

Considerações sobre ensino de história e jogos eletrônicos: games e didática da história

Considerations of history teaching and electronic games: games and didactic of history

Helyom Viana Telles¹

helyom@gmail.com

¹ Pós-Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Uneb (2015) e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2009). Coordenador do Núcleo de Antropologia Digital, História Oral e Visual-NAHV e Pesquisador vinculado ao Grupo Comunidades Virtuais (PPGEduCUNEB). Pesquisador filiado às seguintes organizações: American Anthropological Association, American Historical Association, Asociación Antropólogos Iberoamericanos En Red, Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (SBTHH). Professor da Universidade Estácio de Sá e do IHAC - Instituto de Humanidades, Artes Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia.

Resumo

Neste trabalho, trato de uma discussão trazida à tona durante o desenvolvimento de um projeto de pós-doutorado que procura compreender a experiência lúdica dos jogos eletrônicos pode atuar como um suporte para memória coletiva, além de atuar na produção e no compartilhamento de representações, de imagens e de um imaginário sobre o passado. Proponho comparar as abordagens sobre o papel dos jogos eletrônicos na aprendizagem da História. Trato, em particular de dois trabalhos publicados no ano de 2009, no Brasil, que trouxeram importantes contribuições para aproximar o estudo dos jogos eletrônicos do campo da didática da História. Ao evidenciar os elementos retóricos e literários existentes no discurso histórico, demonstro que os jogos eletrônicos podem ser relevantes para a didática da História.

Palavras-chave: História. Jogos eletrônicos. Didática da história.

Abstract

This work is a discussion brought to light during the development of a post-doctoral project that seeks to understand that playful experience of video games can act as a support for collective memory, in addition to acting in the production and sharing of representations, images and an imaginary about the past. I propose to compare the approach to the role of video games in learning history. I approach in particular two studies published in 2009, in Brazil, which brought important contributions to link the study of video games field of didactics with history. To highlighting the rhetorical and literary elements in the historical discourse, I intent to demonstrate that electronic games may be relevant to the teaching of history.

Keywords: History. Electronic games. Didactics of history.

Introdução

As reflexões apresentadas neste artigo foram originadas por uma pesquisa de pós-doutorado desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a supervisão da Professora Lynn Alves. O projeto contou com financiamento da CAPES/FAPESB e, de modo geral, teve por objetivo discutir a relação entre História, Memória Social e Jogos Eletrônicos através da análise do jogo *Assassin's Creed II*. O texto também guarda relação com os avanços obtidos em uma pesquisa que desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos sobre a Universidade do IHAC-UFBA sobre jogos eletrônicos e multimodalidade.

Na trajetória do Grupo Comunidades Virtuais, a reflexão sobre o tema das relações entre história e jogos eletrônicos ocupa um lugar importante, uma vez que se trata de um grupo de pesquisa que, não apenas se propõe a estudar o fenômeno dos jogos eletrônicos, mas também investe em sua produção, a exemplo dos jogos Tríade (2008) e Búzios (2010) que foram desenvolvidos com objetivo de suscitar a aprendizagem de conteúdos de História, como a Revolução Francesa e a Revolta dos Alfaiates. O presente trabalho pretende contribuir para compreensão da possível articulação entre ensino de História e jogos digitais.

O artigo está dividido nas seguintes seções: Início, discutindo a relação entre crítica pós-moderna e Historiografia. A seguir, problematizo a imbricação entre videogame, educação e ensino de História e a dinâmica entre jogos eletrônicos e a Didática da História. Por fim, finalizo esboçando as relações entre videogames e a consciência histórica.

