

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**

**LEONARDO BALTAZAR FEITOSA**

**VIDEOGAMES E ENSINO DE HISTÓRIA:**  
possibilidades e interações

**RIO DE JANEIRO – RJ**

**2021**

**LEONARDO BALTAZAR FEITOSA**

Monografia apresentada ao Departamento de História da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em História.

Professora orientadora: Juçara da Silva Barbosa de Mello

**VIDEOGAMES E ENSINO DE HISTÓRIA:**

possibilidades e interações

**RIO DE JANEIRO – RJ**

**2021**

## **Resumo**

Em sua origem, o primeiro videogame foi pensado por Ralph Baer como um meio de interação entre a televisão e o telespectador, e assim como ele eu pretendo estabelecer possibilidades e interações não entre o videogame e a tv, mas sim com o ensino de história. Meu propósito com esta pesquisa se trata de demonstrar como o videogame que ao longo dos seus praticamente 60 anos desde a existência do primeiro produto evoluiu drasticamente ao ponto de que hoje ele pode, e até certo ponto deve, ser utilizado como recurso para a reflexão, pesquisa e ensino de história. Em outras palavras, quero demonstrar como o ensino-aprendizagem do aluno pode ser muito mais interessante e interativo se usado corretamente essa “nova” plataforma para poder ensinar e aprender história. Afinal, um dos maiores problemas da atualidade no ensino brasileiro é justamente a falta de interesse do aluno nas escolas. Hoje, alunos não focados geram precariedade na aprendizagem e os elementos complexos e conceituais do videogame e o prazer em jogar, “viver” algo, pode ser um caminho para que o desgaste no ensino tradicional e a falta de interesse se transforme em motivação para aprender. Analisando a plataforma e jogos apresentados, pretendo detectar como é possível que esse mundo digital seja de ajuda no constante desafio para ensinar a história e ao analisá-los pretendo mostrar como os jogos podem ser adaptáveis para o ensino de história.

Palavras-chaves: Games; ensino-aprendizagem; representatividade; tecnologia; motivação

## **SUMÁRIO**

### **1) INTRODUÇÃO**

### **2) DIDÁTICA LUDIFICADA**

#### **2.1. Uma Nova Possibilidade**

#### **2.2. Gamificação**

#### **2.3. É Possível um Jogo ser didático?**

### **3) Uma Complexa Adaptação**

#### **3.1. Rompendo Fronteiras**

#### **3.2. Problemáticas**

#### **3.3. Entendendo as diferentes dimensões lógicas dos jogos**

#### **3.4. A Necessidade das Regras**

### **4) CONEXÃO E PERSUASÃO**

#### **4.1 O Poder dos Games**

#### **4.2 Coexistindo com o Imaterial**

### **5) ANÁLISE GERAL**

### **6) CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

# 1. INTRODUÇÃO

A monotonia em sala de aula tem sido um problema na realidade escolar. Alunos desfocados têm se tornando um problema cada vez mais comum e constante nas escolas, principalmente nas disciplinas que compõem a área das ciências humanas, tais como: história, geografia, entre outras. Isso acaba por gerar uma precariedade cada vez maior no ensino-aprendizagem, e na formação acadêmica do aluno. Entretanto, no meio de tantas incertezas em como o professor poderia inovar o ensino de história, a minha pesquisa se propõe a demonstrar como o videogame pode ser uma plataforma de grande auxílio para não só ter a atenção do aluno, mas também para obtenção de conhecimento histórico através do prazer em jogar.

A pesquisa se dividirá em 4 capítulos, com a pretensão de buscar como a gamificação pode ser uma alternativa para o ensino de história, seja por caracterizar o jogo como uma forma de descrever a relação de espaço-tempo que descentraliza o aluno do ambiente convencional e físico para um novo espaço nos games, ou por motivar o aluno através de métodos cognitivos tais como a persuasão e desafios por metas. Desta forma debatendo problemáticas e buscando o melhor meio de mostrar se os jogos realmente têm a possibilidade de servir como recurso no processo de ensino aprendizagem. Fazendo com que o aluno possa aprender e ao mesmo tempo expressar ou praticar o seu aprendizado. Este projeto se formará a partir da minha experiência pessoal com jogos e a leitura de bibliografias inerentes ao tema do videogame no ensino de história, que serão citadas propriamente durante os capítulos. Elas servirão para reforçar a ideia do videogame no ensino, suas possibilidades e também problemáticas. Como é possível o videogame constituir um sistema que possa indicar auxílio aos professores, e motivar seus alunos a aprenderem história? No que o videogame pode auxiliar? Será que ele realmente auxilia?

Na parte inicial, o capítulo 1 será dividido em 3 partes; irei num primeiro momento apresentar o capítulo ao destacar jogos e a minha experiência pessoal com eles. Como eles me influenciaram a querer saber mais sobre história, sendo fundamentais para que eu, enquanto aluno que não se interessava muito pelo assunto,

me motivasse cada vez mais a buscar sobre o tema, e como eu poderia passar esse conhecimento adiante. Além de introduzir de que maneira essa plataforma e os jogos apresentados podem se interconectar com o ensino de história.

Subseguindo para a próxima parte do capítulo, pretendo demonstrar como o poder da interatividade, imersão e representatividade podem deslocar o aluno para um lugar mais acolhedor e ao mesmo tempo que o desafia com as metas e a se auto motivar a querer consumir ainda mais o conteúdo de história, demonstrando a versatilidade e adaptabilidade que o videogame pode trazer para o ensino didático.

Finalizando o capítulo 1, a partir dos outros dois subcapítulos esta parte final será sobre a proposta de possibilidade dos jogos como método de ensino de história e se por acaso é possível a criação de um jogo didático.

O capítulo 2 terá foco na problematização dos jogos na metodologia no ensino de história, apresentado possibilidades e os desafios para destacar ainda mais a importância daquilo que é proposto no final do primeiro capítulo. Nos cuidados para a construção de jogos que auxiliem no ensino de história, e na importância da adaptabilidade do professor e a superação de fronteiras estabelecidas pelo método tradicional tanto pelos alunos quanto pelo próprio professor. Este capítulo será dividido em 4 tópicos:

O primeiro irá abordar a importância da adaptabilidade do professor para novos meios de ensino e do uso dos games, subseguindo o final do primeiro capítulo.

O segundo tópico terá foco na problematização dos jogos em sala de aula. Afinal caso o professor não consiga ter essa adaptação, construindo uma responsabilidade pedagógica com a gamificação, mais problemas podem ser surgir, para além de outras consequências geradas pelo contato dos alunos com jogos em um ambiente de aula.

O terceiro tópico, será sobre as diferentes dimensões que o tema aborda, destacando a multiplicidade de lógicas quando se aborda jogos em sala de aula, desde dificultar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem quanto induzir uma motivação ao aluno. Contudo, para que tal motivação ocorra são necessárias certas regras.

Por fim, o último subcapítulo irá demonstrar a necessidade dessas regras didáticas mencionadas anteriormente e responder a outros questionamentos, tais como; quais seriam essas regras e o que seriam os critérios para a construção desse sistema?

O terceiro capítulo tratará primeiramente do já citado poder persuasivo do videogame que induz a essa motivação destacada inúmeras vezes anteriormente, dando exemplos de atividades já propostas na bibliografia e fazendo conexão com o deslocamento para o mundo virtual.

Em um segundo momento, seria tratado o conceito de deslocamento que a plataforma tem, essa espécie de poder ser inserido dentro de um outro contexto e de certa forma vivenciar uma simulação visualizada por uma interface que te insere num contexto histórico para além do espaço-tempo. Sendo assim, contextualizando um sistema de coexistência entre imersão e interatividade e os elementos que prendem alguém ao objetivo do videogame, e permitindo que a proposta de metas e ensino interativo já citados acima, sejam funcionais.

O quarto e último capítulo consiste numa análise geral de tudo o que foi apresentado, discutir se existem jogos que já cumprem os quesitos ou que mesmo não cumprindo todos os quesitos podem sim ter um impacto didático para que o aluno aprenda história, além de terminar com uma conclusão de uma reflexão final sobre o tema; tais como qual a real importância das regras e a avaliação? E porque essas duas metodologias devem coexistir para que o método de ensino com jogos possa ser efetivo?

Essa pesquisa foi formulada com base em uma ideia sobre como o ensino não só de história, mas da instituição de educação brasileira, já há tempos está completamente defasada. Não é surpresa para ninguém, este é um quadro frequentemente abordado, seja vendo pela mídia com notícias de corte do orçamento para investimento em educação ou artigos acadêmicos como *História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social*; mas também na vivência do cotidiano de inúmeros brasileiros de todas as idades, que constantemente debatem seja no mundo virtual das redes sociais, seja no âmbito da vida real.

Então, pensando nessa conexão real e virtual e em estratégias para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais representativo e coeso com a realidade em que vivemos, pensei em pesquisar sobre duas coisas que amo muito: História e Videogames. Como aliar esses dois interesses para solucionar o difícil problema na educação que subjaz à precária estrutura sociopolítica brasileira?

## 2. DIDÁTICA LUDIFICADA

### 2.1 Uma nova possibilidade

Enquanto aluno para mim era difícil compreender ou prestar atenção em matérias de humanas, não porque era de difícil compreensão, mas sim porque o ensino era de certa forma muito monótono e nunca me prendeu atenção. Eu penso que o momento que comecei a me interessar por história foi quando conheci a série de jogos Assassin's Creed<sup>1</sup>, fiquei extremamente maravilhado, não só pelas qualidades artísticas, mas também o quanto aqueles jogos conseguiam me ensinar e instigar a querer saber mais sobre história.

Outro jogo que segue essa linha de explicitar a história e instigar o jogador a aprender mais sobre o tema, é Kingdom Come: Deliverance<sup>2</sup>, trazendo uma jogabilidade de combate extremamente acurada historicamente. Além disso, dentro do jogo existe um glossário explicando eventos que ocorreram, o funcionamento da sociedade medieval, figuras históricas que você encontra ou são mencionadas durante o jogo. Também pode ser notado o trabalho de arte fantástico que reconstrói com tecnologia monumentos que inclusive não existem mais na atualidade.

É válido citar também de Jack Denham e Matthew Spokes, *The right to the virtual city: Rural retreatism in open-world video games.*<sup>3</sup>. Estes apesar de não consistirem em artigos históricos, demonstram conceitos históricos e artísticos ao mencionar a cidade fictícia de Saint Denis no jogo Red Dead Redemption 2<sup>4</sup>. Uma cidade que é criada sob uma ótica de que o jogador que é um típico homem comum da época que não se sente bem-vindo na atmosfera de uma cidade grande dotada de novas

---

<sup>1</sup> Série de jogos criadas pela empresa Ubisoft, com a premissa de uma história fictícia de conflito entre duas sociedades secretas, cada jogo se passa em um período histórico diferente. Também é conhecido muito pela sua direção de arte fantástica, usando tecnologia de ponto, é capaz de replicar quase que com 100% de precisão certas estruturas e cidades históricas.

