisas na história da cultura pop tiveram tamanho impacto imediato, criando uma experiência de jogo multiplayer compartilhada que nenhum outro game criou. Hordas de pessoas se encontravam em parques e avenidas buscando completar suas *Pokédex*.<sup>252</sup>

Desse modo podemos concluir que, por ser recente, esta geração de Jogos Digitais contribuirá de forma significativa na formação das novas gerações do que qualquer outra. Em virtude das múltiplas conexões, facilitadas pelo acesso à *internet* e devido ao uso de *Smartphone*, onde conforme já mencionado anteriormente, 84% das pessoas entre cinco e vinte anos<sup>253</sup>, afirmam jogar algum tipo de Jogo Digital incluindo as diversas plataformas.

Por isso, podemos verificar que esses mesmos Pré-adolescentes e Adolescentes, fazem parte desta tecnologia a tal ponto que segundo Marc Prensky vão compor “as gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital.”<sup>254</sup>. De acordo com o fala de João Mattar (2010),

eles jogam diferentes, não mais sozinhos, mas agora em grupos, eles aprendem diferentemente, pois sabem que, no momento em que quiserem aprender, existem ferramentas disponíveis para ajudá-lo. Eles se desenvolvem diferentemente, modificando-se com muita rapidez. Eles buscam informações diferentemente, apropriando-se rapidamente das ferramentas de busca disponível on-line.<sup>255</sup>

Ainda sobre a importância dos Jogos Digitais, Marcella Costa relata que, “os jogos digitais devem ser entendidos enquanto prática cultural que pressupõem a interação social e possibilita a circulação de saberes e fazeres.”<sup>256</sup>

Isto posto, através da experiência enquanto professor, é possível verificar que os nossos estudantes, mesmo aqueles mais pobres, incorporam as tecnologias de tal forma em seu cotidiano, que em muitas situações nem percebem que estas tecnologias estão em constantes transformações, sendo elas, enxergadas como uma extensão do cotidiano dessas próprias pessoas, a isso denominamos sabedoria digital, conforme os autores já supra citado nesta escrita. Hoje, além dos *smartphones*, consoles e outros objetos

<sup>252</sup> Ibid. SANTINO, n.p.

<sup>253</sup> WAKKA, Wagner. **Pesquisa Game Brasil aponta entrada do brasileiro na atual geração de consoles.** 2019. A PGB foi conduzida pela Sioux Group, Blend e ESPM. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/pesquisa-game-brasil-aponta-entrada-do-brasileiro-na-atual-geracao-de-consoles-141615/>. Acesso em: 11 dez. 2019., n.p.

<sup>254</sup> PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.**, op. Cit. n.p.

<sup>255</sup> MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.**, op. Cit., p.10.

<sup>256</sup> COSTA, Marcella Albaine Farias da et al. **Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula.** Curitiba: Appris, 2017. 125 p., p.25.

computacionais que englobarem as mais altas tecnologias, plataformas como *Playstation 4*, da *Sony*, *Switch*, da *Nintendo*, e *Xbox One*, da *Microsoft*, são responsáveis por movimentarem bilhões e eles se constituem como parte da indústria cultural, influenciando gerações de pessoas.

Entretanto, embora as atuais gerações de aparelhos digitais dispõem de acesso à *internet*. Torna-se importante, deixar claro mais uma vez, que apesar destes artefatos digitais estarem cada vez mais conectados ao ciberespaço estabelecendo assim, uma dependência cada vez maior de seu uso. Em alguns países subdesenvolvidos como Brasil, uma parcela significativa da população não conta com acesso à *internet*, de acordo com que nos diz Mariana Tokarnia:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018, divulgada hoje (29) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam a rede. Os dados, que se referem aos três últimos meses de 2018, mostram ainda que o percentual de brasileiros com acesso à internet aumentou no país de 2017 para 2018, passando de 69,8% para 74,7%, mas que 25,3% ainda estão sem acesso. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chega a 53,5%. Em áreas urbanas é 20,6%. Quase a metade das pessoas que não têm acesso à rede (41,6%) diz que o motivo para não acessar é não saber usar. Uma a cada três (34,6%) diz não ter interesse. Para 11,8% delas, o serviço de acesso à internet é caro e para 5,7%, o equipamento necessário para acessar a internet, como celular, laptop e tablet, é caro.<sup>257</sup>

Sendo assim, os vários motivos apontados pela reportagem podem representar uma dificuldade relevante, onde embora grande parte das pessoas tenham a disposição, aparelhos digitais e *internet*, devemos considerar o número significativo de pessoas que não dispõem de acesso. Portanto, seria até certo ponto uma falácia afirmar que ‘todos’, independente da classe social desfrutam do seu alcance, e isso pode ser observado inclusive nas instituições de ensino, onde percebemos que apesar de grande parte dos estudantes disporem de meios como *smartphones* com acesso à *internet*, existem aqueles que ficam de fora deste fenômeno por simplesmente não disporem destes recursos.

Desta forma, após fazer um pequeno rasante sobre a história dos Videogame demonstrando também como a sua evolução tecnológica e como as novas gerações se

---

<sup>257</sup> TOKARNIA, Mariana. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa: número representa 46 milhões que não acessam a rede.** 2020. Elaborado por: Agencia Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 30 abr. 2020., n. p.

relacionam com eles, faremos agora uma pequena qualificação quanto às categorias de jogos digitais.

### 2.3. Classificando os jogos digitais: Uma escolha para o ensino de História.

Após dissertarmos sobre o surgimento e evolução dos jogos digitais, faremos neste item uma breve qualificação dos jogos quanto a destinação, tipo, agrupamento e característica. Isso torna-se importante, pois, segundo nosso entendimento é preciso conhecer o mínimo possível um jogo digital para que se possa utilizar de maneira mais eficiente em sala de aula, em concordância com o que diz Arruda,

“[...] considero que conhecer ao menos as nomenclaturas e características mais utilizadas no mercado de jogos propicia ao menos a construção de parâmetros para discussão e análise de determinados tipos e títulos de jogos. Os gêneros são mais conhecidos nas produções literárias e cinemas e configuram-se como uma convenção para [...] o gênero constitui-se uma cara característica narrativa do conteúdo produzido pelos diferentes suportes comunicacionais. O cinema e a literatura utilizam classificações consagradas, no entanto, quando se trata da classificação de um jogo, não basta efetuar as classificações e transposição desses meios, visto que ele não se acomoda nos gêneros já existentes tanto na literatura quanto no cinema, principalmente devido à posição que o jogador ocupa no próprio jogo.”<sup>258</sup>

Considerando o que já foi dito, embora se torna evidente as influências que os Jogos Digitais tenham adotado do cinema, bem como de outras áreas da produção artística, ele possui algumas particularidades que influenciam a sua categorização, uma delas é a presença do jogador que estará diretamente envolvido no desenrolar do próprio jogo.

Por isso, como já vimos os Jogos Digitais são aqueles que compartilham das definições dos jogos tradicionais, mas o que diferencia os jogos digitais dos convencionais é que estes são frutos do aprimoramento tecnológico. Podem ser utilizados a partir de aparelhos denominados de suportes como Computador (PC), *Consoles* e *Smartphones*, pois sem ele não existiria essa classe de jogos.

Desta maneira, os jogos digitais quanto a sua destinação, podem ser compreendidos a partir de dois pontos de vista, quanto a sua aplicação, educacional ou comercial. Os jogos educacionais, como próprio nome sugere, trata-se de obras voltados para educação, não objetivando ser um produto de mercado, seu escopo principal é atender determinados grupos, por isso também são conhecidos por “*serious game*” (jogos

---

<sup>258</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens.**, op. Cit., p. 75-76.

sério) tendem a serem meticolosos em relação aos temas abordados, por isso levam em consideração a participação de profissionais ligados à área a qual objetivam atender, em conformidade com que diz Peixoto:

Os jogos educacionais, também chamados por *serious games*, pretendem ser mais rigorosos com os conteúdos e conceitos abordados, pois geralmente são produzidos por profissionais ligados à área que pretendem ensinar. Mas, por outro lado, tendem a ser mais simples nos outros aspectos técnicos, pois geralmente contam com orçamento limitado e equipe de desenvolvedores reduzida: apresentam recursos gráficos com menos definição de imagem, tempo de duração mais curto para completar o jogo, tarefas repetitivas ou muito escolarizadas, menor capacidade de desafiar e divertir e, por tudo isso, menor capacidade de imersão por parte do jogador do que os jogos comerciais[...].<sup>259</sup>

Como podemos perceber, os jogos digitais destinam-se exclusivamente a formação educacional e profissional, sendo utilizado frequentemente por instituições de ensino, em áreas como defesa, exploração, saúde dentre outros. Jogos como *Army Battlezone*, *Insuonline*, *Joy e as Letrinhas*, *ABCDEsim*, *Darfur is Dying* etc. Entretanto, embora sua aplicação seja voltada para o aprendizado esses games compartilham até certo ponto da categorização dos chamados jogos comerciais.

Os jogos destinados à produção comercial têm como propósito principal movimentar a indústria de jogos digitais, possuem um grande apelo midiático como já discutido em capítulos anteriores, recebendo aporte da indústria cinematográfica, são impulsionados por grandes qualidades gráficas, enredos atraentes e narrativa elaboradas de forma que possa prender a atenção de quem os joga, sobre isso nos fala Peixoto:

Os principais lançamentos de jogos comerciais apresentam gráficos impressionantes pela alta definição das imagens, possibilitada pela elevação da quantidade de pixels<sup>260</sup>, narrativas elaboradas, lembrando filmes em muitos casos, um número elevado de fases, fazendo com que o tempo de duração para completar o jogo seja longo, a capacidade de desafiar o jogador em crescente complexidade, criando a necessidade de aprimorar suas qualidades. Tais características fazem com que os jogos comerciais apresentem maior capacidade de imersão ao ser jogado dos que os jogos não comerciais e também sejam os preferidos entre os consumidores. O tamanho da indústria dos jogos digitais é uma demonstração disso [...].<sup>261</sup>

<sup>259</sup> PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a História: concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da revolução francesa.**, op. Cit., p.30.

<sup>260</sup> Da aglutinação no inglês entre Picture e Element, pixel é o menor ponto de uma imagem digital. É usada como medida para definição de imagem, que nos atuais dispositivos eletrônicos e digitais estão na casa dos milhões. Ibid. PEIXOTO, Artur Duarte., p. 30.

<sup>261</sup>. Ibid., p. 30.

Assim sendo, embora os “*jogos sérios*” seja considerado “ideal” para utilização no ambiente educacional, ele possui um limitado alcance entre os estudantes quando comparado com jogos comerciais. Sendo assim, após falar sobre a destinação dos Jogos Digitais, partimos agora para classificação dos games enquanto gênero ou estilo, compreendido aqui como o segundo ponto de vista utilizado para o entendimento dos Jogos Digitais, porém torna-se importante alertar que muitos dos *games* podem estar contidos em vários grupos ou subgrupos, isto posto, os jogos digitais são classificados como:

**AÇÃO;** São jogos que desenvolvem habilidades como agilidade, raciocínio e reflexos por parte dos jogadores. Jogos de ação tipicamente possuem características de imergir o jogador em conflitos, guerra e uso da força física de forma ágil onde o jogador deve ter um tempo de reação curto para o uso de determinadas estratégias como a resolução de enigmas e quebra-cabeças simples tidos como os maiores aspectos desta classe de *game*. Constituem-se no maior agrupamento entre os Jogos Digitais, como nos fala Arruda:

Um jogo de ação é um tipo de jogo digital no qual são valorizadas as atividades dos jogadores que envolvem: velocidade, reflexo e raciocínio rápido do jogador. Este gênero pode ser considerado o mais amplo de todos, pois implica estratégias, conflitos, tiros, solução de charadas, desafios de exploração etc.<sup>262</sup>

Podemos subgrupar estes jogos como. Ação em primeira pessoa (*Wolfenstein II: The New Colossus, Destiny 2, Immortal Redneck*), ação em terceira pessoa (*Tomb Raider, Grand Theft Auto (GTA), God of War, Ryse: Son of Rome*), e os chamados *Beat Them up* - jogos de fase (*Final Fight, Captain Commander, Cadillacs and Dinosaurs*) muito popularizado aqui no Brasil pelos fliperamas.

**LUTA (*Fight*);** São jogos que tem como propósito simular uma luta entre dois oponentes, como os jogos de ação, também desenvolvem habilidades como raciocínio, estratégia e agilidade, sobre esse gênero de games nos diz Arruda,

de acordo com o próprio nome, os jogos de luta permitem combates entre personagens controlados pelo jogador ou pelo computador. Em geral as lutas acontecem como se o jogador fosse o espectador e lutador ao mesmo tempo. Privilegiam-se as artes marciais reais ou fictícias. Os grandes exemplos são: *Street Fighter, Tekken, Mortal Kombat e War of Gods*.<sup>263</sup>

<sup>262</sup> Ibid., p.76.

<sup>263</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Fundamentos para o Desenvolvimento de Jogos Digitais.**, op. Cit., p.77.

Como os jogos de fase, estes games também se popularizaram no Brasil através dos fliperamas, pois estes possuem melhores condições de jogabilidade do que os games de console.

**ESPORTES;** Diz respeito aos jogos, cuja temática é algum esporte como, futebol, corrida, basquete, boliche, etc. Na história dos jogos, foi a primeiro estilo de jogo denominado de Tênis para dois (*Tênis for Two*) sobre este gênero de games, Reis nos diz:

Grandes produtoras do momento desenvolvem jogos para esse gênero, pois é considerado pelos usuários talvez o mais popular de todos, devido a uma falta de complexidade, pois basta apenas gostar do esporte escolhido, aprender suas habilidades como controle e jogar. São programas que simulam jogos populares, como futebol, vôlei, basquete, tênis e etc. O usuário pode participar de partidas controlando times inteiros ou um único atleta.<sup>264</sup>

Conforme descrito pelo autor, destacamos como exemplo deste grupo (*FIFA, NBA 2K20, FI* dentre outros).

**CORRIDA;** São os jogos que apesar de também fazerem parte dos esportes, que simulam corridas onde o jogador utiliza veículos de terra, água ou ar como nos diz Arruda:

Em geral, esse jogo privilegia o confronto direto entre jogadores ou computador, no interior de algum campeonato (baseado na realidade ou fictício) e tem como objetivo único chegar em primeiro lugar nas disputas de corridas. Dentre os jogos mais conhecidos, citam-se: *Gran Turismo e Need For Speed*.<sup>265</sup>

**SIMULAÇÃO;** Pode ser entendido como aqueles jogos que simulam de alguma maneira a operação de uma maquia, pode ser um tanque de guerra, um avião, um carro de rali, etc. Mas também podem sumular administração de uma cidade, de um governo dentre outros:

São, normalmente, jogos de âmbito tático, na maioria das vezes com uma visão em primeira pessoa. São jogos, salvo os de ficção científica, buscam levar uma consideração física do ambiente, sendo seu principal objetivo, a imersão do usuário em um ambiente previamente proposto. Atualmente a grande sensação do momento no gênero de simulação é a série *The Sims*, um simulador da vida humana; O jogador cria um personagem, dá-lhe uma personalidade e define sua aparência. A partir disso o personagem, chamado de *Sims*, é jogado ao mundo. Com um dinheirinho que possui você monta a sua casinha, acanhada no começo. Depois, você começa a trabalhar e desenvolve uma carreira. Com isso você aumenta sua casa e compra mobílias e objetos para equipar seu lar. Seu Sim pode relacionar-se com amigos, namoradas e vizinhos.

<sup>264</sup> REIS, Givaldo dos. **Videogame: história, gêneros e diálogo com o cinema.**, op. Cit., p.114.

<sup>265</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens.**, op. Cit., p. 77.

Você passará por grandes momentos da vida, como o casamento e a concepção de filhos.<sup>266</sup>

Embora, quando se imagina simuladores em jogos digitais, nos remeta ao controle de máquinas, podemos perceber que quando se trata deste gênero de games, enxergamos que não existe uma limitação para sua utilização no mundo do *games*. Ao simular a própria vida, o jogador começa a imaginar como será a sua vida. Também, simuladores como *Cities XL* assim como o *Trópico*, o jogador assume o comando de uma cidade inteira lidando com aspectos como administração econômica, estrutural mas também o jogador terá que dar conta das necessidades dos moradores da cidade, o que pode contribuir para o aprimoramento das percepções de como funciona as conjecturas de uma possível realidade.

RPG (*Role-Playing Game*); São jogos que se assimilam aos RPGs de mesa, sua característica principal é o controle de um personagem que se desenvolve ao longo do jogo. O RPG se caracteriza pela competitividade, onde o próprio enredo é construído através das perspectivas dos personagens cujo desfecho pode ser imprevisível, sobre essa caracterização, Reis comenta:

Assim como nos jogos de estratégia, o RPG tem como objetivo a realização de uma tarefa através de uma análise crítica da situação e que possibilite um desafio mais intelectual do que de reflexos. Nos jogos de RPG, o jogador assume o papel de um ou mais personagens, enquanto a máquina (console) movimenta todo o universo que o ronda. O jogador também pode criar seu personagem, melhorar suas estatísticas, ou seja, o jogo se baseia no desenvolvimento do personagem. O mundo no RPG tende a ser bem maior que nos outros gêneros, tornando a história muito menos linear.<sup>267</sup>

Games como *Dungeons & Dragons* (Masmorras e Dragões), *Final Fantasy*, *Zelda* dentre outros foram parte deste grupo. Atualmente, com o advento da internet os RPG ganharam uma visibilidade cada vez maior, levando o surgimento de uma nova sub categoria, os MMORPG (*Massive Multiplayer Online RPG* - Jogos de RPG Online Massivos) temos como exemplo o *RPG Dota*, que faz grande sucesso entre os que preferem este estilo e, de acordo Arruda:

Os jogos mais famosos são conhecidos como MMORPG (*Massive Multiplayer Online RPG* - Jogos de RPG Online Massivos): Ragnarok Online, World of Warcraft. Estes jogos se caracterizam por propiciar que jogadores do mundo inteiro participem das ações, das aventuras,

---

<sup>266</sup> REIS, op. Cit., p.123,126-127.

<sup>267</sup> REIS, op. Cit., p.138.

criem suas histórias, grupos de contato, verdadeiras comunidades construtoras dos enredos históricos de seus personagens.<sup>268</sup>

RTS (*Real-time strategy*); este gênero se caracteriza pelo fato de os jogadores terem como objetivo fazer uso de recursos para criar bases e unidades, de modo a derrotar o oponente. Estes jogos requerem que o jogador tome decisões rápidas de como gerenciar seus recursos e planejar defesa e ataques com suas unidades, e como a própria nomenclatura sugere, para que haja vitória deve ser levado em consideração, a estratégia e segundo Lucchese e Ribeiro os RTS's são “jogos cujo sucesso do jogador reside na sua capacidade de tomada de decisão, ou seja, nas suas habilidades cognitivas.”<sup>269</sup>

A análise deste gênero de jogo torna-se importante para nossa pesquisa, pois o título utilizado neste trabalho *Company of Heroes 2* é um jogo de estratégia em tempo real (RTS). Esta classe de jogos deriva dos jogos de tabuleiro como dama e Xadrez.

A história dos jogos de estratégia nos remete ao próprio Xadrez, jogo surgido no século V a. C. na Índia tem como característica principal derrotar o oponente através do uso de estratégias que envolve observação, sagacidade e astúcia. Com passar do tempo muitos outros jogos de estratégia surgiram, sobre os RPG's Arruda cita, “um grande exemplo do jogo de estratégia é *War*, famoso jogo guerra de tabuleiro, no qual os jogadores possuem objetivos variados como: dominar países ou continentes, estabelecer alianças, construir um número específico de exércitos, etc.”<sup>270</sup>

Os jogos de estratégia baseado em tabuleiro dispunha de uma forma característica de jogar, eram divididos em turnos representando a vez que cada competidor deverá executar a sua jogada, a ação de um jogador determina a ação do outro. Jogos como *Banco Imobiliário*, *Catan – O Jogo*, *King Of Tokyo*, *A Guerra Dos Tronos: Board Game*, dentre outros podem ser empregados em uma vasta faixa etária, sendo indicado desde crianças em início da idade escolar, até os mais velhos como passatempo, sobre sua aplicabilidade Amorim nos fala.

Os jogos de estratégia representam uma das categorias mais populares de jogos de mesa no mercado. Existem muitos temas e mecânicas de jogo diferentes, tornando cada um uma aventura única. Um bom jogo de estratégia irá prender a atenção de seu filho e testará seu intelecto, criatividade e astúcia. A complexidade dos jogos de estratégia os torna perfeitos para crianças que estão deixando os brinquedos infantis para trás. Estes jogos não são apenas excelentes para as crianças, mas

---

<sup>268</sup> Ibidem., p. 78-79.

<sup>269</sup> LUCCHESI, Fabiano. RIBEIRO, Bruno. **Conceituação de Jogos Digitais.**, op. Cit., n. p. (p.11).

<sup>270</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens.**, op. Cit., p.79.

tornaram-se uma das opções preferidas para as noites de jogos para adultos.<sup>271</sup>

Como jogos digitais de RTS, o pioneiro foi o *Dune*<sup>272</sup> que consiste na construção de uma civilização, cujo objetivo principal é se tornar hegemônico no jogo. Exemplos como *Simcity* (construção de cidade), *SimEarth* (Construção de planeta), o *StarCraft* (Guerra) fazem parte deste grupo ou ainda de acordo com que diz Reis, “qualquer outro cuja função principal é a conquista de um objetivo através de uma análise crítica da situação e que possibilite um desafio mais intelectual do que de reflexo. Geralmente o jogador assume o papel de general, comandante, prefeito ou até mesmo Deus.”<sup>273</sup>

Os games de RTS se diferenciam dos jogos convencionais de estratégia devido à ausência de turnos de jogadas, pois este se tornou automatizado nos jogos digitais como especifica Arruda:

No caso do RTS, as ações são simultâneas no ambiente computadorizado, ou seja, um jogador não precisa aguardar a ação do outro para jogar. Isso é possível devido ao desenvolvimento tecnológico dos jogos digitais que proporciona ações simultâneas em um mesmo espaço digitalizado.<sup>274</sup>

Dessa forma, podemos deduzir que os games de estratégia em tempo real ganharam mais agilidade tornando-se mais dinâmico. Outra característica deste jogo é o próprio roteiro, que embora estabeleça um objetivo a alcançar, as formas de ter êxito podem ser de formas distintas em conformidade com que nos diz Arruda:

De maneira sintética, pode-se assegurar que o jogo RTS possui uma programação específica, que mostra ao jogador os objetivos para que ele alcance a vitória (diferença para a estrutura mais aberta do RPG, no qual o jogador modifica seus objetivos). O jogador possui abertura para

<sup>271</sup> AMORIM, Ricardo. Jogos de estratégia: qual é o melhor de 2020? 2019. Elaborado por Guia 55. Disponível em: <https://www.guia55.com.br/jogos-de-estrategia/>. Acesso em: 26 abr. 2020., n. p.

<sup>272</sup> Segundo Arruda a sinopse do jogo *Dune*: Sem a especiaria, o planeta *Arrakis*, mais conhecido por *Dune*, nunca teria deixado de ser um mundo desértico e hostil, onde a falta de água condiciona a vida dos seus habitantes até extremos incríveis. Contudo, a especiaria faz com que as forças do Império Galáctico, desde o Imperador Padishah Shaddam IV e a Empresa CHOAM, se interessem por essa fonte grande de riqueza. Quando o imperador concede ao Duque Leto Atreides Dune, na qualidade de feudo, coloca este num vórtice de uma intriga que lhe provocará a morte e obrigará à sua concubina Jessica e ao seu filho Paul a empreender uma peregrinação perigosa pelas planícies arenosas na procura dos *fremen*, os habitantes livres do deserto. Assim começa a fabulosa aventura de Paul-Muad Dib e o ambicioso *projecto* de remodelar todo um planeta. Disponível em: ARRUDA, Eucídio Pimenta. Jogos digitais e aprendizagens: o jogo age of empires 3 desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?. 2006. 228 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Cap. 2. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84YTDL>. Acesso em: 26 jul. 2019.

<sup>273</sup> REIS, Givaldo dos. **Videogame: história, gêneros e diálogo com o cinema.**, op. Cit., p.120.

<sup>274</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens.**, op. Cit., p.79.

fazer escolhas na forma como ele vai desenvolver seus objetos e obter sucesso no jogo [...].<sup>275</sup>

Por fim, podemos notar que os RTS's, assim como outros gêneros de jogos digitais mencionados anteriormente, têm se utilizado cada vez mais dos temas históricos na composição de seus enredos, assemelhando-se ao cinema que já a algum tempo, absorve dos conhecimentos históricos na concepção seus filmes como nos diz Napolitano:

O cinema descobriu a história antes de a História descobri-lo como fonte de pesquisa e veículo de aprendizado escolar. No início do século XX, os “filmes históricos” quase foram sinônimo da idéia de cinema, tanto forma os filmes que buscaram na história o argumento para seus enredos.<sup>276</sup>

Consequentemente, em se tratando das discussões levantadas até aqui sobre os jogos digitais voltados para entretenimento, podemos observar ao longo da história dos games, que eles tem adotado cada vez mais eventos históricos e aliado às técnicas cinematográficas, provando ser uma fonte interessante para o ensino da disciplina de História. Sobre essa “parceira”, Neves, Alves e Bastos apontam:

A História tem sido há alguns anos a fonte que retroalimenta os enredos de peças teatrais, obras literárias, filmes, novelas, histórias em quadrinhos, animes, games etc. Essa parceria no caso do cinema, data mais de um século e, até hoje, alguns títulos considerados clássicos são indicados ou exibidos nas salas de aula para promover aprendizagens, como exemplo: Danton: o processo da revolução [1982], O nome da rosa [1986], 1492 – A Conquista do Paraíso [1992], A lista de Schindler [1993], dentre outros.<sup>277</sup>

Os jogos digitais seguiram os mesmos caminhos do cinema, de forma que história, cinema e games passaram a estabelecer uma promissora relação, em se tratando dos jogos “analógicos” essa ligação ainda é mais antiga como nos diz Neves, Alves e Bastos:

O uso da História pelos jogos digitais seguiu o mesmo caminho dessas duas mídias, aliando conteúdos históricos e ficção o que possibilitava não apenas a visualização, mas também a interação, ou até mesmo, a imersão nos ambientes simulados. Cabe aqui ressaltar, que, antes mesmo de ser utilizada nos jogos com formato digital, a História já era utilizada como fonte dos jogos no formato ‘analógico’ (conhecidos também como jogos de tabuleiro). Destacam-se, entre esses jogos: War [1972], Yatzi [1983], Cabral: descobrimento e criação [2000], Alexander [2003], Age of Heroes [2003], Angus - Batalhas Medievais

<sup>275</sup> Ibidem., p.80.

<sup>276</sup> NAPOLITANO, Marcos. **Fontes Históricas: a história depois do papel.**: A História depois do papel. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-289., p. 240.

<sup>277</sup> NEVES, Isa Beatriz da C.; ALVES, Lynn R.G.; BASTOS, Abelmon de O. **Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades.** Proceedings Of Sbgames 2012, Brasília, v. 4, n. 2, p. 192-195, nov. 2012. Anual. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2012/proceedings/pt/cultura.html>. Acesso em: 27 mar. 2020., p.192.

[2004], *Band of Heroes* [2005], *Conquistadores* [2006], *War Império Romano* [2007] dentre outros.<sup>278</sup>

Dessa forma, podemos dizer que os jogos digitais herdaram a predileção pelas temáticas históricas ainda dos jogos de tabuleiro, as primeiras aparições de games com temas históricos ocorreram na década de 1970, conforme nos diz Neves, Alves e Bastos:

Os acontecimentos e fatos históricos tiveram suas primeiras aparições nos jogos digitais do tipo *Role-Playing Game* (RPG), que começaram a surgir durante a década de 1970. Estes jogos contribuíram expressivamente para a compreensão de que a História poderia ser utilizada nesses suportes, assim como já acontecia em outras mídias. Tais jogos deram sua parcela de ajuda, na medida em que articulavam em seus enredos jornadas épicas para enriquecer suas narrativas (sem um caminho linear ou final pré-estabelecido) com personagens e ambientes que remetiam o jogador ao passado e a um mundo de fantasia.<sup>279</sup>

Portanto, a leitura destes autores é possível compreender que o objeto de estudo da história tem sido usado cada vez mais como enredo de jogos. Os autores chamam de parceria, que em relação ao cinema, é de longa data.