Pós-Modernidade e Historiografia

Para Gamboa (2009), a posição intelectual conhecida como giro linguístico, em todas as suas variantes, fundamentou-se em uma mesma matriz, a saber, a crítica ao cientificismo moderno, encarnado em tradições como a filosofia analítica e a lógica formal. A filosofia analítica sustenta que o conhecimento consiste na representação de um objeto na mente do sujeito. Caberia à lógica formal a regulação das relações entre pensamento e linguagem, sustentando que tanto o discurso como a linguagem devem estar lastreados por um referente empírico. O giro linguístico, para além do campo da filosofia da linguagem,

estabeleceu princípios metodológicos e abordagens epistemológicas, estimulou o desenvolvimento das teorias pós-críticas, pós-modernas e neo-pragmáticas, levando ao estabelecimento de um robusto ceticismo epistemológico. Promovendo um deslocamento do objeto e das coisas representadas para as interrogações sobre os usos da linguagem. Nessa perspectiva, o conhecimento não estaria nas coisas, mas nos discursos elaborados sobre elas. A posição pós-moderna rejeitou os grandes sistemas teóricos ou totalizantes, os valores universais, as filosofias essencialistas, os determinismos de toda ordem, e também os processos históricos e a própria escrita da História, além da possibilidade do conhecimento das estruturas e o obter sucesso com a construção de análises causais, propondo uma visão fragmentada do mundo e uma radicalização da concepção relativista do conhecimento humano.

Para o campo da Historiografia, o giro linguístico trouxe contribuições como a preocupação com usos da linguagem, a produção do sentido e a importância desses elementos na produção do conhecimento sobre o passado, além da recusa da assunção de posições realistas no desempenho do ofício do Historiador. O pensamento de White (2008) estimulou os historiadores a refletirem sobre a construção de suas categorias e formas de representação sobre o passado, abrindo um diálogo profícuo sobre o uso da narrativa pelos historiadores.

No estado inicial de minha pesquisa, parti de uma concepção de História muito próxima à defendida por Monteiro (2005). Essa autora, apesar de reconhecer o valor das analogias no ensino de História como facilitadoras da mediação entre o conhecimento científico e o cotidiano, põe acento na necessidade de evitar o uso dos anacronismos no ensino de História. Contudo, historiadores que se debruçaram sobre a relação entre História e jogos digitais a exemplo de Dow (2013), sustentam que, em alguns casos, o anacronismo de um jogo digital pode ser um elemento que auxilia a compreender a experiência histórica de um dado período. Ele trata do caso específico do jogo *Assassin's Creed II*, afirmando que a imprecisão histórica de alguns monumentos presentes na simulação digital da cidade de Florença assemelha-se à percepção imprecisa que os florentinos tinham de sua época. De outro lado, própria a discussão sobre a existência de anacronismos históricos em um jogo pode ser um fértil caminho para motivar o interesse dos estudantes por dado período histórico.

Para a compreensão dessa posição é importante recorrer à abordagem de White (2008). Se a História e conseqüentemente o ensino de História forem compreendidos apenas na perspectiva da narrativa dos fatos verídicos a aproximação com o mundo ficcional no ensino de História sempre será vista como um procedimento a ser evitado.

White reconcilia a História coma a narrativa. Após indagar sobre a natureza do discurso histórico. Afirma que há quatro figuras de linguagem da retórica e a poesia clássica: metáfora, metonímia, sinédoque e ironia. Esta seria a base meta-histórica da História. Além disso, para White, há um fundamento metafísico no discurso histórico que é a pressuposição de que o passado existe e que pode ser conhecido. É a imputação da condição de passado a determinados objetos que as torna passíveis de serem estudadas pela história.

Os trabalhos de Jenkins (2007) e Munslow (2009) também contribuíram para introdução do giro linguístico na Historiografia. No primeiro caso, posicionando-se a partir de um nominalismo metodológico, temos a História como um conjunto de interpretações resultantes de disputas de interesse entre grupos sociais. Não existiriam, portanto, recursos metodológicos que garantissem ao historiador acesso ao passado. Para Jenkins (2007), não devemos confundir o passado com as narrativas que os Historiadores produzem sobre ele. Conciliar o passado com a História é uma questão teórica de primeira ordem. Além de perguntar sobre a natureza História, é preciso indagar “para quem é a História”, uma vez que vários elementos influenciam na produção desses discursos, a saber, valores, público-alvo, orientações epistemológicas, etc. Sustentando que a História não equivale ao passado e possui uma dimensão poética, Jenkins (2007) afirma que a verdade historiográfica é construída e não, descoberta. Toda interpretação é necessariamente parcial. Nossa necessidade de verdade ou de um absoluto seria o resultado de influências platônicas, cristãs e racionalistas. O que determina a vitória de uma interpretação historiográfica não é a sua objetividade, mas as relações de poder às quais ela está vinculada. A História é um discurso de poder.