<sup>2</sup> Jogo que foi um projeto de financiamento coletivo administrado pela empresa Warhorse Studios na plataforma Kickstarter. Tem a proposta de ser um simulador mais acuradamente possível do período medieval no Império de Bohemia, hoje conhecido como Tchêquia.

<sup>3</sup> Publicado em 2020 pelo Jornal Acadêmico New Media and Society.

<sup>4</sup> Jogo desenvolvido e publicado pela empresa Rockstar Games.

tecnológicas industriais características do período pós revolução industrial. Afinal o jogador estando na perspectiva de uma pessoa com a vivência de um ambiente rural claramente vai se sentir desconfortável em um ambiente urbano, especialmente no fim do século XIV nos EUA, em que a conquista ao Oeste<sup>5</sup> chegava ao seu fim, trazendo consigo a inovação tecnológica que iria-se expandir, especialmente a partir do século XX.

Portanto, o jogo demonstra não só pela atmosfera, mas também através de seu enredo o quanto o avanço da civilização muda aquela sociedade, mesmo que os lugares sejam fictícios, são inspirados em diversas localidades existentes. New Austin, New Hanover, West Elizabeth, Ambarino, Lemoyne são Estados Fictícios dentro do jogo que representam de uma certa maneira bem acurada parte dos Estados dos EUA, com a cidade de Saint Denis mencionada anteriormente sendo uma representação predominante de Nova Orleans do fim do Século XIV e início do Século XX.

A cidade de Saint Denis é uma manifestação de significativa história e complexa. Nova Orleans foi conhecida como o maior porto Sul-Americano durante o Século XIV: Saint Denis reflete tamanho significado por ser a maior e mais ocupada cidade de Red Dead Redemption 2. A diversidade em Saint Denis se sobrepõe devido a história colonial ter sido marcada pela escravidão em Nova Orleans, tendo respeito pelos cidadãos franceses e afro-americanos. (Donald; Reid, 2020, p.21, tradução nossa)<sup>67</sup>

O jogo também trata muito sobre questões raciais, econômicas, sociopolíticas, criminalidade e como já mencionada a ambientação da época, fazendo com que o jogador nem perceba que está em um mundo fictício e realmente se sinta como é cavalgar durante o período final do Velho Oeste. Além disso, esse tópico sobre cavalos é realmente importante historicamente já que os cavalos eram o principal meio de

---

<sup>5</sup> De acordo com o site [brasilecola.uol.com](http://brasilecola.uol.com), também conhecida como marcha para o oeste foi um processo que constituiu na expansão territorial das treze colônias rumo ao oeste.

<sup>6</sup> DONALD, Iain; REID, Andrew. The Wild West: accuracy, authenticity and gameplay in Red Dead Redemption 2. Media Education Journal, n. 66, p. 15-23, 2020.

<sup>7</sup> No original: The city of Saint Denis is a complex and well-designed manifestation of historical significance. New Orleans was known to be the largest port of the American South during the 19th century: Saint Denis reflects this scale and significance as the largest and busiest city in Red Dead Redemption 2. The diversity of Saint Denis overlaps with the colonial and slave history of New Orleans, particularly with respect to French and African-American civilians.

transporte e o jogo te instiga muito a cuidar do seu cavalo tendo que limpá-lo e alimentá-lo, caso contrário o jogador será punido severamente, já que não terá meios de transporte para circulação numa enorme extensão territorial gigantesco, fora que se não tiver comida em lata ou não buscar acampamento para preparar comida terá ainda mais problemas. Além disso, devesse hora ou outra procurar casas em um lugar para se limpar já que constantes viagens farão o jogador ficar sujo por andar em diversos tipos de ambientes desde matas, florestas, desertos até pântanos, fazendo uma bela representação de como era viver no Velho Oeste.

As diferentes formas de representação do passado, por meio de narrativas também diversas, são discutidas por Ilmar de Mattos em artigo que trata das especificidades e relações que caracterizam os modos de fazer história. Para o autor, parafraseando François Furet, “fazer história é contar uma história”. Tal como o pesquisador faz história por meio de um texto o professor faz história por meio de uma aula. Nesse sentido, é possível argumentar que a narrativa do jogo, guardadas suas especificidades, também representa um fazer histórico.

Em outras circunstâncias, em tempos diversos, em outras oficinas, outros já o haviam feito, ainda que com intenções provavelmente diversas. Quaisquer que elas fossem, revelavam a inextricável relação entre o ato de narrar e as diferentes acepções de um mesmo significante: a experiência vivida; seu relato; uma ficção; a explicação erudita.<sup>8</sup>

“Muito tem se tentado responder à inquietação comum aos professores de História: como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com história?”<sup>9</sup>; conforme mencionado acima, há uma certa ideia pressuposta pelo Historiador francês, François Furet de que: “fazer história é contar uma história”. Ilmar debate muito sobre o que seria fazer e contar história, seria os dois conceitos interligados no mesmo diálogo ou seriam opostos que se conectam?<sup>10</sup>. Analisando os jogos citados é válido supor que

---

<sup>8</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.7. ISSN 1413-7704.

<sup>9</sup> GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e Ensino de História. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 10 p.

<sup>10</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. op.cit. pp.6.

a frase de Furet seja mais simples do ela aparenta em “*Mas não somente assim!*”, já que ao fazer a história de um jogo você está contando uma história, principalmente quando o jogo em questão está a abordar fatos históricos.

Conforme visto no texto de Ilmar o principal tema se perpetua em dois princípios: fazer e contar história. Eu penso que os jogos que tem forte ligação com a história são os melhores exemplos para abordar esses princípios de uma maneira que motive atrás da dimensão imersiva e interativa proposta pela plataforma sintetizando o sentido de percepção do jogador e instigando a motivação de saber mais. “[...] sem atenção, o jogo não consegue criar, para o jogador, um mundo atrativo, pois não haverá comprometimento.”<sup>11</sup>

Portanto é possível afirmar que sim, é possível convergir a imersão e a persuasão do videogame e atrela-las ao ensino de história, afinal verificamos que os jogos que têm informações históricas atrelados a eles, indiretamente instigaram não só a mim como aluno, mas também a milhares de pessoas. No artigo *Jogos Eletrônicos e sua Evolução*<sup>12</sup>, os autores mostram como os jogos vêm se tornando extremamente populares principalmente nas décadas de 2000 e 2010, principalmente por volta em 2013 com a popularização do celular e dos jogos mobile<sup>13</sup>, mudando até mesmo a percepção das pessoas quanto aos jogos.<sup>14</sup>

Não obstante, os “alunos ignorantes e desatentos” talvez já indicassem, há mais de um século, que o processo de ensino-aprendizagem difere fundamentalmente do processo de pesquisa, porque se o movimento deste é animado por questões e problemas, como o que motivara a tese de Capistrano, o movimento daquele é fruto da contradição entre o velho e novo, propiciador de desequilibrações sucessivas. Aqui, o novo e o desconhecido são o objeto de ensino que tanto possibilita a ampliação do universo do conhecimento quanto funda a relação entre professores e alunos, uma vez que novo e

---

<sup>11</sup> AUDI, Gustavo; OLIVEIRA, Fátima Regis de. Imersão em jogos narrativos de videogame. In: Revista Contracampo, v. 29, n. 1, ed. abril ano 2014. Niterói: Contracampo, 2014. P. 69

<sup>12</sup> FRANCISCO, Anderson Cassio; SOUZA, Fernanda Maria de; RODRIGUES, Alessandro Arraes. Jogos Eletrônicos e sua Evolução. **xi epcc – encontro internacional de produção científica**, Universidade Cesumar, p.1-4, 29 out. 2019.

<sup>13</sup> Jogos que necessitam de um celular ou smartphone

<sup>14</sup> FRANCISCO, Anderson Cassio; SOUZA, Fernanda Maria de; RODRIGUES, Alessandro Arraes. Jogos Eletrônicos e sua Evolução. op. cit. p.3,

o desconhecido se constituem em objeto de ensino e oportunidade de aprendizagem, a um só tempo.<sup>15</sup>

Por uma análise nesse sentido que Ilmar de Mattos argumenta que de fato temos um constante embate entre o velho ensino e o novo ensino. Os processos de ensino-aprendizagem necessitam se transformar para que não fique defasado, logo uma possibilidade de que é possível unir uma plataforma popular e imersiva ao ensino da matéria história que é riquíssima e fundamental para o desenvolvimento humano. Parece-me não só plausível, como de certa forma bem instigante e com os métodos certos e adaptações, pode sim vir a se tornar um aliado ao método de ensinar história.

## 2.2 Gamificação

Entendo que por meio dos conceitos discutidos anteriormente, percebesse que inúmeros jogos lançados até hoje, ainda que seus objetivos não sejam propriamente didáticos, possuem fatores que instigam o jogador a querer aprender mais, tais como os exemplos de tomb raider<sup>16</sup> e assassin´s creed. Isso se deve a dois fatores importantes até para compreender o sucesso dos jogos eletrônicos: Imersão e Interatividade.

Dois conceitos que Abath e Carvalho<sup>17</sup> exemplificam bem ao falar da franquia de jogos GTA<sup>18</sup>, tratando da evolução tecnológica que permitia a franquia GTA a trazer uma certa representatividade simulada, já que possibilita que sejam feitas inúmeras atividades cotidianas como malhar, comer um lanche, passear de bicicleta... Por mais simples que fossem traziam a curiosidade de jogadores por ser tão real e retratar muito bem a época em que se situa o jogo.

No âmbito educacional, a narrativa lúdica compreende em especial ao ensino de história uma forma de deslocar-se ao um outro espacial, no caso o virtual, e se imergir naquilo, tornando o jogador um agente ativo da narrativa.

---

<sup>15</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.8.

<sup>16</sup> Série de jogos desenvolvida pela empresa square enix, com foco em explorar tumbas antigas

<sup>17</sup> Autores de "A comunicação cotidiana em GTA IV: estudo de ambiências lúdicas na realidade virtual". Da revista Cultura Midiática, esse artigo foi publicado durante o Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, em Campina Grande, ano 3, n. 2, p. 1-13, jul/dez. 2010.

<sup>18</sup> Sigla para Grand Theft Auto, jogo desenvolvido pela Rockstar Games

Jogos narrativos de aventura para videogame caracterizam-se pela união de componentes lúdicos (agência, regras, exploração etc.) e narrativos (história, estrutura dramática, identificação com personagens etc.) a fim de criar um ambiente em que as ações do jogador estejam em sintonia com a progressão dramática. A história é somada ao jogo na busca pela criação de uma experiência imersiva.<sup>19</sup>

Em um ponto de vista narrativo, portanto o ensino de forma que a representação do passado se relacione ao que se quer discutir, em outras palavras a narrativa deve ser atrelada àquilo que se quer propor. Logo o ambiente virtual se forma como um corpo, atrelando a visão de representatividade ao campo lúdico<sup>20</sup>, podendo interagir e ao mesmo tempo incitar elementos históricos, determinando de que tal forma o aprendizado não só seja interativo, mas que o ensino de história seja o objetivo em si. “[...] as obras interativas conseguem alcançar é apenas a simulação de imersão, a sensação de deslocamento do corpo para a aventura.”<sup>21</sup>.