Isto posto, os autores classificam os games que utilizam temas históricos na composição de seus enredos como “*History Games*”, onde através das recriações dos fatos históricos o jogador experimentará o contexto narrativo que os games podem proporcionar, segundo Neves, Alves e Bastos, os *History Games* podem ser entendidos como:

games simulam e não somente representam os fatos ou acontecimentos históricos - como fazem os artistas plásticos em suas telas, os dramaturgos em suas peças ou os cineastas em seus filmes. Esses jogos possibilitam ao jogador assumir o centro das decisões de um ambiente intencionalmente projetado com elementos históricos cuja finalidade é recriar e fazer alusão a um contexto histórico que, não mais pode ser vivenciado (no sentido do interator tomar decisões) senão por meio da simulação.<sup>280</sup>

Assim, podemos entender que os jogos digitais tem se tornado um campo fértil para imaginação dos jogadores, imersão provocada pelos games de tal forma que a simulação não se esgota, há muito mais para ser aprendido através da experimentação, do que tão-somente pelo ato de ler ou escrever história. Quanto a finalidade os *Game History*, assim como os Jogos Digitais, dividem-se em dois grupos, os que não tem objetivos

---

<sup>278</sup> Ibidem., p.192.

<sup>279</sup> Ibidem., p.192., p.

<sup>280</sup> Ibidem., NEVES, Isa Beatriz da C.; ALVES, Lynn R.G.; BASTOS, Abelmon de O., p.193.

pedagógico algum, cuja intenção é atuar como passatempo, e os games com propósitos de ensino, de acordo com Neves,

no que tange à intencionalidade, os history games podem ser divididos em duas classificações: sem nenhuma finalidade pedagógica, voltado única e exclusivamente para entreter os jogadores e ser vendido no mercado comercial (nomeados aqui de non-serious); e os com fins voltados para educação e aprendizagem de saberes históricos escolares (nomeados aqui de serious).<sup>281</sup>

Em vista do que foi observado até aqui, podemos classificar os games históricos a partir do roteiro que cada jogo aborda, para isso, fizemos um pequeno levantamento dos jogos lançados entre os anos 1986 e 2020 de acordo com os períodos históricos, sendo esta forma como os games com temática histórica são classificados. Como resultado desta sondagem podemos verificar a existência de 172 jogos, e podemos concluir que 165 games são considerados “non serious”, ou seja, são voltados para o entretenimento e por consequência a geração de lucro via indústria cultural, não considerada as potencialidades que eles possuem em relação ao ensino/aprendizado, como nos diz Neves. Essa estatística demonstra que a maior parte dos *history games* encontrada, não assume nenhuma responsabilidade em utilizar suas potencialidades para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Os produtores dessa categoria de games visam, apenas, à venda da sua mercadoria, utilizando-se dos acontecimentos da História apenas para fins lucrativos. Todavia, o fato de não serem pensados para a educação formal não impede que seus jogadores aprendam saberes históricos ali existentes, através de uma aprendizagem indireta, colateral, paralela ao ato de jogar. Nessa forma de aprendizagem, os jogadores desenvolvem habilidades cognitivas, muitas vezes sem perceber que elas fazem parte dos conteúdos presentes no currículo escolar.<sup>282</sup>

Verificou-se também, a existência de apenas 8 jogos “serious” conforme destacados aqui. Tríade: Liberdade, Igualdade e Fraternidade (2008 - UNEB), Estrada Real Digital (2009 – UFMG), Cabanagem (2009 – UFPA), Portugal 1111: A conquista de Soure (2004 – *Ciberbit*, Portugal), Búzios: ecos da liberdade (2010 – UNEB), *Capoeira Legends: Path to Freedom* (2009 - *Donsoft Entertainment do Brasil*) 283,

<sup>281</sup> NEVES, Isa Beatriz da Cruz. **Jogos digitais e potencialidades para o Ensino de História: um estudo de caso sobre o history game tríade: liberdade, igualdade e fraternidade**. 2011. 243 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Cap. 3. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11054>. Acesso em: 28 mar. 2020., p.71.

<sup>282</sup> NEVES, Isa Beatriz da Cruz. Jogos digitais e potencialidades para o Ensino de História: um estudo de caso sobre o history game tríade., op. Cit., p. 72.

<sup>283</sup> Site pesquisados: <https://youtu.be/6beIRfjIviw> Acesso: 23/04/2020.

grande parte dos games foram produzidos pelas universidades, em ambientes acadêmicos, durante o processo de pesquisa não encontramos títulos recentes<sup>284</sup>.

<b>CLASSIFICAÇÃO DOS HISTORY GAMES.</b>	
<i>Período</i>	<i>Jogos</i>
<b>Históricos</b>	
<b>Pré-História</b>	<i>Far Cry Primal</i> (2016); <i>A Era do Gelo: Aventuras</i> (2014).
<b>História Antiga</b>	<i>God of War III</i> (2010); <i>Assassin's Creed Origens</i> (2017); <i>Assassin's Creed Odyssey</i> (2018); <i>Assassin's Creed: Brotherhood</i> (2010); <i>Total War: Rome II</i> (2013); <i>Ryse: Son of Rome</i> (2013).
<b>História Medieval</b>	<i>Dante's Inferno</i> (2018); <i>March of Empires: War of Lords</i> (2015); <i>Crusader Kings II</i> (2012).
<b>História Moderna</b>	<i>Assassin's Creed III</i> (2012); <i>Assassin's Creed IV: Black Flag</i> (2013); <i>The Pirate: caribbean Hunt</i> (2016).
<b>História Contemporânea</b>	<i>Assassin's Creed Unity</i> (2014); <i>Assassin's Creed Syndicate</i> (2015); <i>Assassin's Creed Black Flag</i> (2013); <i>Battlefield 1</i> (2016); <i>Valiant Hearts: The Great War</i> (2016); <i>Verdun</i> (2015); <i>Hearts of Iron IV</i> (2016); <i>Company of Heroes 2</i> (2013).
<b>Todos os períodos históricos</b>	<i>Civilization V</i> (2010); <i>Europa Universalis IV</i> (2013); <i>Civilization VI</i> (2016).

Tabela 2: Classificação dos Jogos a partir do período histórico (Fonte própria).

Um dos motivos de existirem tão poucos títulos voltados para o ensino de história, sobretudo no Brasil, de acordo com a nossa percepção, decorre dentre outros, pela falta de investimento, visto que a produção dos jogos digitais, demanda tempo e dinheiro. Ainda, em relação aos games “não serious” podemos entender que devido à ausência de jogos voltados para o aprendizado de história, eles podem ser um substitutivo importante na relação ensino/aprendizado.

Isto posto, utilizamos uma tabela onde classificamos e exemplificamos os Jogos não sérios a seguir, contudo, utilizamos como exemplo, apenas títulos lançados entre os anos de 2010 a 2020.

Ainda como resultado do levantamento, constata-se que a maior parte dos Jogos Digitais 48% abordam temas históricos relacionado ao período contemporâneo, como a Segunda Guerra Mundial, Primeira Guerra, Guerra Fria, Revolução Industrial dentre

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrada\\_Real\\_Digital](https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrada_Real_Digital) Acesso: 21/03/2020.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal\\_1111:\\_A\\_Conquista\\_de\\_Soure](https://pt.wikipedia.org/wiki/Portugal_1111:_A_Conquista_de_Soure) Acesso: 21/03/2020.

<https://youtu.be/9VAWcOjRlk0> Acesso: 17/05/2020.

<http://capoeiralegends.com.br/> Acesso :23/04/2020.

<http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/946> Acesso: 17/05/2020.

<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/> Acesso: 19/10/2019.

[http://www.larv.ufpa.br/?r=jogo\\_cabanagem](http://www.larv.ufpa.br/?r=jogo_cabanagem) Acesso: 19/10/2019.

<sup>284</sup> Devido ao andar do tempo, não nos preocupamos em aprofundar nas buscas, assim como catalogar os jogos educacionais, desta forma torna-se possível a existência de jogos digitais voltados para o ensino de história em outras intuições do Brasil ou até mesmo nos EUA, Europa dentre outros.

outros em detrimento dos apenas 2% dos games que exploram temas ligados a História Antiga.



Gráfico 1: Dados do levantamento quanto ao período histórico. (Fonte: Própria).

Em relação divisão de gêneros dos *History Games* verificamos que os jogos de Estratégia/RTS compreendem 48% em um total de 98 títulos podemos perceber também que os jogos educacionais se configuram 11% do total de games levantado. Sobre os Games Educacionais Neves, Alves e Bastos ressalva que,

jogos educacionais, ou seja, jogos *serious*, que adotam como principal tarefa o desafio de aliar, de forma não convencional, os assuntos escolares à plataforma digital dos jogos, proporcionando uma aprendizagem diferenciada por meio do lúdico, da simulação e da resolução de problemas nos âmbitos semióticos dos jogos.<sup>285</sup>

Notamos também, que os jogos podem fazer parte de mais uma categoria, neste sentido, em contrário com a divisão dos games não históricos, considerar apenas cinco categorias sendo que um dos gêneros Educacional colocamos exclusivamente por se tratar dos jogos históricos.

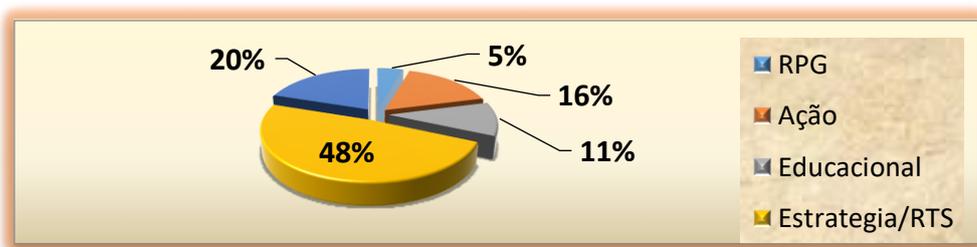


Gráfico 2: Divisão dos *Games History* por gênero (autoria própria).

<sup>285</sup> NEVES, Isa Beatriz da C.; ALVES, Lynn R.G.; BASTOS, Abelmon de O. **Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades.**, op. Cit., p.194.

Quanto aos conteúdos, procuramos expor de forma sintética a classificação dos games em relação às formas como expõem os conteúdos que serão trabalhados no desenvolvimento dos jogos, para isso Neves, Alves e Bastos definem como sendo Ficção Histórica, Mitológicos, Biográficos, Ficcionalis de Guerra e Reconstrução histórica. Assim, elaboramos uma tabela a partir das definições de Andreia Neves.

### Classificação dos jogos quanto aos conteúdos Históricos

<i>Conteúdo</i>	<i>Classificação</i>
<b>Ficção Histórica</b>	Aqueles que simulam enredo ficcional baseado em acontecimentos históricos, mas que segue um sentido próprio, que pode não ser igual à História real.
<b>Mitológicos</b>	Aqueles que simulam elementos históricos da mitologia grega.
<b>Biográficos</b>	Aqueles que simulam a vida de um personagem histórico real, geralmente os considerados “grandes homens”, através da reconstrução no seu enredo.
<b>Ficcionalis de Guerra</b>	Aqueles que simulam, no seu enredo, ambientes de guerra e toda a trama é desenvolvida em batalha entre tropas oponentes.
<b>Reconstrução histórica</b>	Aqueles que tentam simular, no seu enredo, acontecimentos históricos reais, com existência historiográfica comprovada, através da reconstituição do cenário e de personagens.

Tabela 2: Classificação dos History Games de acordo com Neves.<sup>286</sup>

Sem embargo, torna-se importante mencionar que embora a utilização dos temas históricos tem sido utilizada cada vez mais pelos jogos digitais, sobre tudo os não *serious*, como composição dos enredos e de como estes jogos, e o fato destes servirem como recursos para o ensino de História. Ressaltamos que os games representam apenas imitações da realidade não configurando a realidade, ou ainda verdade histórica, como observa Arruda:

É importante observar que, apesar desse caráter literário, a História se distingue da ficção por tratar de acontecimentos “reais” produzidos por um discurso. Ainda que tais acontecimentos ganhem marcas relacionadas aos pensamentos do historiador ou que eles acabem por se

<sup>286</sup> NEVES, Isa Beatriz da Cruz. **Jogos digitais e potencialidades para o Ensino de História.**, op. Cit., p.74.

tornar uma história específica daquele que a narra; ela é baseada em evidências, documentos, hipóteses.<sup>287</sup>

Ainda sobre o desenvolvimento dos games baseados em temas históricos, Arruda e Siman, citados por Neve, Alves e Bastos.

O desenvolvimento dos jogos de ficção histórica denominados aqui de *history games* resulta de adaptações, montagens, restrições, seleções, generalizações e, até mesmo, criações espontâneas e falsificadas, que, “às vezes, não guarda quaisquer relações com os acontecimentos ditos “reais” – tornando-se, assim, uma “história de mentira”.<sup>288</sup>

Neve, Alves e Bastos, continuam:

Nessa lógica, simulam acontecimentos e fatos que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida, no tempo e no espaço, como uma determinada sociedade, política, economia, cultura que pode ser realista ou alegórica, fidedigna ou fantasiosa, linear ou fragmentada.<sup>289</sup>

A vista das observações, compreendemos que devemos estar atentos, pois a história contada representa versões do passado e que em muitos casos são utilizados para explicar, justificar e afirmar determinadas realidades. Desta forma, a utilização dos games assim como os outros recursos didáticos sempre serão foco de debates e discussões a respeito de sua aplicabilidade. Neste sentido estamos em acordo com o que nos diz Neves:

Assim, como qualquer outra linguagem, os *history games* trazem embutidas as escolhas dos seus desenvolvedores e do contexto no qual foram produzidos. Esses são motivos suficientes para que os conteúdos neles inseridos não sejam tomados como verdade ou retrato fiel de uma época. Portanto, cabe a quem utilizá-los decodificar os filtros e os ícones, para ir além das dimensões visíveis, além daquilo que é dado na forma explícita.<sup>290</sup>

Desta forma, podemos concluir que os games como recurso didático deve ser utilizado apenas para garantir uma melhor interação entre estudantes e o tema estudado nas aulas de História. Cabe ao professor deixar claro os limites entre a ficção e a realidade imposta a qualquer obra ficcional por mais realista que seja.

<sup>287</sup> ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens.**, op. Cit., p. 164.

<sup>288</sup> NEVES, Isa Beatriz da C.; ALVES, Lynn R.G.; BASTOS, Abelmon de O. **Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades.**, op. Cit., p.192 -193.

<sup>289</sup>Ibdi., p.193.

<sup>290</sup> NEVES, Isa Beatriz da Cruz. **Jogos digitais e potencialidades para o Ensino de História.**, op. Cit., p.76.

### 2.3.1. Um jogo para simular uma experiência histórica

O teu comando, a sobrevivência deles ...  
*Company of Heroes 2!*<sup>291</sup>

Explicar sobre o jogo utilizado na ação de campo se torna importante, pois, através da sua análise, podemos compreender as percepções que se pretende desenvolver nos estudantes. A utilização do *Company of Heroes 2* como recurso didático, surgiu da compreensão que os estudantes atuais constroem seus conhecimentos através de meios que vão além do que é aprendido no contexto escolar, ou em outras instâncias de aprendizagem. Como podemos verificar até aqui, que crianças, jovens e adultos compõem seus conhecimentos através de vários meios sociais.<sup>292</sup>

Nessa perspectiva, o processo educacional, como já supra mencionado, se constitui a partir de vários processos, muitos destes complexos, homogêneo e multifacetado e que para as gerações atuais de estudantes, podem ocorrer tanto nas escolas, nas relações familiares, como nos diz Trilha.

A educação [...] é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente. Há também educação, é claro, na escola e na família, mas também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação a distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos ou didáticos), etc.<sup>293</sup>

Deste modo, de acordo com o que nos diz o autor podemos incluir além dos exemplos citados, os atuais, estudantes vão adquirir o conhecimento através das múltiplas formas de suporte digital desenvolvendo assim a chamada sabedoria digital, através do desenvolvimento das múltiplas habilidades cognitivas. Neste contexto que utilizamos o jogo digital *Company of Heroes 2*, na qual, faremos uma análise sobre esse recurso educacional, para isto utilizamos críticas de sites especializados onde abordaremos as opiniões e ponto de vista sobre o jogo.

Para isso, partimos ainda do primeiro título *Company of Heroes*, um jogo de RTS (*Real-Time Strategy*) Estratégia em Tempo Real, lançado em 14 de setembro de 2006 nos Estados Unidos pela produtora de jogos (*softhouse*) *Relic Entertainment*, uma empresa

<sup>291</sup> SILVA, Paulo. **O teu comando, a sobrevivência deles: Company of Heroes 2!**. Company of Heroes 2!. 2013. Pplware. Disponível em: <https://pplware.sapo.pt/jogos/o-teu-comando-a-sobrevivencia-deles-company-of-heroes-2/>. Acesso em: 09 maio 2020., n.p.

<sup>292</sup> NEVES, Isa Beatriz da Cruz, op. Cit, p.76.

<sup>293</sup> TRILHA, Jaume. **A educação não-formal**. In: ARANTES, Valeria Amorim (org.). Educação formal e não - formal. São Paulo: Sammus, 2008. p. 15-58. (Pontos e Contrapontos)., p.29.

especializada em jogos de estratégia em tempo real sediada em Vancouver, Canadá, e publicada pela empresa Americana *THQ*. O jogo foi lançado em parceria com a *Windows*, recebendo o selo *game for Windows* relacionados aos jogos que são jogados exclusivamente em seus sistemas operacionais. O seu site define este game como,

uma experiência visceral da Segunda Guerra Mundial, a *Company of Heroes* redefine os jogos de estratégia em tempo real, dando vida ao sacrifício de soldados heroicos, ambientes devastados pela guerra e campos de batalha dinâmicos. Começando com a invasão da Normandia no dia D, os jogadores lideram esquadrões de soldados aliados na batalha contra a máquina de guerra alemã em algumas das batalhas mais importantes da Segunda Guerra Mundial. Através de uma rica campanha para um jogador, os jogadores experimentam a intensidade cinematográfica e a bravura de soldados comuns lançados em eventos extraordinários.<sup>294</sup>

Através do que nos diz o próprio site, o jogo se passa durante a Segunda Guerra Mundial, focando seu enredo no desembarque da Normandia, França no dia 6 de junho de 1944 caracterizado pelo realismo. Interessante notar que, o site exalta o heroísmo dos soldados americanos e britânicos.



Figura 4 Imagem do jogo *Company of Heroes*<sup>295</sup>

Dando sequência, o jogo *Company of Heroes 2*, também conhecido pela sigla COH2, segundo da série foi lançado sete anos depois. Mais uma vez exclusivo para computador (*desktop* ou PC), seu lançamento ocorreu em 25 de junho de 2013, a princípio para o Sistema Operacional *Windows*, mas, ao contrário do primeiro, foi lançado também

<sup>294</sup>Informação disponível no site do jogo *Company of Heroes*: <http://www.companyofheroes.com/games/company-of-heroes> . Visitado em 08 maio 2020.

<sup>295</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Company\\_of\\_Heroes](https://pt.wikipedia.org/wiki/Company_of_Heroes) . Visitado em: 10 maio 2020.

em 27 de agosto de 2015, para os outros sistemas operacionais, como *MAC -OS (Apple)* e *Linux*. Foi desenvolvido pela *softhouse* canadense *Relic Entretenimento* e distribuído pela empresa japonesa *SEGA*. *Company of Heroes 2* compartilha as características dos chamados *jogos não sérios*, voltados para o mercado entretenimento, do seu lançamento em 2013 até o ano de 2014 foram vendidas cerca de 680 mil cópias nas Europa e América do Norte<sup>296</sup>. Atualmente no Brasil, ele é vendido por 126,45 Reais a coleção completa, visto que no site da *Stean*<sup>297</sup>, mas também pode ser adquirido por partes, os chamados pacotes DLC. Existem um total de 7 pacotes – Operação Azul – Pacote de Missões das Frentes do Sul – Vitória em Stalingrado – Os exércitos da frente ocidental: forças dos EUA – Os exércitos da frente ocidental: *Oberkommando West* - Companhia de Heróis 2 – Ataque de *Ardennes* - Companhia de Heróis 2 – As Forças Britânicas.



Figura 5: Jogo *Company of Heroes 2*.

Faz parte dos *games* de gênero RTS (*Real-Time Strategy*) estratégia em tempo real, como já analisado anteriormente é um sub gênero dos jogos de estratégia, onde o jogador deve utilizar o raciocínio e através do uso de estratégias, estabelecer um ponto

<sup>296</sup> Dados disponíveis no site do jogo: <http://www.companyofoheroes.com/games/company-of-heroes>. Visitado em 08 maio 2020.

<sup>297</sup> Stean. É um *software* de gerenciamento de direitos digitais criado pela *Valve Corporation* ou *Valve L.L.C.*, de plataformas digitais como jogos e aplicativos de programação e fornece serviços facilitados como atualização automática de jogos, e preços acessíveis aos usuários. Segundo a plataforma Tecnologia Digitais *Stean* é um acrônimo em inglês. *STEAM* é um acrônimo em inglês para as disciplinas de ciência, tecnologia, artes e matemática segundo site é considerada uma metodologia integrada e baseada em projetos, que tem o objetivo de formar pessoas com diversos conhecimentos, desenvolver valores com os conteúdos abordados e preparar alunos e cidadãos para os desafios do futuro. É também uma plataforma de divulgação, armazenamento e vendas de jogos online (Games jogados conectados pela internet) <https://tecnologia.educacional.com.br/blog-inovacao-e-tendencias/steam-metodologia-que-precisa-conhecer/>. Como funcionam os jogos da *Steam*? Como o cliente funciona? O *Steam* funciona como um cliente, loja digital e rede social. Você pode comprar jogos com cartão de crédito, débito em conta, créditos em carteiras virtuais ou via boleto bancário. O jogo adquirido vai para sua "Biblioteca", podendo ser instalado quando desejar. <https://tecnoblog.net/292670/o-que-e-steam-tudo-sobre-a-loja-valve/>.

base para produzir unidades ou formar um exército para que possa vencer o jogo, e de acordo com Rodrigo Cunha:

O conceito básico do jogo é controlar, simultaneamente, a evolução de uma base e guerrear com as tropas que você consegue treinar nesse desenvolvimento tecnológico. É a partir daí que dividimos o controle entre macro e micro gerenciamento, e conseguir balancear o crescimento de seu povo com a exploração e ataques de suas tropas é o principal desafio. O macro gerenciamento pode ser considerado o controle da sua base e de todas as estruturas que a envolvem. Mesmo com diferentes temáticas de jogos, variando de acordo com o título, basicamente a ideia é montar uma base central, seja um castelo medieval, uma bela construção espacial ou um prédio realista, e em volta dela montar todo um ecossistema que permite uma população existir, entre fazendas, guildas, portos, ferrarias, centros de guerreiros e muito mais.<sup>298</sup>

Além do exposto, onde o jogador terá com desafio de atacar e, por conseguinte, se defender dos ataques do adversário, ele também terá que gerir os recursos para que possa manter, aumentar e expandir seus territórios durante as partidas. Uma das suas características principais estão no realismo que o jogo *Company of Heroes 2* proporciona ao seu usuário, como nos diz Felipe Gugelmin:

Durante as partidas, as explosões causadas por ataques aéreos e granadas resultam em mudanças reais no terreno e nos sistemas de cobertura. Embora um muro possa servir como uma boa proteção contra um esquadrão de soldados, basta um único tiro de um tanque para que a barreira se transforme em pó — o que obriga você a mudar de estratégia e procurar outro lugar para se proteger. Uma das novidades incorporadas pela Relic Entertainment em *Company of Heroes 2* são os efeitos provocados por mudanças climáticas. Assim como aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial, os soldados russos e alemães são forçados a travar combates em condições extremas, tendo que enfrentar temperaturas capazes de congelar um homem em poucos segundos.<sup>299</sup>

Desta forma, podemos considerar este game como um simulador onde, como já dito por Silva, na introdução deste item o jogador assumirá a missão de comandar o exército soviético durante invasão pela Alemanha Nazista à União Soviética até a tomada de Berlim pelo Exército Vermelho.

Embora o jogo tenha sido bem recebido pelo público e especialistas em games, gerando comentários positivos a exemplo do que nos diz Hayden Dingman do site *PC*

<sup>298</sup> CUNHA, Rodrigo. **O que é RTS? Confirma significado e games de sucesso no competitivo**. 2019. SporTV - Globo. Disponível em: <https://sportv.globo.com/site/e-sportv/noticia/o-que-e-rts-confirma-significado-e-games-de-sucesso-no-competitivo.ghtml>. Acesso em: 08 maio 2020., n. p.

<sup>299</sup> GUGELMIN, Felipe. **Uma volta gloriosa aos campos de batalha**. 2013. Voxel análise de games. Disponível em: <https://www.voxel.com.br/jogo/company-of-heroes-2/analise.htm>. Acesso em: 08 maio 2020., n. p.

*World*, “efeitos de inverno adicionam nova vantagem tática. Design de áudio fenomenal”<sup>300</sup>, ganhando uma nota 3,5 de cinco estrelas. Dan Stapleton do site *IGN* define o jogo como sendo “um dos melhores jogos de estratégia em tempo real já feitos, e ser tão bom quanto isso faz dele um excelente jogo por si só”<sup>301</sup>, dando nota 8,4 de 10. Houveram também críticas, a mais contundentes diz respeito a própria história retratada no Game e segundo Colin Campbell do site *Polygon*, “críticos na Rússia e nos países da antiga União Soviética dizem que seu retrato da Frente Oriental na Segunda Guerra Mundial representa uma tendência ocidental sobre a história, e clichês sobre o esforço de guerra soviético.”<sup>302</sup>

A crítica nos mostra o ponto de vista das pessoas que moram na Rússia, e através do exposto podemos perceber que a história retratada no jogo não contempla o ponto de vista dos russos, onde o game é visto como carregado de olhares enviesados sobre o que foi a resistência a invasão nazista a União soviética em inícios 1940. Isso pode ser percebido se comparado com o primeiro *Company of Heroes* onde, Campbell citando o blogueiro ucraniano Sergey Galyonkin,

as diferenças na narrativa do *CoH 2* em comparação com o primeiro jogo, que tratou das forças ocidentais na França. A *Company of Heroes* original tem uma *vibe* definida do *Band of Brothers* que retrata homens e oficiais trabalhando em harmonia. O segundo jogo se concentra na brutalidade dos generais do Exército Vermelho, incluindo táticas como enviar soldados para a batalha sem armas e disparos em massa de soldados em retirada. A história do jogo se concentra no clima político repressivo da União Soviética e em como isso aconteceu no campo de guerra. Os mitos nacionais são extremamente poderosos, e nunca mais do que na Segunda Guerra Mundial. Para os Estados Unidos, a guerra valida ideias sobre a luta pela liberdade. Para a Grã-Bretanha, isso representa um esforço contra probabilidades terríveis. Para a França, a nobreza da resistência. Na Rússia, trata-se da necessidade de sacrifício.<sup>303</sup>

A partir da análise do texto, é possível compreender como a perspectiva da narrativa histórica pode sofrer mudança em relação ao evento histórico que se pretende

---

<sup>300</sup> DINGMAN, Hayden. **Análise: Company of Heroes 2 oferece jogabilidade rts clássica na frente oriental.** *Company of Heroes 2 oferece jogabilidade RTS clássica na Frente Oriental.* 2013. PCWorld. Disponível em: <https://www.pcworld.com/article/2042939/review-company-of-heroes-2-delivers-classic-rts-gameplay-on-the-eastern-front.html>. Acesso em: 09 maio 2020.

<sup>301</sup> STAPLETON, Dan. **Revisão da Company of Heroes 2: uma camada de tinta vermelha.** Uma camada de tinta vermelha. 2013. IGN. Disponível em: <https://www.ign.com/articles/2013/06/26/company-of-heroes-2-review>. Acesso em: 09 maio 2020.

<sup>302</sup> CAMPBELL, Colin. **Por que a última versão dos jogos em guerra é tão ofensiva para os russos.** 2013. Elaborado pela Polygon. Disponível em: <https://www.polygon.com/2013/7/25/4553536/is-company-of-heroes-2-anti-russian>. Acesso em: 09 maio 2020.

<sup>303</sup> Ibidem. CAMPBELL, Colin., n.p.

abordar. Enquanto a campanha retratada no primeiro jogo da série mostra o soldado americano e britânico de forma humanizada e romantizada, o segundo jogo procura de forma ardilosa, mostrar a brutalidade de soldado soviético, retratando a ausência de humanidade e a verdadeira falta de camaradagem por parte de seus oficiais. Ignorando até certo ponto os sacrifícios de homens e mulheres na luta em defesa de sua pátria. Como resultado destas críticas, Campbell relata que “milhares de pessoas assinaram uma petição do Change.org., que tenta convencer o *Stein* a bloquear o jogo nos países da CEI. A petição classifica o jogo como ‘nojento’”.<sup>304</sup>

Esta observação torna-se importante, pois graças as críticas aqui mencionadas enxergamos ser possível trabalhar em sala aula sob as perspectivas e pontos de vista das chamadas narrativas históricas. Desta forma, baseados nestes contextos, surge a primeira justificativa para utilização do *Company of Heroes 2* nas aulas de História, onde através dos debates podemos construir o conceito sobre os pontos de vistas em relação aos fatos históricos.

Voltando a utilização do jogo, para que sua utilização se torna preciso fazer algumas observações a respeito do material necessário para se ter êxito, neste sentido devemos levar em consideração por exemplo, as configurações exigidas para se jogar o *Company of Heroes 2* em um computador conforme descrito na tabela abaixo.