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

Os argumentos acima apresentados tornam frágeis as objeções de Monteiro (2005) a respeito uso de analogias ou sobre a presença de anacronismos no Ensino de História. Acredito que o aprofundamento dessas reflexões pode contribuir no desenvolvimento da pesquisa sobre jogos digitais e Ensino de História.

Videogame, Educação e Ensino de História

Um videogame (jogo digital ou jogo eletrônico) pode ser definido como um software desenhado para fins de entretenimento em uma ou mais plataformas (console, computador, smartphone, etc.). Em outras palavras, trata-se de um multimeio interativo (Banks, 1994). Aqui, é preciso por acento no fato de que a interação social não se dá não entre homem e computador, mas entre o criador do multimeio interativo e o usuário através do computador, que, em realidade é do que um intermediário, um médium (VIANA-TELLES, 2005). É possível que videogame tenha, para mercado do entretenimento e cultura do século XXI, um impacto igual ou superior ao que o cinema provocou na economia e na cultura do século XX. Na final dos anos 1990, fatores como o avanço da capacidade de processamento e popularização dos microcomputadores, a difusão do acesso à internet contribuiu consideravelmente para a expansão do mercado de jogos eletrônicos à medida que os microcomputadores se transformaram em ferramentas híbridas operando ora como estações de trabalho, ora como parques de jogos.

Na atual literatura sobre jogos eletrônicos e educação, em autores como Alves (2007) e Lévy (1998), há um considerável otimismo que sublinha a existência de uma relação positiva entre jogos digitais e desenvolvimento cognitivo. Outros, como Squire (2005) e Mattar (2010) vão além e até mesmo sugerem a introdução dos videogames nas escolas. Gros (2008) aborda os jogos digitais a partir da perspectiva construtivista de que a aprendizagem se dá através do conhecimento socialmente construído e de que os processos de aprendizagem são, em realidade o resultado de interações situadas com o contexto cultural. Aqui, o conhecimento é pensado como o resultado da atividade e da experimentação, associando, de modo necessário o aprender e o fazer. Gros (2008) adota a noção de “aprendizagem experiencial” desenvolvida por Kolb (1984) e entendida como o resultado da associação entre experiências e conhecimentos prévios, de modo a produzir conceitos abstratos, que podem utilizados como referência para ações posteriores. Trata-se de um tipo de experiência bem diferente daquela suscitada pelo ambiente escolar, em função das características peculiares dos videogames, a saber: demandam um elevado grau de imersão; são autoexplicativos, a aprendizagem e dá no correr do próprio jogo;

oferecem avaliação e retroalimentação imediata do resultado das ações do jogador; estimulam a criação de múltiplas identidades e compartilhamento de informações através de redes sociais. Com base nessas características, Gros (2008) sustenta que os jogos não necessitam atender aos conteúdos curriculares concretos. A sua contribuição estaria no fato de serem meios privilegiados para o estímulo à aquisição de competências digitais dos estudantes.

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

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

Em função disso, é importante estabelecer um diálogo com o trabalho de Shaffer (2006), pesquisador interessado em descobrir se a aprendizagem obtida num jogo pode ser transferida a outros contextos a exemplo do ambiente escolar. O autor recorre ao conceito de quadros epistêmicos, como o mecanismo que possibilitou a um grupo de estudantes do ensino que, durante quatro semanas, participaram do seu experimento com um jogo de RPG, fazer uso de conhecimentos e experiências adquiridas em ambientes interativos como um jogo de computador para a escola e para as suas vidas, introduzindo socialmente valorizados em seu senso de identidade. Dito de outro modo, através da participação em uma simulação digital, os estudantes incorporaram quadros epistêmicos que os ajudaram a lidar de modo mais eficaz com disciplinas escolares e situações concretas do mundo real.