“O uso do corpo como interface, através da exigência de movimentos isomórficos (maior semelhança com o movimento real do corpo físico do indivíduo), aproxima o jogador da realidade ao elevar a sensação de posse do corpo virtual. Assim, quanto mais interativa a obra, mais imersiva será (RYAN, 1994).”<sup>22</sup>

Portanto, é válido supor através do artigo sobre a interface dos jogos de Gustavo Audi, em que o autor analisa a imersão dos jogos baseando-se na teoria de Ryan em *Immersion vs. interactivity: virtual reality and literary theory*, que o “corpo” dos jogos

---

<sup>19</sup> AUDI, Gustavo; OLIVEIRA, Fátima Regis de. Imersão em jogos narrativos de videogame. In: Revista Contracampo, v. 29, n. 1, ed. abril ano 2014. Niterói: Contracampo, 2014. P. 68.

<sup>20</sup> Citado em: ABATH, Daniel; CARVALHO, Nadja; MARINHO, Thiago. Jogo e Multimídia: Estratégias de Diversão no GTA - San Andreas. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação: XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Campina Grande – PB – 10 a 12 de junho, [s. l.], p. 1-13; escreveu o livro **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura.

<sup>21</sup> AUDI, G. Uso do corpo como interface: reconciliação entre imersão e interatividade em jogos de videogame. RuMoRes, v. 8, n. 16, p. 238, 22 dez. 2014.

<sup>22</sup> Audi na página 238 faz referência à autora M.L. Ryan em “Immersion vs. interactivity: virtual reality and literary theory”. In: *Postmodern culture*, Baltimore, v. 5, n. 1, set. 1994

assimila o jogador a uma nova realidade, assim também deslocando a sua atenção para a proposta do game. Portanto, ao buscar o foco do aluno, e com as metas necessárias que os instiguem a se aprofundar ao tema, é possível sim utilizar a gamificação como meio de ensinar história.

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação.<sup>23</sup>

Argumenta-se, assim, que o ensino de história e os games estão atrelados no sentido de que jogar implica o conceito histórico de gestar e dar forma a vida e instar-se numa passagem do tempo<sup>24</sup>, assim como é a leitura historiográfica, portanto utilizando o método certo é possível utilizar esse poder persuasivo dos games<sup>25</sup> e introduzir na metodologia histórica para que seja possível jogar a história, até mesmo, quem sabe, construir um jogo que seja didático.

### **2.3 É possível um game ser didático?**

Em vista que “O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou psicológico.”<sup>26</sup>, e como analisado anteriormente, é um fato de que brincar é aprender.<sup>27</sup> Logo, seria possível aprender jogando? De fato, pelos argumentos e exemplos de games apresentados podemos supor que os games podem sim ser uma possibilidade para a inovação do método de ensino de História, entretanto embora a teoria seja maravilhosa e de certa forma cativante na ideia, na prática não é uma aplicação tão simples.

---

<sup>23</sup> GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e Ensino de História. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018. P.14-15

<sup>24</sup> Id. Jogos e Ensino de história, p.15

<sup>25</sup> BOGOST, Ian. Persuasive games: The expressive power of videogames. Library of Congress: Massachusetts Institute of Technology, 2007. 463 p. ISBN 978-0-262-02614-7.

<sup>26</sup> SANTAELLA, Lucia. Revista Teias v. 13 • n. 30 • 185 • set./dez. 2012

<sup>27</sup> GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e Ensino de História. In: FORTUNA, Tania Ramos. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

Segundo Huizinga (1971), entretanto, há, no jogo, alguma coisa “em jogo” que ultrapassa as necessidades imediatas da vida, conferindo sentido à ação. A intensidade e o poder de fascinação do jogo não podem ser explicados por finalidades biológicas, embora seja justamente na fascinação e capacidade de excitar que reside a essência do jogo, pois é a tensão, a alegria e o divertimento que se constituem em traços fundamentais do ato de jogar, um divertimento que resiste às interpretações lógicas e racionalistas.<sup>28</sup>

Ressaltado por Santaella em *O Papel lúdico da aprendizagem*, o jogo é um compilado de atividades voluntárias, crianças brincam pelo prazer de brincar, se situando como um mecanismo de satisfação imediata<sup>29</sup>, portanto é até compreensível que professores olhem com descrença para possibilidade de uma plataforma que tem esse tipo de objetivo vir a servir de alguma forma como método de ensino. Especialmente se falarmos de alunos mais velhos que estão prestes a chegar à vida adulta e veem os jogos mais como uma forma de escapismo. Afinal com ele “É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo.”<sup>30</sup>

Essa fuga de realidade pode gerar uma espécie de tentação que logo apenas é visto como uma desconexão de problemas mundanos, e aos olhos de Huizinga: “Um fenômeno de cultura”. Cultura essa de característica virtual, um novo espaço cujo o objetivo nem sempre será histórico. Porém, seria possível moldar pedagogicamente que não nasceu com o objetivo de ensino-aprendizagem? É possível enfrentar essa barreira tentadora do escape aos jogos e fazer da plataforma de videogame uma ferramenta para o ensino de História?

No Brasil, de acordo com Kishimoto (1996), termos como jogo, brinquedo e brincadeira são em geral empregados de forma indistinta. Essa indistinção, contudo, convive em nosso idioma com a tendência a reservar o uso da palavra jogo para situações mais estruturadas, não exclusivas da infância, com regras mais ou menos explícitas, ao passo que a palavra brincar e aquilo que lhe dá suporte, o brinquedo, são

---

<sup>28</sup> SANTAELLA, Lucia. P. 4 op. cit.

<sup>29</sup> *ibid.* p.186

<sup>30</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva,1999. P.7

mais frequentemente empregados para designar uma atividade livre, incerta, predominantemente realizada por crianças.<sup>31</sup>

Pressuponho que com as devidas regras e analisado os jogos vistos no início deste capítulo como *Assassin's Creed*, *Kingdom come Deliverance*, *Red dead Redemption 2* entre outros que, apesar de não serem designados especificamente para ensinar história e mesmo assim agregam em instigar o jogador a refletir sobre a historicidade do acontecimentos, é possível que talvez possamos com os devidos cuidados tornar um jogo um recurso didático, ao entender esse fenômeno cultural que Huinzinga exemplifica em *homo ludens*, e ao mesmo tempo entendendo como o jogo. se tornou popular da década de 90 até hoje <sup>32</sup>, é preciso entender que assim como jogos, o ensino precisa se adaptar.

Assim, jogo é aqui tomado como fenômeno cultural e não biológico, e é estudado em uma perspectiva histórica, não propriamente científica em sentido restrito. O leitor notará que pouca ou nenhuma interpretação psicológica utilizei, por mais importante que fosse, e que só raras vezes recorri a conceitos e explicações antropológicos, mesmo nos casos em que me refiro a fatos etnológicos. Não se encontrará uma única vez o termo maná e outros semelhantes, magia, só muito pouco. Se eu quisesse resumir meus argumentos sob a forma de teses, uma destas seria que a antropologia e as ciências a ela ligadas têm, até hoje, prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização.<sup>33</sup>

“Ao mesmo tempo, contudo, os sofistas foram os criadores do meio em que tomou forma a concepção helênica da educação e da cultura. A sabedoria e a ciência dos gregos não eram produtos da escola, no sentido que atualmente damos à palavra. “<sup>34</sup>. Supostamente o objetivo de uma palavra não necessariamente está plenamente atrelada ao que ela é, pois, a palavra sofre modificações, portanto a concepção de

---

<sup>31</sup> GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e Ensino de História. In: FORTUNA, Tania Ramos. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018.p.49

<sup>32</sup> FRANCISCO, Anderson Cassio; SOUZA, Fernanda Maria de; RODRIGUES, Alessandro Arraes. Jogos eletrônicos e sua evolução. **Xi epcc – encontro internacional de produção científica**, universidade cesumar, 29 out. 2019. P.2

<sup>33</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva,1999. Prefácio

<sup>34</sup> *ibid.*, p.108.

educação e jogos não necessariamente precisam estar atreladas ao seu objetivo inicial, o jogo pode ser aprendido e a educação pode ser jogável.

Por agenciarem nos jogadores comportamentos reflexivos aliados ao lúdico, esses aspectos determinam a motivação para jogar e ao mesmo tempo aprender, sendo, portanto, fundamentais para incrementar os processos educativos (PIVEC; KEARNEY,2007). Os games potencializam assim a aprendizagem, permitindo a elaboração de reflexões críticas que vão se delineando no próprio ato de jogar. Garris *et al.* (2002) são da opinião de que uma parte importante das aprendizagens realizadas através da utilização de jogos concretizam-se fora do ciclo do jogo, numa reflexão posterior sobre a experiência.<sup>35</sup>

No livro de Albaine<sup>36</sup>, é relatada essas preocupações do professor em como situar o aluno neste contexto antigo. Esse tempo-histórico é reforçado no livro como fundamental, e a gamificação é um meio bem simples e também cativante de trazer o aluno para o contexto historiográfico. Pois um jogo sobre o Período Antigo faz com que o aluno interessado busque mais sobre aquele assunto, e com o auxílio do professor ele pode desenvolver o conhecimento não só em relação ao tempo histórico, mas pode gerar discussões que irão desenvolver ainda mais conhecimento e diferentes visões de mundo, além de que com o auxílio do professor o aluno poderá entender a diferença entre fato e mito.

A autora também relata atividades que se correlacionam com o capítulo sobre construção dos jogos em *Jogos e ensino de história*<sup>37</sup>, no sentido de que para a realização de games em sala de aula é preciso de certas regras. No caso ela propôs uma atividade sobre o Coliseu de Roma, argumentando como o desenvolvimento por parte dos alunos pode transformar essa atividade em um material de pesquisa na gamificação e ensino da história.

Os alunos, conforme relata Albaine, trabalharam muito na construção virtual do Coliseu e ao mesmo tempo aprenderam e puderam gerar uma profundidade do tema da

---

<sup>35</sup> SANTAELLA, Lucia e FEITOZA, Mirna (Orgs.). Mapa do jogo: a diversidade cultural dos Games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.p.189.

<sup>36</sup> DA COSTA, Marcella Albaine Farias. Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula. 1. ed. Curitiba: Appris Ltda, 2017. 125 p. ISBN 978-85-473-0457-7.

<sup>37</sup> FORTUNA, Tania Ramos. Jogos e Ensino de História. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Cap. 4. p.57-72

aula. O objetivo era criar um jogo que pudesse ter uma visão histórica sobre o Coliseu e o significado daquilo para a Roma Antiga. Ao final da atividade os alunos acabaram aprendendo não só sobre Roma, mas também conceitos muito avançados para a idade deles, tais como produção de conteúdo, trabalho em equipe para construção de um projeto arquitetônico, contemplando também o comportamento social de uma sociedade muito antiga. Além disso, foram trabalhados mais e mais conceitos fundamentais para a formação profissional e acadêmica, mostrando uma preocupação dos próprios alunos em aprender cada vez mais e mais conceitos para poder ensinar aos demais.