#### REQUISITOS DE SISTEMA

	Mínimo	Recomendado
MEMORIA	2GB RAM	4GB RAM
PROCESSADOR	2Ghz Intel Core2 Duo ou equivalente	3Ghz Intel i5 quad core ou equivalente
PLACA DE VÍDEO	512MB Direct3D 10	1024 MB Direct3D 11
SISTEMA OPERACIONAL (S.O.)	32bit Vista	64bit Windows 7
INTERNET	Sim	Sim
DISCO (HD) ESPAÇO LIVRE	30 Gigabytes mínimo	30 Gigabytes mínimo

Tabela 3: Capacidade necessária para instalar o jogo no PC.<sup>305</sup>

Desta maneira, conforme nos mostra a tabela para poder jogar o game é preciso um bom suporte e isso por si só, já pode representar um empecilho na utilização deste jogo, assim como outros que exijam um computador ou notebook, um pouco mais robusto. Isto pode ser percebido a partir de duas constatações importantes. A primeira diz respeito ao próprio custo do equipamento que em muitos casos os chamados *notebook*

<sup>304</sup> Ibidem. CAMPBELL, Colin., n.p.

<sup>305</sup> Configuração para a instalação e utilização do programa em um computador ou notebook, informação obtida no site responsável pela venda online do jogo no Brasil. Disponível em: [https://store.steampowered.com/app/231430/Company\\_of\\_Heroes\\_2/](https://store.steampowered.com/app/231430/Company_of_Heroes_2/) . Acesso em: 08 maio 2020.

*gamer* podem custar de 3,000 a 14,000 mil reais, resultando ser caro até para o salário de um professor.<sup>306</sup> A outra constatação ocorre pelo fato da própria realidade escolar, visto que os computadores disponíveis na instituição, quando funcionam são obsoletos, ou então, carecem de alguma manutenção.

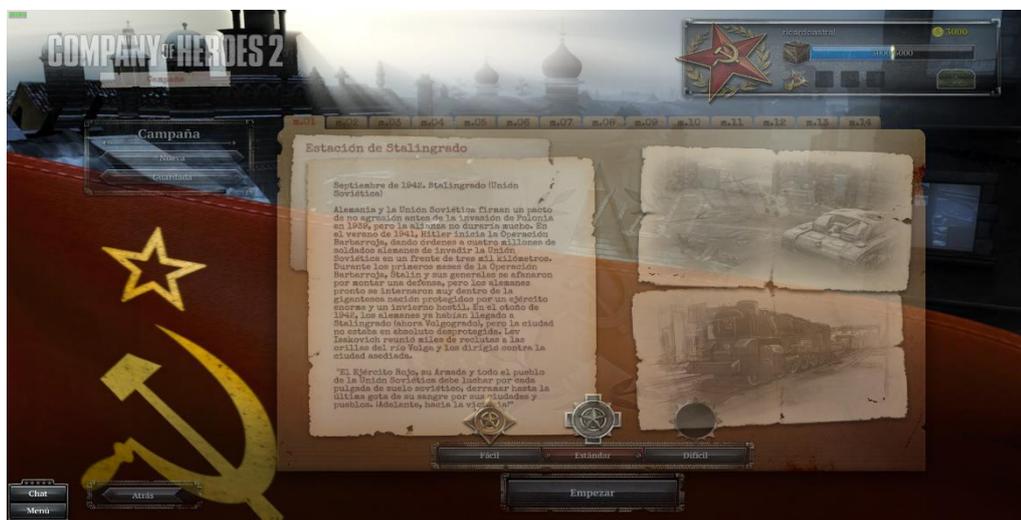


Figura 6: Tela inicial e menu do game (imagem retirado do jogo).

Embora como já citado o jogo *Company of Heroes 2*, possui 7 partes baseadas em um dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, abordaremos a parte correspondente à campanha Russa. O enredo se desenvolve a princípio, durante a Guerra Fria no ano de 1952 onde o personagem principal Lev Abramovitch Isakovitch, um ex-tenente do exército vermelho, está preso por traição em um *Gulag* localizado em Novilik, região da Sibéria. Na introdução do jogo podemos perceber, que o personagem foi considerado criminoso por ter escrito um livro (diário) em que contava os horrores vividos nos campos de batalha da Rússia durante a Segunda Guerra Mundial, queria compartilhar sua versão da história com o resto do mundo. Embora o jogo não se desenrole durante este período, torna-se importante a sua menção como explica Dingman:

Mesmo nosso protagonista, ex-tenente soviético Lev Abramovich Isakovitch, não concorda com as ações de seu país. A história é contada como uma série de flashbacks de sua casa confortável em uma cela da Sibéria, presumivelmente por se rebelar contra a Pátria. É uma configuração sombria para um jogo desconcertante.<sup>307</sup>

<sup>306</sup> O computador utilizado para a ação de campo está orçado em torno de 3.500 reais. A diferença que ele já vinha sendo montado a um certo tempo. O levantamento de preço dos notebooks gamer foram feitos no site de venda on-line Mercado Livre.

<sup>307</sup> DINGMAN, Hayden. *Análise: Company of Heroes 2 oferece jogabilidade rts clássica na frente oriental.*, op. Cit., n. p.

A parte do jogo começa com a resistência em Stalingrado (atual Volgogrado, Rússia) em abril de 1942 e termina em abril de 1945 com a tomada do Palácio Reichstag parlamento federal da Alemanha (*Bundestag*). O jogo possui 14 missões, e como nos diz o próprio site da *Stean*:

Entre nas botas de um comandante soviético do Exército Vermelho, entrincheirado em brutal guerra de linha de frente para libertar a Mãe Rússia dos invasores inimigos! Ajuste suas táticas para levar em conta as condições meteorológicas brutais e manejar o poder do Império Soviético ao abrir caminho para Berlim.<sup>308</sup>

O game se desenrola através das memórias do personagem principal, *o game play* começa na Batalha de Stalingrado em 1942, onde o tenente motiva seus homens a romper as linhas alemãs. Nota-se agora que existe apenas um rifle para 2 soldados, quando os soviéticos chegam à fonte Barmaleys (também conhecido como chafariz Dança das Criança), e mediante a forte defesa alemã os soldados soviéticos acabam recuando. O comissário ordena que o artilheiro da metralhadora atire nos homens em retirada como parte da Ordem 227 que ordenava, “Nem um passo atrás!” sobre esta diretiva Stone nos diz.

Isso aconteceu, principalmente na primavera de 1942, em torno de Stalingrado. Soldados e oficiais que se retiraram ou desertaram também podem ser designados para batalhões de punição que foram usados para missões particularmente perigosas ou sangrentas. Os soviéticos também usavam destacamentos de bloqueio ocasionalmente, principalmente atrás de batalhões de punição, para atirar naqueles que se retiravam. Definitivamente aconteceu, não necessariamente comum.<sup>309</sup>

Os soviéticos atacam novamente, desta vez os alemães são derrotados. Enquanto o tenente Isakovich e seus homens inspecionam o massacre, eles tropeçam em um único sobrevivente alemão que tenta se render e acaba sendo morto pelos russos.

---

<sup>308</sup> Informação disponível no site de venda jogo Company of Heroe 2 na Stean: <http://www.companyofoheroes.com/games/company-of-heroes> . Acessado em: 08 maio 2020.

<sup>309</sup> CAMPBELL, Colin. Por que a última versão dos jogos em guerra é tão ofensiva para os russos., op. Cit., n.p.



Figura 7: Lev Abramovich Isakovich, principal personagem do Game preso em um Gulag (imagem retirada do jogo).

A segunda missão Isakovich está com o coronel Churkin, da NKVD (Comissariado do povo), Churkin dá ordens para que as forças soviéticas mantenham a linha contra os alemães. Agora o exército soviético utiliza a estratégia de “terra arrasada”, muito utilizado durante o conflito na URSS (União das Republicas Socialistas Soviéticas), consiste na destruição de tudo que possa ter algum valor e não possa ser evacuado. Podemos observar que esta mesma estratégia, foi utilizada durante a invasão da Rússia por Napoleão Bonaparte no século XIX. À medida que os suprimentos são evacuados, os alemães trazem tanques Panzer IV e os soviéticos são ordenados a voltar à ponte. Enquanto alguns soldados correm em direção à ponte, o tenente Isakovich lamenta detonar os explosivos, deixando os homens à mercê dos alemães.

A próxima missão ocorre no inverno, onde as temperaturas baixas fazem com que soldados e veículos alemães congelem. Esta missão se caracteriza por mostrar o sofrimento dos soldados causado pelo rigoroso inverno russo. E os soviéticos melhores equipados, resistem fora da capital Moscou.

A quarta missão ocorre em Stalingrado, Isakovich lembra que a única coisa que levava os soldados soviéticos a continuar combatendo era a Ordem 227, na qual os soldados pegos em retirada eram executados sumariamente como traidores. Próximo da vitória soviética em Stalingrado, Lev Isakovich, agora capitão, procura por informações sobre os alemães. Ele encontra um mapa com um oficial, quando surge um tanque pesado alemão (*Tiger I*) que arrasa o prédio, Isakovich fica preso em meio aos escombros. Yuri, tendo sobrevivido a expedição, volta ao quartel-general para pedir ajuda para salvar o capitão Isakovich antes que os alemães o alcancem. As forças soviéticas então se movem para o local, onde o tenente encontra-se subterrâneo e defendem a posição até que o capitão seja salvo. Ao retornar ao quartel, o major Polivanov atira em Yuri por deixar seu posto para salvar Isakovich, enquanto ele é colocado em um trem para Moscou o major ordena

que soldados restantes que o ajudaram, sejam executados. Aqui uma pequena revelação, para mim, essa cena é a mais chocante do jogo, onde apesar da demonstração de coragem e altruísmo dos soldados em salvar o camarada caído, ainda assim, foram executados, demonstrando a face cruel do jogo. Neste sentido, torna-se possível entender as críticas das pessoas dos países do leste europeu, e em vista disto Galyonkin nos diz, "a história cria um exército fictício que se dedica à autodestruição. As missões mostram os soviéticos matando mais pessoas do que o inimigo. Ninguém faz isso, nem mesmo os russos. Não faz sentido".<sup>310</sup>

Após ser mandado para o hospital, Isakovich conhece o segundo personagem da história o sargento Ivan Pozharsky, que conta sua experiência em relação à resistência para salvar a cidade de Leningrado (atual São Petersburgo) cercada pelos alemães em sua luta contra o frio, a sede e a fome. Enquanto os combates em Leningrado continuavam, um esquadrão blindado soviético investiga o local de uma recente batalha de tanques. No entanto, eles são emboscados por um tanque pesado *Tiger I*. Apesar de perderem todos os seus veículos blindados, os soviéticos conseguem matar a tripulação do *tiger* e levá-lo de volta à sua base.

Depois de se recuperar de seus ferimentos, Lev Isakovich abandona a carreira militar para atuar como jornalista, podemos compreender que ele se decepcionou com o que viu durante sua participação na guerra, a exceção o heroísmo demonstrado pelos seus camaradas nos campos de batalha. No decorrer da guerra, os soviéticos lutam contra os alemães em Lublin, na Polônia. Depois que o caça tanques ISU-152 quebra o portão de um campo suspeito, Isakovich percebe que este era Majdanek<sup>311</sup>, um campo de concentração nazista e um vislumbre do Holocausto. Desta forma, podemos citar aqui mais um motivo para uso desta obra digital como recurso para as aulas de História, partindo de minha percepção pessoal, até então, e não sei por qual razão, nenhum dos jogos que conheço com o tema Segunda Guerra Mundial faz alusão aos campos de concentração, para mim este seria o primeiro.

Dando continuidade a narração do *game*, logo depois, o sargento Pozharsky, que havia retornado recentemente ao serviço ativo, apresenta Lev Isakovich a Ania Zielinska,

---

<sup>310</sup> Ibidem. CAMPBELL, Colin. **Por que a última versão dos jogos em guerra é tão ofensiva para os russos.**, n.p.

<sup>311</sup> Majdanek foi o primeiro campo de concentração descoberto pelos aliados. Segundo informações obtidas no site de Museu de Majdanek: O campo de concentração foi descoberto em 22 de julho de 1944, abrigava cerca de 150 mil prisioneiros. Informação Disponível em: [http://www.majdanek.eu/en/history/general\\_information/1#](http://www.majdanek.eu/en/history/general_information/1#). Acesso em: 10 maio 2020.

líder dos guerrilheiros poloneses, pois o jogo também aborda a resistência “partisan”. Depois que ela volta com um oficial alemão capturado, Pozharsky a direciona para os suprimentos que foram prometidos, mas Isakovich assiste horrorizado quando Pozharsky trai Ania Zielinska e seus colegas partidários, alegando que, quando a guerra com os alemães terminasse, os poloneses estariam lutando contra os russos antes de executá-la. Lev Isakovich então decide publicar suas descobertas, mas antes que pudesse fazê-lo, ele é preso e mandado para os chamados batalhão punitivos, definido aqui, segundo Daniel Moratori:

Unidades militares punitivas - unidades do Exército, no qual em tempo de guerra, são enviados como castigo soldados que cometem crimes (exceto crimes graves para os quais se baseia a pena de morte), existiam sob a forma de batalhões punição e companhia penal. Na força aérea por um curto período de tempo, houve esquadrão punitivo. Além do Exército Vermelho, unidades punitivas estavam nas forças armadas de outros estados. As unidades penais existiram no Exército Vermelho a partir de 25 julho de 1942 à 06 de junho de 1945; foram dirigidas para as partes mais difíceis da frente, para dar a possibilidade dos batalhões penais "de pagar com sangue à Pátria"; ao mesmo tempo, foram inevitáveis perdas de pessoal.<sup>312</sup>

De acordo com o descrito no texto, estes batalhões podem ser compreendidos como grupos de soldados formados por criminosos e inimigos políticos, responsáveis por aplicarem a ordem 227 e participarem das missões suicidas.

Quando os soviéticos entram na Alemanha, eles cercam uma cidade cheia de alemães e impedem a maioria deles, incluindo civis de escapar, durante diálogos ocorridos no decorrer do jogo, é possível perceber que os soldados se perguntam se as pessoas em sua tentativa de escapar são civis ou militares, e surgem a duas respostas: “*Na dúvida matem todos!*” Ou ainda “*Se não é soviético deve morrer!*” (Dialogo obtido durante o jogo) demonstrando mais uma vez a visão que os roteiristas queriam passar sobre o exército vermelho.

A última fase, os soviéticos começaram a sitiá-lo Berlim lutando contra os alemães restantes pelas ruas e prédios arruinados, capturando finalmente o Reichstag, sinalizando a derrota alemã final. Podemos perceber, durante o desenrolar do *game* que o Reichstag foi desativado desde que Hitler se mudou para os bunkers, no que dá entender que

---

<sup>312</sup> MORATORI, Daniel. **Unidades militares punitivas russas**. 2010. Elaborado pelo Blog: A vida no Front. Disponível em: <http://avidanofront.blogspot.com/2010/12/unidades-militares-punitivas-russas.html#:~:text=Unidades%20militares%20punitivas%20%2D%20unidades%20do,batalh%C3%B5es%20puni%C3%A7%C3%A3o%20e%20companhia%20penal>. Acesso em: 08 jun. 2020.

centenas de soldados foram mortos para que se pudessem colocar a bandeira da URSS no topo do Reichstag.

Essas experiências deixaram Isakovich abalado ao revelar que tentou desertar após a guerra, para mostrar ao mundo a “verdade”. Ele foi capturado e enviado ao gulag por ordem de Churkin. Isakovich afirma que *"A primeira vítima da guerra é a Verdade"* e a verdade está nas páginas do livro. Churkin resolve visitar Isakovich na prisão, então se aproxima e se prepara para executar Isakovich. Então Churkin permite que Isakovich escape do gulag para espalhar a verdade, e comete suicídio.

Outra característica notada durante a utilização do jogo *Company of Heroes 2*, são os diálogos que mostram os sonhos e desejos de pessoa comuns a exemplo de: *“se eu não tivesse vindo para a guerra seria cozinheiro!”* (diálogo de um soldado russo) ou ainda *“bem! Aqui chegamos! Se bem que gostaria de estar cuidando do jardim da minha casa!”* (diálogo de um soldado alemão no jogo) isto posto, percebemos que embora o game explore os horrores da guerra, ele também busca retratar os soldados como pessoas comuns que se estivessem naquela situação estariam vivendo suas vidas.

Então, chegamos a mais uma justificativa, segundo nossa percepção o jogo pode ser entendido como um simulador de uma evento histórico, onde o estudante/jogador no papel de um comandante soviético envolvido em conflito mundial conhecido com a Segunda Guerra Mundial terá que tomar decisões que o levará a vitória ou derrota, ter êxito ou não, em um contexto da invasão nazista como sabemos. Na qual, foi o maior conflito armado do século XX, ocorrendo cerca de 70 milhões de vítimas em seis anos de duração, incluindo a morte de 6 milhões de judeus em campos de concentração pelas mãos dos nazistas.

### 3. UM JOGO DIGITAL PARA ENSINAR HISTÓRIA

“Pensar a relação entre games e História de forma a permitir a construção – não a reprodução – de experiências efetivas e significativas na educação básica.”<sup>313</sup>

Com o pensamento de Marcella Costa começamos este capítulo, pois acreditamos que a necessidade de se buscar recursos alternativos advém do anseio de contribuir para um ensino de História que proporcione aos estudantes, durante seu percurso educacional, um aprendizado significativo e efetivo. Este capítulo tem como escopo abordar temas como juventude e aprendizagens, onde se intenciona discutir sobre juventude assim como adolescência e como estes indivíduos vão se relacionar com as tecnologias na busca de construir o seu próprio conhecimento, através das múltiplas aprendizagens surgindo assim a chamada sabedoria digital.

Buscamos também neste capítulo, correlacionar o game *Jogo Company of Heroes 2* com a Base Nacional Comum Curricular, e como o jogo pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades assim como os objetos de conhecimento. Se encontra nesta parte a descrição da aplicação dos jogos digitais na escola, e como este contribui para a produção do aprendizado estudantil. Faremos a contextualização da Escola onde a ação de campo foi aplicada, assim como apresentaremos os sujeitos desta pesquisa os estudantes/jogadores. Analisaremos a aplicação do COH2 nas aulas de História nas turmas selecionadas e por fim, pretendemos expor os resultados e o produto final, assim com a conclusão deste trabalho.

#### 3.1. Juventude e Aprendizado.

Este tópico visa fazer uma abordagem de dois conceitos que são deveras importantes para a fundamentação teórica deste trabalho, Juventude e Aprendizagens. Isso se justifica por dois motivos simples. O primeiro é, que como professores, sabemos que nossa clientela é composta em grande parte por adolescentes e jovens englobando a faixa populacional que se encontram em período escolar. O segundo, diz respeito as formas como os jovens vão perceber o aprendizado, assim como os instrumentos que eles utilizam na construção do próprio conhecimento.

---

<sup>313</sup> COSTA, Marcella Albaine Farias da et al. **Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017. 125 p., p. 23.

Para isso faremos agora, uma pequena definição do que se possa vir a ser Adolescência, pois, durante as pesquisas observamos algumas diferenças em relação à Juventude. Assim, constatamos de imediato a existência de dois caminhos metodológicos utilizados na definição tanto da adolescência quanto de juventude. Estes termos podem ser analisados ou pela visão da psicologia e biologia, ou ainda sob o olhar das ciências sociais.

Então para conceituarmos o termo Adolescência, exploraremos a diferença que esta tem em relação à Juventude, onde notamos que existe uma relação importante do ponto de vista psicológico e biológico. Para isso, utilizaremos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo segundo, define adolescência tomando como parâmetro a faixa etária, por tanto biológico. “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa de até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos.”<sup>314</sup> Isto posto, podemos entender que a idade é um dos mecanismos utilizados como padrão na distinção entre Infância, Adolescência, Juventude e por consequência a fase adulta. Desta forma, adolescência também pode ser compreendida como segunda infância, fase intermediária entre a infância e a maturidade, como sendo a uma etapa do desenvolvimento humano de acordo com Coimbra, Bocco e Nascimento, no tocante a sua definição,

“emerge inteiramente vinculada à lógica desenvolvimentista, sendo uma etapa do desenvolvimento pela qual todos passariam obrigatória e similarmente. [...] A psicologia, ou melhor, o pensamento psicológico foi responsável por instituir algumas características que seriam inerentes a essa etapa da vida, com seus tempos e atributos específicos [...]”<sup>315</sup>

Desse modo, segundo os autores, esse período se caracteriza pela formação identitária relativa às questões psicológicas, assim como a tomada de consciência enquanto ser social, conforme nos diz Augustin et al.:

A adolescência é uma fase que se caracteriza por apresentar questões que lhes são típicas e pelas quais a maioria dos indivíduos se vê refletindo sobre como, por exemplo, a formação de uma identidade que lhe seja própria e estável, a escolha da sua carreira profissional, o seu posicionamento diante de sua sexualidade e os conflitos naturais que

<sup>314</sup> BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 2019. p. 13-130. Disponível em: [www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mmfhdh/eca\\_atualizado\\_mmfhdh\\_2019.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mmfhdh/eca_atualizado_mmfhdh_2019.pdf). Acesso em: 13 fev. 2020., p.14.

<sup>315</sup> COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. **Subvertendo o conceito de adolescência**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 57, p. 2-11, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v57n1/v57n1a02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020., p. 4.

surgem com os pais diante dos desejos de independência – tanto financeira como em relação a poder ter suas próprias ideias.<sup>316</sup>

Mediante as observações feitas pelo autor, podemos compreender que por se tratar de uma fase de grandes transformações, tanto no tocante as questões psicológicas, quanto biológicas, pois é nesse período da vida que ocorrerão as grandes mudanças físicas. Logo, podemos entender que o termo adolescência será melhor compreendido utilizando como parâmetro de definição, a psicologia e a biologia em conformidade com o que diz Coimbra, Bocco e Nascimento,

a adolescência surge como um objeto exacerbado por uma série de atributos psicologizantes e mesmo biologizantes. Práticas baseadas nos conhecimentos da medicina e da biologia, em especial, vêm afirmando, por exemplo, que determinadas mudanças hormonais, glandulares, corporais e físicas pertencentes a essa fase seriam responsáveis por algumas características psicológico-existenciais próprias do adolescente.<sup>317</sup>

Portanto, os autores sinalizam que o termo adolescência, compreendida até esse momento como uma fase entre a infância e juventude, em que ocorrem grandes transformações tanto no âmbito biológico quanto psicológico, e, embora esse grupo faça parte do grupo de pessoas em idade escolar. Em nossa pesquisa nos centramos na busca da definição de juventude a partir do ponto de vista das ciências sociais, mesmo que isso não isente o emprego da visão psicológica do termo. Assim, o termo Juventude segundo Garcia, “apresenta-se como preferência das Ciências Sociais, abrangendo particularmente a Sociologia, a Antropologia (social cultural), a História, a Educação e a Comunicação”.<sup>318</sup>

São muitos os caminhos percorridos na busca para a conceituação de Juventude. Por isso, sabemos que seu conceito não pode ser visto de forma estática, ou seja, já construído e de forma uníssona, ainda mais quando se parte das percepções produzidas pelas ciências sociais. Mas, afinal o que é ser jovem? Souza e Paiva procuram responder esta questão:

---

<sup>316</sup> AUGUSTIN, Débora et al. **Desnaturalizando o conceito de Juventude através dos tempos**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Porto Alegre, v. 1, n. 57, p. 1-4, 2006. Disponível em: [www.ufrgs.br/e-psico/subjectivacao/tempo/juventude-texto.html](http://www.ufrgs.br/e-psico/subjectivacao/tempo/juventude-texto.html). Acesso em: 03 mar. 2020., p. 2.

<sup>317</sup> COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. **Subvertendo o conceito de adolescência**, op. Cit., p. 1.

<sup>318</sup> GUIMARÃES, Gilselene Garcia. **Revisando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Rio de Janeiro. Grupos de Trabalho. Rio de Janeiro: Anped, 2008. p. 1-14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/revisando-origens-do-termo-juventude-diversidade-que-caracteriza-identidade>. Acesso em: 04 mar. 2019.

A juventude não se trata de um conceito que está dado, mas sim de vários conceitos, que são fruto de uma histórica representação específica dessa população. Diferentemente da adolescência, que tem sido delimitada pela fronteira da faixa etária estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/90) como o período que compreende de 12 a 18 anos incompletos, a juventude refere-se a um período não necessariamente delimitado pela idade, mas que compreende outros fatores, relacionados a intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam de acordo com as diferentes classes sociais, culturas, épocas, etnias, gênero, dentre outros determinantes. Não existe uma concepção social única que caracterize e delimite o grupo geracional no qual os jovens estão inseridos, visto que se trata de uma categoria em permanente construção social e histórica. Assim, cabe falar em diferentes juventudes, que possuem a construção da identidade como questão central, mas que se destacam no imaginário social a partir de múltiplas referências da sociedade.<sup>319</sup>

Dessa maneira, de acordo com o descrito pelos autores, verifica-se que a definição por faixa etária embora seja consenso entre a Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>320</sup> e os legisladores a exemplo do Brasil com o ECA, onde ambas classificam quase que similarmente os jovens como sendo indivíduos de 15 a 24. Essa, segundo Souza e Paiva não seria a melhor forma de fazê-lo aos olhos das ciências sociais, pois se entende que seu conceito envolve mais do que a simples delimitação etária, por se tratar de um grupo em constante transformação social e cultural.

Para Bourdieu, o conceito de juventude pode ser compreendido a partir de determinados pontos de vistas. Ou seja, conforme o seu raciocínio: “é-se sempre velho ou jovem para alguém”<sup>321</sup>. Podemos entender que existe uma certa subjetividade em relação ao ser jovem, onde as pessoas de uma determinada idade podem parecer mais jovem em relação as outras pessoas com mais idade, e assim por diante. Isso reforça a definição de Juventude enquanto conceito social, em função disto Bourdieu nos adverte. “O que quero lembrar é muito simplesmente que a juventude e velhice não dadas, mas construídos socialmente.”<sup>322</sup> Mediante a isso, e ainda aliado a critério de atribuição etária,

<sup>319</sup> SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. **Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real.** Estudos de Psicologia, Natal, ano 2012, v. 17, n. 3, ed. 13, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 1 jun. 2020., p. 353.

<sup>320</sup> A Organização das Nações Unidas em sua publicação sobre os direitos, as políticas e as ações voltadas para população jovem, defini juventude como sendo os indivíduos na faixa etária de 15 a 24 anos, ou ainda a população jovem para a faixa etária de 10 a 24 anos, e segundo, segundo observação encontrada no seu próprio texto “é mais abrangente em termos geracionais, perpassando o conceito de infância, adolescência e juventude.”(Grifo nosso).

<sup>321</sup>BOURDIEU, Pierre Félix. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Fim de Século, 2003. 301 p. Tradução de: Miguel Serras Pereira. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2016/12/06/pierre-bourdieu-17-livros-para-download-em-pdf/>. Acesso em: 16 mar. 2020., p. 152.

<sup>322</sup> Ibidem, BOURDIEU, Pierre Félix. **Questões de Sociologia.**, p. 152.

como já mencionado anteriormente, a Juventude enquanto designação social se dará por meio da categorização.

Consequentemente, o termo juventude pode ser analisado através de variadas classificações como, classes sociais, cor, sexo e grupos sociais configurando-se a partir das diversidades contidas na pluralidade de cada categoria, em conformidade com que ressalta Sousa:

Elas dimensionam-se individualmente e sob a influência de aspectos psicossociais, num percurso de (in)definições: busca identitária, tendência de estar em grupo, deslocamento constante de situações e vínculos, atitude de contestação e insatisfação sociais, intelectualização dos fatos, mudanças de humor, separação do universo familiar, questionamento de valores sociais, fatores que se desenvolvem em pleno vigor na adolescência. Superados alguns destes fatores, a continuidade das (in)definições se mantém como crise e conflitualidades provocadas na debilidade dos rituais de passagem, no descrédito dos lugares institucionais tradicionais que tornam mais difíceis as escolhas e definições dos jovens diante dos papéis a serem assumidos como projeto de vida adulta; diante das desigualdades sociais e das violências que para muitos está presente em suas próprias vidas; nas dificuldades do ingresso no mercado de trabalho, o que, para efeito de políticas sociais, vem sendo considerado o alargamento do grupo de 24-29 anos como pertencente ao grupo etário juvenil.<sup>323</sup>

Assim sendo, de acordo com Joice Sousa, podemos caracterizar o termo juventude como sendo o período da vida permeado por grandes transformações biológicas, psicológica, sociais e culturais. Podendo significar ainda, rito de passagem da infância para a vida adulta, estando sob influência dos diversos aspectos sociais, culturais, mas também em relação às classes sociais e outras influências subjetivas que podem ocorrer durante este processo.