Parte do esforço do meu trabalho consistiu em promover um diálogo entre a teoria da História e as teorias sobre os jogos eletrônicos. Parti da leitura da querela entre narratologistas (MURRAY, 2001) e ludólogos (AARSETH,1997; FRASCA,1997; ESKELINEN,1999) que de se digladiavam pelo monopólio legítimo do campo de investigação sobre os jogos eletrônicos. A crítica a essa etapa da pesquisa sobre jogos

eletrônicos (BOESTORFF,2006; BOGOST,2006; FALCÃO,2011), indicou o esgotamento dos seus moldes estruturalistas e o deslocamento do foco das investigações para uma abordagem culturalista mais interessada em compreender a vivência e interpretação dos jogos e a experiência dos jogadores. Ainda que seja importante compreender que, na experiência do jogo eletrônico, o jogador se depara com a dimensão narrativa, simulacional e audiovisual, não se trata de pensar o jogo apenas enquanto mídia, mas de indagar o que é feito com uma dada mídia. Trata-se da retomada da abordagem social sobre o jogo tal como proposta por Huizinga (2000).

Um importante ponto de partida nessa discussão é a tese de Kusiak (2002). Para analisando a relação entre o conhecimento produzido pelos historiadores e a produção dos game designers ele conclui que o mercado de jogos digitais produz uma versão simplificada do passado com o objetivo de produzir entreter o jogador. Tratando-se de um produto industrial, os jogos digitais são orientados pela lógica do entretenimento. Na dinâmica entre a autenticidade e jogabilidade, realismo e diversão, a jogabilidade e a diversão tendem a prevalecer sobre o que seria considerado “historicamente correto”, ou historicamente preciso, deixando de lado a aderência à teoria e ou objetividade histórica. Trata-se, portanto, de considerar a importância decisiva da interação entre designer e jogador no quadro de análise das possibilidades de simulação do passado em jogo eletrônico. De modo análogo ao historiador ao escrever um livro, o designer orienta a sua produção para uma determinada audiência. É ele quem constrói, nos limites estabelecidos pelo design, a mensagem histórica. Como resultado, todas as referências históricas presentes em um videogame são elaboradas como consequência da interação entre o designer do jogo e os jogadores. Nesse processo, a História passa a ser uma variável cujo valor é definido pelas exigências desses atores envolvidos em trocas e negociações motivadas pela oferta e obtenção do entretenimento.

No Brasil, os estudos de Arruda (2009, 2011) têm ocupado um lugar de referência no campo dos estudos sobre História e jogos eletrônicos. Analisando o jogo *Age of Empires III*, Arruda (2009, 2011) afirma que, se é possível encontrar conceitos históricos nos jogos eletrônicos, eles não são submetidos à devida análise histórica. Considera que o uso da analogia por parte dos jogos é um ponto positivo para a aprendizagem de raciocínios e ideias históricas. Ainda que não seja possível encontrar a História como discurso ou narrativa no *Age of Empires III*, o passado nele se faz presente através de elementos como a construção digital do cenário, da paisagem, e dos personagens. Essa é uma dimensão importante, pois a virtualidade do jogo eletrônico oferece bons parâmetros para a compreensão de fenômenos históricos, pode ser mais convincente que a objetividade

histórica presente nos meios transmitida pela historiografia tradicional (textual), uma vez que, ao estimular o exercício da imaginação - ainda que de forma anacrônica - veicula conhecimentos sobre o passado, estimula à tomada de decisões, possibilita a compreensão do tempo como transformação, além de favorecer a compreensão da história como uma construção. Arruda adverte que o jogo *Age of Empires III*, diferente de um romance ou de um filme não se propõe a contar uma história ao jogador, mas solicita que ele atue no ambiente do jogo e, desse modo, vivencie as consequências das suas decisões. Ao fazer isso, o jogo propicia ao jovem um tipo de “vivência histórica”: Ele pode ver a si mesmo como sujeito da História. A experiência com o jogo também estimula a construção de narrativas sobre as experiências lúdicas, narrativas que serão compartilhadas com outros jogadores. Tal como foi posto por Kussiak (2011), Arruda sublinha a preponderância da jogabilidade que implica a elaboração, pelo designer, de estruturas que permitam ao jogador desenvolver ações com o máximo de liberdade possível, dentro das regras programadas no jogo: “O que importa ao jogador não é a veracidade no jogo, mas se há coerência no roteiro do jogo, ou seja, se os personagens, figurinos, espaços geográficos, características técnicas e tecnológicas dos grupos são coerentes com os objetivos do jogo” (ARRUDA, 2009, p.168). O que o jogo oferece não diz respeito à História ensinada na escola, mas à aquisição de estratégias de aprendizagem de História.