Assim, as regras do jogo podem dominar a atenção tomada de decisão do jogador. Este requisito de criação de hábito se comparará ao processo de leitura: o processo inicial de assimilação e habituação dos comandos é análogo ao processo de aprendizagem de um alfabeto, gramática sintaxe (MYERS, 2009, p. 51, tradução nossa).<sup>38</sup>

Desse modo, é possível inferir que os games podem adaptar o ensino a ser mais interativo, a representar um tempo histórico e com as devidas regras é possível criar uma certa dinâmica<sup>39</sup>, além de que Albaine mostrou que com criatividade e adaptabilidade o professor pode se tornar um agente, ainda mais ativo no desenvolvimento não só do aluno, mas também no desenvolvimento didático do jogo para alunos de todas as idades, tornando assim a metodologia do ensino de história mais ludificada.

---

<sup>38</sup> AUDI, G. Uso do corpo como interface: reconciliação entre imersão e interatividade em jogos de videogame. *RuMoRes*, v. 8, n. 16, p. 14, 22 dez. 2014.

<sup>39</sup> GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e Ensino de História*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 17 p.

### 3. UMA COMPLEXA ADAPTAÇÃO

#### 3.1 Rompendo fronteiras

A gamificação nas escolas é um processo sobre romper diversas barreiras, tais como a mudança e desprendimento de certos parâmetros de ensino centralizados em uma ideia conservadora e generalizada de ensinar para passar o conhecimento ao invés de formar os alunos para que eles aprendam e se interessem pelo conhecimento historiográfico. É necessário que o aluno ande ao lado do conhecimento<sup>40</sup>, se interessando por assuntos mais acadêmicos, mas que o ajudem a formar um cidadão crítico e pensante, não apenas uma máquina preparada para adentrar o mercado de trabalho. É preciso de uma certa ruptura e adaptação de todos os envolvidos no ensino para que o mesmo se autorrenove e supere a modalidade tradicional.<sup>41</sup>

Porém meras palavras ou teorias não são suficiente para causar esta ruptura, o primeiro ponto que considerando importante para a renovação do ensino de história é o interesse, principalmente o do professor já que ele é o guia, aquele que conduz os alunos e que detém uma imensa responsabilidade para com eles, convidando-os a reflexão enquanto o jogo é meramente uma ferramenta de auxílio, para que desde o aluno mais interessado ao que menos está se importando com a aula possa ter a atenção voltada para algo que pode mudar sua perspectiva.

“Fazer histó-ria é contar uma histó-ria”. O enunciado de uma autoridade historiográfica referendava a observação só -aparentemente simples, porque apropriada de um modo singular. Professores e escritores de história contam uma histó-ria; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem Histó-ria. O convite à reflexão estava posto; quase um desafio. Não saberia dizer com certeza se não quis ou não consegui recusá-lo.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.15.

<sup>41</sup> GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e Ensino de História. In: ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. 7. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

<sup>42</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. op.cit. pp.7

Portanto é preciso se adaptar as novas mecânicas, conhecer as tecnologias não só de jogos, mas todas as que visem o interesse do aluno e que instiguem ele. A adaptabilidade vem primeiro da mentalidade do professor se ele está disposto a reconhecer que seus alunos não são modelos unitários que estão na sala de aula apenas para fazer hora aprender o necessário para passar de ano e se formar. Os alunos são humanos que tem suas vidas crenças e interesses diferentes e é preciso reconhecer e compreender essas características, valorizando a diversidade entre eles, tendo em mente quais habilidades e competências podem ser relacionadas a uma tecnologia que hoje na vida dos jovens é cada vez mais presente. Um jogo pode eletrônico apresentar meios de abranger esse complexo campo de mentalidades, potencializando um aproveitamento maior de uma turma sobre o domínio do conhecimento histórico.<sup>43</sup>

Aqui, o novo e o desconhecido são o objeto de ensino que tanto possibilita a ampliação do universo do conhecimento quanto funda a relação entre professores e alunos, uma vez que o novo e o desconhecido se constituem em objeto de ensino e oportunidade de aprendizagem, a um só tempo.<sup>44</sup>

O Novo e o desconhecido como cita Ilmar Mattos, são dois conceitos de extrema dificuldade por aplicarem mudança, essa que pode ser boa quando bem adaptada tal como é exemplificado no capítulo 7 de *Jogos e Ensino de História*<sup>45</sup> mas também por desconfiança medo ou falta de experiência pode se tornar algo de estranheza tanto para os professores quanto para os alunos.

### **3.2 Problemáticas**

---

<sup>43</sup> ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. In: *Jogos e Ensino de História* cap. 7. pp118 op. Cit

<sup>44</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. op.cit. pp.8

<sup>45</sup> Pág. 118 e 119 há dois exemplos de como professores abrangeram e adaptaram jogos para abranger esse campo de mentalidades, o primeiro sobre fronteiras do império romano e outro sobre um jogo de domino com História.

De acordo com Tânia Ramos Fortuna em *sala de aula é lugar de brincar?*<sup>46</sup> Não é difícil ou sequer impossível convencer o professor de que é o importante o papel da brincadeira que os jogos proporcionam para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, porém muitos educadores, até por estarem fortemente ligados ao método tradicional, buscam uma certa identidade e até mesmo crença de que brincar, é o completo oposto de aprender.

Segundo Fortuna, há uma certa recusa por parte dessa diretriz mais tradicional sobre responsabilidade pedagógica que o professor tem para com o aluno, meramente o objetivo para os alunos de series mais avançadas e que eles estudem puramente por estudar, sendo que em um mundo em que existem diversas tecnologias e fatores que estimulem a volta da atenção dos mais jovens para essas ferramentas que não necessariamente são no intuito de ensinar, fica extremamente complicado achar que um quadro negro com giz vai ser o suficiente para que o aluno aprenda algo ao invés de apenas achar aquilo como algo chato porem necessário para passar de ano.

No entanto também não podemos pressupor que apenas trazendo tecnologia para dentro da sala aula, que simplesmente tudo irá se resolver como um passe de mágica, pois apesar de brincar e aprender não serem ideias opostas como é dito por Fortuna<sup>47</sup> há uma diferença entre brincar para aprender e aos desejos pessoais do aluno.<sup>48</sup>

A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção de universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo.<sup>49</sup>

Um jogo que exemplifica esse tipo de realidade autônoma, e que comprova que a forma com que ele pode ensinar história depende exclusivamente de como o professor vai adaptar o jogo para dentro da sala de aula é o caso de *Grand Theft Auto San Andreas*<sup>50</sup>, em *Jogo e Multimídia: Estratégias de Diversão no GTA - San Andreas*

---

<sup>46</sup> **Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação**, p. 147-164, 2000.

<sup>47</sup> Cf. Nota 37 IN: 2.3 - **É possível um game ser didático.**

<sup>48</sup> Fortuna, Tânia Ramos. "Sala de aula é lugar de brincar?"p.9

<sup>49</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura* (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008. pp.6

<sup>50</sup> Jogo lançado pela empresa Rockstar Games em 2005.

escrito por Abath<sup>51</sup>, Marinho<sup>52</sup> e Carvalho<sup>53</sup>, mostra como o jogo formado para ser um grande mundo ficcional caricato baseado em algumas das mais famosas cidades dos EUA mostrando críticas de forma cômica e ao mesmo tempo trágica a cultura norte-americana, pode ser um jogo com formações de várias estratégias divertidas tanto para ensinar de modo que volte a atenção dos alunos para um assunto mais sério, como também muitos podem acabar se perdendo no vasto mundo quase que cinematográfico e apenas absorver aquilo que seus desejos lhe convém, priorizando muito mais a sua diversão própria do que a ludicidade que o jogo tenta passar indiretamente.

O jogo mencionado não foi feito para ser um jogo educativo, tanto é que se envolveu em várias polemicas pela sua alta liberdade que dava ao jogador, além de que seus protagonistas que fazem parte de uma gangue, entretanto a grandeza da história e sobretudo em como uma interpretação mais conceitual pode torna o jogo em uma estratégia mais educativa em passar a historicidade criminal no período dos anos 90 em que se passa o jogo, o preconceito enraizado nos estados unidos, a corrupção policial e empresarial, além de instigar o jogador a querer saber o que inspirou os criadores a fazer este tipo de jogo, que claro também pode ser interpretado de forma banal como algo que traz temas polêmicos apenas para chamar a atenção, e que não agregaria valor nenhum a sala de aula, como é exemplificado por Abath e marinho quando os mesmos citam Henry Jenkins<sup>54</sup>, em que o autor norte-americano chama atenção para uma problemática sobre jogos que apenas trazem games com assuntos pesados, violentos com o intuito apenas de chamar atenção dos jovens que gosto desses assuntos que são um verdadeiro tabu na sociedade.

Nesse espaço de exibição e imitação o jogador se envolve, mistura-se com o seu avatar, com seu próprio “eu” virtual, ou nas palavras de Luís Nogueira (2008, p.203), o jogador assume “... uma entidade desenhada para o cumprimento de uma ação ou um conjunto de ações específico, através da sua manipulação”. Ele sente prazer em

---

<sup>51</sup> Daniel Abath, Professor pela UFPB e na época deste artigo estava mestrando Comunicação pela mesma universidade.

<sup>52</sup> Thiago Marinho, assim como Abath na época também estava mestrando comunicação pela UFPB

<sup>53</sup> Orientadora do trabalho. Professora do Curso de Comunicação em Mídias Digitais da UFPB.

<sup>54</sup> Segundo a editora aleph, Henry Jenkins é professor adjunto de Literatura e diretor do Programa de Estudos de Mídia Comparada do MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts; também leciona Comunicação, Jornalismo, Artes Cinematográficas e Educação na Universidade do Sul da Califórnia. Autor de vários livros sobre mídia e comunicação, e no caso de Jogos e Multimídia os autores se referem a um livro que ele escreveu em 2001, chamado a arte emergente.

imitar e ao mesmo tempo, sente prazer também em se deixar imitar. Joga com a máquina, mas também joga com algo artificial e similar a ele mesmo. O jogo dispõe de espelhos que refletem a performance e o desempenho do jogador.<sup>55</sup>

Entretanto como é dito por Santaella<sup>56</sup>, neste sentido que entra o papel lúdico da aprendizagem, de forma a conduzir o aluno a não se perder apenas no superficial, não se perder apenas no poder único de persuasão do jogo<sup>57</sup>, ou na fascinação pelo atrativo do jogo em si. É preciso de estudo, observação, comparação, avaliação, em outras palavras regras, que moldem tal jogo para influenciar dentro da sala de aula o interesse do aluno, ao ponto de que ele se instigue a questionar a história, afinal é sobre questionamentos, contradições, questões, o movimento é o que move o historiador a querer saber a razão e a consequência daquela experiência através das fontes que mostram uma experiência reveladora<sup>58</sup>, e que experiência mais reveladora senão a de um aluno que via no videogame um escape da realidade fria e monótona, acaba por perceber que naqueles jogos não só existe uma razão, mas também uma aprendizagem, uma forma na qual ela possa se inspirar e aprender sem que o método seja tão monótono e fora de sua realidade ao ponto dele se desinteressar não só por história, mas por qualquer outra matéria.