Outra característica que nos chama atenção em relação à Juventude, diz respeito a capacidade de inovar, essa peculiaridade resulta na busca constante na construção de própria identidade. Como nos diz Gisele Guimarães:

A imagem do jovem que se cristalizou na sociedade atual traz uma forte característica de metamorfose, de aglutinação, de inconstância, de incerteza e de desvinculação, enquanto representação de uma categoria fragilizada e vulnerável. Em contrapartida, os jovens representam, também, uma categoria consciente e desafiadora na busca de novos

---

<sup>323</sup> SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **Apresentação do Dossiê: a sociedade vista pelas gerações.**: A sociedade vista pelas gerações. Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política, Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 09-30, abr. 2006. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/issue/view/971/showToc>. Acesso em: 17 mar. 2020., p. 11.

valores sociais, morais e afetivos, que sejam capazes de reestruturar sua identidade.<sup>324</sup>

Logo, os jovens são dotados de uma consciência que lhes permitem uma resignificação constate em relação aos valores sociais, morais e afetivos, permitindo que sejam capazes de modificar seus próprios valores. Este processo ocorre em meio a interação com ambiente que o cerca, construindo assim a sua própria identidade. Stuart Hall, nos diz que esta formação identitária acontece mais por fatores históricos do que pelos fatores biológicos propriamente ditos:

A identidade [...] é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.<sup>325</sup>

Partindo do ponto de vista proposto por Hall, a identidade de cada indivíduo será composta sob influência dos diferentes momentos culturais, ou ainda segundo o que nos diz Gisele Guimarães:

Partindo da definição consensual de que juventude é construída histórica e culturalmente, pode-se arriscar dizer que ser jovem, na sociedade contemporânea, é vivenciar uma experiência inédita. Se a história não se repete e os processos culturais sofrem suas devidas e necessárias alterações, também a experiência de juventude não pode ser a mesma ao longo dos anos e por isso, merece atenção e cuidados especiais no que tange à reflexão e à criação de novos conceitos de identidade.<sup>326</sup>

Dessa maneira, verificamos que a definição de juventude não se resume ao seu vocábulo, mas sim a um conjunto de fatores que delineado pelo tempo, conjuntura social, diversidade cultural e história na qual o jovem está envolvido, e isso pode sofrer influências significativas em relação ao período temporal na qual o jovem está inserido. Por isso, acreditamos que sua própria designação é uma invenção cultural.

Dessa maneira, verificamos que a definição de juventude não se resume ao seu vocábulo, mas sim a um conjunto de fatores que delineado pelo tempo, conjuntura social, diversidade cultural e história. Na qual o jovem está envolvido, e isso pode sofrer

---

<sup>324</sup> GUIMARÃES, Gilselene Garcia. **Revisando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade.**, op. Cit., p. 8.

<sup>325</sup> HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006. 104 p. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guerreiro Lopes Louro., p. 12.

<sup>326</sup> GUIMARÃES, Gilselene Garcia. **Revisando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade.**, op. Cit., p. 9.

influências significativas em relação ao período temporal na qual o jovem está inserido. Por isso, acreditamos que sua designação é uma construção cultural.

Sem embargo, quando pensamos na contemporaneidade em que os jovens estão inseridos, percebemos se tratar de uma sociedade sob influência da chamada cultura da mídia, como supracitado anteriormente, esse período se caracteriza pelo alto consumo de produtos tecnológicos e pela facilidade de acesso à informação. Logo podemos perceber, que os nossos estudantes estão e em constante contato que essas mesmas tecnologias, por isso, todo processo de aquisição de conhecimento, também será influenciado por esses mesmos aparatos digitais. Sendo assim, abordaremos agora as formas de aprendizados das atuais gerações de estudantes.

Deste modo, percebemos a algum tempo que quanto mais nova é a geração de estudantes, mais inserida no mundo tecnológico está se encontra, onde os apetrechos de multimídias como *smartphone*, consoles e computadores, dentre outros fazem parte da vida destes indivíduos gerando influências e transformações que podem ser percebidas no que diz Ângelo Pretto e Patrícia Chicon citando a televisão como experiência,

há décadas atrás – e não tão numerosas assim – não se imaginava que a TV teria tanta importância na vida das pessoas, quanto menos a popularização da internet, dos vídeos caseiros, das redes sociais. A humanidade caminhou de forma com que tudo estivesse a um clique de distância, simultaneamente. Na educação não vive fora dessa realidade. O professor precisou se inovar e transformar aulas mais atrativas, não somente como forma de cativar os educandos, mas também como alternativa para sua própria busca do conhecimento e aperfeiçoamento – e por que não dizer – a facilidade na hora de explicar e mediar conhecimentos.<sup>327</sup>

Desta forma, os autores utilizam a televisão na década de 1980 para explicar a popularização de internet. Onde, embora o surgimento da televisão tenha significado um avanço tecnológico para época, não se imaginava a importância que esta teria na vida das pessoas, assim também ocorreu com a difusão da internet onde a sua presença na vida das pessoas, sobretudo das mais jovens, não poderiam ser mensurada, nem pelos mais otimistas.

Desta forma, em relação aos jovens contemporâneos a popularização da internet, Marc Prensky em seus textos, passa a chamar estas pessoas nascidas partir da década de 80 como “nativos digitais”, para o autor os jovens dessa época podem ser entendidos como:

---

<sup>327</sup> PRETTO, Ângelo Tiago. CHICON, Patrícia Mariotto Mozzarquatro. **O uso do videogame nas aulas de história: um relato de pratica.** UFSM, 2006., p. 2.

indivíduos que se encontram num mesmo recorte temporal, o hoje, mas de formação bastante diferentes os “nativos digitais são crianças e jovens, nascidos a partir da década de 80 que cresceram com as tecnologias digitais presentes em sua vivência. Tecnologias como videogames, Internet, telefone celular, MP3, iPod, etc.<sup>328</sup>

Isto posto, podemos deduzir baseado no pensamento do autor, que os jovens atuais estando inseridos em uma sociedade cada vez mais sobre a influência das tecnologias e dos meios de comunicação digitais, que se utilizam delas em todas as áreas de suas vidas, nas relações sociais, no entretenimento, nas relações profissionais e na busca do conhecimento, lá estarão as tecnologias.

No entanto, cabe aqui uma pequena observação, embora suas publicações datem dos anos 2000, e Marc Prensky tenha utilizado o termo “nativo digital” para explicar a relação de intimidade que as novas gerações possuem com as tecnologias, isso porque crescerem sob influência delas, ao contrário das gerações mais velhas (os emigrantes) definido pelo autor como sendo aqueles que tiveram contato com as tecnologias só depois de crescidos tendo, por consequência disto, que se adaptar a esta nova realidade.

Ainda em relação a peculiaridade das novas gerações, John Palfrey e Urs Gasser apontam para o que tornam os chamados nativos digitais, diferentes, segundo os autores eles se caracterizam principalmente por “não necessitar do uso de papel nas tarefas com o computador.”<sup>329</sup>. Ao contrário dos chamados imigrantes digitais, que segundo Prensky<sup>330</sup> seriam aqueles que não nasceram na era digital, mas migraram através do aprendizado e adaptação. Logo, de acordo com o autor, a forma de como as novas gerações veem o mundo é diferente, os emigrantes também vão aprender, mas, em sua maioria de forma diferente.

Portanto, embora tendo utilizado estes termos (nativo e imigrantes digitais) para delimitar as diferenças entre gerações, assim como cada uma vai perceber as tecnologias, em 2009, Prensky passa a adotar o termo “sabedoria digital” com forme nos diz:

Em 2001, publiquei "Nativos digitais, imigrantes digitais", um artigo de duas partes que explicava esses termos como uma maneira de entender as profundas diferenças entre os jovens de hoje e muitos de seus idosos. Embora muitos tenham achado os termos úteis, à medida que avançamos no século 21 em que todos terão crescido na era da tecnologia digital, a distinção entre nativos digitais e os imigrantes digitais se tornarão menos relevantes. Claramente, enquanto

<sup>328</sup> PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nascidos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p. Tradução de: Magda França Lopes. - Revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros., p.12.

<sup>329</sup> Ibid., p.12.

<sup>330</sup> PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012., n.p.

trabalhamos para criar e melhorar o futuro, precisamos imaginar um novo conjunto de distinções. Sugiro que pensemos em termos de sabedoria digital. A tecnologia digital, acredito, pode ser usada para nos tornar não apenas mais inteligentes, mas verdadeiramente mais sábios. A sabedoria digital é um conceito duplo, referindo-se tanto à sabedoria resultante do uso da tecnologia digital para acessar o poder cognitivo além da nossa capacidade inata e da sabedoria no uso prudente da tecnologia para aprimorar nossas capacidades.<sup>331</sup>

Deste modo, em concordância com o que diz o autor, utilizaremos a teoria denominada de “sabedoria digital”, visto que as pessoas independentes da geração são capazes de aprender.

Assim, embora não se pretenda neste texto conceituar a “sabedoria digital”, mas sim, verificar as formas como os estudantes contemporâneos constroem o seu próprio conhecimento, esta teoria pode nos ajudar a compreender como os jovens aprendem. Então, como mencionado anteriormente, uma das características da juventude está na capacidade de inovar, graças a habilidade de se adaptar à realidade vigente.

Neste sentido, a “sabedoria digital” pode ser compreendida a partir da capacidade que as pessoas tem, em relação ao emprego dos aparatos digitais na busca pelo conhecimento, ou ainda na solução de determinados problemas. Isso ocorre através do uso dessas tecnologias no dia a dia, gerando cada vez mais a habilidade quanto a seu uso. Flavio Bartoszeck, Wanderlucy Czeszak e João Matar Neto citando Marc Prensky nos diz:

Em termos finais a busca pela Sabedoria Digital é uma Missão, pois, é recompensadora- A busca da humanidade em tornar-se sábia é altamente importante. Porém, a palavra “Sabedoria” é um termo de difícil conceituação: Ela envolve, eu acredito, em se tratando de uma miríade de fatores, analisá-los apropriadamente de uma forma correta, chegando a conclusões pertinentes e benéficas, com o intuito de pô-las em prática. A sabedoria Digital seria fazer a mesma coisa, mas com respeito às Tecnologias. Tanto quanto as Tecnologias que usamos e como as usamos.<sup>332</sup>

---

<sup>331</sup> Original: In 2001, I published "Digital Natives, Digital Immigrants," a two-part article that explained these terms as a way of understanding the deep differences between the young people of today and many of their elders. Although many have found the terms useful, as we move further into the 21st century when all will have grown up in the era of digital technology, the distinction between digital natives and digital immigrants will become less relevant. Clearly, as we work to create and improve the future, we need to imagine a new set of distinctions. I suggest we think in terms of digital wisdom. (Tradução nossa). Disponível em: PRENSKY, Marc. H. Sapiens Digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. : From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. Innovate: Journal of Online Education. S. I., p. 1-11. fev. 2009. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1/>. Acesso em: 18 mar. 2020., p. 3.

<sup>332</sup> BARTOSZECK, Flavio Kulevicz; CZESZAK, Wanderlucy A. A. Corrêa; MATTAR NETO, João Augusto de. **Um exemplo de sabedoria digital: aprendizado baseada em games.**: aprendizado baseada em games. Revista Científica de Educação A Distância, Santos, v. 8, n. 14, p. 1-26, jun. 2016. Semestral.

Isto posto, as novas gerações, segundo João Mattar<sup>333</sup>, sob influência das novas tecnologias adotaram um jeito próprio de aprender, e para explicar esta forma diferente de aprendizado o autor se baseará na teoria dos estilos de aprendizagem.



Figura 8: Estilo de Aprendizagem segundo Mattar<sup>334</sup>

Ainda na visão de Mattar, esta teoria se caracteriza pela maneira como cada pessoa processa, absorve, compreende e retém as informações, desta forma, é preciso identificar e entender as formas de como o estudante aprende melhor. É neste contexto que entra a teoria dos estilos de aprendizado, que segundo Barros<sup>335</sup> pode ser entendido como as maneiras pessoais de processar informações, sentimentos e comportamentos em situações de aprendizagem. É através desta teoria, que se pode perceber como as diferentes maneiras de aprender vão contribuir para a elevação da qualidade do ensino e do aprendizado em conformidade com Mattar:

As teorias dos estilos de aprendizagem acreditam que as pessoas aprendem de diferentes maneiras e que o planejamento do ensino baseado nos estilos de aprendizagem dos alunos pode elevar a qualidade do aprendizado. Identificar o estilo de aprendizagem de um aluno significa identificar as formas como ele aprende melhor e, por consequência, como pode obter maior sucesso nos estudos. A partir daí, é possível replanear o currículo e o programa, a sala de aula e os

Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/issue/view/88>. Acesso em: 16 mar. 2020., p. 4.

<sup>333</sup> MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 192 p., p.10.

<sup>334</sup> Ibid., p.13. Imagem disponível em: <https://image.slidesharecdn.com/apresentaoseminrio10092014slideshare-140910122933-phpapp02/95/estilos-de-aprendizagem-honeyalonso-11-638.jpg?cb=1410361775>. Acesso em: 31 marco. 2019.

<sup>335</sup> BARROS, Daniela Melaré Vieira. **As teorias do estilo de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais**. Revista Ser: Saber, Educação e Reflexão, Agudos/sp, v. 1, n. 2, p. 14-28, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2999/3/70-228-1-PB%202.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019., p.15.

ambientes virtuais de aprendizagem para evitar e manter a concentração dos alunos, gerando uma maior retenção do conhecimento.<sup>336</sup>

No entanto, apesar desta reflexão, é importante deixar claro que quando se fala em novas formas de aprendizado não estamos deixando de lado aqueles que aprendem de forma “tradicional”, ou seja, com a leitura do livro didático, quadro de giz e exposição por parte do professor, mas sim, que o estudante de agora conta com novos caminhos para o seu aprendizado e isto tem ocorrido, muitas vezes, através do uso das tecnologias que eles dispõem e fazem parte de seu cotidiano, podendo ser utilizado em prol da aquisição do conhecimento.

Portanto, o resultado desta busca será o aumento da capacidade de interagir com as com as tecnologias, resultando em um aprendizado constante. Ainda como nos diz Abreu, sobre as características que leva a definição de Sabedoria Digital, “o conceito é esboçado com características básicas: a sabedoria que surge do uso de tecnologia digital, garantindo acesso a poderes cognitivos além de nossas capacidades inatas e a sabedoria em utilizar essa tecnologia na melhoria de nossas capacidades.”<sup>337</sup> Assim com a sabedoria neste caso pode ser compreendida como, “a habilidade de se encontrar soluções práticas que satisfaçam emocionalmente as questões humanas”.<sup>338</sup>

Em vista disso, torna-se importante a compreensão de que os nossos estudantes nasceram em um contexto onde as inovações digitais já são, de certa forma corriqueiras. Celulares, *tablet's*, *notebook* dentre outros, assim como o acesso à informação, proporcionado pela internet, já fazem parte do cotidiano dos jovens de grande parte das sociedades, ou seja, de acordo com o que diz Mattar, “são aqueles que já nasceram e cresceram na era da tecnologia”.<sup>339</sup>

Desta forma, entendemos que o processo de aprendizado está sujeito ao contexto social, cultural, histórico e temporal na qual se encontram a pessoas. Isto evidencia-se de acordo com que Palfrey e Gesser ressaltam a respeito das formas de aprendizados das diferentes gerações. “Aprender é muito diferente para os jovens de hoje do que era 30 anos atrás. A internet está mudando a maneira com que as crianças coletam e processam

---

<sup>336</sup> MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.**, op. Cit., p.3.

<sup>337</sup> ABREU, Pedro Henrique Benevides de. **Games e educação: potência de aprendizagem em nativos digitais.**, op. Cit., p. 44-45.

<sup>338</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>339</sup> MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 192 p., 10.

informações em todos aspectos de suas vidas.”<sup>340</sup> Ainda em relação às formas de aprendizado os autores observam que “o simples fato de os jovens não aprenderem as coisas da mesma maneira que seus avós o fizeram não significa que a maneira como estão aprendendo seja pior.”<sup>341</sup>

Então, torna-se possível perceber que o aprendizado da atual geração se relaciona com o significado que eles dão em relação às inovações tecnológicas. Podemos caracterizar os aprendizados, no plural, pois o conhecimento pode ser alcançado de formas múltiplas, partir da diversidade e flexibilidade. Resultante em parte pelo acesso às tecnologias já que estes, fazem parte da realidade dos aprendizes, proporcionado por um ensino inovador, neste sentido Barro faz uma importante reflexão:

A tecnologia simplesmente possibilitou uma grande fonte geradora do pensamento. O pensamento recebe uma série de elementos que passaram por todos os eixos de percepção, memória e atenção. Esses elementos são previamente modificados pelo espaço virtual, portanto, se relaciona e interage com uma informação diferenciada e que exige outras formas de conexões e relações, muito mais em rede, interconectadas e carregadas de uma diversidade de opiniões e formatos intelectuais distintos. Os estímulos do virtual instigam no pensamento uma maneira diferente de assimilação, cujas características visíveis são: mais rapidez na leitura e visualização textual; maior capacidade de dar atenção a uma diversidade de opções ao mesmo tempo; percepção aguçada para seleção de informação; uso da imagem como referencial; e a visualização do texto como uma imagem. Fatores de diversas naturezas estão envolvidos na aprendizagem humana e devem ser considerados: os aspectos físicos, ambiental, cognitivo, afetivo, sociocultural são influenciadores constantes da aprendizagem. O caminho para atingir o objetivo da aprendizagem, porém, é tão individual como o processo em si mesmo.<sup>342</sup>

Portanto, segundo a autora, podemos verificar que a aprendizagem desta geração ocorre a partir de estímulos provocados por diversos fatores. Entretanto, torna-se importante deixar claro que o ensino/aprendizado ocorrem independentemente da utilização das tecnologias. As formas convencionais de ensino continuaram existindo, neste caso constatamos através dos estudos que o ensino convencional tende a coexistir com a utilização das tecnologias. Com isso, queremos dizer que o professor que aplica o

---

<sup>340</sup> PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nascidos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p. Tradução de: Magda França Lopes. - revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros., p.269.

<sup>341</sup> Ibidem., p. 270.

<sup>342</sup> BARROS, Daniela Melaré Vieira. **As teorias do estilo de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais**.: convergência com as tecnologias digitais. Revista Ser: Saber, Educação e Reflexão, Agudos/sp, v. 1, n. 2, p. 14-28, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2999/3/70-228-1-PB%202.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019., p. 20.

ensino tradicional aliado as inovações as inovações estarão fazendo, segundo Prensky citado por Abreu, essencialmente as mesmas,

‘coisas velhas de formas diferentes’. Ele não inventou uma nova maneira de ensinar [...]; ele melhorou o sistema de transmissão da forma antiga. Obviamente, em vista da situação atual dos estudantes, esse passo não é insignificante. Porém, nós também necessitamos – e as novas tecnologias permitem isso – novas formas e novas maneiras.<sup>343</sup>

Sendo assim, podemos verificar que os estudantes de hoje se utiliza não apenas de uma forma de aprender, mas de múltiplas aprendizagens, essa afirmação pode ser comprovada pelo fato dos atuais estudantes, estarem inseridos em uma sociedade digital, cujo acesso aos meios de comunicação, assim como os aparatos digitais proporcionaram múltiplas aprendizagens. A escola tal como conhecemos, desempenha seu papel em meio a isso tudo, quando ela proporciona uma aprendizagem significativa. O desafio posto aos educadores é, conforme nos diz Gilma Paula e Gisele Bida é de,

despertar motivos para a aprendizagem, tornar as aulas interessantes para os adolescentes, trabalhar com conteúdo relevantes para que possam ser compartilhados em outras experiências (além da escola) e tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem.<sup>344</sup>

Após a conceitualização de Juventude e Aprendizado, e entendendo a importância de proporcionar as crianças e jovens diferentes formas de aprender, e que, na próxima fase abordaremos a aplicação do jogo digital, objeto desta pesquisa, bem como a caracterização dos alunos atendidos durante a aplicação deste trabalho.

### 3.1.1. Contextualizando a Escola Estadual André Avelino Ribeiro

Neste subtópico, contextualizamos o local onde foi realizada a ação de campo, execução das aulas de história tendo o jogo digital *Company of Heroes 2* como recurso didático. Para realização das aulas optamos pela Escola André Avelino Ribeiro (E.E.A.A.R.) instituição pública de ensino fundada em 15 de outubro de 1980<sup>345</sup>, situada na Avenida Deputado Osvaldo Cândido Pereira, Bairro Morada da Serra/ CPA I em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso.

<sup>343</sup> ABREU, Pedro Henrique Benevides de. **Games e educação: potência de aprendizagem em nativos digitais.**, op. Cit., p.52.

<sup>344</sup> PAULA, Gilma Maria Carneiro de; BIDA, Gislene Lossnitz. **A importância da aprendizagem significativa.** 2008. Elaborado pela Secretária de Educação e Esporte do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020., p.5.

<sup>345</sup> Fonte: MATO GROSSO. **Escola Estadual André Avelino Ribeiro.** Secretaria de Estado de Educação (org.). PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Cuiabá: Seduc-mt, 2020. 45 p.

O bairro Morada da Serra, se localiza próximo ao Centro Político Administrativo de Estado de Mato Grosso sendo considerado de médio/ grande porte, possui uma população de cerca de 56 066 habitantes onde 52,9% são mulheres e 47,1% de homens, para os padrões socioeconômicos classifica-se como “bairro de renda médio-baixa, sendo que a média da renda dos responsáveis pelos domicílios é de 5,18 salários mínimos.”<sup>346</sup>

É neste contexto em que a E.E.A.A.R. se inseri conforme podemos verificar no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) “atualmente a instituição de ensino oferece além do Ensino Médio Regular, o curso Técnico em Administração, eixo tecnológico Gestão e Negócios, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio.”<sup>347</sup> Para a comunidade escolar, estas modalidades são importantes, pois proporciona oportunidade de acesso dos educandos ao mercado trabalho. Em 2019, a escola contava com 41 turmas nos turnos, matutino, vespertino e noturno atendendo um total de 1 243 alunos divididos nos três horários de funcionamento.

De acordo com o levantamento socioeconômico feito pela própria instituição de ensino, podemos caracterizar os estudantes como sendo em sua maioria do sexo feminino, 56,1% em idade que viriam dos 14 aos 17 anos, a respeito do quesito "cor ou raça" pesquisa aponta que “28,9% dos estudantes se autodeclararam negros, 45,6% pardos e o restante se autodeclarou brancos ou amarelos.”<sup>348</sup> Ainda com base no levantamento feito pela Escola sobre a situação econômica dos estudantes os dados revelam que:

40,5% das famílias possuem renda entre 01 a 03 salários mínimos, 18% possuem renda entre 03 e 06 salários mínimos, 24,3% sobrevivem com uma renda de até um salário mínimo, 2,7% afirmaram não possuir renda, 6,3% relataram que possuem renda acima de 10 salários mínimos. 67% dos nossos educandos não trabalham, 11,5% relataram que trabalham de vez em quando, 14,2% trabalham com carteira assinada e 10,6% trabalham na informalidade. Dos alunos que trabalham, a maioria afirmou que a decisão de trabalhar foi tomada para auxiliar a família nas despesas da casa, em segundo lugar a decisão de trabalhar foi tomada para se tornar independente. 60,7% dos estudantes que trabalham possuem uma jornada de até 10 horas por semana, 16,4% de 11 a 20 horas por semana, 13,1% de 21 a 30 horas, 6,6% de 31 a 40 horas semanais. Os dados revelaram ainda, que a maioria dos alunos começou a trabalhar entre 14 e 16 anos de idade.<sup>349</sup>

<sup>346</sup> BAIRROS, Local (ed.). **População do bairro Morada da Serra em Cuiabá, MT**. 2010. Dados obtidos do Censo do IBGE de 2010. Disponível em: <https://aplocal.com.br/populacao/bairro/morada-da-serra/cuiaba/mt>. Acesso em: 15 maio 2020.

<sup>347</sup> MATO GROSSO. Escola Estadual André Avelino Ribeiro., op. Cit., n.p.

<sup>348</sup> Ibidem. MATO GROSSO. Escola Estadual André Avelino Ribeiro., n.p.

<sup>349</sup> Ibidem. MATO GROSSO. Escola Estadual André Avelino Ribeiro., n.p.

Desta forma, podemos constatar que o público entendido pela escola, classifica-se como sendo classe média-baixa, na sua maioria domiciliado no próprio bairro Morada de Serra, mas também os bairros CPA, I, II, III e IV, assim como Morada do Ouro e adjacências. Como Instituição pública, a escola sofre com problemas estruturais e pessoais condizentes com a realidade na qual a mesma se encontra inserida, sobre isso utilizamos o PPP quando nos diz,

quanto a indicador suficiência ao ambiente físico escolar, não atende à demanda da Educação básica do bairro e a precariedade nos materiais existente, assim como a falta de alguns profissionais em áreas específicas. O laboratório de informática não atende a todos os alunos, devido à falta de um TAE para auxiliá-los e equipamentos; A sala da coordenação não consegue atender à comunidade escolar na realização de reuniões principalmente com os professores; A sala da direção não possui espaço físico adequado para atender a toda comunidade escolar; A biblioteca não comporta a quantidade de alunos por turma, infiltração no telhado, mofo e falta mesas e cadeiras; O salão de eventos com telhado danificado e mofo; Laboratórios de Ciências sem energia elétricas; Sala da Banda espaço inadequado e falta de armário; Rede de energia elétrica comprometida; 06 unidades de Data show danificados, devido ao uso em excesso por mais de 08 anos; 02 notebooks em desusos; 20 computadores danificado e pelo tempo de usos; 02 impressoras com problemas devido ao acúmulo de serviço e excesso de serviço.<sup>350</sup>

Isso posto, embora as dificuldades expostas acima façam parte do cotidiano da comunidade escolar, o trabalho desenvolvido por seus profissionais se destaca a ponto da instituição servir de modelo para projetos experimentais, promovido através de parcerias como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que proporciona uma aproximação dos estudantes das licenciaturas de Educação Física, Química, Sociologia e Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com ambiente escolar onde, “os alunos bolsistas, junto com o professor da escola desenvolvem aulas dinâmica e criativas onde o aluno do Ensino Médio se tornam os protagonistas.”<sup>351</sup>

O Programa Saúde na Escola (PSE) tem como objetivo a realização de ações para impedir a evasão escolar em relação a diversos problemas. “Dentre estas ações, a prevenção de doenças (como as DST-HIV, por exemplo), gravidez precoce, uso de drogas, saúde bucal, prevenção de violências, saúde no trânsito, prevenção de câncer e outras.” Projeto Mediação de Conflitos – parceria do Ministério Público de Mato Grosso (MPMT) com o Poder Judiciário e Secretaria de Estado de Educação (Seduc). “O

---

<sup>350</sup> Ibid., n.p.

<sup>351</sup> Ibidem. MATO GROSSO. Escola Estadual André Avelino Ribeiro., n.p.

programa é uma ótima ferramenta para ajudar na pacificação e democratização da escola, assim como oferecer uma educação integral que aporte ferramentas para o aluno desenvolver competências emocionais, sociais e de comunicação.”<sup>352</sup>

Além das parcerias, são desenvolvidos projetos próprios da escola, como exposição de Arte Moderna-Linguagens e Ciências Humanas-12 horas/ano. Realização de exposição de Arte Moderna, com foco nas áreas de Linguagem e Humanas, “resgatando Valores ‘BRINCARTE’ Projeto Transdisciplinar, envolvendo todas as áreas do conhecimento. Promoção de atividades lúdicas, estimulando ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social.”<sup>353</sup> Conhecendo nossa História-Linguagens e Ciências Humanas, “valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural da cidade Cuiabá”<sup>354</sup>. Pré-Enem Projeto Transdisciplinar, envolvendo todas as áreas do conhecimento com foco no Vestibular/ENEM. Dentre outros, os resultados deste projeto em particular é que pelo segundo ano consecutivo a Escola Estadual André Avelino Ribeiro aprovou mais de 30 alunos nas intuições de ensino superior (UFMT e IFMT) em cursos como Medicina Veterinária, Pedagogia, Geografia, Ed. Física, Direito, Nutrição, Engenharias, Psicologia, Química, Administração, Turismo, Agronomia, Zootecnia e outros.

### **3.1.2. Apresentando os sujeitos da pesquisa: os jogadores**

Neste subitem, apresentamos os sujeitos desta pesquisa entendidos também como jogadores. Podemos perceber que os sujeitos desta pesquisa em sua maioria residem no bairro Morada da Serra, mas também existem estudantes oriundos de bairro variados como CPA 1, 2, 3 e 4, Morada do Ouro, Jardim Vitória e adjacências das mais diversas realidades socioeconômicas.

Como professor podemos perceber, através do contato com os estudantes, que enquanto uma parte das turmas conta com acesso a cursos de qualificação extracurriculares como cursos de línguas estrangeiras, aperfeiçoamento profissional e pessoal, assim como curso preparatória para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), existe outra parcela que se revelava impossibilitada quanto ao acesso a tais atividades.

Em relação à faixa etária dos estudantes, a maioria possui idades entre dezessete e dezoito anos, de classe média - média e média – baixa, de acordo com o que mostra os

---

<sup>352</sup> Ibid., n.p.