O aspecto de produção de interações e compartilhamento de narrativas também foi sublinhado como um importante resultado da investigação de Santana (2007) que analisou a influência do jogo eletrônico *Call of Duty* sobre o aprendizado dos conteúdos de história e geografia referentes à Segunda Guerra Mundial por alunos da terceira série do ensino médio de uma escola pública. Essa pesquisa mostrou-se, no entanto, inclusiva sobre o principal aspecto que se propôs a investigar, a saber, se a interação com o jogo influenciou positivamente no aprendizado de conteúdos de História e Geografia. Ao fim e ao cabo, o trabalho apenas concluiu que a experiência do jogo, feita em duplas, trouxe uma melhoria da cooperação entre os estudantes e estimulou o interesse pelo tema da Segunda Guerra Mundial.

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

sobre períodos históricos, além de auxiliarem a problematizar as relações com as temporalidades e constroem relações com a memória de crianças e adolescentes.

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

É na dissertação de Santos (2009) que encontraremos uma tentativa de relacionar a produção de jogos eletrônicos com os contextos políticos e cultural, através da construção de memórias. Numa abordagem muito comum aos estudos culturais, o autor tenta estabelecer paralelos entre o exército norte americano, a indústria de cinema e a indústria de jogos eletrônicos, procurando situar a narrativa do jogo eletrônico *Medal of Honor* no contexto de uma mitologia norte-americana que atribui significados heroicos às experiências de guerra. O papel do jogo é compreendido quando analisado em paralelo com outros produtos midiáticos que contribuem para a construção de uma memória dos soldados que lutaram na Segunda Guerra Mundial. Essa abordagem revela a importância da realização de uma crítica cultural ao conteúdo dos jogos eletrônicos, da análise de seus elementos ideológicos, tal como já havia apontado alguns anos antes (VIANA-TELLES, 2005).

Jogos Eletrônicos e Didática da História

Quais os significados atribuídos ao ensino de História pelos seus aprendizes? O que significa produzir e ensinar História, hoje? Como o passado ensinado se relaciona com o passado lembrado? Essas e outras questões vem sendo, discutidas com o recurso ao conceito de “consciência histórica”, conceito que pode ser abordado a partir de inúmeras perspectivas distintas (CERRI, 2011). Para Rüssen (2009), a consciência histórica é algo inerente aos grupos humanos, uma vez que a História corresponde à uma dimensão mais ampla de fenômenos não redutíveis à disciplina acadêmica da História. A consciência histórica diz respeito aos significados atribuídos ao tempo pelos homens, um processo interpretativo que sempre tem lugar no presente. Diferenciando entre a memória e a consciência histórica, Rüssen afirma que enquanto a memória histórica refere-se ao domínio da imaginação, a consciência histórica diz respeito ao nível cognitivo. A história é uma estrutura cognitiva que resulta do trabalho interpretativo da consciência histórica. Caberia à didática da História, levando em conta o caráter coletivo e identitário do

conhecimento histórico, a investigação sobre a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica, a compreensão do significado da história no contexto social. Nesse sentido, a educação histórica é algo que se dá dentro e fora da escola, situando-se para além da relação professor-aluno (BERGMAN, 1989).