[...] o jogador experimenta estratégias acionadas tanto em jogos eletrônicos quanto em jogos de relações sociais. Ocorre um intercâmbio lógico-lúdico-emocional entre repertórios provenientes de jogos reais e virtuais. Qualquer jogo-seja ele real ou virtual5-é capaz de entreter, de promover a catarse e o esvaziamento das tensões do dia-a-dia. E mais que isso, é capaz de inscrever o jogador numa lógica de sobrevivência e prazer por estar vivo no jogo e na vida.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> ABATH, Daniel; CARVALHO, Nadja; MARINHO, Thiago. Jogo e Multimídia: Estratégias de Diversão no GTA - San Andreas. [...] p.2, junho 2010.

<sup>56</sup> SANTAELLA, Lucia O papel do lúdico na aprendizagem Revista Teias. Ed 13; p. 185-195; 30/11/2012.

<sup>57</sup> BOGOST, Ian. Persuasive games: The expressive power of videogames. Library of Congress: Massachusetts Institute of Technology, 2007. 463 p. ISBN 978-0-262-02614-7.

<sup>58</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!"[...] 2006, vol.11, n.21, pp.8. Tese interpretativa sobre a visão dele sobre afirmações sobre ensino de história por João Capistrano de Abreu.

<sup>59</sup> ABATH, Daniel; CARVALHO, Nadja; MARINHO, Thiago. op.cit,p.3

Por fim gostaria de lembrar sobre um problema muito sério na realidade atual, que envolve bastante o tema de games, o escapismo<sup>60</sup>. Sob uma perspectiva pedagógica, o escapismo da realidade se torna algo bem preocupante, pois acaba por levar ao completo negacionismo das responsabilidades; através da insegurança para enfrentar dificuldades o vídeo game acaba sendo uma ferramenta para escapar desta dura realidade na cabeça dos alunos, já que ele é uma plataforma que apresenta recompensas como prazer e relaxamento através da arte.<sup>61</sup> Portanto acredito que o trabalho do professor é justamente compreender essas múltiplas dimensões que os jogos abordam para justamente não cair nesta armadilha, afinal tecnologia embora bem utilizada consegue auxiliar-nos, também pode nos atrapalhar, e o ambiente em sala de aula acaba por virar uma bagunça sem as determinadas regras e metas avaliativas que instiguem os alunos através da recompensa aprender sobre a historicidade.

A prática do jogo elabora, assim, vínculos entre os jogadores e os convoca a aderir a seu conteúdo que, por estar associado a um tempo extraescolar, se consolida a partir de outros tipos de referenciais. Transportados para a sala de aula, as experiências cotidianas e o prazer das atividades lúdicas conferem a tais vínculos uma nova dimensão a ser discutida.<sup>62</sup>

### **3.3 Entendendo as diferentes dimensões lógicas dos jogos**

Antes de partir para essas tais regras e recompensas é preciso entender as diferentes dimensões que um jogo pode abordar, até para entender o porquê é tão fácil o aluno se entregar ao escapismo que o jogo proporciona.

Sob o impacto da globalização e da compressão das dimensões espaço-temporais, os três grandes pilares da identidade e da cultura nacionais – as grandes narrativas da

---

<sup>60</sup> Segundo o dicionário online em português "Dicio", escapismo é uma "propensão para fugir à realidade ou ao cotidiano, por meio da abstração, da fantasia, geralmente para não vivenciar situações ruins." Disponível em: <https://www.dicio.com.br/escapismo/#:~:text=substantivo%20masculino%20Propens%C3%A3o%20para%20fuir,%C3%A0%20realidade%2C%20geralmente%20por%20defesa>. Acessado em: 28/10/2021

<sup>61</sup> Leon, Arthur, et al. "Jogar me faz sorrir: o poder preditivo da motivação para jogar jogos online sobre o bem-estar subjetivo." pg.25

<sup>62</sup> ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. In: Jogos e Ensino de História cap. 7. pp114

história, da língua e da literatura – são cada vez mais postos em questão. Produzem-se novas identidades, ao mesmo tempo em que novos sujeitos emergem no cenário político e cultural.<sup>63</sup>

A primeira lógica que é necessária para compreender a dimensão do impacto da gamificação, é a questão do espaço-temporal. O videogame não propõe um limite para a percepção do espaço em que ele está constituído, afinal a plataforma pode sempre construir um espaço ficcional que emula vários tipos de lugares, reconstituindo de certa forma a história.

A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o ‘‘lugar sagrado’’ não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal, etc., tem todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados a prática de uma atividade especial.<sup>64</sup>

Segundo a autora Suely Fragoso<sup>65</sup>, os espaços ficcionais são acessíveis apenas quando mediados seja por linguagens ou signos, o que implicaria que uma certa estrutura é o que forma o espaço para que determinados jogos que não são de finalidade educativa, podem vir a ser pedagógicos visto que ao compreender os diferentes tipos de espaço, você compreende o significado por trás da concepção material ou imaterial do jogo.

Os diferentes tipos de espaço são destacados por Fragoso como material, enunciado e imaginado.

Respectivamente o material sendo o que se encontra o corpo do jogador, os aparelhos o mesmo utiliza para jogar além claro dos objetos que estão a sua volta que

---

<sup>63</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!”[...] 2006, vol.11, n.21, pp.10.

<sup>64</sup> HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008. pp.13

<sup>65</sup> Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Ph. D. em comunicação pela universidade de Leeds no Reino Unido, autora de várias obras que retratam a questão do espaço como “A experiência espacial dos games e outros medias: notas a partir de um modelo teórico analítico das representações do espaço.” (2015) e “O espaço e, perspectiva” (2005).

podem ou não vir a ser um fator influenciador na maneira com que o jogador se porte ao jogar, “dada a inseparabilidade entre o corpo e a consciência, algumas das principais chaves para entender a experiência espacial dos games se encontram no espaço material.”<sup>66</sup>;

Já o espaço enunciado corresponde ao espaço de representação, o que não quer dizer que seja o suporte físico/tecnológico tal qual uma tela, por exemplo que é o principal aparelho de mediação visual entre o jogador e o videogame. O espaço enunciado é aquele que corresponde aos elementos visuais significantes ao que compõem a imagem, sendo então representado pelas formas, cenários e o que quer mais que o jogador esteja detectando ao jogar;

O espaço imaginado por sua vez corresponde ao fictício, ao imaterial, não necessariamente o espaço narrativo segundo fragoso, já que a narrativa é um outro elemento de deslocamento fora do espaço, contudo está interligado ao espaço afinal ao exemplo de Red Dead Redemption não é possível fazer uma narrativa histórica sobre o ano de 1911 sem um cenário que represente aquela época, ou um jogo como Assassin´s creed 2 que fala sobre renascentismo não ter a arquitetura renascentista. Neste caso é que entra o poder do espaço imaginado capaz de dar forma ao universo em que o enredo acontece, como cita Fragoso.

Na vida cotidiana, é quase óbvio que ninguém é apenas consciência ou apenas corpo. A inseparabilidade entre o corpo e a mente está presente o tempo todo: quando o corpo está ferido, a pessoa toda está ferida e, por isso, tem dificuldade para concentrar--se, fica irritada ou talvez tristonha. Uma pessoa não está em seu corpo, ela é o seu corpo tanto quanto sua mente.<sup>67</sup>

“Reflexões sobre a experiência espacial dos medias costumam obedecer ao desejo de imediação”<sup>68</sup>. Seguindo para a segunda logica temos o deslocamento, se trata de uma implicação de mudança, no caso do poder que o videogame impõe, o jogador não está se deslocando para outro local, mas sim sua experiência espacial está mudando de acordo com seu desejo pelo jogo imposto. Se o jogo recompensa o jogador por

---

<sup>66</sup> Fragoso, S. (2015). A experiência espacial dos games e outros medias: notas a partir de um modelo teórico analítico das representações do espaço. Comunicação E Sociedade, vol.27. Pg. 199

<sup>67</sup> ibid. Pg. 197

<sup>68</sup> ibid. Pg. 198. Et. seq.

conquistar uma determinada área no mapa do jogo<sup>69</sup>, logo o jogador irá ter um foco momentâneo voltado para a conquista das determinadas áreas, e se nelas tiver uma arquitetura ou estrutura geográfica diferenciada, isso implica ao jogador a estar se sentindo em um ambiente na qual provavelmente dificilmente ele iria imergir tão repentinamente na realidade, além de que com o foco dentro daquela área e a recompensa que ela traz deixa-o alheio ao que está por acontecer ao seu redor da sua realidade, o que pode ser algo bom quando usado esse sistema de recompensas para ensinar, como também pode ser ruim pois pode gerar um hype foco que o deixa alheio ao seu redor.

A terceira lógica está estritamente ligada a segunda lógica, trata-se do poder da imersão; caracterizada por um estado de concentração estimulado por um desejo ou objetivo. Atrela-se então o deslocamento a parte imersiva que se coloca principalmente em jogos narrativos, em que ocorre segundo Audi<sup>70</sup>, uma recentralização do jogador para o mundo fictício, e quanto mais estimulante maior será a imersão.

Davenport e Beck (2001, p.22) fazem uma analogia afirmando que a atenção é a “mosca” e a consciência (saber que existe; estar ciente) é o “alvo”. A imersão, assim, é a mosca, o estado mental consciente onde os sentidos estão voltados para determinada experiência; atenção, por sua vez, é o alvo, que permite inicialmente a construção do estado específico: a mosca/imersão. Como a sensação de imersão envolve fundamentalmente o campo mental, depende também de compromisso da mesma natureza.

71

Subsequente temos a lógica da ficção que envolve o jogo. É importante ressaltar que todo o jogo é uma obra de ficção, por vezes imaginária e outrora simulada, que de acordo com Huizinga<sup>72</sup>, serve como preparação para assuntos mais sérios. Em outras palavras, a simulação fictícia quando coordenada serve para guiar principalmente os mais jovens a conceitos e tarefas que desenvolvem a sua mente, e lhe dão uma certa visão por meio da experiência com o imaterial.

---

<sup>69</sup> Este tipo de regra é muito comum nos jogos feitos pela empresa Ubisoft.

<sup>70</sup> C.f. nota 19 In: **2.2 Gamificação**

<sup>71</sup> C.f. Audi, G. Imersão em jogos narrativos de videogame. pág. 69 et. Seq.

<sup>72</sup> Huizinga. Homo Ludens. 2008. pág. 4.