<sup>353</sup> Ibid., n.p.

<sup>354</sup> Ibid., n.p.

dados levantado pela própria instituição onde 98% dos jovens possui celular e 88% acesso à internet. Em sua maioria, gostam de estar conectados às redes sociais e aos games, justificando de certa, forma a afirmação de McGnigal quando nos diz que jovens dedicam tempo igual ao da sala de aula, aos games e ao mundo virtual.

Das seis turmas existentes no turno da manhã, foram escolhidas duas respectivamente, os terceiros anos A e C, totalizando trinta estudantes. O que diferencia uma turma da outra, é que o 3.º ano A possui o currículo diferenciado, pois se trata do curso Técnico em Administração, enquanto a segunda turma corresponde ao 3.º ano regular, apesar da diferença, ambas possuem as mesmas disciplinas básicas.

As turmas, devido a variáveis de causas e razões, não possuem características homogênea, muito pelo contrário; mostrava-se completamente heterogênea. Fato este, que, até certo ponto se mostrou desafiador, visto que, como estudantes do último ano do ensino médio, cada estudante, possuem suas próprias aspirações e necessidades. Isso pôde ser percebido, devido às dificuldades existentes em alguns estudantes, em relação a outros, enquanto os temas históricos eram facilmente entendidos por uns, para outros, era de difícil compreensão e até mesmo conflitante. A partir desta observação buscamos, apoiado no que diz Everton Martins e Derocina Sosa, “não reproduzir algo comum no ensino [...] para assim, aproveitar as diferentes aptidões dos próprios estudantes para ajudar na qualificação de seus colegas.”<sup>355</sup>

Podemos entender que as turmas trabalhadas são compostas de indivíduos disparem com necessidades e anseios que os tornam diferentes, cabendo ao professor, de acordo com os autores, aproveitar as diferentes características, assim como as qualidades de cada estudante em prol da construção do conhecimento.

### **3.1.3. Aplicando o jogo *Company of Heroes 2* para ensinar História**

Neste subitem, faremos a apresentação do diário de bordo sobre a ação de campo, ou seja, as aulas práticas tendo o jogo digital *Company of Heróis 2* como recurso didático. O jogo digital foi utilizado em duas turmas, o terceiro ano A do Curso Técnico de Administração e o terceiro ano C do Ensino regular. Entretanto, antes de prosseguir com

---

<sup>355</sup> MARTINS, Everton Bandeira; SOSA, Derocina Alves Campos. **Relato de Pática Docente da disciplina de História no 2º ano do Ensino Médio: uma experiência no Colégio Estadual Lemos Jr.** Revista Didática Sistêmica, Rio Grande, v. 10, n. 1, p. 132-141, out. 2009. Anual. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/issue/view/19>. Acesso em: 30 maio 2020., p.137.

a exposição do diário de bordo, torna-se importante explicar as circunstâncias na qual ocorreram as aulas.

Devido à greve dos profissionais da educação ocorrida entre os meses de abril e junho, paralisação esta, provocado pelas dificuldades quanto a falta de incentivo, valorização e melhores condições de trabalho, o calendário escolar de 2019 sofreu alterações ocasionando pouco tempo para aplicar os conteúdos pragmáticos, e como professor fui atingido por essa situação. Por conta disso, as aulas foram distribuídas de tal forma que incluía os sábados e em alguns casos, feriados e por conta disto, não podemos atingir o número total de estudantes, em consequência da evasão provocada pela situação. Podemos perceber como ponto negativo, rotatividade dos estudantes visto que muitos compareciam um sábado sim e outro não, o ponto positivo decorreu também, do fato das aulas serem aos sábados, por consequência, foi possível negociar com os outros professores gerando assim, um aumento do tempo de duração dos encontros.

Isto posto, voltando a explicação de como ocorreram as aulas. Primeiramente aplicamos um questionário dividido em duas partes, a primeira objetivou-se fazer uma sondagem prévia sobre o tema a ser abordado nos encontros, neste caso a Segunda Guerra Mundial, o referido questionário contém 8 perguntas sobre o tema. A segunda parte, foi aplicada ao final dos encontros e contém 6 questões sobre a percepção dos estudantes em relação aos jogos digitais. Participaram da ação de campo 30 estudantes das duas turmas, foi pedido também que os estudantes fizessem uma pequena pesquisa sobre o que seria Fascismo e Nazismo, bem como a concepção de minorias para ser discutido nas aulas subsequentes.

Para ação de campo foram utilizadas quatro aulas, sempre aos sábados entre os meses de novembro e dezembro, desta maneira foi trabalhada a unidade temática Totalitarismos e Conflitos Mundiais/ Mundo Bipolar. A primeira aula, ocorrida no dia 23/11/2019, cujo tema foi Segunda Guerra Mundial: Uma contextualização. Nesta aula, a estratégia utilizada foi tempestade de ideias, onde procuramos contextualizar a Segunda Guerra Mundial, para isto utilizamos as TICs como recurso didático, filmes rápidos disponíveis na plataforma *Youtube*, assim como o livro didático, tido como recurso indispensável na construção do conhecimento. Intencionou-se com esta aula alcançar os seguintes objetivos<sup>356</sup>; identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial. Esperamos que, os estudantes possam assumir uma atitude de repúdio às

---

<sup>356</sup> FERNADES, Ana Claudia. (São Paulo). Editora Responsável (org.). **Araribá mais: história**. São Paulo: Moderna, 2018. P.35.

guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz. Objetivamos levar os estudantes a pensar sobre como será seu futuro e como é seu presente, em uma sociedade na qual é preciso construir relações humanas que excluam o esmagamento do outro, a depreciação do outro, o extermínio do outro.<sup>357</sup> A aula foi conduzida de forma que os estudantes pudessem expor suas visões sobre o evento histórico, assim como sua importância e impactos para a sociedade da época. Como, explicado anteriormente, aplicamos a primeira parte do questionário.

A segunda aula ministrada dia 30 de novembro, teve como conteúdo o surgimento do Fascismo, Nazismo e quem são as minorias em conformidade com a BNCC, onde o estudante desenvolverá a habilidade de, “descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto)”<sup>358</sup>.

Esta aula teve como escopo, no primeiro momento fazer uma reflexão sobre como as minorias eram vistas durante o período de escalada do Nazifascismo na Europa, quais foram as origens assim como suas consequências. No segundo momento, fizemos uso de documentos escritos, assim como apresentações de relatos de sobreviventes dos campos de concentração. Durante a explanação procuramos trazer o tema para a contemporaneidade, avaliando o surgimento do neonazismo em diversas partes do mundo atual, que atrai os jovens, muitos dos quais desconhecem o que foi realmente o nazismo. Propondo assim, fazer uma interligação entre o eu e o outro na sociedade em que se vive. Em um terceiro momento, foram abordados conceitos como: genocídio, chauvinismo, antisemitismo, igualdade social e memória.

A penúltima aula, ocorrida no dia 9 de novembro, objetivamos fazer uma contextualização da Guerra Fria, visto que como já supracitado no subitem, Um jogo para simular uma experiência histórica, o game escolhido como recurso didático, em parte, se passa durante a Guerra Fria, por isso tornou-se importante abordamos este tema. Desta forma, além dos objetivos desenvolvidos nas outras aulas, esta aula teve como escopo caracterizar a Guerra Fria seus diversos aspectos (político, econômico e cultural) de acordo com a habilidade BNCC, “identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por

---

<sup>357</sup> Ibidem, Araribá mais: história., p. 35.

<sup>358</sup>BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019., p.429.

soviéticos e estadunidenses.”<sup>359</sup> No primeiro momento, fizemos uma breve descrição de conjuntura sobre a Guerra Fria, que se caracterizou de forma resumida, os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. De tal forma, que o estudante pudesse perceber que seu surgimento, foi um dos resultados da Segunda Guerra Mundial.

O segundo momento, teve como proposta fazer um debate sobre as diferenças de pensamentos, e de como esse se aplica hoje, como resultado tivemos a construção de uma tabela comparativa sobre comunismo e capitalismo. No terceiro momento, foram abordados conceitos de ideologia, comunismo, capitalismo e hegemonia.

Por fim, a última aula da ação de campo, ocorreu no dia 14 de dezembro de 2019. Ação aconteceu nos mesmos moldes de um laboratório de história, onde os estudantes participaram de uma simulação onde o período estudado foi a invasão alemã a União Soviética. A pergunta levantada durante o momento foi: e se você pudesse vivenciar o momento histórico vivido por milhões de pessoas em fevereiro de 1943?

Para registrar esse momento utilizamos o diário de bordo, onde relatamos a experiência propriamente dita. Ao final do quarto encontro aplicamos a segunda parte do questionário.

### **3.2. Os resultados obtidos com o uso do jogo**

Após explicarmos como se deu a atividade prática com a utilização do jogo digital *Company of Heroes 2* como recurso didático, faremos neste item a análise dos resultados obtidos. Durante os quatro encontros foi possível, expor, refletir e discutir sobre a Segunda Guerra Mundial, assim como um pouco da Guerra Fria. Para isso, além do próprio jogo, buscamos utilizar os recursos disponíveis na escola como *Data Show*, som, internet e o livro didático.

Como já mencionado no item anterior, além do jogo digital utilizamos para fins de sondagem e geração de dados, um questionário contendo 19 questões cuja aplicação se deu em duas partes, como já exposto anteriormente, participaram da pesquisa, 30 estudantes de duas turmas do terceiro ano do ensino médio. A primeira parte do questionário corresponde a sondagem propriamente dita, cujo objetivo foi perceber o entendimento dos estudantes sobre o conteúdo abordado. Conhecimento este, construído durante seu processo de formação escolar, ou seja, a partir do seu primeiro contato com

---

<sup>359</sup> *Ibidem*, p. 431.

os objetos de estudo abordados nas aulas<sup>360</sup>. O segundo questionário refere-se aos dados sobre a relação dos jovens estudantes com os jogos digitais para isso realizamos 6 perguntas.

Desta forma, começamos pela análise dos dados da primeira parte do questionário semiestruturado. Tendo sido aplicado ainda no primeiro encontro, contendo 9 perguntas. Lembrando que os dados decorrentes da aplicação dos questionários, embora sejam importantes, de acordo com que diz Adriana Bruno, quando defende que “o processo de investigação na pesquisa qualitativa é decorrente do significado atribuído pelo pesquisador e pelos sujeitos de pesquisa a partir da intersubjetividade.”<sup>361</sup> Esta afirmativa coloca o pesquisador como parte integrante dos dados pesquisados e embora os dados coletados possuam um caráter apenas ilustrativo, servem para reafirmar o conhecimento dos estudantes sobre o tema, assim como a sua percepção em relação aos jogos digitais, visto que a análise principal dos resultados foi feita através do diário de bordo.

Desse modo, a primeira questão foi: Você já ouviu falar de Segunda Guerra Mundial? Esta questão apesar de parecer simplista, possibilitou descobrir se os estudantes recordam que em algum momento de sua formação ou de sua história de vida, tiveram algum contato com este tema.

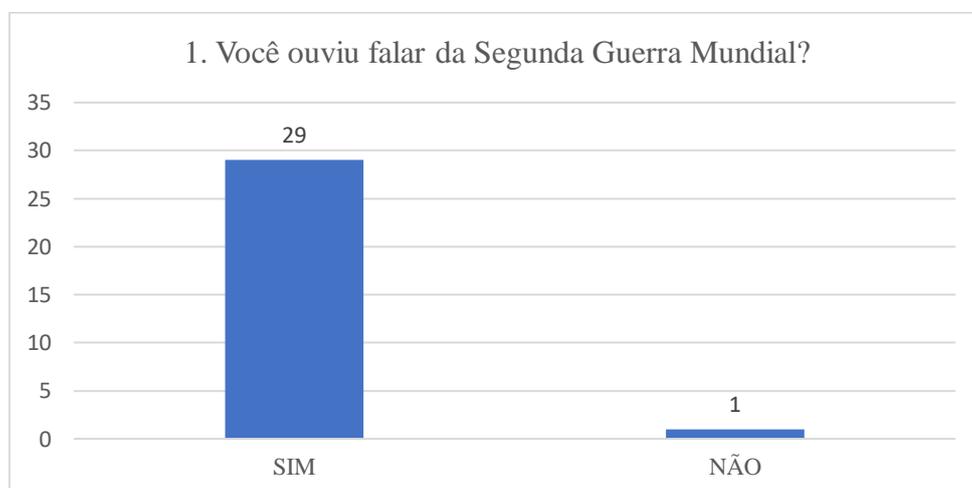


Gráfico 3: Primeira questão. Sondagem de conhecimento. (Autoria própria).

Através dos dados verificou-se uma certa unanimidade em relação a ter ouvido falar sobre o tema, e apenas um estudante afirmou não conhecer o tema indagado.

<sup>360</sup> Segundo a divisão dos conteúdos históricos, assuntos como a Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria são abordados no nono ano do ensino fundamental. Consultar BNCC e PCN

<sup>361</sup> BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Cap. 1. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9974>. Acesso em: 23 maio 2020. P.47.

Podemos desta forma, dizer que os estudantes em sua maioria, já ouviu falar sobre a Segunda Guerra Mundial.

Partindo desta indagação, para averiguar o entendimento dos estudantes sobre o conteúdo já estudado, foi elaborada a seguinte questão de resposta curta: Para você, o que foi a Segunda Guerra Mundial? Comente. Obtivemos respostas variadas com as seguintes afirmativas;

*Conflito militar global; Foi uma guerra de interesse bélicos e territoriais, onde quem se destacou foi os Estados Unidos, Alemanha e União Soviética; Conflito bélico ocorrido na metade do século XX envolveu mais da metade das nações do mundo; Foi um acontecimento histórico onde a Alemanha tentou dominar o resto do mundo... ; Foi uma guerra onde Hitler queria implantar o seu tipo de governo no mundo, dominando os países de pouco a pouco.; Foi uma Guerra das grandes potências econômicas do mundo...*

Segundo as repostas fornecidas pelos estudantes, podemos perceber a existência de uma parcela significativa de estudantes, que mesmo tendo estudado a um certo tempo o tema, ainda sim, conseguem conceituar este evento histórico, e apesar de variadas, as respostas demonstram uma certa definição, ou seja, entendimento prévio sobre o objeto de conhecimento a ser abordado nos encontros.

Para a terceira, quarta e quinta questões, foram utilizadas perguntas de múltiplas escolhas nos moldes do Enem, por se tratar de estudantes do terceiro ano, conseqüentemente em preparação para o exame vestibular, acreditamos ser conveniente questionar desta forma, sendo assim perguntamos: Em qual período do século XX ocorreu o conflito conhecido como 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial? Os resultados estão disponíveis no seguinte gráfico.

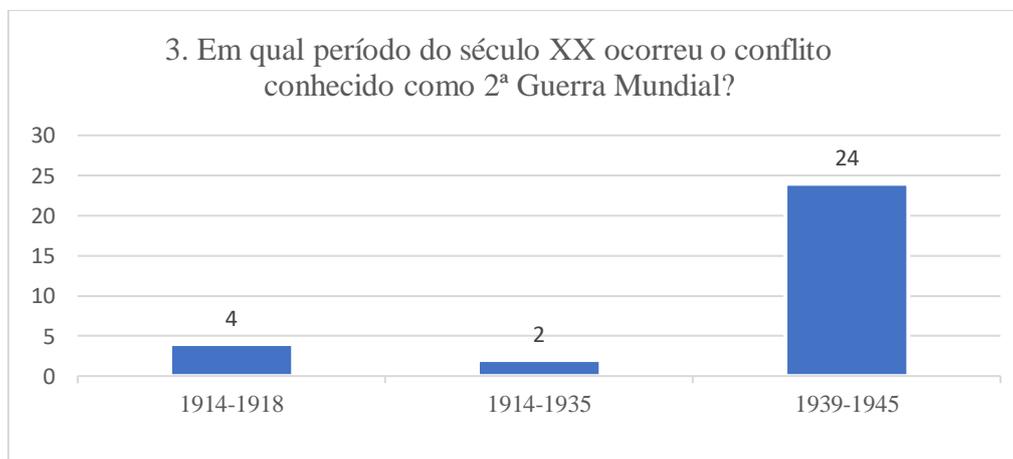


Gráfico 4: Quantitativo de repostas da terceira questão (Autoria própria).

Isso posto, podemos perceber quanto ao momento dos acontecimentos, apesar de a maioria ter acertado, ainda há uma pequena parcela que desconhece ou se confundem em relação ao período do século XX em que ocorreu o evento abordado. Isso pode ser explicado pelo fato de as datas não representarem um dado significativo que na perspectiva dos estudantes, deva ser considerado.

Para a quarta pergunta, buscamos verificar se os estudantes entendem quem iniciou o conflito mundial, assim como sua localização quanto a nacionalidade. Para isso lançamos a seguinte pergunta:



Gráfico 5: Quantitativo de respostas referentes a questão 5 (Autoria própria).

Podemos analisar os dados desta questão da seguinte forma, embora as outras alternativas se refiram a países componentes do grupo do Eixo, todos os estudantes responderam corretamente, à questão proposta.

Da mesma maneira, podemos analisar a quinta questão, cuja diferença foi uma maior distribuição das respostas em relação ao evento que deu início ao conflito. Para isso fizemos a seguinte indagação:

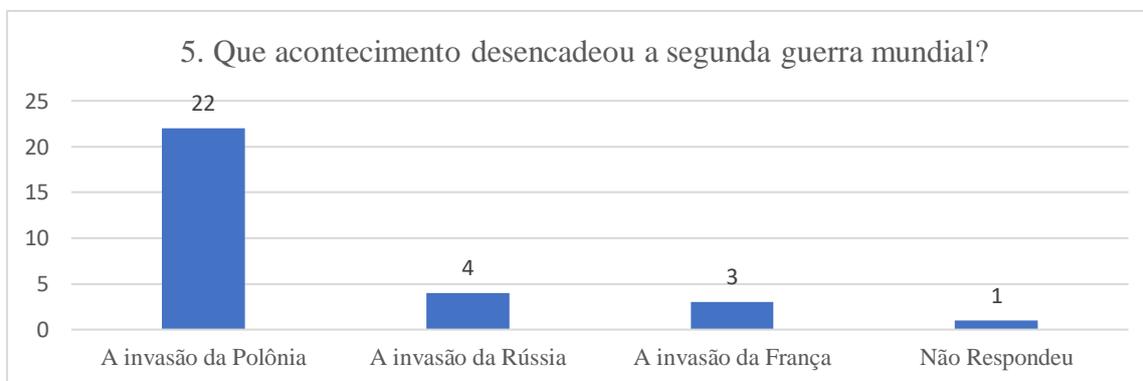


Gráfico 6: Quantitativo de respostas referentes a questão 6 (Autoria própria).

Sendo assim, o próximo bloco de questões diz respeito a averiguação da compreensão previa dos sujeitos desta pesquisa em relação aos conceitos como antissemitismo, holocausto dentre outros que serão trabalhados durante os encontros, assim como a correlação entre passado e presente histórico. Sobre antissemitismo foi perguntado: Você já ouviu falar de antissemitismo? De acordo com respostas pudemos elaborar a seguinte tabela.



Gráfico 7: Quantitativo de respostas referentes a questão 7. (Autoria própria).

Através das respostas podemos perceber uma certa divisão, onde pouco menos de 49% dos sujeitos da pesquisa disseram ter ouvido falar de antissemitismo. Verificamos também que cerca de 51% compreende aos estudantes que disseram não saber, ou ainda, deixaram a questão em branco.

Ainda, para termos um diagnóstico mais preciso em relação ao conhecimento dos estudantes sobre o termo mencionado, levantamos a seguinte questão: O que você entende por antissemitismo? Para essa resposta sugerimos três alternativas, conforme o gráfico a seguir.

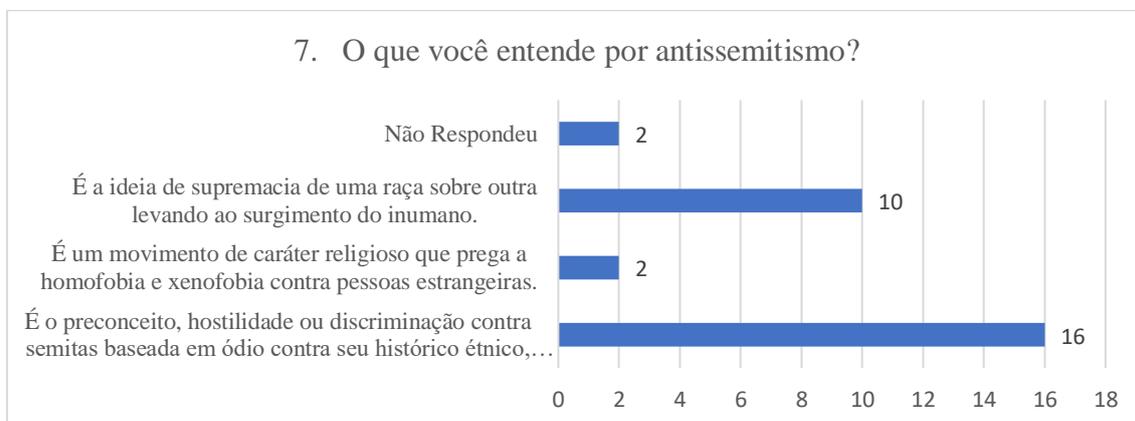


Gráfico 8: Quantitativo de respostas referentes a questão 7 (Autoria própria).

Aqui ocorre um fato no mínimo interessante, na questão anterior vimos que mais da metade dos participantes disseram não ter ouvido falar sobre antissemitismo ou não responderam, mas quando se trata de emitir uma opinião sobre o entendimento deste termo, cerca de 53% dos estudantes responderam que se tratava de um preconceito, hostilidade ou discriminação contra semitas baseadas em ódio contra seu histórico étnico, cultural e/ou religioso, 7% disseram se tratar de um movimento de caráter religioso que prega a homofobia e xenofobia contra pessoas estrangeiras e 33% acreditam ser a ideia de supremacia de uma raça sobre a outra levando ao surgimento de inumano, os outros 7% não responderam.

De acordo com os dados acima fizemos uma pequena constatação, as respostas foram dadas por 93% dos estudantes, mas ao examinarmos as repostas sobre a questão anterior, uma parte considerável havia dito que nunca tinha ouvido falar de antissemitismo ou simplesmente não responderam. Desta forma, podemos deduzir que isso pode ocorrer pelo fato de muitos dos estudantes não conseguirem associar o termo ao seu significado, visto que ao responderem à questão seguinte, estes responderam se tratar de um preconceito.

Ainda procurando averiguar o conhecimento prévio dos estudantes sobre alguns conceitos abordados durante sua formação escolar, e que serão revisados durante os encontros, lançamos a seguinte questão: Com suas próprias palavras, fale o que você entende por Holocausto.

Como resultado, obtivemos repostas como: *matança sistemática patrocinada de seis milhões de judeus, homens, mulheres, crianças e milhões de outros pela Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial*, ou ainda; *um determinado momento da história onde muitas pessoas, em sua maioria, judeus foram executados*, assim como; *um genocídio que matou seis milhões de judeus nos campos de concentração nazistas*.

Isto posto, torna-se possível averiguar que a maioria das respostas aponta para a concepção de que o holocausto foi um acontecimento de extrema violência, em relação um determinado povo. Ainda podemos perceber que os estudantes identificaram além da própria violência, injustiça e preconceito em acordo com o que diz a BNCC em sua competência de número cinco, onde devemos despertar nos estudantes uma atitude que proporcione a “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando

os Direitos Humanos.”<sup>362</sup>. Portanto, verificamos que o professor em acordo com a Base, tem proporcionado um ensino reforçam as competências previstas na BNCC.

Por fim, a última pergunta desta parte, tem como objetivo verificar a possibilidade de os estudantes analisarem os eventos históricos passados, de forma que se possa, através da contextualização crítica possibilitar a observação de semelhanças e diferenças em relação aos dias atuais em conformidade com o que diz a BNCC sobre a análise dos acontecimentos,

ocorridos em circunstâncias variadas torna possível compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas [...] o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.<sup>363</sup>

Neste sentido, a BNCC aponta para o que seria o cerne da disciplina de História e sua aplicabilidade em relação à vida dos próprios estudantes, sobre essas correlações entre o passado e o presente, perguntamos: Para você, é possível fazer uma relação com os eventos históricos que levaram à Segunda Guerra Mundial com os dias atuais?

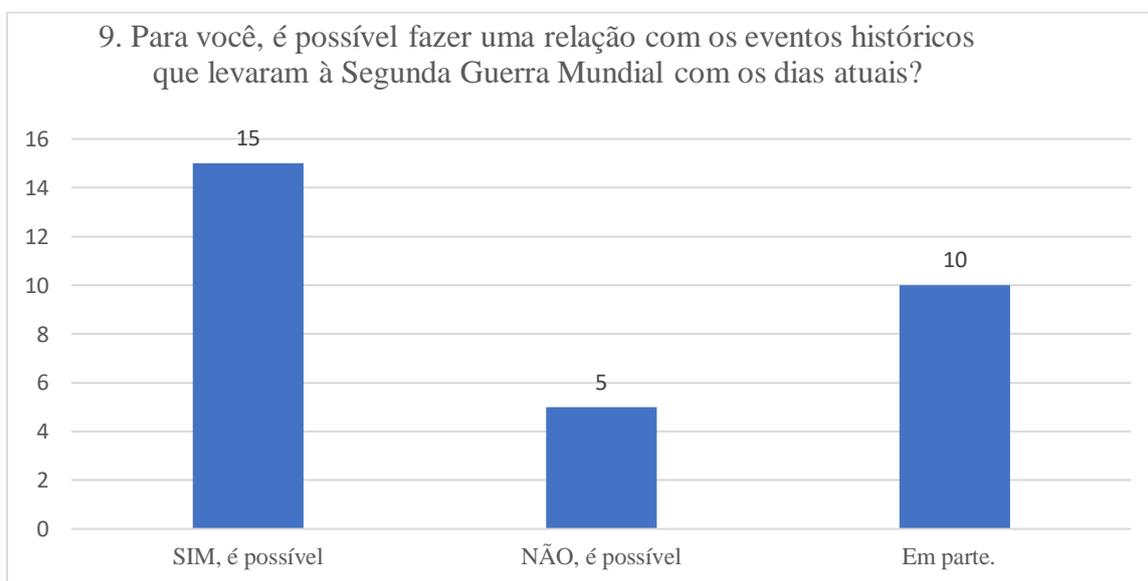


Gráfico 9: Quantitativo de respostas referentes a questão 8 (Autoria própria).

<sup>362</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019., p.570.

<sup>363</sup> Ibidem. Brasil., p. 404.

De acordo com o gráfico podemos perceber que a maioria dos participantes acredita ser possível estabelecer essa correlação entre os eventos passados, visto que de certa forma estes eventos podem trazer aprendizados ou ainda experiência a serem aplicadas no presente.

A seguir, apresentamos o diário de bordo contendo a explicação do que foi feito durante a ação pedagógica, assim como análise da aplicação dos jogos digital junto as turmas, encerrando com o resultado da aplicação da segunda parte do questionário.

### 3.2.1. Diário de bordo.

Primeiro encontro.

Duração: 1 Hora e 30 Minutos.

Data: 23 de novembro de 2019.

Conteúdo: **Segunda Guerra Mundial: Uma contextualização.**

Na primeira aula, foi realizada a aplicação de um questionário informal onde se objetivou a sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a Segunda Guerra Mundial, após a aplicação contextualizamos de maneira introdutória, tema este a ser aprofundado nos próximos encontros. Para isso foram utilizados recursos como livro didático, onde foram analisados os seguintes textos “O partido Nazista na Alemanha”<sup>364</sup> e o “Caminho sem volta”<sup>365</sup>, após a leitura foi pedido para os estudantes que sublinhassem as partes mais importantes do texto, para discussão. Achamos importante que os estudantes destacassem os pontos que julgassem interessantes, porque assim acreditamos que haveria uma melhor exposição de pensamentos e argumentos no próximo momento da aula.

Além disso, utilizamos como recurso audiovisual dois filmes de curta duração, que tiveram como fonte o *Youtube*, sendo exibido as obras intituladas “Segunda Guerra Mundial em Desenhos”<sup>366</sup>, e “Como foi a Segunda Guerra Mundial? Quer que eu desenhe?”<sup>367</sup>, para uma melhor contextualização do tema abordado na aula. Terminado a exibição dos filmes, abrimos para os debates, onde tornou possível a exposição de

---

<sup>364</sup> **PROJETO ARARIBÁ:** história/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora moderna; editora responsável: Maria Raquel Apolinário, 4ª edição, São Paulo: Moderna, 2014. (PNLD 2017, 2018,2019).

<sup>365</sup> Ibidem. Projeto Araribá.

<sup>366</sup> Segunda Guerra Mundial em Desenhos” disponível em: <https://youtu.be/Vq9oIj2ecU8>.