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

Em Viana-Telles e Alves (2016), descrevi como a etapa mais recente da minha pesquisa conduziu a um encontro com as perspectivas logo acima descritas, porém a partir de uma outra direção, tendo o mérito de ter sido construída com base na apropriação da revisão epistemológica provocada pela aproximação entre a teoria literária e a teoria da História. Essa aproximação mostrou-se capaz de atribuir à ficção inerente aos jogos digitais um status positivo diante da ciência histórica, ressignificando a reflexão sobre games e eletrônicos e educação a partir do olhar da pós-moderna sobre a Historiografia. Seguindo a posição adotada por autores como Veyne (2008), Certeau (1982), Chartier (2009) e, sobretudo, White (2008), apontei como a problematização do discurso histórico, a partir horizonte do discurso literário pôs em questão os limites entre o empírico e o ficcional, além de pôr em revista estratégias narrativas utilizada pelos próprios historiadores. Isso resultou numa reconciliação entre o histórico e o poético. Desse modo os aspectos criativos do trabalho intelectual do historiador passaram a ser evidenciados por pesquisadores como Guinsburg (1991) que o define como um tipo de “ficção controlada”, sustentando que o ato criativo – ou, se preferirmos, a imaginação - do historiador é lastreado pelas suas fontes. Como podemos observar, essa abordagem faz equivaler o ficcional e o verossímil. Nos termos propostos por Iser (2002) não se trata mais de pensar a existência de uma oposição

entre o fictício e o real, mas de superar essa dualidade a partir da concepção de uma tríade composta pelo nível do real, do fictício, e do imaginário.

Portanto, no atual cenário da Historiografia, há um movimento reaproximação entre o histórico e o poético, como pode ser encontrado no conceito de “obras fronteiriças” ou obras de “quase história” proposto por Glezer e Albieri (2009) com o objetivo de refletir sobre a relevância das representações não historiográficas para a difusão do conhecimento sobre o passado.

Essa tese abre inúmeras possibilidades para a Didática da História, posto que requalifica as obras ficcionais que passam a ser vistas como possibilidades significativas para o ensino de História. Uma delas é disponibilizar aos educadores, interessados em interagir com esses universos poéticos, um canal de diálogo com elementos da cultura e do imaginário dos estudantes que com eles também interagem. No caso específico dos jogos digitais, um professor pode, por exemplo, estimular que os estudantes explorem ou relatem a sua exploração de um determinado jogo com o objetivo de problematizar quais dos elementos podem ser categorizados como históricos, verossímeis e ficcionais.

Os videogames e a consciência histórica

Uma vez que a discussão epistemológica constituída no interior da Historiografia produziu conceitos e abordagens que estimulam a apropriação dos jogos eletrônicos pelo ensino de História, o que dizer da teoria da História? Ela também se tornou permeável ao impacto dos jogos eletrônicos? A produção teórica de historiadores como Claudio Fogu (2009) e Paul Urichio (2005) indica que sim². O primeiro quer entender, não apenas como a mídia interativa, especificamente os jogos eletrônicos, afetam a concepção de consciência histórica, mas também, quais são os impactos da tecnologia digital sobre a operação historiográfica. Fogu (2009) também indaga quais seriam os critérios para considerar um videogame “historicamente” correto. Para esse autor, os videogames promovem uma mudança paradigmática sobre a semântica histórica, produzindo uma dissociação entre as referências estruturais que constituíram a operação histórica desde o século XVIII, a saber, a relação com o passado e adesão ao real, ao substituírem a representação e o testemunho pela simulação e a virtualidade. Eles rompem com a associação da história com o passado e com uma visão linear e progressista do tempo

² Uma discussão mais aprofundada sobre o tema pode ser encontrada em Viana-Telles (2016).

histórico, além de promoverem um processo de espacialização e virtualização da História: através da simulação e da interatividade dos videogames, o tempo histórico é espacializado. Sob o impacto desse giro paradigmático, contrói-se uma outra noção do “histórico”, capaz de reposicionar a oposição aristotélica entre História e poesia, resituando a História no reino do possível³.

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

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

Por outro lado, um videogame pode ser útil para o ensino de História em função dos elementos audiovisuais que ele possui, a exemplo das *cutscenes*, vídeos ou até mesmo trechos de documentários⁴. Todo videogame que goza de ampla recepção entre o público de jogadores, certamente será amplamente divulgado na forma de vídeo. A dimensão

³ Na *Poética*, Aristóteles distingue poesia e história, afirmando a poesia como o campo imitação do universal e a história, do particular. Assim, o historiador copia o que aconteceu e o poeta, o que poderia ter acontecido.