O artigo de Johannes Koski investiga preocupações similares no sentido que examina os conflitos por trás do jogo RPG tático chamado Valkyra Chronicles. Koski sugere que sob uma ótica fantasiosa, o jogo claramente reenquadra o período da Segunda Guerra Mundial. Sua perspicaz análise chama atenção para as complexas conexões entre o uso do jogo da narrativa popular da 2ª Guerra Mundial para fundamentar sua representação supostamente ficcional na história e a subversão dessa mesma narrativa. [...] (CHAPAM; FOKA; WESTIN; pág.366, tradução nossa)<sup>73</sup>

A ficção por tanto se torna uma característica fundamental para formar este novo mundo em que o jogador irá imergir e interagir. Afinal é através de ficção que se há uma certa liberdade artística para incorpora o mundo imaterial com o real. Mas, “para um trabalho interativo ter sucesso, ele deve criar uma experiência imersiva”<sup>74</sup> que pode ser narrativa, ou até usando de semelhanças com a realidade para tornar a experiência com o jogo mais real, assim fazendo com que o jogador se sinta presente vivenciando a didática, ao qual leva a uma lógica de representação por meio do jogo.

A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções também podem por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a “representar” uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.<sup>75</sup>

Representatividade sendo outro fator que corrobora tanto para imersão do jogador quanto é fundamental para o aprendizado, pois o interlocutor visita aquele mundo como um agente ativo, sendo direcionado e guiado para os costumes e a visão daquele mundo.<sup>76</sup> Fora que para que o aluno se sinta representado ele tem que ser capaz de fazer paralelos com sua realidade, de modo que ele possa se interessar através da reflexão sobre o mundo e os acontecimentos.

---

<sup>73</sup> No original: Johannes Koski's article delves into similar concerns in the sense that it examines the tensions at play in Japanese tactical role-playing game Valkyria Chronicles. As Koski suggests, though ostensibly fantastical, the game is clearly a reframing of the Second World War. His insightful analysis highlights the complex tensions between the game's usage of the popular narrative of WW2 in order to ground its supposedly fictional representation in history and the subversion of this same narrative.

<sup>74</sup> C.f. Audi, G. Imersão em jogos narrativos de videogame. pág. 71 et. Seq. A citação é referente a visão da pesquisadora Marie Laure Ryan em Narrative as virtual reality: immersion and Interactivity; capítulo publicado em 2001 Literature and Electronic Media de John Hopkins.

<sup>75</sup> Huizinga. Homo Ludens. 2008. Pg. 16 passim.

<sup>76</sup> Características bastante comuns nos jogos da Rockstar Games.

Cada um de nós constrói sua identidade a partir de um intercâmbio intenso com o meio ambiente culturalmente organizado. Daí extraímos dois componentes importantes de uma situação de aprendizagem significativa em História. O primeiro deles é não esquecer nunca que “uma das tarefas da aula de História é possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História na escola fundamental é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia.<sup>77</sup>

A interação é também é outro tipo de lógica fundamental para compreender o porquê tantos jogadores independentemente da idade se envolvem tanto ao ponto de tornar-se a plataforma tão popular. Entretanto para compreender isso é necessário voltar para as lógicas anteriores, pois “A habilidade de alterar fisicamente o ambiente relaciona-se diretamente com a experiência de presença”<sup>78</sup>, ou seja, para Audi e Ryan<sup>79</sup> a interação que prende o interesse do espectador está relacionada que ele se sinta como parte da experiência narrativa, transformando-o em um agente condutor para aprender sobre aquela realidade autônoma, na qual é inspirada em eventos reais, tal como Reid<sup>80</sup> exemplifica ao demonstrar as características de Red Dead Redemption 2, mostrando o quão minucioso e estudado foi a construção daquele mundo para que seja acuradamente coerente com a história. Sendo assim, faz com que o jogador se torne parte daquele mundo autônomo, também ensinando sobre a época do velho oeste americano sem precisar ser completamente didático.

Apesar da interatividade/agência ser um atrativo e constituinte fundamental deste formato, nem sempre ela se comporta como colaboradora na sensação de imersão. Ryan (1994) afirma que a ação do usuário, por introduzir no sistema um elemento de aleatoriedade, ameaça a intencionalidade estética. Para manter a coerência narrativa, o desenvolvedor teria de limitar as possibilidades de

---

<sup>77</sup> SEFFNER, Fernando. In: Cap. 3. Jogos e Ensino de História. Pg. 43. 2018

<sup>78</sup> AUDI, G. Uso do corpo como interface: reconciliação entre imersão e interatividade em jogos de videogame. RuMoRes. v.8 n.16 2014 pg. 240.

<sup>79</sup> Pesquisadora e crítica literária independente. Ela escreveu vários livros e artigos sobre narratologia, ficção e cibercultura. É citada por Gustavo Audi em vários de seus trabalhos e pesquisas sobre games.

<sup>80</sup> DONALD; REID. The Wild West: Accuracy, Authenticity and Gameplay in Red Dead Redemption 2. p. 17.

movimentação dos jogadores; entretanto, esta restrição criaria uma sensação de prisão cujo objetivo seria apenas escapar [...]»<sup>81</sup>

Por último, apesar do subcapítulo anterior ter sido voltado para as problemáticas, mediante a natureza desta última lógica que é pouco falada entre as pesquisas sobre games e ensino, eu decidi concluir as dimensões lógicas problematizando e explicitando a questão do escapismo. Afinal como já citado anteriormente embora na ideia seja atrativo, os games não são perfeitos, e assim como produtores se vem nesse dilema em limitar as possibilidades do jogo por conta do objetivo, o mesmo paralelo pode ser feito entre o jogador e o jogo. Por ser algo muito atrativo e com a proposta de deslocar o espectador para um outro lugar que é imaterial, o videogame é usado como uma válvula de escape da realidade. Então como uma ferramenta de ensino, é de suma importância que o professor reconheça que seus alunos podem e vão usar esse meio para escapar da realidade, não é fácil achar um termo que impeça esse ato de acontecer, porém criando certas medidas e formas que abrangem os mais diversos grupos a debaterem, e principalmente trabalharem juntos para atingirem as metas que os games proporcionam, pode ser um caminho para que o foco não seja mudado e o aprendizado seja assimilado.

Considero que essas são as lógicas fundamentais que envolvem as dimensões que o videogame aborda para ter um certo tipo de poder sobre o jogador fazendo com que ele se desenvolva de alguma forma. Existem outras variações e mais lógicas por trás que podem ou não variar dessas citadas, porém essas aqui são as que ajudaram ao professor entender como o videogame funciona, quais são suas qualidades e problemas e assim ter uma ideia de como trabalhar com a plataforma para alcançar o objetivo de inovar e produzir novos métodos que envolvam o aluno a aprender história.

### **3.4 A necessidade das regras**

Visando que o professor já tenha entendido as diferentes e complexas dimensões lógicas relacionadas entre o jogo e o jogador, é preciso entender que para o método da gamificação funcionar, é preciso que haja alguns parâmetros, a existência de certas

---

<sup>81</sup> AUDI, G., loc. cit.

regras e metas a serem atingidas é fundamental para o funcionamento não só do jogo como um todo, mas também como atividade para o auxílio do ensino.

O jogo é uma via de equilíbrio! Equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos. Dada essa peculiaridade, desenvolver jogos para o ensino nem sempre é uma tarefa fácil. [...] o processo criativo nem sempre seguirá a ordem desse guia, já que as ideias costumam surgir de forma pouco sistêmica. Mesmo assim, levar em conta os principais elementos necessários à criação de jogos podem ser úteis ao processo criativo: a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras, o layout.<sup>82</sup>

De acordo com os professores Nilton Mullet Pereira, Marcelo Paniz Giacomoni e Fernando Seffner ao longo dos capítulos de suas autorias do livro *Jogos e Ensino de História* para formar um game didático, que ajude a ensinar história para os alunos, tanto as regras quanto metas de avaliação precisam de um processo criativo que envolvam uma série de fatores que combinem a prática educacional com a criatividade dos games. Embora que para Fortuna os games sejam uma aposta criativa como forma do professor ensinar e aprender<sup>83</sup>, seus colaboradores no livro destacam mais explicitamente a forma de como as regras tem que ser concebidas, mas também destacam que não devem ser seguidas à risca visto que os games no ensino não são sistemáticos e sim adaptáveis conforme a temática e forma que iram ser trabalhados pelo professor. é preciso entender que os games tem suas próprias metas seja por questões de recompensa para manter o jogador entretido, ou uma mensagem própria dependendo da narrativa, sendo assim é necessário que o professor entenda esses dois mundos de regras autônomas tanto pelo lado pedagógico quanto pelo lado objetivo do próprio game, pois, ao conciliar as duas se tem um sistema excepcional para que um game possa ser didático, sem perder a sua essência.

A escolha da temática é fundamental segundo os autores, pois é a base imaterial que irá fazer com que o aluno se interesse pela matéria, estabelecendo determinadas relações com os acontecimentos abordados.

---

<sup>82</sup> GIACOMONI, M. P. *Jogos e Ensino de História*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Cap. 7. p.107

<sup>83</sup> C.f. Fortuna, T. R. *Jogos e Ensino de História*. Pg. 66. Cap. 4

Em seguida vem o objetivo como guia para condicionar o aluno a seguir em frente, sendo responsabilidade do professor desenvolver de forma paralela os objetivos pedagógicos com os objetivos do jogo. Para isso, segundo Giacomoni é preciso interligar a fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos trabalhados com a narrativa do jogo. Obviamente que não é uma tarefa fácil e o livro faz questão de sempre enfatizar isso já que os objetivos de um jogo nem sempre são concebidos de forma que se dialoguem com a educação, por isso segundo Fortuna acaba sendo mais uma aposta de usar o foco objetivo dos games para o ensino do que um método de ensino propriamente dito.

Subsequente temos a superfície, que se trata da plataforma que o game ira ser jogado, o que abre margem para inúmeras possibilidades, já que não há limite tanto para o mundo digital em que se pode jogar em celulares, tablets, computadores, consoles e até televisões; como também formas mais tradicionais de games como o tabuleiro, quadro e até mesmo brincadeiras entre as pessoas sem a necessidade de uma superfície material (exemplo de brincadeiras como pega-pega, pique-esconde, pedra papel e tesoura...).

Em seguida temos a dinâmica, que tratasse das possibilidades que o jogo irá abordar, sendo assim a abordagem é um fator fundamental para que a dinâmica funciona, já que é a área que irá promover o deslocamento do indivíduo para o imaterial. ‘Dentro dessas dinâmicas, existem ainda duas opções para a vivência do aluno: ou ele é “transportado” para o tempo histórico, representando-se como um personagem ou grupo social’<sup>84</sup> que estimula o aluno a experimentação, e como já dito anteriormente<sup>85</sup>, uma imersão por meio da narrativa com essa representação do personagem acaba sendo fundamental para fazer com que o aluno vivencie a simulação de forma que assimile de forma imersiva a historicidade do tema. A outra possibilidade de dinâmica é a representação por meio do conhecimento histórico, que é muito comum através de jogos de cartas e tabuleiros, exemplo do jogo da vida<sup>86</sup> e adivinhação, sendo uma opção mais imersiva e a outra mais didática.