<sup>367</sup> Como foi a Segunda Guerra Mundial? Quer que eu desenhe? disponível em: [https://youtu.be/RedndCHHtYc?list=PL46DD79CMEEBC7ATOn1xRk\\_2jJ5duaEsc](https://youtu.be/RedndCHHtYc?list=PL46DD79CMEEBC7ATOn1xRk_2jJ5duaEsc).

opiniões, percepções e observações por parte dos estudantes, de imediato percebemos que por se tratar de um tema muito amplo necessitaríamos de mais momentos de discussões.

No decorrer do debate, surgiram questões interessantes, o que mais chamou atenção foi a indagação da estudante Gabriele Almeida que levantou a seguinte questão: e se os alemães tivessem ganhado guerra? Pergunta essa de certa forma comum, nos chamando ainda mais atenção a resposta do estudante Daniel Gonçalves que disse: *“se eles tivessem ganhado nós não estaríamos aqui!”* Podemos perceber que ainda há muitas dúvidas por parte dos estudantes em relação a influência e consequências deste evento histórico nos dias atuais. Importante ressaltar que para realização deste encontro optamos por juntar às duas turmas do terceiro ano A e C.

Segundo encontro:

Duração: 1 Hora e 15 Minutos

Data: 23 de novembro de 2019.

Conteúdo: Fascismo, Nazismo e outras definições, uma relação entre o eu e o outro.

Nesta aula, continuamos as discussões sobre a Segunda Guerra Mundial, para isso propomos fazer uma abordagem de alguns conceitos como Fascismo, Nazismo e Holocausto, mas também fizemos a análise das questões sobre antissemitismo levantado com aplicação do questionário utilizado no encontro anterior.

No primeiro momento, buscamos fazer uma reflexão sobre como eram vistas as minorias durante a escalada do regime Nazifascista na Europa, para isso, utilizamos o texto “Origens do totalitarismo, antissemitismo, imperialismo e totalitarismo.” Cujos objetivos foram de conceituar, de forma resumida estes termos tão presentes durante o período histórico abordado. Com a utilização de recursos audiovisuais, foi exibido um documentário com depoimentos de dois sobreviventes dos campos de concentração, este vídeo teve como intuito sensibilizar os estudantes, levando a entender a importância do eu e do outro enquanto sujeitos históricos. Conforme objetivo da aula, fazer com que esses estudantes refletissem sobre como será seu futuro, e como é seu presente, em uma sociedade na qual é preciso construir relações humanas que excluam o esmagamento do outro, a depreciação do outro, o extermínio do outro. As entrevistas denominadas “Os horrores de Auschwitz” e “Sobrevivente lembra os Horrores do Holocausto”, neste momento foi possível notar a consternação dos estudantes diante dos depoimentos dos sobreviventes.

No segundo momento do encontro, durante a explanação procurou-se trazer o tema para a contemporaneidade, avaliando o surgimento do neonazismo em diversas partes do mundo atual, que tem atraído jovens, muitos dos quais desconhecem o que foi realmente o nazismo. Desta forma, propomos fazer um debate sobre o eu e o outro na sociedade onde vivemos. No decorrer da conversa, foi levantado pela estudante Gisele Ramos a possibilidade de o Bullying ser uma visão ofensiva que alguns dos seus colegas tem em relação a outros colegas. Segundo a estudante, a chamada “zoeira” promovida por alguns, na verdade soa como discriminação.

Gisele utilizou como exemplo para a discussão, a forma como os estudantes brincam com o cabelo da amiga Ana Claudia, sobre isso Gisele disse, “às vezes vocês brincam da tal forma que nem se dão conta que estão discriminando a colega...”. Houve um início de discussão, mas procuramos contornar e os debates deram prosseguimentos, procuramos deixar claro que assim como o fato de os colegas discriminar alguém por causa cabelo, não era ético, é também errado. O mesmo sentimento, pode ser visto durante a perseguição promovida pelos nazistas aos judeus antes e durante a Segunda Guerra Mundial. Este encontro se encerrou em clima desconforto entendido aqui pelo fato de que para se construir novos conhecimentos torna-se necessário desconstruir certos conceitos e pré-conceitos, indo ao encontro com o que nos diz a BNCC, “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.”<sup>368</sup>.

Terceiro encontro:

Duração: 50 Minutos

Data: 30 de novembro de 2019.

Conteúdo: Guerra Fria.

Este encontro, teve sua duração encurtada devido à falta de merenda escolar na Unidade. No primeiro momento, passamos o filme do *Youtube* intitulado “Guerra Fria: quer que eu desenhe?”<sup>369</sup>, cujo objetivo foi o de contextualizar a Guerra Fria. Para isso, fizemos uma breve descrição de conjuntura sobre a Guerra Fria, caracterizando de forma resumida seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Lembrando que abordagem deste conteúdo ocorre pelo fato do jogo digital se passar também durante o

---

<sup>368</sup> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), op. Cit., p.570.

<sup>369</sup> Vídeo: **Guerra Fria. Quer que eu desenhe?** Descomplica, disponível em: <https://youtu.be/cAwsLaO4HGQ>.

período da Guerra Fria. Sendo assim, no segundo momento, promovemos um diálogo sobre as diferenças de pensamentos, comunismo, capitalismo e hegemonia, e de como isso se aplica nos dias atuais.

Procuramos conduzir os debates de forma que os estudantes pudessem comparar cada forma de governo, seus aspectos políticos, econômicos e sociais, além de explorar a visão que cada um dos participantes tem dos sistemas políticos mencionados. Podemos perceber que, em relação à visão dos estudantes, quando se trata do socialismo, a maioria ainda compartilha de opiniões preconcebidas sobre o assunto. Utilizamos o exemplo do estudante Igor Gustavo, em suas palavras “*o comunismo era ruim por que tirava o direito dos outros de escolher o que gosta, e de comprar o que quiser, e isso quase ocorreu no Brasil.*”. Havendo um certo silêncio por parte da turma, logo em seguida a estudante Walquiria Carolina respondeu que “*talvez se em algumas áreas adotassem a visão dos socialistas, seria melhor!*” Ao ser questionada pelos outros colegas sobre quais áreas, a estudante respondeu: “*Sei lá! Na área social, por exemplo, assim haveria um pouco de ajuda para os mais necessitados, não sei...*”. Logo, os estudantes começaram a questionar sobre a situação política atual. Surgindo a seguinte indagação: mas professor qual seria diferença entre os dois mesmos? Seria possível juntar os dois?

Procuramos desconstruí esse pensamento, mostrando que socialismo pode proporcionar igualdade e bem-estar social para todos os cidadãos de um determinado país e por isso mesmo foi pedido para comparar as formas de pensamento. Neste momento, demonstramos as vantagens e desvantagens de cada sistema político. Ao termino da conversa, foi solicitado que os estudantes, como atividade extraclasse, confeccionassem cartazes comparativos elencando as diferenças de cada sistema político ideológico, para uma melhor compreensão sobre o assunto.

Quarto encontro:

Duração: 1 Hora e 40 Minutos

Data: 30 de novembro de 2019.

Conteúdo: Segunda Guerra Mundial: a invasão da União Soviética.

Após ter discutido e conceituado alguns pontos importantes sobre o assunto, chegou a hora de aplicar o jogo digital para exemplificar e simular o que foi a batalha de Stalingrado, em fevereiro de 1942. Entretanto, encontramos algumas dificuldades para sua execução, isso devido à constatação que não havia nenhum computador apto para a realização da atividade na escola, embora houvesse um laboratório de informática com cerca de 30 computadores, verificamos que 20 estavam inoperantes, restando apenas 10

em funcionamento, mas não possuíam as configurações mínimas para instalação do jogo, por conseguinte pudéssemos jogar. Durante o decorrer dos encontros, solicitamos a gestão da escola para que realizassem a atualização e manutenção, custeando do nosso próprio bolso. Entretanto, não foi possível, por se tratar de equipamentos tombados, não seria possível abrir, manusear e configurar os computadores da instituição. A solução encontrada, foi a utilização do meu próprio computador, visto que este atendia os requisitos mínimos para jogar o game na escola. Isto posto, procuramos montar um ambiente que favorecessem os estudos tanto individuais, quanto em grupo, para isso foi montado uma espécie de laboratório de história na sala de aula, este foi pautado através do estímulo a prática do escutar/compreender e do falar/argumentar com desenvolvimento de lideranças e de regramento; desenvolvimento dos espaços à criatividade e imaginação, educação, ética e estética; proposição de recortes temáticos e conceituais. Desta forma, no primeiro momento, tencionou-se fazer uma breve descrição da proposta da ação de campo assim como apresentar o jogo Company of Heroes 2, seu objetivo e fins. Já no segundo momento, realizamos a aplicação do jogo onde os estudantes puderam fazer suas observações, em relação ao momento histórico abordado no jogo, seu enredo e personagens principais. O terceiro momento, teve como foco, promover o acesso ao jogo por parte dos estudantes, ou seja, jogar. Para isso, dividimos em grupos de cinco pessoas, que jogaram durante 20 minutos, enquanto os outros grupos observam o desenvolvimento do jogo através do retroprojeter fazendo a atividade solicitada. Atividade está solicitada anteriormente a aplicação do game, onde cada estudante deveria realizar sua anotação, conforme aquilo que considerassem mais relevantes no jogo.

Para o terceiro e último momento, após o período prático, solicitamos aos grupos a produção de um Mapa Mental sobre a Segunda Guerra Mundial, para dirimir possíveis dúvidas. Foi sugerido também, além do próprio livro didático, a consulta aos sites indicados pelo professo. A atividade ficou para ser entregue na próxima aula. Sendo importante mencionar, as reações dos estudantes, mais especificamente do grupo composto por: Amanda, Giovana, Gabriele, Felipe e John Wesley ao indagar, “*professor o senhor sabe quanto tempo esperamos pra isso?*”. Ou ainda, “*professor que massa!*” entre outros comentários dos demais alunos, como: “*Poderia ser sempre assim, nossas aulas!*”, este último comentário feito pelo aluno Carlos, na qual teve o apoio e concordância dos demais estudantes, cheios de motivação, perceptivo ao ver como a sala estava integrada, a aula foi finalizada.

Após o relato de como se procederam as aulas onde procuramos mostrar não só a forma como ocorreram os encontros, mas também os percalços encontrados durante a sua aplicação, daremos continuidade a análise dos dados da segunda parte do questionário assim como as percepções e observações decorrentes da aplicação dos game na sala de aula.

### 3.2.2. Resultados e dados, uma análise.

Aqui apresentamos os dados da segunda parte do questionário contendo seis perguntas, cujo escopo foi averiguar o uso dos jogos digitais pelos estudantes, assim como a sua percepção em relação a sua aplicação nas aulas de história.

Para isso, começamos com seguinte questão, você gostou do Jogo?

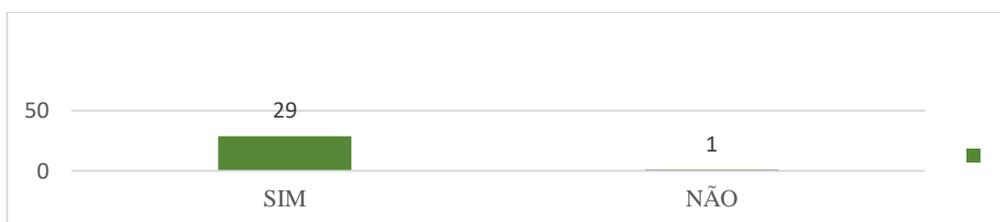


Gráfico 10: Quantitativo de respostas referentes a questão 1 (Autoria própria).

Podemos perceber que o jogo digital *Company of Heroes 2* foi bem aceito, onde quase a totalidade respondeu sim. Acreditamos que resposta negativa foi influenciada pelo curto espaço de tempo, visto que devido ao controle do tempo em relação a utilização do jogo, pude perceber que alguns ficaram insatisfeitos com esta regra.

Para a segunda questão, elaboramos uma pergunta com a intenção de averiguar qual seria o suporte utilizado por cada estudante para jogar, e desta forma entender como se dá o contato dos jovens com o mundo dos jogos digitais. Desta forma, perguntamos:

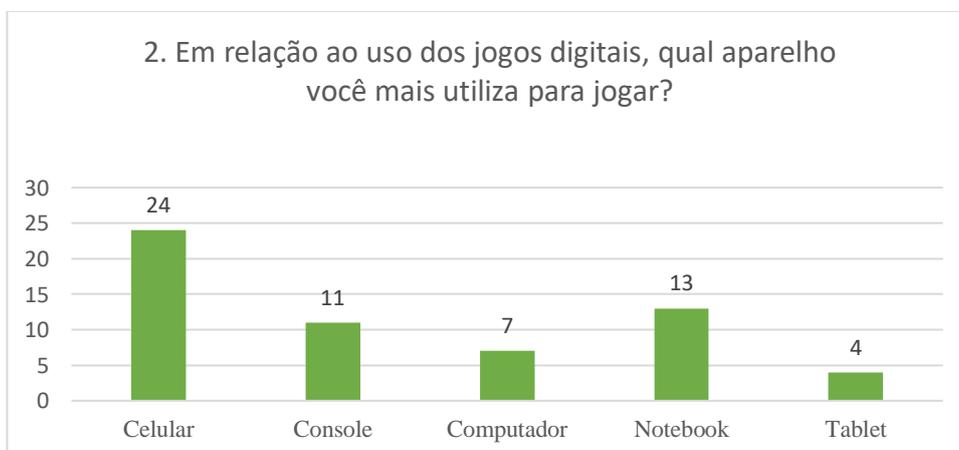


Gráfico 11: Quantitativo de respostas referentes a questão 2 (Autoria própria).

Aqui, torna-se importante mostrar um detalhe sobre as repostas dos estudantes, ao somarmos as repostas obtidas, tivemos como resultado mais de trinta repostas, isso ocorreu porque os estudantes poderiam escolher mais de uma opção, pois acreditamos que os jovens utilizam mais de um meio de acesso aos jogos digitais. Assim sendo, podemos verificar através das respostas, que uma parte significativa dos estudantes usam mais uma plataforma para jogar, sendo que 47,7% utilizam o aparelho celular/*smartphone* para este fim, em conformidade com os dados já apontados na introdução deste trabalho, onde 83% dos usuários de jogos digitais usam o *smartphone* como suporte para os jogos digitais. Isso ocorre também, devido o acesso que os jovens os jovens têm ao celular como apontou a pesquisa feita pela própria escola onde 98% dos estudantes possuem celular, sendo que 88% tem acesso à internet movel. Logo, os dados obtidos corroboram com a afirmativa de Trovão, quando nos diz que “as tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão presentes no cotidiano das pessoas, em especial de crianças, jovens e adolescentes, e não podemos ignorar o penitencial educativo dessas mídias para o ensino da História.”<sup>370</sup> Partindo dessa afirmação e validado pelos dados, podemos afirmar que recursos como *smartphones*, dentre outros podem sim, vir a ser um possível recurso educacional devido acesso que os os estudantes têm a estes aparelhos.

Em vista dos resultados obtidos na segunda questão, lançamos a terceira pergunta, cujo objetivo foi saber se com o acesso dos estudantes aos aparelhos de *smartphones*, em algum momento do seu percurso educacional ele teve contato com algum Jogo Digital nas aulas de história. Este questionamento se deu pelo fato da maioria dos aparelhos atuais serem capazes de suportarem uma grande quantidade de games, desta forma foi perguntamos aos estudantes:

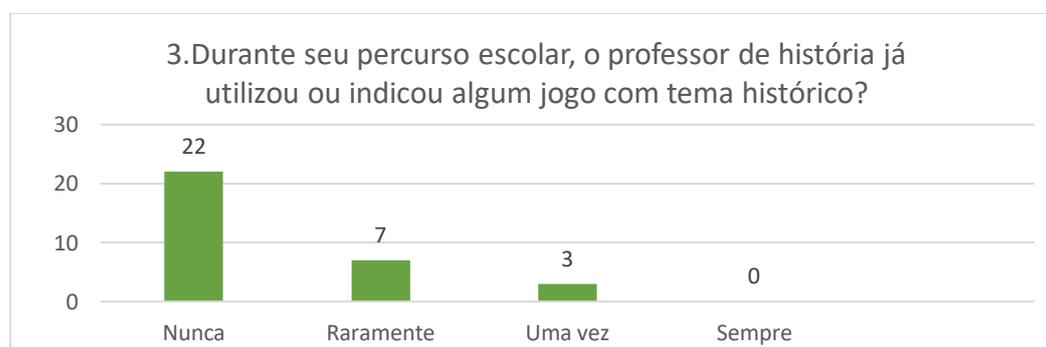


Gráfico 12:Quantitativo de repostas referentes a questão 3 (Autoria própria).

<sup>370</sup> TROVÃO, Flávio Vilas-bôas. **As mídias e o ensino de História: computador, internet e o ensino de história.** In: PAULINO, Carla Viviane et al. *Perspectivas do ensino de história: teorias, metodologia e desafios para o século xxi. teorias, metodologia e desafios para o século XXI.* Curitiba: Intersaberes, 2018. Cap. 13., p.109-150., p.111.

De acordo com as repostas dos estudantes, verificamos que apesar dos jogos digitais estarem presentes no cotidiano dos estudantes, o mesmo não se pode dizer quanto a sua aplicação como recurso pedagógico, uma vez que 73,3% dos participantes desta pesquisa afirmaram nunca terem utilizado o game nas aulas de história, ou ainda o mesmo nunca ter sido indicado pelo professor. Isso demonstra que embora as normativas educacionais vigentes no Brasil, como a BNCC aponte para o uso das tecnologias digitais quando nos diz em sua competência de número 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.<sup>371</sup>

Ou ainda como recomenda os PCNs em sua sétima meta, em relação a qualidade da educação devemos,

incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.<sup>372</sup>

Embora, na teoria estas normativas proponham, incentivem e o mais importante, prevejam o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico, a realidade é bem diferente e não condiz com o que nos é dito nos textos acima, embora os estudantes possuam contato com os aparatos tecnológicos os jogos digitais são pouco utilizados como recurso de ensino.

Para a quarta questão, procuramos saber a opinião do estudante sobre a utilização dos jogos digitais em prol da construção do conhecimento de História, para isso perguntamos:

---

<sup>371</sup> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), op. Cit., p.570.

<sup>372</sup> Ibid. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), p. 570.

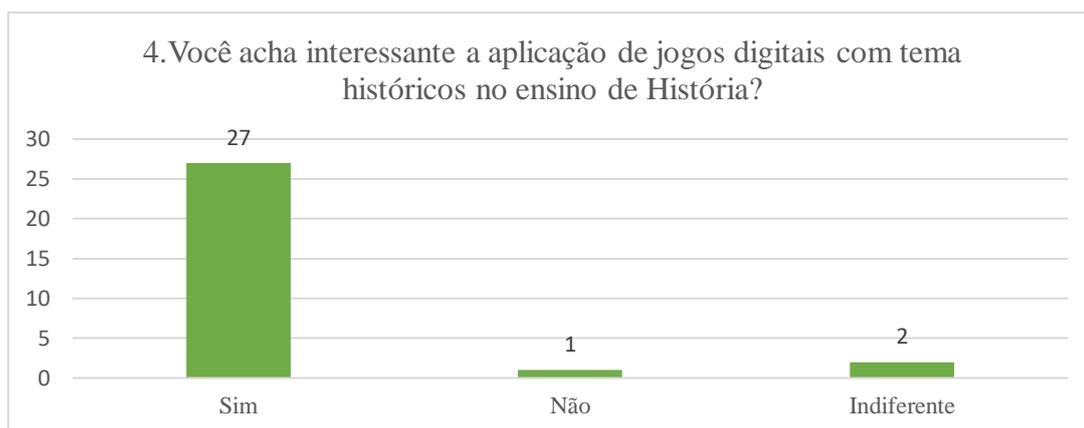


Gráfico 13:Quantitativo de respostas referentes a questão 4 (Autoria própria).

O resultado desta indagação nos mostra que embora existam respostas negativas ou indiferença quanto ao seu uso, os estudantes não demonstram oposição ao uso dos games nas aulas, durante as aulas, pude perceber a euforia, por parte da turma a exemplo do que foi descrito no diário de bordo, “*professor o senhor sabe quanto tempo esperamos para isso?*” Sendo assim durante todos os encontros anteriores a utilização do game, ou seja, só a expectativa gerada pela possibilidade do uso do jogo digital já gerou incentivo e interesse por parte dos estudantes.

A penúltima questão aberta de resposta curta, perguntamos aos estudantes, porque o jogo digital *Campany of Heroes 2*, assim como outros títulos que abordam temas de históricos seria interessante do ponto de vista pedagógico. Obtivemos muitas repostas dentre as quais podemos destacar: *jogar e ainda aprender história é muito legal; é interessante, porque parece que estamos dentro da história de verdade; é bacaninha, porque a gente aprende brincando e não fica só no livro; é a primeira vez que o professor usa um jogo de videogame na aula, gostei demais não sabia que podia ser assim.* Dentre outras repostas, confirmando o que havíamos constato, em relação as outras questões levantadas anteriormente.

Para concluirmos o questionário perguntamos quais os gêneros de jogos digitais os estudantes mais gostavam, assim como na segunda pergunta, os participantes poderiam escolher mais de uma resposta.

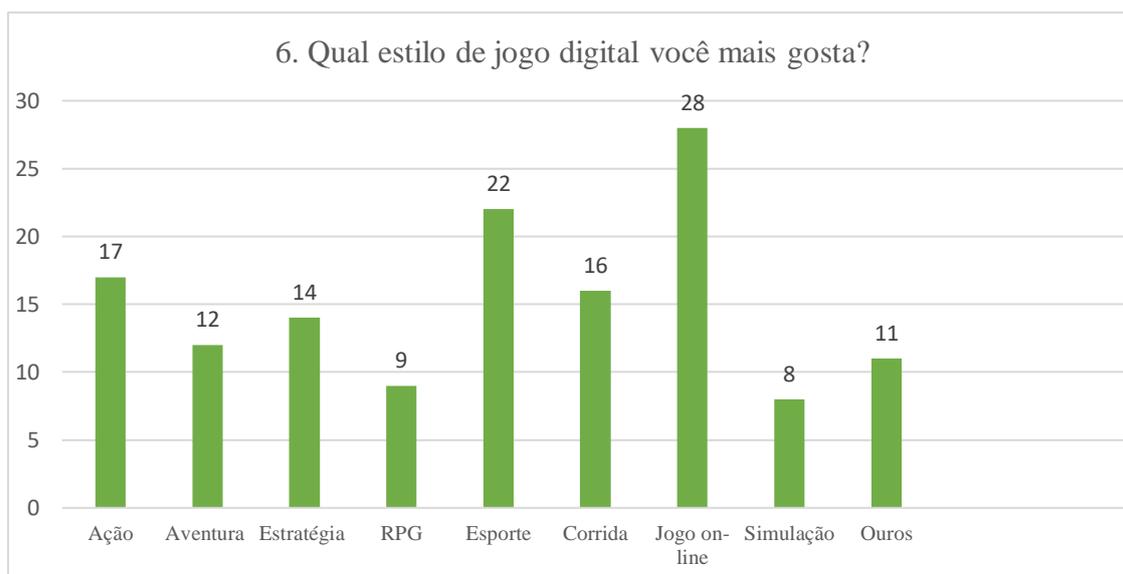


Gráfico 14:Quantitativo de respostas referentes a questão 6 (Autoria própria).

O resultado nos mostra que entre os gêneros de jogos apresentados os três mais votados foram os jogos on-line, os jogos de esporte e os jogos de ação. Desta forma, corroborando com que já havia dito no subitem *Classificando os Jogos Digitais*, os gêneros de jogos de ação e de esporte, além serem muito populares entre os mais jovens do Brasil, o que nos chamou a atenção foi preferencias pelos chamados jogos on-line no que corrobora com o que diz Renato Santino<sup>373</sup> no final do subitem, *Um rasante sobre a história dos Jogos Digitais*, quando nos diz que através da difusão da internet e o acesso aos modernos aparelhos de celular, tonou-se possível a existência de uma nova modalidade de jogo digital, os chamados game online que vem ganhando cada vez mais espaço na preferência dos mais jovens sobretudo, nesta década.

Por fim, as observações feitas durante ação de campo e descrita aqui em forma de diário de bordo nos dão a seguinte compreensão. Embora temas como a Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria façam parte do currículo de História desde o Ensino Fundamental, é possível perceber que os estudantes, conseguem correlacionar o conhecimento estudado ainda no 9.º ano do ensino fundamental, com as novas perspectivas abordadas do ensino médio e neste sentido, o jogo digital cumpriu seu objetivo, pois como recurso didático verificamos também, que as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular foram desenvolvidas nos estudantes podendo ser visto através das repostas e comentários observados durante os encontros/aulas.

<sup>373</sup> SANTINO, Renato. **Como a década mudou a forma de jogar videogame**. 2019. Elaborado por: Olhar Digita (2005 - 2020). Parceiro UOL Tecnologia. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/retrospectiva-2009-2019/noticia/como-a-decada-mudou-a-forma-de-jogar-videogame/94317>. Acesso em: 20 mar. 2020., n.p.

Quanto a utilização dos jogos digitais na aula, podemos afirmar que assim como outros recursos a exemplo dos cinemas, da música e do computador, este tem seu potencial de auxiliar o ensino de História, desde que sua utilização seja conduzida por uma sistemática pedagógica, gerando assim conhecimento, por conseguinte proporcionar aprendizado.

Sobre seu uso, cabe aqui algumas observações, a primeira diz respeito as próprias condições em que os jogos digitais serão aplicados. Pois, considerar as condições de nossas escolas, neste caso, se o ambiente propicia a aplicação dos jogos digitais, do contrário sua aplicação pode ser tornar um verdadeiro desafio de acordo com diz Caio Farias e Wendhel Souza,

usar dos jogos eletrônicos é um desafio[...]. Pois para jogar é necessário, computadores com especificações técnicas mínimas para cada jogo ou consoles e televisores, e todos esses objetos nem sempre se encontram em escolas (principalmente de regiões periféricas ou/e públicas).<sup>374</sup>

No nosso caso, como relatado no próprio diário nos deparamos com uma escola que não oferecia condições para aplicação do game, nos restando como saída a improvisação, tendo que utilizar o próprio equipamento se almejasse proporcionar uma aula diferenciada para os estudantes.

A respeito a aplicabilidade do jogo digital, verificamos que além da estrutura devemos considerar algumas questões. Em relação a utilização dos games para ensino de história, devemos, baseados no que diz Artur Peixoto observar:

Em primeiro lugar, o ideal é ter alguma familiaridade com jogos digitais, conhecer minimamente os tipos mais consumidos pelos estudantes com os quais trabalha, como se usam os controles do console ou do computador, requisitos mínimos exigidos de hardware, conhecer a estrutura física da escola, se os estudantes possuem console pessoal ou computador em casa. Além disso, antes de propor alguma atividade com jogos digitais é preciso conhecer os jogos com o qual deseja trabalhar, ou seja, jogá-los. É fundamental o professor jogar algumas vezes uma partida inteira, observando atentamente o que há de positivo e de negativo, analisando o roteiro, as imagens, a paisagem sonora, a narrativa, à luz de conceitos trabalhados na historiografia que tenham potencial de serem abordados com estudantes.<sup>375</sup>

<sup>374</sup> ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 13., 2016, Coxim-Ms. Anais do Encontro da Associação Nacional de História, Seção Mato Grosso do Sul [...]. Coxim- Ms: [s. n.], 2016. 7 p. Tema: **O uso dos jogos eletrônicos no ensino de História e do Medieval**. Disponível em: <http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 1 jun. 2020., p.6.

<sup>375</sup> PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a história: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa**. Orientador: Prof. Dr. Temístocles Cezar. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2016.

Sendo assim, diante do que foi dito por Peixoto e conforme já vimos discutindo durante este trabalho, para uma melhor compreensão do game é importante que o professor tenha um conhecimento mínimo do jogo que pretende utilizar, ou seja, é preciso jogar para ensinar. Devemos observar também, o se pretende trabalhar, desenvolver ou ainda despertar nos estudantes assim como as temáticas a serem abordadas de acordo com Peixoto:

O professor deve ainda ter claro o propósito da utilização do jogo no ensino. Se é apenas fixar conteúdos [...] se quer trabalhar conceitos históricos no jogo, se quer motivar os estudantes para uma determinada temática, se quer utilizá-lo como fonte histórica, explorando questões ligadas à escrita da história, se quer desenvolver habilidades e competências de um modo geral, que jogos podem proporcionar.<sup>376</sup>

Em vista do proposto, podemos entender que o planejamento se torna muito importante, pois é através dele que o professor será capaz de discutir os conceitos históricos presentes no jogo, assim como elaborar estratégias para desenvolver as habilidades e competências que os jogos podem proporcionar.

Quanto a viabilidade de utilização dos jogos digitais na sala de aula, devemos levar em conta adoção de alternativas para o seu uso, durante a pesquisa percebemos há existências das chamadas Metodologias Ativas, dentre elas podemos destacar a chamada Sala Invertida<sup>377</sup>, que proporcionará a aplicação do jogo digital, de acordo a realidade de

---

DOI 10183/157133. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157133>. Acesso em: 1 dez. 2018., p.101.