⁴ Um exemplo pode ser encontrado no jogo *Call of Duty* é possível encontrar fotos e documentários referentes à Segunda Guerra Mundial.

audiovisual construída pelos jogadores a partir da produção de machinimas⁵ e compartilhadas em redes sociais também pode ser um instrumento útil para levar o videogame à sala de aula, sem a necessidade da presença do console ou do computador.

Considerações finais

A crítica pós-moderna, ao ampliar as possibilidades de diálogo entre a historiografia e outros campos de produção de representações sobre o passado, renovou o interesse dos educadores pelo uso de narrativas ficcionais no ensino da História. Para a didática da história, importa a compreensão dos processos de produção de sentido sobre o passado, a partir dos quais a consciência histórica do estudante é construída, tornando relevante, para o educador, o estabelecimento de um diálogo com as mais diferentes práticas, narrativas e linguagens, a exemplo dos videogames.

Nos trabalhos de Arruda há uma ênfase em compreender os aspectos cognitivos, as aprendizagens possíveis com os jogos eletrônicos com ambientação histórica, enquanto as pesquisas de Cristiani Silva adotam uma perspectiva cultural, ao interrogar-se sobre os modos de recepção das representações do passado presentes nos jogos eletrônicos.

O diálogo dos educadores com os estudantes sobre jogos digitais pode ser de grande valia na apreensão do contínuo processo de apreensão e ressignificação do passado histórico pelos discentes, seja na instituição escolar ou fora dela, perspectiva que torna interessante a produção de estudos que investiguem as possibilidades de uso de jogos eletrônicos em cursos de graduação de História.

Referências

AARSETH, Espen. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

ARISTÓTELES. *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ALVES, L. R. G. Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendizagens. In: MORAES, Ubirajara Carnevale de. (Org.). *Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos*

⁵ A expressão machinima é oriunda do inglês (machine - máquina; e animation - animação) e se refere a um formato de mídia elaborada com base em sequências do jogo gravadas e editadas.

recursos digitais. Livro Pronto: São Paulo, 2007, p. 233-251. Disponível em <<http://www.lynn.pro.br/producoes.php#>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

ARRUDA, Eucídio P. *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?* Tese, Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. *Ensino Em Re-Vista*, v.18, n.2, p.287-297, jul./dez. 2011.

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

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

BOELLSTORFF, Tom. A Ludicrous Discipline? Ethnography and Game Studies. *Games and Culture*, vol. 1 (1). P.19-35, 2006. Disponível em <http://www.nideffer.net/classes/270-8/week_02_game_studies/ludicrousdiscipline.pdf> Acesso em 2 jun. 2006.

BOGOST, Ian. Videogames and Ideological Frames. *Popular Communication*, 4(3). Lawrence Erlbaum Associates, 2006 p.165–183. Disponível em <<http://web.nmsu.edu/~jalmjeld/online_publishing/video_ideologies.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, M. A Operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel, C. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOW, Douglas N. Historical Veneers Anachronism, Simulation, and Art History. In: Assassin's Creed II. In: *Playing with the past. Digital Games and the Simulation of History*. KAPPELL, M. et al (orgs). Bloomsbury: Continuum, 2013 p.215-231.

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

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

FRASCA, Gonzalo. Ludology meets narratology: similitude and differences between (video)games and narrative. *Parnasso 3*: Helsinki, 1999, p. 365-371. Disponível em: <<http://www.ludology.org/articles/ludology.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

GAMBOA, Silvio Áncizar Sánchez. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. Porto Alegre, RS: **CBCE**, 2009. Disponível em <<http://www.cbce.org.br/upload/file/gttestemologia/REAÇÕES%20AO%20GIRO%20LINGUÍSTICO%20Silvio%20Sánchez%20Gamboa.pdf>>.

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

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

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

_____. Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 2009, p.251-264. Disponível em:<http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a17_Certezas_e_interrogantes_acerca_del_uso_de%20los_videojuegos_para_el_aprendizaje.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

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

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

KUSIAK, J. *Virtual Historiography: How History is presented in entertainment based Computer Games*. Truman State University, 2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SILVA, Cristiani Bereta da. Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. *Antíteses*, v. 3, n. 6, p. 925-946, jul.-dez. de 2010.

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

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

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

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

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

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

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

Submetido em 30/03/2016, aprovado em 27/08/2016