---

<sup>84</sup> GIACOMONI, M. P. op. cit. Pg. 110

<sup>85</sup> C.f. 3.3 Entendendo as diferentes dimensões lógicas dos jogos. Pg. 24 – 30.

<sup>86</sup> Jogo de tabuleiro clássico, pertencente a Hasbro Internacional.

Incondicionalmente não tem como fazer um capítulo sobre regras e requisitos para que o jogo funcione como método de ensino, sem falar das regras do jogo em si, ou no caso em como especificamente elas se atrelam a narrativa do jogo:

Partimos da premissa de que as regras de um determinado jogo podem estabelecer o contexto histórico a ser vivenciado, impondo possibilidades e limites àquele que joga, tal qual um indivíduo daquele tempo determinado. Essa construção cria um espaço de vivência, no sentido lato da palavra. Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo. Essas regras, somadas às dinâmicas de ação, de relação entre os jogadores, e mesmo a qualidade gráfica dos jogos são centrais à criação de um ambiente de vivência.<sup>87</sup>

Por último, o elemento final que é destacado em Jogos e Ensino de História, consiste na qualidade visual. Afinal se o desejo do aluno está ligado ao interesse e o interesse neste sentido e q o game subverta a atenção dela para aquela realidade histórica, porem se o layout<sup>88</sup> não é feito de maneira que chame a atenção logo toda a construção para formar o jogo didático estará comprometida. É de suma importância que os elementos gráficos permitam com que o jogador entre naquela realidade e para isso é preciso do conhecimento e pesquisa histórica do professor para formar os elementos condizentes com o tema.<sup>89</sup>

Finalizando o capítulo, destaco outros critérios e ressalvas que Fernando Seffner numera para a aplicação dos games como forma de ensino, vale ressaltar que não precisam ser levadas com extrema seriedade tanto que algumas são bem específicas e até independem do jogo como método de renovação do ensino, enquanto outras dependendo do contexto e plataformas nem devem ser consideradas, mas servem como alguns avisos para o professor ter em mente quando considerar a construção de uma atividade gamificada:

“1.Uma atividade de ensino de História deve operar com conceitos e nomeações, e deve auxiliar o aluno a desenvolver um vocabulário histórico e próprio das ciências humanas. [...]” “2.Uma boa atividade de ensino de História deve prever um

---

<sup>87</sup> GIACOMONI, M. P. op. cit. Pg. 111. Et. Seq.

<sup>88</sup> Termo usado para identificar o design visual não só de jogos, mas de plataformas online em geral.

<sup>89</sup> Exemplo no final da página 111; Giacomoni recomenda o uso de letras góticas na construção de um jogo com a temática da Roma Antiga, pois imagens e signos são importantes para a qualidade gráfica, desenvolvendo assim a ambientação e propriedade do jogo.

relacionamento com outras disciplina. [...]’’’’3.As atividades em História não devem ficar reféns do passado. [...]’’’’4.Boa aceitação pelos alunos é um critério importante. Embora não deva ser supervalorizado, é necessário perceber que os alunos demonstram boa receptividade à atividade. [...]’’’’5.Entender que os conceitos que trabalhamos (como República, Nação, Monarquia, território, espaço, etc.) estão muitas vezes materializados em instituições que nos governam. [...]’’’’6.Reconhecer e valorizar o saber que os alunos já possuem é uma postura fundamental. [...]’’’’7.Toda atividade deve gerar uma produção autoral pessoal. Esta produção é em geral produção escrita[...] O ideal é que se guardem estas produções ao longo do ano, para que no final se possam ter momentos em que o aluno examina o que escreveu ao longo do ano, e avalie sua própria produção.[...]’’’’8.Problematizar o local, a localização e o localizar-se são objetivos importantes[...]’’’’9.Diversidade de fontes e de atividades são critérios importantes, o uso de várias fontes – históricas, geográficas, literárias, imagens, etc. – valoriza o trabalho. [...]’’’’10.Atividades dialogadas entre alunos e professores devem ser valorizada[...]’’’’11.Toda atividade deve ser estruturada sobre critérios claros para os alunos, tanto critérios para definição do que vai se feito quanto critérios de avaliação das aprendizagens[...]’’’’12.Lembrar que uma situação estudada deve sempre ser uma situação complexa.[...] Trata-se de trabalhar várias informações acerca de uma mesma situação, de modo aperceber a complexidade do estudo da História[...]’’’’13.Um bom professor tem que ter um bom ouvido, tem que estabelecer uma “sintonia” com a turma para saber como-as relações estão se entrelaçando.[...]’’’’14.O uso das tecnologias é importante em sala de aula, cuidando para não exagerar, para não fazer da aula um show de recursos midiáticos.[...]’’’’15.Não queira ser adorado e admirado por todos os alunos, entenda que alguns não vão gostar de você, e que você também não vai gostar de alguns alunos. ’’90

---

<sup>90</sup> C.f. SEFFNER, Fernando. Jogos e Ensino de História. Cap. 3. passim.

## 4. CONEXÃO E PERSUASÃO

### 4.1 O Poder dos Games

Primordialmente é preciso reiterar alguns ideais que foram reproduzidos ao longo do último capítulo, principalmente na questão das dimensões lógicas, visto que quando se trata de games o mundo material e imaterial estão imensamente conectados e o principal “poder” que conecta esses dois mundos é a persuasão. Não só a persuasão é capaz de produzir o deslocamento de foco e interesse do expectador como também ele é ligado diretamente a experiência da imersão e interatividade. Ainda que aparentam ser fatores diferentes, o videogame persuade o jogador através da arquitetada construção do mundo, fora que a narrativa também é fundamental para isso já que ela será o guia para que o jogador não perca o interesse nem o foco.

Para ser útil, um jogo sério deve estimular e envolver todos os jogadores, não apenas um subconjunto de jogadores. No caso de uma escola ou empresa, isso significa que todos os alunos ou funcionários deve encontrar um valor proporcional em tal jogo; caso contrário, perde valor em proporção direta à fragmentação do público. (Borgost, 2007, p.321, tradução nossa).<sup>91</sup>

Em *Uso do corpo como interface* de Gustavo Audi<sup>92</sup>, vemos ainda mais essa coligação de imersão e interatividade com a ideia de persuasão dos games que Borgost<sup>93</sup> tanto exemplifica, afinal a expressão “o corpo como interface” afirma o jogador como agente ativo. O atrativo do game que é construído pelo game para usar o interesse do expectador para prendê-lo em uma realidade imaterial, bem como uma narrativa coerente produzem uma aleatoriedade<sup>94</sup> que subitamente pode comprometer a

---

<sup>91</sup> No original: To be useful, a serious game must stimulate and involve all players, not merely a subset of players. In the case of a school or business, this means that all students or employees must find commensurate value in such a game; otherwise, it loses value indirect proportion to fragmentation of the audience.

<sup>92</sup> C.f. nota 21 deste trabalho.

<sup>93</sup> C.f. nota 25 deste trabalho.

<sup>94</sup> AUDI, G. *Uso do corpo como interface: reconciliação entre imersão e interatividade em jogos de videogame*. p. 240, 22 dez. 2014.

experiencia, pois acrescenta Ryan<sup>95</sup> sobre este elemento ameaçar a intencionalidade estética do game. Portanto quebraria o sentido de imersão já que o jogador teria a consciência de que aquilo não é real e não se leva a sério. Seriedade, sendo então para Borgost fundamental para manter o poder persuasivo visto que educadores e industrias que trabalham com essa plataforma não pode levar o assunto de maneira leviana, apenas com um valor proporcional ao público de destaque o jogo terá relevância.

Esta suposta quebra da imersão em função da interatividade levanta uma questão de ordem formal: se agir faz parte da essência do jogo, por que a ação atuaria negativamente sobre a imersão? Apesar de ser um ponto importantíssimo para o entendimento da dinâmica dos jogos, não é objetivo deste artigo direcionar-se por este lado<sup>5</sup>. Entretanto, apoia-se a noção de que imersão e interatividade(agência) atuam complementarmente a favor da experiência de jogar, inclusive ao utilizar o corpo físico como mediador entre o mundo real (aquele em que se está) e o virtual (aquele em que se simula a presença). Por sua vez, a utilização do corpo não significa necessariamente demandar movimentos isomórficos ou seu deslocamento concreto. O corpo participa da ação de jogar videogame mesmo que a ação seja mínima, como simplesmente apertar botões.<sup>96</sup>

A expressividade do videogame se dá não só pelo poder persuasivo e o fator social que ele promove ao abordar certos temas de formas criativas, mas também se interliga a algo ainda mais básico: “O ato de jogar é instintivo em crianças e animais, naturalmente extensivo ao adulto, ficando evidente a manifestação da liberdade, da abstração, da procura por diversão.”<sup>97</sup> Portanto o videogame expressa no aluno o poder de liberdade, e principalmente o sentido de liberdade criativa para ele aprender.

Nesse espaço de exibição e imitação o jogador se envolve, mistura-se com o seu avatar, com seu próprio “eu” virtual, ou nas palavras de Luís Nogueira (2008, p.203), o jogador assume “... uma entidade desenhada para o cumprimento de uma ação ou um conjunto de ações específico, através da sua manipulação”. Ele sente prazer em imitar e ao mesmo tempo, sente prazer também em se deixar imitar. Joga com a

---

<sup>95</sup> C.f. nota 78.

<sup>96</sup> AUDI, G. Op.cit. Pg. 241. 2014.

<sup>97</sup> ABATH, Daniel; CARVALHO, Nadja; MARINHO, Thiago. Jogo e Multimídia: Estratégias de Diversão no GTA - San Andreas. pg. 2 2010.

máquina, mas também joga com algo artificial e similar a ele mesmo. O jogo dispõe de espelhos que refletem a performance e o desempenho do jogador.<sup>98</sup>

Sobretudo é importante a ressalva para o poder narrativo que o videogame propõe, afinal estamos falando de possibilidades para o ensino de história, e como é possível ver ao longo deste trabalho, a narrativa por vez ou outra sempre é exaltada como algo pontual não só para o funcionamento imersível dos games, mas também como fundamento para o ensino tanto no sentido interativo, já que o jogador é o avatar daquela história e também é o aluno que aprende através da ludicidade proporcionada pelos games.

O realismo virtual nos jogos eletrônicos não se esgota em aspectos puramente morfológicos. Somada à representação fidedigna de objetos e formas provenientes do mundo real, é igualmente indispensável a relação de semelhança e coerência entre a funcionalidade endógena e os processos exógenos aos game[...] por meio desta dicotomia, depreende-se o aspecto de textualização das ações cotidianas por meio de artifícios poéticos. Dentro desse contexto, os videogames atuam como produtores de ações discursivas, ou seja, ações representacionais isoladas do cotidiano e trabalhadas ao nível da abstração[...] qualquer ação poética não se resume ao simples representar de uma ação prosaica: após a sua criação o texto (jogo) converte-se em fenômeno.<sup>99</sup>

Em conclusão, o poder da narrativa historiográfica dentro do videogame é fundamental para o ensino lúdico da história, porque traz consigo um sentimento de pertencimento e a capacidade de trazer aquele conhecimento, tal como demonstrado no artigo de Reid e Donald<sup>100</sup> e por Audi em seus trabalhos com o game Grand Theft Auto, o estudo de um outro tempo na história que forme um vínculo para com a realidade do aluno que é o protagonista daquele mundo ficcional, só o motiva ainda mais a aprender, especialmente quando vem de uma forma mais divertida e recompensadora. Além de ser benéfico tanto ao aluno que está em um processo de aprendizado, quanto ao professor na questão de construção de um sistema de avaliação.<sup>101</sup>

---

<sup>98</sup> Ibid. loc. cit.