<sup>376</sup> Ibidem. PEIXOTO., p.103.

<sup>377</sup> Mediante a conjuntura de isolamento social, ocorrida devido a Pandemia do Corona vírus (COVID-19), as Metodologias Ativas ganharam destaque devido a sua relação como a educação a distância (EAD) destacamos aqui como exemplo, a Sala de Aula Invertida. Segundo Rafael Carvalho, a ideia é que o aluno absorva o conteúdo através do meio virtual e ao chegar na sala presencial ele já esteja ciente do assunto a ser desenvolvido. Dessa forma, a sala de aula presencial se torna o local de interação professor-aluno, para sanar dúvidas e construir atividades em grupo, por exemplo. Neste caso, os alunos que antes realizavam todo o processo de consumo de conteúdo dentro da sala de aula, agora começam a fazê-lo dentro de suas casas ou em qualquer outro lugar que tenha acesso à Internet por intermédio do ensino online. E só posteriormente executam esse conhecimento na sala de aula. Para justificar o nome sala de aula invertida, além de os alunos consumirem conteúdo através do ensino online, os mesmos utilizam a sala de aula física para fazer exercícios, provas e trabalhos em grupo. É como se a *flipped classroom* fosse o encontro perfeito entre o EAD e o presencial. A aprendizagem é, e deve ser, resultante de um processo interativo. O EAD traz o conceito de interatividade à tona cada vez mais de forma eficiente. A sala de aula invertida, por sua vez, proporciona essa interatividade. Visto que se vale de todos os recursos, funcionalidades e benefícios do ensino online e da aprendizagem móvel. Há ainda esse incentivo tanto na modalidade presencial quanto virtual. CARVALHO, Rafael. **Como funciona a sala de aula invertida?** Disponível em: <https://www.edools.com/sala-de-aula-invertida/>. Acesso em 21 de ago. 2020. Desatamos também, como curso de capacitação sobre as chamadas metodologias ativas, o curso promovido pela Prefeitura Municipal de Cuiabá em parceria com a Escola da Inteligência Cursos Educacionais Ltda. Disponível em: [www.escoladainteligencia.com.br](http://www.escoladainteligencia.com.br). (grifo nosso).

cada turma ou escola. Por último, e não menos importante, diz respeito a classificação indicativa do jogo digital, para não haver problemas, como nos diz Peixoto.

Deve-se levar em conta a censura, jogos para maiores de dezoito anos podem ser problemáticos de serem utilizados na escola e causar um estranhamento por parte da coordenação pedagógica, ou por um pai descontente, pois na Educação Básica a maior parte dos estudantes são menores de idade e nessa condição tais jogos são proibidos por lei. Ao propor que joguem em casa, como uma tarefa qualquer, facilitaria o aceite dos pais, pois estariam sob a supervisão deles.<sup>378</sup>

Por fim, procuramos mostrar nesta parte do trabalho os resultados obtidos decorrentes da aplicação do jogo digital *Company of Heroes 2* na aula de história. Podemos afirmar que, embora existam dificuldades relacionadas a questão das condições estruturais, assim como, no que diz respeito ao tempo de aplicação, se superada estas barreiras os jogos digitais podem vir a ser um importante recurso pedagógico em prol da construção do conhecimento histórico, onde o professor atuará como mediador da aprendizagem, a partir de uma educação inovadora e significativa de fato.

### 3.3. Produto final: Um tutorial para jogar com a história.

Neste item apresentamos como produto final um roteiro para uso dos jogos digitais nas aulas de História. Para isso, lembramos que se torna importante um bom planejamento para que sua utilização como recurso didático possa alcançar os objetivos esperados, de acordo com o que consta nas Orientações Curriculares do Governo de Mato Grosso,

o planejamento de ensino visa à organização racional da ação educativa, possibilitando uma visão técnica do processo de ensinar e aprender, auxiliando na tomada de decisões claras e precisas, evitando a improvisação do fazer pedagógico. O planejamento de ensino possibilita ao professor definir os possíveis caminhos que levarão os estudantes a obterem habilidades e competências, sendo assim, na definição de tais caminhos deverá se basear na realidade existente, observando os recursos materiais, a estrutura do local, dentre outros aspectos, para que o mesmo tenha validade e que os resultados previstos possam ser alcançados [...] um planejamento simples, porém claro, com normatizações acordadas pelo professor, de modo que o estudante demonstre os resultados da pesquisa e sua articulação com a construção do conhecimento<sup>379</sup>.

<sup>378</sup> PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a história.**, op. Cit., 102-103.

<sup>379</sup> MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC. Instrução Normativa. Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. **Documento de Referência Curricular Para Mato Grosso: ensino fundamental e anos finais**, Mato Grosso, ano 2018, p. 1-319, 2018. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmostrarmodulo02.aspx?55,238,Componente+Arquivo+02>. Acesso em: 16 maio 2019., p.236.

Sendo assim, apresentamos este roteiro como uma alternativa de planejamento para o uso prático dos Jogos Digitais nas aulas de História, mas também podendo ser utilizado em qualquer disciplina escolar.

Tutorial para aplicação dos Jogos Digitais nas Aulas de História.	
<i>Fases</i>	<i>Descrição</i>
<b>Primeira fase: Objetivo (O que se espera ao trabalhar com o jogo digital?).</b>	Aqui é preciso ter clareza do porquê trabalhar com o jogo digital em sala de aula, e o que se espera com esse recurso e com a escolha do Game a ser aplicado.
<b>Segunda Fase: Metodologia (antes da aplicação do jogo).</b>	Este momento compreende a definição do tipo de metodologia, o tipo de abordagem que será feita no decorrer das aulas.
<b>Terceira Fase: Exploração do tema estudado.</b>	Nesse momento é hora de explorar o tema estudado. Isso pode ser feito através de pesquisas, debates, exibição de filmes, documentários, leituras de textos, dentre outros.
<b>Quarta Fase: Estabelecimento de regras, combinados e acordos.</b>	É neste momento que será possível construir as regras para a melhor utilização do jogo. como limite de tempo, as observações que devem serem feitas, prazos etc.
<b>Quinta Fase: Aplicação do game.</b>	Esse momento, devemos levar em consideração fatores como: quantidade da turma, assim como quantidade de equipamento disponibilizado. Como exemplo: jogos em dupla, trio ou até mesmo a adoção da rotatividade de grupos, onde cada grupo tem um tempo pré-estabelecido para jogar, ou mesmo atividades extraclasse como alternativa.

<b>Sexta Fase: Explorar o game.</b>	Esta fase ocorre após a exploração do Jogo onde o professor aplicará atividades direcionadas como: a análise de anotações, questionário, debates, seminários, entre outros.
<b>Sétima Fase: Produto Final.</b>	Este momento representa o feedback, ou seja, o retorno do que foi aprendido durante a aula com a utilização do jogo digital. Como exemplo: sugerimos a produção de um mapa mental para uma melhor fixação do tema abordado.

## GAME OVER: UMA CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, propomos discutir sobre as chamadas “novas tecnologias”, e como estas, influenciam as formas como as novas gerações irão construir seu próprio conhecimento. Doravante também, como a sua utilização nas aulas de História podem contribuir na construção do seu aprendizado. Do ponto de vista pessoal, como explicado ainda na introdução, dissertar sobre duas coisas que gosto, Jogos Digitais e História é algo bastante prazeroso e, ao mesmo tempo desafiador.

Aliar os Jogos Digitais, visto por muitos como apenas um brinquedo, portanto, suscetível de ser levado a sério, com o ensino de História, nos traz a responsabilidade de explicar sobre sua utilização de modo que possamos romper com os preconceitos a favor da construção de um entendimento. Onde, os jogos digitais configuram-se como um recurso didático promissor, e se usado de forma correta, pode contribuir para o aprendizado de história. Esta consciência se baseia no trabalho de Trovão<sup>380</sup>, onde o que importa não é o objeto, neste caso os jogos digitais, mas sim o objetivo que este ajudará a lograr, aqui sendo o auxílio na construção de um aprendizado efetivo, motivador e significativo para os nossos estudantes.

Procuramos durante o processo de construção deste trabalho, aliar as formas convencionais de pesquisas, através da consulta de textos e livros pesquisados em bibliotecas, com a forma digital de pesquisar o que por si só já nos mostra que, em concordância com o pensamento de Ladurie<sup>381</sup>, o verdadeiro objetivo do uso computador está na busca do conhecimento. Graças a seu pensamento, pudemos constatar que assim como na pesquisa historiográfica, nas aulas o que consta não são os aparatos como livros didáticos, computadores, consoles ou a internet, mas o sentido que daremos a estes recursos.

Durante nossos estudos, pudemos perceber que os Jogos Digitais se configuram como um dos grandes meios de entretenimento, sobre tudo no Brasil, e de acordo com os estudos de Kellner<sup>382</sup>, os Jogos Digitais podem ser entendidos como elemento da cultura da mídia, e a partir da década de 1980 com a com sua popularização ele se tornou um

---

<sup>380</sup>TROVÃO, Flávio Villas-boas. **As mídias e o ensino de História**. In: PAULINO, Carla Viviane et al. *Perspectivas do ensino de História: teorias, metodologias e desafios do século XXI*. teorias, metodologias e desafios do século XXI. Curitiba: Inter Saberes, 2018. Cap. 3. p. 109-150.

<sup>381</sup> LADURIE, Emmanuel Le Roy. **O Historiador e o Computador**. In: NOVAIS, Fernando A. SILVA, Rogerio Forastiere da (orgs.). *Nova História em Perspectiva* (volume 1). Organização e Introdução. São Paulo: Cosac Naify, 2011, pp. 206-210.

<sup>382</sup> KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno**. Trad. BENEDETTI, Ivone Castilho. Bauru, SP. EDUSC, 2001.

fenômeno cultural e por conta disto passou a ser visto inclusive como símbolo da cultura jovem.

Verificamos também que em decorrência da popularização da internet, mas também através do acesso à aparelhos cada vez mais avançados, surgiram significativas mudanças nas formas como as novas gerações irão buscar e construir seus próprios conhecimentos. Esta constatação tornou-se possível através dos estudos de Marc Prensky<sup>383</sup>, onde podemos compreender as formas como as pessoas das gerações atuais, sobretudo os adolescentes e os jovens, aprendem e como este aprendizado se diferencia das gerações anteriores, esse aprendizado ocorrerá segundo o autor, através da chamada sabedoria digital.

Neste sentido, podemos afirmar que a habilidade de inovar das atuais gerações, serão cada vez mais aprimoradas como consequência da utilização das tecnologias digitais. Isso se dá, a partir da capacidade que as pessoas tem em relação ao emprego dos aparatos digitais na busca pelo conhecimento, ou ainda na solução dos seus problemas cotidianos.

Podemos afirmar também, que por conta dos avanços cada vez maiores dos meios de comunicações, assim como as tecnologias para seu suporte, percebemos que estas mudanças chagaram as escolas e baseado no texto de Adenir Rodrigues e Nilcélio Souza podemos entender que isso ocorre pelo fato da escola configurar-se como uma instituição social, logo ela será influenciada pela cultura vigente. Por isso, a escola não pode ficar para trás no que diz respeito a utilização destes suportes tecnológicos.<sup>384</sup>

Neste sentido, fundamentados no trabalho de Circe Bittencourt quando afirma que “as propostas curriculares mais recentes têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem, e não mais exclusivamente no ensino, como anteriormente.”<sup>385</sup> Fato este comprovado pelas próprias normativas educacionais como a LDB, a BNCC, as DCNs e os PCNs que em seus textos até fazem referências a utilização das chamadas TICs, como recurso didático pedagógico, mas, na prática, ainda está muito a quem do que realmente seria necessário para uma efetiva aplicação didática pedagógica. Ao mesmo tempo, Bittencourt nos diz que “para as novas formas de se pensar a educação”, de forma que

---

<sup>383</sup> PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012., n.p.

<sup>384</sup> RODRIGUES, Adenir Carvalho; SOUSA, Nilcélio Sacramento. **Escola, passado e presente: mudanças sociais e novas exigências para os professores.**, op. Cit., p. 15826.

<sup>385</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Ed Cortez, 2004. (Primeira Parte: História Escolar: Perfil de uma disciplina - 1. Renovações curriculares - 1.2. Concepções de Conteúdos Escolares e de Aprendizagem - 1.3. Métodos e Novas Tecnologias. Pág. 103-110., p. 103.

está, possa realmente surtir um efeito esperado, “as escolas devem estar abertas não as inovações curriculares, mas também aos valores, competências e habilidades presentes nas próprias práticas escolares”,<sup>386</sup> neste sentido é preciso haver uma aceitação por parte da comunidade escolar.

Quanto aos Jogos Digitais, podemos afirmar que, devido a sua relação cada vez mais estreita com a cinematografia, as produtoras dos jogos digitais procuram com frequência cada vez maior, explorar os acontecimentos históricos em seus enredos, muitos destes temas discutidos e estudados nas aulas de História. Neste sentido, podemos dizer que o ensino de História se torna significativo de acordo com Ronaldo Vainfas quando nos diz que, ensinar história é importante, pois, é através dela que podemos contribuir na formação de indivíduos críticos e pensantes em relação à sociedade que o cerca.

Propor os jogos digitais como recurso didático, será nossa contribuição para que o ensino possa ser mais rico e instigador, ou seja, possa imergir o estudante em experiências que possam fazê-lo vivenciar o fato histórico, é o mínimo que se espera da utilização dos jogos digitais como recurso didático. Onde o estudante possa através da mediação do professor construir seu aprendizado de forma intensa e significativa. Como ressalta Claudete Miranda, “uma postura diferente da tradicional visando que ele possibilite ao aluno que ‘aprenda a aprender’ e consiga ter acesso as várias fontes de informação disponíveis para a pesquisa.”<sup>387</sup>

Quando falamos da utilização dos jogos digitais, não estamos dizendo que este seria a ‘tábua de salvação’, mas uma possibilidade a ser explorada em sala de aula, considerando que jogos os digitais são recursos potencializadores das novas formas de aprender de crianças e jovens da nossa atualidade, conforme adverte John Palfrey e Urs Gasser.<sup>388</sup>

Portanto, o trabalho em questão está pautado na contribuição de uma nova estratégia, tendo como recurso os Jogos Digitais para o ensino-aprendizado de História. Sendo assim, finalizamos esta pesquisa, acreditando tratar de um assunto ainda em construção, assim como o aprendizado e suas novas formas de ensinar, bem como salienta

---

<sup>386</sup> Ibidem. BITTENCOURT., p.106.

<sup>387</sup> MIRANDA, Claudete Schuring. **Uma contribuição de Análise Teórica Sobre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação.** (Jogos Eletrônicos, Televisão e Computador/Internet), UFMT, Cuiabá, MT, 2006., p.6.

<sup>388</sup> PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nascidos digitais.** Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p. Tradução de: Magda França Lopes. - Revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros., p.12.

Paulo Freire sobre a consciência do inacabamento que se exige ao ensinar “Onde há vida, há inacabamento” e “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.”<sup>389</sup>

---

<sup>389</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. ISBN 85-219-0243-3., p.47,50.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Pedro Henrique Benevides de. **Games e educação: potência de aprendizagem em nativos digitais**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Cap. 5. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF\\_7279dfed893aa2e3816acc0c05856bf9](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_7279dfed893aa2e3816acc0c05856bf9). Acesso em: 15 ago. 2019.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes. 2003.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?** 2006. 228 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Cap. 2. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84YTDL>. Acesso em: 26 jul. 2019.

\_\_\_\_\_ **Fundamentos para o Desenvolvimento de Jogos Digitais**. Editora: Bookman; 1ª Edição, 2013.

AUGUSTIN, Débora et al. **Desnaturalizando o conceito de Juventude através dos tempos**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Porto Alegre, v. 1, n. 57, p. 1-4, 2006. Disponível em: [www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/tempo/juventude-texto.html](http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/tempo/juventude-texto.html). Acesso em: 03 mar. 2020., p. 2.

BAIROS, Local (ed.). **População do bairro Morada da Serra em Cuiabá, MT**. 2010. Dados obtidos do Censo do IBGE de 2010. Disponível em: <https://aplocal.com.br/populacao/bairro/morada-da-serra/cuiaba/mt>. Acesso em: 15 maio 2020.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **As teorias do estilo de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais**. Revista Ser: Saber, Educação e Reflexão, Agudos/sp, v. 1, n. 2, p. 14-28, jul. 2008. Semestral. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2999/3/70-228-1-PB%202.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BARTOSZECK, Flavio Kulevicz; CZESZAK, Wanderlucy A. A. Corrêa; MATTAR NETO, João Augusto de. **Um exemplo de sabedoria digital: aprendizado baseada em games.: aprendizado baseada em games**. Revista Científica de Educação A Distância, Santos, v. 8, n. 14, p. 1-26, jun. 2016. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/issue/view/88>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_ **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo. Ed Cortez, 2004. (Primeira Parte: História Escolar: Perfil de uma disciplina - 1. Renovações curriculares - 1.2. Concepções de Conteúdos Escolares e de Aprendizagem - 1.3. Métodos e Novas Tecnologias. Pág. 103-110., p. 109-110.

**Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 25/26, n. 13, p. 193-221, ago. 1993. Semestral. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre Félix. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Fim de Século, 2003. 301 p. Tradução de: Miguel Serras Pereira. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2016/12/06/pierre-bourdieu-17-livros-para-download-em-pdf/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998. 108 p, p. 28.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BRASIL. Congresso. Senado. **Constituição (1996).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ldb: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 1. ed. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, mar. 2017. p. 1-59. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 2019. p. 13-130. Disponível em: [www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mmfdh/eca\\_atualizado\\_mmfdh\\_2019.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mmfdh/eca_atualizado_mmfdh_2019.pdf). Acesso em: 13 fev. 2020.

BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line.** 2007. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Cap. 1. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9974>. Acesso em: 23 maio 2020.

BURK, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** 7. ed. São Paulo: Unesp, 1992. 358 p.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa: Cotovia, 1990.

CAIMI, Flávia Eloisa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Revista do Lhiste, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, 2016. Bimestral - Jan/jun. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CALDAS, Pedro Spinola Pereira. **Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa Histórica: Reflexões sobre uma Experiência Didática.** Revista de Teoria da História, Goiânia, v. 3, n. 1, p.6-19, 11 mar. 2014. Semestral. (2010). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28628>. Acesso em: 15 fev. 2020., p. 12.

CAMPBELL, Colin. **Por que a última versão dos jogos em guerra é tão ofensiva para**

**os russos.** 2013. Elaborado pela Polygon. Disponível em: <https://www.polygon.com/2013/7/25/4553536/is-company-of-heroes-2-anti-russian>. Acesso em: 09 maio 2020.

CAMPELO, Taís. **Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema.** Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas, Iheus, v. 10, n. 17, p. 57-76, jan. 2007. Semestral. Dossiê. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/799>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **Faça Seu Login Aqui: os historiadores, os computadores e as redes sociais.** Revista História Hoje, vol. 3 nº 5, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/126/100>. Acesso em: 27 de maio de 2019.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. **Subvertendo o conceito de adolescência.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 57, p. 2-11, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v57n1/v57n1a02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

COSTA, Marcella Albaine Farias da et al. **Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula.** Curitiba: Appris, 2017. 125 p.

CUENCA, Angela Maria Belloni; TANAKA, Ana Cristina D'andretta. **Influência da internet na comunidade acadêmico-científica da área de saúde pública.** Saúde Pública, São Paulo, v. 5, n. 39, p.840-846, 6 jun. 2005. Departamento de Saúde Materno-Infantil. Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n5/26307.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

CUNHA, Rodrigo. **O que é RTS? Confirma significado e games de sucesso no competitivo.** 2019. SporTV - Globo. Disponível em: <https://sportv.globo.com/site/e-sportv/noticia/o-que-e-rts-confirma-significado-e-games-de-sucesso-no-competitivo.ghtml>. Acesso em: 08 maio 2020., n. p.

CURTIS, Caroline; SILVA, Priscila; ROCHA, Marcelo. **Estudos Culturais e Cultura da Mídia: uma proposta de leitura da telenovela Avenida Brasil.** In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DAS CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SU, 4 a 6 de 2015, Joinville - Rs. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. São Borja: Intercom, 2015. p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2015/resumos/R45-0984-1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

DINGMAN, Hayden. **Análise: company of heroes 2 oferece jogabilidade rts clássica na frente oriental. Company of Heroes 2 oferece jogabilidade RTS clássica na Frente Oriental.** 2013. PCWorld. Disponível em: <https://www.pcworld.com/article/2042939/review-company-of-heroes-2-delivers-classic-rts-gameplay-on-the-eastern-front.html>. Acesso em: 09 maio 2020.

DUFLOS, Carlos. **O jogo: de pascal a schiller. de Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 88 p.

ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 13., 2016, Coxim-Ms. Anais do Encontro da Associação Nacional de História, Seção Mato Grosso do Sul [...]. Coxim- Ms: [s. n.], 2016. 7 p. Tema: **O uso dos jogos eletrônicos no ensino de História e do Medievo.**

Disponível em: <http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 1 jun. 2020.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p.

FERNADES, Ana Claudia. (São Paulo). Editora Responsável (org.). **Araribá mais: história**. São Paulo: Moderna, 2018.

FERREIRA, Andréia de Assis. **Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de história acerca da informática educacional no processo ensino – aprendizagem**. Belo Horizonte, 2004. 130 p. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais, CEFET - MG, 2004, p.15.

\_\_\_\_\_. VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Concepções de professores de História da rede municipal de ensino de Belo Horizonte acerca da informática educacional**. Educação: Revista Centro de Educação, Santa Maria, v. 2, n. 32, p.1-11, jun. 2007. Semestral. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Uec, 2002. 127 p. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&ots=OQWX3rdjf\\_&sig=TFniWdQ4QVjojUauvblJEJf7uI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&ots=OQWX3rdjf_&sig=TFniWdQ4QVjojUauvblJEJf7uI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 15 fev. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães et al. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2003. 255 p. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino do História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120 p. (História & reflexões, 6).

FORNACIARI, Marco de Almeida. **A guerra em jogo: a segunda guerra mundial em call of duty, 2003-2008**. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Cap. 3. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/2010.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

FRANÇA, Cyntia Simionai. SIMON, Cristiano Biazzo. **Professores de História: o uso do computador na construção do conhecimento**. Revista: Revista Tempo e Argumento, volume 06 – Nº 12 / Ano 2014, UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, 2004. Disponível em: [www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014186/3715](http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014186/3715). Acesso em: 31 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. ISBN 85-219-0243-3.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da Cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar**. 2007. 203 f. Tese

(Doutorado) - Curso de Comunicação e Semiótica, Comunicação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Cap. 2. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4906>. Acesso em: 19 fev. 2020.

GARCEZ, Edna Sheron da Costa. **O Lúdico em Ensino de Química: um estudo estado da arte**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências e Matemática, Pró-reitoria de Pós-graduação (prpg), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Cap. 4. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4699>. Acesso em: 17 fev. 2020.

GUIMARÃES, Gisele Garcia. **Revisando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Rio de Janeiro. Grupos de Trabalho. Rio de Janeiro: Anped, 2008. p. 1-14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/revisitando-origens-do-termo-juventude-diversidade-que-caracteriza-identidade>. Acesso em: 04 mar. 2019.

GUGELMIN, Felipe. **Uma volta gloriosa aos campos de batalha**. 2013. Voxel análise de games. Disponível em: <https://www.voxel.com.br/jogo/company-of-heroes-2/analise.htm>. Acesso em: 08 maio 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006. 104 p. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guerreiro Lopes Louro.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 435 p. Tradução Cid Knipel Moreira.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda., 2009. 1196 p. (811.134.3(81) (038)). Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. CD-ROM.

HUIZINGA, Johan et al. **Homo Ludens**: Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. 190 p. Tradução de: João Paulo Monteiro. Disponível em: <https://loja.editoraperspectiva.com.br/filosofia/homo-ludens/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno**. Trad. BENEDETTI, Ivone Castilho. Bauru, SP. EDUSC, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOSTER, Ralph. **A theory of fun**. Praglyph Press, 2004, p.41

LADURIE, Emmanuel Le Roy. **O Historiador e o Computador**. In: NOVAIS, Fernando A. SILVA, Rogerio Forastiere da (Org.). Nova História em Perspectiva. São Paulo: Cosac Naify, 2011. v. 1 p. 206-210.

LAKATOS., Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 331 p. Disponível em: [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/at\\_download/file](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/at_download/file). Acesso em: 15 fev. 2020.

Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as**

**idades, vilas e lugares mais populosos do Império.** [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm). Acesso em: 12 abr. 2018.

LEITE FILHO, Geraldo Alejandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações.** Revista de Administração de Empresas, [s.l.], v. 46, n., p.99-109, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75902006000500008>. Acesso em: 23 jan. 2020.

LIMA, Eduardo Henrique M. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) na prática docente.** UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, SP, 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/379367/mod\\_resource/content/1/ARQUIVO%202.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/379367/mod_resource/content/1/ARQUIVO%202.pdf). Acesso em: 29 de maio de 2019.

LIMA, Guilherme Pontiere de. **O ensino de História no Brasil: da história natural à história naturalizada.** 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Cap. 3. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251116/1/Lima\\_GuilhermePontiere\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251116/1/Lima_GuilhermePontiere_M.pdf). Acesso em: 13 abr. 2018.

MARTINS, Ana Rita. **O que ensinar em História.** Nova Escola, São Paulo, n. 218, p. 1-7, 01 dez. 2008. Mensal. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia>. Acesso em: 13 ago. 2018.

MARTINS, Everton Bandeira; SOSA, Derocina Alves Campos. **Relato de Prática Docente da disciplina de História no 2º ano do Ensino Médio: uma experiência no Colégio Estadual Lemos Jr.** Revista Didática Sistemática, Rio Grande, v. 10, n. 1, p. 132-141, out. 2009. Anual. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/issue/view/19>. Acesso em: 30 maio 2020.

MATHIAS, Carlos Leonardo. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica: contextualização e abordagem historiográfica.** História Unisinos, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 40-49, 6 maio 2011. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/htu.2011.151.05>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC. Instrução Normativa. Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. **Documento de Referência Curricular Para Mato Grosso: ensino fundamental e anos finais**, Mato Grosso, ano 2018, p. 1-319, 2018. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmostrarmodulo02.aspx?55,238,Componente+Arquivo+02>. Acesso em: 16 maio 2019.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Islideshare, 2010. 182 slides, color. Slides que acompanham o livro Games em Educação: como os nativos digitais aprendem. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/joaomattar/games-em-educacao-como-os-nativos-digitais-aprendem-desenvolvido>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2012. 592 p. Tradução: Eduardo Reiche.

MELLO, Felipe Correia; MASTROCOLA, Vicente Martin. **Game Cultura: comunicação, entretenimento e educação.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

MIRANDA, Claudete Schuring. **Uma contribuição de Análise Teórica Sobre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação.** (Jogos Eletrônicos, Televisão e Computador/Internet), UFMT, Cuiabá, MT, 2006.

MIRANDA, Frederico S.; STADZISZ, Paulo C. **Jogo Digital: definição do termo.** 2017. Elaborado por SBGames. Disponível em: <https://www.sbgames.org/>. Acesso em: 09 mar. 2020.

MORATORI, Daniel. **Unidades militares punitivas russas.** 2010. Elaborado pelo Blog: A vida no Front. Disponível em: <http://avidanofront.blogspot.com/2010/12/unidades-militares-punitivas-russas.html#:~:text=Unidades%20militares%20punitivas%20%2D%20unidades%20do,batalh%C3%B5es%20puni%C3%A7%C3%A3o%20e%20companhia%20penal>. Acesso em: 08 jun. 2020.

MURCIA, Juan Antônio Moreno (Org). **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 9. ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes. 2003.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas: trajetória e perspectivas.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 2526, n. 13, p. 143-162, ago. 1993. Anual. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>.

NATALE, Adriano A. **A ciência dos videogames: tudo dominado... pelos elétrons!** Rio de Janeiro: Viera & Lente, 2013. 96 p.

NUNES, Clara Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, nº. 74, Campinas: PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais Imigrantes Digitais.** Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Goiás: UCG, 2001., n.p.

OLIVEIRA, Thiago Luiz dos Santos. **OS FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA ENQUANTO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR:** paradigmas e orientações delineadoras. Revista do Instituto de Ciências Humanas, Belo Horizonte - Mg, v. 13, n. 10, p. 37-52, 1 dez. 2015. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/11001>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nascidos digitais.** Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p. Tradução de: Magda França Lopes. - revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros.

PASSARELLI, B. **Interfaces digitais na educação.** São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PAULA, Gilma Maria Carneiro de; BIDA, Gislene Lossnitz. **A importância da aprendizagem significativa.** 2008. Elaborado pela Secretária de Educação e Esporte do

Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

PEIXOTO, Artur Duarte. **Jogar com a história: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa**. Orientador: Prof. Dr. Temístocles Cezar. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2016. DOI 10183/157133. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157133>. Acesso em: 1 dez. 2018

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013. Cap. 7. p. 9-24. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

PERRON, Bernard. **Introducción a la teoría del videojuego**. Formats: revista de comunicació audiovisual, Barcelona: Upf, n. 4, p.1-21, 2005. Anual. Revista online. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Formats/issue/view/4653>. Acesso em: 20 fev. 2020. n.p.

PERRON, Bernard; WOLF, Mark J. P. (ed.). **The video game theory reader 2**. New York: Routledge, 2009. 453 f. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.8469&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. de On The Horizon, Ncb University Press, v. 9, n. 5, p.1-6, out. 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

PRETTO, Ângelo Tiago. CHICON, Patrícia Mariotto Mozzarquatro. **O uso do videogame nas aulas de história: um relato de pratica**. UFSM, 2006.

REIS, Fernanda de Melo; BITENCOURT, Ricardo Barbosa. **Games no Ensino de História: Aplicação na Disciplina de História no Ensino Fundamental**. Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Petrolina, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia. Pernambuco, 2016.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REVISTA OLHARES DA SERRA: **Sobre Saúde, Ecologia, Bicicletas, Tecnologia e Evolução na Serra Gaúcha** – Brasil. S. I.: Wordpress.com, 16 ago. 2018. Mensal. Disponível em: <https://olharedaserra.wordpress.com/2018/08/16/1o-computador-do-mundo-pesava-30-toneladas/>. Acesso em: 12 set. 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa et al. **História: conceito, metodologia e ensino**. Cuiabá: Edufimt/uab, 2014. 172 p.

ROCHA, Marcelo da Silva. **NO REINO DA SERPENTE: IDEOLOGIA, TRANSGRESSÃO E LEITURA EM PEDRO JUAN GUTIÉRREZ**. 2007. 219 f.

Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Cap. 1. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1827>. Acesso em: 06 jun. 2019.

RODRIGUES, Adenir Carvalho; SOUSA, Nilcélio Sacramento. **Escola, passado e presente: mudanças sociais e novas exigências para os professores**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Comunicação. Curitiba: Anais Educere, 2017. p. 15818-15834. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=ESCOLA%2C+PASSADO+E+PRESENTE&edicao=2017&autor=&area=75>. Acesso em: 4 maio 2020.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. São Paulo: Blucher, 2012. 4 v. Tradução: Edison Furmankeiwicz. Vl. 1.

SANTINO, Renato. **Como a década mudou a forma de jogar videogame**. 2019. Elaborado por: Olhar Digita (2005 - 2020). Parceiro UOL Tecnologia. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/retrospectiva-2009-2019/noticia/como-a-decada-mudou-a-forma-de-jogar-videogame/94317>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAVIANE, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 478 p. Coleção memória da educação.

\_\_\_\_\_ **O legado educacional do regime militar**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 76, n. 28, p. 291-312, Set/dez. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/254>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SAWAYA, Márcia Regina. **Dicionário de Informática e Internet**. São Paulo: Nobel, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.: uma proposta de periodização**. Revista de História de Educação – Rhe, Porto Alegre, v. 37, n. 16, p. 73-91, 1012. Quadrimestral. Mai/ago. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/issue/view/Revista%20Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20RHE/showToc>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SILVA, Paulo. **O teu comando, a sobrevivência deles: Company of Heroes 2!**. Company of Heroes 2! 2013. Pplware. Disponível em: <https://pplware.sapo.pt/jogos/o-teu-comando-a-sobrevivencia-deles-company-of-heroes-2/>. Acesso em: 09 maio 2020.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química: uma Discussão Teórica Necessária para Novos Avanços**. Redequim: Revista de Debates em Ensino de Química, Recife, v. 2, n. 2, p.5-13, out. 2016. Semestral. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/issue/view/128/showToc>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO (Rio de Janeiro) (Org.). **SBGames**. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2019/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **Apresentação do Dossiê: a sociedade vista pelas gerações: A sociedade vista pelas gerações**. Política & Sociedade: Revista de Sociologia

Política, Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 09-30, abr. 2006. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/issue/view/971/showToc>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SOUSA, Leonardo Lira de; PEREIRA, Auricélia Lopes. **Jogos Digitais no Ensino de História: aliando os games às práticas de ensino tradicionais**. Anais V Enid / Uepb: Encontro de Iniciação a Docência da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, v. 1, p.1-10, ago. 2015. Bienal. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/resumo.php?idtrabalho=80>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. 276 p. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/leticiaspina/livro-tecnologias-digitais>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. **Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real**. Estudos de Psicologia, Natal, ano 2012, v. 17, n. 3, ed. 13, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 1 jun. 2020.

STAPLETON, Dan. **Revisão da Company of Heroes 2: uma camada de tinta vermelha**. Uma camada de tinta vermelha. 2013. IGN. Disponível em: <https://www.ign.com/articles/2013/06/26/company-of-heroes-2-review>. Acesso em: 09 maio 2020.

TRILHA, Jaume. **A educação não-formal**. In: ARANTES, Valeria Amorim (org.). Educação formal e não - formal. São Paulo: Sammus, 2008. p. 15-58. (Pontos e Contrapontos).

TROVÃO, Flávio Vilas-bôas. **As mídias e o ensino de História: computador, internet e o ensino de história**. In: PAULINO, Carla Viviane et al. Perspectivas do ensino de história: teorias, metodologia e desafios para o século XXI. teorias, metodologia e desafios para o século XXI. Curitiba: Intersaberes, 2018.

VALENTE, José Armando. **Por que o computador na educação?** In: VALENTE, J. A. (Org.). Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: Unicamp/Nied, 1998.

VELOSO, Rosângela Ramos; SÁ, Antônio Villar Marques. **Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades**. Lecturas: Educación Física y Deportes (EFDeportes.com), Buenos Aires, v. 132, p.1-7, maio 2009. Mensal. Traduzido. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/indic132.htm>. Acesso em: 06 mar. 2020., p.2.

WAKKA, Wagner. **Pesquisa Game Brasil aponta entrada do brasileiro na atual geração de consoles**. 2019. A PGB foi conduzida pela Sioux Group, Blend e ESPM. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/pesquisa-game-brasil-aponta-entrada-do-brasileiro-na-atual-geracao-de-consoles-141615/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 6 a 9 de setembro, 2006, Brasília. **Indústria Cultural e Cultura da Mídia: Produção e**

**Distribuição do Entretenimento na Sociedade Global.** Brasília, DF: Intercom, 2006. 11 p. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r1541-1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ AULA.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Olá, Caro(a) aluno(a)! Você irá participar agora de um experimento, cujo escopo é o de contribuir para melhoria da didática de ensino de História. Este questionário faz parte da pesquisa “Jogando que se aprende: games e ensino de História” e tem como objetivo funcionar como coleta de dados para a dissertação de mestrado do aluno José Ricardo Costa Miranda. Lembramos que será mantido o anonimato dos participantes respeitando o devido sigilo. Desta forma, peço sua contribuição, a começar leia com bastante atenção as perguntas a seguir e responda conforme seu conhecimento. Contamos com a sua participação!!!

Formulário de sondagem de conhecimento sobre a Segunda Guerra mundial.

Nome: \_\_\_\_\_

Serie: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

### **Sobre o seu conhecimento da Segunda Guerra Mundial:**

1) Você ouviu falar da Segunda Guerra Mundial?

( ) SIM

( ) NÃO

2) Para você, o que foi a Segunda Guerra Mundial, comente:

---

---

---

- 3) Qual foi o período do século XX em que ocorreu o conflito denominado de 2ª Guerra Mundial?
- 1914-1918  
 1914-1935  
 1939-1945
- 4) Qual desse país foi governado por Hitler?
- Itália  
 Japão  
 Alemanha
- 5) Que evento desencadeou a segunda guerra mundial?
- A invasão da Polônia  
 A invasão da Rússia  
 A invasão da França
- 6) Você já ouviu falar de antissemitismo?
- SIM  
 NÃO
- 7) O que você entende por antissemitismo?
- É o preconceito, hostilidade ou discriminação contra semitas baseada em ódio contra seu histórico étnico, cultural e/ou religioso.  
 É um movimento de caráter religioso que prega a homofobia e xenofobia contra pessoas estrangeiras.  
 É a ideia de supremacia de uma raça sobre outra levando ao surgimento do inumano.
- 8) Com suas próprias palavras fale que você entende por Holocausto?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 9) Para você, é possível fazer uma relação com os eventos históricos que levaram à Segunda Guerra Mundial com os dias atuais?
- SIM, é possível  
 NÃO, é possível  
 Em parte.

Obrigado por sua participação!

## APÊNDICE B – PLANOS DE AULA PARA AÇÃO PEDAGÓGICA

<p><b>I. Plano de Aula:</b>          Data: 23 de novembro de 2019.          Aula: Um.</p>
<p><b>II. Dados de Identificação:</b>          Escola: Escola Estadual André Avelino.          Professor: José Ricardo Costa Miranda.          Área de Conhecimento: Ciências Humanas.          Componente curricular: História.          Série: 3º ano do ensino Médio.          Turma: A e C.          Período: Matutino.</p>
<p><b>III. Unidade temática:</b>          - Totalitarismos e conflitos mundiais.</p>
<p><b>IV. Objetos de conhecimento:</b>          - A emergência do fascismo e do nazismo          - A Segunda Guerra Mundial          - Judeus e outras vítimas do holocausto</p>
<p><b>V. Habilidades:</b>          - (EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.          - (EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).          - (EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.          - (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para identificação dos agentes responsáveis por sua violação.          - (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.          - (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</p> <p><b>Objetivos:</b>          Com esta aula espera-se que o estudante possa ser capaz de:          - Compreender a importância dos direitos em contraposição à experiência europeia dos totalitarismos e defender a democracia e os princípios universais de justiça, tolerância e solidariedade.          - Identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial;          - Assumir uma atitude de repúdio às guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz.          - Aprofundar o conceito de fascismo e nazismo, entendendo-os como fenômenos emergidos de um determinado contexto histórico.</p>

- Entender a importância do eu e do outro enquanto sujeitos históricos. Levando os estudantes a pensar sobre como será seu futuro e como é seu presente, em uma sociedade na qual é preciso construir relações humanas que excluam o esmagamento do outro, a depreciação do outro, o extermínio do outro.

#### **V. Conteúdo:**

- Segunda Guerra Mundial: Uma contextualização.

#### **VI. Desenvolvimento do tema:**

Torna-se necessário, em uma sociedade altamente conectada, desenvolver processos de ensino/aprendizado voltado para a observação do “aprender a aprender”<sup>i</sup>, no primeiro momento faremos uma pequena introdução e aplicação de um questionário de sondagem sobre os temas que serão abordados durante as aulas.

No segundo momento, tem-se como proposta, de forma expositiva, uma contextualização do que foi a Segunda Guerra Mundial. A aula será conduzida de forma que os estudantes possam expor sua visão sobre o evento histórico, assim como sua importância e impactos para a sociedade da época. Conceitos como fascismo, nazismo, nacionalismo e socialismo serão abordados durante o terceiro momento.

#### **VII. Recursos didáticos:**

**Fontes histórico-escolares:** Livro Didático onde serão utilizados os textos: “O partido Nazista na Alemanha” e o texto “Caminho sem volta”, onde após uma leitura prévia será pedido que sublinhassem as partes mais importantes do texto. Para além do livro serão utilizados os seguintes filmes: “Segunda Guerra Mundial em Desenhos” disponível em: <https://youtu.be/Vq9oIj2ecU8> e “Como foi a Segunda Guerra Mundial? Quer que eu desenhe?” disponível em: [https://youtu.be/RedndCHHtYc?list=PL46DD79CMEEBC7ATOn1xRk\\_2jJ5duaEsc](https://youtu.be/RedndCHHtYc?list=PL46DD79CMEEBC7ATOn1xRk_2jJ5duaEsc) para uma melhor contextualização.

**Materiais didáticos:** Folha de questionário, caderno, retroprojeto, computador com acesso à internet e caixa de som.

Dica de Quadrinhos sobre o tema: “Maus.”<sup>ii</sup> Quer saber onde encontrar mais indicações de títulos? Consulte: <https://www.torredevigilancia.com/o-nazismo-em-quadrinhos-conheca-otimas-hqs-sobre-a-segunda-guerra/>.

#### **VIII. Avaliação:**

A avaliação diagnóstica de acordo com a participação de cada estudante onde, eles demonstram na prática sua compreensão sobre os principais acontecimentos que levaram a Segunda Guerra Mundial assim como sua abrangência histórica.

- **Atividades:** Construção de uma tabela sobre Fascismo italiano e Nazismo alemão suas características e semelhanças e diferenças.

- **Crêterios adotados para correção das atividades.**

Desenvolvimento, tanto do conceito como das observações referentes à contextualização destes dois movimentos políticos.

#### **XIX. Bibliografia:**

##### **Básica:**

**PROJETO ARARIBÁ:** história/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora moderna; editora responsável: Maria Raquel Apolinário, 4ª edição, São Paulo: Moderna, 2014. (PNLD 2017, 2018,2019).

**BRAICK, P Patrícia; MOTA, Myriam B. História: das cavernas ao terceiro milênio.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011. v. 3(PNLD 2018, 2019, 2020).

##### **Complementar:**

Arruda, José Jobson de A.; Piletti, Nelson. **Toda a História – História Geral e História do Brasil**, 8ª edição, editora Ática.

HASTINGS, Max. **Inferno, o mundo em guerra, 1939-1945**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.  
 MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora Ubesp, 2001.

<sup>1</sup> DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012. p. 18.

<sup>1</sup> Maus (“rato”, em alemão) é a história de Vladek Spiegelman, judeu polonês que sobreviveu ao campo de concentração de Auschwitz, narrada por ele próprio ao filho Art. O livro é considerado um clássico contemporâneo das histórias em quadrinhos. Nas tiras, os judeus são desenhados como ratos e os nazistas ganham feições de gatos; poloneses não-judeus são porcos e americanos, cachorros. Informação disponível em: <<https://www.torredevigilancia.com/o-nazismo-em-quadrinhos-conheca-otimas-hqs-sobre-a-segunda-guerra/>> acesso em: Acesso em: 18 out. 2019.

### ***I. Plano de Aula:***

Data: 30 de novembro de 2019.

Aula: Dois.

### ***II. Dados de Identificação:***

Escola: Escola Estadual André Avelino.

Professor: José Ricardo Costa Miranda.

Área de Conhecimento: Ciências Humanas.

Componente curricular: História.

Série: 3º ano do ensino Médio.

Turma: A e C.

Período: Matutino.

### ***III. Unidade temática:***

- Totalitarismos e conflitos mundiais.

### ***IV. Objetos de conhecimento:***

- A emergência do fascismo e do nazismo

- A Segunda Guerra Mundial

- Judeus e outras vítimas do holocausto

### ***V. Habilidades:<sup>1 1</sup>***

- (EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

- (EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).

- (EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.

- (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

- (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

- (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

**Objetivos:**

Com esta aula espera-se que o estudante possa ser capaz de:

- Compreender a importância dos direitos em contraposição à experiência europeia dos totalitarismos e defender a democracia e os princípios universais de justiça, tolerância e solidariedade.
- Identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial;
- Assumir uma atitude de repúdio às guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz.
- Aprofundar o conceito de fascismo e nazismo, entendendo-os como fenômenos emergidos de um determinado contexto histórico.
- Entender a importância do eu e do outro enquanto sujeitos históricos. Levando os estudantes a pensar sobre como será seu futuro e como é seu presente, em uma sociedade na qual é preciso construir relações humanas que excluam o esmagamento do outro, a depreciação do outro, o extermínio do outro.

**V. Conteúdo:**

- As minorias e o Holocausto como solução final.

**VI. Desenvolvimento do tema:**

Esta aula terá como escopo, o primeiro momento visa fazer uma reflexão sobre como as minorias eram vistas durante o período de escalada do Nazifascismo na Europa, quais as origens assim como suas consequências. No segundo momento, fará uso de documentos escritos, assim como apresentações de relatos de sobreviventes dos campos de concentração. Durante a explanação procurou-se trazer o tema para a contemporaneidade, avaliando o surgimento do neonazismo em diversas partes do mundo atual, que tem atraído jovens, muitos dos quais desconhecem o que foi realmente o nazismo propondo fazer uma interligação entre o eu e o outro na sociedade em que se vive. Em um terceiro momento, serão abordados conceitos como: genocídio, chauvinismo, antissemitismo, igualdade social e memória.

**VII. Recursos didáticos:**

**Fontes histórico-escolares:** Livro Didático onde será utilizado o texto “Origens do totalitarismo, antissemitismo, imperialismo e totalitarismo.” Também serão utilizadas matérias jornalísticas disponíveis na internet disponível em: [http://www.clicrbs.com.br/zerohora/swf/especial\\_segunda\\_guerra/index.html](http://www.clicrbs.com.br/zerohora/swf/especial_segunda_guerra/index.html) além de entrevista com sobreviventes do campo de concentração “Os horrores de Auschwitz” disponível em: <https://youtu.be/B-bv4vtI0Dk>, “Sobrevivente lembra os Horrores do Holocausto” disponível em: [https://youtu.be/Rgl4P\\_4COK](https://youtu.be/Rgl4P_4COK), e “Auschwitz: sobrevivente brasileiro descreve horrores do campo de concentração.” Disponível em: <https://youtu.be/q0ULzaJtuec>.

**Materiais didáticos:** Caderno, retroprojeter, computador com acesso a internet e caixa de som.

Dicas de filmes: O menino do pijama listrado.<sup>1</sup>

**VIII. Avaliação:**

A avaliação diagnóstica de acordo com a participação de cada estudante onde, eles demonstram na prática sua compreensão sobre os principais acontecimentos que levaram a Segunda Guerra Mundial assim como sua abrangência histórica.

- **Atividades:** Produção de fichas catalográficas sobre as entrevistas onde os estudantes em duplas, deverão identificar o entrevistado, as experiências vividas durante o holocausto e o que mais chamou atenção do estudante na entrevista.

- **Crerios adotados para correção das atividades.**

Socialização das impressões sobre a atividade, assim como suas percepções em relação aos conceitos estudados e se é possível à existência de atitudes que favoreçam a existência dessas teorias nos dias atuais.

**XIX. Bibliografia:**

**Básica:**

**PROJETO ARARIBÁ:** história/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário, 4ª edição, São Paulo: Moderna, 2014. (PNLD 2017, 2018,2019).

**Complementar:**

Arruda, José Jobson de A.; Piletti, Nelson. **Toda a História – História Geral e História do Brasil**, 8ª edição, editora Ática.

HASTINGS, Max. **Inferno, o mundo em guerra, 1939-1945**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 509-510.

**I. Plano de Aula:**

Data: 09 de novembro de 2019.

Aula: Três.

**II. Dados de Identificação:**

Escola: Escola Estadual André Avelino.

Professor: José Ricardo Costa Miranda.

Área de Conhecimento: Ciências Humanas.

Componente curricular: História.

Série: 3º ano do ensino Médio.

Turma: A e C.

Período: Matutino.

**III. Unidade temática:**

- Totalitarismos e conflitos mundiais / Mundo Bipolar

**IV. Objetos de conhecimento:**

- A Segunda Guerra Mundial

- Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.

**V. Habilidades:<sup>1 1</sup>**

- (EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

- (EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.

- (EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.

- (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

- (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

**Objetivos:**

Com esta aula espera-se que o estudante possa ser capaz de:

- Compreender a importância dos direitos em contraposição à experiência europeia dos totalitarismos e defender a democracia e os princípios universais de justiça, tolerância e solidariedade.
- Identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial;
- Assumir uma atitude de repúdio às guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz.
- Entender a importância do eu e do outro enquanto sujeitos históricos. Levando os estudantes a pensar sobre como será seu futuro e como é seu presente, em uma sociedade na qual é preciso construir relações humanas que excluam o esmagamento do outro, a depreciação do outro, o extermínio do outro.
- Caracterizar a Guerra Fria seus diversos aspectos (político, econômico e cultural).

**V. Conteúdo:**

- Guerra Fria.

**VI. Desenvolvimento do tema:**

O primeiro momento, objetiva fazer uma breve descrição de conjuntura sobre a Guerra Fria, caracterizando de forma resumida seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. De forma que o estudante possa perceber que seu surgimento foi um dos resultados da Segunda Guerra Mundial. O segundo momento terá como proposta fazer um debate sobre as diferenças de ideologia e do como esse se aplica hoje. Construção de uma tabela comparativa. No terceiro momento serão abordados conceitos de ideologia, comunismo, capitalismo e hegemonia.

**VII. Recursos didáticos:**

**Fontes histórico-escolares:** Livro Didático onde será utilizado o texto: “Capitalistas X Comunistas”, será utilizado também o vídeo: “Guerra Fria: quer que eu desenhe, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cAwsLaO4HGQ>.

**Materiais didáticos:** Caderno, retroprojektor, computador com acesso a internet e caixa de som.

Dica de filme do Youtube: “Cinema e Esporte na Guerra Fria.” Disponível em: <https://youtu.be/-Jb8z163tqM>.

**VIII. Avaliação:**

A avaliação diagnóstica de acordo com a participação de cada estudante onde, eles demonstram na prática sua compreensão sobre os principais acontecimentos que levaram a Segunda Guerra Mundial assim como sua abrangência histórica.

- **Atividades:** produção de um mapa mental sobre as principais características sobre a Guerra Fria.

- **Crêterios adotados para correção das atividades.**

Melhor organização de ideias, conceitos e informações para uma melhor compreensão por parte de estudante.

**XIX. Bibliografia:**

**Básica:**

**PROJETO ARARIBÁ:** história/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário, 4ª edição, São Paulo: Moderna, 2014. (PNLD 2017, 2018,2019).

**Complementar:**

Arruda, José Jobson de A.; Piletti, Nelson. **Toda a História – História Geral e História do Brasil**, 8ª edição, editora Ática.

HOBSBAWM. Eric. *Era dos extremos o breve século XX (1914-1991)* São Paulo: Companhia das Letras. 1995, 223.

<sup>1</sup> As Habilidades aqui descritas estão descritas na Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso: Ensino Fundamental, ano de 2018. Disponível em: < <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/8186341-educacao-basica?ciclo=> >

<sup>1</sup> Base Nacional Comum Curricular. Competências e Habilidades. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2019.

**I. Plano de Aula:**

Data: 14 de dezembro de 2019.

Aula: Quatro.

**II. Dados de Identificação:**

Escola: Escola Estadual André Avelino.

Professor: José Ricardo Costa Miranda.

Área de Conhecimento: Ciências Humanas.

Componente curricular: História.

Série: 3º ano do ensino Médio.

Turma: B e D.

Período: Matutino.

**III. Unidade temática:**

- Totalitarismos e conflitos mundiais

**IV. Objetos de conhecimento:**

- A Segunda Guerra Mundial

**V. Habilidades:<sup>1 1</sup>**

- (EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

- (EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.

- (EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.

- (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

- (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

**Objetivos:**

Com esta aula espera-se que o estudante possa ser capaz de:

- Compreender a importância dos direitos em contraposição à experiência europeia dos totalitarismos e defender a democracia e os princípios universais de justiça, tolerância e solidariedade.

- Identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial;
- Assumir uma atitude de repúdio às guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz.
- Entender a importância do eu e do outro enquanto sujeitos históricos. Levando os estudantes a pensar sobre como será seu futuro e como é seu presente, em uma sociedade na qual é preciso construir relações humanas que excluam o esmagamento do outro, a depreciação do outro, o extermínio do outro.
- Caracterizar a Guerra Fria seus diversos aspectos (político, econômico e cultural).

#### **V. Conteúdo:**

-A invasão da União Soviética / Guerra Fria.

#### **VI. Desenvolvimento do tema:**

“Planejar é uma das tarefas do professor, mas qual é o papel do educador no momento do jogo? Deixar brincar, claro! Intervir? São múltiplas as respostas, mas observar é talvez a que mais nos interesse defender aqui, pois esse ato possibilita a mediação qualificada que será estendida ao longo do processo e não apenas na hora de brincar/jogar.”<sup>1</sup>

Esta aula terá como metodologia para o uso do jogo digital:

- A. A criação de um ambiente que favoreça o estudo tanto individuais, como grupais;
- B. este será pautado através do estímulo a prática do escutar/compreender e do falar/argumentar com desenvolvimento de lideranças e de regramento;
- C. desenvolvimento dos espaços à criatividade e imaginação, educação, ética e estética;
- D. proposição de recortes temáticos e conceituais.<sup>1</sup>

Desta forma, primeiro momento tenciona-se fazer uma breve descrição da proposta da ação de campo assim como apresentar o jogo Company of Heroes 2 seu objetivo e fins. Segundo momento será a aplicação do jogo sua história, seu enredo e personagens principais. O terceiro momento será o de promover o acesso ao jogo por parte dos estudantes, ou seja, joga/brincar. Para isso eles forma divididos em grupos de cinco pessoas que poderão jogar durante 20 minutos enquanto os outros grupos observam o desenvolvimento do jogo sendo exibido no telão. Em um terceiro momento os estudantes responderam um questionário avaliativo do jogo contendo cinco questões objetivas e duas dissertativas. O objetivo da atividade é fazer com o que o estudante possa imergir no ambiente da Segunda Guerra Mundial.

#### **VII. Recursos didáticos:**

**Fontes histórico-escolares:** Texto intitulado: “A Trama por traz de Company of Heroes 2”

**Materiais didáticos:** Caderno, retroprojeter, computador com acesso a internet e caixa de som.

#### **VIII. Avaliação:**

A avaliação diagnóstica de acordo com a participação de cada estudante onde, eles demonstram na prática sua compreensão sobre os principais acontecimentos que levaram a Segunda Guerra Mundial assim como sua abrangência histórica.

- **Atividades:** produção de um mapa mental sobre as principais características sobre a Guerra Fria.

- **Crerios adotados para correção das atividades.**

Melhor organização de ideias, conceitos e informações para uma melhor compreensão por parte de estudante.

#### **XIX. Bibliografia:**

##### **Básica:**

**PROJETO ARARIBÁ:** história/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário, 4ª edição, São Paulo: Moderna, 2014. (PNLD 2017, 2018,2019).

**Complementar:**

Arruda, José Jobson de A.; Piletti, Nelson. **Toda a História – História Geral e História do Brasil**, 8ª edição, editora Ática.

HOBSBAWM. Eric. *Era dos extremos o breve século XX (1914-1991)* São Paulo: Companhia das Letras. 1995, 223.

<sup>1</sup> As Habilidades aqui descritas estão descritas na Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso: Ensino Fundamental, ano de 2018. Disponível em: < <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/8186341-educacao-basica?ciclo=> >

<sup>1</sup> Base Nacional Comum Curricular. Competências e Habilidades. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2019.

<sup>1</sup> MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história: [recurso eletrônico]**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2018. Cap. 7. p. 73-86. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/179359>. Acesso em: 26 out. 2019. p.84-85.

<sup>1</sup> Estratégias de abordagens basea-se na metodologia de Meinerz.

<sup>1</sup> As Habilidades aqui descritas estão descritas na Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso: Ensino Fundamental, ano de 2018. Disponível em: < <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/8186341-educacao-basica?ciclo=> >

<sup>1</sup> Base Nacional Comum Curricular. Competências e Habilidades. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2019.

<sup>1</sup> O Menino do Pijama Listrado. Data de lançamento: 12 de setembro de 2008 (Reino Unido). Sinopse: Durante a Segunda Guerra Mundial, Bruno, um garoto de oito anos, e sua família sai de Berlim para residir próximo a um campo de concentração, onde seu pai acaba de se tornar comandante. Infeliz e solitário, ele vagueia fora de sua casa e certo dia encontra Shmuel, um menino judeu de sua idade. Embora a cerca de arame farpado do campo os separem, os meninos começam uma amizade proibida. Informações disponíveis em: <<https://g.co/kgs/GYwtui>> Acesso em: 18 out. 2019.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PÓS AULAS

---



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Agora que já jogamos, queremos que você nos conte um pouco sobre a sua experiência de ter jogado o *Company of Heroes 2* na aula do professor Ricardo. Queremos saber também quais são suas preferências de jogos digitais, assim como, quais os suportes utilizados por você para interagir como o mundo dos Games, desde já agradecemos a sua participação.

Questionário pós-aplicação do jogo.

1. Você gostou do Jogo?

Sim ( )                      Não ( )

2. Durante seu percurso escolar, o professor de história já utilizou algum jogo nas aulas?

Sempre ( )    Raramente ( )    Um vez ( )    Nunca ( )

3. Você acha interessante a aplicação de jogos digitais no ensino de História?

Sim ( )                      Não ( )                      Indiferente ( )

4. Para você, porque o jogo *Company of Heroes 2*, assim como outros títulos que abordam temas de história é interessante?

---



---



---

5. Qual seu meio preferido de jogar videogame?

Celular ( )

Console ( )

Computador ( )

Notebook ( )

Tablet ( )

6. Qual estilo de jogo digital você gosta mais?

Ação ( )                      Aventura ( )                      Estratégia ( )

RPG ( )                      Esporte ( )                      Corrida ( )

Jogo on-line ( )                      Simulação ( )                      Ouros ( )