<sup>99</sup> Id. A comunicação cotidiana em GTA IV: estudo de ambiências lúdicas na realidade virtual. Pg. 6

<sup>100</sup> C.f. nota 6 deste trabalho.

<sup>101</sup> C.f. 3.4 A necessidade das regras. Pg. 34 deste trabalho.

## 4.2 Coexistindo com o Imaterial

Como já citado anteriormente<sup>102</sup>, segundo Huizinga “A limitação do espaço é ainda mais flagrante do que a limitação do tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado”<sup>103</sup>, ou seja, o espaço imaterial já existe de maneira atemporal perante a um campo delimitado que no caso é construído para o videogame, enquanto que o deslocamento se dá puramente pelo interesse do jogador e como aquilo pode prendê-lo. Entretendo a coexistência desses dois mundos não só é fundamental para despertar o foco do interlocutor, como também para ensiná-lo.

Para Johan Huizinga (1996, p.3-4) o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico, biológico, psicológico: “No jogo existe alguma coisa „em jogo "que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa”. O jogo carrega uma “função significante”. Francisco Doria e Pedro Dodia (1999, p.153) enfatizam este aspecto: “Jogos, enfim, são trocas simbólicas entre pessoas, entre grupos, entre jogadores”. Neste momento é possível visualizar a "atitude de jogo” bem próxima do “ato comunicacional”, ambos utilizando-se de linguagens tanto concretas quanto abstratas, estruturais em seus formatos audiovisuais e convencionais em seus sentidos simbólicos da diversão.<sup>104</sup>

Em virtude do pensamento do videogame como um fenômeno da física, biologia e também psicologia, segundo Huizinga; a coexistência com tal fenômeno é de fundamental importância, pois ao entender e aceitar esse fenômeno, o professor pode ditar as regras daquele mundo, e com as metas conduzir o aluno nesta coexistência de mundos materiais e imateriais. Salienta-se ainda outro fator que contribui muito para a construção do mundo imaterial, que se trata da evolução gráfica do videogame.

Nessa reinvenção de espaços, verdadeira transmutação topográfica, os videogames, exemplos típicos de tecnologias do virtual, constituem-se como formas de contemplação do mundo perpassado pelo imaginário. Decorrem disso, em

---

<sup>102</sup> C.f. nota 64 deste trabalho. Cap. 3.3 Entendendo as diferentes dimensões lógicas dos jogos.

<sup>103</sup> Homo Ludens. 1999. Pg. 13.

<sup>104</sup> ABATH; CARVALHO; MARINHO. Jogo e Multimídia: Estratégias de Diversão no GTA - San Andreas. pg. 3.

determinados dispositivos, a reprodução das aparências visíveis e a disseminação de novos aparentes ressignificados em híbridos espaços. Significa dizer que o mundo prosaico se apresenta como o principal fornecedor da matéria-prima indispensável à construção dos games, seja no estabelecimento de regras, seja na determinação de objetivos.<sup>105</sup>

Certamente quanto mais realistas forem os gráficos, maior será a transmutação da simulação para o jogador, além de que ele será bem mais persuadido a dar credibilidade ao imaginário, especialmente quando esse mundo imaginário é construído com programas que tornem o imaterial mais identificável, por exemplo os jogos da Rockstar Games Grand Theft Auto 4 que permite o jogador possuir um celular que também serve como instrumento de pesquisa ou Red Dead Redemption que possui jornais que contam os acontecimentos da época, que inclui também ações do jogador durante a jornada dentro do jogo. Sendo assim quanto mais envolvida é a simulação melhor será a assimilação das matérias escolares, pois é essencial o uso de todo e qualquer recurso do game para destrinchar tais assuntos que abordem a história de maneira sucinta, criando assim uma possibilidade de que o aluno aprenda sem que ele perceba o aprendizado, como no caso do jornal em Red Dead Redemption.

---

<sup>105</sup> Id. A comunicação cotidiana em GTA IV: estudo de ambiências lúdicas na realidade virtual. 2010. Pg.3.

## 5. ANÁLISE GERAL

Em síntese o videogame se mostra como uma ótima oportunidade para a renovação do aprendizado, porém reitero que ele não é uma plataforma didática, jogos não foram feitos para ensinar, porém eles podem ensinar algo dependendo do modo que ele é construído e qual o seu objetivo social, afinal o jogo em si tem a finalidade primária de divertir, mesmo que segundo Huizinga este objetivo embora válido trata-se de interpretação lógica<sup>106</sup>, mas conforme o tema escolhido para imergir o jogador ele pode ter um objetivo social, que pode ou não ser paralelo ao ensino de história.

Essa irredutibilidade tem sua manifestação mais notável, para o moderno sentido da linguagem, na palavra inglesa *fun*, cujo significado mais corrente ainda é bastante recente. É curioso que o francês não possua palavra que lhe corresponda exatamente e que tanto em holandês (*grap* e *aardigheid*) como em alemão (*Spass* e *Witz*) sejam necessários dois termos para exprimir esse conceito. E é ele precisamente que define a essência do jogo. Encontramo-nos aqui perante uma categoria absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar desde o próprio nível animal.<sup>107</sup>

Dois jogos exemplos de jogos que exemplificam esta ideia e formam os paralelos com a história usando da ficção são: *Kingdom come Deliverance* e *Red Dead 2*.

(Continua...)

---

<sup>106</sup> Huizinga. *Homo Ludens*, 1999. Pág. 5.

<sup>107</sup> *Ibid*, loc. cit.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e Ensino de História. 1. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 129 p.

BORGOST, Ian. Persuasive games: The expressive power of videogames. Library of Congress: Massachusetts Institute of Technology, 2007. 463 p. ISBN 978-0-262-02614-7.

DA COSTA, Marcella Albaine Farias. Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula. 1. Ed. Curitiba: Appris Ltda, 2017. 125 p. ISBN 978-85-473-0457-7.

ABATH, Daniel; CARVALHO, Nadja. A comunicação cotidiana em GTA IV: estudo de ambiências lúdicas na realidade virtual. Cultura Midiática, Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, em Campina Grande, ano 3, n. 2, p. 1-13, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/cm/article/view/11726>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CHAPMAN, Adam; FOKA, Anna & WESTIN, Jonathan. (2017) Introduction: what is historical game studies?, *Rethinking History*, 21:3, 358-37

ABATH, Daniel; CARVALHO, Nadja; MARINHO, Thiago. Jogo e Multimídia: Estratégias de Diversão no GTA – San Andreas. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação: XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Campina Grande – PB – 10 a 12 de Junho, [s. l.], p. 1-13, junho 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-1397-1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

AUDI, G. Uso do corpo como interface: reconciliação entre imersão e interatividade em jogos de videogame. *RuMoRes*, v. 8, n. 16, p. 236-252, 22 dez. 2014.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.5-16. ISSN 1413-7704.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. Pp 408-433, Julho de 2017. ISSN:2448-0959

FRANCISCO, Anderson Cassio; SOUZA, Fernanda Maria de; RODRIGUES, Alessandro Arraes. Jogos Eletrônicos e sua Evolução. *Xi epcc – encontro internacional de produção científica*, Universidade Cesumar, p.1-4, 29 out. 2019.

Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/3696>. Acessado em 11 de junho de 2021

SATO, Adriana Kei Ohashi. Do mundo real ao mundo ficcional: a imersão no jogo. In:

SANTAELLA, Lucia e FEITOZA, Mirna (Orgs.). Mapa do jogo: a diversidade cultural dos Games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SANTAELLA, Lucia O papel do lúdico na aprendizagem Revista Teias. Ed 13; p. 185-195; 30/11/2012.

AUDI, Gustavo; OLIVEIRA, Fátima Regis de. Imersão em jogos narrativos de videogame. In: Revista Contracampo, v. 29, n. 1, ed. Abril ano 2014. Niterói: Contracampo, 2014. Pags: 65-83

Fragoso, S. (2015). A experiência espacial dos games e outros medias: notas a partir de um modelo teórico analítico das representações do espaço. Comunicação E Sociedade, 27, 195-212. Disponível em: [https://doi.org/10.17231/comsoc.27\(2015\).2097](https://doi.org/10.17231/comsoc.27(2015).2097)

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

HUIZINGA, Johan, and H. O. M. O. Ludens. “O jogo como elemento da cultura.” 4ªed. São Paulo: Perspectiva (1999).

DENHAM, Jack; SPOKES, Matthew. The right to the virtual city: Rural retreatism in open-world video games. *New Media & Society*, p. 1461444820917114, 2020.

ALEM, Nathalia Helena. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de história em debate. S.d.

ALEM, Nathalia H. & PEIXOTO, Tatiana da C. Que História é Essa? In: III Seminário Internacional de Educação, 2007, Aracaju. Anais: Aracaju: UFS, 2007.

Fortuna, Tânia Ramos. “Sala de aula é lugar de brincar?” Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação (2000): 147-164.

Savi, Rafael, and Vania Ribas Ulbricht. “Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios.” *Renote* 6.1 (2008).

Leon, Arthur, et al. “Jogar me faz sorrir: o poder preditivo da motivação para jogar jogos online sobre o bem-estar subjetivo.” Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Arthur-Peron-Ramos-Leon/publication/328602774\\_Jogar\\_me\\_faz\\_sorrir\\_O\\_poder\\_preditivo\\_da\\_motivacao\\_para\\_jogos\\_online\\_sobre\\_o\\_bem\\_estar\\_subjetivo/links/5bd8535e92851c6b2799f9bc/Jogar-me-faz-sorrir-O-poder-preditivo-da-motivacao-para-jogos-online-sobre-o-bem-estar-subjetivo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Arthur-Peron-Ramos-Leon/publication/328602774_Jogar_me_faz_sorrir_O_poder_preditivo_da_motivacao_para_jogos_online_sobre_o_bem_estar_subjetivo/links/5bd8535e92851c6b2799f9bc/Jogar-me-faz-sorrir-O-poder-preditivo-da-motivacao-para-jogos-online-sobre-o-bem-estar-subjetivo.pdf) acessado em: 28/10/2021

RYAN, Marie-Laure. Narrative as virtual reality: immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media. Baltimore; Londres: Johns Hopkins; 2001.

DONALD, Iain; REID, Andrew. The Wild West: Accuracy, Authenticity and Gameplay in Red Dead Redemption 2. Media Education Journal, n. 66, p. 15-23, 2020.